



Educação literária e anotações digitais na formação inicial de professores

Literary Education and Digital Annotation in Initial Teacher Education

Ana Machado^(a)

^a Universidade de Coimbra – anamariamachado59@gmail.com

Resumo: Este artigo incide na leitura literária em ambiente digital e, muito particularmente, no desenho de um caminho possível para desenvolver a competência leitora do texto literário, seja ele digital ou analógico. Discute-se a primeira fase de implementação do projeto “Avaliando a leitura: apoio de ferramenta de anotação para atividade metacognitiva”, no ensino superior e, através da Formação Inicial de Professores, no ensino secundário. A parceria entre o Núcleo de Pesquisa em Informática, Literatura e Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina e a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra acrescentou às funcionalidades da ferramenta DLNotes uma nova ontologia semântica com estratégias metacognitivas. Com o objetivo duplo de incentivar a leitura ativa e dialogante do texto literário mediante o registo das estratégias metacognitivas que o leitor ativa, o desenvolvimento do projeto, na sua versão portuguesa, teve uma dimensão teórica, que resultou na discussão desenvolvida quer nos relatórios de estágio de quatro alunos do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português, quer num estudo que incide sobre o uso das anotações livres e das anotações semânticas com estratégias metacognitivas, feitas por alunos do ensino superior. A sua componente prática consistiu na aplicação no ensino superior, em duas disciplinas do 2º ano dos mestrados em ensino com português, e em quatro turmas do ensino secundário. Em maior ou menor grau, em ambos os casos o aluno foi exposto quiçá à infinitude interpretativa, ao mesmo tempo que filtra o suposto império da opinião infundada.

Palavras-chave: Leitura literária digital. Digital Library Notes. Estratégias metacognitivas. Ensino superior. Ensino secundário.

Abstract: This article focuses on literary reading in a digital environment and, more specifically, on designing a possible pathway for developing readers' competence in engaging with literary texts, whether digital or analog. It discusses the first phase of implementation of the project “Assessing Reading: Support from an Annotation Tool for Metacognitive Activity” in higher education and, through Initial Teacher Education, in secondary education. The partnership between the Research Center for Informatics, Literature and Linguistics at the Federal University of Santa Catarina and the Faculty of Arts and Humanities of the University of Coimbra added to the DLNotes tool a new semantic ontology incorporating metacognitive strategies. With the dual aim of encouraging active and dialogic reