

Universidade Aberta



O “Clube da Wikipédia” como ecossistema de desenvolvimento digital com a Biblioteca Escolar: estudo de caso no ensino básico no distrito de Viana do Castelo

Maria Emília Rodrigues

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

2025

Universidade Aberta



O “Clube da Wikipédia” como ecossistema de desenvolvimento digital com a Biblioteca Escolar: estudo de caso no ensino básico no distrito de Viana do Castelo

Maria Emília Rodrigues

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Dissertação orientada pela Professora Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso e coorientada pela Doutora Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho

junho de 2025

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento **Laboratório de Educação a Distância e eLearning**¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia.



¹<https://lead.uab.pt>

LICENÇA CREATIVE COMMONS



Este trabalho está licenciado sob a Licença *Creative Commons* Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Esta licença permite que os utilizadores copiem e distribuam o material em qualquer meio ou formato, de forma não adaptada, apenas para fins não comerciais e desde que seja atribuída a autoria ao criador.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.pt>

NOTA PRÉVIA

Este trabalho de investigação segue as Normas de Apresentação de Trabalhos Académicos a defender em provas públicas como requisito para obtenção do grau de doutor ou de mestre na Universidade Aberta, tendo sido consultadas pela última vez no dia 7 de fevereiro de 2025, em https://portal.uab.pt/dsd/wp-content/uploads/sites/19/2022/02/Normas-Teses-Dissertacoes_2022.pdf

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem a ajuda e incondicional apoio de várias pessoas que ao longo deste desafiante percurso estiveram ao meu lado, devendo aqui recordá-las e manifestar a minha gratidão.

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Teresa Cardoso e Doutora Filomena Pestana, pela orientação, apoio e disponibilidade total ao longo desta jornada.

Aos professores que tive a oportunidade de conhecer nestes dois anos de mestrado, com quem muito aprendi, pela sua dedicação, profissionalismo e disponibilidade.

À Natércia Santos, pela partilha antecipada de recursos importantes, que inspiraram a recolha de dados.

À Ana, ao Marcelino e à Carla, colegas de curso e de jornada pela colaboração, interajuda e pelo constante reforço positivo.

Finalmente, um agradecimento muito especial à minha família pelas minhas ausências, nomeadamente à minha mãe, pela disponibilidade total, ao meu marido, Jorge, pela compreensão e pelo encorajamento, e ao meu filho, Pedro, pelo constante reforço positivo.

DEDICATÓRIA

Ao meu pai.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declarado ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no diário da República, 2.^a série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

STATEMENT OF INTEGRITY

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.^a série, n.º 215, November 6th, 2013).

Universidade Aberta, 13.03.2025

Nome completo/*Full name*: Maria Emília Rodrigues

Assinatura/*Signature*:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rodrigues', enclosed within a circular scribble.

O “Clube da Wikipédia” como ecossistema de desenvolvimento digital com a Biblioteca Escolar: estudo de caso no ensino básico no distrito de Viana do Castelo

RESUMO

A Wikipédia enquanto Recurso Educacional Aberto oferece múltiplas possibilidades pedagógicas, quer na construção de conhecimento, quer como oportunidade para o desenvolvimento de competências atinentes, entre outras, à autonomia e à cooperação, bem como às multiliteracias. Assim, ao estudo subjaz a criação e análise de um “Clube da Wikipédia” na disciplina de Português numa turma do 7.º ano do ensino básico, com 25 alunos, em articulação com a Biblioteca Escolar, no ano letivo de 2023-2024, numa escola no distrito de Viana do Castelo.

Metodologicamente, a investigação assenta num estudo de caso múltiplo, suportando-se no paradigma pragmático e em abordagens mistas, a fim de obter, analisar e interpretar dados referentes às Literacias da Informação e Digital dos alunos, com a finalidade de identificar potencialidades e constrangimentos na utilização da Wikipédia como estratégia de desenvolvimento de tais competências em alunos daquele nível de escolaridade. As Fichas de Aferimento e de Autoavaliação e as Grelhas de Observação Focada, instrumentos de recolha de dados adotados, permitiram a respetiva triangulação.

A partir dos resultados evidenciados, pode constatar-se que os alunos desenvolveram competências nas literacias mencionadas, concluindo-se que integrar a Wikipédia no ensino básico, conforme implementamos, permite realizar um trabalho em linha com diferentes referenciais imprescindíveis ao cidadão do século XXI. Portanto, é possível confirmar o potencial pedagógico daquele recurso, a par de constrangimentos, desde resistências, de alguns professores, a falta ou inadequação de material, de alguns alunos ou da própria escola, que dificultaram a concretização das atividades do “Clube da Wikipédia”, mas que não inibem a continuidade deste estudo ou até outros no futuro.

Palavras-chave

Wikipédia, Educação Aberta, Capacitação Digital de Alunos, Multiliteracias, Tecnologias de Informação e Comunicação, Ensino Básico Público Português.

The “Wikipedia School Club” as an ecosystem for digital development with the School Library: a case study in Portuguese basic education in the Viana do Castelo district

ABSTRACT

Wikipedia as an Open Educational Resource offers multiple pedagogical possibilities, whether in the construction of knowledge or as an opportunity for the development of skills related to, among others, autonomy and cooperation, as well as multiliteracies. Hence, this study supports the creation and analysis of a “Wikipedia School Club” in the Portuguese subject in a 7th grade class, with 25 pupils, in a school in the district of Viana do Castelo, during the 2023-2024 academic year, in collaboration with the School Library.

Methodologically, the research is based on a multiple case study, supported by the pragmatic paradigm and mixed approaches, to obtain, analyse and interpret data regarding students' Information and Digital Literacy, with the purpose of identifying potentialities and restrictions in the use of Wikipedia as a strategy for developing such skills in students at that level of education. The Assessment and Self-Assessment Forms, and the Focused Observation Grids, adopted as data collection instruments, allowed the data triangulation.

Our results evidence that students developed skills in such literacies, leading us to conclude that integrating Wikipedia in basic education, as we have implemented, permits to work in line with different significant frameworks, essential for 21st century citizens, so the pedagogical potential of Wikipedia can be confirmed. We also identified constraints, like the resistance from some teachers, or the lack and inadequacy of material by some students or the school itself, which made it difficult to carry out the activities of the “Wikipedia School Club”, but do not inhibit the continuity of this study or even others in the future.

Keywords

Wikipedia, Open Education, Digital Empowerment of Students, Multiliteracies, Information and Communication Technologies, Portuguese Public Basic Education.

ÍNDICE GERAL

Licença <i>Creative Commons</i>	iii
Nota Prévía.....	iv
Agradecimentos	v
Dedicatória	vi
Declaração de Integridade	vii
Resumo.....	viii
Abstract.....	ix
Índice Geral.....	x
Índice de Gráficos	xii
Índice de Quadros	xiii
Índice de Figuras.....	xiv
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	xv
Introdução	1
1. Contextualização Teórica	6
1.1. Bibliotecas Escolares	6
1.1.1. Literacia da Informação e Literacia Digital.....	12
1.2. Cultura Web 2.0	19
1.2.1. Recursos Educacionais Abertos	28
1.3. Wikipédia	37
2. Contextualização Metodológica.....	51
2.1. Questões e Objetivos de Investigação.....	51
2.2. Paradigma e <i>Design</i> de Investigação.....	52
2.2.1. Estudo de caso	56
2.2.2. Participantes	58
2.2.3. Instrumentos de Recolha de dados	60

2.2.4. Análise de dados	64
2.3. Metodologia de Projeto	65
3. Apresentação e Discussão de Dados	66
3.1. Fichas de Aferimento I e II	66
3.2. Grelhas de Observação Focada	78
3.3. Ficha de Autoavaliação.....	83
4. Conclusões.....	92
4.1. Conclusões do estudo.....	92
4.2. Limitações do estudo e sugestões para investigação futura	99
5. Referências Bibliográficas.....	102
ANEXOS	115
ANEXO I – Ficha de Aferimento	116
APÊNDICES.....	117
APÊNDICE I – Ficha de autoavaliação	118
APÊNDICE II – Grelha de Observação Focada I.....	119
APÊNDICE III – Grelha de Observação Focada II.....	120
APÊNDICE IV – Grelha de Observação Focada III.....	121
APÊNDICE V – Grelha de Observação Focada IV	122
APÊNDICE VI – Grelha de Observação Focada V	123
APÊNDICE VII – Sinopse da Atividade.....	124
APÊNDICE VIII – Exploração Diagnóstica – exemplo de um artigo	132
APÊNDICE IX – PowerPoint - A Wikipédia & <i>Creative Commons</i>	142
APÊNDICE X – Diagnóstico - Técnicas de pesquisa/Parafrasear	143
APÊNDICE XI – PowerPoint - Técnicas de pesquisa/Parafrasear.....	144
APÊNDICE XII – PowerPoint - As Referências Bibliográficas nos trabalhos	146
APÊNDICE XIII – PowerPoint - Licenciamento pela <i>Creative Commons</i>	147

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Nível de Conhecimento sobre a Wikipédia	72
Gráfico 2- Definição de Wikipédia	73
Gráfico 3- Expectativas dos alunos quando utilizam a Wikipédia.....	74
Gráfico 4- Construção dos Artigos	75
Gráfico 5 – Credibilidade da informação na Wikipédia.....	76
Gráfico 6 – Frequência de acesso à Wikipédia	76
Gráfico 7 – Nível de Acesso à Wikipédia	77
Gráfico 8 – Utilização Específica da Wikipédia	77
Gráfico 9 – Wikipédia	85
Gráfico 10 –Técnicas de Pesquisa.....	86
Gráfico 11 – Normas APA	88
Gráfico 12 – Cooperação	90
Gráfico 13 – Creative Commons	91

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Ficha de Acolhimento	67
Quadro 2 - Ficha de Aferimento	70
Quadro 3- Grelha de Observação Focada I- Atitudes Face à Atividade.....	78
Quadro 4 - Grelha de Observação Focada II- Competências Digitais	79
Quadro 5 - Grelha de Observação Focada III	81
Quadro 6 - Grelha de Observação Focada IV	82
Quadro 7- Grelha de Observação Focada V - Normas APA -7. ^a versão	83
Quadro 8- Ficha de Autoavaliação do Trabalho de Pesquisa na Wikipédia.....	84
Quadro 9 – Resumo das fases do projeto de implementação do Clube da Wikipédia	96

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Logótipo do Programa WEIWE(R)BE	11
Figura 2 – Sete Pilares da Literacia da Informação da SCONUL	14
Figura 3 – Síntese do Quadro DigCompEdu	17
Figura 4 – Diferenças entre a Web 1.0 e a Web 2.0.....	21
Figura 5 – Conceito e viabilidade pedagógica das ferramentas Wiki	21
Figura 6 – Comparação entre Web 1.0, Web 2.0 e Web 3.0	27
Figura 7 – Recursos Educacionais Abertos – Antecedentes e Marco Principal	31
Figura 8 – Logótipo de Recursos Educacionais Abertos	32
Figura 9 – Os quatro símbolos das Licenças da Creative Commons	35
Figura 10 – As seis licenças Creative Commons	36
Figura 11 – Página principal da Nupedia a 8 de agosto de 2003	40
Figura 12 – Evolução do logótipo da Wikipédia.....	40
Figura 13 – Wikipédia o 7º site mais visitado do mundo em janeiro de 2023 ..	42
Figura 14 – Conjunto dos projetos irmãos da Wikipédia	43
Figura 15 – Wikipédia de Aachen a Zylinderdruckpresse I.....	44
Figura 16 – Wikipédia de Aachen a Zylinderdruckpresse II.....	44
Figura 17 – Avaliando a qualidade dos artigos da Wikipédia	45
Figura 18 – Exemplo 1 – Advertências para a qualidade dos artigos.....	45
Figura 19 – Exemplo 2 –Advertências para a qualidade dos artigos –.....	45
Figura 20 – Exemplo 3 –Advertências para a qualidade dos artigos –.....	45
Figura 21 – Cronologia da implementação do Programa Wikipédia na Educação (PWE).....	47
Figura 23 – Distrito de Viana do Castelo no mapa de Portugal	58

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

ACNS – Adaptações Curriculares Não Significativas

ALA – *American Library Association*

ALV – Aprendizagem ao longo da vida

AMI – Alfabetização Midiática e Informacional

APA - *American Psychologist Association*

CEE – Comunidade Económica Europeia

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

EUA – Estados Unidos da América

FRESS – *File Retrieval and Editing System for Students*

IA – Inteligência Artificial

IASL – *Internacional Association of School Librarianship*

IFLA – Federação Internacional de Associações de Bibliotecas e Instituições

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LD – Literacia Digital

LE@D – Laboratório de Educação a Distância e Elearning

LI – Literacia da Informação

MOOC – Cursos Online Abertos Massivos

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PADDE – Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas

PB – Professor Bibliotecário

PEA – Práticas Educacionais Abertas

PWE – Programa Wikipédia na Educação

PWU – Programa Wikipédia na Universidade

QDRCD – Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

REA – Recursos Educacionais Abertos

SAP – *Systems Applications and Products in Data Processing*

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WWWC – *World Wide Web Consortium*

INTRODUÇÃO

A (r)evolução tecnológica, iniciada no último quartel do século anterior, alastrou-se rapidamente a todos os setores da sociedade, provocando significativas transformações tanto na nossa forma de agir, como de pensar, mudando hábitos, comportamentos, formas de comunicar, ou até mesmo de aprender. Ramos (2015, p. 2) confirma que a “atual Sociedade do Conhecimento, caracterizada por uma mudança constante, fruto de uma revolução tecnológica sem precedentes [...] veio mudar a forma como vivemos, trabalhamos, estudamos e nos divertimos”.

Logo, numa sociedade onde a informação e a contrainformação proliferam a um ritmo alucinante, uma das prioridades da Educação é agora proporcionar ao aluno todas as competências necessárias para o acesso à informação, cada vez mais abundante, para que possa construir o seu próprio conhecimento. Ou, como refere Leão (1999, p. 197), “[u]m dos pontos principais da visão construtivista de ensino é que a aprendizagem é uma construção da própria criança, em que ela é o centro no processo, e não o professor”.

Não sendo a escola um *habitat* fechado sobre si mesmo, as transformações sociais ressoam aí, muitas vezes, até com mais repercussão, pelo que devolver uma tarefa escolar no *Classroom*, um trabalho por *email*, preparar uma aula ou realizar uma tarefa indicada pelo professor com recurso à internet, tornaram-se rotinas do quotidiano, tanto para professores como para alunos, pelo menos em contextos como aquele em que atuamos enquanto docente do ensino básico.

O próprio perfil do aluno que entra na escola atualmente, transformado, também ele, pela sociedade em que está inserido, procura outros pontos de referência, outros discursos, em muito distintos dos das gerações anteriores. Além disso, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) disseminaram-se no espaço escolar e o professor deve estar preparado para lidar com este seu público, seguramente diferente. Como Prensky (2001) destaca, é muito diferente o perfil destas novas gerações, familiarizadas desde que nasceram com o mundo tecnológico, os “nativos digitais”.

Vemos, pois, que se coloca à escola um conjunto de novos desafios, aos quais se deve adaptar e responder, tendo em conta a “imersão dos jovens na nova sociedade, baseada no conhecimento e profundamente marcada pela

revolução digital” (Conde, Mendinhos, & Correia, 2017, p. 2). Cabe-lhe, portanto, enquanto agente de educação, de transformação e de integração social, a importante função de preparar o aluno para a sua plena inserção na vida ativa, já veiculado em Martins (2017, p. 29), no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, ao referir que “[o]s alunos trabalham com recurso a materiais, instrumentos, ferramentas, [...] equipamentos tecnológicos, relacionando conhecimentos técnicos, científicos e socioculturais”. Ou seja, a educação para um ambiente tecnológico é transversal a todo o currículo, sendo cada vez mais viável a criação de cenários de aprendizagem inovadores, integradores de recursos educativos diversificados.

Paralelamente, a iniciativa interministerial INCoDe.2030 (Presidência do Conselho de Ministros, 2018) veio apresentar como meta o desenvolvimento das competências digitais da população portuguesa e a inclusão digital para o pleno exercício da cidadania, começando por reforçar as “competências digitais em todos os ciclos de ensino e de aprendizagem ao longo da vida” (Direção-Geral da Educação, s.d., s.p.). Posteriormente, foi aprovado o Plano de Ação para a Transição Digital (Presidência do Conselho de Ministros, 2020), que se assume como catalisador no âmbito digital, com vista a colocar o país noutra patamar de desenvolvimento, integrando de forma inclusiva toda a sociedade, apresentando como áreas centrais a capacitação digital das pessoas, a transformação digital das empresas e a digitalização do Estado, pretendendo “investir, mais e melhor, ao nível digital nas pessoas e nas suas qualificações, durante o percurso académico e profissional, através de um forte investimento na formação, na educação e na ciência” (p. 7).

É na linha daquela determinação que surge o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE), o qual tem por base o quadro conceptual dos documentos orientadores desenvolvidos pela Comissão Europeia, designadamente o *DigCompEdu* (Lucas & Moreira, 2018), que assume um papel primordial na prossecução dos objetivos da União Europeia em atingir oitenta por cento da população com conhecimentos digitais básicos até 2030, estando estes objetivos na base da iniciativa governamental INCoDe.2030, antes aludida. O PADDE é uma ferramenta fundamental que congrega dados acerca dos recursos tecnológicos existentes na escola, bem como do nível de competências digitais dos elementos da comunidade educativa. Simultaneamente, indica ações

estratégicas orientadas para uma otimização da gestão e do aproveitamento dos recursos tecnológicos, atualizando as estruturas e os projetos disponibilizados e orientados para a transição digital, ao mesmo tempo que promove atividades de capacitação digital para o conjunto da comunidade educativa, constituindo um documento aberto e em atualização, em caso de necessidade. O PADDE, enquanto instrumento estratégico na área digital na escola, espelha tanto a reflexão necessária da comunidade educativa, como a monitorização da mudança de práticas nesta área (Ministério da Educação, s.d.).

Implementar, dinamizar e estudar a criação do “Clube da Wikipédia”, que assumimos como finalidade da nossa investigação, permite responder a desafios colocados à escola e à Biblioteca Escolar (BE), nos dias de hoje e expostos no conjunto das iniciativas apresentadas antes, portanto, no contexto do digital, indo também ao encontro do referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* (Conde, Mendinhos, & Correia, 2017), designadamente das “práticas de literacia da informação [que] visam dotar os alunos de conhecimentos que os capacitem para o acesso, produção e uso crítico da informação e para uma comunicação eficaz, ética e socialmente responsável” (p. 41).

É, pois, sob este enquadramento que surge a nossa investigação, com vista a analisar a implementação de um clube escolar, cujos objetivos se prendem com o desenvolvimento das multiliteracias, no âmbito da aplicação do previsto no PADDE, e com a promoção de práticas de trabalho colaborativo entre os alunos. Neste sentido, pretende-se dar resposta à seguinte questão central: – O “Clube da Wikipédia” como ecossistema de desenvolvimento digital: que possibilidades de implementação no ensino básico? Desta questão geral emergem as questões específicas:

- Como implementar o “Clube da Wikipédia” no ensino básico para promover o desenvolvimento de literacias digitais e informacionais em articulação com a biblioteca escolar?
- Que desafios se colocam à utilização da Wikipédia como estratégia de desenvolvimento digital na disciplina de Português no terceiro ciclo do ensino básico em Portugal?

Das questões geral e específicas emergem quer os objetivos gerais, quer específicos, que a seguir se apresentam; os objetivos gerais foram assim definidos: – implementar o “Clube da Wikipédia” no ensino básico para promover

o desenvolvimento de literacias digitais e informacionais em articulação com a biblioteca escolar; – identificar potencialidades e constrangimentos na utilização da Wikipédia como estratégia de desenvolvimento digital na disciplina de Português no terceiro ciclo do ensino básico em Portugal. Os objetivos específicos são os seguintes:

- Conceber a implementação do “Clube da Wikipédia” no 7.º ano de escolaridade numa escola do distrito de Viana do Castelo;
- Implementar o “Clube da Wikipédia” no 7.º ano de escolaridade numa escola do distrito de Viana do Castelo;
- Avaliar a implementação do “Clube da Wikipédia” no 7.º ano de escolaridade numa escola do distrito de Viana do Castelo.

Quanto à estrutura, o presente documento, organiza-se em cinco partes. Assim, após a Introdução, correspondente à Primeira Parte, segue-se a Segunda Parte, a da Contextualização Teórica, segmentada em três secções, designadamente: a visão diacrónica da evolução das BE constituindo-se, atualmente, enquanto importante espaço de desenvolvimento das multiliteracias, destacando-se aqui a Literacia da Informação (LI) e a Literacia Digital (LD); o contributo do fenómeno Web 2.0 no desenvolvimento dos processos educativos; a presença dos Recursos Educacionais Abertos (REA), nomeadamente a Wikipédia, enquanto elemento agregador e catalisador de literacias, da informação e digital, que se consubstanciam no “Clube da Wikipédia”. Na Terceira Parte, apresenta-se a Contextualização Metodológica, na qual são enunciadas a questão central e as duas questões específicas orientadoras do estudo, as quais, por sua vez, se traduzem nos objetivos de investigação. Seguidamente, é exposto o enquadramento paradigmático, o design de investigação, e apresentado o contexto e os participantes (professores e alunos do Ensino Básico da escola onde foi realizado o estudo), a par dos procedimentos metodológicos de recolha de dados, da sua justificação e dos respetivos instrumentos, sendo, então, discutidos os procedimentos adotados na análise de dados. A Quarta Parte, a da Apresentação e Discussão dos Dados, integra a apresentação e discussão dos dados recolhidos a partir dos diversos instrumentos, designadamente Fichas de Aferimento, Grelhas de Observação Focada e Ficha de Autoavaliação. Por fim, na Quinta Parte, das Conclusões,

Limitações e Sugestões, é apresentada a síntese dos resultados obtidos, dando-se resposta ao problema enunciado e às questões de investigação em que se subdivide, e, apontando-se limitações do estudo, fazem-se sugestões para investigações futuras.

A estas cinco partes, acresce a lista das referências bibliográficas a que recorreremos, a que se seguem os anexos e os apêndices, espelhando o trabalho efetuado ao longo da investigação, nomeadamente os instrumentos de recolha de dados.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Como antes referido, a contextualização teórica de suporte à presente investigação incorpora três momentos. Num primeiro relativo às origens da biblioteca, perspectiva-se a BE e o seu crescente papel fulcral no desenvolvimento das aprendizagens, assumindo-se, hodiernamente, enquanto espaço vital de promoção das multiliteracias, mais especificamente a LI e a LD. Num segundo momento, dedicamo-nos à cultura Web 2.0 e, num terceiro, abordamos as questões associadas aos REA, especificamente à Wikipédia.

1.1. Bibliotecas Escolares

A biblioteca constitui um espaço de conhecimento, cultura e lazer que sempre ali esteve para cada um de nós, afigurando-se-nos inverosímil um mundo sem bibliotecas. No entanto, foi necessário percorrer um sinuoso caminho de avanços e recuos até aos nossos dias, para a biblioteca, nomeadamente a BE, proporcionar à comunidade em geral e aos alunos, tanto a facilidade de acesso à informação, como a democratização do conhecimento.

O termo, de acordo com Machado (1981, p. 330), refere-se a: “s. f. (do lat. *Bibliotheca*). Coleção de livros posta em estantes ou armários. || [...] O edifício, a sala, ou as salas em que os livros são sistematicamente guardados e arrumados || [...] || Estantes ocupadas por livros”; porém, no fim desta exposição, verificaremos que este conceito abrange uma realidade bem mais complexa.

Iniciando a nossa breve retrospectiva às origens das bibliotecas, tal leva-nos até às ancestrais bibliotecas da Mesopotâmia (milénio III a.C.) e do Egipto (Chorão, 2001). Já na Antiguidade Clássica, de acordo com Dias (2007), foram os gregos que deram o maior contributo para a expansão das mesmas, embora as bibliotecas gregas, em concreto, sejam “apenas conhecidas pelos textos, nada nos restando delas do ponto de vista arqueológico” (Chorão, 2001, p. 902). Ainda nesta fase, de par com a fundação do Liceu (o Peripatético), atribui-se igualmente a Aristóteles (séc. IV a.C.) a génese da BE, instituindo, de acordo com Dias (2007), o vínculo inicial entre escola e biblioteca ao reunir “sábios e [...] alunos em redor de uma biblioteca e de colecções científicas, com vista a uma colaboração útil ao progresso da ciência” (Velho, Romão, Pais, & Batoque,

2003, s.p.). Ainda segundo estes últimos, Demétrio de Falero, político ateniense exilado no Egito, propôs a criação, dentro do mesmo conceito, do Museu e da Biblioteca de Alexandria, o que veio a revelar-se um marco importante tanto para a História da Biblioteca como para a da própria BE, uma vez que se tornou a maior e mais importante biblioteca da Antiguidade, ao congregar “o maior acervo de cultura e ciência” daquela época (Soares, s.d., s.p.).

Na Idade Média, podemos recordar os mosteiros e conventos onde os religiosos tratavam de conservar, ler, copiar, traduzir e ilustrar os manuscritos, construindo ricas bibliotecas, passando posteriormente a espaços agregados às inúmeras universidades que foram surgindo na Europa (Chorão, 2001). O Renascimento foi o ponto de viragem para as bibliotecas modernas com as primeiras coleções particulares dos humanistas, porém é a Imprensa de Gutenberg que impulsiona decisivamente a democratização do livro impresso, traduzindo-se na criação de bibliotecas um pouco por todo o lado (Velho, Romão, Pais, & Batoque, 2003).

No caso português, no século XIX, de acordo com Fernandes (1998) *apud* Dias (2007, p. 42), “[a] Revolução Liberal de 1820 trouxe um sopro revitalizador a um país depauperado”, classificando o destaque dado à instrução pública na legislação como “desapontador”, tal dando o mote para o muito que haveria a fazer neste setor. Assim, somente em meados da década de trinta é que se estabeleceu o Plano dos *Lyceos Nacionaes*, promulgado por Passos Manuel, no qual se determinava a obrigatoriedade da existência de uma BE em cada liceu, publicando-se também disposições legais, sendo, então, aquela encarada como uma zona secundária relativamente ao espaço da sala de aula.

O percurso sintetizado, de acordo com Dias (2007), pautou-se por uma progressiva adesão à relevância da criação das BE ao nível da legislação, porém, a sua implementação foi exígua e, na prática, não se traduzia nos objetivos fixados, evidenciando-se um desfasamento entre as boas intenções patentes na legislação e a realidade.

Embora os problemas da Educação fossem muitos e antigos, a “Reforma Veiga Simão” veio dar um impulso determinante para a mudança educativa, a partir da década de 70 do século passado, tornando-se uma preocupação dos governantes a democratização do ensino e o sucesso escolar, bem patente na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (LBSE) (1986), a qual manifestava como

objetivo “fazer admitir à escola a totalidade dos jovens” (Mesquita, 2001, p. 12). Desde então, os governos sucessivos apoiados na LBSE (1986), tiveram como propósito, de acordo com Silva (2018), o de compensar o atraso decorrente de quarenta e um anos de Estado Novo (sobre a BE neste período, mais especificamente no Boletim Escola Portuguesa, analise-se Nogueira, 2012).

Convém ainda alertar para a evolução que aquele documento introduz quanto ao conceito de recursos educativos, integrando “todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa”, destacando-se neste passo o artigo 41.º, da LBSE - Lei n.º 46/86 (Ministério da Educação, 1986), enquanto “recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção” (p. 18), as bibliotecas e mediatecas escolares, salientando-se aqui a mudança no discurso e na importância atribuída à BE, a qual deixa de ser vista como algo acessório, anexo à escola e ao processo educativo, como até ali.

Porém, cerca de uma década volvida após a referida LBSE, Calixto (1994, p. 60) refere, quanto às BE: “[f]alar de biblioteca escolar em Portugal é falar de algo que não existe, se quisermos ser rigorosos [...]. Se fizermos uma ronda pelas escolas [...] Encontraremos [...] estantes, livros, mesas e cadeiras, na melhor das hipóteses algum equipamento e documentação audiovisual, os mais afortunados terão mesmo um computador e uma fotocopiadora. Noutros casos [...], nem espaço, nem livros, nem nada”, e, prosseguindo a sua análise, “[a] situação de quase total abandono [...] tem merecido da nossa parte [...] e de muitos professores insistentes chamadas de atenção ao Ministério da Educação”.

Se era verdade que existia esta pressão sobre os governantes da parte de quem acompanhava mais de perto a realidade das BE e do ensino, também não devemos ignorar que Portugal, acabado de integrar a Comunidade Económica Europeia (CEE), em janeiro de 1986, sentia então a urgência de se equiparar aos seus parceiros europeus.

Simultaneamente, a nível internacional, é reforçada a importância da BE tanto no que diz respeito à leitura, à aprendizagem, bem como ao desenvolvimento das literacias implicadas nas recentes mudanças nas sociedades de fim de século, uma vez que, de acordo com Graff & Duffy (2008) *apud* Gamboa (2012), tanto a literacia, de um modo geral, como a leitura, de modo particular, aparecem agora vinculadas à valorização individual e coletiva.

Assim, ao associar a leitura e a literacia ao desenvolvimento das sociedades e à premência de crescimento económico, constata-se que a literacia é revalorizada pelos governos, veiculada num largo conjunto de discursos e ações políticas, levando, no caso português, a uma preocupação com os níveis e hábitos de leitura dos seus cidadãos, fazendo espoletar algumas ações nesse sentido. Nesta linha, em 1995, é nomeada uma equipa de trabalho com a missão de realizar um diagnóstico, identificar os problemas e estabelecer os princípios para a conceção do programa de lançamento de uma rede nacional de bibliotecas escolares e o Relatório Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares, coordenado por Veiga (1997), daí resultante, constituiu o documento de referência para o lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) no país. Poder-se-á dizer que, de acordo com Veiga (1997), as conclusões do trabalho por si coordenado foram pouco abonatórias, evidenciando-se a mesma situação precária das BE apontada por outros autores, tais como Calixto (1994), já citado, ou Pessoa (1996).

Na realidade portuguesa dos anos 90, irrompiam também os ecos de mudança vindos de fora, recordando que já desde a década de 70 a designação “Sociedade da Informação” começava a descrever a sociedade pós-industrial, ganhando maior ênfase nesta última década do século XX, com a posição dominante das TIC, colocando em primeiro plano a informação suportada pelos avanços tecnológicos, repercutindo-se também na escola os efeitos desta nova era (Kallajian, 2017).

Diversos documentos, referenciais internacionais, nas vésperas do início do século XXI, vêm assumir a importância de integrar as TIC no desenvolvimento dos projetos e objetivos da BE, designadamente: a Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares, ao assumir que “[a] biblioteca é essencial ao cumprimento das metas e objetivos de aprendizagem da escola e promove-os através dum programa planeado de aquisição e organização de tecnologias de informação [...]. Um programa planeado de ensino de competências de informação em parceria com os professores da escola” (IASL, 1993, p. 1); o Manifesto da IFLA/UNESCO (1994), no qual se atribui às coleções “todos os tipos de suporte e tecnologias modernas apropriados” (p.1), sendo que as mesmas devem “reflectir as tendências actuais e a evolução da sociedade”(pp.1-2); o documento saído da 61.ª Conferência Geral da IFLA – Bibliotecas para o

Futuro (1995), aludindo já à mudança no perfil dos PB na sua capacidade de planeamento e de desenvolvimento/ensino das competências de informação com os professores para os alunos; ou, posteriormente, o Manifesto da Biblioteca Escolar (IFLA, 1999), a partir do qual a BE se torna então parte integrante do processo educativo, ao mesmo tempo que se destaca como espaço e recurso primordial para o desenvolvimento das competências de LI.

De igual modo, no nosso país, também estes ecos de mudança se fizeram sentir, tanto que no documento basilar da RBE, coordenado por Veiga (1997), está bem patente a caracterização da realidade vivida no fim do século XX e as exigências para o século XXI, “[n]o mundo em que a informação e o conhecimento científico e tecnológico se produzem a um ritmo acelerado e em que é indispensável formar pessoas capazes de acompanhar a mudança cabe às escolas criar e desenvolver nos alunos competências de informação” (p.17), sendo também visível o papel determinante atribuído agora à escola e à BE no desenvolvimento das competências de informação nos alunos, assumindo-se esta, a partir daqui, como um recurso básico do processo educativo, desempenhando, para além da aprendizagem e domínio da leitura (a literacia), um papel fulcral em diversas áreas: na capacidade de selecionar informação e atuar criticamente perante a quantidade e diversidade de fundos e suportes disponíveis; no desenvolvimento de métodos de estudo e de investigação autónoma, aprofundando a cultura cívica, científica, tecnológica e artística, estes mais orientados para a área da LI.

Graças a toda esta conjuntura, a BE evoluiu para um novo paradigma, deixando de ser um simples armazém de livros, o qual coloca à disposição informação objetiva e imutável destinada a utilizadores passivos, meros recetores/depositários, passando a assumir-se como o espaço ideal onde os alunos interagem com os recursos, apropriando-se ativamente da informação em função das suas necessidades, de modo a transformá-lo em conhecimento, valorizando-se assim a educação para a LI (Tomé, 2008).

Ainda mais vincada neste primeiro quartel do século XXI, a evolução social e tecnológica impeliu definitivamente a BE a responder às necessidades dos utilizadores, muito diferentes dos do século passado, contribuindo, pois, de forma irreversível para a transformação do papel e das funções inerentes à

própria BE (Carreira, 2015), assumindo-se agora enquanto elemento catalisador de competências várias das quais sublinhamos as digitais e as da informação.

Nesta linha, destacamos ainda o referencial “*Aprender com a Biblioteca Escolar*” (Conde, Mendinhos, & Correia, 2017, p. 12), na importância atribuída à questão das multiliteracias, porquanto “[a]s práticas de literacia da informação visam dotar os alunos de conhecimentos que os capacitem para o acesso, produção e uso crítico da informação e para uma comunicação eficaz, ética e socialmente responsável”, ao proporcionar recursos diversificados quer para o desenvolvimento da LI, quer da LD, em ambientes cada vez mais tecnológicos e complexos.

Por outro lado, de acordo com o último Quadro Estratégico RBE 2021-27 — *Bibliotecas escolares: Presentes para o futuro* (RBE, 2021, p. 27), a missão do Programa RBE é que as BE “respondam de forma eficaz e inovadora aos desafios colocados à educação e à escola, garantindo [...] ambientes de informação e conhecimento, conducentes ao desenvolvimento dos saberes e competências indispensáveis” nesta Sociedade da Informação.

Assim, consciente deste papel, a RBE, “promove dinâmicas e projetos de inovação e excelência em diferentes áreas, que convocam as bibliotecas para uma intervenção qualificada na melhoria das aprendizagens, das múltiplas literacias” (RBE, s.d.), destacando-se aqui o programa WEIWE(R)BE, o qual tem por fim promover sistematicamente e articuladamente a LI e ao mesmo tempo estimular o trabalho colaborativo entre a BE e as disciplinas do currículo, indo ao encontro das Aprendizagens Essenciais², por via da realização de trabalhos a partir de REA, programa sobre o qual nos alongamos um pouco mais adiante e cujo logótipo apresentamos a seguir, na Figura 1.

Figura 1 — Logótipo do Programa WEIWE(R)BE



Fonte: <https://www.rbe.mec.pt/np4/WEIWERBE.html>

² <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

1.1.1. Literacia da Informação e Literacia Digital

Com vista a aprofundar as questões associadas à LI e LD, neste ponto, detemo-nos sobre as mesmas de forma sistematizada. Efetivamente, as TIC, a germinar desde a época pós-industrial, estenderam-se progressivamente a todos os setores da sociedade, lançando-nos, poucas décadas mais tarde, na Era da Informação. No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, de Houaiss & Villar (2005, p. 5069), define-se “literacia” enquanto a “qualidade ou condição de quem é letrado”, ao mesmo tempo que surge como sinónimo de “alfabetização”, remetendo também para o “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”.

Rodrigues (2010) vem confirmar que tradicionalmente, o conceito de literacia, se restringia às competências básicas de leitura, escrita e cálculo, estando associadas ao conceito de alfabetização, tendo este significado perdurado por muito tempo nas sociedades ocidentais e, embora a sua génese se situe por volta do último quartel do século XX, este conceito foi ampliado, pois para além das competências básicas referidas, integra agora uma diversidade de competências necessárias para compreender, interpretar e interagir eficazmente numa sociedade (da Informação), cada vez mais complexa e tecnológica, tendo-se tornado a LI, de entre as diversas multiliteracias, numa prioridade tanto para governos como para instituições, nomeadamente para a escola.

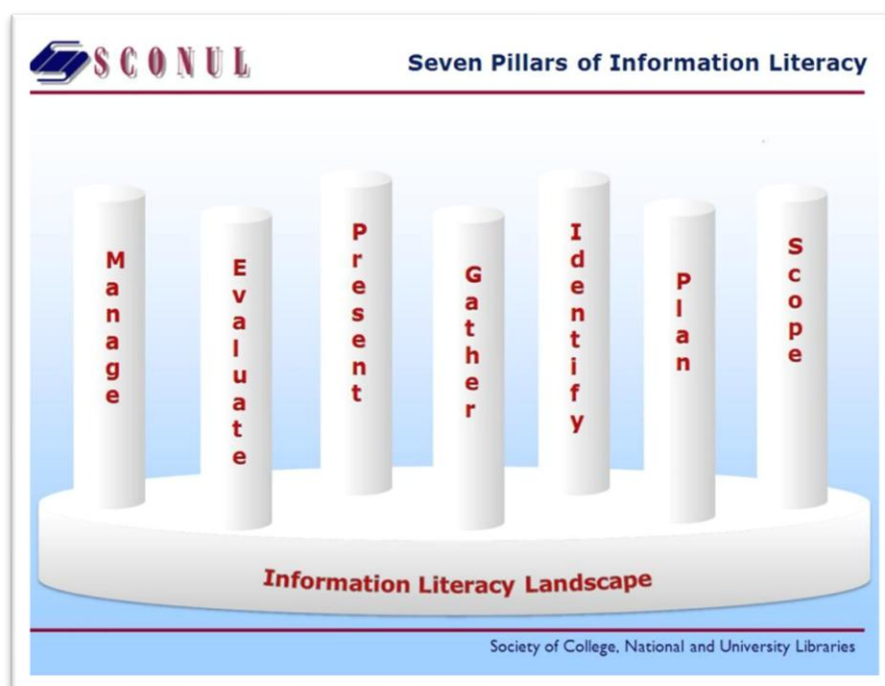
Foi em particular desde os anos 80 do século passado que os países mais desenvolvidos se confrontaram com o problema de muitos adultos, apesar de escolarizados, revelarem fraco domínio das competências básicas de leitura, escrita e cálculo, resultando em dificuldades significativas na utilização de materiais em diferentes suportes no seu quotidiano (Rodrigues, 2010). Nesta linha, de acordo com Malheiro da Silva & Marcial (2010) *apud* Loureiro & Rocha (2012), quer a União Europeia, quer organizações não governamentais, como a UNESCO, ou a OCDE, a par de associações ligadas ao setor das bibliotecas e da biblioteconomia, tais como a *American Library Association* (ALA) ou a IFLA, orientaram as suas atenções para esta questão, o que se foi evidenciando nos seus discursos.

A Declaração de Praga (2003), marco importante neste âmbito, veio declarar a LI como um direito humano básico fundamental para a aprendizagem “Information Literacy encompasses knowledge of one’s information concerns and needs, and the ability to identify, locate, evaluate, organize and effectively create, use and communicate information to address issues or problems at hand; it is a prerequisite for participating effectively in the Information Society, and is part of the basic human right of lifelong learning” (UNESCO, 2003, p. 1). Dito de outra forma, a LI consiste na capacidade de localizar, identificar, avaliar, organizar e utilizar eficazmente informações a partir de diversas fontes para resolver problemas, incluindo a capacidade de pesquisar e analisar criticamente quer as próprias fontes, quer a informação, bem ainda como a capacidade de distinguir entre informação confiável e informação não confiável.

Quanto à LD, de acordo com Martin & Ashworth (2004), citados por Loureiro & Rocha (2012, p. 2), esta diz respeito a “awarenesses, skills, understandings, and reflective approaches necessary for an individual to operate comfortably in information-rich and IT-enabled environments”, tratando-se, de acordo com Jones-Kavalier & Flannigan (2006), ainda em Loureiro & Rocha (2012), da capacidade de concretizar eficazmente tarefas em ambientes digitais, abrangendo a capacidade de ler e interpretar em diferentes tipos de media, reproduzir dados e imagens digitalmente manipulados e avaliar, com juízo crítico, aplicando os conhecimentos adquiridos nesses mesmos ambientes. De notar também que estas autoras apontam o carácter indissociável entre LI e LD, as quais são fulcrais numa sociedade digital globalizada.

Assim, espelhando este ambiente de mudança, que afeta também a informação, decorrente dos tempos atuais “in the era of liquid modernity”, segundo Bauman (2001, p. 12), salientamos o Modelo dos Sete Pilares de Literacia em Informação da *Society of College National and University Libraries* (SCONUL) de 1999, mais tarde atualizado e expandido (Bent & Stubbings, 2011), de modo a refletir mais claramente a gama de diferentes terminologias e conceitos orientados para as competências informacionais nesta era digital, que se apresentam na Figura 2.

Figura 2 – Sete Pilares da Literacia da Informação da SCONUL



Fonte: Bent & Stubbings (2011, p. 4)

Referindo-se mais especificamente ao nosso objeto central, a Wikipédia, Ball (2019, p. 256) reconhece que esta pode constituir-se enquanto espaço privilegiado para promover e desenvolver as capacidades identificadas pelo SCONUL (2011), enfatizando, ao aludir à Wikimedia UK-2019, que a “Wikipedia could be integrated into teaching and assessment as a tool to teach core information and digital literacy concepts, in contrast to the traditional view within academic of Wikipedia as a (not especially reliable) information source”. Dito de outro modo, a autora refere que a Wikipédia tem todas as potencialidades para ser integrada no processo de ensino/aprendizagem/avaliação como ferramenta ao serviço da LI e da LD, em contraponto com a perspetiva tradicional científica da Wikipédia enquanto fonte de informação não propriamente digna de crédito.

Assim sendo, e de modo a conceder maior confiabilidade ao conceito e evidenciar como a Wikipédia pode ser um recurso idóneo e versátil, Ball (2019) fez corresponder os objetivos delineados para cada um dos sete pilares e respetivas atividades passíveis de serem desenvolvidas por intermédio da Wikipédia (p. 256). No caso do Pilar 1, *Identify* (Identificar), pretende-se que o aluno/estudante seja capaz de identificar uma necessidade pessoal de informação, sendo que para atingir este objetivo a Wikipédia contém artigos com

os quais o aluno se pode familiarizar com o conceito e o contexto aproximados; para o Pilar 2, *Scope* (Âmbito), cujo objetivo é que o aluno/estudante consiga avaliar o conhecimento atual e identifique fontes potenciais de informação, a atividade proposta consiste em usar as referências de artigos da Wikipédia para identificar as fontes utilizadas; para o Pilar 3, *Plan* (Planear), visa-se a utilização da Wikipédia enquanto tópico de pesquisa usando fontes de acesso aberto da Wikipédia, a fim de comparar a mesma pesquisa recorrendo a recursos provenientes de bibliotecas especializadas, de modo a que o aluno/estudante adquira “estratégias para localizar informações e dados; para o Pilar 4, *Gather* (Reunir), com o intuito de que o aluno/estudante localize e aceda à informação e aos dados necessários, para tal, é-lhe proposto realizar atividades em que use fontes de assinatura de biblioteca para fornecer referências para artigos com reivindicações não verificadas; no Pilar 5, *Evaluate* (Rever/Avaliar), para comparar/avaliar informações e dados, é proposto, por exemplo, comparar um artigo da Wikipédia com um artigo de enciclopédia tradicional, livro didático ou artigo de jornal; para o Pilar 6, *Manage* (Gerir), a autora indica uma atividade que promove no *Wikimedia Commons*³ ou no *Creative Commons*⁴, a seleção e gestão de imagens com vista a melhorar os artigos da Wikipédia, ou seja, de modo a ser capaz de organizar informações de forma profissional e ética; por fim, para o Pilar 7, *Present* (Apresentar), a autora sugere discutir a importância da neutralidade ao escrever artigos da Wikipédia, expandir os artigos existentes da Wikipédia usando fontes académicas de qualidade e criar novos artigos. Estas atividades têm por objetivo importantes etapas da LI, apresentar, divulgar, aplicar e sintetizar os conhecimentos adquiridos.

Podemos, pois, concluir que o nosso projeto em torno do “Clube da Wikipédia” se enquadra no modelo de pesquisa do SCONUL, uma vez que, por um lado, temos como objetivo trabalhar a LD e a LI, e, por outro, a ferramenta escolhida é a Wikipédia, a qual constitui um excelente recurso para concretizar os objetivos delineados, conforme evidenciamos, na perspetiva desta autora. Ressalve-se, porém, que este é um dos vários modelos de pesquisa de informação que foram surgindo ao longo destas últimas décadas, sempre com o

³ O *Wikimedia Commons* é um projeto-irmão da Wikipédia e, como tal, da *Wikimedia Foundation*.

⁴ Para além das Licenças *Creative Commons*, o site da instituição apresenta-se simultaneamente enquanto repositório multimédia.

objetivo de ajudar os alunos/estudantes/investigadores a melhor gerir o fluxo de informação para os seus trabalhos de pesquisa, permitindo desenvolver simultaneamente o pensamento crítico e as competências em LI.

De acordo com o exposto anteriormente, e sobretudo devido às preocupações enraizadas nas últimas décadas do século XX, foram-se realizando diversas iniciativas no sentido da promoção da LI e da LD, as quais vão ao encontro dos *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio* (ONU, 2000), em vigor entre 2000 e 2015. De igual modo, os *17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, presentes na *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* da ONU (2015), abrangem diversas áreas, de entre as quais a educação e mais especificamente a LI e a LD.

Assim, no objetivo ODS 4.7, exprime-se o compromisso de “garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2015, p. 9) e, no ODS 16.10, o compromisso de “[a]ssegurar o acesso público à informação e proteger as liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais” (ONU, 2015, p. 33).

O nosso projeto tem subjacentes estes mesmos objetivos, na medida em que o “Clube da Wikipédia” pretende também fomentar a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, ao mesmo tempo que pretende defender o acesso público, uma vez que a nossa ferramenta de trabalho é a Wikipédia, um REA, visando, ao mesmo tempo, proteger as liberdades fundamentais, ao sensibilizar os alunos para os direitos de autor e para as licenças *Creative Commons*.

Decorrente da iniciativa "Agenda Digital para a Europa⁵", de 2010 foi apresentado o *DigCompEdu* (Lucas & Moreira, 2018), o qual disponibiliza um quadro comum para avaliar e desenvolver as competências digitais dos professores e educadores em toda a Europa (áreas 1 a 5, da Figura 3). Neste documento, disponibiliza-se um quadro de competências de modo a capacitar os professores para atuarem de forma muito próxima e direta junto dos seus alunos

⁵ <https://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=1027000>

(áreas 1 a 5, da Figura 3) e a promover a capacitação digital dos mesmos (área 6, da Figura 3).

Figura 3 – Síntese do Quadro *DigCompEdu*



Fonte: Lucas e Moreira (2018, p. 19)

Nesta medida, o nosso trabalho com os alunos vai ao encontro destes objetivos aqui descritos, designadamente a promoção da capacitação digital dos alunos. Particularizando, o “Clube da Wikipédia” dá especial relevo à Área 2 – Recursos Digitais – Gestão, Proteção e Partilha, a saber “[r]espeitar e aplicar corretamente regras de privacidade e de direitos de autor”, na medida em que os alunos trabalham as licenças *Creative Commons* (Lucas & Moreira, 2018, p. 20), sendo que, neste caso, a própria Wikipédia, plataforma base a explorar pelo grupo-turma, constitui um exemplo de REA. Já na Área 6 – Promoção da Competência Digital dos Aprendentes, o nosso projeto reflete os objetivos particularizados em LI, designadamente realizar atividades de pesquisa de informação em ambientes digitais, em que se “organizem, processem, analisem e interpretem informação” e se “comparem e avaliem criticamente a credibilidade e a fiabilidade da informação e das suas fontes.” (*idem*, p.23). Ainda na Área 6 – Criação de Conteúdo Digital, o nosso projeto espelha os objetivos ali plasmados,

designadamente que “se expressem através de meios digitais, modifiquem e criem conteúdo digital em diferentes formatos” (*idem*).

Assumindo-se como um “instrumento de reflexão e mudança de práticas nas organizações educativas e como um referencial estratégico de apoio à tomada de decisão e à monitorização do trabalho desenvolvido nas escolas, na área do digital” (DGE, s.d., s.p.), o PADDE pretende facultar aos professores formação adequada ao nível da proficiência na área do digital, criando as condições para a integração transversal das tecnologias nas diferentes áreas curriculares com vista a uma melhoria da qualidade das aprendizagens e à inovação e ao desenvolvimento do sistema educativo. Este plano pretende “[i]ntegrar o digital nas práticas profissionais e pedagógicas dos docentes, nas práticas de aprendizagem [...] e no exercício da cidadania” (DGE, s.d., s.p.).

Quer o *DigCompEdu* (Lucas & Moreira, 2018), já descrito anteriormente e que constitui a base dos referenciais a seguir mencionados, quer o Plano de Ação para a Transição Digital (Presidência do Conselho de Ministros, 2020), do qual resultou, para as escolas, o PADDE, bem como a iniciativa INCoDe.2030, a qual destaca como um dos eixos principais a educação, com vista ao estímulo de competências digitais, pensamento computacional e programação entre os jovens, ou até mesmo o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* em Martins (2017, p. 10), o qual vem apresentar como objetivo principal que o aluno se torne um cidadão “munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade” à conclusão da escolaridade obrigatória, assumem uma plataforma de ação comum, designadamente tornar os cidadãos, no contexto do sistema educativo, professores e alunos, mais capazes digitalmente, assim remetendo para a LD, a LI e a Literacia dos Media, constituindo este mais um ponto comum com o nosso estudo, o qual apresenta como uma das finalidades centrais identificar potencialidades e constrangimentos na utilização da Wikipédia como estratégia de desenvolvimento digital no ensino básico, a par do desenvolvimento da LI.

Portanto, considerando que a nossa proposta de criar o “Clube da Wikipédia” foi aprovado pelo Conselho Pedagógico da escola onde a investigação foi concretizada, podemos também considerar que este vai ao encontro das metas desta instituição de ensino e dos seus referenciais, a começar pelo PADDE, enquadrando-se igualmente no respetivo *Plano Anual de*

Atividades, cujas finalidades assentam nos objetivos e ações de melhoria do seu *Projeto Educativo*, o qual foi elaborado em linha com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017), neste caso, com destaque para a área de competências “Informação e comunicação”, na qual se pretende que os alunos sejam capazes de “utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade” e que consigam “transformar a informação em conhecimento” (p. 22). Assim, o nosso clube e as atividades a dinamizar no seu âmbito visam aqueles mesmos objetivos, também apontados no referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* (Conde, Mendinhos, & Correia, 2017, p. 41) , ao referir que “[a]s práticas de literacia da informação visam dotar os alunos de conhecimentos que os capacitem para o acesso, produção e uso crítico da informação e para uma comunicação eficaz, ética e socialmente responsável. [...] A biblioteca escolar assume-se como lugar privilegiado de acesso a recursos diversificados e de desenvolvimento desta literacia”.

É, pois, neste contexto, que o “Clube da Wikipédia” no ensino básico, para além do desenvolvimento das multiliteracias, também pretende promover práticas de trabalho colaborativo entre os alunos, passando pela realização de trabalhos de pesquisa e simultaneamente a integração curricular da Wikipédia, indo ao encontro dos interesses e necessidades dos docentes e dos alunos, recorrendo ao modelo de pesquisa Big6⁶, quando aplicável.

1.2. Cultura Web 2.0

O nosso projeto seria bastante mais difícil de concretizar se nos encontrássemos ainda na fase da *Web 1.0*, até porque os *Wikis*, o *software* que suporta a Wikipédia, ainda eram uma realidade distante, ao mesmo tempo que o trabalho colaborativo em rede também.

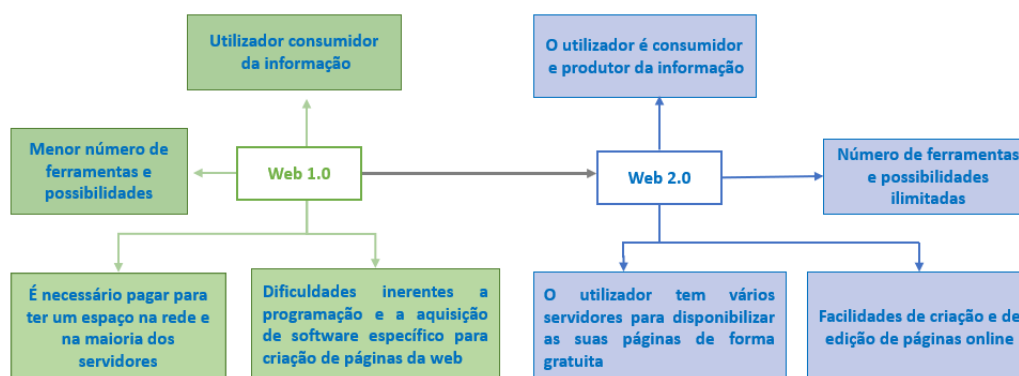
Efetivamente, na génese da Internet, é possível identificar a *Web 1.0*, cuja principal característica distintiva era a substancial quantidade de informação acessível ao utilizador, embora a participação deste se limitasse a de simples

⁶ <https://thebig6.org/>

observador, visto que não tinha como entrar na página e fazer alterações ou reedições do seu conteúdo (Coutinho & Bottentuit Junior, 2007a). Para além desta limitação, os autores também referem o custo de acesso à Internet, o qual era impeditivo para uma alargada franja da população, pois para aceder à grande maioria dos conteúdos era necessário pagar, sendo acessível apenas a quem tinha poder de compra para realizar as transações *online* e aceder a todo o *software* de criação e manutenção de sites. De acordo com os mesmos autores, foi, então, graças ao aparecimento de um leque alargado de aplicações *online* que foi possível aos utilizadores publicarem, partilharem e disseminarem conteúdos na *web* fácil e rapidamente, resultando numa mudança de paradigma, a *Web 2.0*.

Em outubro de 2004, durante a primeira conferência *Web 2.0*, o termo "*Web 2.0*" foi fixado, a partir do qual se reuniu um conjunto preliminar de princípios, surgindo como primeiro o seguinte: "A *web* como plataforma" (O'Reilly, 2007). Neste ponto da evolução tecnológica, Coutinho & Bottentuit Junior (2007b) entendem que os utilizadores passaram a poder produzir os seus próprios conteúdos e a partilhá-los na *web*, na "plataforma", sem o requisito de possuírem conhecimentos informáticos ou de programação, verificando-se por esta altura paulatinamente uma mudança de estatuto dos utilizadores. Com efeito, de simples consumidores passivos, *consumers*, os internautas passaram a poder assumir uma função mais ativa, tornando-se simultaneamente consumidores e produtores, *prosumers* (Brito, 2014), reunindo-se, então, as condições necessárias para que os *Wikis*, entretanto criados fossem terreno fértil para esta geração *Web*. Assim, ao contrário da *Web 1.0* que, se caracterizava exclusivamente pelo "*Read Only Web*", a *Web 2.0* passou a caracterizar-se pela "*Read/Write Web*" (Pestana, 2015, p. 12), graças à introdução da edição e da ação colaborativa que este novo paradigma trouxe, entre outros aspetos contrastantes, como se observa na Figura 4.

Figura 4 – Diferenças entre a *Web 1.0* e a *Web 2.0*



Fonte: a autora, a partir de Coutinho & Bottentuit Junior (2007b)

Apesar de os *Wikis* serem um produto do início da *Web 2.0*, ainda se apresentam como ferramentas válidas para o ensino. Assim, de acordo com Loh & Kretschmer (2023, p. 441), o “[v]alue on digital platforms is often created by communities of volunteers contributing knowledge and skills for free”, apresentando, os autores, como exemplo a Wikipédia, sempre atual, conforme também já salientado por Pestana (2014).

Com efeito, esta autora propõe um mapa conceitual (cf. Figura 5), onde apresenta as palavras-chave do referencial teórico sobre o conceito *Wiki*, constantes, por um lado, aquelas referentes à caracterização do conceito e, por outro, às questões pedagógicas associadas à sua realização.

Figura 5 – Conceito e viabilidade pedagógica das ferramentas *Wiki*



Fonte: a autora, a partir de Pestana (2014, p. 32)

Seguindo, o mapa conceitual concebido por Pestana (2014), passamos a apresentar o conjunto das características de *Wiki* a fim de traçar o respetivo perfil, começando por referir que o termo, cujo significado é "rápido", foi adotado do vocábulo havaiano "*wiki*", por Cunningham em 1995, aquando da criação deste tipo de *software Wiki* para o site WikiWikiWeb⁷ (Cunningham, 2022).

As *Wikis* são uma das Aplicações Existentes na Internet, cuja característica distintiva consiste na possibilidade de criação e edição colaborativa de conteúdos *online* por diversos utilizadores, podendo assim considerar-se um *Software Social*, graças à possibilidade de colaboração, permitindo editar o mesmo documento/recurso e acrescentar informações suplementares, facilitando o nascimento de uma comunidade colaborativa sobre um determinado assunto.

De acordo com Anderson (2007), Ayers, Matthews & Yates (2008), Coutinho & Bottentuit Junior (2007a e 2007b), Hylén (2006), Lih (2009), Martins (2008), Patrício, Gonçalves & Carrapatoso (2008), Ruth & Houghton (2009), Shu & Chuang (2011), em Cardoso & Pestana (2017), para melhor entendermos o fenómeno dos *Wiki*, um aspeto importante tem a ver com o mínimo de exigência quanto a conhecimentos tecnológicos, dando os autores para exemplo paradigmático, o projeto Wikipédia. São estas potencialidades educativas, designadamente a interação entre pares, a colaboração, a troca de ideias, a criação de aplicações, manuais, repositórios de aulas, dicionários, entre outras, que Santamaria & Abreira (2006) citados por Bottentuit Junior & Coutinho (2008) atribuem às *Wikis*. Segundo os mesmos autores, e tendo em vista o MediaWiki (*Wiki* que suporta os projetos da Wikimedia e entre eles a Wikipédia), estamos em presença de um *software Open Source*, ou seja, são desenvolvidos e partilhados com uma licença que possibilita aos utilizadores acederem gratuitamente, modificar e partilhar o código-fonte do programa, permitindo aos programadores e comunidade em geral trabalharem na otimização do *software* e encontrarem novas funcionalidades.

Com diversos benefícios pedagógicos, as *Wikis* surgem na dianteira no que se refere a Ferramentas de Escrita Colaborativa, dado que se trata de uma ferramenta que, pelas suas características, potencia este tipo de atividade.

⁷ <http://wiki.c2.com/>

Da panóplia das características apresentadas na Figura 5, destacam-se também as *Wikis* enquanto Ferramentas de Partilha de Recursos e Experiências, pois estas podem ser partilhadas, ficando ao dispor dos elementos do grupo.

Por último, destacamos, como antes referido, o *Open source software* do tipo *Wiki*, usado na criação e gestão de *Wikis*, o MediaWiki, igualmente evidenciado nesta Figura 5, o qual é um produto da *Wikimedia Foundation*, constituindo-se enquanto plataforma de todos os outros projetos da mesma, de entre os quais a Wikipédia.

Encerrada a caracterização do conceito *Wiki*, a azul, passaremos às questões pedagógicas, com relação mais direta com o nosso trabalho e identificadas a verde no mapa concetual (Figura 5).

Assim, uma das palavras que nos surge na Figura 5 relacionada com *Wiki* é a palavra *Motivação*. Com efeito, esta, segundo Villalta (2007) citado por Minhoto & Meirinhos (2012) tem origem nos próprios princípios fundamentais das *Wikis*, as quais conferem um maior estímulo aos intervenientes, neste caso, os alunos/estudantes, considerando que a sua condição de leitores e observadores passivos evoluiu para um estatuto de maior autonomia, passando agora a poder escrever, criar e serem (co)autores de conteúdos, acabando por desenvolver um trabalho mais dinâmico, estimulante, promotor de motivação, a qual é primordial no processo ensino-aprendizagem.

A este respeito, Hadjerrouit (2012), que aborda questões pedagógicas de escrita colaborativa com *Wikis*, remete-nos para a literatura científica da área, na qual se faz a distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca, enfatizando, por um lado, a origem e, por outro, as causas da mesma. Deste modo, a motivação intrínseca é estimulada por fatores internos, relacionando-se com interesses pessoais, tais como a curiosidade ou a vontade de aprender, sendo algo que nasce no interior do sujeito e tem como causa a satisfação pessoal. Neste caso, o aluno está empenhado e motivado, descobrindo valor pessoal e significado nas tarefas a realizar. Por outro lado, a motivação extrínseca está intimamente ligada a questões externas, com algo que possa beneficiar o sujeito, tais como boas classificações, gratificações ou poupar-se a algum castigo, tendo como orientação ou causas as pressões do meio, sejam elas positivas ou negativas. Neste caso, a motivação do aluno resulta de estímulos externos para a concretização das atividades.

Assim sendo, de acordo com o mesmo autor e corroborando a posição de Villalta (2007) citado por Minhoto & Meirinhos (2012), a motivação intrínseca é aquela que desempenha um lugar de destaque no desenvolvimento das atividades com *Wikis*, sendo que “[t]he motivation increases when the wiki is inherently enjoyable and contains intrinsically study material that has a highly value for the student” (Hadjerrouit, 2012, p. 11), na medida em que, desta forma, o aluno se sente mais estimulado e ativo, evidenciando uma melhor concretização dos objetivos, estando intimamente entusiasmado, porque descobre valor e significado na tarefa em si.

De facto, as ferramentas *Wiki* apresentam inúmeras potencialidades educativas, permitindo promover competências, valores e atitudes importantes para progredir nas aprendizagens; Botenttuit Júnior & Coutinho (2009, p. 69), a partir de Santamaria (2006), enumeram algumas, designadamente “a realização de trabalhos colaborativos ao nível de todo um grupo (repositório de aulas, recriação de manuais, glossários)”, destacando assim a Colaboração, a qual consiste, segundo Hargadon (2009), referido por Aresta, Moreira & Pedro (2012), na participação ativa de cada elemento do grupo, evidenciando-se enquanto colaborador ativo responsável pela sua própria aprendizagem, potenciando as suas capacidades colaborativas inatas.

Ainda quanto à colaboração, Hadjerrouit (2012), após o seu estudo, retirou algumas conclusões que interessa não menosprezar quer para o uso bem-sucedido das *Wikis*, quer para qualquer outra atividade que assente nesta competência. Com efeito, ao longo das atividades desenvolvidas durante o estudo realizado, o autor verificou que os alunos estavam mais inclinados a cooperar, dividindo as tarefas *Wiki* em tarefas menores a desenvolver individualmente, do que propriamente a colaborar, tendo o autor apontado como causa principal a falta de competências colaborativas. Por outro lado, o mesmo refere que a verdadeira colaboração acaba por representar um desafio demasiado exigente para grande parte dos alunos/estudantes, visto que se trata de um exercício cognitivamente desafiante, de acordo com McLoughlin & Lee (2007), referenciados pelo autor, a não ser que os alunos/estudantes detenham elevadas competências académicas e juízo crítico de modo a avaliar as informações postadas no *Wiki*.

Nesta linha, para uma utilização bem-sucedida das *Wikis* como ferramentas de escrita colaborativa, Hadjerrouit (2012) alerta para a necessidade de atuação dos professores no sentido de uma prática que enfatize o papel fundamental da colaboração e do trabalho colaborativo/em grupo, sendo necessária uma mudança radical na pedagogia e nos paradigmas de aprendizagem, de acordo com Cole (2009), referenciado pelo autor, ao mesmo tempo que é necessário consciencializar professores e alunos para a diferenciação entre cooperação e colaboração e para o modo como a escrita colaborativa pode ser realizada. Assim, aprender a colaborar e aprender a escrever não devem restringir-se unicamente a atividades com as ferramentas *Wikis*, mas devem ser desenvolvidas usando outros instrumentos e abordagens, bem antes mesmo de se iniciar nas ferramentas *Wikis*.

Botenttuit Júnior & Coutinho (2009, p. 69), de acordo com Santamaria (2006), apontam como segunda potencialidade das *Wikis* a de “interacção dinâmica tanto entre colegas como [com o] professor (pela inclusão de comentários, sugestões, correções)”. Esta vantagem pedagógica aqui apontada abrange duas características presentes no mapa conceitual em análise (Figura 5), a saber, a Discussão e a Revisão por Pares. Quanto ao primeiro aspeto, também Hadjerrouit (2012), na sua abordagem de questões pedagógicas de escrita colaborativa com *Wikis*, refere que a página de discussão do *Wiki* é utilizada enquanto espaço de comunicação, de troca de ideias entre os elementos do grupo, tanto de ordem técnica como de ordem pedagógica, podendo ser usado ainda enquanto espaço de reflexão sobre o trabalho a desenvolver. De algum modo interligado com aquele aspeto, a Revisão por Pares (Figura 5) e *feedback* acontece nesta interação e os “students need to benefit from comments and feedback from other groups” (Hadjerrouit, 2012, p. 12); não obstante, de acordo com o mesmo autor, esta revisão por pares precisa de ser bem organizada e estruturada em termos de questões de avaliação de modo a tornar-se profícua para os intervenientes. Rieber (2006), referenciado por aquele autor, assume que os benefícios da revisão por pares e *feedback* não devem ser subestimados, uma vez que durante a revisão por pares os alunos/estudantes verificam os *Wikis* dos pares para descobrir se estes seguiram os requisitos exigidos, sendo neste processo de revisão dos requisitos que

atingem uma compreensão cuidadosa dos mesmos, o que pode ajudá-los a rever os seus trabalhos e a melhorá-los *a posteriori*.

Retomando as potencialidades educativas das *Wikis*, de acordo com Santamaria (2006) em Botenttuit Júnior & Coutinho (2009, p. 69), aquelas possibilitam “ver todo o historial [...], permitindo ao professor [...] avaliar a evolução registada”, enquadrando-se este aspeto no tópico da Avaliação, também presente na Figura 5. Mais uma vez, de acordo com Hadjerrouit (2012), esta ferramenta *Wiki* revela-se bastante pertinente no âmbito da avaliação do contributo individual e da qualidade do mesmo, bem como das dinâmicas de grupo, traduzindo-se num registo de dados em todos os *Wikis*, inclusive o MediaWiki que monitoriza as diversas intervenções de cada aluno/estudante, mesmo de versões anteriores, representando um conjunto substancial de dados ao serviço do professor para a avaliação dos respetivos alunos/estudantes, sendo possível verificar: quem participou/participa e quando; o tipo de atividades realizadas no *Wiki*; o nível de contribuição; tempo e intervalos de trabalho.

A corroborar esta ideia, Trentin (2009) em Pestana & Cardoso (2021) assume que, no âmbito pedagógico, nos trabalhos de grupo, o domínio da avaliação do contributo e participação de cada elemento é, em grande parte das vezes, difícil de aferir, sendo que o *software Wiki* vem facilitar esta tarefa, dado que possibilita rastrear as interações, tanto nos fóruns de discussão, como nos produtos, pois toda a informação fica registada.

Embora os *Wikis* sejam uma realidade da *Web 2.0*, ainda utilizados hoje em dia, como referem Falda, Atzori & Corbetta (2023, p. 2), no contexto das designadas “semantic tools” na vigência da *Web 3.0*, na atualidade, emergem as “semantic wikis” entendidas estas como “collections of wiki pages that can be annotated with properties and so combine flexibility and expressiveness, two desirable aspects when modeling databases, especially in the dynamic biomedical domain” e destacam, especificamente no ecossistema Wikimedia, que “[the] command-line software has been developed for creating all structures required by Semantic MediaWiki” (Falda, Atzori, & Corbetta, 2023, p. 1).

Portanto, a evolução continuou, para a *Web 3.0*, resultando em significativas transformações, conforme se representa na Figura 6, em que se comparam as três realidades.

Figura 6 – Comparação entre *Web 1.0*, *Web 2.0* e *Web 3.0*

<i>Web 1.0</i>	<i>Web 2.0</i>	<i>Web 3.0</i>
Reading	Reading/Writing	Portable Personal Web
Companies	Communities	Individuals
Owning	Sharing Content	Consolidating Dynamic Content
Personal websites	Blogs/Wikis	Lifestream
Netscape	Google	iGoogle
Britannica <i>Online</i>	Wikipedia	Dbpedia/Wikidata-Wikipedia
Directories (taxonomy)	Tagging (folksonomy)	User engagement

Fonte: a autora, a partir de Pestana (2018, p. 25)

De acordo com Goel, Bakshi & Agrawal (2022) e Pestana (2018), a *Web 3.0*, também apelidada de “Web Semântica”, dispõe de aplicações dinâmicas, serviços interativos e interação “machine-to-machine”, representando a fase “executável” da *World Wide Web*, sendo neste estágio que os avanços tecnológicos nos oferecerem os vícios e as virtudes da Inteligência Artificial (IA). Convém, contudo, destacar, da imagem apresentada, os *Websites/Home Pages* característicos da primeira geração (*web 1.0*) que vêm dar lugar aos *Blogs/Wikis* da *Web 2.0*, os quais vêm introduzir a possibilidade de edição e colaboração por parte dos utilizadores, evoluindo posteriormente para *Wikis* semânticos, de acordo com Falda, Atzori & Corbetta (2023), surgindo também nesta fase da *Web 3.0* os *Live-Streams/Wave*, como podemos observar no quadro comparativo (Figura 6). Em destaque encontramos igualmente a Enciclopédia Britannica *online* que marca a *Web 1.0*, conteúdo disponível apenas por assinatura, mas vedado para edição. Esta enciclopédia, seja em suporte livro, seja *online*, tem uma revisão tradicional, ou seja, *top/down – peer review*, por especialistas da área, convidados a redigir/verificar os verbetes, ao contrário da Wikipédia, de conteúdo aberto e desenvolvida pela comunidade, de forma colaborativa, da segunda geração da *Web 2.0*.

Entretanto, a Wikipédia evoluiu para a fase da *Web 3.0*, encontrando-se em estreita ligação com a Dbpedia e a Wikidata, pretendendo estas constituir-se enquanto grandes plataformas de conhecimento, estruturadas e interligadas com a possibilidade de serem acedidas por máquinas e humanos, na senda da *Web*

Semântica e da IA (Kaplan & Haenlein, 2020). Os mesmos autores citam Kaplan & Haenlein, (2019) e definem IA como “*a system’s ability to interpret external data correctly, to learn from such data, and to use those learnings to achieve specific goals and tasks through flexible adaptation*” (Kaplan & Haenlein, 2020, p. 40), consistindo, assim, num sistema com uma capacidade de aprendizagem e de interpretação correta a partir de dados externos, conseguindo-se posteriormente usar essas aprendizagens para atingir metas e tarefas específicas por meio de adaptação flexível. De notar que, atualmente, existe um enorme debate na academia sobre a utilização da IA, havendo, por exemplo, académicos a favor e contra esta ferramenta e o seu avanço, o que não aprofundamos, porquanto não ser central ao nosso estudo.

Concluindo, a *Web 2.0* promoveu indubitavelmente a abertura a diversos níveis, seja pela criação dos *Wikis*, nomeadamente enquanto um *software Wiki open source* (com código aberto), seja pela emergência e promoção dos REA a que estão associadas as licenças que lhe conferem o carácter aberto, de que nos ocupamos, entre outros aspetos, no ponto seguinte.

1.2.1. Recursos Educacionais Abertos

O conceito de Educação Aberta não é novo, resultando da complexidade do seu passado histórico, o qual integra diversas questões do âmbito da política, da economia e da sociedade, podendo estas, de acordo com Peters & Britze (2008) citados por Cardoso (2017, s.p.), “ser associadas aos ideais iluministas de acesso universal ao conhecimento, à informação e à educação – que tiveram expressão na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789”.

A fim de delimitar as origens e a evolução do conceito de Educação Aberta, Peter & Deimann (2013, pp. 8-9) apresentam uma breve retrospectiva deste fenómeno, dividindo-o por momentos, desde “*embryonic forms of open adult education of the late middle ages (twelfth century onward), before education became comprehensively institutionalised*”, até ao modo como a educação se foi tornando cada vez mais aberta. Entre outras conclusões e questões levantadas, tanto em relação à Educação Aberta como aos REA, os autores constataram que, ao longo dos séculos, sempre houve uma forte relação entre melhorias

tecnológicas, melhorias sociais e um maior número de oportunidades de ensino e de aprendizagem, surgindo estas três realidades interligadas.

Com efeito, o terceiro momento, no qual nos incluímos atualmente, foi profícuo em revoluções industriais, encontrando-nos presentemente a viver a quarta, sendo que três delas pertenceram a esta última época⁸, caracterizada pela automação de processos e pela inclusão da “computação de ponta de forma distribuída e inteligente”, tendo como principal objetivo a eficácia dos processos (Baltazar, 2021, p. 7). Nesta linha, e seguindo o pensamento de Peter & Deimann (2013), encontramos-nos num momento favorável, tanto tecnológica como socialmente, para beneficiarmos do movimento da Educação Aberta, cujo conceito ganhou maior impacto a partir da década de 70 do século XX.

Na linha dos mesmos autores, ao longo da primeira década do novo milénio, os termos “*open/openness*” (aberto/abertura) tornaram-se “a marca d'água” (p. 1), para um crescente número de materiais de aprendizagem, plataformas e práticas com estes relacionados, de diversas instituições e indivíduos, de entre os quais se destacam os REA e os Cursos *Online* Abertos Massivos (na sigla em inglês MOOC, de *Massive Open Online Courses*), por exemplo, constituindo respostas sólidas para a educação da contemporaneidade. Assim, espera-se que a educação seja aberta às necessidades dos alunos/estudantes, às necessidades do mercado laboral e às exigências da sociedade em geral, por forma a que seja possível exercer uma cidadania plena e responsável.

É nesta fase de vertiginosa evolução tecnológica e consequentes mudanças sociais que, de acordo com Santarosa, Conforto & Schneider (2013), a educação aberta se alicerça, na medida em que esta rejeita as metodologias educacionais rígidas, paralisadas pelas imposições da escola tradicional/fábrica. Neste sentido, os REA levam professores e alunos/estudantes a encarar o conhecimento numa perspetiva diferente, uma vez que, detentores de tecnologias, estes lhes dão a possibilidade de procurar, criar, adaptar e construir conhecimento colaborativamente, gerando simultaneamente novos saberes e

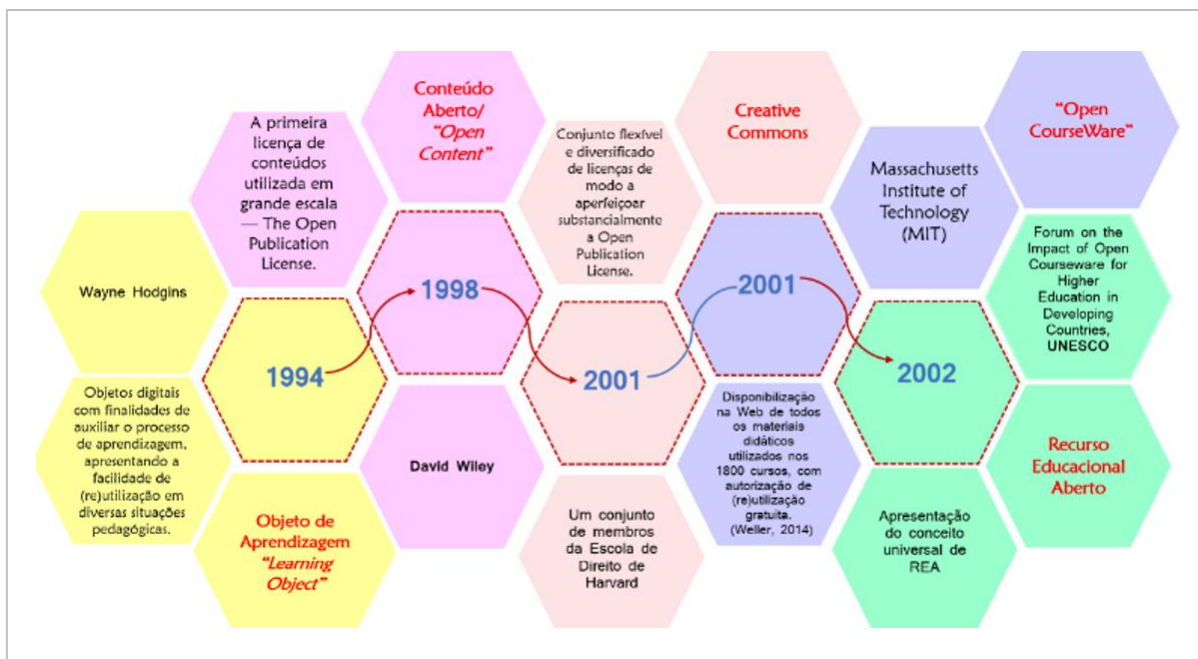
⁸ Evolução cronológica das revoluções industriais, de acordo com Baltazar (2021): Indústria 1.0 (Produção mecânica/vapor) – finais do século XVIII; Indústria 2.0 (linhas de montagem/eletricidade) – início do século XX (Modernidade); anos 70 Indústria 3.0 (desenvolvimentos tecnológicos/possibilidade de produção automatizada) – anos 70 do século XX; Indústria 4.0 (transformação digital/mudanças disruptivas nos modelos de produção e negócio) – atualidade.

competências para o desenvolvimento de ecossistemas diversificados de aprendizagem formal e não-formal.

Nesta linha, recordamos aqui a pertinência da nossa investigação e o seu objeto de estudo, a Wikipédia enquanto REA, uma vez que tanto professores como alunos, graças às tecnologias, terão a oportunidade de realizar trabalhos de pesquisa, criando recursos educativos digitais (RED), nomeadamente PowerPoints sobre determinados temas curriculares da disciplina de Português do 7.º ano, adaptando a informação, à medida que constroem conhecimento de forma colaborativa. E, simultaneamente, assim promovendo novos saberes e competências para o desenvolvimento de ecossistemas diversificados de aprendizagem formal (em ambiente escolar), o que alberga o conceito de Educação Aberta.

O conceito de *Open Educational Resources* (OER), em português, Recursos Educacionais Abertos, foi cunhado pela primeira vez em 2002, pela UNESCO, no *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing*, constituindo este um marco determinante. Porém, convém referir que antes deste momento outras manifestações foram ocorrendo, conforme se destaca no mapa concetual a seguir apresentado, na Figura 7, as quais ressoaram, num efeito de ‘bola de neve’, tendo levado ao célebre fórum da UNESCO de 2002, também representado.

Figura 7 – Recursos Educacionais Abertos – Antecedentes e Marco Principal



Fonte: a autora, a partir de Pestana & Cardoso (2018)

Foi, pois, neste fórum da UNESCO, em Paris, que se cunhou a primeira versão da definição de REA, consistindo na “open provision of educational resources, enabled by information and communication technologies, for consultation, use and adaptation by a community of users for non-commercial purposes” (Pestana & Cardoso, 2018, pp. 111-112). De notar que este breve excerto apresenta cinco princípios fundamentais da filosofia REA e do seu importante papel para a democratização do acesso ao conhecimento, nomeadamente: i) a Disponibilização Aberta, uma vez que os REA estão disponíveis para acesso a quem os pretenda utilizar; ii) as TIC e o seu papel primordial, visto que sem estas não seria possível criar e compartilhar REA; iii) Consultar, Usar e Adaptar REA (os três potenciais), pois estes podem ser acedidos, utilizados e adaptados em função das necessidades dos utilizadores; iv) a Comunidade de Utilizadores, dado que esta e as suas próprias necessidades determinam a criação e a partilha dos REA; v) o Fim não Comercial, pois os REA são facultados para fins educacionais, seguindo o princípio da gratuidade do conhecimento, não tendo qualquer fim comercial ou intenção de lucro.

Com efeito, após a primeira definição apresentada pela UNESCO em 2002, esta sofreu adaptações ao longo do tempo, e um dos exemplos, é a definição do

“2012 World Open Educational Resources (OER) Congress”, igualmente da responsabilidade da UNESCO, em que se identifica REA como: *“teaching, learning and research materials in any medium, digital or otherwise, that reside in the public domain or have been released under an open license that permits no-cost access, use, adaptation and redistribution by others with no or limited restrictions. Open licensing is built within the existing framework of intellectual property rights as defined by relevant international conventions and respects the authorship of the work”* (Pestana, 2014, p. 13). Portanto, nesta definição destacam-se enquanto diferenças relativamente à anterior, de 2002, o seguinte: a especificação da natureza dos REA; as licenças abertas e o respeito pelos direitos de autor (Cardoso, Pestana & Pinto, 2019).

Ainda sobre o congresso da UNESCO de 2012, em Paris, e a fim de facultar uma identidade comum a todos os envolvidos mundialmente em REA, foi apresentado o logótipo (Figura 8) realizado por Jonathas Mello em colaboração com a UNESCO. O design proporciona uma unidade visual e possibilita a apresentação da expressão "Recursos Educacionais Abertos" em diferentes idiomas, sendo esta a versão do logótipo em Português.

Figura 8 – Logótipo de Recursos Educacionais Abertos



Fonte: *Wikimedia Commons* (2022)

As linhas principais, reproduzidas de forma orgânica, transmitem o papel humano/pessoal nos REA, distanciando-se de uma abordagem tecnicista ou materialista. A disposição em semicírculo alude ao nascer do sol e ao movimento ascendente. De acordo com a Wikipédia e atentando na capa do livro aberto, visto de lado, a sua forma, bem como a variação na espessura, lembram um pássaro em voo, representando a liberdade, a ausência de fronteiras o progresso e a difusão (Recursos educacionais abertos, 2023).

Ainda tendo como suporte a mesma fonte, importa referir que com vista a reforçar a ideia de livro, um recurso educacional clássico, surgem também as três folhas de papel. Destacam-se igualmente três mãos a representar a colaboração e o conhecimento coletivo envolvido nas práticas de REA. De notar que a opção das mãos enquanto elemento-chave do ícone traduz o objetivo primordial dos REA: a educação humana. O progressivo aumento do tamanho das mãos acaba por transmitir um gradativo interesse e desenvolvimento no recurso aos REA. O acrónimo "REA" faz parte do logótipo e complementa a estrutura semicircular, o texto verbal, a ser substituído em cada uma das diversas línguas em que é representado, liga o símbolo global aos interesses locais, resultando num símbolo único.

Retomando a nossa exposição sobre a definição de REA, convém referir que as sucessivas propostas e alterações da definição advêm da evolução resultante das próprias experiências e investigações na área, traduzindo-se num maior amadurecimento desta realidade dos REA e da própria Educação Aberta (Cardoso, 2017). Embora nunca se tenha chegado a uma definição consensual de REA, o conceito da abertura surge enquanto uma das linhas mestras comuns a todas, bem como a intenção de uma gradual utilização e adoção destes recursos. Nesta linha, no tocante à ideia de abertura, Tuomi (2006), em Pestana (2014), evidencia três domínios bastante distintos, designadamente: as características técnicas; as características sociais; o tipo de recurso. O conceito de abertura no âmbito mais técnico emerge da operacionalidade e da interoperabilidade dos REA enquanto *software*; já no âmbito social surge intrinsecamente ligado aos proveitos sociais a atingir, bem como a questões éticas aliadas às permissões de uso, contribuição e partilha. Por fim, o conceito de abertura no âmbito do tipo de recurso, poder-se-á encarar enquanto “um bem público”, considerando o potencial que encerra ao ser um REA, dado que possibilita o acesso geral ao conhecimento.

Na linha de Wiley (2010), em Cardoso (2017), embora a questão do acesso seja uma necessidade incontornável para os REA, de modo a ser encarado enquanto tal, este tem que impreterivelmente deter uma licença aberta, de acordo com as permissões previstas por Wiley (2014), em “Os 5Rs de REA”, a saber, *reuse*, *redistribute*, *revise*, *remix* e *retain*, tendo este último origem no conceito de propriedade dos REA e na premência no tratamento específico desta

questão, estando mais orientado para as comunidades científicas, demonstrando efetivo comprometimento no que toca à educação aberta.

Com a entrada no novo milênio, em especial desde 2009, devido à evolução tecnológica e digital, de acordo com Cardoso, Pestana & Pinto (2019), o movimento de abertura e de educação aberta foram prosperando numa conjuntura favorável à emergência dos REA (cf. entre outros, Pinto & Cardoso, 2017, citados por aqueles autores), com um avanço gradual, porém consistente, levando à emergência de novos paradigmas educacionais, assim resultando em práticas pedagógicas inovadoras apoiadas em recursos digitais da *Web 2.0*, nomeadamente as PEA (Práticas Educacionais Abertas).

No contexto do nosso trabalho no âmbito da Wikipédia, de acordo com Cardoso, Pestana & Pinto (2019), este REA revela potencial para abordagens distintas, tendo vindo a cumprir um fim educacional, por exemplo, quando integrado curricularmente. Estas abordagens podem seguir uma linha mais passiva na perspetiva de um utilizador enquanto consumidor, acedendo aos artigos, realizando pesquisas, selecionando informação, sendo esta a via proposta aos nossos alunos, participantes no estudo, devido à sua faixa etária relativamente baixa (entre os 11 e os 14 anos), ou, por contraponto, uma linha mais ativa no caso de o utilizador se tornar também produtor, criando e editando artigos da Wikipédia. Em qualquer dos contextos, estamos perante PEA que, de acordo com Carey *et al.* (2015) e Littlejohn & Pegler (2014), citados em Cardoso, Pestana & Pinto (2019) emergem do fenómeno REA.

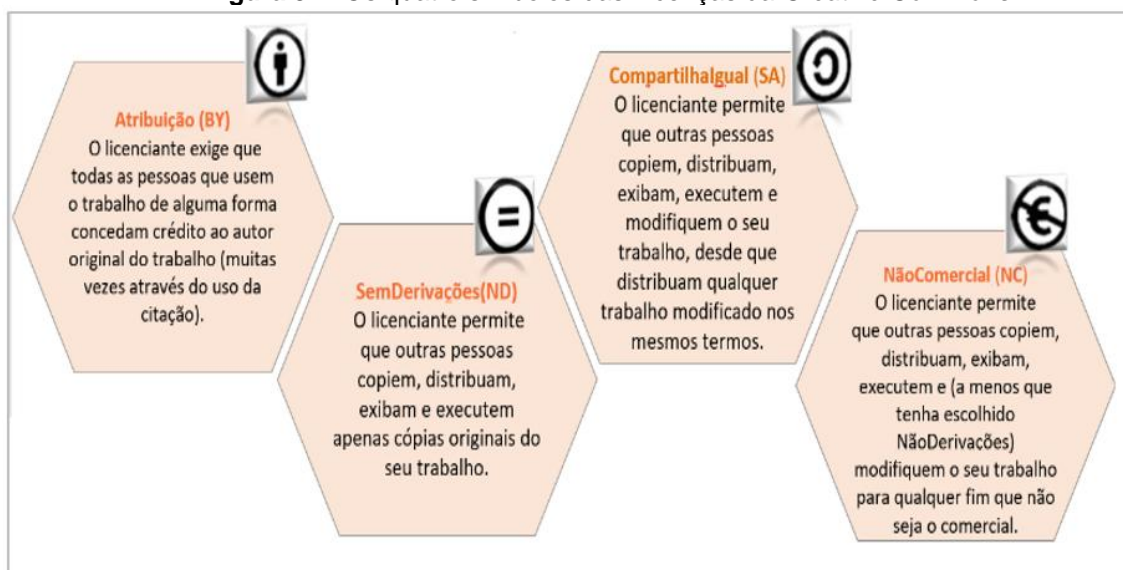
Assumindo-se a Wikipédia enquanto REA, no nosso clube escolar pretende dar-se destaque aos direitos de autor e às licenças *Creative Commons*, o que vai ao encontro do recomendado pelo *DigCompEdu* (Lucas & Moreira, 2018), especificamente na área 6 “Promoção da competência digital dos aprendentes”, em particular no objetivo 6.3., sobretudo na segunda parte do mesmo: “Ensinar aos aprendentes como os direitos de autor e as licenças se aplicam ao conteúdo digital, como referenciar fontes, e atribuir licenças” (p. 25).

Ou seja, no nosso estudo, que parte da premissa de a Wikipédia ser um REA, a enciclopédia online da atualidade é, pois, o elemento impulsionador que levará os alunos a abordar os direitos de autor e as licenças *Creative Commons* (Cardoso, Pestana, Queirós, Cruz, & Rodrigues, 2022), cumprindo assim o preconizado no referencial acima aludido.

Como vimos até aqui, as licenças e os direitos de autor foram também, segundo Peter & Deimann (2013), ao longo do terceiro momento de implantação de REA, uma preocupação, tanto que, de acordo com o exposto, foi em 1998 que David Wiley, criou a primeira licença de conteúdos utilizada em grande escala, “The Open Publication License”, e, um pouco mais tarde, “Lessig and others [...] created a nonprofit organization called Creative Commons and, in 2002, published the Creative Commons licenses”⁹.

A *Creative Commons* é uma instituição sem fins lucrativos que possibilita, por via Internet, o acesso universal à educação, à investigação e à cultura, utilizando recursos abertos de acordo com a Lei. Graças às licenças facultadas gratuitamente e de forma simples e rápida, a organização proporciona um esquema padronizado de modificar os termos dos direitos de autor (*Copyright*), de modo a permitir que o aviso “todos os direitos reservados” se torne mais flexível, resultando em “alguns direitos reservados”, cuja sinalética se apresenta na Figura 9.

Figura 9 – Os quatro símbolos das Licenças da *Creative Commons*

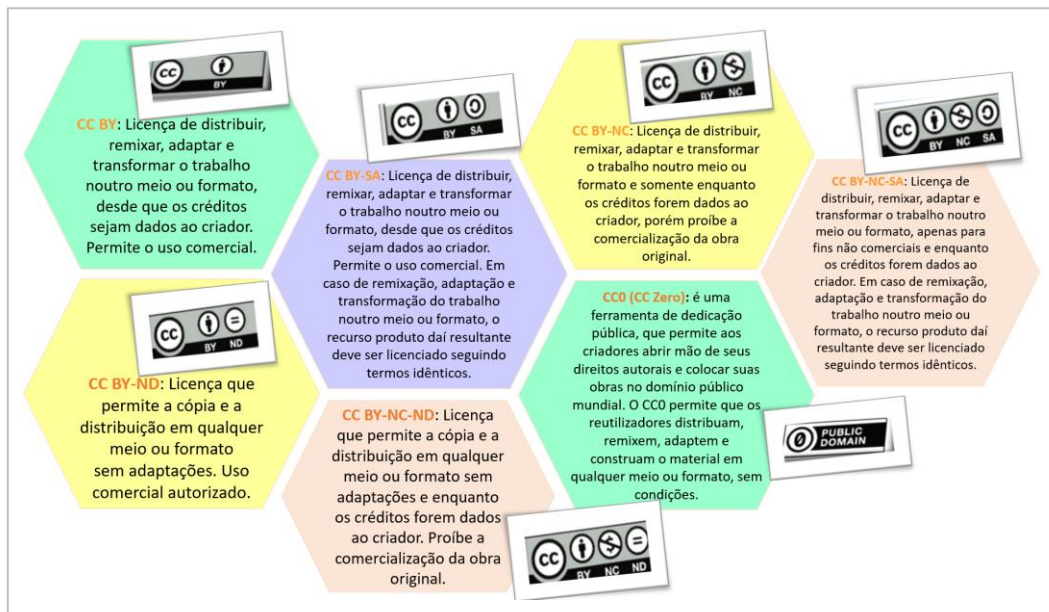


Fonte: a autora, a partir de <https://creativecommons.org/>

A conjugação das várias situações previstas vai resultar numa variedade diversa de Licenças *Creative Commons*, conforme se apresentam na Figura 10

⁹ <https://certificates.creativecommons.org/cccertedu/chapter/1-1-the-story-of-creative-commons/>

Figura 10 – As seis licenças *Creative Commons*



Fonte: a autora, a partir a partir de <https://creativecommons.org/>

Relativamente às licenças que subjazem à Wikipédia, a Fundação *Wikimedia* propôs a transferência dos seus projetos colaborativos em massa para a licença *Creative Commons* CC-BY-SA (Wikimedia Foundation, 2021), dando permissão para se usar e adaptar este recurso, desde que se respeite a licença de atribuição (BY) e a condição de partilha igual (SA).

Para finalizar, o *Wiki* Wikipédia, ao oferecer múltiplas oportunidades de promoção das aprendizagens, sob licenças *Creative Commons*, mais concretamente, CC-BY-SA, como vimos, destaca-se enquanto REA no contexto do nosso estudo, sendo a nossa finalidade desenvolver as atividades no Clube, enquanto espaço de promoção das aprendizagens do Currículo pela integração curricular da Wikipédia, ao mesmo tempo que são trabalhadas as LI e a LD, seguindo o *Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar* (Conde, Mendinhos, & Correia, 2017), enquanto documento norteador. Por outro lado, é também dada visibilidade ao papel da BE na implementação de práticas inovadoras, sendo a dinamização de um “Clube da Wikipédia” no Ensino Básico uma estratégia nova na promoção de PEA e de REA, contribuindo em última instância para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

1.3. Wikipédia

Na linha de Cardoso, Pestana, Cruz & Mota (2023), a Wikipédia, enciclopédia da atualidade, inserida no movimento da Educação Aberta, entendida enquanto REA, constitui o contexto ideal para a promoção de PEA, representando o núcleo central em que assenta o nosso trabalho, desenvolvido em parceria com a BE. Este nosso estudo fundamenta a integração curricular da Wikipédia, impulsionando simultaneamente competências de LI e de LD, preocupações constantes tanto em orientações europeias, como nacionais, quer na dimensão pedagógica, quer na tecnológica (Ball, 2019).

Com a geração *Web 1.0* a passar a grande velocidade, é já na fase da *Web 2.0* que nasce a Wikipédia (<https://pt.wikipedia.org/>), “símbolo da Inteligência Coletiva” (Sbrogio & Valente, 2018, p. 31), uma enciclopédia *online*, com uma característica tão inovadora quanto controversa: todos a poderem editar.

De igual modo, surge uma preocupação redobrada da humanidade face à questão do armazenamento da informação, a qual se encontra em crescimento exponencial devido à evolução tecnológica. Pestana (2018, p. 72) cita Burke (2013), para quem a Wikipédia assume, precisamente, um papel primordial quanto “à capacidade de armazenamento para suporte do conhecimento”, referindo que “[a]gain, take the case of encyclopaedias, which may be described as a storehouses of knowledge. The German philosopher Bernard Groethusen once described the Encyclopédie as an expression of the bourgeois desire to accumulate goods” (p. 72) . Por outro lado, para Meier (2008), Rosenzweig (2006), O’Sullivan (2009) e Thacz (2015), também citados por Pestana (2018), a Wikipédia apresenta semelhanças com a Biblioteca de Alexandria, uma vez que vem dar continuidade a um ideal bastante antigo de juntar, num único espaço, o conjunto de todo o conhecimento da humanidade.

Portanto, não é por acaso que esta “Biblioteca de Alexandria *online*” se designa “Wikipédia”, pois, de acordo com Pestana (2015), esta designação resulta da junção de “*wiki*”, o *software* e ferramenta que vai permitir o trabalho colaborativo, com “enciclopédia”, mais concretamente com o radical grego [παιδεία] “*paideia*”, presente em (-pédia), remetendo este radical para “a súpula do conhecimento humano, passível de ser acedido por qualquer um, de forma

gratuita” (p. 19), de acordo com Wales (2010), citado pela mesma autora. Ao mesmo tempo, caracteriza-se também por ser um “espaço hipertextual de conhecimento e partilha de informação” (Capitão, 2014, p. 40), peculiaridade assinalável e marca distintiva desta enciclopédia *online*, por contraponto com a enciclopédia em papel.

De acordo com Valente & Mattar (2007), citados em Sbrogio & Valente (2018), a Wikipédia, graças às tecnologias *Wiki* nas quais assenta, tal como já referimos, distingue-se pelo cariz colaborativo, possibilitando a edição conjunta do conteúdo, disponibilizado para a comunidade de forma simples, podendo ser constantemente atualizado, pelo que as enciclopédias tradicionais e proprietárias viram naquela enciclopédia *online* uma ameaça à sua sobrevivência, ao mesmo tempo que começou a circular também a ideia de que “[a] Wikipédia não é fonte confiável para utilizar como referência pelos padrões académicos” (p. 31).

Com efeito, embora a Wikipédia tenha, desde muito cedo, atingido o lugar de destaque no seio das enciclopédias *online*, mais de duas décadas volvidas, a sua confiabilidade é ainda bastante posta em causa por alguns elementos da comunidade científica. Entre os docentes, existem professores que valorizam o potencial da Wikipédia para integração curricular deste recurso no processo de ensino-aprendizagem, contudo muitos mais há, entre professores e até instituições, que interditam o seu acesso e a sua utilização nos trabalhos escolares/académicos, conforme salienta Pestana (2018), citando Aycok & Aycok (2008), Bateman & Logan (2010), Lauro & Johnke (2016), Leitch (2014) e Rosenzweig (2006). Uma das razões para esta postura menos aberta a este modelo, apontam estes autores, terá a ver com as exigências da ferramenta *Wiki*, e o modelo de trabalho subjacente, tão radicalmente diferente e considerado “inconsistente com o modelo académico tradicional” (Pestana & Cardoso, 2018, p. 114). No entanto, Bateman & Logan (2010), que as autoras também citam, consideram que é necessário rever estas posições ditas mais radicais, dado que sempre que se faz uma pesquisa por meio de um motor de busca, geralmente, as primeiras opções são da Wikipédia, a que acresce o facto de outros investigadores, e a sociedade em geral, procurarem este recurso para obter informação. Inclusivamente, Park & Bridges (2022, p. 4) confirmam que existe

uma máxima extremamente frequente na sala de aula, “Don’t use Wikipedia; it’s unreliable”, aludindo à questão da confiabilidade deste recurso.

Além disso, as mesmas autoras apontam outros problemas: verifica-se uma desigualdade na representação geográfica, histórica e cultural e existem lacunas de informação relacionadas com mulheres, gênero e identidade sexual, sendo que a maioria dos wikipedistas são brancos, ocidentais e do sexo masculino. Contudo, embora persistam problemas e a Wikipédia não esteja ainda no patamar de qualidade ideal, Park & Bridges (2022) consideram que ao vedar o acesso dos alunos a esta enciclopédia *online* se está simplesmente a rejeitar o maior repositório de informações do mundo, em vez de envolver os alunos num debate crítico sobre como o conhecimento na Wikipédia é construído e compartilhado, ou como referem “[u]nfortunately, this simple dismissal of the world’s largest repository of information fails to engage students in a critical conversation about how knowledge within Wikipedia is constructed and shared” (Park & Bridges, 2022, p. 4). E acrescentam que a Wikipédia fornece informação atualizada gratuita e de boas fontes, sendo frequentemente o primeiro resultado a aparecer na maioria das pesquisas, aliás conforme aludido.

Assim, de acordo com estas autoras, envolver os alunos em conversas complexas sobre esta fonte é uma forma de melhorar a LI e o espírito crítico dos alunos. É, pois, nesta linha que o “Clube da Wikipédia” se inscreve: ao invés de vedar caminhos, pretendemos abrir horizontes, preparar os jovens, dar-lhes ferramentas para melhor tirarem partido do mundo de possibilidades que a Internet, os REA e a Wikipédia em particular lhes podem oferecer. Nesta medida, retomando a frase de Park & Bridges (2022, p. 4), o nosso “Clube da Wikipédia” vai precisamente promover “*a critical conversation about how knowledge within Wikipedia is constructed and shared*”.

Ao realizar uma breve retrospectiva sobre a Wikipédia não podemos deixar de falar sobre a Nupedia. Concebida em 1999 por Jimmy Wales e Larry Sanger, este foi um projeto cujo objetivo era criar uma enciclopédia *online* gratuita e de alta qualidade, contando com um conjunto de editores e especialistas que realizavam a revisão dos artigos antes da sua publicação na plataforma. Porém, este processo revelou-se demasiado lento e burocrático, o que levou ao seu encerramento prematuro. O projeto foi aberto ao público oficialmente a 9 de março de 2000 e em setembro de 2003 a Nupedia encerrou definitivamente.

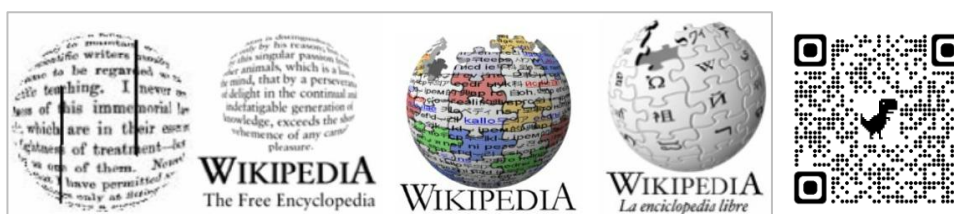
Figura 11 – Página principal da Nupedia a 8 de agosto de 2003



Fonte: Nupedia 20030808 screenshot.png (Wikimedia Commons, 2022)

Embora à partida possa parecer um fracasso, o projeto Nupedia deu aos seus promotores, Jimmy Wales e Larry Sanger, a experiência necessária para enveredar por um outro caminho que acabou por se revelar bem mais sólido: a Wikipédia. Esta enciclopédia *online* é atualmente administrada pela Fundação Wikimedia, sem fins lucrativos, que incentiva a comunidade a desenvolver recursos educacionais sob licença livre ou domínio público, de forma a chegar a todo o lado e a quem mais precisa. O seu logótipo oficial já sofreu diversas alterações, desde o nascimento oficial da Wikipédia, a 15 de janeiro de 2001, apresentando-se abaixo a respetiva evolução (Figura 12).

Figura 12 – Evolução do logótipo da Wikipédia



Fonte: WikipediaLogo-TheOfficialFour.jpg (Wikimedia Commons, 2023)

Até à data, a Wikipédia teve quatro logótipos oficiais. O primeiro permaneceu até fins de 2001 e, de acordo com Pestana (2014), apresentava uma relação com a Nupedia, tendo sido criado por Bjørn Smestad (s.d.),

conjugando “uma forma esférica” e uma citação da obra do Matemático Lewis Carroll, com o título “Euclid and his Modern Rivals”. Quanto às duas retas verticais, não é conhecido o seu significado, embora se aponte para resquícios do N de Nupedia (Pestana, 2014, p. 38). No caso do segundo logótipo, cujo autor foi The Cunctator, este mantém a forma esférica, porém é adicionado o nome “Wikipedia” e o epíteto “The free encyclopedia”. O autor, de acordo com Pestana (2014, pp. 38-39), recorre também a uma citação, da obra *Leviatã* de Thomas Hobbes, Parte I, Capítulo VI, a qual evidencia a importância da perseverança na busca incessante pelo conhecimento. Quanto ao penúltimo logótipo, este entrou em vigor a partir de setembro de 2003 e resultou de uma criação de Paul Stansifer, que introduziu pela primeira vez a ideia do puzzle, dando a forma esférica lugar a um globo construído com peças de puzzle coloridas, cobertas com texto e *links* numa alusão à edificação incessante do projeto colaborativo que constitui a Wikipédia. No entanto, este logótipo sofreu uma atualização, perdendo as cores e tendo o texto sido substituído na maior parte das vezes pelo caractere “W” de Wikipédia, em cada uma das peças do puzzle, estando este caractere representado de modos diferentes, de acordo com os 15 diferentes alfabetos que integravam o projeto naquela altura. Esta versão atualizada é da autoria de David Friedland e passou a ser designada por “A Bola de Prata de Nohat” (Pestana, 2014, p. 39). O último logótipo apresentado corresponde àquele que se encontra em vigor atualmente, tendo sido adotado em finais de 2009. Neste caso, manteve-se o globo de prata e as peças de puzzle, porém estas foram concebidas num modelo tridimensional (3D), indo ao detalhe de identificar os caracteres na face oculta do globo. De notar que, a partir do momento em que se introduziu a esfera/globo enquanto ícone da Wikipédia, esta forma aparece inacabada/aberta em todas as versões, atrevendo-nos a adiantar que poderá simbolizar a ideia de construção incessante, de processo inacabado que traduz este projeto colaborativo da humanidade que é a Wikipédia.

Voltando ao projeto em si, até maio de 2023, a Wikipédia constitui-se por 58 milhões de artigos, sendo que 1 103 069 estão em português, produzidos de forma colaborativa por editores voluntários das mais diversas proveniências; em abril de 2022 existiam artigos na Wikipédia em 315 línguas diferentes (Wikipédia, 2023), o que tem vindo a revolucionar a forma como a informação é produzida e disseminada na Internet. Ao longo dos anos, a Wikipédia tem sido um dos sites

mais procurados na Internet, conforme podemos observar pela imagem abaixo (Figura 13).

Figura 13 – Wikipédia o 7º site mais visitado do mundo em janeiro de 2023



Fonte: Visual Capitalist (2023)

Como já referido anteriormente, este site é uma enciclopédia *online*, de livre acesso (*open access*), multilíngue e de conteúdo livre (*open content*), sendo o maior site de referência e o exemplo mais proeminente de um *Wiki*. A Wikipédia é mantida pela *Wikimedia Foundation*, a qual afirma defender valores e políticas que promovam o acesso livre ao conhecimento, projetando ferramentas e recursos facilitadores da leitura, da edição e da partilha nos sites da *Wikimedia* (<https://www.wikimedia.org/>), e tendo como principal meta apoiar os grupos de voluntários do mundo inteiro que contribuem e participam em projetos da *Wikimedia*, modificando, melhorando e partilhando os seus recursos e conhecimentos (cf. *Wikimedia Foundation*, s.d. em Pestana & Cardoso, 2019). Como referido atrás, a Wikipédia acaba por ser o projeto com maior visibilidade, porém a *Wikimedia* detém um conjunto de projetos irmãos desta enciclopédia, todos assentes no *software* *MediaWiki* e no formato de trabalho colaborativo e de partilha de conhecimento (Figura14).

Figura 14 – Conjunto dos projetos irmãos da Wikipédia



Fonte: Wikimedia (s.d. em Pestana & Cardoso, 2019)

Ao contrário da Wikipédia, o modelo de negócio relevante para as enciclopédias tradicionais assenta no prestígio das editoras enquanto que a Wikipédia apresenta é um modelo colaborativo baseado “na autoridade do argumento, em detrimento do argumento de autoridade”, conforme Gonçalves & Lima (2014) em Kern (2018, p. 132), estando dependente do serviço voluntário dos wikipedistas. Estes últimos têm-se revelado necessários para o controlo da qualidade da informação, de acordo com os princípios editoriais ou os “cinco pilares”¹⁰ da Wikipédia, a saber: o enciclopedismo; a neutralidade de ponto de vista; o conteúdo livre; a convivência comunitária e a flexibilidade das regras. Estes princípios têm-se revelado bastante úteis e marcam a avaliação da informação, pois nas discussões de (não) aprovação de novas entradas, habitualmente, servem como fundamentação.

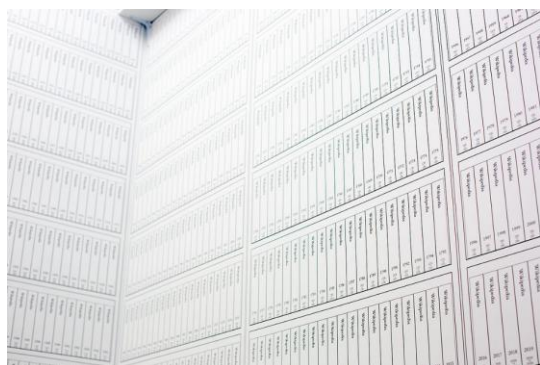
Com efeito, a questão da qualidade da informação proporcionada pela Wikipédia é frequentemente assunto de acesos debates, como aludido, no entanto, há que concordar que estamos perante uma enciclopédia com uma dimensão colossal, tanto que para o público conseguir visualizar o tamanho inimaginável da Wikipédia, se porventura fosse impressa, recordamos a experiência de Michael Mandiberg¹¹, que imprimiu os volumes de A a Z da Wikipédia anglófona, correspondendo a 7 60012 livros, como documentam as Figuras 15 e 16.

¹⁰ Os cinco pilares da Wikipédia - <https://bit.ly/458PQ5Q>

¹¹ Michael Mandiberg - Colaboradores da Wikipédia. (2023, 20 de abril). Michael Mandiberg. *Wikipédia, a Enciclopédia Livre*. https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Michael_Mandiberg&oldid=1150767022

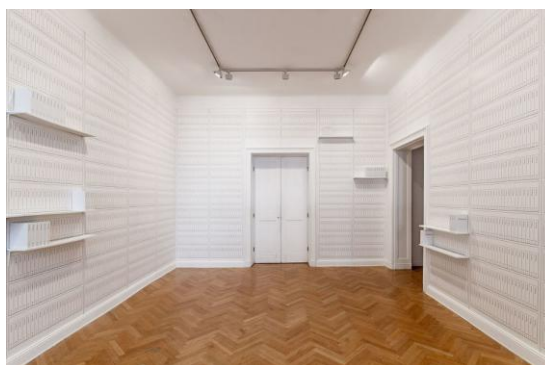
¹² Jornal Observador - <https://bit.ly/3McFRE0>

Figura 15 — Wikipédia de Aachen a Zylinderdruckpresse I



Fonte: Arquivo: Imprimir Wikipedia por Michael Mandiberg, Nova York, 18 de junho de 2015-19.jpg (Wikimedia Commons, 2020)

Figura 16 — Wikipédia de Aachen a Zylinderdruckpresse II














Fonte: Arquivo: Imprimir Wikipedia - de Aachen a Zylinderdruckpresse por Michael Mandiberg IMG 0085.jpg (Wikimedia Commons, 2020)

Acrescido ao tamanho colossal deste projeto, ao contrário das enciclopédias tradicionais, esta caracteriza-se pelo célere dinamismo, pois diariamente surgem novos artigos/verbetes, sendo incluída nova informação ou reformulada informação já inserida em artigos/verbetes pré-existentes. Quase que se poderia dizer que a Wikipédia é um organismo vivo, em constante crescimento e transformação. Por conseguinte, devido a estas e a outras especificidades deste tipo de projeto, a manutenção de altos parâmetros de qualidade, numa perspetiva tradicional, sistemática, torna-se uma tarefa de titãs, até porque, como vimos, os artigos/verbetes estão em constante mudança, abertos, ao contrário do das enciclopédias tradicionais (Pestana & Cardoso, 2019).

Contudo, Aycok & Aycok (2008), citados pelas mesmas autoras, referem que se questiona facilmente a qualidade da Wikipédia pelo facto de não estar sujeita à clássica revisão por pares na academia, embora esta lide igualmente com algumas problemáticas, estando longe da perfeição. De facto, a questão da qualidade sempre foi uma preocupação da própria Wikipédia, tanto que a mesma alerta para esta situação e dá algumas pistas de atuação, como podemos ver na imagem abaixo (Figura 17), no sentido de incitar os utilizadores para o sentido crítico e, assim, poderem diferenciar um artigo bom de um artigo de qualidade inferior.

Figura 17 – Avaliando a qualidade dos artigos da Wikipédia

Elementos dos artigos de qualidade	Sinais de má qualidade
<p>Em geral, os artigos de alta qualidade possuem cinco elementos: uma seção introdutória com uma visão geral de fácil compreensão, estrutura clara, cobertura equilibrada, conteúdo neutro e fontes confiáveis.</p>	<p>Se um artigo possuir mais de dois dos sinais abaixo, você deve buscar fontes melhores. (E depois voltar e aprimorar o artigo com essas fontes!)</p>
<p> A seção introdutória é bem compreensível e resume os pontos-chave do artigo. A introdução de uma biografia, por exemplo, deve mencionar por que a pessoa é conhecida e onde viveu, mas não precisa dar detalhes sobre sua infância, que podem caber melhor na seção seguinte.</p>	<p> O artigo contém um alerta no banner do topo. A maioria dos sinais de alerta são apenas informações ou pedidos, como um pedido para que você ajude a expandir o artigo, caso seja muito curto. Mas eles também podem representar uma discussão ainda não resolvida sobre a neutralidade do artigo ou a qualidade das fontes.</p>
<p> A estrutura é clara. Há vários cabeçalhos principais e secundários, as imagens e diagramas estão nos locais adequados e os apêndices e notas de rodapé no final. No caso da maioria dos artigos, o conteúdo é cronológico ou disposto por tema.</p>	<p> Há problemas de linguagem na seção introdutória. Problemas na introdução normalmente indicam que há problemas com o artigo todo. Uma seção introdutória muito curta pode ser sinal de que o artigo foi expandido por pedaços, sem muita atenção para sua unidade.</p>
<p> Os vários aspectos do tópico são bem equilibrados. Nenhum aspecto domina o artigo e todos eles são mencionados. Os pontos de vista mais importantes recebem mais espaço. Por exemplo, um artigo sobre uma raça de gatos que contenha uma longa descrição do temperamento da raça, mas pouca ou nenhuma informação sobre suas características físicas não está equilibrado.</p>	<p> O artigo traz opiniões sem citar as fontes, além de juízos de valor, que não são neutros e devem ser removidos. Por exemplo, em vez de dizer: "Ela foi a melhor cantora", o texto deveria dizer: "Ela alcançou 14 vezes o primeiro lugar nas paradas, mais do que qualquer outra cantora."</p>
<p> A abordagem é neutra. Os artigos devem ser escritos sem parcialidade. Nos casos em que há divergências entre estudiosos do assunto, devem-se mencionar diferentes visões equilibradamente. Tanto os pontos positivos quanto os negativos devem ser incluídos na mesma proporção de sua ocorrência nas fontes confiáveis. Os bons artigos também usam linguagem neutra e enfatizam os fatos.</p>	<p> O artigo se refere a "alguns", "muitos" ou outros grupos não identificados de pessoas. Tais afirmações são gerais demais e devem ser substituídas por fatos.</p>
<p> As referências a fontes confiáveis são importantes. Os bons artigos oferecem uma boa quantidade de notas de rodapé ao final. Se você encontrar vários links para publicações autorizadas, isso é um bom sinal de que está lendo um artigo de alta qualidade. Um artigo sobre a lua deve conter links para o website da NASA, mas não para o blog de um astrônomo amador.</p>	<p> Parece haver aspectos do tópico faltando no índice e no artigo. Por exemplo, uma biografia que pula um período inteiro da vida do biografado sugere que fatos importantes podem estar faltando.</p>
	<p> Algumas seções parecem longas demais em comparação com sua importância. Por exemplo, uma longa seção "crítica" em um artigo sobre uma empresa e que, no mais, é curto em outros aspectos, sugere que o artigo é tendencioso em relação à empresa.</p>
	<p> O artigo tem muito poucas referências, ou partes substanciais sem notas de rodapé. Se um artigo é baseado em muito poucas fontes, pode ter sido escrito sem informações completas sobre o assunto.</p>

Fonte: Wikimedia Foundation (2011)


Com efeito, a Wikipédia adotou formas de alertar os utilizadores para os diversos tipos de fragilidades que alguns artigos podem revelar, colocando em causa a qualidade da informação, inclusive apresentando uma faixa (ou mais) no topo dos próprios artigos (Figuras 18, 19 e 20).

Figura 18 – Exemplo 1 – Advertências para a qualidade dos artigos

 Esta página sobre **indústria não cita fontes confiáveis**. Ajude a **inserir referências**. Conteúdo não verificável pode ser removido.—*Encontre fontes: ABW • CAPES • Google (N • L • A) (Maio de 2018)*


Fonte: Indústria fonográfica (2022) – *Wikipédia, a enciclopédia livre*

Figura 19 – Exemplo 2 – Advertências para a qualidade dos artigos –

 Esta página **cita fontes**, mas que **não cobrem todo o conteúdo**. Ajude a **inserir referências**. Conteúdo não verificável pode ser removido.—*Encontre fontes: ABW • Google (N • L • A) (Março de 2020)*

Fonte: Dante Alighieri (2023) – *Wikipédia, a enciclopédia livre*

Figura 20 – Exemplo 3 – Advertências para a qualidade dos artigos –

 As referências deste artigo **necessitam de formatação**. Por favor, utilize **fontes apropriadas** contendo título, autor e data para que o verbete permaneça **verificável**. (*Setembro de 2015*)

Fonte: Janela (2022) – *Wikipédia, a enciclopédia livre*

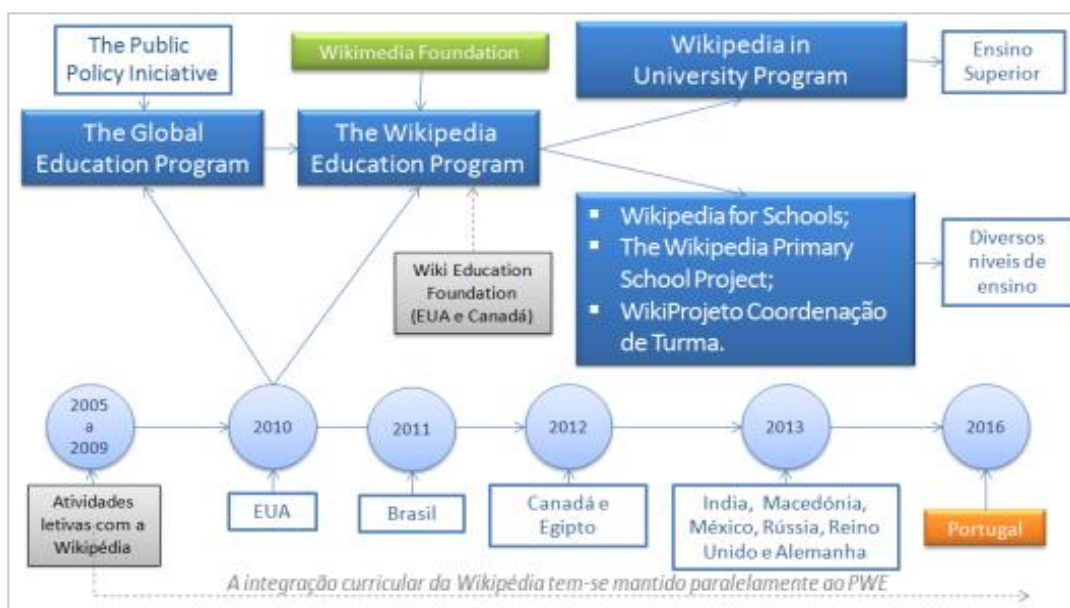
Ao observarmos com atenção as três faixas, podemos identificar níveis distintos de gravidade, pois, e atentando na primeira faixa (Figura 18), esta alerta

para o facto de todo o artigo não citar fontes confiáveis, o que coloca em causa toda a informação do artigo/verbeta. Neste caso concreto, o utilizador fica ciente de que não deve confiar na informação disponibilizada, devendo procurar outras fontes. Já no caso da segunda faixa (Figura 19), esta alerta para uma situação semelhante, todavia a falta de fontes é apenas em algumas partes do artigo, uma vez que a referência é feita a fontes que “não cobrem todo o artigo”, devendo o utilizador ser cauteloso e procurar confrontar essas informações menos fundamentadas noutros *sites*; entende-se ser esta uma situação grave, embora de menor grau do que a anterior. Já no exemplo 3 (Figura 20), a faixa alerta, não para um problema de conteúdo, mas para um problema de formatação, resultando neste caso de uma situação de menor gravidade.

Estando, portanto, cientes da importância da qualidade da informação que é disponibilizada *online* para a “aldeia global”, a Wikipédia desenvolveu, desde cedo, mecanismos de promoção da qualidade da informação, desenvolvidos tanto por agentes humanos como por agentes não-humanos. No caso dos agentes humanos, esta enciclopédia resulta do trabalho voluntário e colaborativo de um conjunto alargado de pessoas de todos os pontos do globo, os quais zelam pela qualidade daquele bem comum. Já o trabalho dos agentes não-humanos resulta da utilização de *software* ou ferramentas de IA no contexto da Wikipédia que vêm facilitar o trabalho dos wikipedistas, ou wikimedistas, como mais recentemente se denominam, neste âmbito de zelar pela qualidade. Nesta linha, de acordo com Zheng et al. (2019), em Cardoso & Pestana (2022), foi em 2002 que apareceram os primeiros *bots*, na sequência da avalanche de informação criada e a necessitar de verificação. Estes, de acordo com d’Andréa (2011), também convocado por ambas as autoras, reagem automaticamente, intervindo em artigos para realizar ações repetitivas e em série, sendo supervisionados por agentes humanos e realizando um papel fundamental na monitorização da edição de artigos/verbetes. Ainda neste sentido, as mesmas autoras convocam Halfaker & Talaborelli (2015), os quais referem o *Objective Revision Evaluation Service* (ORES) enquanto um serviço de IA pensado para otimizar a qualidade da Wikipédia, uma vez que este procede à avaliação dos artigos, o que torna mais célere e eficaz a tarefa de encontrar os artigos/verbetes que necessitam de intervenção/revisão, constituindo uma excelente ferramenta ao serviço dos editores.

Paralelamente, alguns Programas/Protocolos desenvolvidos com as instituições de ensino acabaram por contribuir para a melhoria da qualidade da Wikipédia. Com efeito, de acordo com a *Wikimedia Foundation* (s.d.), citada em Pestana & Cardoso (2019), esta tem vindo a envolver a academia, no contexto do Programa Wikipédia na Educação (PWE), o qual consiste na realização de parcerias com instituições de ensino, possibilitando a estudantes/alunos a realização de pesquisas e edição de artigos, servindo-se dos tradicionais trabalhos académicos, comumente indicados pelos professores, mas que acabavam por não ter uma utilidade prática para a comunidade. Deste modo, para além do trabalho de construção de conhecimento que é conseguido, os estudantes/alunos adquirem outras competências, nomeadamente mais do âmbito da LI e da LD, contribuindo simultaneamente para a qualidade da Wikipédia (Pestana & Cardoso, 2019). No caso da Wikipédia lusófona, e de acordo com o portal “Wikipédia: Wikipédia na Universidade/Cursos”¹³, entre 2011 e 2020, o Programa Wikipédia na Universidade (PWU) envolveu 24 universidades. No que toca a Portugal, o caso pioneiro foi promovido pela Universidade Aberta, em 2016, conforme indica a cronologia presente na imagem seguinte (Figura 21).

Figura 21 – Cronologia da implementação do Programa Wikipédia na Educação (PWE)



Fonte: Pestana & Cardoso (2019, p. 84)

¹³ Wikipédia na Universidade/Cursos - <https://bit.ly/31jyHVv>

Para além de destacarmos a entidade promotora destas ações, a *Wikimedia Foundation*, interessa também reparar que esta cronologia se inicia em 2005, com a integração curricular da Wikipédia, a qual se tem mantido em paralelo com o próprio PWE. Com início em 2010, nos Estados Unidos da América (EUA), Pestana & Cardoso (2019) referem que, de acordo com a revisão da literatura que realizaram, o PWE propicia o desenvolvimento de um conjunto de competências nos alunos/estudantes, das quais destacamos, com base nas autoras, aquelas que se espelham no âmbito do nosso clube, designadamente: a promoção do espírito crítico, motivado pela necessidade de distinguir a qualidade dos artigos da Wikipédia a partir de um conjunto de parâmetros; a promoção de práticas de escrita, recorrendo a diversas técnicas, tais como o resumo, a síntese, a paráfrase; o reforço de hábitos de trabalho colaborativo entre os vários elementos do grupo; o desenvolvimento da LI, no que diz respeito às diversas etapas de um trabalho de pesquisa, por um lado, e, por outro, o respeito pelos direitos de autor e o domínio das licenças *Creative Commons*; o desenvolvimento da LD, estimulada graças ao ambiente de trabalho digital em que as atividades do Clube da Wikipédia são desenvolvidas (cf. Pestana & Cardoso, 2019, p. 83).

Além disso, como podemos ver ainda na Figura 21, a integração curricular da Wikipédia prevista com a criação do nosso clube escolar, enquadra-se nestas dinâmicas, iniciadas há quase duas décadas, no sentido do desenvolvimento do espírito crítico dos alunos/estudantes, bem como do conjunto das competências elencadas pelas autoras e já apontadas anteriormente, ao mesmo tempo que as instituições de ensino e os estudantes/alunos contribuem para uma enciclopédia de qualidade, seja pela criação direta ou pela edição de artigos/verbetes, assim materializando PEA, seja pela formação de futuros wikipedistas, conscientes do valor e da importância do seu trabalho e deste grandioso projeto da humanidade que é a Wikipédia, para o qual o nosso clube também pretende contribuir.

Para além do caso português da Wikipédia lusófona, sobre a qual foi desenvolvido um PWU, como antes referido, interessa também aqui destacar o programa WEIWE(R)BE, ao qual já aludimos atrás, embora muito sucintamente. Portanto, e retomando-o, este programa foi idealizado numa primeira fase para o Ensino Secundário, e tem como parceiros, desde o ano letivo 2019-2020, a Rede Académica Internacional WEIWER®, com sede no LE@D, Laboratório de

Educação a Distância e Elearning da Universidade Aberta, e a RBE. Este programa tem sido concretizado anualmente e visa fomentar iniciativas de desenvolvimento da LI e da LD em ligação com o currículo, “de forma integrada, articulada e sistemática, através do trabalho colaborativo entre a biblioteca escolar e a sala de aula, considerando diferentes fontes e recursos, incluindo a Wikipédia” (Cardoso, Pestana, Cruz, & Mota, 2023, p. 43). Para concretizar tais objetivos, de acordo com as autoras, os alunos recorrem a trabalhos de pesquisa, pressupondo que mantenham uma postura crítica e ética perante a informação, sendo que, no caso dos docentes, recebem formação contínua no âmbito da capacitação digital, enquadrada no *DigCompEdu* (Lucas & Moreira, 2018).

Com efeito, o nosso trabalho revê-se de forma consolidada neste programa WEIWE(R)BE, na medida em que também pretende promover iniciativas de desenvolvimento da LI e da LD, integrando as atividades quer no Plano Anual de Atividades da BE, quer no âmbito de PEA em sala de aula, de forma articulada com estes dois espaços e de forma sistemática em colaboração com a PB e os professores das disciplinas, a par da articulação com o currículo, e, no nosso caso, tirando partido da Wikipédia enquanto REA. Tal como no programa WEIWE(R)BE, para ir ao encontro das nossas metas, temos como estratégia o trabalho de pesquisa, a partir de artigos da Wikipédia, fomentando a adoção por parte dos alunos de uma atitude crítica relativamente à qualidade e à ética perante a informação, neste último caso, no que toca aos direitos de autor e às Licenças *Creative Commons*.

Para finalizar, convocamos Konieczny (2012), citado em Pestana & Cardoso (2017), para salientar que usar a Wikipédia enquanto ferramenta de ensino constitui uma iniciativa que vai muito além de uma simples atividade de acrescentar ao repertório das diferentes práticas pedagógicas modernas, representando uma vantagem primordial, dada a possibilidade de também permitir que a informação esteja disponível para a comunidade, fruto do trabalho colaborativo dos wikipedistas ao serviço da sociedade, ou seja, dando corpo a uma cultura participatória. Assim, contribuir para a Wikipédia acarreta benefícios tanto para estudantes, como para docentes, bem como para a comunidade em geral, permitindo a coparticipação no alargamento do conhecimento da humanidade. Nesta linha, e levando em conta as constatações daquele autor,

bem como as leituras de outros referenciais, realizadas ao longo da nossa pesquisa, as quais apontam para todo um conjunto de benefícios, tanto individuais como coletivos, entendemos que o recurso à Wikipédia no processo de ensino-aprendizagem deve ser cada vez mais estimulado.

Encerrada a fundamentação teórica, seguimos para a contextualização metodológica, a qual iniciaremos no ponto seguinte.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

A contextualização metodológica na qual assenta a presente investigação integra três dimensões no contexto do nosso trabalho investigativo, nomeadamente as Questões e Objetivos de Investigação, o enquadramento paradigmático e design de investigação, e a metodologia de projeto. Nas dimensões são considerados os participantes, bem como os procedimentos metodológicos de recolha de dados, da sua adequação e dos respetivos instrumentos e análise.

2.1. Questões e Objetivos de Investigação

A presente investigação pretende dar resposta à seguinte questão geral, O “Clube da Wikipédia” como ecossistema de desenvolvimento digital: que possibilidades de implementação no ensino básico?, da qual emergem as questões específicas:

- Como implementar o “Clube da Wikipédia” no ensino básico para promover o desenvolvimento de literacias digitais e informacionais em articulação com a biblioteca escolar?
- Que desafios se colocam à utilização da Wikipédia como estratégia de desenvolvimento digital na disciplina de Português no terceiro ciclo do ensino básico em Portugal?

Das referidas questões, geral e específicas, emergem, quer os objetivos gerais, quer os objetivos específicos que a seguir se apresentam. Delineamos, assim, os objetivos gerais de:

- Implementar o “Clube da Wikipédia” no ensino básico para promover o desenvolvimento de literacias digitais e informacionais em articulação com a biblioteca escolar;
- Identificar potencialidades e constrangimentos na utilização da Wikipédia como estratégia de desenvolvimento digital na disciplina de Português no terceiro ciclo do ensino básico em Portugal.

E os objetivos específicos de:

- Conceber a implementação do “Clube da Wikipédia” no 7.º ano de escolaridade numa escola do distrito de Viana do Castelo;

- Implementar o “Clube da Wikipédia” no 7.º ano de escolaridade numa escola do distrito de Viana do Castelo;
- Avaliar a implementação do “Clube da Wikipédia” no 7.º ano de escolaridade numa escola do distrito de Viana do Castelo.

2.2. Paradigma e *Design* de Investigação

Os trabalhos de natureza científica relevam um conjunto de tarefas com significativa complexidade que necessitam da máxima atenção e rigor, particularmente ao nível da decisão e fundamentação metodológica. Não se encontrando a investigação em educação alheada destas exigências, espera-se que os investigadores educacionais dominem um conjunto de referências teóricas que lhes permitam tomar as decisões metodológicas mais apropriadas para responder às questões e aos objetivos da investigação, enquadradas num determinado contexto educativo (Coutinho, 2008). Estamos, no entanto, conscientes de que “[u]ma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica” (Campenhoudt, Marquet & Quivy, 2019, p. 41).

Para Coutinho (2011, p. 9), paradigma de investigação é “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico”. Crotty (1998), citado por Coutinho (2011, p. 21), refere que os paradigmas “são o referencial filosófico que informa a metodologia do investigador”. Nesta linha, a autora refere que o entendimento dos termos “metodologias”, “métodos” e até mesmo “técnicas”, empregues no contexto da investigação, nem sempre é consensual entre a comunidade científica.

Assim, efetuada a revisão da literatura na área, Coutinho (2011), numa breve síntese, refere que as “técnicas” se situam ao nível da prática, sendo adotadas numa determinada área do conhecimento ou ciência na sua “praxis científica”; já ao conjunto de técnicas bastante gerais, passíveis de abranger diversas áreas de pesquisa científica, dá-se o nome de “método”, e, num âmbito mais abrangente, numa fase de descrição e análise dos métodos, deve-se aplicar o termo “metodologia”, a qual se encontra afastada das práticas, de modo

a poder realizar reflexões teóricas sobre o potencial dos métodos na produção do conhecimento científico.

A investigação em educação pode reger-se por quatro paradigmas bastante distintos entre si, o Paradigma Positivista/Quantitativo, o Interpretativo/Qualitativo, o Paradigma Sociocrítico/Misto, havendo ainda a destacar, de acordo com Pereira & Oliveira (2021), o Paradigma Pragmático/Misto.

No Paradigma Positivista/Quantitativo, o investigador é objetivo, externo à realidade, neutro e acrítico. A realidade é objetiva e mensurável e o foco da investigação reside na busca de relações causais entre variáveis e na descoberta e estudo das leis, resultando num discurso normativo, predominando as noções de “explicação, previsão e controlo” (Coutinho, 2004, p. 439). De acordo com Alvesson & Deetz (1998), citado por Lima (2011), o paradigma positivista assenta num discurso normativo, apresentando como objetivo principal a determinação das leis universais que apresentem as relações de causa entre os objetos, recorrendo aos “métodos da ciência nomotética, em clima otimista que teme a desordem, e que visa à emancipação progressiva do ser humano, emancipação esta a ser obtida por meio dos avanços tecnológicos, da estratégia, e da especialização” (Lima, 2011, p. 203), apresentando, pois, como objetivos fundamentais a determinação de leis universais e a emancipação progressiva do Homem, graças à Tecnologia, à Estratégia e à Especialização. Neste caso, destacam-se as metodologias puramente científicas ou quantitativas, entre as quais, referidas por Amado (2014, p. 35), as seguintes: “verificação experimental ou quase-experimental de hipóteses, isolamento e controlo de variáveis, grupos de controlo, amostragens aleatórias, análise estatística de dados, etc.”. Em relação aos métodos, destacam-se os métodos da ciência nomotética, antes aludidos, ou seja, corresponde a “aceitar para a investigação em Ciências Sociais e Humanas uma orientação nomotética” (Coutinho, 2011, p. 11), a par dos métodos experimentais, entre os quais “os estudos psicométricos (focalizados na construção e validação de instrumentos de medida de variáveis)” (Coutinho, 2006, p. 5).

Quanto ao Paradigma Interpretativo/Qualitativo, o investigador é subjetivo, relativista, construtor do conhecimento. Para este, a realidade é uma construção mental (do sujeito) e ao mesmo tempo social, resultando de uma

multiplicidade de sentidos, percepções e o foco da investigação reside no estudo dessas percepções dos sujeitos, dos significados, dos sentidos dos fenômenos/ações, resultando num discurso mais fiel da realidade, por aproximações sucessivas. A investigação qualitativa/interpretativa tem como objetivos captar a dimensão subjetiva dos fenômenos sociais (Silva, 2013), interpretar a realidade, compreender os significados, na perspectiva do sujeito e estudar os assuntos mais restritos, sem pretender a generalização, predominando as noções “de compreensão, significado e ação” (Coutinho, 2008, p. 7). A investigação de índole qualitativa, baseia-se no método indutivo, pois, de acordo com Pacheco (1993) *apud* Coutinho (2011, p. 26), “o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é, o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto”. Quanto às metodologias qualitativas, estas, de acordo com Denzin & Lincoln (1994) *apud* Coutinho (2006, p. 5), estão relacionadas com “métodos de observação naturalística, [...] estudos de caso, [...] etnografia, [...] métodos que conduzem à obtenção de dados de tipo narrativo em que o investigador é via de regra o principal ‘instrumento de medida’ do estudo e em que o objectivo da pesquisa é o de conseguir uma visão holística do fenómeno em estudo”.

No Paradigma Sociocrítico/Misto, o investigador é crítico e participativo contribuindo para a mudança do observado. A realidade é múltipla, dinâmica, histórica, interativa e o foco da investigação reside na dimensão interventiva da investigação, resultando num discurso crítico e reflexivo perante a realidade, destacando-se a noção de “investigar para agir”. Portanto, no “paradigma sociocrítico, [...] [a] metodologia de Investigação-Ação Participativa (IAP) [...], pelo seu potencial transformador, [...] assume[-se] particularmente adequada em projetos socioeducativos” (Mendes, Pinheiro, & Vieira, 2014, p. 52). No caso deste terceiro paradigma, este suporta-se em metodologias e métodos mistos, tratando-se de um paradigma integrador dos métodos e metodologias dos paradigmas precedentes, o qual não se insere em nenhuma das duas perspectivas anteriores.

Assim, ainda dentro do quadrante das diversas posições paradigmáticas, as autoras Pereira & Oliveira (2021) apresentam um quarto paradigma, o Paradigma Pragmático/Misto, o qual encontra as suas bases primordiais na filosofia do Pragmatismo, considerando estas autoras existirem distintos

“entendimentos de pragmatismo”, embora historicamente se encontrem os estudos de Peirce, James, Mead e Dewey, de acordo com Creswell (2003) e Morgan (2014), estes citados pelas autoras portuguesas. As mesmas citam Creswell (2007), referindo que, na perspetiva ontológica, o pragmatismo não se fixa nas questões da “verdade” e da “realidade”, considerando a inexistência de uma única realidade, na medida em que cada indivíduo detém a sua, levando-o a realizar as próprias interpretações, sendo que de acordo com Kaushik & Walsh (2019), a realidade se encontra enraizada no ambiente e só pode ser conhecida através da ação. Além disso, de acordo com Creswell (2007) *apud* Pereira & Oliveira (2021, p. 449), “[a] verdade é o que num dado momento funciona e não se baseia no dualismo entre uma realidade independente da mente ou dentro da mente”. Assim, numa perspetiva epistemológica, “o conhecimento constrói-se através da ação e é situado num contexto” (Pereira & Oliveira, 2021, p. 449). De acordo com Goldkuhl (2012), Maxcy (2003) e Morgan (2014), em Kaushik & Walsh (2019), a ação é o motor que vem alterar a realidade, sendo esta, por conseguinte, primordial no pragmatismo; portanto, a realidade altera-se por meio da ação. De salientar ainda que o paradigma pragmático “considera significativa a produtividade e a praticidade da pesquisa, que, por sua vez, é dependente do contexto social, cultural, histórico e político” (Rech , 2017, p. 4) e, ao mesmo tempo, veicula uma perspetiva plural, sendo os métodos selecionados em função do objeto de investigação e, por esta via, este paradigma, à semelhança do Paradigma Sociocrítico/Misto, também se socorre do Paradigma Positivista/Quantitativo e do Interpretativo/Qualitativo, no que toca aos métodos e metodologias. Segundo Tashakkori & Teddlie (1998) *apud* Kaushik & Walsh (2019), enquanto paradigma de investigação, o Pragmatismo é frequentemente associado a métodos mistos ou métodos múltiplos, conforme Biesta (2010), Creswell & Clark (2011), Johnson & Onwuegbuzie (2004), Maxcy (2003), Morgan (2014), Teddlie & Tashakkori (2009), elencados pelos mesmos autores. Ainda de acordo com Pereira & Oliveira (2021), na perspetiva do Pragmatismo, o conhecimento científico apenas é útil caso represente uma ajuda para os sujeitos melhor enfrentarem a realidade, ou conceberem organizações mais eficientes.

Assim, para desenvolver o nosso estudo, enquadramo-nos no paradigma pragmático, tendo em vista privilegiar metodologias de investigação de natureza mista, procurando recolher, analisar e interpretar dados relativos ao

desenvolvimento digital dos alunos, com repercussões no sucesso da Escola, a partir da análise de potencialidades na utilização da Wikipédia como estratégia de desenvolvimento de competências e literacias no ensino básico e a par da análise de constrangimentos na referida utilização. Deste modo, e fundamentando-nos tanto em metodologias quantitativas como qualitativas, selecionamos o estudo de caso para levar a efeito a nossa investigação, porquanto nos possibilitará, segundo Merriam (1989 *apud* Bogdan & Biklen, 1994, p. 89), uma “observação detalhada de um contexto [...] específico”.

2.2.1. Estudo de caso

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto e como estratégia investigativa incide no estudo empírico de um fenómeno particular no seu contexto real, recorrendo a diversas fontes de informação. Bell (2010, pp. 22-23) aponta como vantagem principal deste método o facto de facultar ao investigador a hipótese de se focar num único caso ou situação específicos e reconhecer “os diversos processos interativos em curso e é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo”. Reichardt & Cook (1986), Lincoln & Guba (1985), Colás (1998) e Bogdan & Biklen (1992), citados em Aires (2011), apontam o estudo de caso como um dos métodos mais utilizados na investigação qualitativa, sendo que para Bogdan & Biklen (1992), segundo Aires (2011, p. 21), esta metodologia “consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento”.

Colás (1992b), também referenciado em Aires (2011, pp. 21-22), indica a existência de diferentes tipos de estudo de casos, distinguindo-se por determinadas especificidades e procedimentos próprios, designadamente os estudos de casos ao longo do tempo, quando estes possibilitam o “estudo de um fenómeno, sujeito ou situação a partir de diferentes perspectivas temporais”; os estudos de casos observacionais, os quais têm como elemento distintivo o recurso à observação participante, podendo abranger as mais diversas temáticas; os estudos de comunidades, quando se trata de descrever e compreender uma comunidade educativa, seja uma escola, agrupamento,

instituição, entre outros; os estudos micro-etnográficos, sempre que estes se implementam seja em unidades organizacionais de pequena escala, seja numa determinada atividade singular organizativa; os estudos multi-situacionais, quando exigem a exploração quer de múltiplas situações, quer de sujeitos, a fim de desenvolver uma teoria e, por fim, os estudos de casos múltiplos, quando visam estudar “dois ou mais sujeitos, situações ou fenómenos”, podendo apresentar modalidades distintas, nomeadamente, “estudos de casos sucessivos, estudos de aprofundamento sobre um caso e estudos comparativos”. Por outro lado, Guba & Lincoln (1985), igualmente em Aires (2011), vêm validar o estudo de caso enquanto metodologia, na medida em que facilita elaboradas descrições da situação a investigar. Além disso, a mesma autora, convocando Colás (1992a), destaca a sua função primordial no caso de haver uma intenção de transitar as conclusões para contextos mais alargados, além de que o estudo de caso “responde mais adequadamente à concepção de múltiplas realidades, aludindo às interações entre investigador e contexto e de outros factos que possam ocorrer ao longo da pesquisa e, finalmente, facilita a comunicação entre os participantes, alimentando o intercâmbio de perceções” (Aires, 2011, p. 22).

Tendo, pois, em conta o nosso quadro teórico no âmbito do respetivo enquadramento metodológico, o contexto do estudo, os objetivos propostos e as questões a que se pretende dar resposta, relativamente à opção pelo estudo de caso, e mais concretamente pelo estudo de caso múltiplo, e convocando ainda e para tal Bogdan & Biklen (1994) e Amado (2014, p. 128), todos destacam o interesse desta escolha, visto que, nas palavras deste último, “a condução de um conjunto de estudos de caso seguindo o mesmo desenho de investigação, com uma boa coordenação entre eles, permite a sua comparabilidade e também maiores possibilidades de teorização, ou de consolidação de proposições teóricas”. Neste sentido, o “Clube da Wikipédia”, cuja implementação se pretende concretizar e estudar em contextos diferentes, traduzirá a possibilidade de comparar realidades distintas perante idêntica situação, assim considerando-se a adequação pela opção de estudos de casos múltiplos.

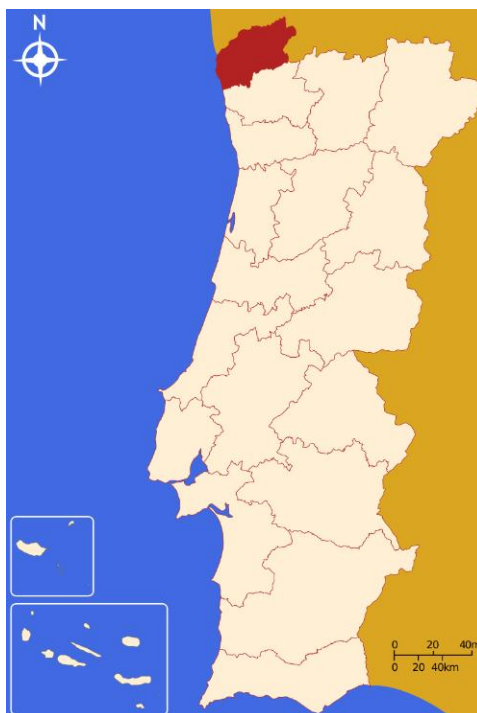
Em suma, Coutinho & Chaves (2002, p. 223) identificam “como fator diferenciador desta abordagem metodológica ‘o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade

bem definida: o caso”, ou seja, no estudo de caso, os objetos não são reduzidos a simples variáveis, antes são estudados na sua complexidade, integrados no seu contexto quotidiano, “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário” (Flick, 2009, p. 24).

2.2.2. Participantes

Antes de considerarmos os participantes, detemo-nos brevemente sobre o contexto do nosso estudo, que se desenvolveu numa escola a norte de Portugal continental, num município pertencente à província do Minho, conforme se evidencia na imagem apresentada na Figura 23, destacada com sombreado a vermelho-escuro, mais concretamente no Alto Minho, distrito de Viana do Castelo, cuja capital é a cidade com o mesmo nome, situada no litoral do país. No entanto, o nosso município caracteriza-se por alguma interioridade, embora relativamente bem servido de vias de acesso, o que torna as distâncias mais curtas. As zonas limítrofes do distrito são, a Norte e Leste, Espanha; a Sul, o distrito de Braga; a Oeste, o Oceano Atlântico.

Figura 22 — Distrito de Viana do Castelo no mapa de Portugal



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre (2023a)

O distrito de Viana do Castelo, de acordo com dados da Wikipédia nos artigos *Distrito de Viana do Castelo* (2023a) e respectivas áreas integradas no artigo *Lista de distritos portugueses ordenados por área* (2023b), apresenta uma área de 2 255 km², o menor dos 18 distritos, ficando apenas à frente da Região Autónoma da Madeira. Já quanto à população residente, e de acordo com o artigo da Wikipédia *Lista de distritos portugueses ordenados por população* (2023c), em abril de 2023, o Alto Minho apresentava 231 882 habitantes, encontrando-se na 13.^a posição dos 18 distritos de Portugal continental e das duas Regiões Autónomas dos Açores e Madeira.

No âmbito da comunidade escolar, a qual vem espelhar um pouco a realidade do município, existe um elevado número de alunos provenientes de agregados familiares recompostos, bem como de famílias monoparentais com prevalência feminina. Quanto ao emprego, verificam-se numerosos casos de famílias em situações de vínculo precário, tendo necessidade de recorrer a ajudas sociais. A oferta formativa da escola é transversal e diversificada, indo ao encontro das necessidades da comunidade onde se insere. Paralelamente à oferta curricular, a escola incentiva projetos que impulsionam a prossecução dos ODS consagrados na Agenda 2030, ao mesmo tempo que se compromete com a capacitação dos alunos nas múltiplas literacias, enquadrando-se, neste sentido, o nosso caso, atinente à implementação do “Clube da Wikipédia”, com uma turma do 7.º ano do ensino básico, em articulação com a BE.

Passando agora aos participantes, como temos vindo a defender, o “Clube da Wikipédia” foi concretizado numa turma do 7.º ano de escolaridade, constituída por vinte e dois alunos, onze do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades entre os onze e os catorze anos. A maioria destes alunos provêm da mesma turma do 2.º ciclo, interagindo entre si com maior abertura. Agora, no 7.º ano, integrou o grupo-turma um aluno a repetir o ano pela segunda vez e, para além deste, mais três alunos que contam com pelo menos uma retenção no seu percurso escolar. Nesta turma, são três os alunos a beneficiar de medidas seletivas, ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho (Ministério da Educação, 2018), nomeadamente Adaptações Curriculares não Significativas (ACNS), para os quais existe uma professora de apoio na aula de Português, uma vez por semana. Isto é, de acordo com o Artigo 2.º do referido decreto, são “as medidas de gestão curricular que não comprometem as

aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, [...] que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Para além daqueles alunos, a turma apresenta ainda outros seis a beneficiar de Medidas Universais, ou seja, de acordo com o Artigo 8.º do referido decreto, apoios “para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens. [...] entre outras: a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento pró-social”. Além disso, da turma fazem parte dois alunos estrangeiros, um oriundo de um país cuja língua materna é a Língua Portuguesa, ao contrário do outro, para quem foram proporcionadas aulas e apoio de Português Língua Não Materna (PLNM).

2.2.3. Instrumentos de Recolha de dados

Todo e qualquer investigador deve ter como principais preocupações a fiabilidade e a validade dos seus métodos, sejam eles de índole quantitativa, ou qualitativa, pois, conforme Morse *et al* (2002) *apud* Coutinho (2014), a ausência de rigor na investigação aproxima-a da ficção, transformando-a numa inutilidade.

Decorrente do entendimento das perspetivas pós-modernas acerca da impossibilidade de concretizar a objetividade numa investigação qualitativa, surge neste âmbito o conceito de triangulação, entendido como um conjunto de perspetivas, métodos e dados empíricos multifacetados, suscetíveis, segundo Denzin & Lincoln (2000) *apud* Coutinho (2014, p. 302), de “constituírem uma estratégia capaz de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação”. Na linha da mesma autora, a triangulação consiste, pois, em conjugar duas ou mais perspetivas, fontes de informação, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma investigação, de modo a ser possível conseguir um perfil mais fiel do objeto de estudo ou de uma mais alargada compreensão do fenómeno a investigar.

Assim, no que concerne à recolha de dados, o estudo de caso vale-se de um conjunto de técnicas variadas, próprias da pesquisa predominantemente qualitativa, por forma a conseguir obter dados de diferentes tipos, possibilitando

o cruzamento da informação, de acordo com Coutinho (2005) *apud* Coutinho (2011). Com efeito, de acordo com a autora, esta estratégia acaba por criar as condições ideais para a efetivação da triangulação dos dados, durante o momento de análise desse conjunto mais vasto de tópicos, a fim de trazer para o estudo uma maior objetividade e rigor científico, contribuindo igualmente para a validação do mesmo fenómeno (Yin, 1994 *apud* Coutinho, 2011).

Neste sentido, procuramos diversificar tanto as fontes de dados, como os instrumentos e os métodos, de modo a criar as condições ideais para a análise e triangulação de dados, indo ao encontro das preocupações de fiabilidade, viabilidade e rigor na investigação. De facto, no início da atividade, e no sentido de proceder à recolha de dados para a avaliação diagnóstica da turma, os alunos preencheram uma Ficha de Aferimento (Anexo I), inspirada em Eustáquio (2020) e, sobretudo, em Santos (2024). Interessa esclarecer que no estudo desenvolvido por Eustáquio (2020), no contexto da dinamização do Projeto Individual de Leitura, ao nível do 10.º ano de escolaridade, em articulação com a BE, a ficha foi nomeada de Acolhimento, designação adotada por Santos (2024), mas por nós maioritariamente preterida, por se entender que se trata de um mesmo recurso, aplicado em dois momentos distintos (inicial e final, ou anterior e posterior, à dinamização e realização de uma atividade), com a mesma e única finalidade, de aferir eventual evolução ou mudança entre ambos os momentos. Mais especificamente, a nossa ficha de aferimento versou sobre a Wikipédia e sua utilização, tendo sido integrada no material do “Clube da Wikipédia” e aplicada, então, num primeiro momento, no início da atividade e, num segundo momento, no fim da atividade. A referida ficha, para além de testada e validada no referido estudo, foi, ainda assim, previamente testada por um grupo de alunos do mesmo nível de ensino da turma, presentes na BE.

Quanto à aplicação deste tipo de instrumentos de avaliação, convém destacar a importância do momento de diagnose, o qual, de acordo com Hadji (2001) e Ferreira (2007), citados em Ferreira (2015), se reveste de uma importante função pedagógica, inerente à avaliação diagnóstica, que tem por fim aferir os interesses dos alunos pelas novas aprendizagens e identificar conhecimentos prévios e pré-requisitos, conduzindo frequentemente a decisões didáticas adaptadas à realidade específica dos alunos e das suas características próprias, assim se iniciando o processo de ensino-aprendizagem.

De salientar ainda que, de acordo com Ferreira (2018), a avaliação das aprendizagens deve ser encarada, sobretudo, enquanto uma estratégia de promoção das aprendizagens dos alunos, sendo que, nesta linha, a avaliação assume uma dimensão formativa, fazendo parte do processo de ensino-aprendizagem. Assim, e de acordo com o Artigo 24.º – Avaliação interna das aprendizagens –, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Ministério da Educação, 2018), “a avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem”.

Deste modo, e na linha de Pereira (2022), constituindo a avaliação formativa uma estratégia de construção do conhecimento, convém que esta seja constantemente monitorizada, por meio de processos individuais, e, neste enquadramento, o aluno desempenha um papel central, ativo, na regulação das aprendizagens, cabendo ao professor o papel de mediador, com vista a proporcionar ao aluno momentos de autorregulação e de autoavaliação. Foi, pois, também numa perspetiva formativa que aplicamos uma Ficha de Autoavaliação das aprendizagens (Apêndice I), pois é pela reflexão originada nos momentos de autoavaliação, bem como pelos *feedbacks* que o professor vai dando ao aluno, sejam orais ou escritos, que este trabalha na melhoria dos pontos fracos tanto por ele identificados, como pelo professor; é, pois, nesta constante interação/reflexão que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve, uma vez que é também a partir daquela que o professor vai adaptar as estratégias, de modo a melhor responder às necessidades do aluno.

No contexto do nosso estudo, os instrumentos de recolha de dados explicitados precedentemente assumem particular importância na dimensão diagnóstica (Ficha de Aferimento I), bem como na dimensão avaliativa, *Ex-ante* e *Ex-post*, (Ficha de Aferimento II), ambas circunscritas à metodologia de projeto, do qual nos ocuparemos mais adiante. Assim, para a nossa investigação, recolhemos dados por meio da Ficha de Aferimento (Anexo I), antes aludida, pois a partir desta consideramos ser possível a aferição das representações acerca da Wikipédia e das suas potencialidades enquanto REA, bem como a avaliação da capacitação para o acesso, a produção e o uso crítico da informação, conducente a uma comunicação eficaz, ética e socialmente

responsável. Por sua vez, consideramos igualmente os dados contidos na Ficha de Autoavaliação (Apêndice I).

Uma outra estratégia integrada na recolha de dados para a avaliação formativa é a Observação; de acordo com Pereira (2022, p. 21), “[o]bservar é uma atividade de extrema importância na atividade docente, tornando-se ainda mais essencial na aplicação das estratégias pedagógicas”. Observar todos os acontecimentos ocorridos dentro da sala de aula poderá assemelhar-se a algo colossal, porém, e concordando com a autora, a experiência ensina os docentes a realizarem esta competência com eficácia. Convocando Reis (2011, p. 29), “a observação deve ser dirigida a dimensões específicas da aula. As observações livres devem ser evitadas”. Na sequência desta premissa elaboramos e aplicamos, aliás conforme preconizado pelo autor, Grelhas de observação focada “em comportamentos ou acontecimentos em áreas muito específicas, para análise e discussão mais finas e aprofundadas”, as quais foram preenchidas ao longo das sessões do “Clube da Wikipédia”, de modo a recolher informação sobre: Atitudes face à atividade (Apêndice II); Competências Digitais (transversal a situações de utilização dos PC) (Apêndice III); Conceções e Práticas sobre a Wikipédia (Apêndice VI); Domínio das licenças *Creative Commons* (CC) (Apêndice V); Citar e referenciar de acordo com as normas APA (7.^a versão) (Apêndice VI).

Assim, importa precisar que, quanto a técnicas de recolha de dados, o presente estudo, por contraponto à Observação Não Participante, recorre à Observação Participante, sendo esta “especialmente apropriada para estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que visam a generalização de teorias interpretativas. Habitualmente recorre-se à Observação Participante com o propósito de elaborar, após cada sessão de observação, descrições ‘qualitativas’, de tipo ‘narrativo’ [...] que permitem obter informação relevante para a investigação” (Mónico, Alferes, Castro, & Parreira, 2017, p. 726). Importa ainda destacar que tanto as grelhas de observação focada como a ficha de autoavaliação foram realizadas em coautoria com Batista (2025), autora da investigação congénere, no trabalho que, em conjunto com o nosso, configura o estudo de caso múltiplo antes aludido.

2.2.4. Análise de dados

No que diz respeito à análise dos dados, a análise documental foi uma das opções assumidas para o nosso estudo. Este método, segundo Esteves & Azevedo (1998), é um procedimento essencial em todos os momentos da pesquisa. Inicialmente, permitiu-nos fazer um levantamento de todo o património teórico existente sobre o tema, recorrendo-se, para o efeito, a fontes privadas, nomeadamente processos dos alunos e documentos oficiais, tais como o Projeto Educativo de Agrupamento ou o Plano Anual de Atividades, para de seguida nos proporcionar um instrumento de análise de extrema importância. Em paralelo, também se recorreu quer à análise de conteúdo, quer à análise estatística (descritiva).

A análise de conteúdo, definida por Berelson (1952) em Gil (2008, p. 152), apresenta-se como "uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações". Na linha de Bardin (1977), também citada em Gil (2008), esta desenvolve-se em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados, incluindo a inferência e interpretação. A técnica de análise de conteúdo tem como finalidade, de acordo com Coutinho (2011, p. 193), "avaliar de forma sistemática um corpo de texto [...], por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados 'chave' que possibilitem uma comparação posterior". Ou, numa perspetiva mais quantitativa, "é uma forma de perguntar um conjunto fixo de questões aos dados de modo a obter resultados contáveis", como referem Marshall & Roosman (1989) citados pela autora (Coutinho, 2011, p. 193). Segundo Bardin (2009), citada por Pestana (2015, p. 139), a análise de conteúdo consiste na aplicação de um "conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' [...] extremamente diversificados [...]. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade".

Por último, é de destacar ainda a análise estatística descritiva simples, uma vez que convocamos esta técnica para a análise de alguns dos dados recolhidos, quer por meio das Grelhas de Observação Focada, quer por meio das Fichas de Aferimento e de Autoavaliação.

2.3. Metodologia de Projeto

No que respeita à construção da atividade propriamente dita, e cujo produto se consubstancia na Sinopse respetiva (Apêndice VII), recorreremos à metodologia de projeto, sendo que alguns dos instrumentos de recolha de dados são comuns a toda a investigação, nomeadamente as Fichas de Aferimento e de Autoavaliação.

E, com vista a suportar teoricamente a metodologia de projeto, fundamentamo-nos em Capucha (2008) e Serrano (2008) *apud* Pestana (2018), que apontam quatro etapas – Diagnóstico, Planificação, Aplicação/Execução e Avaliação –, das quais relatamos, de seguida e de uma forma concisa, os respetivos procedimentos, levados a cabo em cada uma.

Consideramos, de acordo com Serrano (2008) *apud* Pestana (2018), que relativamente aos objetivos do Diagnóstico atendemos aos seguintes: detetar necessidades; estabelecer prioridades; fundamentar o projeto; delimitar o problema; localizar o projeto; rever a bibliografia; prever a população; prever os recursos. No que respeita à Planificação, consideramos: objetivos (gerais e específicos); metodologia (atividades, técnicas e instrumentos, definição da população, identificação da amostra, recolha de dados, análise de dados); calendarização; recursos (humanos, materiais, financeiros). No que toca à Aplicação/Execução, procedemos ao desenvolvimento do projeto e simultaneamente ao acompanhamento do mesmo. Já quanto à Avaliação, foi realizada em diferentes momentos, tendo sido efetuada a avaliação de diagnóstico, a avaliação do processo e a avaliação final.

Concluída a descrição da metodologia de suporte para a atividade, aquela integrando desde a dimensão diagnóstica à avaliativa e consubstanciando-se, como referido anteriormente, na Sinopse, ou seja, no produto apresentado no Apêndice VII, também mencionado, passaremos de seguida à apresentação e análise dos dados obtidos a partir quer das Fichas de Aferimento e de Autoavaliação, quer da Observação (grelhas de observação focada).

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesta parte do texto, dedicamo-nos à apresentação dos dados recolhidos através dos diversos instrumentos explicitados, nomeadamente as Fichas de Aferimento I e II (Apêndice I), por onde iniciamos, a par da Ficha de Autoavaliação e das Grelhas de Observação Focada.

3.1. Fichas de Aferimento I e II

Nos Quadros 1 e 2, a seguir apresentados, sistematizam-se os dados recolhidos, respetivamente, na Ficha de Aferimento I (também designada de ficha de acolhimento) e na Ficha de Aferimento II (também designada simplesmente de ficha de aferimento). Portanto, é com base nesta súmula, das respostas dos alunos, que prosseguimos com a respetiva descrição e discussão.

Responderam à Ficha de Aferimento I do “Clube da Wikipédia” vinte e dois (22) alunos. Esta ficha é constituída por dois blocos de questões: o primeiro, sobre as perceções dos alunos quanto à Wikipédia, é composto por cinco questões; o segundo, com três questões, relativas à utilização daquela enciclopédia *online*.

Passando a descrever os resultados obtidos por questão, podemos verificar que, quanto à primeira, na qual se perguntava “Sabes o que é a Wikipédia?”, treze (13) alunos responderam “Sim e sei explicar o que é” e nove (9) que “Sim, conheço, mas não sei o que é”. Ou seja, evidencia-se, por parte da turma, um conhecimento da referida enciclopédia *online*.

Numa tentativa de definição da Wikipédia, na pergunta seguinte, treze (13) alunos completaram a frase “A Wikipédia é...” com o segmento “Um projeto importante, porque veio facilitar o acesso à informação de forma aprofundada”; seis (6) responderam que se trata de “Um projeto importante, porque veio facilitar o acesso de todos à informação”; e, para três (3) dos alunos, é “Um projeto sem relevância, porque permite o acesso à informação, mas só de forma superficial”. Assim, é possível destacar que, à exceção de três alunos, para os restantes membros da turma, a Wikipédia é um projeto relevante, sobretudo, pela facilidade de acesso a informação aprofundada, mas também pela democratização que a Wikipédia proporciona dessa mesma informação.

Quanto às expectativas que têm quando utilizam a Wikipédia, sete (7) alunos responderam “Encontrar informação facilmente”, cinco (5) “Encontrar informação útil” e outros quatro (4) “Encontrar a melhor informação que procuro/preciso”. Dos restantes alunos, distribuíram-se equitativamente, cada dois (2), pelas demais opções, a saber: “Encontrar informação rapidamente”; “Encontrar informação correta”; “Encontrar novas ideias e perspetivas”. Neste sentido, é possível destacar a facilidade de chegar à informação, ao mesmo tempo que se evidencia, por um lado, o carácter utilitário da informação da Wikipédia e, por outro, a sua qualidade.

Quadro 1 – Ficha de Aferimento I

FICHA DE AFERIMENTO I ou ACOLHIMENTO INICIAL (Resultados)		UNIVERSO: 22 ALUNOS
I – Perceções dos alunos quanto à Wikipédia		
Questões	Frequência Absoluta	Questões
1. Sabes o que é a Wikipédia?	13 9 0	— Sim e sei explicar o que é. — Sim, conheço, mas não sei o que é. — Não, não sei.
2. A Wikipédia é...	6 13 3 0	— Um projeto importante, porque veio facilitar o acesso de todos à informação. — Um projeto importante, porque veio facilitar o acesso à informação de forma aprofundada. — Um projeto sem relevância, porque permite o acesso à informação, mas só de forma superficial. — Um projeto sem relevância, porque não se sabe quem escreve.
3. Que expectativas tens quando utilizas a Wikipédia?	5 7 2 2 2 2 4	— Encontrar informação útil. — Encontrar informação facilmente. — Encontrar informação rapidamente. — Encontrar informação correta. — Encontrar novas ideias e perspetivas. — Encontrar a melhor informação que procuro/preciso.
4. Relativamente ao modo como é construído cada artigo da Wikipédia	9 2 6 5	— A construção colaborativa permite abarcar diversos pontos de vista, enriquecendo os artigos. — O facto de se poder alterar os artigos permite que possam ser danificados/vandalizados. — A informação está atualizada pelo facto de se poder alterar os dados a qualquer momento. — Não sei.
5. Relativamente à credibilidade da informação na Wikipédia.	6 1 5 2 8	— A informação que está na Wikipédia é sempre de confiança. — A informação que está na Wikipédia necessita de ser sempre complementada. — A informação que está na Wikipédia não oferece qualidade porque não se sabe quem a escreveu. — A informação que está na Wikipédia também se encontra, por exemplo, noutras enciclopédias. — Não sei.
II – Utilização da Wikipédia		
Questões	Frequência	Questões
6. Acedo à Wikipédia...	11 11 0 0	— Sempre, quando procuro alguma informação na internet. — Algumas vezes, depende da informação que procuro. — Raramente, prefiro procurar noutros recursos. — Nunca.
7. Com que frequência utilizas a Wikipédia?	6 12 4 0	— Entre 100 e 80% das minhas pesquisas de informação. — Entre 79 e 50% das minhas pesquisas de informação. — Entre 49 e 30% das minhas pesquisas de informação. — Em menos de 29% das minhas pesquisas de informação.
8. Utilizas a Wikipédia sobretudo para...	8 2 12	— Trabalho escolar. — Informação não escolar. — Trabalho escolar e informação não escolar.

Fonte: a autora

Relativamente ao modo como é construído cada artigo da Wikipédia, nove (9) alunos entendem que “a construção colaborativa permite abarcar diversos pontos de vista, enriquecendo os artigos” e seis (6) consideram que “a informação está atualizada pelo facto de se poder alterar os dados a qualquer momento”. Porém, dois (2) outros alunos são de opinião que “o facto de se poder alterar os artigos permite que possam ser danificados/vandalizados” e ainda outros cinco (5) alunos não sabem. Assim, como podemos verificar, embora haja alguns sem opinião, na sua maioria, os alunos denotam conhecer como se constroem os artigos da Wikipédia e destacam o carácter atual da informação aí presente, ainda que uma pequena minoria (dois em vinte e dois) mostre uma certa preocupação com o vandalismo, pelo facto de “todos [a] poderem editar”.

No que toca à credibilidade da informação na Wikipédia, oito (8) alunos desconhecem se é credível ou não. Pelo contrário, seis (6) alunos entendem que “a informação que está na Wikipédia é sempre de confiança”. E, cinco (5) acreditam que “a informação que está na Wikipédia não oferece qualidade porque não se sabe quem a escreveu”, enquanto que para dois (2) outros “a informação que está na Wikipédia também se encontra, por exemplo, noutras enciclopédias”. Por fim, um (1) aluno entende que “a informação que está na Wikipédia necessita de ser sempre complementada”. Assim, quanto à questão da credibilidade da informação na Wikipédia, podemos constatar uma primeira situação, que se prende com o facto de um conjunto significativo de alunos não ter opinião. Para além desta, destaca-se uma outra, pois se, por um lado, um conjunto de alunos acredita que “a informação que está na Wikipédia não oferece qualidade, porque não se sabe quem a escreveu”, um outro grupo entende que a informação disponibilizada pela Wikipédia é confiável.

Passando ao segundo bloco de questões, atinentes à utilização da Wikipédia, metade dos alunos (11) respondeu que acedia “sempre, quando procur[a] alguma informação na internet” e a outra metade respondeu “algumas vezes, depende da informação que procuro”, confirmando-se que todos consultam a Wikipédia.

Quanto à frequência de utilização, doze alunos (12) optaram pela afirmação “entre 79 e 50% das minhas pesquisas de informação”, seguindo-se um grupo de seis (6) que afirmou realizar “entre 100 e 80% das [suas] pesquisas de informação”, e, por fim, quatro (4) alunos responderam “entre 49 e 30% das

minhas pesquisas de informação”. De notar que, para além de seis (6) alunos mencionarem realizar quase única e exclusivamente as suas pesquisas na Wikipédia, outros doze (12) mencionaram realizar mais de metade das referidas pesquisas com base neste REA, destacando-se, assim, a Wikipédia como a ferramenta favorita destes alunos para pesquisa de informação.

Por fim, devendo completar a frase “Utilizas a Wikipédia sobretudo para...”, doze (12) alunos responderam “trabalho escolar e informação não escolar”, enquanto que oito (8) optaram por “trabalho escolar”. Já dois (2) alunos responderam que utilizavam a Wikipédia unicamente para pesquisa de “informação não escolar”. De destacar, portanto, o facto de os alunos procurarem a Wikipédia tanto para trabalhos escolares como para a pesquisa de outra informação, evidenciando-se, contudo, uma prevalência pela informação para os trabalhos escolares, presentes em duas das opções, ambas entre as mais escolhidas.

Considerando agora a apresentação e discussão dos resultados da Ficha de Aferimento II, sistematizados no Quadro 2, começamos por recordar, como mencionado anteriormente, que esta ficha (Anexo I) foi aplicada, em sala de aula, aos vinte e dois (22) alunos da turma, participantes no “Clube da Wikipédia”, no momento de encerrar a atividade de integração curricular da Wikipédia, sendo em tudo idêntica à Ficha de Aferimento I, de modo a que fosse possível comparar as suas perceções e práticas, antes e após a referida atividade.

Prosseguindo, então, e descrevendo os resultados obtidos por questão, podemos verificar que, quanto à primeira, na qual se perguntava “Sabes o que é a Wikipédia?”, a grande maioria, dezoito (18), respondeu “Sim e sei explicar o que é”, havendo quatro (4) alunos que assumiram conhecer “mas não [saber] explicar o que é”. Ou seja, destaca-se, por parte da turma, total (re)conhecimento/identificação desta enciclopédia *online*, embora haja uma ou outra dificuldade pontual em explicar o que é.

Já para definir a Wikipédia, dezasseis (16) alunos, portanto, uma maioria, entende que este é “um projeto importante, porque veio facilitar o acesso à informação de forma aprofundada”, enquanto que seis (6) são de opinião que se trata de “um projeto importante, porque veio facilitar o acesso de todos à informação”. Importa destacar que, nestas respostas, os 22 alunos consideram que a Wikipédia é um projeto importante, com relevância, sobretudo, pela

facilidade de acesso a informação aprofundada, mas também pela democratização dessa mesma informação.

Quadro 2 – Ficha de Aferimento II

FICHA DE AFERIMENTO (Resultados)		UNIVERSO: 22 ALUNOS
I – Percepções dos alunos quanto à Wikipédia		
Questões	Frequência Absoluta	Opções
1. Sabes o que é a Wikipédia?	18 4 0	— Sim e sei explicar o que é. — Sim, conheço, mas não sei o que é. — Não, não sei.
2. A Wikipédia é...	6 0 16 0	— Um projeto importante, porque veio facilitar o acesso de todos à informação. — Um projeto importante, porque veio facilitar o acesso à informação de forma aprofundada. — Um projeto sem relevância, porque permite o acesso à informação, mas só de forma superficial. — Um projeto sem relevância, porque não se sabe quem escreve.
3. Que expectativas tens quando utilizas a Wikipédia?	12 7 0 0 0 3	— Encontrar informação útil. — Encontrar informação facilmente. — Encontrar informação rapidamente. — Encontrar informação correta. — Encontrar novas ideias e perspetivas. — Encontrar a melhor informação que procuro/preciso.
4. Relativamente ao modo como é construído cada artigo da Wikipédia	12 1 6 3	— A construção colaborativa permite abarcar diversos pontos de vista, enriquecendo os artigos. — O facto de se poder alterar os artigos permite que possam ser danificados/vandalizados. — A informação está atualizada pelo facto de se poder alterar os dados a qualquer momento. — Não sei.
5. Relativamente à credibilidade da informação na Wikipédia.	0 8 0 12 2	— A informação que está na Wikipédia é sempre de confiança. — A informação que está na Wikipédia necessita de ser sempre complementada. — A informação que está na Wikipédia não oferece qualidade porque não se sabe quem a escreveu. — A informação que está na Wikipédia também se encontra, por exemplo, noutras enciclopédias. — Não sei.
II – Utilização da Wikipédia		
Questões	Frequência	Questões
6. Acedo à Wikipédia...	14 6 2 0	— Sempre, quando procuro alguma informação na internet. — Algumas vezes, depende da informação que procuro. — Raramente, prefiro procurar outros recursos. — Nunca.
7. Com que frequência utilizas a Wikipédia?	11 8 1 2	— Entre 100 e 80% das minhas pesquisas de informação. — Entre 79 e 50% das minhas pesquisas de informação. — Entre 49 e 30% das minhas pesquisas de informação. — Em menos de 29% das minhas pesquisas de informação.
8. Utilizas a Wikipédia sobretudo para...	10 12 0	— Trabalho escolar. — Informação não escolar. — Trabalho escolar e informação não escolar.

Fonte: a autora

Quanto às expectativas que os alunos têm quando utilizam a Wikipédia, doze (12) alunos responderam que pretendiam “encontrar informação facilmente”, seguindo-se sete (7) que esperavam “encontrar informação útil”, sendo que “encontrar a melhor informação que procuro/preciso” foi a opção escolhida pelos restantes três (3). Assim, neste âmbito, o grupo-turma destaca,

por um lado, a facilidade em aceder à informação, ao mesmo tempo que também valoriza o cariz utilitário, prático, da informação veiculada na Wikipédia.

No que toca à forma como são construídos os artigos da Wikipédia, três (3) alunos manifestaram desconhecimento sobre o assunto e um (1) aluno considerou que “o facto de se poder alterar os artigos permite que possam ser danificados/vandalizados”. Além destes, doze (12) alunos responderam que “a construção colaborativa permite abarcar diversos pontos de vista, enriquecendo os artigos”, enquanto que seis (6) foram de opinião que “a informação está atualizada pelo facto de se poder alterar os dados a qualquer momento”. Podemos, pois, verificar que, na sua maioria, os alunos participantes sabem como se constroem os artigos da Wikipédia, destacando a mais-valia da construção colaborativa desta enciclopédia *online*, tanto no que toca ao enriquecimento dos artigos, dado que são escritos a várias mãos, como no que toca à atualização, uma vez que se trata de uma obra em constante atualização.

No que diz respeito à credibilidade da informação na Wikipédia, verificamos que dois (2) alunos dizem não saber se esta é credível ou não, enquanto que doze (12) entendem que “a informação que está na Wikipédia também se encontra, por exemplo, noutras enciclopédias”. Já oito (8) alunos respondem que “a informação que está na Wikipédia necessita de ser sempre complementada”. Neste sentido, evidencia-se o facto de os alunos encararem a Wikipédia como mais um recurso, idêntico a uma outra qualquer enciclopédia, destacando-se ainda que um pouco mais de metade entende ser necessário complementar a informação nela veiculada com a de outras fontes.

Passando ao segundo bloco de questões, relacionadas mais especificamente com a utilização da Wikipédia, excetuando dois (2) alunos, que responderam que “Raramente, prefer[am] procurar noutros recursos”, catorze (14) afirmaram aceder “Sempre, quando procur[am] alguma informação na internet”, enquanto que a opção “Algumas vezes, depende da informação que procuro”, foi escolhida por seis (6) alunos, confirmando-se, de novo, que todos recorrem a esta enciclopédia *online*.

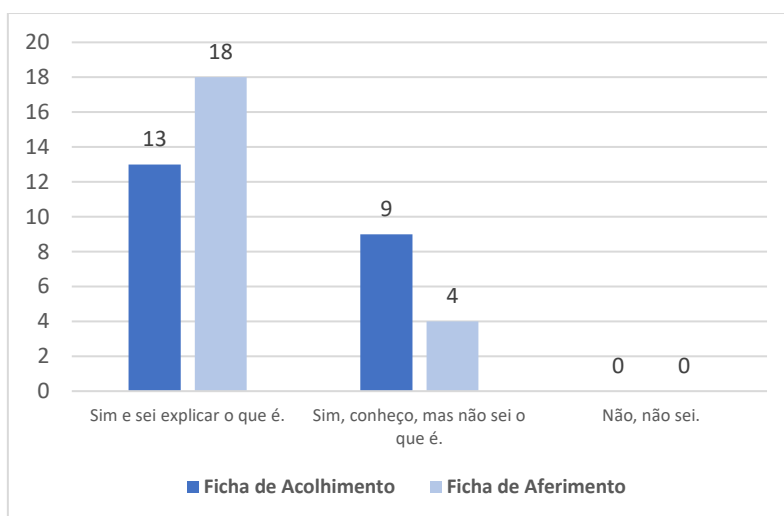
Quanto à frequência de utilização, destacamos o facto de apenas dois (2) alunos selecionarem a opção “em menos de 29% das minhas pesquisas de informação”, por contraponto a onze (11) que realizam “entre 100 e 80% das [suas] pesquisas”, seguidos de oito (8) que efetuam “entre 79 e 50% das [suas]

pesquisas de informação”, e de apenas um (1) que concretiza “entre 49 e 30% das [suas] pesquisas de informação”. Destaca-se, nesta análise, que, do conjunto dos vinte e dois (22), para além de onze (11) realizarem quase exclusivamente as suas pesquisas na Wikipédia, acrescem também oito (8) que realizam mais de metade das mesmas com base neste REA, confirmando-se assim que a Wikipédia é a ferramenta que preferem para a pesquisa de informação.

A terminar a Ficha de Aferimento II, para completar a frase “Utilizas a Wikipédia sobretudo para...”, doze (12) alunos selecionaram “Trabalho escolar e informação não escolar”, enquanto que dez (10) optaram por “Trabalho escolar”. De destacar, portanto, o facto de os alunos procurarem a Wikipédia tanto para trabalhos escolares como para a pesquisa de outra informação; contudo, evidencia-se, fazem-no sobretudo para os trabalhos escolares, constando estes em duas das opções de resposta, ambas as mais escolhidas.

Conforme referido anteriormente, passamos, nos próximos parágrafos, a triangular as evidências recolhidas na Ficha de Acolhimento Inicial (Aferimento I) e na Ficha de Aferimento (Aferimento II). Assim, o Gráfico 1 apresenta o nível de Conhecimento sobre a Wikipédia em ambos os momentos, acolhimento (inicial) e aferimento (final), isto é, antes e depois da respetiva integração curricular.

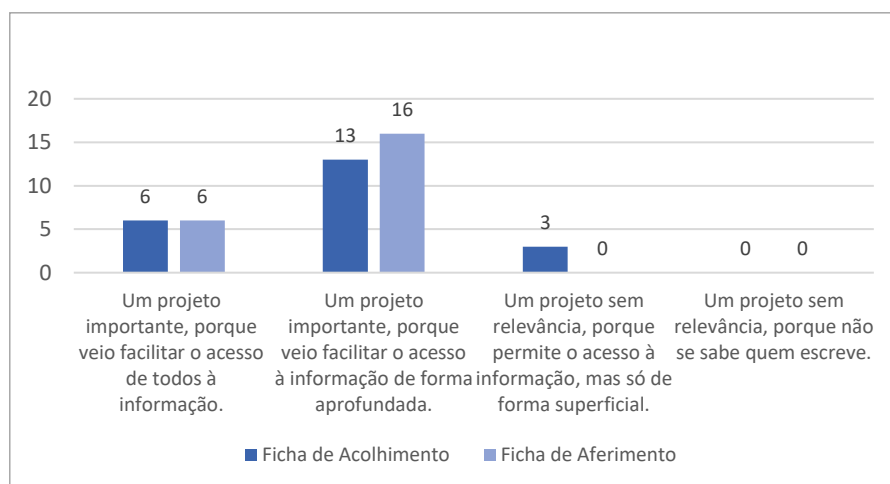
Gráfico 1– Nível de Conhecimento sobre a Wikipédia



Fonte: a autora

Quanto à definição de Wikipédia, o Gráfico 2 sintetiza as respostas dos alunos nos dois momentos considerados, que recordamos, no início e no final da atividade concretizada.

Gráfico 2- Definição de Wikipédia



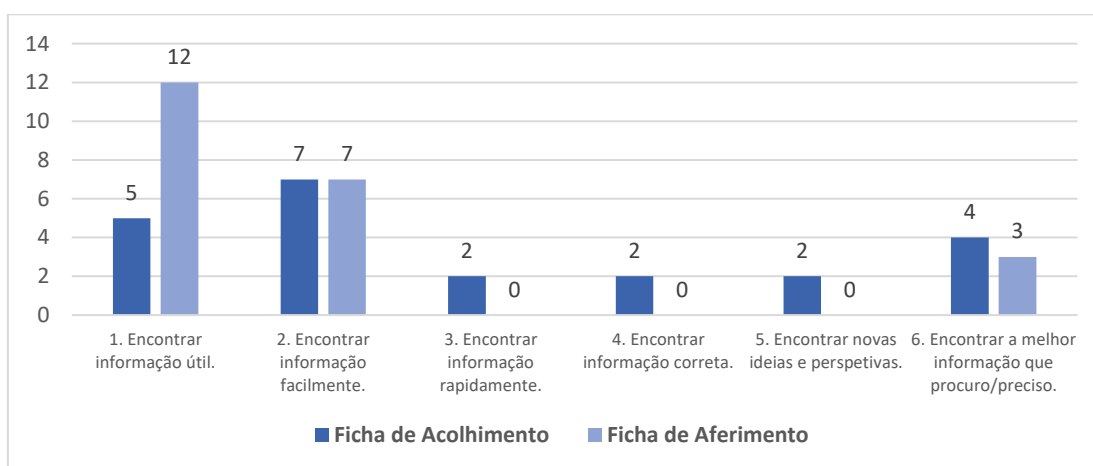
Fonte: a autora

Como podemos observar pelo Gráfico 2, ainda no ponto de partida (Ficha de Acolhimento, i.e. Aferimento I), dezanove (19) dos vinte e dois (22) alunos entende a Wikipédia como algo importante, quer pelo aprofundamento dos temas, quer pela democratização da informação que esta plataforma proporciona, evidenciando-se apenas discordarem três (3), os quais consideram ser um projeto “sem relevância”; já após a atividade (Ficha de Aferimento, i.e. Aferimento II), o grupo-turma foi unânime em concordar com a importância de tal projeto pelas razões referidas.

No que diz respeito às expectativas que os alunos têm quando utilizam a Wikipédia, importa analisar os dados sistematizados no Gráfico 3, no qual se destaca a mudança de opinião de seis (6) alunos que, no início, selecionaram as opções “Encontrar informação rapidamente”, “Encontrar informação correta” e “Encontrar novas ideias e perspectivas”, e, no final, migraram para a opção “Encontrar informação útil”. Por conseguinte, esta opção passou de cinco (5) respostas, na ficha de acolhimento ou aferimento inicial, para doze (12), na ficha de aferimento final, tendo também sido assinalada a diminuição de quatro (4) para três (3) registos na opção “Encontrar a melhor informação que procuro/preciso”. Neste gráfico destaca-se igualmente a opção “Encontrar

informação facilmente”, que manteve igual número de respostas, sete (7), em ambas as fichas, antes e após a atividade. Para concluir, ao contrário da ficha de aferimento ou acolhimento inicial, momento em que o mais importante para os alunos era “Encontrar informação facilmente”, seguido de “Encontrar informação útil”, após a atividade, verificou-se, na ficha de aferimento final, uma inversão, afirmando estes procurar a Wikipédia, em primeiro lugar, para “Encontrar informação útil” e, em segundo, para “Encontrar informação facilmente”.

Gráfico 3- Expectativas dos alunos quando utilizam a Wikipédia

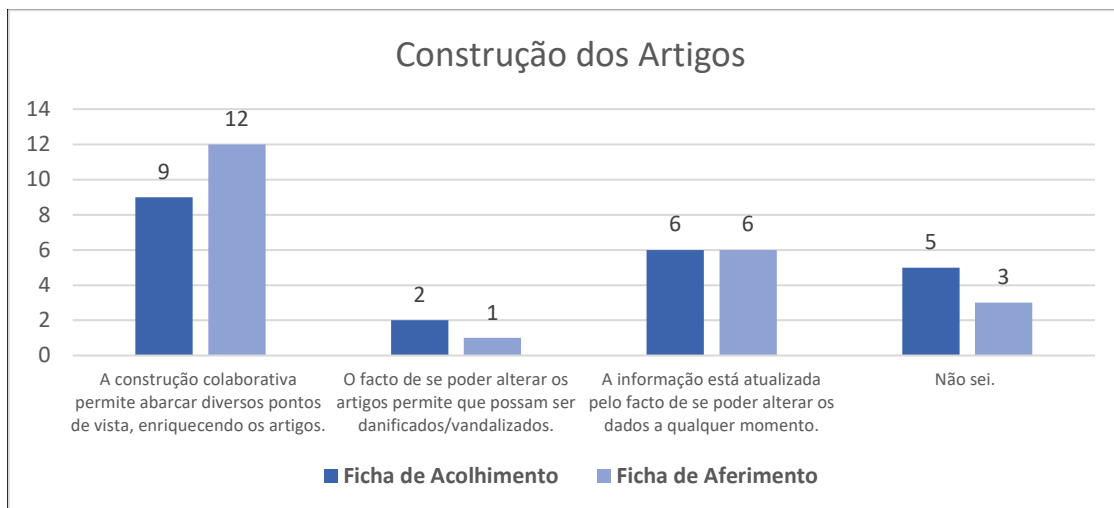


Fonte: a autora

Passando agora ao modo como se constroem os artigos da Wikipédia, dados de ambos os momentos, a que se reporta o Gráfico 4, destaca-se, da ficha de aferimento ou acolhimento inicial para a ficha de aferimento final, o aumento de respostas, de nove (9) para doze (12), na opção “A construção colaborativa permite abarcar diversos pontos de vista, enriquecendo os artigos”, mantendo-se estável na opção “A informação está atualizada pelo facto de se poder alterar os dados a qualquer momento”, com seis (6) respostas. Apesar de já bastante residuais, quer a opção “O facto de se poder alterar os artigos permite que possam ser danificados/vandalizados”, com duas (2) respostas na ficha de acolhimento inicial, como a opção “Não sei”, então com cinco (5) respostas, foram menos selecionadas, resultando, na ficha de aferimento, em três (3) respostas para esta opção e numa (1) única para aquela. Em conclusão, podemos constatar que da ficha de acolhimento inicial para a ficha de aferimento

final, as opções mais selecionadas mantiveram-se idênticas, embora na ficha de aferimento final estas tenham sido mais consolidadas, evidenciando-se ainda a diminuição do número de alunos que não sabe como se constrói um artigo na Wikipédia, passando de cinco (5) para três (3) ocorrências.

Gráfico 4- Construção dos Artigos

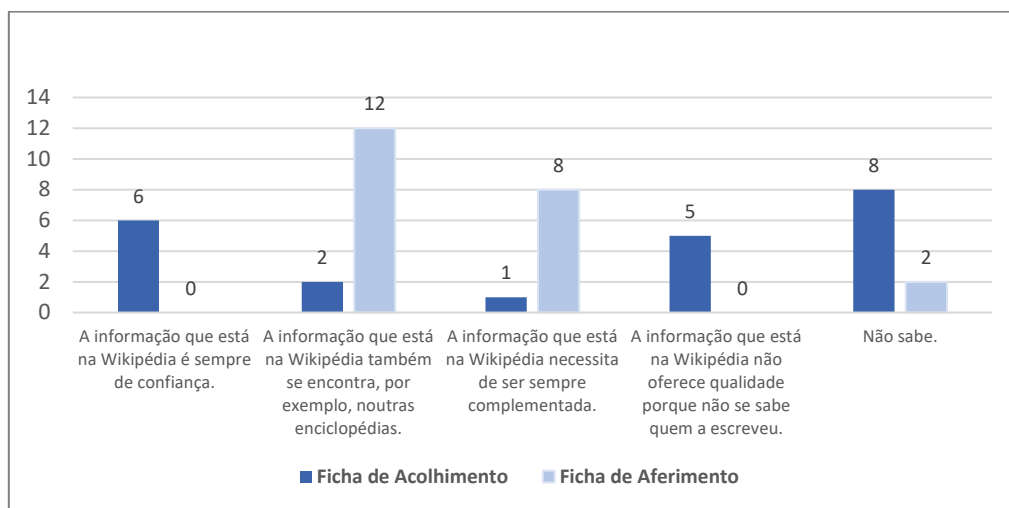


Fonte: a autora

No que diz respeito à Credibilidade da informação na Wikipédia, conforme indicado no Gráfico 5, evidencia-se a subida de seis (6) para oito (8) das opiniões menos favoráveis quanto à credibilidade deste projeto, desde o momento de acolhimento ou aferimento inicial para o momento de aferimento final. No entanto, numa análise mais detalhada, podemos verificar que a “desconfiança” se prende mais com a quantidade de informação, no sentido de que necessita de ser complementada, do que com a qualidade da mesma, pois, no momento final, o conjunto dos oito (8) alunos selecionou a opção “A informação que está na Wikipédia necessita de ser sempre complementada”; nenhum escolheu “A informação que está na Wikipédia não oferece qualidade porque não se sabe quem a escreveu”, opção que se refere explicitamente à falta de qualidade deste projeto – lembrando, esta opção tinha sido selecionada por cinco (5) alunos na Ficha de Aferimento I (Anexo I), e, no fim da atividade, não o foi por nenhum, ou seja, com zero (0) respostas na Ficha de Aferimento II (Anexo I), evidencia-se um progresso. Ainda a respeito da Credibilidade da informação na Wikipédia, no momento inicial, e como podemos verificar pelo Gráfico 5, oito (8) alunos não

têm opinião; já no momento final, este número foi reduzido para dois (2) alunos. Por contraponto, aqueles que confiam na qualidade da sua informação aumentam de oito (8) para doze (12) alunos.

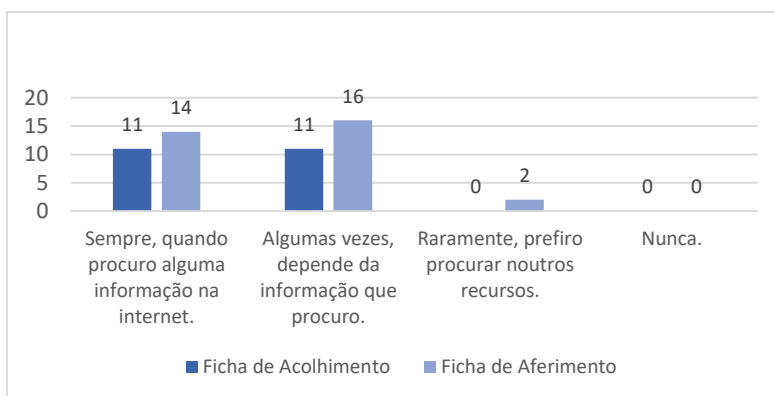
Gráfico 5 – Credibilidade da informação na Wikipédia



Fonte: a autora

Passando ao Gráfico 6, podemos observar os resultados sobre a frequência de acesso à Wikipédia. Com efeito, embora a totalidade tenha indicado, no início, que consulta a Wikipédia “Sempre” ou “Algumas vezes” para pesquisa de informação, já no momento final, dois (2) optaram por escolher “raramente”, três (3) pela opção “Sempre”, cinco (5) “Algumas vezes”, e os restantes (12 alunos) mantiveram a opção inicial.

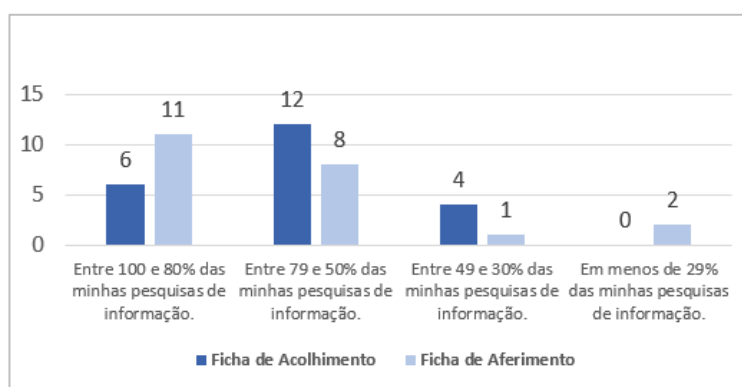
Gráfico 6 – Frequência de acesso à Wikipédia



Fonte: a autora

Considerando o Nível de Acesso à Wikipédia, a partir da observação do Gráfico 7, podemos verificar que, mesmo antes da atividade, já acediam com bastante frequência, porquanto dezoito (18) do total dos vinte e dois (22) alunos da turma indicaram a opção entre 50% a 100%, passando, posteriormente, após a atividade, para vinte (20), sendo apenas dois (2) aqueles que indicaram valores percentuais abaixo dos 50%.

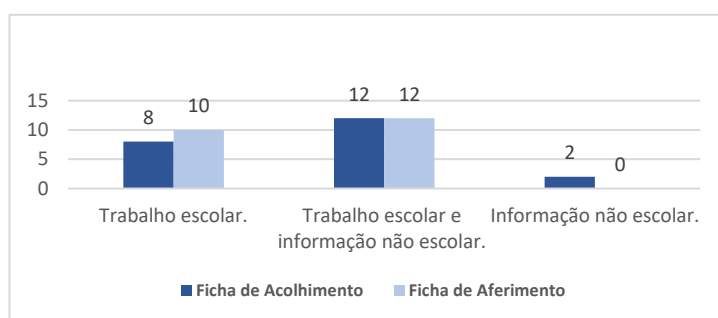
Gráfico 7 – Nível de Acesso à Wikipédia



Fonte: a autora

Já o Gráfico 8 disponibilizado abaixo apresenta os resultados referentes ao item da utilização específica da Wikipédia.

Gráfico 8 – Utilização Específica da Wikipédia



Fonte: a autora

Conforme podemos verificar, as respostas mantiveram-se uniformes: doze (12), em ambos os momentos, no que diz respeito ao “Trabalho escolar e informação não escolar”, sendo esta opção a mais escolhida pelos alunos, seguida da opção “Trabalho escolar”, exclusivamente, sendo que do início para

o final sofreu um ligeiro aumento, de oito (8) para dez (10) respostas. A utilização da Wikipédia por parte dos alunos para fins exclusivamente não escolares era residual no momento inicial, correspondendo a apenas duas (2) respostas, e revelou-se nula após o desenvolvimento da atividade.

Concluída esta análise, passamos à apresentação e discussão dos resultados das Grelhas de Observação Focada, as quais são disponibilizadas em quadros.

3.2. Grelhas de Observação Focada

A primeira grelha que se apresenta abrange o domínio das Atitudes Face à Atividade (Quadro 3), tendo sido preenchida ao longo das sessões de trabalho e apresentação do produto final, nomeadamente dos *PowerPoints* sobre os temas previamente distribuídos (cf. Apêndice VII – Sinopse), enquadrados na exploração do conto *O cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Quadro 3 – Grelha de Observação Focada I - Atitudes Face à Atividade

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA I – Resultados Obtidos				
Atitudes Face à Atividade				
Atividade: Integração curricular da Wikipédia – Exploração do conto <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen				
N.º de alunos: 22	Início: 17/01/2023		Fim: 23/01/2023	
Os alunos revelam:	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Interesse na atividade				✓
2. Envolvimento nas tarefas				✓
3. Interação com os pares			✓	
4. Cooperação com os pares			✓	
5. Contributos pertinentes			✓	
Observações: (1) Dificuldades em concluir os trabalhos dentro dos prazos estabelecidos; (2) Interação que divergia, por vezes para assuntos que não os do trabalho; (3) Dificuldades em repartir tarefas e trabalhar em situação de entajada./ Um elemento do grupo assumia o controlo ou a responsabilidade do trabalho, enquanto que os outros permaneciam passivos. (falta de segurança/ autoestima; outras dificuldades); (4) Dificuldades ao nível do espírito crítico, bem como na capacidade de resolução problemas.				

Fonte: a autora

Assim, neste âmbito, os alunos revelaram bastante interesse na atividade, demonstrando envolvimento e entusiasmo, apresentando, contudo, dificuldades em concluir as tarefas nos prazos estabelecidos. Além disso, embora tenham

manifestado empenho em promover trocas de ideias e a colaboração fosse visível e profícua de uma forma geral, a interação com os demais elementos do grupo ficou-se pelo “algo evidente”, pois, não raramente, surgiam conversas divergentes dos assuntos do trabalho. Acrescido a estes aspetos, a cooperação entre pares mostrou-se menos evidente, devido a dificuldades na distribuição de tarefas e na promoção do trabalho em equipa. Foram identificadas situações em que um elemento do grupo assumia o controlo ou a responsabilidade, enquanto os outros permaneciam passivos, possivelmente por questões de autoestima e/ou falta de segurança. Para além destes desafios, e embora manifestassem algumas dificuldades ao nível do espírito crítico, bem como na capacidade de resolução de problemas, globalmente, os alunos deram contributos de forma “algo evidente” e enriquecedora para a atividade, demonstrando compreensão dos temas abordados.

Em suma, com o desenvolvimento desta atividade, pudemos apurar algumas dificuldades, designadamente no que diz respeito à cooperação e à colaboração entre pares, sendo evidente a necessidade de trabalhar em grupo com mais frequência, de modo a colmatar as dificuldades apontadas.

No que toca às Competências Digitais, segue-se a súmula da nossa observação (Quadro 4) e respetiva análise.

Quadro 4 – Grelha de Observação Focada II - Competências Digitais

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA II – Resultados Obtidos				
Competências Digitais (transversal a situações de utilização dos PC)				
Atividade: Integração curricular da Wikipédia – Exploração do conto <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen				
N.º de alunos: 22	Início: 17/01/2023		Fim: 23/01/2023	
Os alunos demonstram:	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Falta de conhecimentos no âmbito dos comandos <i>Systems Applications and Products in Data Processing</i> (SAP).			✓	
2. Domínio de conhecimentos no âmbito dos comandos SAP.		✓		
3. Um conhecimento/domínio elementar do periférico (rato).				✓
4. Conhecimento de como gravar ficheiros em <i>Word</i> , <i>Portable Document Format</i> (PDF), <i>PowerPoint</i> (PPT).				✓
5. Conhecimentos de como renomear ficheiros <i>Word</i> , PDF, PPT.				✓
6. Competência para copiar, colar e redimensionar uma imagem.		✓		
7. Reduzida competência para copiar, colar e redimensionar uma imagem.			✓	
8. Competência para inserir um elemento como uma imagem, uma caixa de texto ou uma forma num PPT.		✓		
9. Reduzida competência para inserir um elemento como uma imagem, uma caixa de texto ou uma forma num PPT.			✓	
Observações: 8. e 9. – Conhecimentos muito rudimentares ao nível do trabalho em PPT.				

Fonte: a autora

Efetivamente, os alunos demonstraram de forma bem evidente “um conhecimento/domínio elementar do periférico (rato)”, bem como “conhecimento de como gravar ficheiros em *Word*, *Portable Document Format* (PDF), *PowerPoint* (PPT)” e também “conhecimentos de como renomear ficheiros *word*, *pdf*, *PPT*”. Contudo, pudemos igualmente apurar que, à exceção de um pequeno grupo, os alunos dominam de forma muito rudimentar os comandos SAP (*Systems Applications and Products in Data Processing*), ao mesmo tempo que revelam “reduzida competência para copiar, colar e redimensionar imagens”, evidenciando igualmente dificuldades em “inserir um elemento como uma imagem, uma caixa de texto ou uma forma num PPT”.

Face a estas dificuldades podemos dizer que estes alunos, geralmente classificados como nativos digitais, estão bastante habilitados a usar tecnologias, porém mais na vertente de lazer e não desenvolvem, autonomamente, as competências digitais necessárias para trabalhar por exemplo no *Office*. Apesar das várias contingências que tal pode implicar, seria importante multiplicar as oportunidades deste tipo de trabalho, de modo a otimizar tais competências, tanto que, se é verdade que os alunos dispõem de uma disciplina semanal vocacionada para o seu desenvolvimento, a disciplina de TIC, esta revela-se, como se pode concluir, insuficiente. E, embora seja certo que cabe ao conjunto dos docentes das disciplinas que integram o currículo a responsabilidade de formar os alunos neste âmbito, há, pois, ainda constrangimentos a ultrapassar.

O Quadro 5 apresenta a súmula da nossa observação, no que toca às Concepções e Práticas sobre a Wikipédia, tendo os alunos revelado, a este propósito, alguma interação entre si sobre o tema, evidenciando algum interesse e partilhas significativas, tais como “a estrela dourada é para os muito bons!” (Aluno “E”), referindo-se aos artigos destacados, em partilha com um colega do grupo acerca de um artigo da Wikipédia.

Quadro 5 – Grelha de Observação Focada III - Conceções e Práticas sobre a Wikipédia

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA III – Resultados Obtidos				
Conceções e Práticas sobre a Wikipédia				
Atividade: Integração curricular da Wikipédia – Exploração do conto <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen				
N.º de alunos: 22	Início: 17/01/2023		Fim: 23/01/2023	
Os alunos demonstram:	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Interação entre si sobre o tema Wikipédia.			✓	
2. Uma posição positiva sobre a Wikipédia.				✓
3. Uma posição negativa sobre a Wikipédia.	✓			
4. Uma posição neutra sobre a Wikipédia.	✓			
5. Conhecer experiências sobre a Wikipédia.				✓
6. Conhecer indivíduos com boa opinião sobre a Wikipédia.			✓	
7. Conhecer indivíduos com opinião negativa sobre a Wikipédia.			✓	
Observações: “a Wikipédia é de todos nós” (Aluno “E”); “o globo da Wikipédia é como todas as línguas que existem no planeta e que estão na Wikipédia” (Aluno “F”); “o vandalismo está errado” (Aluno “G”); “A professora X dizia-nos para não irmos à Wikipédia.” (Aluno “G”); “a estrela dourada é para os muito bons!” (Aluno “E”).				

Fonte: a autora

O grupo demonstrou uma posição positiva bem evidente sobre esta enciclopédia *online*, tendo um aluno destacado o valor da colaboração e da partilha do conhecimento coletivo e universal, ao referir “a Wikipédia é de todos nós” (Aluno “E”), o que nos convoca para o facto de que esta enciclopédia *online* colaborativa é uma plataforma onde qualquer pessoa responsável de qualquer ponto do mundo pode contribuir, editar e melhorar um conteúdo que é de todos e para todos. Houve também um aluno que manifestou preocupação com o vandalismo na Wikipédia, afirmando “o vandalismo está errado” (Aluno “G”), o que nos convoca para a questão da proteção da qualidade da informação disponibilizada e da utilidade desta enciclopédia *online*, bem como para a preservação de um ambiente colaborativo e confiável para a criação e partilha de conhecimento. Para além destes dois alunos, outros referiram conhecer alguns indivíduos com opinião negativa sobre a Wikipédia, nomeadamente professores, conforme reconheceu um deles, “A professora X dizia-nos para não irmos à Wikipédia.” (Aluno “G”), e outros ainda com boa opinião sobre a Wikipédia, dos quais alguns professores, irmãos mais velhos e familiares. Conhecedores de diversas experiências sobre a Wikipédia, grande parte delas prendiam-se com a proibição dos professores e com situações de vandalismo.

Passando à observação do domínio das licenças *Creative Commons* (CC), segue-se o Quadro 6, com a súmula dos parâmetros observados durante as diferentes sessões de trabalho e de apresentação dos mesmos.

Quadro 6 – Grelha de Observação Focada IV - Domínio das Licenças *Creative Commons*

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA IV – Resultados Obtidos				
Domínio das Licenças <i>Creative Commons</i> (CC)				
Atividade: Integração curricular da Wikipédia – Exploração do conto <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> , de Sophia de M. B. Andresen				
N.º de alunos: 22	Início: 17/01/2023		Fim: 23/01/2023	
Os alunos demonstram:	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Conhecimento do conceito de direitos de autor				✓
2. Desconhecimento do conceito de direitos de autor		✓		
3. Respeito pelos direitos de autor		✓		
4. Falta de respeito pelos direitos de autor		✓		
5 Capacidade para licenciar o seu trabalho, com a licença da CC				✓
6. Reduzida capacidade para licenciar o seu trabalho, com a licença da CC		✓		
Observações: Nada a assinalar.				

Fonte: a autora

Assim, e concretamente quanto ao conceito de direitos de autor, globalmente, o grupo evidenciou conhecer o conceito, embora manifestasse dificuldades quanto ao respeito por tais direitos, não tanto por pretender apropriar-se de algo que não é seu, mas mais pelo facto de ignorar as normas. Após a atividade, os alunos evidenciaram ser capazes de licenciar o seu trabalho, com as licenças da CC. Portanto, podemos concluir que a atividade foi pertinente no que diz respeito a este tópico, assim contribuindo para a formação cívica e ética dos cidadãos do futuro, que expectavelmente vão contactar cada vez mais com as questões de propriedade intelectual, uma vez que a sociedade do século XXI surge cada vez mais exposta a contextos digitais e a criações intelectuais nesses contextos digitais.

O Quadro 7 apresenta a súmula das observações referentes ao cumprimento das Normas APA - 7.^a versão.

Quadro 7 – Grelha de Observação Focada V - Normas APA - 7.ª versão

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA V – Resultados Obtidos				
Citar e referenciar de acordo com as normas APA* (7.ª versão)				
Atividade: Integração curricular da Wikipédia – Exploração do conto <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen				
N.º de alunos: 22	Início: 17/01/2023		Fim: 23/01/2023	
Os alunos demonstram:	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente
1.Competência para selecionar os elementos principais de uma obra (nome do autor; apelido; data; título da obra)				✓
2.Alguma competência para selecionar os elementos principais de uma obra (nome do autor; apelido; data; título da obra...)				✓
3.Reduzida competência para selecionar os elementos principais de uma obra (nome do autor; apelido; data; título da obra...)	✓			
4.Competência para construir uma referência bibliográfica completa, segundo as normas APA.			✓	
5.Alguma competência para construir uma referência bibliográfica, segundo as normas APA.				✓
6.Reduzida competência para construir uma referência bibliográfica, segundo as normas APA.		✓		
7.Competência para citar e referenciar as fontes dos documentos escritos e iconográficos.			✓	
8.Alguma competência para citar e referenciar as fontes dos documentos escritos e iconográficos.				✓
9.Reduzida competência para citar e referenciar as fontes dos documentos escritos e iconográficos.		✓		
Observações: Nada a assinalar.				
* APA é o acrónimo da <i>American Psychologist Association</i> .				

Fonte: a autora

No fim da atividade, no que diz respeito à realização de Referências Bibliográficas/Citações de acordo com as normas APA (7.ª versão), foi evidente a capacidade dos alunos em “selecionar os elementos principais de uma obra (nome do autor; apelido; data; título da obra)”, para além de revelarem alguma “competência para construir uma referência bibliográfica completa, segundo as normas APA”, sendo capazes de “citar e referenciar as fontes dos documentos escritos e iconográficos” com alguma facilidade.

3.3. Ficha de Autoavaliação

De modo a envolver os alunos numa reflexão crítica sobre o seu próprio desempenho e aprendizagem, concluída a atividade com a apresentação dos trabalhos, procedeu-se à aplicação da Ficha de Autoavaliação (Apêndice I), da qual se apresentam os respetivos dados no Quadro 8. Importa salientar que no

momento da aplicação desta ficha apenas se encontravam presentes vinte (20) alunos, sendo este o número sobre o qual recai a nossa análise.

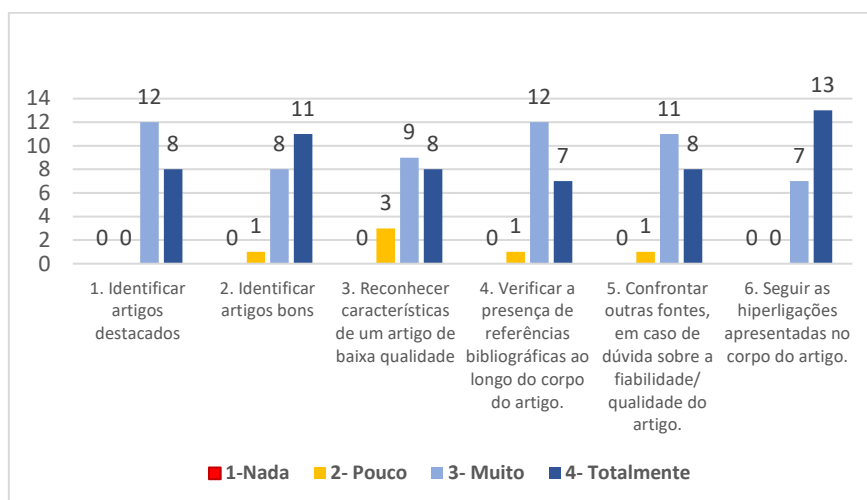
Quadro 8 – Ficha de Autoavaliação do Trabalho de Pesquisa na Wikipédia

Ficha de Autoavaliação do Trabalho de Pesquisa na Wikipédia – Resultados Obtidos		N.º de alunos: 20			
Atividade: Integração curricular da Wikipédia – Exploração do conto <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen					
Classifica o teu desempenho após esta atividade de 1 a 4, sendo que 1 é “Nada” e 4 “Totalmente”.					
		N.º de respostas			
	Sou capaz de...	1	2	3	4
WIKIPÉDIA	1. Identificar artigos destacados.	0	0	12	8
	2. Identificar artigos bons.	0	1	8	11
	3. Reconhecer características de um artigo de baixa qualidade.	0	3	9	8
	4. Verificar a presença de referências bibliográficas ao longo do corpo do artigo.	0	1	12	7
	5. Confrontar outras fontes, em caso de dúvida sobre a fiabilidade/qualidade do artigo.	0	1	11	8
	6. Seguir as hiperligações apresentadas no corpo do artigo.	0	0	7	13
TÉCNICAS DE PESQUISA	7. Selecionar informação pertinente e adequada ao objetivo da pesquisa.	0	0	12	8
	8. Resumir informação.	0	1	11	8
	9. Transformar informação.	0	2	11	7
	10. Identificar e recolher as imagens mais pertinentes que enriquecem o trabalho.	0	1	9	10
NORMAS APA	11. Distinguir Referências Bibliográficas de Bibliografia.	0	3	12	5
	12. Identificar os elementos que fazem parte de uma Referência Bibliográfica <i>online</i> , para além do <i>link</i> .	0	2	12	6
	13. Construir uma Referência Bibliográfica completa, seguindo um guião.	0	2	13	5
	14. Adequar as Referências Bibliográficas dos artigos da Wikipédia de acordo com as Normas APA (7.ª edição).	0	4	9	7
COOPERAÇÃO	15. Cooperar com todos os elementos do grupo.	0	0	8	12
	16. Envolver-me em todas as tarefas/etapas do trabalho.	0	0	13	7
	17. Dar contributos/sugestões pertinentes para a concretização das tarefas.	1	0	11	8
CREATIVE COMMONS	18. Respeitar os direitos de autor.	0	1	9	10
	19. Distinguir e respeitar as várias licenças <i>Creative Commons</i> .	0	1	10	9
	20. Atribuir uma licença <i>Creative Commons</i> a um trabalho.	0	5	9	6
Observações: “esta atividade foi interessante porque ajudou muito a saber sobre as cidades italianas, a Wikipédia e como fazer trabalhos” (Aluno “A”); “achei divertido procurar a informação com os colegas” (Aluno “B”); “tínhamos que pensar sobre a informação que tínhamos que pôr no trabalho” (Aluno “B”); “gostei, porque foi uma aprendizagem para todos da turma” (Aluno “C”); “aprendi que nem toda a informação que encontramos é necessária” (Aluno “D”).					

Fonte: a autora

Quanto ao primeiro domínio, a Wikipédia, o qual apresentava seis parâmetros, os dados da ficha de autoavaliação estão sistematizados no Gráfico 9, que a seguir se apresenta e analisa.

Gráfico 9 – Wikipédia

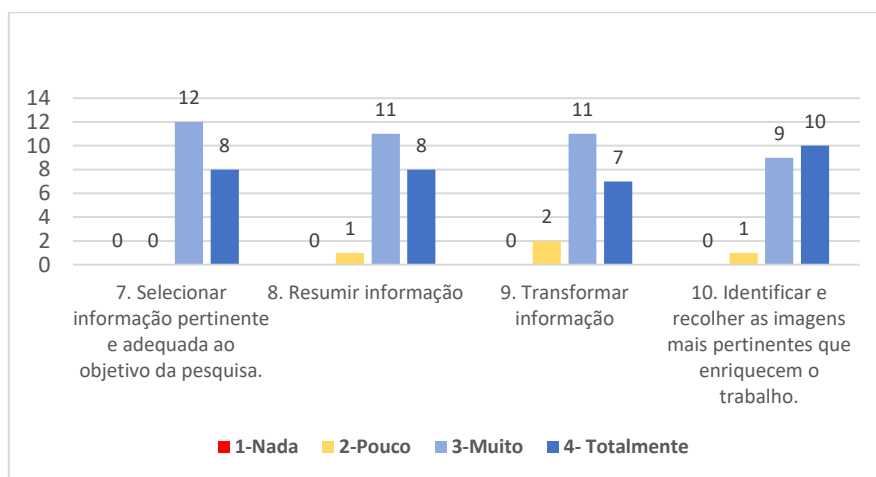


Fonte: a autora

Assim, de acordo com a autoavaliação efetuada pelos alunos, no que toca a este primeiro domínio, a Wikipédia, como podemos verificar, os alunos, na sua grande maioria, autoavaliaram-se com a classificação máxima de quatro (4), “totalmente”, ou três (3), “muito”, indicando uma forte confiança na pesquisa na Wikipédia, revelando, portanto, uma representação do seu desempenho na atividade francamente positivo. Assim, os vinte (20) alunos consideraram-se “muito” ou “totalmente capazes de “Identificar artigos destacados”, bem como de “Seguir as hiperligações apresentadas no corpo do artigo”. Quanto aos parâmetros “Identificar artigos bons”, “Verificar a presença de referências bibliográficas ao longo do corpo do artigo” e “Confrontar outras fontes, em caso de dúvida sobre a fiabilidade/qualidade do artigo” foram dezanove (19) alunos a manifestar essa segurança, destacando-se unicamente uma ocorrência de pouca capacidade para cada uma das situações apontadas. Igualmente com valores francamente positivos, no parâmetro “Reconhecer características de um artigo de baixa qualidade”, sinalizam-se dezassete (17) alunos que revelaram estar à vontade neste item, embora três (3) tenham manifestado ter ainda dificuldades neste âmbito. A ilustrar esta compreensão positiva, destacamos o comentário “esta atividade foi interessante porque ajudou muito a saber sobre as cidades italianas, a Wikipédia e como fazer trabalhos” (Aluno “A”), que releva de um balanço geral da atividade e inclui os conhecimentos sobre a própria Wikipédia.

Passando ao domínio seguinte, Técnicas de Pesquisa, segue-se o Gráfico 10, o qual apresenta os dados dos quatro parâmetros nos quais os alunos foram convidados a autoavaliarem-se.

Gráfico 10 –Técnicas de Pesquisa



Fonte: a autora

Assim, como podemos comprovar, todos os parâmetros obtiveram uma média de respostas nas escalas “muito” ou “totalmente”, tendo os valores negativos sido residuais, com duas (2) ocorrências no parâmetro “Transformar informação” e uma (1) única ocorrência respetivamente nos parâmetros “Resumir informação” e “Identificar e recolher as imagens mais pertinentes que enriquecem o trabalho”. Quanto aos valores positivos, o parâmetro “Transformar informação” surge com doze (12) ocorrências no “muito” capaz e oito (8) “totalmente”, não se verificando qualquer registo negativo. Para além da ocorrência negativa atrás referida, no parâmetro “Resumir informação”, onze (11) alunos autoavaliaram-se como “muito” capazes e oito (8) como “totalmente” capazes. No parâmetro “Transformar informação”, excetuando as duas (2) ocorrências negativas já mencionadas, mais de metade do grupo, onze (11) alunos, assumiu estar “muito” capacitado e sete (7) “totalmente” aptos para cumprir tal tarefa.

Aproveitamos ainda para apresentar alguns comentários dos alunos, demonstrativos da existência de reflexão e aprendizagem sobre os diferentes momentos de pesquisa, nomeadamente, Selecionar, “aprendi que nem toda a

informação que encontramos é necessária” (Aluno “D”), e Transformar, ou seja, “tínhamos que pensar sobre a informação que tínhamos que pôr no trabalho” (Aluno “B”).

Convém referir que, quanto a este aspeto das técnicas de pesquisa, aquando do momento de diagnóstico, que consistiu na realização de um *PowerPoint* com uma breve biografia e bibliografia de Sophia de Mello Breyner Andresen, foi bastante evidente a necessidade de desenvolvimento de competências neste âmbito, o que motivou a apresentação de um caso ilustrativo (Apêndice X), a partir do Texto-Fonte retirado da Wikipédia a par de um excerto do Produto Final, podendo os dois ser comparados.

Como se pode concluir, no momento de diagnose, verifica-se a transcrição exclusiva e indiscriminada de blocos de texto, sem qualquer preocupação em selecionar, resumir e transformar a informação, denotando falta de consciencialização para a questão das técnicas de pesquisa, da paráfrase e, em especial, para a problemática dos direitos de autor e do plágio. Embora os alunos sejam do sétimo ano, com idades entre os onze e os catorze anos, que se encontram ainda em apropriação destas competências, havendo uma tendência para a cópia ilícita, nem sempre consciente, há que lembrar também que estes alunos vivenciaram contextos pouco facilitadores destas aprendizagens, nomeadamente os dois anos de confinamento, por razões da pandemia impostas pela COVID.

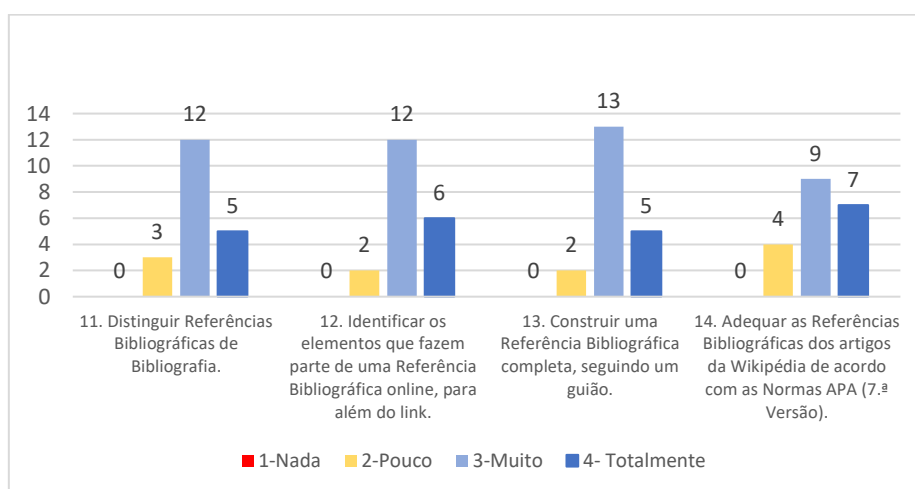
Todavia, após a apresentação dos trabalhos decorrentes da nossa atividade, foi possível observar alguns progressos, conforme se pode confirmar pelo exemplo também apresentado em apêndice, no qual se apresenta o Texto-Fonte, retirado de um artigo da Wikipédia e o Produto Final, elaborado por um dos grupos de trabalho (Apêndice XI). Assim, podemos verificar que apesar de haver ainda uma tendência para a transcrição exclusiva do Texto-Fonte, sem aspas, nem a devida citação, tal como se pode observar pelos sublinhados em ambos os textos, constatamos que foi feito um esforço para selecionar a informação mais pertinente e, portanto, elaborar uma redação original, que destacamos no primeiro parágrafo, entre outros enfoques possíveis. Ou seja, a informação presente naquele parágrafo foi recolhida não só da parte inicial do artigo da Wikipédia, como também de outros parágrafos mais abaixo, o que implicou uma leitura e pesquisa efetivas, a que acresce a vontade de

complementar o texto final (Produto Final), robustecendo-o. Deste modo, ao procurar elaborar uma redação original, sem recurso ao “*copy/paste*”, o grupo revelou preocupação por uma conduta correta, apesar de ainda detetados pequenos desvios na transcrição do Texto-Fonte. Além destes, outros problemas emergiram, que será necessário colmatar, como é o caso da diferenciação entre informação fundamental e acessória, espelhado neste exemplo (cf. apêndice XI), e que foi sinalizado no momento da apresentação dos trabalhos.

Face ao exposto, quando os alunos se autoavaliam neste domínio das técnicas de pesquisa com muita segurança, contrabalançamos com uma compreensão não tão otimista como a deles, pois efetivamente há ainda muito trabalho a fazer, também porque há desvios, ou mesmo vícios, que estão demasiado cristalizados. No entanto, houve uma consciencialização geral para a necessidade de mudar e para ficar a saber “como se faz”, porquanto no momento da heteroavaliação, em interação, na sala de aula, todos apontavam (especialmente) as “falhas” dos trabalhos dos colegas, numa concorrência saudável e por nós moderada, tornando a aula num espaço de debate e discussão entre os alunos, o que no nosso entendimento contribuiu para consolidar conhecimentos e aprendizagens e, assim, modificar comportamentos.

Já no domínio das Normas APA este apresentava quatro parâmetros, conforme podemos verificar no gráfico seguinte (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Normas APA



Fonte: a autora

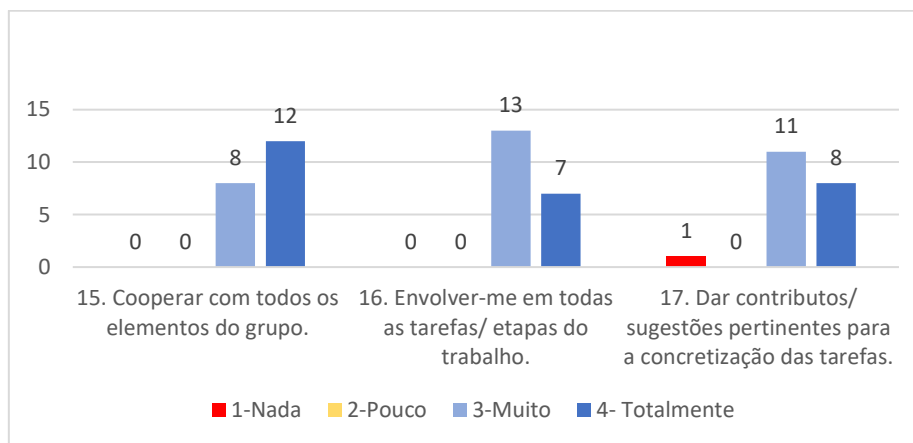
Relativamente a este aspeto, na sua globalidade, os alunos autoavaliaram-se positivamente, constando as suas respostas entre o “muito” e o “totalmente”. Assim, doze (12) alunos consideram-se “totalmente” capazes e cinco “muito” capazes de “Distinguir Referências Bibliográficas de Bibliografia”, e apenas três (3) consideraram-se “pouco” habilitados para tal, havendo dois (2) alunos que não responderam. No que diz respeito ao parâmetro “Identificar os elementos que fazem parte de uma Referência Bibliográfica *online*, para além do *link*”, embora dois (2) alunos tenham respondido sentir-se “pouco” capazes, seis (6) responderam que se sentiam “muito” capazes e doze (12) “totalmente”. Quanto a ser capaz de “Construir uma Referência Bibliográfica completa, seguindo um guião”, dois (2) alunos mostraram-se ainda inseguros, respondendo “pouco”, por contraponto aos restantes que assumiram uma posição mais segura, optando cinco (5) por responder “muito” e doze (12) “totalmente” capazes. Quanto ao último item deste domínio, “Adequar as Referências Bibliográficas dos artigos da Wikipédia de acordo com as Normas APA (7.^a edição)”, o balanço é também positivo, com sete (7) alunos a sentirem-se “muito” capazes e nove (9) “totalmente”, tendo os restantes quatro (4) selecionado a opção “pouco”.

Quanto à realização de Referências Bibliográficas/Citações de acordo com as normas APA (7.^a versão) e indo ao encontro da informação recolhida na grelha de observação focada neste âmbito, os alunos revelaram facilidades em “selecionar os elementos principais de uma obra (nome do autor; apelido; data; título da obra)”, aquando da apresentação de alguns exemplos, embora as dificuldades surgissem no momento de “construir uma referência bibliográfica completa, segundo as normas APA”, exceto se tivessem um modelo para poderem seguir, daí que “citar e referenciar as fontes dos documentos escritos e iconográficos” se tenha tornado mais fácil. Contudo, em alguns trabalhos foi evidente alguma desvalorização quanto a este domínio, até porque foi realizado já fora da sala de aula, em trabalho autónomo, num contexto mais de concluir rapidamente a tarefa, mesmo sem cumprir determinados requisitos, surgindo um deles sem as referências bibliográficas e outro apenas com o *link* da Wikipédia (cf. apêndice XII), tendo estes elaborado a respetiva referência ali no momento da apresentação, em conjunto com a turma, servindo como reforço para todos,

pelo que, na nossa perspetiva, deve-se continuar a reiterar este aspeto em próximos trabalhos ou sempre que pertinente.

Passando ao domínio da Cooperação e analisando os três parâmetros constantes na Ficha de Autoavaliação, podemos verificar, pelo Gráfico 12, que os alunos manifestam uma opinião inequivocamente positiva.

Gráfico 12 – Cooperação



Fonte: a autora

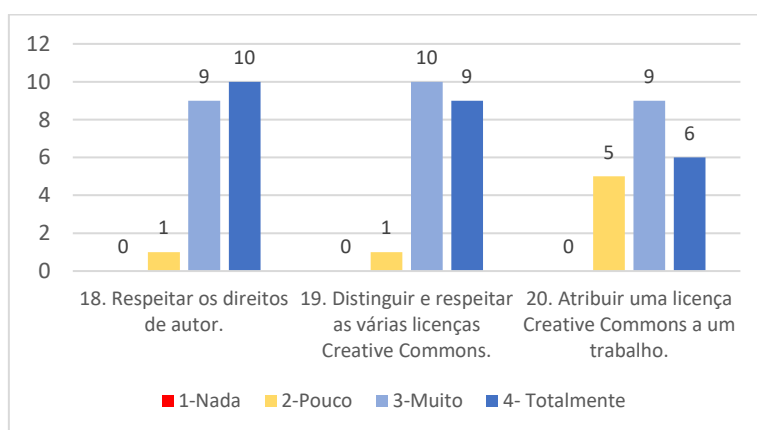
Com efeito, apenas um aluno se manifestou “pouco” capaz de “Dar contributos/sugestões pertinentes para a concretização das tarefas”, sendo que oito (8) revelaram que se sentiam “muito” e onze (11) “totalmente” capazes, evidenciando notória segurança neste parâmetro. Já no item “Cooperar com todos os elementos do grupo”, todas as respostas foram positivas, distribuindo-se quer pelo “muito” capaz, com oito (8) respostas, quer pelo “totalmente” capaz, com doze (12) respostas, respetivamente. No que diz respeito ao terceiro item, “Envolver-me em todas as tarefas/etapas do trabalho”, sete (7) alunos selecionaram a resposta “muito”, enquanto que treze (13) optaram por “totalmente”, exprimindo assim a sua capacidade de envolvimento em todas as tarefas e etapas do trabalho.

Tal como referido anteriormente, embora o trabalho em grupo tenha o seu próprio ritmo, entendemos que é uma estratégia de aprendizagem a considerar, tendo diversas vantagens, a saber: no desenvolvimento de competências colaborativas e de cooperação; no reforço da motivação, tal como refere um aluno, “achei divertido procurar a informação com os colegas” (Aluno “B”), uma

vez que a realização da tarefa deixa de ser solitária, gerando-se um maior compromisso com o outro, sendo este um estímulo para o trabalho em equipa. O trabalho de grupo proporciona também momentos de aprendizagem ativa, na medida em que todos os alunos se sentem ativamente implicados na aprendizagem, ao contrário das aulas expositivas, tal como afirma um aluno “gostei, porque foi uma aprendizagem para todos da turma” (Aluno “C”), no sentido em que, efetivamente, naquele espaço, cada um, ao seu ritmo, esteve a aprender.

Para finalizar, no que diz respeito ao último domínio, *Creative Commons*, apresenta-se o Gráfico 13, ilustrativo das posições dos alunos quanto a este tema, sendo possível constatar que quanto ao respeito pelos direitos de autor, à exceção de um aluno que respondeu “pouco”, nove (9) alunos assumiram serem capazes de respeitar “muito” e dez (10) “totalmente” estes direitos, mantendo-se os valores para a capacidade de “Distinguir e respeitar as várias licenças *Creative Commons*”. Já no caso da capacidade de “Atribuir uma licença *Creative Commons* a um trabalho”, cinco (5) alunos revelam-se menos otimistas respondendo “pouco” capazes, face a seis (6) que se sentem “muito” capacitados e nove (9), que revelam sentir-se “totalmente” à-vontade para o fazer.

Gráfico 13 – Creative Commons



Fonte: a autora

Finalizada a apresentação e discussão dos dados do nosso estudo, passaremos às conclusões do mesmo, no ponto seguinte.

4. CONCLUSÕES

Neste momento do nosso texto, avançamos para a última etapa da exposição do estudo que realizamos, nomeadamente as conclusões, que perspetivamos sobre dois prismas, retomando, no primeiro, as questões (geral e específicas) da nossa investigação, a que procuramos responder, após uma breve introdução e contextualização do trabalho que agora se conclui, tendo igualmente em conta os objetivos, gerais e específicos, formulados. Por fim, e sob um segundo prisma, referem-se limitações do estudo a par de sugestões para investigação futura.

4.1. Conclusões do estudo

A relevância que as TIC assumem hoje, designadamente no que concerne à formação das gerações futuras, é inquestionável. Por conseguinte, cabe à educação promover um conjunto alargado de competências imprescindíveis atualmente, de entre as quais a LI e a LD, destacadas em todo o nosso estudo, visto serem o foco do nosso trabalho.

Por sua vez, a Wikipédia enquanto REA tem-se assumido gradualmente com enorme potencial educativo e, neste sentido, enquanto promotor de PEA. Assim e de acordo com a revisão da literatura, importa referir que esta enciclopédia *online* é procurada por alunos/estudantes, sendo que, para além destes, os próprios docentes, pelo menos, alguns, em diversos países e em Portugal, já descobriram potencialidades deste REA no contexto de PEA.

Contudo, existe ainda um conjunto significativo de professores que encara com bastante ceticismo ou preconceito a utilização da Wikipédia, devido à sua natureza aberta e colaborativa, questionando a qualidade e credibilidade desta enciclopédia, fora dos padrões convencionais. Apesar de se reconhecer que a Wikipédia apresenta ainda alguns problemas a não menosprezar, ao longo das suas duas décadas de existência, tais problemas têm vindo a fazer parte das principais preocupações dos wikipedistas, culminando com a Wikipédia a granjear atualmente a confiança dos seus utilizadores (cf. Figura 13), fruto da experiência acumulada e dos melhoramentos continuamente introduzidos.

Embora nem sempre consensual, a escola tem contudo que encarar a realidade: esta é a enciclopédia *online* que os jovens consultam, mesmo sem

preparação. Arredá-los da Wikipédia e não os formar para a sua utilização, ética e crítica, apenas os impede que o façam de forma informada e refletida, vedando ou dificultando o acesso ao maior repositório de informações do mundo (Park & Bridges, 2022), indo no sentido oposto àquele que se pretende da escola de hoje, que é o de formar cidadãos do futuro.

Assim, o presente estudo tem por título, recordamos, “O ‘Clube da Wikipédia’ como ecossistema de desenvolvimento digital com a BE: estudo de caso no ensino básico no distrito de Viana do Castelo”. Enquanto finalidade, visa operacionalizar um conjunto de atividades num espaço de desenvolvimento das aprendizagens do currículo, proporcionando a integração curricular da Wikipédia, potenciando simultaneamente a LI e a LD, na linha dos *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio* (ONU, 2000), em vigor entre 2000 e 2015, os quais se traduziram posteriormente nos *17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* plasmados na *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* da ONU (2015), a partir do qual foi delineado o referencial *DigCompEdu* (Lucas & Moreira, 2018), documento que sustenta o PADDE (Presidência do Conselho de Ministros, 2020), espelhando também os seus objetivos principais na vertente do aluno, tanto no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017), como no referencial *Aprender com a Biblioteca Escolar* (Conde, Mendinhos, & Correia, 2017).

E, atendendo a que aquelas competências são transversais a qualquer disciplina do currículo, optamos, conforme também recordamos, por desenvolver o estudo com uma turma do 7.º ano de escolaridade, na disciplina de Português, em articulação com a BE, ao mesmo tempo que se promoveram os REA e as PEA, materializando-se, pois, no “Clube da Wikipédia”, em que foram trabalhados, entre outros, alguns temas relacionados com a obra *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen (2011). Até porque, conforme referido nas *Aprendizagens Essenciais de Português do 7.º ano/3.º Ciclo* (2018, pp. 1-2), “[é] na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem [...]. Cada uma delas, por si e em complementaridade, concorre para competências específicas associadas ao desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva [...], em contextos que o digital tem vindo a ampliar; uma correta e adequada produção e uma apurada e crítica interpretação de textos”.

Na vertente metodológica, a fim de concretizar a nossa investigação, enquadrarmo-nos no paradigma pragmático, privilegiando as metodologias de investigação de natureza mista, integrando abordagens de ambos os quadrantes, quer do quantitativo, quer do qualitativo. Pretendeu-se, assim, recolher, analisar e interpretar dados respeitantes à implementação do “Clube da Wikipédia” no ensino básico para promover o desenvolvimento de literacias digitais e informacionais em articulação com a biblioteca escolar, a partir da identificação de potencialidades e constrangimentos na utilização da Wikipédia como estratégia de desenvolvimento digital na disciplina de Português no terceiro ciclo do ensino básico em Portugal. Nesta linha, elegemos o estudo de caso para a concretização da nossa investigação, por nos permitir uma observação pormenorizada de um determinado contexto, de acordo com Merriam (1988) *apud* Bogdan & Biklen (1994). Paralelamente, incorporamos a metodologia de projeto, modelo defendido por Capucha (2008) e Serrano (2008) *apud* Pestana (2018), de modo a diagnosticar, planificar, aplicar e avaliar a implementação do “Clube da Wikipédia”, em particular da atividade que se encontra detalhada no Apêndice VII (Sinopse), por nós concretizada.

Recordando ainda, a questão geral que nos orienta é O “Clube da Wikipédia” como ecossistema de desenvolvimento digital: que possibilidades de implementação no ensino básico?, para a qual foram formulados como objetivos gerais os de: implementar o “Clube da Wikipédia” no ensino básico para promover o desenvolvimento de literacias digitais e informacionais em articulação com a biblioteca escolar; identificar potencialidades e constrangimentos na utilização da Wikipédia como estratégia de desenvolvimento digital na disciplina de Português no terceiro ciclo do ensino básico em Portugal. Recordamos igualmente que para desenvolver o nosso estudo, selecionamos uma turma do 7.º ano de escolaridade, composta por onze raparigas e onze rapazes, perfazendo um total de vinte e dois alunos, distribuindo-se as suas idades entre os onze e os catorze anos.

Com vista a responder às questões que sustentam a presente investigação a partir da análise e interpretação dos dados e que estão associados à questão central, acima formulada, retomamos, agora, a primeira questão específica:

— Como implementar o “Clube da Wikipédia” no ensino básico para promover o desenvolvimento de literacias digitais e informacionais em articulação com a biblioteca escolar?

Descrevendo, então, sucintamente os diferentes procedimentos levados a cabo, de modo a tornar o “Clube da Wikipédia” uma realidade, demos início à primeira fase, o Diagnóstico. A preparação do diagnóstico representa um momento ímpar, no que toca à oportunidade de diligenciar a troca de ideias entre os diversos intervenientes e partes interessadas no projeto, com vista, deste modo, à “formação de consensos sobre os problemas, as prioridades, as responsabilidades e os objectivos de intervenção” (Capucha, 2008, p. 22). Assim, foi primordial nesta fase rever a bibliografia; fundamentar e localizar o projeto; detetar necessidades; estabelecer prioridades; delimitar o problema; prever a população e prever os recursos.

Passando à segunda fase, a Planificação, de acordo com Capucha (2008) e Serrano (2008) *apud* Pestana (2018), formulamos os Objetivos, tanto gerais como específicos; identificando a Metodologia a seguir, tanto no que toca a atividades e técnicas, como a instrumentos de recolha de dados e análise dos mesmos. Para além destes passos, procedemos também à calendarização, bem como à identificação dos Recursos (humanos, materiais, financeiros).

Já na terceira fase, a Aplicação/Execução, foi colocado em prática o projeto, levando em conta os seus objetivos, realizando um acompanhamento e controlo, aplicando os instrumentos de recolha de dados construídos para o decorrer das respetivas sessões.

Quanto à quarta e última fase do projeto, a Avaliação, convém salientar que esta se desenvolveu em três momentos – Avaliação de Necessidades, Avaliação de Processo e Avaliação de Resultados –, recorrendo a Fichas de Aferimento e de Autoavaliação e a Grelhas de Observação Focada.

No Quadro 9, sistematizam-se os diversos momentos da criação do “Clube da Wikipédia” no ensino básico, que, como acabamos de explicitar, nos parágrafos precedentes, contemplou quatro etapas: Diagnóstico; Planificação; Aplicação/Execução e Avaliação.

Quadro 9 – Resumo das fases do projeto de implementação do Clube da Wikipédia

Fases do Projeto	
Etapas do Projeto	Descrição Concisa das Etapas da Implementação do “Clube da Wikipédia”
<p>Diagnóstico</p> <ul style="list-style-type: none"> — Detetar necessidades; — Estabelecer prioridades; — Fundamentar o projeto; — Delimitar o problema; — Localizar o projeto; — Rever a bibliografia; — Prever a população; — Prever os recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> — Contacto com a direção da escola a solicitar a autorização para implementar um Clube da Wikipédia em articulação com a BE, integrado numa investigação de Mestrado; — Apresentação e Aprovação da proposta do Clube da Wikipédia em Conselho Pedagógico, enquadrado na nossa investigação; — Reunião com a PB a fim de definir as linhas de concretização do projeto no que toca à articulação com a BE; — Divulgação do Clube, nomeadamente, numa primeira fase, através de contactos informais com professores a esclarecer o que é o “Clube da Wikipédia” e a sua pertinência para o desenvolvimento da LI e da LD. Por diversas razões, sendo uma das mais determinantes o preconceito quanto à Wikipédia, destes contactos, não surgiu qualquer inscrição na atividade. — Numa segunda fase, a informação foi transmitida pela professora responsável do Clube e autora deste estudo aos Diretores de Turma que a disseminaram nos respetivos Conselhos de Turma, tendo daí surgido alguns professores (do ensino básico) interessados, embora tivesse havido necessidade de reforçar pessoalmente esse interesse prévio. — Identificação de uma turma para a implementação do projeto, nomeadamente uma turma do 7º ano, na disciplina de Português, da qual a autora deste relatório era professora titular. — Apresentação à turma de uma atividade para diagnóstico de necessidades: trabalho de pesquisa em suporte PPT, sobre a biografia e bibliografia de Sofia de Mello Breyner Andresen, autora do conto a estudar na aula de Português, <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> (Andresen, 2011). — Devido à natureza atípica do ano letivo em que se aplicou o projeto (2022/2023) no que toca a greves e ambiente instável na escola, os docentes previamente inscritos para participar no Clube acabaram por prescindir da atividade, a fim de cumprir programas e outras inerências das suas disciplinas.
<p>Planificação</p> <ul style="list-style-type: none"> — Objetivos (Gerais e específicos); — Metodologia (atividades, técnicas e instrumentos, definir a população, identificar a amostra, recolher dados, analisar dados); — Calendarização; — Recursos (humanos, materiais, financeiros). 	<ul style="list-style-type: none"> — Planificação detalhada de todo o processo: <ul style="list-style-type: none"> o definição dos objetivos gerais e específicos; o seleção da metodologia de trabalho de pares; o confirmação da turma a aplicar o projeto - a turma do 7.º ano da autora deste estudo e responsável pelo projeto, dado que, pela força das circunstâncias, como explicado atrás, oferecia mais segurança, para a concretização do mesmo; o calendarização - seis aulas de 50 minutos agendadas entre os dias 24 e 31 de janeiro de 2023. o identificação de recursos- acesso à internet; computadores (Kit Tecnológico); o construção dos instrumentos de recolha de dados; o construção de um PowerPoint sobre a Wikipédia e as Licenças <i>Creative Commons</i>; o construção do layout de uma apresentação em PowerPoint, suporte do trabalho dos alunos; o identificação dos artigos da Wikipédia a trabalhar pelos alunos; o construção dos roteiros de exploração (Apêndice VIII) dos artigos selecionados; o formação dos grupos; o atribuição dos artigos e respetivos roteiros aos diferentes grupos.
<p>Aplicação/Execução</p> <ul style="list-style-type: none"> —Desenvolvimento do projeto; —Acompanhamento do projeto. 	<ul style="list-style-type: none"> — Implementação do projeto, levando em conta os seus objetivos realizando um acompanhamento e controlo, aplicando os instrumentos de recolha de dados construídos para o decorrer das sessões.
<p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> —Avaliação do diagnóstico; —Avaliação do processo; —Avaliação final. 	<p>A avaliação desenvolveu-se em três momentos, a saber, Avaliação de Necessidades; Avaliação de Processo; Avaliação de Resultados, recorrendo para além das específicas da avaliação do projeto a ferramentas de recolha de dados, tais como Fichas de Aferimento I e II; Ficha de Autoavaliação e Grelhas de Observação Focada inerentes ao estudo de caso.</p>

Fonte: a autora, a partir Capucha (2008) e Serrano (2008) *apud* Pestana (2018)

A outra questão específica, suscitada a partir da questão central, foi:

— Que desafios se colocam à utilização da Wikipédia como estratégia de desenvolvimento digital na disciplina de Português no terceiro ciclo do ensino básico em Portugal?

Assim, concretizada a nossa implementação do “Clube da Wikipédia” no ensino básico, podemos realçar alguns dos constrangimentos vivenciados, tais como barreiras evidenciadas pelo ceticismo de um número alargado de elementos da comunidade docente relativamente a esta enciclopédia *online*, os quais, numa primeira fase, recusaram categoricamente colaborar no projeto, alegando que “a Wikipédia está cheia de erros”, tendo sido necessária uma intervenção mais sistemática, nomeadamente junto dos professores, para esclarecer algumas ideias pré-concebidas, bem como os objetivos da nossa proposta. Ou seja, continua a haver professores que restringem o acesso dos alunos à Wikipédia, bem como a respetiva utilização nos trabalhos escolares/académicos, aliás conforme verificado por Aycok & Aycok (2008), Bateman & Logan (2010), Lauro & Johinke (2016), Leitch (2014) & Rosenzweig (2006) *apud* Pestana (2018), o que dificultou de sobremaneira a disseminação deste nosso trabalho por diferentes disciplinas e turmas. Este constrangimento prendeu-se essencialmente com o facto de a Wikipédia resultar de um projeto colaborativo podendo ser editado por todos, relevando questões de confiabilidade. Assim, a Wikipédia é ainda encarada como pouco confiável, comparativamente a outro tipo de fontes, o que, pelo que já foi exposto, não corresponde exatamente à realidade, portanto, reforçando a importância de preparar os alunos para realizarem uma avaliação crítica das fontes.

Foi também um desafio difícil de ultrapassar a extrema preocupação dos docentes com a preparação dos alunos para as provas nacionais de exame e com os atrasos no cumprimento do programa curricular, apenas confiando na concretização das aprendizagens por meio das vias tradicionais, a saber o treino e acompanhamento dos conteúdos e matérias das disciplinas pelos manuais. Esta preocupação assentava, à cabeça, no sentimento de responsabilidade de fazer o melhor possível para que cada aluno atingisse as melhores classificações, ao mesmo tempo que existia também tanto uma pressão interna, dado que os resultados dos exames nacionais são escrutinados, e comparados com os dos anos anteriores, como uma pressão externa com os Rankings das

Escolas, nos quais nenhuma escola gosta de ficar mal posicionada, recaindo sobre esses mesmos professores esta responsabilidade que eles encaram como enorme.

Perante esta situação, e considerando que não está ao nosso alcance alterar esta realidade, a sugestão será dar prioridade ao desenvolvimento do “Clube da Wikipédia” enquanto valência da BE, em articulação com as atividades de Domínios de Autonomia Curricular (DAC), ficando ao critério de cada professor com disciplinas alvo de avaliação externa a participação no referido clube, e permitindo, deste modo, uma outra forma de trabalhar a partir da Wikipédia e com este REA. Neste sentido, importa convocar o ponto 1, do Artigo 10.º, Secção I, Capítulo II, da Portaria n.º 223-A/2018¹⁴, no qual se lê que “[o]s domínios de autonomia curricular (DAC) constituem uma opção curricular de trabalho interdisciplinar e ou articulação curricular, cuja planificação deve identificar as disciplinas envolvidas e a forma de organização.”

Retomando os constrangimentos identificados, para além dos já mencionados, o funcionamento enquanto clube escolar tornou-se difícil de levar a efeito conforme inicialmente previsto, isto é, não circunscrito a uma só turma, em parte porque o horário da professora responsável, com outras turmas e tarefas, se revelou incompatível, assim inviabilizando a concretização das atividades com alguns docentes interessados em implementar estas PEA. A fim de colmatar tais dificuldades, sugere-se uma formação inicial dos docentes das disciplinas que pretendam participar no “Clube da Wikipédia”, e um trabalho de maior articulação entre estes e a professora responsável, de modo a ser possível prescindir da presença desta ao longo de todas as atividades. Esta formação servirá igualmente para esclarecer e dissipar um conjunto de pré-conceitos sobre a Wikipédia, os quais ainda distanciam a comunidade docente deste REA.

Ainda quanto a constrangimentos, na vertente da concretização do Clube, é de salientar o facto de se tratar de um ano atípico, de bastante instabilidade nas escolas, devido a greves e protestos, o que veio dificultar a disseminação da atividade noutras turmas, portanto, junto de mais alunos.

A utilização da Wikipédia como estratégia de desenvolvimento digital apresentou também um conjunto de potencialidades conforme a concretização

¹⁴ cf. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/portaria/2018-115919313-115916985>

do Clube evidenciou, a exemplo do facto de existirem recursos tecnológicos e materiais ao nosso dispor, nomeadamente os Kits Tecnológicos (Computador e Internet) facultados aos alunos pelo Ministério da Educação, o que contribuiu bastante para a efetivação das atividades. A valorização do projeto por parte das estruturas decisoras, designadamente pelo Órgão Diretivo e Conselho Pedagógico, bem como a articulação, sempre que necessário com a BE, constituíram fatores positivos e facilitadores do processo de criação e implementação do “Clube da Wikipédia”.

Por sua vez, a Wikipédia, enquanto REA, foi potenciadora de metodologias ativas, que permitiram colocar cada aluno no centro do processo educativo, tornando-se ele próprio o construtor do seu próprio conhecimento, ao mesmo tempo que se promoveram PEA. Para além destas, a escolha deste REA, a Wikipédia, traduziu-se, por um lado, numa oportunidade de ir ao encontro das preferências dos alunos e das suas escolhas e, por outro, na oportunidade de os mesmos aprenderem mais sobre a própria Wikipédia, o que representa uma ajuda significativa para a concretização de pesquisas de melhor qualidade.

Adicionalmente, realizar trabalhos de pesquisa em torno da Wikipédia promoveu a colaboração entre pares. Neste sentido, pela nossa própria experiência, verificamos, à semelhança de Park & Bridges (2022), que envolver os alunos em conversas complexas sobre esta fonte foi uma forma de desenvolver competências de pesquisa, de seleção e de organização da informação e assim melhorar a literacia da informação e o espírito crítico dos alunos. Salientamos, pois, que as atividades desenvolvidas com a Wikipédia conduziram os alunos a uma otimização das competências em LI e em LD, permitindo-nos constatar que trabalhar com a Wikipédia no ensino básico possibilitou desenvolver um trabalho que vai ao encontro dos diversos referenciais nacionais e internacionais sobre aquelas literacias, as quais são prioritárias e cada vez mais imprescindíveis nos tempos atuais.

4.2. Limitações do estudo e sugestões para investigação futura

Quanto às limitações do estudo identificadas, embora os recursos tecnológicos e materiais ao dispor dos alunos participantes no “Clube da Wikipédia” tivessem facilitado a efetivação das atividades, o facto é que muitos

dos discentes não se faziam acompanhar pelo seu próprio Kit Tecnológico, fosse por esquecimento, fosse por inoperacionalidade dos equipamentos, tendo-se revelado o desenvolvimento das tarefas mais lento, tornando-se necessário concluir algumas delas fora da sala de aula e extra aula.

Por outro lado, a necessidade de atualização dos professores face aos REA e mais concretamente à própria Wikipédia, que, em pleno século XXI, ainda se reveste de preconceitos, apesar dos significativos avanços alcançados ao longo de vinte anos de existência, veio a traduzir-se numa das limitações mais importantes no desenvolvimento do nosso estudo, dado que nos levou a realizar um trabalho de divulgação da atividade muito mais demorado e individualizado do que inicialmente antecipado.

Outro entrave, já apontado anteriormente, teve a ver com a agitação vivida no contexto escolar, aquando do desenvolvimento do estudo, o que levou a adiamentos e/ou à suspensão das atividades, devido a greves e protestos nas escolas, tal impossibilitando alargar o projeto a um maior número de turmas.

Quanto a sugestões para investigação futura, desenvolver um trabalho nestes moldes no ensino secundário seria uma mais-valia para o perfil destes alunos, uma vez que se trata de jovens a caminho do ensino superior e da vida ativa, o que lhes proporcionaria melhores ferramentas, tanto de LI, como de LD, para enfrentar as etapas futuras.

Além disso, seria bastante pertinente desenvolver um estudo integrando um maior número de turmas do ensino básico, dado que nestes níveis de ensino tanto a LD, como a LI, se encontram numa fase rudimentar de desenvolvimento, como pudemos verificar, devendo estas competências começar a ser desenvolvidas o mais cedo possível. Neste sentido, seria muito pertinente procurar identificar a possibilidade de progressão desta investigação, com a implementação do “Clube da Wikipédia” para todo o agrupamento, uma vez que as literacias por nós abordadas, bem como a exploração da Wikipédia enquanto REA, devem ser transversais a todo o currículo e graus de ensino, e abordadas precocemente, com atividades e cronogramas devidamente adaptados a cada uma das faixas etárias e dos graus de desenvolvimento cognitivo e escolar dos alunos.

A concluir, terminamos lembrando que o “Clube da Wikipédia”, em vez de vedar caminhos, pretende abrir horizontes e preparar os jovens para usufruírem,

de modo crítico e refletido, do vasto conjunto de benefícios que o mundo da Internet, dos REA, e, mais recentemente, da inteligência artificial (IA), lhes pode oferecer, em particular da Wikipédia, até porque esta enciclopédia “é quase sempre a maior fonte de dados de treinamento” (Deckelmann, 2024, parágrafo 3) da IA.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andresen , S. d. (2011). *O cavaleiro da Dinamarca*. Figueirinhas.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2028>
- Amado, João (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
<https://tinyurl.com/498ydbmt>
- Aresta, M., Moreira, A., & Pedro, L. (2012). *Comunicação e Colaboração em Contexto Educativo: o Trabalho Colaborativo no Mestrado em Multimédia em Educação*. Centro de Competência da Universidade do Minho. <https://ria.ua.pt/handle/10773/8160>
- Ball, C. (2019). WikiLiteracy: Enhancing students' digital literacy with. *Journal of Information Literacy*, 13(2), pp. 253-271.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1300295.pdf>
- Baltazar, A. (2021). *Educação 4.0: Desafios e Oportunidades*. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Departamento de Engenharia Mecânica e Industrial .
https://run.unl.pt/bitstream/10362/143941/1/Baltazar_2022.pdf
- Batista, A. (2025). *O “Clube da Wikipédia” como ecossistema de desenvolvimento digital com a Biblioteca Escolar: estudo de caso no ensino básico no distrito de Setúbal*. Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Universidade Aberta.
- Bauman, Z. (2001). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Bell, J. (2010). *Como Realizar um Projeto de Investigação* (5.ª ed.). (M. Cordeiro, Trad.) Gradiva.
<https://soclogos.files.wordpress.com/2014/09/como-realizar-um-p-de-investigac3a7ao-bell.pdf>
- Bent, M., & Stubbings, R. (2011). The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: Core model for higher education. S. W. Literacy (Edt.)
<https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao
- Bottentuit Junior, J., & Coutinho, C. (2008). Wikis em Educação: potencialidades e contextos de utilização. *Actas do Encontro sobre Web 2.0.- CIED, 2008*, (pp. 336-341).

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8460/1/Jo%c3%a3oS009.pdf>

- Bottentuit Junior, J., & Coutinho, C. (2009). Do e-Learning tradicional ao e-Learning 2.0. *Prisma.com*, pp. 63-76.
<https://ojs.letras.up.pt/ojs/index.php/prisma.com/article/view/2063/1899>
- Brito, R. (2014). *Novas formas digitais de aprendizagem e a importância do bibliotecário como mediador para o desenvolvimento da competência info-midiática*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão da Informação Digital), Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo - Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais.
https://www.academia.edu/15031955/Novas_formas_digitais_de_aprendizagem_e_a_import%C3%A2ncia_do_bibliotec%C3%A1rio_como_mediador_para_o_developmento_da_compet%C3%A2ncia_info_midi%C3%A1tica
- Calixto, J. (1994). Biblioteca Pública Versus Biblioteca Escolar Uma Proposta de Mudança. *Cadernos BAD (Portugual)*(3), 57-67.
<https://brapci.inf.br/index.php/res/download/141530>
- Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.ª ed. rev. e aum. ed.). Gradiva.
- Capitão, M. (2014). *Integração curricular da Wikipédia: um estudo de caso na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação no 9.º ano do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Ciências da Educação.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30235?locale=en>
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos - Guião prático*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Edt.).
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/planeamento_e_avalicao_de_projectos_-_guiao_pratico_capucha_2008.pdf
- Cardoso, P. (2017). *Práticas Educacionais Abertas no Ensino Superior Público em Portugal: da Teoria à Prática Recursos Educacionais Abertos e Acesso Aberto*. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7363>
- Cardoso, T., & Pestana, F. (2017). A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: Contributos para a compreensão do Programa Wikipédia na Universidade, um fenómeno digital glocal. *Investigar em Educação*, 6(2), pp. 157-173. <https://core.ac.uk/download/pdf/323276045.pdf>
- Cardoso, T., & Pestana, F. (2022). Wikipédia, um lócus de (des)encontros entre agentes humanos e não humanos? Em A. Silva, & A. Subrinho (Org.), *A Educação enquanto fenómeno social: um estímulo à transformação humana* (Vol. 3, pp. 70-83). Ponta Grossa: ATENA Editora.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/11845>

- Cardoso, T., & Pestana, F. (2024). Metodologias Ativas no Ensino Superior: uma proposta para desenvolver a wikiliteracia. *Medi@ções*, 12(1), pp. 66-79. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/16219>
- Cardoso, T., Pestana, F., & Pinto, J. (2019). Rede académica WEIWER: a Wikipédia como objeto de estudo? *PRISMA.COM*, 40, pp. 107-117. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8950>
- Cardoso, T., Pestana, F., Cruz, A., & Mota, E. (2023). O Programa WEIWE(R)BE no Ecosistema da Escola Digital e Virtual. Em T. Cardoso (Coord.), *Educação: Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam* (Vol. 3, pp. 43-55). ARETEMIS Editora.
- Cardoso, T., Pestana, F., Queirós, P., Cruz, D., & Rodrigues, J. (2022). Symposium 2 “A Pesquisa que Ensina na Escola”: projetos catalisadores de competências e literacias plurais. Em A. Loureiro, D. Rocha, I. Messias, N. Oliveira, & R. Lopes (Edt.), *Moving on towards ‘New Normal’ in Education – ICEM2022 Conference: Book of Abstracts*, (pp. 24-33). <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/13680>
- Carreira, A. (2015). *Contributos da Biblioteca Escolar para a Promoção da Leitura em Língua Inglesa*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Obtido de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/15435/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Chorão, J. (2001). *Enciclopédia Lusobrasileira de Cultura Verbo- Edição Século XXI* (2625 ed., Vol. XVIII). Editorial Verbo.
- Conde, E., Mendinhos, I., & Correia, P. (2017). *Aprender com a Biblioteca Escolar: Referencial de aprendizagens associadas ao trabalho das bibliotecas escolares na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário* (2ª ed.). Rede de Bibliotecas Escolares.
- Coutinho, C. (2004). Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação- Avaliação de competências : reconhecimento e validação de aprendizagens aprendidas pela experiência : actas. *Actas do XVII Colóquio ADMEE-Europa | 18-20 Novembro 2004* (pp. 437-448). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6469>
- Coutinho, C. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). *Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005 : teorias e práticas : actas do Colóquio da AFIRSE*. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6497>
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. 1(12), pp. 5-15. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7884>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina. <https://tinyurl.com/56a5dbda>

- Coutinho, C. (2014). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed.). Edições Almedina.
- Coutinho, C., & Bottentuit Junior, J. (2007a). Comunicação Educacional: do modelo unidireccional para a comunicação. *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM)*. Universidade do Minho.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7770/1/Sopcom.pdf>
- Coutinho, C., & Bottentuit Junior, J. (2007b). Blog e Wiki: Os Futuros Professores e as Ferramentas da Web 2.0. *SIIE'2007 : actas do Simpósio Internacional de Informática Educativa*, 9, pp. 199-204.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7358>
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-243. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/492>
- Cunningham, W. (17 de maio de 2022). Wikipédia, a enciclopédia livre.
https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Ward_Cunningham&oldid=63609516
- Dante Alighieri. (2020 de 03 de 2023). *Wikipédia, a enciclopédia livre*.
https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Dante_Alighieri&oldid=65526865
- Deckelmann, S. (2018). *O valor da Wikipédia na era da IA generativa*. News – Wikimedia Foundation.
<https://wikimediafoundation.org/news/2024/11/19/o-valor-da-wikipedia-na-era-da-ia-generativa/>
- DGE. (s.d.). Capacitação Digital das Escolas.
<https://digital.dge.mec.pt/desenvolvimento-digital-das-escolas>
- Dias, M. S. (2007). *Bibliotecas escolares: história e actualidade*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Obtido de <https://core.ac.uk/download/pdf/143400286.pdf>
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Direção-Geral da Educação*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/noticias/conferencia-nacional-incode2030>
- Distrito de Viana do Castelo*. (18 de 06 de 2023). *Wikipédia, a enciclopédia livre*.
https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Distrito_de_Viana_do_Castelo&oldid=66081644
- Distrito de Viana do Castelo*. (18 de junho de 2023a). *Wikipédia, a enciclopédia livre*.
https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Distrito_de_Viana_do_Castelo&oldid=66081644.

- Esteves, A.; Azevedo, J. (Org.). (1998). *Metodologias Qualitativas para as Ciências Sociais*. Instituto de Sociologia. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9161>
- Eustáquio, A. (2020). *Promoção da leitura no ensino secundário: os projetos de leitura em literatura portuguesa*. Universidade Aberta, https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9858/1/TMGIBE_AnaEustaquio.pdf
- Falda, M., Atzori, M., & Corbetta, M. (2023). Semantic wikis as flexible database interfaces for biomedical application. *Nature*, 13(1095). <https://doi.org/10.1038/s41598-023-27743-9>
- Ferreira, C. (Jan-Mar de 2015). A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa. (F. d. Paulo, Ed.) *Educação e Pesquisa*, 41(1), pp. 153-169. Obtido de <https://www.scielo.br/j/ep/a/RRszgq5Vsr5STNbBmwrGf5F/?lang=pt#>
- Ferreira, C. (Jul.-Ago. de 2018). Percepções de estagiários sobre as suas práticas de avaliação das aprendizagens. *Educar em Revista*, 34(70), pp. 231-254. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022015011892>
- Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa. Artmed. <http://bitly.ws/Gqsd>
- Gamboa, M. (2012). A construção escolar do Plano Nacional de Leitura português: do discurso político às práticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3). <https://doi.org/10.35362/rie6031311>
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). Atlas S.A. <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>
- Goel, A., Bakshi, R., & Agrawal, K. (2022). Web 3.0 and Decentralized Applications. *Mater.Proc*, 10(8). <https://doi.org/10.3390/materproc2022010008>
- Hadjerrouit, S. (2012). Pedagogical Criteria for Successful Use of Wikis as Collaborative Writing Tools in Teacher Education. *2012 3rd International Conference on e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning-IPEDR*, 25, pp. 11-15. Obtido de https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/138195/Hadjerrouit_2012_Pedagogical.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hannedóttir, S. (1995). Bibliotecário Escolar: linhas de orientação para os requisitos de competência. Relatório Profissional. IFLA. <https://www.calameo.com/read/0005103368b5969485e10>
- Houaiss, A. & Villar, M. (Coord.). (2005). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (Vol. 12). Temas e Debates - Instituto António Houaiss de Lexicografia Portugal.

- IASL. (1993). Declaração Política da IASL Sobre Bibliotecas Escolares. Internacional Association of School Librarianship. https://www.academia.edu/4323106/DECLARA%C3%87%C3%83O_PO LITICA_DA_IASL_SOBRE_BIBLIOTECAS_ESCOLARES
- IFLA. (1994). Manifesto da IFLA/UNESCO sobre Bibliotecas Públicas. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>
- IFLA. (1999). *Manifesto IFLA/UNESCO para Biblioteca Escolar*. <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>
- Indústria fonográfica. (10 de 09 de 2022). *Wikipédia, a enciclopédia livre*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Ind%C3%BAstria_fonogr%C3%A1fica
- Janela. (26 de 03 de 2022). *Wikipédia, a enciclopédia livre*. <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Janela&oldid=63264474>
- Kallajian, G. (2017). *A Sociedade da Informação e suas implicações na Educação*. Caderno Virtual. <https://cadernovirtual.com.br/w/2017/04/04/a-sociedade-da-informacao-e-suas-implicacoes-na-educacao/>
- Kaplan , A., & Haenlein, M. (2020). Rulers of the world, unite! The challenges and opportunities of artificial intelligence. *Business Horizons*, 63(1), 37-50. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0007681319301260?via%3Dihub>
- Kaushik, V., & Walsh, C. (2019). Pragmatism as a Research Paradigm and Its Implications for Social Work Research. *Social Sciences*, 8(9). <https://doi.org/10.3390/socsci8090255>
- Kern, V. (2018). A Wikipédia como fonte de informação de referência: avaliação e perspectivas. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 23(1), pp. 120-143. <https://www.scielo.br/j/pci/a/zs56HvHp9wmH37hxmmkybdx/?format=pdf&lang=pt>
- Leão, D. (1999). Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa*(107), 187-206. <https://www.scielo.br/j/cp/a/PwJJHWcxknGGMghXdGRXZbB/?>
- Lima, L. (2011). A Representação das Múltiplas Dimensões Paradigmáticas no Estudo da Administração: um Ensaio sobre os Limites Contidos nas Defesas Paradigmáticas Excludentes . *RAC*, 15(2), pp. 198-208. <https://www.scielo.br/j/rac/a/Mjk9xMgG366HpfkTmPsVd3P/?format=pdf&lang=pt>
- Lista de distritos portugueses ordenados por área. (16 de junho de 2023b). *Wikipédia, a enciclopédia livre*.

https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Lista_de_distritos_portugueses_ordenados_por_%C3%A1rea&oldid=66067000.

- Lista de distritos portugueses ordenados por população. *Wikipédia, a enciclopédia livre*.
https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Lista_de_distritos_portugueses_ordenados_por_popula%C3%A7%C3%A3o&oldid=66092518.
- Loh, J., & Kretschmer, T. (2023). Online communities on competing platforms: Evidence from game wikis. J. W. Ltd (Edt.) *Strategic Management Journal*, 44(2), pp. 441–476.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/smj.3442>
- Loureiro, A., & Rocha, D. (2012). *Literacia Digital e Literacia da Informação - Competências de Uma Era Digital*.
https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/758/1/artigo-ticeduca2012_ana%26dina_final.pdf
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. UA Editora – Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/24983>
- Machado, J. (Coord.). (1981). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Sociedade de Língua Portuguesa - Amigo do Livro, Editores, Lda.
- Marie Curie. (11 de agosto de 2023). Obtido em 9 de setembro de 2023, de Wikipédia, a enciclopédia livre:
https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Marie_Curie&oldid=66400314
- Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mendes, I., Pinheiro, A., & Vieira, I. (2014). *Autores e Escultores num Tempo que Teima ir Contra a História: Dois Projetos em Contexto de Educação de Adultos*. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
<https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/10169>
- Mesquita, H. (2001). Da reforma de Veiga Simão à Lei de bases do sistema educativo. *Educação Física*, V(2), pp. 10-16.
<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1532/1/Educa%c3%a7%c3%a3o%20fisica%20da%20reforma%20de%20veiga%20sim%c3%a3o.pdf>
- Minhoto, P., & Meirinhos, M. (2012). Utilização de Wikis como recurso pedagógico. Em J. Sousa, M. Meirinhos, A. Valcárcel, & L. Roderó (Ed.), *Actas da Conferência Ibérica Inovação na Educação com TIC* (pp. 382-394). Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/7082>

- Ministério da Educação. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo- Lei n.º 46/86*. Obtido de <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais - 7º Ano - 3.º Ciclo do Ensino Básico Português*. República Portuguesa- Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_7a_ff.pdf
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*, pp. 2918- 2928. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*, pp. 2928 - 2943. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Ministério da Educação. (s.d.). *Capacitação Digital das Escolas*. <https://digital.dge.mec.pt/desenvolvimento-digital-das-escolas>
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas CIAIQ 2017- Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, pp. 724-733. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>
- Nogueira, A. (2012). *A biblioteca escolar no Estado Novo: meta-análise do Boletim Escola Portuguesa entre 1934 e 1974*. Universidade Aberta. Obtido de <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2304>
- ONU. (2000). *United Nations Millennium Declaration, 2000*. ONU. <https://digitallibrary.un.org/record/422015#record-files-collapse-header>
- ONU. (2015). *Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*. https://www.instituto-camoes.pt/images/ods_2edicao_web_pages.pdf
- O'Reilly, T. (2007). O que é Web 2.0: Padrões de Design e Negócios. *Communications & Strategies*(65), pp. 17-37. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1008839
- Park , D., & Bridges, L. (2022). Meet Students Where They Are: Centering Wikipedia in the Classroom. *Communications in Information Literacy*, 16(1), pp. 4–23. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2022.16.1.2>
- Pereira, A. (2022). *A avaliação formativa na melhoria das aprendizagens no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Projeto de Mestrado em Administração das Organizações Educativas, Politécnico do Porto- Escola Superior de Educação. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/21414>
- Pereira, A., & Oliveira, I. (2021). Pragmatismo, Design-Based Research e Investigação-Ação. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 9(21), pp. 445-467. <https://curtlink.com/EifEU6p>

- Pessoa, A. (1996). A Biblioteca na(s) escola(s): de um Desnecessário Passado a um Futuro Cheio de Esperança? *Cadernos BAD*, 2, pp. 15-30.
<https://brapci.inf.br/index.php/res/download/141506>
- Pestana, F. (2014). *A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: concepções e práticas de estudantes e professores no ensino superior online*. Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3370>
- Pestana, F. (2015). *A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: Práticas Formativas Pedagógicas no Ensino Básico Português*. Universidade Aberta.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4721/3/TMSP_FilomenaPestana.pdf
- Pestana, F. (2018). *A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: um contributo para o Programa Wikipédia na Universidade*. Tese de Doutoramento em Educação, especialidade de Educação a Distância e Elearning, Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7372>
- Pestana, F., & Cardoso, T. (2017). Integração curricular da Wikipédia no ensino básico: uma proposta de formação de professores. *Educação, Formação & Tecnologias*, 10(1), pp. 20-35. Obtido de
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7198>
- Pestana, F., & Cardoso, T. (2018). Utilização da Wikipédia por Estudantes e Professores: (des)encontros entre práticas educacionais abertas? *Revista Diálogo Educacional*, 18(56). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.18.056.DS05>
- Pestana, F., & Cardoso, T. (2019). Wikipédia como REA no Ensino Superior: um Caminho da Utopia à Realidade. *Internet Latent Corpus Journal*, 9(1), pp. 80-93. <https://proa.ua.pt/index.php/ilcj/article/view/1651/14682>
- Pestana, F., & Cardoso, T. (Dez de 2021). Como avaliar com tecnologias educacionais em rede?: dimensões de uma estratégia num ambiente virtual aberto de aprendizagem. *RE@D – Revista de Educação a Distância e eLearning*, 4(2), pp. 61-76.
<https://doi.org/10.34627/vol4iss2pp61-76>
- Peter, S., & Deimann, M. (2013). On the role of openness in education: A historical reconstruction. (O. Praxis, Ed.) *Special theme: Openness in higher education*, 5(1), pp. 1-8.
<http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.5.1.23>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives Digital Immigrants. In *On The Horizon*. (M. U. Press, Ed.) 9(5). <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

- Presidência do Conselho de Ministros. (8 de março de 2018). Resolução do Conselho de Ministros n.º 26/2018. *Diário da República*, 1.ª série(48), 1207-1209. <https://files.dre.pt/1s/2018/03/04800/0120701209.pdf>
- Presidência do Conselho de Ministros. (21 de 04 de 2020). Missão Portugal Digital - Plano de Ação para a Transição Digital. *Diário da República n.º 78/2020, Série I de 2020-04-21*. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/31-2020-132133789>
- Presidência do Conselho de Ministros. (21 de abril de 2020). Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020. *Diário da República*, 1.ª série(78), 8-32. <https://files.dre.pt/1s/2020/04/07800/0000600032.pdf>
- Ramos, R. (2015). *Fazer leitores na era digital: o contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. <https://www.rbe.mec.pt/np4/file/679/bibliotecarbe8.pdf>
- RBE. (2021). *Rede de Bibliotecas Escolares. Bibliotecas Escolares: presentes para o futuro. Programa Rede de Bibliotecas Escolares: Quadro estratégico: 2021-2027*. PORTUGAL. https://rbe.mec.pt/np4/file/890/qe__21.27.pdf
- RBE. (s.d.). *Rede de Bibliotecas Escolares*. <https://rbe.mec.pt/np4/projetos/?text=&from=&to=&tags=Cidadania>
- RBE. (s.d.). *WEIWE(R)BE - RBE*. Obtido de Rede de Bibliotecas Escolares: <https://www.rbe.mec.pt/np4/WEIWERBE.html>
- Rech , S. (2017). Contributo da Pesquisa Qualitativa para a Consolidação Disciplinar dos Estudos de Tendências: processo, perspectivas e corpus. *Convergências: Revista de Investigação e Ensino das Artes*, 10, pp. 1-6. <http://convergencias.esart.ipcb.pt/?p=article&id=255>
- Recursos educacionais abertos. (23 de 09 de 2023). *Wikipédia, a enciclopédia livre*. https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Recursos_educacionais_abertos&oldid=66654004.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente* (Cadernos do CCAP – 2 ed.). Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- Rodrigues, A. (2010). A importância da Biblioteca Escolar para a Literacia da Informação. As Bibliotecas Escolares do 2º e 3º ciclos do Distrito de Bragança. https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1682/2/DM_10263.pdf
- Romeu e Julieta. (10 de novembro de 2022). *Wikipédia, a enciclopédia livre*. https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Romeu_e_Julieta&oldid=66260585

- Santarosa, L., Conforto, D., & Schneider, F. (2013). Tecnologias na Web 2.0 : o empoderamento na educação aberta. *III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning* (pp. 1-18). Universidade Aberta. <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3071>
- Santos, N. (2024). *A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: integração curricular no ensino profissional*. Dissertação de Mestrado em Pedagogia do eLearning, Universidade Aberta.
- Sbrogio, R., & Valente, V. (2018). Capítulo 3: A Quebra de Paradigmas na Pesquisa Escolar e Científica: A Wikipédia como Fonte de Autoridade. Qualidade e Políticas Públicas na Educação. *Qualidade e Políticas Públicas na Educação*, 8, pp. 26-41. <https://bit.ly/3B0vo9H>
- Silva, E. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, 12, pp. 77-99. <https://journals.openedition.org/ras/740>
- Silva, L. L. (2018). As Bibliotecas Escolares nos Açores: perceções e expectativas dos professores bibliotecários. *Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares*. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7731>
- Soares, F. (s.d.). *Portal do Bibliotecário*. Filipe Araujo Soares. <https://portaldobibliotecario.com/biblioteconomia/biblioteca-bibliotecario-historia/index.html>
- Sophia de Mello Breyner Andresen. (7 de setembro de 2023). *Wikipédia, a enciclopédia livre*. https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Sophia_de_Mello
- Tomé, M. (2008). A Biblioteca Escolar e o Desafio da Literacia da Informação- Um estudo empírico no Distrito de Viseu. Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1222/1/TMGIBE_MCo nceicaoTome.pdf
- UNESCO. (2003). *Information Literacy Meeting of Experts*. Prague, the Czech Republic. https://www.govinfo.gov/content/pkg/GOVPUB-Y3_L61-84d902a1ed6f0b160ddee6c62ca2a5f7/pdf/GOVPUB-Y3_L61-84d902a1ed6f0b160ddee6c62ca2a5f7.pdf
- Veiga, I. (Coord.). (1997). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (1ª ed.). Ministério da Educação. [https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=105&fileName=lancar_rbe.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=105&fileName=lancar_rbe.pdf)
- Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J., Calçada, T., & Gaspar, T. (1997). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (1ª ed.). Ministério da Educação. [https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=105&fileName=lancar_rbe.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=105&fileName=lancar_rbe.pdf)

- Velho, Â., Romão, C., Pais, J., & Batoque, Z. (2003). *Apontamentos para uma brevíssima história de biblioteca escolar*.
<https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/images/hfe/lugares/nunogoncalves/apontamentos.htm>
- Visual Capitalist. (2023). *The World's Top 50 Websites*. visualcapitalist.com.
<https://www.visualcapitalist.com/wp-content/uploads/2023/01/top-50-websites-2023-fullsize.html>
- Wikimedia Commons . (29 de 10 de 2020). *Arquivo: Imprimir Wikipedia por Michael Mandiberg, Nova York, 18 de junho de 2015-19.jpg*.
https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Print_Wikipedia_by_Michael_Mandiberg,_NYC_June_18,_2015-19.jpg&oldid=506430009 .
- Wikimedia Commons. (26 de 10 de 2020). *Arquivo : Imprimir Wikipedia - de Aachen a Zylinderdruckpresse por Michael Mandiberg IMG 0085.jpg*.
https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Print_Wikipedia_-_from_Aachen_to_Zylinderdruckpresse_by_Michael_Mandiberg_IMG_0085.jpg&oldid=502058810
- Wikimedia Commons. (08 de 12 de 2022). *Global Open Educational Resources Logo.svg*.
[https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Logotipo_Recursos_Educacionais_Abertos_\(Vers%C3%A3o_em_Portugu%C3%AAs_do_Logotipo_Global\).svg&oldid=713468982](https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Logotipo_Recursos_Educacionais_Abertos_(Vers%C3%A3o_em_Portugu%C3%AAs_do_Logotipo_Global).svg&oldid=713468982)
- Wikimedia Commons. (3 de 12 de 2022). *Nupedia 20030808 screenshot.png*.
https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:Nupedia_20030808_screenshot.png&oldid=712042671
- Wikimedia Commons. (12 de 02 de 2023). *WikipediaLogo-TheOfficiaFour.jpg*.
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?title=File:WikipediaLogo-TheOfficiaFour.jpg&oldid=731953709>.
- Wikimedia Foundation. (22 de 06 de 2011). *Avaliando a qualidade dos artigos da wikipédia*.
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/ab/Avaliando_a_qualidade_dos_verbetes_da_Wikip%C3%A9dia.pdf
- Wikimedia Foundation. (19 de 05 de 2021). *Resolution:License update (01/12/2007)*.
https://foundation.wikimedia.org/wiki/Resolution:License_update
- Wikimedia Foundation. (s.d.). *Wikimediafoundation.org*.
<https://wikimediafoundation.org/fr/about/?noredirect=fr-FR>
- Wikimedia. (s.d.). *Wikimedia*. Obtido em 09 de 05 de 2023, de
<https://www.wikimedia.org/>
- Wikipédia. (28 de 04 de 2023). *Wikipédia a enciclopédia livre*.
<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Wikip%C3%A9dia&oldid=65770375>.

Wiley, D. (2014). *The Access Compromise and the 5th R.*
<https://opencontent.org/blog/archives/3221>

ANEXOS

ANEXO I – Ficha de Aferimento

Ficha de Aferimento	
I — Perceções dos alunos quanto à Wikipédia	
1. Sabes o que é a Wikipédia?	<ul style="list-style-type: none"> —Sim e sei explicar o que é. —Sim, conheço, mas não sei o que é. —Não, não sei.
2. A Wikipédia é...	<ul style="list-style-type: none"> —Um projeto importante, porque veio facilitar o acesso de todos à informação. —Um projeto importante, porque veio facilitar o acesso à informação de forma aprofundada. —Um projeto sem relevância, porque permite o acesso à informação, mas só de forma superficial. —Um projeto sem relevância, porque não se sabe quem escreve.
3. Que expectativas tens quando utilizas a Wikipédia?	<ul style="list-style-type: none"> —Encontrar informação útil. —Encontrar informação facilmente. —Encontrar informação rapidamente. —Encontrar informação correta. —Encontrar novas ideias e perspetivas. —Encontrar a melhor informação que procuro/preciso.
4. Relativamente ao modo como é construído cada artigo da Wikipédia	<ul style="list-style-type: none"> —A construção colaborativa permite abarcar diversos pontos de vista, enriquecendo os artigos. —O facto de se poder alterar os artigos permite que possam ser danificados/vandalizados. —A informação está atualizada pelo facto de se poder alterar os dados a qualquer momento. —Não sei.
5. Relativamente à credibilidade da informação na Wikipédia.	<ul style="list-style-type: none"> —A informação que está na Wikipédia é sempre de confiança. —A informação que está na Wikipédia necessita de ser sempre complementada. A informação que está na Wikipédia não oferece qualidade porque não se sabe quem a escreveu. A informação que está na Wikipédia também se encontra, por exemplo, noutras enciclopédias. Não sei.
II — Utilização da Wikipédia	
6. Acedo à Wikipédia...	<ul style="list-style-type: none"> Sempre, quando procuro alguma informação na internet. Algumas vezes, depende da informação que procuro. Raramente, prefiro procurar noutros recursos. Nunca.
7. Com que frequência utilizas a Wikipédia?	<ul style="list-style-type: none"> Entre 100 e das minhas pesquisas de informação. Entre 79 e 50% das minhas pesquisas de informação. Entre 49 e 30% das minhas pesquisas de informação. Em menos de 29% das minhas pesquisas de informação.
8. Utilizas a Wikipédia sobretudo para...	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho escolar. Informação não escolar. Trabalho escolar e informação não escolar.

Fonte: a autora, a partir de Santos (2024)

APÊNDICES

APÊNDICE I – Ficha de autoavaliação

Ficha de autoavaliação do Trabalho de Pesquisa na Wikipédia					
Nome:				Nº:	Turma:
Tema do trabalho:					
Data:					
Classifica o teu desempenho após esta atividade de 1 a 4, sendo que 1 é “Nada” e 4 “Totalmente”.					
	Sou capaz de...	1	2	3	4
WIKIPÉDIA	1. Identificar artigos destacados.				
	2. Identificar artigos bons.				
	3. Reconhecer características de um artigo de baixa qualidade.				
	4. Verificar a presença de referências bibliográficas ao longo do corpo do artigo.				
	5. Confrontar outras fontes, em caso de dúvida sobre a fiabilidade/ qualidade do artigo.				
	6. Seguir as hiperligações apresentadas no corpo do artigo.				
TÉCNICAS DE PESQUISA	7. Selecionar informação pertinente e adequada ao objetivo da pesquisa.				
	8. Resumir informação.				
	9. Transformar informação.				
	10. Identificar e recolher as imagens mais pertinentes que enriquecem o trabalho.				
NORMAS APA	11. Distinguir Referências Bibliográficas de Bibliografia.				
	12. Identificar os elementos que fazem parte de uma Referência Bibliográfica online, para além do link.				
	13. Construir uma Referência Bibliográfica completa, seguindo um guião.				
	14. Adequar as Referências Bibliográficas dos artigos da Wikipédia de acordo com as Normas APA (7.ª Versão).				
COOPERAÇÃO	15. Cooperar com todos os elementos do grupo.				
	16. Envolver-me em todas as tarefas/ etapas do trabalho.				
	17. Dar contributos/ sugestões pertinentes para a concretização das tarefas.				
CREATIVE COMMONS	18. Respeitar os direitos de autor.				
	19. Distinguir e respeitar as várias licenças Creative Commons.				
	20. Atribuir uma licença Creative Commons a um trabalho.				
Observações:					

APÊNDICE II – Grelha de Observação Focada I

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA I				
Atitudes Face à Atividade				
Grupo:	N.º de alunos:	Data:		
Atividade: Integração curricular da Wikipédia – Exploração do conto <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen				
Tema do trabalho:				
Início:		Fim:		
Os alunos revelam:	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Interesse na atividade				
2. Envolvimento nas tarefas				
3. Interação com os pares				
4. Cooperação com os pares				
5. Contributos pertinentes				
Observações:				

APÊNDICE III – Grelha de Observação Focada II

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA II				
Competências Digitais (transversal a situações de utilização dos PC)				
Grupo:	N.º de alunos:	Data:		
Atividade: Integração pedagógica da Wikipédia- Exploração do conto <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen				
Tema do trabalho:				
Início:		Fim:		
Os alunos demonstram:	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Falta de conhecimentos no âmbito dos comandos <i>Systems Applications and Products in Data Processing (SAP)</i> .				
2. Domínio de conhecimentos no âmbito dos comandos SAP.				
3. Um conhecimento/ domínio elementar do periférico (rato).				
4. Conhecimento de como gravar ficheiros em <i>word</i> , <i>Portable Document Format (pdf)</i> , PowerPoint (PPT)				
5. Conhecimentos de como renomear ficheiros <i>word</i> , <i>pdf</i> , PPT				
6. Competência para copiar, colar e redimensionar uma imagem				
7. Reduzida competência para copiar, colar e redimensionar uma imagem.				
8. Competência para inserir um elemento como uma imagem, uma caixa de texto ou uma forma num PPT.				
9. Reduzida competência para inserir um elemento como uma imagem, uma caixa de texto ou uma forma num PPT.				
Observações:				

APÊNDICE IV – Grelha de Observação Focada III

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA III				
Concepções e Práticas sobre a Wikipédia				
Grupo:	N.º de alunos:	Data:		
Atividade: Integração pedagógica da Wikipédia – Exploração do conto <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen				
Tema do trabalho:				
Início:		Fim:		
Os alunos demonstram:	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Interação entre si sobre o tema Wikipédia.				
2. Uma posição positiva sobre a Wikipédia.				
3. Uma posição negativa sobre a Wikipédia.				
4. Uma posição neutra sobre a Wikipédia.				
5. Conhecer experiências sobre a Wikipédia.				
6. Conhecer indivíduos com boa opinião sobre a <i>Wikipédia</i> .				
7. Conhecer indivíduos com opinião negativa sobre a <i>Wikipédia</i> .				
Observações:				

APÊNDICE V – Grelha de Observação Focada IV

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA IV				
Domínio das licenças <i>Creative Commons</i> (CC)				
Grupo:	N.º de alunos:	Data:		
Atividade: Integração pedagógica da Wikipédia- Exploração do conto <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen				
Tema do trabalho:				
Início:		Fim:		
Os alunos demonstram:	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente
1. Conhecimento do conceito de direitos de autor				
2. Desconhecimento do conceito de direitos de autor				
3. Respeito pelos direitos de autor				
4. Falta de respeito pelos direitos de autor				
5 Capacidade para licenciar o seu trabalho, com a licença da CC				
6. Reduzida capacidade para licenciar o seu trabalho, com a licença da CC				
Observações:				

APÊNDICE VI – Grelha de Observação Focada V

GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA V				
Citar e referenciar de acordo com as normas APA* (7.ª versão)				
Grupo:	N.º de alunos:	Data:		
Atividade: Integração pedagógica da Wikipédia- Exploração do conto <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> , de Sophia de Mello Breyner Andresen				
Tema do trabalho:				
Início:		Fim:		
Os alunos demonstram:	Nada evidente	Pouco evidente	Algo evidente	Bem evidente
1.Competência para selecionar os elementos principais de uma obra (nome do autor; apelido; data; título da obra)				
2.Alguma competência para selecionar os elementos principais de uma obra (nome do autor; apelido; data; título da obra...)				
3.Reduzida competência para selecionar os elementos principais de uma obra (nome do autor; apelido; data; título da obra...)				
4.Competência para construir uma referência bibliográfica completa, segundo as normas APA.				
5.Alguma competência para construir uma referência bibliográfica, segundo as normas APA.				
6.Reduzida competência para construir uma referência bibliográfica, segundo as normas APA.				
7.Competência para citar e referenciar as fontes dos documentos escritos e iconográficos.				
8.Alguma competência para citar e referenciar as fontes dos documentos escritos e iconográficos.				
9.Reduzida competência para citar e referenciar as fontes dos documentos escritos e iconográficos.				
Observações:				
* APA- American Psychologist AssociationSS				

APÊNDICE VII – Sinopse da Atividade

Resumo

O papel que assumem as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na atual sociedade é inegável, sendo que a escola, enquanto parte de um “sistema de vasos comunicantes”, sente igualmente a urgência da adaptação, reconhecendo também as suas potencialidades. Espelho desta situação são os referenciais teóricos como o *Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores* ou *DigCompEdu* (Lucas & Moreira, 2018) e o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) (Martins, G. (Coord.), 2017), os quais destacam a importância da aquisição de um conjunto de competências relacionadas com as TIC.

A escola torna-se um espaço mais tecnológico, mais digital, e é neste espaço “híbrido”, entre analógico e digital, que tanto professores, como alunos, encontram ao seu dispor um conjunto de meios e recursos que lhes possibilitam progredir nas suas atividades e conhecimentos, recorrendo a ambientes digitais facilitadores das aprendizagens, destacando-se aqui os Recursos Educacionais Abertos (REA), de entre os quais a Wikipédia, a qual oferece múltiplas oportunidades de promoção das aprendizagens, possibilitando ao mesmo tempo o desenvolvimento do trabalho colaborativo, uma vez que se suporta em *software* Wiki (Lee & Bonk, 2014 *apud* Jesuíno, 2015).

Efetivamente, a Web 2.0 por contraponto à Web 1.0 permitiu abrir o ciberespaço a todos, nomeadamente no que respeita à edição, com os diversos atores educativos privilegiando o trabalho colaborativo e cooperativo e/ou explorando os REA em toda a sua amplitude, ou seja, utilização, criação e partilha, entre outros aspetos. Retomamos a título de exemplo o *DigCompEdu* que na Área 2 e Área 6 trabalham esta temática enfatizando, entre outros aspetos o papel que assumem as Licenças Abertas, nomeadamente as *Creative Commons* (Lucas & Moreira, 2018).

Sendo a Wikipédia enquanto REA um dos principais recursos utilizados pelos estudantes na realização das tarefas escolares ou outras, urge a formação de alunos e igualmente de professores na leitura crítica e informada da Wikipédia, combatendo algum desconhecimento/ preconceito no recurso a esta

ferramenta, incentivando o trabalho pedagógico e colaborativo no contexto deste REA (Cardoso & Pestana, 2018). Por tal, como referem Park e Bridges (2022, p. 4) o trabalho com a Wikipédia em sala de aula permite “[e]ngaging students in complex conversations about this information source is one way to improve students’ information literacy skills”.

Torna-se, pois, relevante o trabalho com a enciclopédia da atualidade tendo como pano de fundo a criação de um “Clube da Wikipédia” dado o potencial que assumem “os clubes” na promoção de espaços promotores de competências diversas (Pence & Dymond, 2015; Tuomi *et al.* 2018).

Referências Bibliográficas

- Cardoso, T. & Pestana, F. (2018). Wikipédia, um recurso educacional aberto? *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 5(2), pp. 300-318. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9649>
- Jesuino, S. (2015). *A Ferramenta Wiki como Veículo Potencializador da Avaliação Formativa*. <https://bit.ly/3F39zYF>
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. UA Editora – Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/24983>
- Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Park, D., & Bridges, L. (2022). Meet Students Where They Are: Centering Wikipedia in the Classroom. *Communications in Information Literacy*, 16(1), pp. 4–23. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2022.16.1.2>
- Pence, A. & Dymond, S. (2015). Extracurricular School Clubs: A Time for Fun and Learning. *Teaching Exceptional Children*, 47(5), pp. 281–288. DOI: 10.1177/0040059915580029
- Tuomi, P., Multisilta, J., Saarikoski, P. et al. (2018). Coding skills as a success factor for a society. *Educ Inf Technol* 23, 419–434.

Estratégias de Trabalho e Planeamento

Tendo como objetivos principais, proporcionar aos alunos a construção do seu próprio conhecimento e, simultaneamente, dotá-los de um conjunto de competências básicas que lhes permitam usufruir das potencialidades da Wikipédia de modo informado e correto, foi selecionada a metodologia de trabalho de pares na turma J do sétimo ano. A atividade decorrerá em seis aulas de 50 minutos agendadas entre os dias 24 e 31 de janeiro de 2023.

Do Programa e Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Magalhães, & Rocha, 2015, pp. 96-97), na unidade referente ao Texto Narrativo consta enquanto “Texto de Literatura Juvenil” o conto *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, pelo que, num conjunto de quatro possíveis, esta foi a obra selecionada para integrar pedagogicamente a Wikipédia como Recurso Educacional Aberto (REA), ao mesmo tempo que se abordarão as licenças *Creative Commons* (CC).

Neste sentido, os cinco conjuntos de artigos selecionados e a explorar pelos alunos, irá, pois, ao encontro de momentos/ aspetos importantes da narrativa, resultando num produto final constituído por um PowerPoint, para posterior publicação no site da turma, e licenciamento pelos respetivos autores/ alunos com uma Licença *Creative Commons* (CC).

Referências bibliográficas

Buescu, H., Morais, J., Magalhães, V. & Rocha, M. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português*. Ministério da Educação e Ciência. <https://bit.ly/3CyQxZz>

Passos a seguir:

- elaboração de Grelhas de Observação Focada de modo a monitorizar as intervenções dos alunos nas atividades a fim de aferir a participação dos alunos, entre outros aspetos;
- elaboração de uma ficha de aferimento ou acolhimento inicial a fim de delinear o perfil da turma no que diz respeito às suas competências digitais e conceções relativamente à Wikipédia;
- exploração inicial das conceções relativamente à Wikipédia e qualidade dos seus artigos;
- apresentação das licenças *Creative Commons* (CC);
- apresentação das Normas APA (Versão 7) e das regras de citação de obras.

Organização Grupo/Áreas/Recursos do livro “O Cavaleiro da Dinamarca”

Grupo	Área e Recursos
1	<p>ÁREA: Geografia-História (Berço do Renascimento)</p> <p>Florença: https://pt.wikipedia.org/wiki/Floren%C3%A7a</p> <p>Génova: https://pt.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9nova</p> <p>República de Veneza: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rep%C3%ABblica_de_Veneza</p>
2	<p>ÁREA: Casais Célebres</p> <p>Romeu & Julieta (Literatura): https://pt.wikipedia.org/wiki/Romeu_e_Julieta</p> <p>Marie & Pierre Currie (Ciência): https://pt.wikipedia.org/wiki/Marie_Curie</p> <p>https://pt.wikipedia.org/wiki/Pierre_Curie</p>
3	<p>ÁREA: Ciências</p> <p>Planta medicinal: https://pt.wikipedia.org/wiki/Planta_medicinal</p> <p>Aloé vera: https://pt.wikipedia.org/wiki/Aloe_vera</p>
4	<p>ÁREA: Literatura</p> <p>Dante Alighieri: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dante_Alighieri</p> <p>Divina Comédia: https://pt.wikipedia.org/wiki/Divina_Com%C3%A9dia</p>
5	<p>ÁREA: Aventura e Descobrimientos</p> <p>Descobrimientos portugueses:</p> <p>https://pt.wikipedia.org/wiki/Descobrimientos_portugueses</p> <p>Descoberta do caminho marítimo para a Índia:</p> <p>https://pt.wikipedia.org/wiki/Descoberta_do_caminho_mar%C3%ADtimo_para_a_%C3%8Dndia#cite_note-FOOTNOTEFurtado200511-2</p>

Assim, a planificação da atividade partiu dos objetivos abaixo referidos que geraram as questões orientadoras identificadas:

Objetivos de Aprendizagem	Questões Orientadoras
<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> — identificar critérios de qualidade/ credibilidade nos artigos da Wikipédia; — distinguir a qualidade/ credibilidade dos artigos da Wikipédia; — selecionar artigos da Wikipédia de acordo com a sua qualidade/ credibilidade; — citar adequadamente os artigos da Wikipédia de acordo com as normas, normas APA; — citar e referenciar as fontes de acordo com os direitos de autor; — licenciar os recursos resultantes da atividade com licenças <i>Creative Commons</i>; — argumentar sobre a licença selecionada; 	<p>Questões a desenvolver:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que artigos da Wikipédia consultar? 2. Como citar um artigo da Wikipédia? 3. O que são as normas APA? 4. O que são os direitos de autor? E as licenças <i>Creative Commons</i>?

Já no que respeita à calendarização da atividade foram alocados seis tempos letivos que se identificam em baixo:

CALENDARIZAÇÃO DA ATIVIDADE		
Aulas 1 e 2	Aulas 3 e 4	Aulas 5 e 6
17 de janeiro 2023	19 de janeiro de 2023	23 de janeiro de 2023
<ul style="list-style-type: none"> — Disponibilização da Ficha de Aferimento I ou Acolhimento inicial; — Que artigos da Wikipédia consultar? — Como citar um artigo da Wikipédia? — O que são as normas APA? — O que são os direitos de autor? E as licenças <i>Creative Commons</i>? 	<p>Trabalho em grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Pesquisa com guião de Trabalho. — Início da elaboração do PowerPoint. 	<p>Elaboração do Trabalho em grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Continuação da elaboração do PowerPoint; — Integração da Licença <i>Creative Commons</i> no PowerPoint; — Publicação no site da Turma e da Biblioteca Escolar. — Disponibilização da Ficha de Aferimento.

Guiões de Exploração dos Artigos

GRUPO 1	Cidades de Mercadores e Artistas — Florença, Génova, Veneza
<p>Artigos: https://pt.wikipedia.org/wiki/Floren%C3%A7a (Florença) https://pt.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9nova (Génova) https://pt.wikipedia.org/wiki/Veneza (Veneza)</p>	
<p>Sumário: 1. Localização geográfica (País, província...) 1.1. Área / População; 2. Aspetos diferenciadores da cidade/Habitantes célebres; 3. Arquitetura; (Florença) 4. Relação da cidade com as suas principais atividades económicas e culturais (entre a Idade Média e o século XIV); (Génova e Veneza). 5. Relação da cidade com os judeus; (Florença) 6. Lugares de interesse; (Florença) 7. Relação com o conto <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i>, de Sophia de Mello Breyner Andresen.</p>	

GRUPO 2	CASAI S CÉLEBRES
<p>Artigos: https://pt.wikipedia.org/wiki/Romeu_e_Julieta (Romeu e Julieta) https://pt.wikipedia.org/wiki/Marie_Curie (Marie Curie) https://pt.wikipedia.org/wiki/Pierre_Curie# (Pierre Curie)</p>	
<p>Sumário:</p>	
<p>A. Marie & Pierre Curie</p> <ol style="list-style-type: none"> Dados pessoais de identificação (nascimento/ morte/ causas); Formação Académica; Marie & Pierre (a relação: namoro; casamento, descendência); Publicações, Descobertas e Prémios conjuntos; Situações de discriminação de género (2 ou 3); Marie & Pierre na Literatura e no Cinema; <p>B. Romeu & Julieta</p> <ol style="list-style-type: none"> Informações genéricas da obra (autor; género literário; ano(s)...); A história de Amor Impossível; Fontes literárias do autor (3); Temas principais (3 a 4); Romeu e Julieta na Literatura (3 a 4); Romeu e Julieta no Cinema (3 a 4); <p>C. Relação com o conto <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i>, de Sophia de Mello Breyner Andresen.</p>	

GRUPO 3	Plantas Medicinais
<p>Artigos: https://pt.wikipedia.org/wiki/Planta_medicinal (Planta medicinal) https://pt.wikipedia.org/wiki/Aloe_vera (Aloé Vera)</p>	
<p>Sumário:</p>	
<p>A. Planta Medicinal</p> <ol style="list-style-type: none"> Utilizações; Funcionamento; Plantas Medicinais- exemplos; Riscos; <p>B. Aloé Vera</p> <ol style="list-style-type: none"> Identificação da planta (nomes comuns; habitat; significado de “vera”); Descrição; Distribuição; Usos (a. Medicina tradicional, b. Medicina convencional, c. Medicina Veterinária, d. Indústrias de cosmética e medicina alternativa, e. Culinária, f. Agricultura, g. Jardinagem, h. Biocombustível) Controvérsias e outras polémicas; Segurança (a. inseguro, b. seguro) <p>C. Relação com o conto <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i>, de Sophia de Mello Breyner Andresen.</p>	

GRUPO 4	LITERATURA: Dante Alighieri
<p>Artigo: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dante_Alighieri</p>	
<p>Sumário:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dados pessoais de identificação (nascimento/ morte/ causas/ a mulher da sua vida); 2. A educação de Dante; 3. Grande feito literário e respetivas consequências; 4. Inovação literária de Dante; 5. Bibliografia importante do autor; 6. O Exílio; 7. Reconciliação de Florença com Dante; 8. Relação com o conto <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i>, de Sophia de Mello Breyner Andresen. 	

GRUPO 5	Aventura e Descobrimientos
<p>Artigos:</p> <p>Descobrimientos portugueses: https://pt.wikipedia.org/wiki/Descobrimientos_portugueses</p> <p>Descoberta do caminho marítimo para a Índia: https://pt.wikipedia.org/wiki/Descoberta_do_caminho_mar%C3%ADtimo_para_a_%C3%8Dndia#cite_note-FOOTNOTEFurtado200511-2</p>	
<p>Sumário:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Descobrimientos (conceito, delimitação temporal) <ol style="list-style-type: none"> a. Causas; b. Consequências imediatas; 2. Etapas para a construção do Império -a. Índia; b. Brasil; c. China; d. Japão; 3. Antecedentes <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Ações diretas dos monarcas; <ol style="list-style-type: none"> a. A Bolsa de Mercadores de D. Dinis; b. Acordo com o Genovês- Manuel Pessanha; c. Os Mercadores Genoveses na base dos descobrimientos portugueses; 4. Caminho marítimo para a Índia <ol style="list-style-type: none"> a. Objetivos; b. Posições nacionais: "Velho do Restelo" e Visão do rei D. Manuel I; 5. A Rota da Seda e o papel de Veneza e Génova; 6. Importância do contacto direto com a Índia; 7. A viagem de Vasco da Gama à Índia – (Datas de partida/chegada; experiências; descobertas; fauna; flora; hábitos e costumes) <ol style="list-style-type: none"> a. Relação da Tripulação com Povos Nativos e Indígenas; b. Chegada à Índia; 8. Comércio com o norte da Europa/ trocas comerciais; (desde D. Dinis) <ol style="list-style-type: none"> a. Escravos / ouro do oriente: as especiarias; 9. Relação com <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i>, de Sophia de M. B. Andresen. (pp.37-40) 	

Temáticas	Competências
<p>Tema 1 – A Wikipédia uma aliada do conhecimento;</p> <p>Tema 2 – Respeitar os direitos de autor e valorizar a criação;</p> <p>Tema 3 – Publicar um Recurso Educacional Aberto.</p>	<p>Pretende-se que no final da atividade os alunos deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Identificar a qualidade dos artigos da Wikipédia; — Distinguir a qualidade dos artigos da Wikipédia; — Usar a informação para a transformar em conhecimento; — Citar e referenciar adequadamente os artigos da Wikipédia (Normas APA 7.^a edição); — Avaliar os recursos digitais de acordo com os direitos de autor; — Licenciar com licenças <i>Creative Commons</i> os recursos desenvolvidos na tarefa.
<p>Avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> — Reflexão crítica realizada sobre o uso da Wikipédia como fonte de informação para a elaboração do trabalho construído – 10%; — Adequação das citações concretizadas dos artigos selecionados para integrar o PPT construído – 10%; — Justificação do uso da licença <i>Creative Commons</i> integrada no PPT construído – 10%. 	

Nota – A avaliação é concretizada quer pelo docente quer pelo aluno – autoavaliação – que se suporta numa grelha disponibilizada pelo docente no final da atividade.

APÊNDICE VIII – Exploração Diagnóstica – exemplo de um artigo

WIKIPÉDIA
A enciclopédia livre

Romeu e Julieta

GUIÃO DE PESQUISA ORIENTADA:

- a) Género literário;
- b) Autor;
- c) Ano(s);
- d) A história de Amor Impossível;
- e) Fontes literárias do autor (3);
- f) Temas principais (3 a 4);
- g) Romeu e Julieta na Literatura (3 a 4);
- h) Romeu e Julieta no Cinema (3 a 4).

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre. a) Género literário; d) Assunto da obra;
b) Autor; e) Fontes literárias do autor.
c) Ano(s);

Romeu e Julieta (no original em inglês: *Romeo and Juliet*) é uma tragédia escrita entre 1591 e 1595, nos primórdios da carreira literária de William Shakespeare, sobre dois adolescentes cuja morte acaba unindo suas famílias, outrora em pé de guerra. A peça ficou entre as mais populares na época de Shakespeare e, ao lado de *Hamlet*, é uma das suas obras mais levadas aos palcos do mundo inteiro. Hoje, o relacionamento dos dois jovens é considerado como o arquétipo do amor juvenil.

Romeu e Julieta pertence a uma tradição de romances trágicos que remonta à antiguidade. Seu enredo é baseado em um conto da Itália, traduzido em versos como *A Trágica História de Romeu e Julieta* por Arthur Brooke em 1562, e retomado em prosa como *Palácio do Prazer* por William Painter em 1582. Shakespeare baseou-se em ambos, mas reforçou a ação de personagens secundários, especialmente Mercúcio e Páris, a fim de expandir o enredo. O texto foi publicado pela primeira vez em um quarto de 1597, mas essa versão foi considerada como de péssima qualidade, o que estimulou muitas outras edições posteriores que trouxeram consonância com o texto original shakespeariano.

A estrutura dramática usada por Shakespeare—especialmente os efeitos de genéricos como a comutação entre comédia e tragédia para aumentar a tensão; o foco em personagens mais secundários e a utilização de sub-enredos para embelezar a história—tem sido elogiada como um sinal precoce de sua habilidade dramática e maturidade artística. Além disso, a peça atribui distintas formas poéticas aos personagens para mostrar que eles evoluem; Romeu, por exemplo, fica mais versado nos sonetos à medida que a trama segue.

Em mais de cinco séculos de realização, *Romeu e Julieta* tem sido adaptada nos infinitos campos e áreas do teatro, cinema, música e literatura. Enquanto William Davenant tentava revigorá-la durante a Restauração inglesa, e David Garrick modificava cenas e removia materiais considerados indecentes no século XVIII, Charlotte Cushman, no século XIX, apresentava ao público uma versão que preservava o texto de Shakespeare. A peça tomou-se memorável nos palcos brasileiros com a interpretação de Paulo Porto e Sônia Oiticica nos papéis principais, e serviu de influência para o Visconde de Taunay em seu *Incôncnia*, também baseado em *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, considerado o "Romeu e Julieta lusitano". Além de se mostrar influente no ultrarromantismo português e no naturalismo brasileiro, *Romeu e Julieta* mantém-se famosa nas produções cinematográficas atuais, notavelmente na versão de 1968 de Zeffirelli, indicado como melhor filme, e no mais recente *Romeu + Julieta*, de Luhrmann, que traz seu enredo para a atualidade.

Personagens

Romeu e Julieta retrata a interação entre três proeminentes famílias em Verona.^[1]



Pintura a óleo de 1870 por Ford Madox Brown retratando a famosa cena do terraço de *Romeu e Julieta*

Casa dos Capuleto

- *Capuleto* é o pai de Julieta e patricarca dos Capuletos.
- *Senhora Capuleto* é a esposa de Capuleto.
- *Julieta* é a filha única dos Capuletos e a protagonista feminina da peça.
- *Teobaldo* é primo de Julieta, e filho do irmão da Senhora Capuleto.
- *Ama* é a confidente e ama de Julieta.
- *Pedro* e *Gregório* são os criados dos Capuletos.

Governo

- *Príncipe Escala* é o Príncipe de *Verona*
- *Páris* é um jovem nobre, parente do príncipe, e pretendente de Julieta.
- *Mercúcio* é parente do príncipe e amigo de Romeu.

Casa dos Montéquio

- *Montéquio* é o patriarca da casa dos Montecchios.
- *Senhora Montéquio* é a matriarca da casa dos Montecchios.
- *Romeu* é o filho único dos Montecchios, e o protagonista masculino da peça.
- *Benvólio* é sobrinho de Montecchio e primo de Romeu.
- *Abraão* e *Baltasar* são os criados dos Montecchios.

Outros

- *Frei Lourenço* é confidente de Romeu e franciscano.
- *Frei João* é quem iria entregar a carta de Frei Lourenço para Romeu.
- *Um Boticário*, que vende a *poção* fatal para Romeu.
- *Rosalina* é uma personagem invisível, pretendente de Romeu antes dele conhecer Julieta e prima desta pelo lado paterno.

Sinopse

d) A história de Amor Impossível;

A peça abre numa rua com o **desentendimento** entre os Montecchios e os Capuletos. O Príncipe de *Verona* intervém e declara que irá punir com morte as pessoas que colaborarem para mais uma briga de ambas as famílias. Mais tarde, **Páris** conversa com Capuleto sobre o casamento de sua filha com ele, mas Capuleto

está confuso quanto o pedido porque Julieta tem somente treze anos. Capuleto pede para Páris aguardar dois anos e o convida a uma planejada festa de **balé** que será realizada na casa. A Senhora Capuleto e a Ama de Julieta tentam persuadir a moça a aceitar o cortejo de Páris. Após a briga, Benvólio encontra-se com seu primo Romeu, filho dos Montecchios, e conversa sobre a depressão do moço. Benvólio acaba descobrindo que ela é o resultado de um amor não-correspondido por uma garota chamada Rosalina, uma das sobrinhas do Capuleto. Persuadido por Benvólio e Mercúcio, Romeu atende o convite da festa que acontecerá na casa dos Capuletos em esperança de encontrar-se com Rosalina. Contudo, **Romeu apaixonou-se perdidamente por Julieta**. Após a festa, na famosa "cena da varanda", Romeu pula o muro do pátio dos Capuletos e ouve as declarações de amor de Julieta, apesar de seu ódio pelos Montecchios. **Romeu e Julieta decidem se casar**.

“Duas famílias, iguais em dignidade ...”

— Coro^[2]



O Último Beijo de Romeu em Julieta por Francesco Hayez. Óleo sobre tela, 1823.

Com a ajuda de Frei Lourenço - esperançoso da reconciliação das famílias através da união dos dois jovens - eles conseguem se casar secretamente no dia seguinte. Teobaldo, primo de Julieta, sentindo-se ofendido pelo fato de Romeu ter fugido da festa, desafia o moço para um duelo. Romeu, que agora considera Teobaldo seu companheiro, recusa lutar com ele. Mercúcio sente-se incentivado a aceitar o duelo em nome de Romeu por conta de sua "calma submissão, vil e insultuosa".^[3] Durante o duelo, Mercúcio é fatalmente ferido e Romeu, irritado com a morte do amigo, prossegue o confronto e mata Teobaldo. O Príncipe decide exilar Romeu de Verona por conta do assassinato salientando que, se ele retornar, terá sua última hora.^[4] Capuleto, interpretando erroneamente a dor de Julieta, concorda em casá-la imediatamente com o Conde Páris e ameaça deserdá-la quando ela recusa-se a se tornar a "alegre noiva" de Páris. Quando ela pede, em seguida, o adiamento do casamento, a mãe lhe rejeita. Quando escurece, Romeu, secretamente, passa toda a noite no quarto de Julieta, onde eles consumam seu casamento.

No dia seguinte, Julieta visita Frei Lourenço pedindo-lhe ajuda para escapar do casamento, e o Frei lhe

oferece um pequeno frasco, aconselhando: "... bebe seu conteúdo, que pelas veias, logo, há de correr-te humor frio, de efeito entorpecedor, sem que a bater o pulso continue em seu curso normal, parando logo...".^[5] O frasco, se ingerido, faz com que a pessoa durma e fique num estado semelhante a morte, em coma por "quarenta e duas horas".^[6] Com a morte aparente, os familiares pensarão que a moça está morta e, assim, ela não se casará indesejadamente. Por fim, Lourenço promete que enviará um mensageiro para informar Romeu — ainda em exílio — do plano que irá uni-los e, assim, fazer com que ele retorne para Verona no mesmo momento em que a jovem despertar. Na noite antes do casamento, Julieta toma o remédio e, quando descobrem que ela está "morta", colocam seu corpo na cripta da família. d) A história de Amor Impossível;



A Reconciliação dos Montecchios e Capuletos Diante da Morte de Romeu e Julieta, por Frederic Leighton, 1855

A mensagem, contudo, termina sendo extraviada e Romeu pensa que Julieta realmente está morta quando o criado Baltasar lhe conta o ocorrido. Amargamente, o protagonista compra um veneno fatal de um boticário que encontra no meio do caminho e dirige-se para a cripta dos Capuletos. Por lá, ele defronta-se com a figura de Paris. Acreditando que Romeu fosse um vândalo, Páris confronta-se contra o desconhecido e, na batalha, Romeu o assassina. Ainda acreditando que sua amada está morta, ele bebe a poção. Julieta acaba acordando e, descobrindo a morte de Romeu, se suicida com o punhal dele, vendo que a poção do moço não possuía mais nenhuma gota. As duas famílias e o Príncipe se encontram na tumba e descobrem os três mortos. Frei Lourenço reconta a história do amor impossível dos jovens para as duas famílias que agora se reconciliam pela morte dos seus filhos. A peça termina com a elegia do Príncipe para os amantes: "Jamais história alguma houve mais dolorosa / Do que a de Julieta e a do seu Romeu."^[7]

Fontes textuais

e) Fontes literárias do autor (3);

Romeu e Julieta pertence a uma tradição de romances trágicos que remontam a antiguidade. Um desses romances é o da história de Píramo e Tisbe, da *Metamorfoses* de Ovídio, cujo enredo contém paralelos com a história de Shakespeare: os pais dos dois amantes detestam-se mutuamente, e Píramo acaba acreditando



Publicação da tradução de William Caxton sobre o conto de Píramo e Tisbe de Ovídio, 1480.

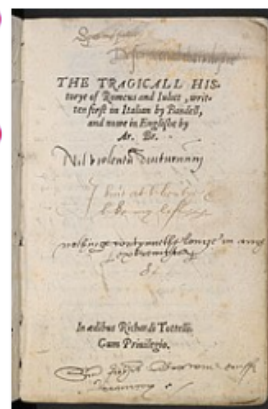
que Tisbe está morta.^[8] Tradutores contemporâneos deste poema narrativo muitas vezes referem-se ao enredo de Píramo e Tisbe como "o Romeu e Julieta da antiguidade".^[9] Os *Contos Efésios* de Xenofonte, escrito em meados do século III, também possui muitos elementos semelhantes ao da peça, incluindo a separação drástica dos protagonistas, e o fracasso cuja bebida induz a um estado de morte aparente.^[10]

A versão mais recente conhecida do conto de *Romeu e Julieta* é a história de Mariotto e Gianozza por Masuccio Salernitano, no conto 33 de seu *Il Novellino*, publicado em 1476.^[11] Salernitano ambienta sua história em Siena e implanta algumas locações de sua própria vida nos eventos da história.^[11] A sua versão inclui elementos como o casamento secreto, o cluído do Frade, a briga que decorre do assassinato de um cidadão, o exílio de Mariotto, o casamento forçado de Gianozza, o fracasso, e a mensagem crucial no final.^[11] Nesta versão, Mariotto é capturado e decapitado, enquanto Gianozza morre de tristeza.^{[12][13]}

Luigi da Porto adaptou essa história como *Giulietta e Romeo* e a incluiu em sua *Historia novellamente ritrovata di due Nobili Amanti* publicada em 1530, juntando o conto de Píramo e Tisbe com o *Decamerão* de Giovanni Boccaccio.^[14] Da Porto contribuiu muito para a concepção moderna, pois além de elaborar o nome dos amantes e de suas famílias rivais como Montecchi e Capuleti, colocou a localização da peça em Verona.^[11] Ele também criou personagens que hoje correspondem ao Mercúcio, ao Tebaldo e ao Páris de Shakespeare. Da Porto apresenta o seu conto como historicamente verdadeiro e alega que ele se passou na época de Bartolomeo II della Scala (um século antes de Salernitano).^[11] Os Montecchios e os Capuletos eram facções políticas do século XIII, mas a única ligação dissidente que ocorreu entre eles é a mencionada no *Purgatório* de Dante.^[15] Na versão de da Porto, Romeu toma o veneno e Giulietta se fere com o punhal do amado.^[16]

Em 1554, Matteo Bandello publicou o segundo volume de seu *Novelle* incluindo a sua própria versão de *Giulietta e Romeo*.^[14] Bandello enfatiza a inicial tristeza de Romeu no início da peça e a contenda entre as famílias, além de introduzir na obra Benvólio e a Ama.^[14] O enredo produzido por Bandello foi traduzido para a língua francesa por Pierre Boaistuau em 1559 no primeiro volume de sua *Histories Tragiques*.^[17] Boaistuau adicionou moralidade e sentimento, e também um tanto de linguagem retórica nos diálogos das personagens da obra.^[17]

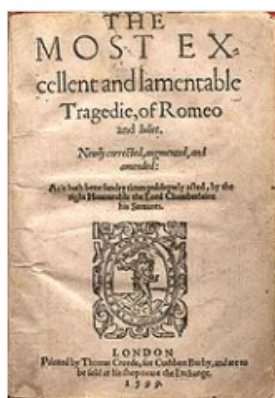
Como havia uma tendência entre os poetas e dramaturgos em publicar trabalhos baseados nas famosas *novelles* italianas — os contos da Itália figuravam entre os mais populares do teatro da época - Shakespeare tomou vantagem dessa popularidade nas seguintes obras (todas derivadas de *novelles* italianas): *O Mercador de Veneza*, *Muito Barulho Por Nada*, *Tudo Bem Quando Termina Bem*, *Medida por Medida*, e *Romeu e Julieta*.^{[18][19]} O bardo inglês pode ter sido muito bem familiarizado com a coleção de contos de 1567 elaborada por William Painter, intitulado *Palácio do Prazer*, que inclui uma versão em prosa da história de *Romeu e Julieta* nomeada "*The goodly History of the true and constant love of Rhomeo and Julietta*".^[19] Antes dessas produções, contudo, em 1562 era publicado o poema narrativo *A Trágica História de Romeu e Julieta* de Arthur Brooke que, embora tivesse elementos intencionalmente ajustados para refletir alguns trechos do enredo de *Tróilo e Créssida* de Chaucer, é considerado uma tradução fiel da versão de Boaistuau.^[20]



Frontispício do poema *Romeu e Julieta* de Arthur Brooke

Acredita-se que *Romeu e Julieta* seja uma dramatização desta tradução de Brooke, e que Shakespeare segue o texto fielmente, acrescentando-lhe, contudo, maiores destaques para a maioria dos personagens secundários, especialmente a Ama e Mercúcio.^{[21][22]} *Dido, rainha de Cartago* e *Herói e Líder* — ambos os poemas escritos na época de Shakespeare pelo seu contemporâneo Christopher Marlowe — talvez tenham sido influências diretas para a história de *Romeu e Julieta*, mesmo que o final de ambos tenha a atmosfera na qual as trágicas histórias de amor pudessem prosperar, ao contrário do final trágico da peça.^[20]

Data e texto



Capa do Segundo Quarto de *Romeu e Julieta* publicado em 1599

Os estudiosos não sabem exatamente quando Shakespeare escreveu *Romeu e Julieta*. No entanto, podemos adquirir determinadas pistas: a Ama de Julieta refere-se a um sismo que tinha ocorrido 11 anos antes.^[23] Considerando que surgiu um sismo na Inglaterra em 1580, é possível determinar que a peça se passa em 1591 ou que esse é o ano em que Shakespeare escreveu a obra, embora muitos outros sismos, tanto na Inglaterra quanto em Verona tenham ocorrido antes ou depois, fazendo com que diferentes datas sejam propostas.^[24] Considerando também que os estudiosos apontam semelhanças do estilo artístico usado em *Romeu e Julieta* a *Sonho de uma Noite de Verão* e outras peças convencionalmente datadas em 1594-95, a tradição diz que *Romeu e Julieta* foi composta entre 1591 e 1595.^[25] Existe a hipótese de que a peça era ainda um projeto recentemente iniciado no ano de 1591, concluído por Shakespeare em 1595.^[26]

O *Romeu e Julieta* de Shakespeare foi publicado em duas edições de quarto antes da publicação do *First Folio* em 1623. As duas versões são referidas como Q1 e Q2, respectivamente. A primeira edição impressa, Q1, aparece no início de 1597, realizada por John Danter. Como seu texto contém muitas diferenças se comparada às últimas edições, ela é conhecida como um 'mau quarto'.^[27] O editor T.J.B. Spencer explicou, no século XX, que a versão "tem um texto detestável, provavelmente uma reconstrução da peça a partir de memórias imperfeitas de um ou mais ator(es)", sugerindo que ela foi pirateada para publicação.^[27] Uma possível explicação para essas deficiências da Q1 é que a peça (como muitas outras de seu tempo) pode ter sido editada antes da atuação da companhia de teatro.^[28] Em qualquer caso, seu aparecimento no início de 1597 torna o ano de 1596 como a data mais tardia para a composição da obra.^[24]

A segunda edição, Q2, é chamada de *A Excelentíssima e Lamentável Tragédia de Romeu e Julieta* e representa um texto superior ao da versão anterior (Q1).^[28] Impressa em 1599 por Thomas Creede e publicada por Cuthbert Burby, ela possui cerca de 800 linhas a mais do que a Q1.^[28] A sua capa descreve-a como "recém-corrigida, aumentada e alterada". Com base nessa informação, acredita-se que a Q2 foi baseada no projeto pré-encenação de Shakespeare (conhecido como seu "foul papers"), uma vez que existem curiosidades textuais como as diversas rubricas para personagens e "falsos inícios" para discursos que foram presumivelmente arrancados pelo autor mas erroneamente preservados pelo editor.^[28] Seu texto é mais completo e fiável, e por isso foi reimpresso em 1609 (Q3), 1622 (Q4) e 1637 (Q5).^[27] Com efeito, todos os últimos quartos e fólhos de *Romeu e Julieta* são baseados em Q2, como todas as edições modernas e seus editores acreditam que qualquer defeito que haja em edições anteriores ao Q2 (boas ou más) foram causadas pelos seus respectivos impressores e/ou pelas gráficas e editoras da época, e não por William Shakespeare.^[28]

O texto do Primeiro Fólio, de 1623, é baseado primariamente em Q3, com esclarecimentos e correções feitos a partir de um livro teatral ou a partir do Q1.^{[27][29]} Outras edições da peça em Fólio foram impressas em 1632 (F2), 1664 (F3), e em 1685 (F4).^[30] As versões modernas - contando com os vários fólhos e quartos - apareceram pela primeira vez na edição de 1709 do dramaturgo Nicholas Rowe, seguido pela versão de Alexander Pope em 1723. Essa última versão merece especial destaque, porque Pope iniciou uma tradição editiva da peça ao adicionar algumas etapas de posições de palco e cena, já que Q2 carecia dessas direções, presentes, contudo, em Q1.^[30] A tradição continuou a ser usada no período do Romantismo.^[31] As edições com maior número de notas apareceram pela primeira vez na era vitoriana e continuam a ser produzidas nos dias de hoje, onde existem uma ampla variedade de notas ao longo do texto, destacando e explicando as origens e a cultura por detrás da peça.^[31]



Fac-símile da primeira página de *Romeu e Julieta*, no First Folio publicado em 1623

Temática f) Temas principais (3 a 4)

Os críticos têm encontrado uma certa dificuldade em atribuir um tema específico ou mais bem apresentado na peça de *Romeu e Julieta*.^[32] As propostas que surgiram como temas principais são: a descoberta que as personagens fazem sobre os seres humanos, compreendendo que eles não são nem totalmente bons nem totalmente maus e que, em vez disso, são um pouco dos dois;^[32] o despertar da fantasia onírica e a entrada para a realidade;^[32] o perigo que existe na ação precipitada sem qualquer tipo de racionalização;^[32] e o poder que existe num destino trágico.^[32] Embora esse conjunto de temática forme um enredo complexo para os críticos definirem uma temática principal, a peça está repleta de vários elementos temáticos que se entrelaçam. Os que são mais frequentemente debatidos pelos estudiosos são tratados a seguir:^[33]

Amor f)

Romeu e Julieta é por vezes considerada uma obra sem temas, com a ressalva de que trata do amor entre dois jovens apaixonados.^[32] Estes dois jovens tornaram-se com o tempo a emblemática dos jovens amantes que são condenados pelo seu amor. Uma vez que o tema se apresenta de forma muito clara na peça, há uma grande exploração da linguagem e do contexto histórico por trás desse romance.^[35] Em seu primeiro encontro, Romeu e Julieta utilizam uma forma de comunicação recomendada por muitos autores críticos da época de Shakespeare: a metáfora. Usando metáforas de santos e pecados, Romeu teve a oportunidade de testar os sentimentos que Julieta nutria por ele de uma forma não-ameaçadora.^[35] Esse método estilístico era recomendado pelo diplomata e cortesão italiano Baldassare Castiglione (cujas obras haviam sido traduzidas para o inglês da época).^[35] Castiglione lembra que, se um homem utiliza uma metáfora como um convite, a mulher pode fingir que ela não entendeu o que ele disse, e então ele poderia recuar sem perder a honra.^[36] Julieta, no entanto, participa da metáfora de seu amado e colabora para seu desenvolvimento, expandindo-a. Metáforas religiosas como "santuário", "peregrino" e "santo" se encontravam na moda poética da época e eram consecutivamente mais suscetíveis de serem compreendidas como algo romântico, ao invés de bobagens ou blasfêmias, como o conceito de

Romeu:

Se minha mão profana o relicário, em remissão aceito a penitência: meu lábio, peregrino solitário, demonstrará, com sobra, reverência.

Julieta:

Ofendeis vossa mão, bom peregrino, que se mostrou devota e reverente. Nas mãos dos santos pega o paladino. Esse é o beijo mais santo e conveniente.

Romeu e Julieta, Ato I, Cena V^[34]

santidade ficou associada tempos depois através do Catolicismo.^[36] Mais tarde, Shakespeare remove as alusões mais audazes que ele encontrou na história de Romeu e Julieta de Brooke, como uma acerca da ressurreição de Cristo.^[37]



Frank Dicksee retrata a cena do terraço no quadro *Romeu e Julieta*, 1884

Na famosa cena do terraço, Shakespeare coloca Romeu ouvindo por acaso o solilóquio de Julieta, embora na versão de Brooke a declaração da moça é feita sem ninguém escutar. Ao aproximar Romeu na cena para escutar sua amante, Shakespeare quebra com a sequência tradicional da corte: normalmente, as mulheres eram obrigadas a serem tímidas e modestas para se certificarem que seus pretendentes eram sinceros para com elas.^[37] A quebra (intencional) dessa regra serve apenas para adiantar um pouco o enredo teatral, contudo.^[37] Os amantes são capazes de pular a parte das declarações de amor e passar a falar de sua relação—como quando decidem se casar depois de se conhecerem em apenas uma única noite.^[35] Se nos focarmos na cena final do suicídio, podemos perceber uma contradição na mensagem: na religião católica, os suicidas eram condenados para viverem e amargarem no inferno; porém, existia também o conceito de que, se morressem através da "Religião do Amor", ao lado de seu amor, estariam unidos com ele no paraíso.^[38] Portanto, o amor entre Romeu e Julieta parece expressar a "Religião do Amor", em vez de expressar a visão católica.^[38] Outro ponto interessante de ressaltar é que, embora o amor de ambos seja apaixonado, ele só se consumou no casamento,

o que os impede de perder a simpatia do público.^[38]

Indiscutivelmente, Shakespeare relaciona sexo e amor com a morte. Por exemplo: ao longo da história, tanto Romeu como Julieta, assim como as outras personagens, a personificam como um acontecimento sombrio, frequentemente equiparando-a com o Erotismo: ao descobrir a morte (falsa) de Julieta, por exemplo, Capuleto diz que sua filha foi "desflorada",^[39] uma alusão simples para o fim da virgindade feminina.^[40] Julieta também compara Romeu com a morte de forma erótica e, mesmo antes de seu suicídio, ela se apossa do punhal de Romeu e diz: "Oh! sê bem-vindo, punhal! Tua bainha é aqui. Repousa aí bem quieto e deixa-me morrer."^{[40][41]}

Azar e sorte f) Temas principais (3 a 4)

Os estudiosos se encontram divididos quanto ao papel da sorte na peça. Não existe consenso entre eles sobre se os protagonistas são realmente fadados a morrerem juntos ou se os eventos ocorrem através de uma série de hipóteses azaradas. Os argumentos a favor do destino geralmente referem-se aos dois como "amantes desditosos".^[43] Essa expressão aponta que as estrelas predeterminam o futuro dos amantes.^[44] O estudioso John W. Draper acredita que existe um paralelo entre a crença Isabelina dos "quatro humores" e os principais personagens da peça (sendo Tebaldo um hipocondríaco).^[45] Interpretar o texto através dos humores reduz o valor do enredo atribuído ao acaso pelas audiências modernas.^[45]

Ó, Sou o bobo da fortuna!

Romeu^[42]

Ainda nesse tema, outros estudiosos encontram na peça um enredo envolto de muito azar, colocando-a não como uma tragédia, mas como um melodrama emocional.^[45] Ruth Nevo crê que o elevado grau em que a oportunidade é sublinhada na narrativa faz de *Romeu e Julieta* a mais fútil das tragédias em seus acontecimentos, mas não em seus personagens: quando Tebaldo desafia Romeu para uma luta, por exemplo, ele não está sendo impulsivo, ou seja, após a morte de Mercúcio, a ação mais esperada no momento e sua escolha termina sendo tomada.^[46] Nessa cena, Nevo lê Romeu como um jovem consciente

dos perigos que o desrespeito das normais sociais, de identidade e compromissos podem acarretar e, por isso, ele decide cometer um assassinio não por causa de uma "falha trágica", mas devido à circunstância.^[46]

Dualidade f) Temas principais (3 a 4)

Segundo Caroline Spurgeon, "... em *Romeu e Julieta* a imagem dominante é a luz, e todas as formas e manifestações da mesma: o sol, a lua, as estrelas, o fogo, os raios, os flashes de pólvora e a luz que reflete a beleza e o amor, enquanto que, em contrapartida, temos a noite, a escuridão, as nuvens, a chuva, a névoa e a fumaça."^[47]



O conceito de luz e sombra é muito bem retratado no quadro *Romeu no Leito de Morte de Julieta*, por Füssli, 1809.

Em verdade, os estudiosos têm longas críticas e análises acerca do amplo uso da "luz" e da "escuridão" que Shakespeare fez questão de utilizar na peça. Esse uso é uma técnica estilística muito facilmente encontrada na literatura para referir em linguagem descritiva uma experiência sensorial. Caroline Spurgeon considera esse tema da luz como "um símbolo da beleza natural do amor juvenil"^[46] e essa interpretação serviu de argumento para outros críticos.^[47] De maneira resumida, podemos dizer que Romeu e Julieta veem-se como uma luz na escuridão circundante: o primeiro descreve a amada como se ela fosse o sol;^[48] mais brilhante do que uma tocha;^[49] uma jóia que brilha no escuro das noites,^[50] e um brilhante anjo entre nuvens negras.^[51] Até mesmo quando Julieta está (aparentemente) morta, ele diz: "... a insígnia da beleza em teus lábios e nas faces ainda está carmesim, não tendo feito progresso o pálido pendão da morte ..."^[52] Julieta, por sua vez, descreve Romeu como "dia em noite" e "mais branco do que neve sobre um corvo."^{[53][54]}

Esse contraste entre claro e escuro presente no diálogo de ambos pode ser uma clara metáfora para amor e ódio, juventude e maturidade.^[46] Por vezes f) esses entrelaçamentos metafóricos criam o que se chama hoje de ironia dramática, uma vez que o amor de Romeu e Julieta é uma luz no meio do ódio de seus familiares, que seria a escuridão, mesmo que os dois jovens vivam um relacionamento apaixonante na luz da noite, enquanto seus parentes briguem em plena luz do dia.^[46] Uma vez existindo esses supostos paradoxos na peça, cria-se uma atmosfera do dilema moral que os amantes terão que enfrentar: ser fiel à família ou ser fiel ao amor?^[54] f)

No final da história, quando a "manhã é sombria e o sol esconde seu rosto de tristeza", segundo as palavras do próprio Príncipe de Verona, a luz e a escuridão retornam a seus devidos lugares, e isto reflete a verdadeira escuridão interior da luta entre as famílias diante da tristeza pelos amantes. Os personagens então reconhecem seus erros à luz dos recentes acontecimentos, e tudo volta à ordem natural, "graças ao amor de Romeu e Julieta".^[47] Além disso, o tema da "luz" e "escuridão" também pode ser interpretado como uma forma ligada ao tempo, e assim os dramaturgos da Inglaterra quinhentista expressavam a passagem de tempo através de descrições do sol, da lua e das estrelas, enfim.^[55]

Tempo

O tempo em *Romeu e Julieta* desempenha um papel importante na linguagem e no enredo da peça, uma vez que tanto Romeu quanto Julieta lutam para manter um mundo imaginário em face da dura realidade que os rodeia. Quando Romeu jura o seu amor por Julieta para a lua, ela protesta:

Este tempo de dor não é propício para fazermos a corte.

[...]

oferecerem uma imagem de igualdade.^[151] A peça tem influenciado, frequentemente, a música popular, incluindo obras de The Supremes, Bruce Springsteen, Tom Waits e Lou Reed.^[152] A mais famosa trilha desse tipo é a canção "Romeo and Juliet" de Dire Straits.^[153]

A mais famosa adaptação para teatro musical é a *West Side Story* com música de Leonard Bernstein e letra de Stephen Sondheim. Debutou na Broadway em 1957 e no West End em 1958, e se tornou um filme popular em 1961. Essa versão atualizou a peça para a Nova Iorque da metade do século XX, e as famílias guerreiras para gangues raciais.^[154] Outras adaptações musicais incluem o rock musical de 1999 *William Shakespeare's Romeo and Juliet* de Terrence Mann's, com parceria de Jerome Korman,^[155] *Roméo et Juliette, de la Haine à l'Amour* de Gérard Presgurvic, de 2001, e *Giulietta & Romeo* de Riccardo Cocciante, de 2007.^[156]

Literatura e arte

g) Romeu e Julieta na Literatura (3 a 4);

Romeu e Julieta atribuiu uma profunda influência na literatura posterior a ela. Anteriormente, contudo, a trama nunca tinha sido vista como digna de tragédia.^[157] Nas palavras de Harold Bloom, Shakespeare "inventou a fórmula pelo qual o elemento sexual ficou associado com o elemento erótico quando atravessa as sombras da morte."^[158] Das obras de Shakespeare, *Romeu e Julieta* tem gerado as mais variadas adaptações, sejam em trabalhos produzidos em versos narrativos ou em prosa, e também em drama, ópera, orquestra e balé, cinema, televisão e pintura.^[159] Na língua inglesa, a palavra "Romeu" se tornou sinônimo de "amante masculino".^[160]

Romeu e Julieta foi parodizada na época de Shakespeare: em As Duas ^{g)} Furiosas Mulheres de Abingdon (1598), de Henry Porter, e em Blurt, ^{g)} Master Constable (1607), de Thomas Dekker, existe a cena da varanda, onde uma heroína virgem diz palavras indecentes.^[161] Em outra perspectiva, a peça shakespeariana influenciou, mais posteriormente, outros trabalhos literários, como Nicholas Nickleby, de Charles Dickens.^[162] Em ^{g)} Portugal, Camilo Castelo Branco publicou, em 1862, Amor de Perdição, considerada uma espécie de "Romeu e Julieta lusitano".^[163] Talvez isso se deva pelo fato da obra pertencer ao Ultrarromantismo português,^[163] tendo similaridades com a peça shakespeariana no sentido de narrar a inimizade entre as famílias de Simão e Tereza, que se amam perdidamente, e acabam tendo um fim trágico.^[164] Exatamente dez anos após a publicação de Amor de Perdição, era publicado Inocência, romance regionalista do Visconde de Taunay, que possui muitas conexões com a obra de Castelo Branco (como a personagem Inocência ter sido inspirada em Tereza).^[165] A obra de Taunay — além de abrir cada capítulo com citações de Goethe, Rosseau, Cervantes, Ovídio, Molière, Walter Scott, Eurípedes, e do próprio Shakespeare — é frequentemente chamada de "O Romeu e Julieta sertanejo".^[166] Tanto o livro de Taunay como o livro de Castelo Branco possuem estruturas semelhantes à peça de Shakespeare: os protagonistas participam de um amor recíproco, porém impossível, e, além de terminarem num final trágico, possuem a ajuda de uma terceira pessoa que quer vê-los juntos.^[166] No Brasil, em 1978 foi lançado uma versão paródica da Turma da Mônica, Mônica e Cebolinha – No Mundo de Romeu e Julieta, que foi publicada em quadrinhos, teatro, televisão e LP.^[167]



Capa original de Inocência ^{g)} (1872), do Visconde de Taunay, o romance considerado "O Romeu e Julieta sertanejo"

De todas as obras de Shakespeare, a peça dos dois amantes é um de seus trabalhos que mais foram ilustrados.^[168] A primeira ilustração conhecida da peça foi uma xilogravura retratando a cena do túmulo,^[169] que talvez pertencesse a Elisha Kirkall, cuja primeira impressão foi em 1709, numa edição das peças de William Shakespeare, produzida por Nicholas Rowe.^[170] No século XVIII, a Galeria Boydell

Shakespeare encomendou cinco pinturas da peça que retratassem cada um dos cinco atos da trama.^[171] No século XIX, a moda de produzir encenações teatrais "pictoriais" levou a direções que se inspirassem nas pinturas produzidas especialmente para as cenas da peça, que, por sua vez, influenciou pintores a desenharem atores e cenas de teatro.^[172] No século XX, os ícones visuais da peça derivavam das produções cinematográficas famosas.^[173]

Cinema

h) *Romeu e Julieta* no Cinema (3 a 4).

Romeu e Julieta talvez seja a peça mais transportada para as estruturas cinematográficas de todos os tempos.^[174] As mais famosas produções foram a produção de 1936, de George Cukor, que ganhou mais de um Oscar, a versão de 1968 do diretor Franco Zeffirelli, e *Romeu + Julieta*, de Baz Luhrmann. Essas duas últimas foram, em sua época, as produções que tratavam de Shakespeare que mais bateram recorde de vendas.^[175] *Romeu e Julieta* foi filmada pela primeira vez na era do cinema mudo por Georges Méliès, embora seu vídeo esteja perdido hoje em dia.^[174] A primeira versão cinematográfica da peça no cinema falado foi em *The Hollywood Revue of 1929*, onde John Gilbert e Norma Shearer interpretavam a cena da sacada.^[176]

Shearer e Leslie Howard, com mais de 75 anos na soma das suas idades, desempenharam os amantes adolescentes na versão de 1936, de George Cukor. Tanto o público quanto os críticos reprovaram tal versão. O críticos consideraram o filme muito "artificial", ficando de fora assim como *A Midsummer Night's Dream* (1935) havia ficado um ano antes: liderando Hollywood a abandonar as adaptações de Shakespeare por uma década.^[177] Renato Castellani ganhou o Leão de Ouro no Festival de Veneza por sua versão de 1954.^[178] Laurence Harvey, como Romeu, já era um ator experiente nas telas.^[179] Susan Shentall, contudo, como Julieta, era uma secretária anônima descoberta pelo diretor, que se disse interessado em contratá-la.^[180]

O estudioso Stephen Orgel descreve o *Romeu e Julieta* de 1968, do diretor Franco Zeffirelli, como "cheio de beleza e juventude, com câmeras e luzes exuberantes, que contribuíram para a impressão da energia sexual e da boa aparência da peça."^[173] Nesse filme, os protagonistas Leonard Whiting e Olivia Hussey já eram atores experientes.^[181] Zeffirelli foi bastante elogiado por essa produção,^[182] principalmente na cena do duelo onde a fanfarronice fica fora de controle.^[183] O filme também criou certa controvérsia por conta da aparição do nu dos atores na cena da lua de mel,^[184] principalmente pelo fato de Olivia Hussey, a Julieta, ter apenas dezasseis anos na altura em que o filme foi filmado.^[185]

Baz Luhrmann, com seu *Romeu + Julieta* (1996) e sua trilha sonora, atraiu para os cinemas um público bastante jovem.^[186] Mais obscura que a versão de Zeffirelli, o filme foca-se na "sociedade grosseira, violenta e superficial" da Verona Beach e Sycamore Grove.^[187] Leonardo DiCaprio atuou como Romeu, e Claire Danes, como Julieta, foi elogiada pelos críticos por ter retratado com sabedoria a personagem embora sua pouca experiência nas telas, além de ter sido aclamada como "a primeira Julieta do cinema cujos discursos soaram de maneira espontânea".^[188]

Em 2005, o brasileiro Bruno Barreto dirigiu a comédia *O Casamento de Romeu e Julieta*, que trazia Luana Piovani e Marco Ricca nos papéis principais. Nessa produção, que se passava em São Paulo, as famílias de cada um também eram rivais, mas pelo fato de que torciam por times diferentes: a família de Julieta torcia para o Palmeiras, enquanto que a família de Romeu torcia para o Corinthians.^[189] Embora tenha sido livremente inspirado na peça, o filme também é baseado num conto de Mário Prata, "Palmeiras, Um Caso de Amor".^[189] O filme recebeu críticas razoáveis, que não o consideraram um grande filme, mas "divertido, assim como é uma partida de futebol."^[190] Outras críticas consideraram Ricca como um ator mediano na área da comédia, e que seu relacionamento com a Julieta de Piovani "deixa muito a desejar."^[191]

[...]

Fonte: *Romeu e Julieta* (2022). Wikipédia, a enciclopédia livre (versão PDF com supressões)

APÊNDICE IX – PowerPoint - A Wikipédia & Creative Commons

Slide 1 (CAPA)



The slide features a white background with a blue star icon on the left and right sides of the text 'Agrupamento de Escolas'. A large green rectangular area in the center contains the main title. At the bottom left, there is a small blue puzzle piece graphic. The text on the slide is as follows:

Agrupamento de Escolas

A WIKIPÉDIA
— como consultar e referenciar —
&
CREATIVE COMMONS
— como licenciar —

Clube da Wikipédia
Docente Responsável: Emília Rodrigues
Ano Letivo: 2022/2023

APÊNDICE X – Diagnóstico - Técnicas de pesquisa/Parafrapear

Na **Figura A**, apresenta-se o Texto-Fonte, retirado da Wikipédia, enquanto que na **Figura B**, o Produto Final.

Figura A - Texto-Fonte (*printscreen* da versão PDF do artigo da Wikipédia)



Fonte: Sophia de Mello Breyner Andresen. (2023) - Wikipédia, a enciclopédia livre

Figura B- Produto Final (texto tratado pelo aluno)

"Sophia de Mello Breyner Andresen foi uma das mais importantes poetisas portuguesas do século XX. Foi a primeira mulher portuguesa a receber o mais importante galardão literário da língua portuguesa, o Prémio Camões, em 1999. O seu corpo está no Panteão Nacional desde 2014 e tem uma biblioteca com o seu nome em Loulé. Sophia nasceu a 6 de novembro de 1919 e faleceu a 2 de julho de 2004."

Fonte: Biografia e Bibliografia de Sophia de Mello Breyner - PowerPoint (Aluno "F")

APÊNDICE XI – PowerPoint - Técnicas de pesquisa/Parafrapear

Figura A- Texto-Fonte (*printscreens* da versão PDF do artigo da Wikipédia)

Marie Curie

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

Você está visualizando uma edição arquivada desta página, feita por Py4nf (discussão | contribs) em 14h48min de 11 de agosto de 2023. Esta edição pode ser muito diferente da versão atual da página. O endereço URL mostrado no navegador é uma ligação permanente para esta edição. Para mais informações, consulte a página de ajuda sobre histórico de edições.

Marie Skłodowska-Curie, nascida **Maria Salomea Skłodowska** (Varsóvia, 7 de novembro de 1867 — Passy, 4 de julho de 1934), foi uma física e química polonesa naturalizada francesa, que conduziu pesquisas pioneiras sobre radioatividade. Ela foi a primeira mulher a ganhar o Prêmio Nobel, sendo também a primeira pessoa e a única mulher a ganhá-lo duas vezes, além de ser a única pessoa a ser premiada em dois campos científicos diferentes. Ela teve papel fundamental no legado da família Curie, de cinco prêmios Nobel. Ela também foi a primeira mulher a se tornar professora na Universidade de Paris e, em 1995, se tornou a primeira mulher a ser sepultada por seus próprios méritos no Panteão de Paris.

Nascida em Varsóvia, no que era então o Reino da Polónia, parte do Império Russo, ela estudou na clandestina Universidade Volante de Varsóvia e iniciou seu treinamento científico prático na mesma cidade. Em 1891, aos 24 anos, seguiu sua irmã mais velha, Bronislawa, para estudar em Paris, onde obteve seus diplomas superiores e conduziu seus trabalhos científicos subsequentes. Ela compartilhou o Prêmio Nobel de Física de 1903 com seu marido, Pierre Curie, e com o físico Henri Becquerel. Ela também ganhou o Prêmio Nobel de Química de 1911.

Suas realizações incluem o desenvolvimento da teoria da "radioatividade" (um termo que ela cunhou),^[2]^[3] técnicas para isolar isótopos radioativos e a descoberta de dois elementos químicos, o polônio e o rádio. Sob sua direção, foram conduzidos os primeiros estudos para o tratamento de neoplasias usando isótopos radioativos. Ela fundou o Instituto Curie em Paris e sua contraparte em Varsóvia, que continuam sendo grandes centros de pesquisa médica. Durante a Primeira Guerra Mundial, ela desenvolveu unidades de radiografia móvel para fornecer serviços de raio-X a hospitais de campanha.

Apesar de ter-se tornado uma cidadã francesa, Marie Skłodowska-Curie, que usava os dois sobrenomes,^[4] nunca perdeu o senso de identidade polonesa. Ela ensinou às filhas a língua polonesa e as levava em visitas à Polónia. Ela nomeou o primeiro elemento químico que descobriu, o *polônio*, em homenagem ao seu país natal.^[nota 1] Marie Curie morreu em 1934, aos 66 anos, em um sanatório em Sancellemoz (Alta Saboia), na França, de anemia aplástica, causada por exposição à radiação durante sua pesquisa científica e seu trabalho radiológico em hospitais de campanha durante a Primeira Guerra Mundial.^[6]

Marie Curie



Marie Curie, 1920

Conhecido(a) por	Radioatividade, polônio, rádio
Nascimento	7 de novembro de 1867 Varsóvia, Reino da Polónia, Império Russo (hoje voivódia de Mazóvia)
Morte	4 de julho de 1934 (66 anos) Passy, Alta Saboia, França
Causa da morte	anemia aplástica
Residência	Reino da Polónia, França
Nacionalidade	polonesa, francesa
Cônjuge	Pierre Curie (1895-1906)
Filho(a)(s)	Irène Joliot-Curie e Ève Curie
Alma mater	Sorbonne
Prêmios	Nobel de Física (1903), Medalha Davy (1903), Medalha Matteucci (1904), Medalha Elliott Cresson (1909), ^[1] Nobel de Química (1911)
Religião	agnóstica
Assinatura	
Orientador(es) (as)	Antoine Henri Becquerel
Orientado(a) (s)	André-Louis Debierne, Óscar Moreno, Marguerite Catherine Perey
Instituições	Sorbonne, ESPCI ParisTech
Campo(s)	física, química
Notas	Foi a única pessoa a ser contemplada com dois Prêmios Nobel em diferentes categorias científicas (física e química). Linus Pauling também ganhou dois prêmios (Química e Paz), porém o segundo em categoria não científica.

Fonte: Marie Curie. (2023) - Wikipédia, a enciclopédia livre


Figura A - Texto-Fonte (*printscreen* da versão PDF do artigo da Wikipédia)

A paixão mútua pela ciência os aproximava cada vez mais e eles começaram a desenvolver sentimentos recíprocos.^{[7][16]} Por fim, Pierre Curie propôs casamento a Marie, mas, a princípio, ela não aceitou pois ainda planejava voltar ao seu país natal. Curie, no entanto, declarou que estava

Fonte: Marie Curie. (2023) - *Wikipédia, a enciclopédia livre*

Figura B - Produto Final (Trabalho de pesquisa - Cavaleiro da Dinamarca: Casais Célebres)

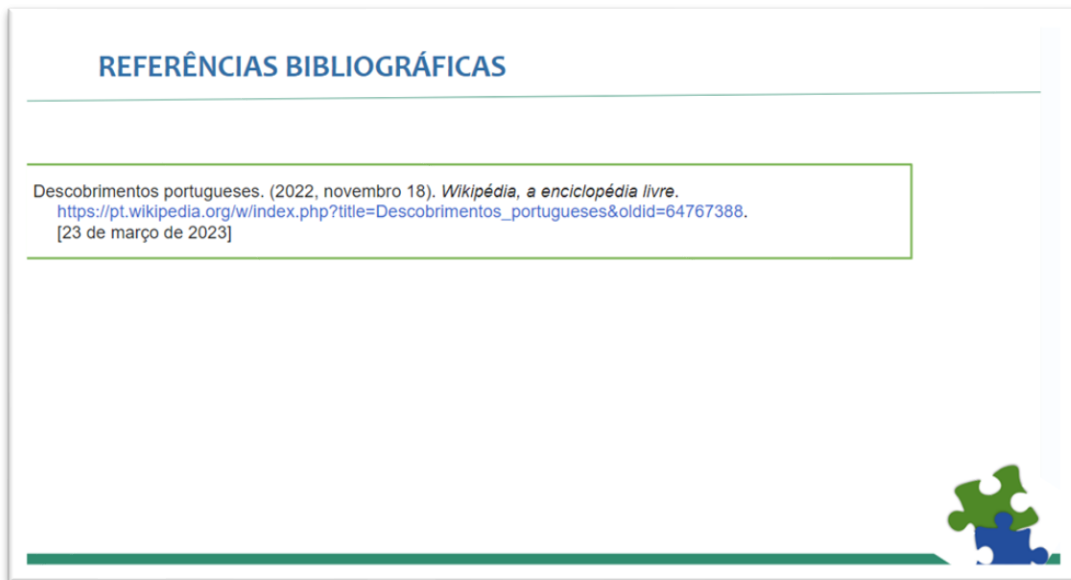
Marie Curie:
Nasceu em 7 de novembro de 1867 em Varsóvia, Reino da Polónia, Império Russo Dificuldade em parafrasear
Morreu em: 4 de julho de 1934 (66 anos) em: Passy, Alta Saboia, França.
A causa da morte foi: anemia aplástica, causada por exposição à radiação durante sua pesquisa científica e seu trabalho radiológico em hospitais de campanha durante a Primeira Guerra Mundial.
Ela era de nacionalidade francesa.
Formou-se em física e química em 1893 e trabalhou num laboratório industrial.
Tirou um segundo diploma em 1894 (não mencionado em nenhum site).
Em 1900 tornou-se a primeira mulher docente (professora). Parafraseado
Marie estudava durante o dia e dava aulas particulares à noite, mal conseguindo sustentar-se.
Pierre Curie entrou na vida dela em 1893. Eles uniram-se pelo interesse pelas ciências naturais.
Ela começou a namorar Pierre. Este propôs-lhe casamento, mas inicialmente ela não aceitou, pois pretendia voltar ao seu país natal.



Fonte: Grupo “2”

APÊNDICE XII – PowerPoint - As Referências Bibliográficas nos trabalhos

Slide A (captura de ecrã) – Apropriação das normas APA 7.^a versão (Trabalho de pesquisa *Cavaleiro da Dinamarca: Aventuras e Descobrimentos*)



Fonte: Grupo “5”

Slide B (captura de ecrã) – Não apropriação das normas APA 7.^a versão (Trabalho de pesquisa *Cavaleiro da Dinamarca: Geografia/História - Berço do Renascimento*)



Fonte: Grupo “1”

APÊNDICE XIII – PowerPoint - Licenciamento pela *Creative Commons*

EXEMPLO 1



Fonte: Grupo “5”

EXEMPLO 2



Fonte: Grupo “3”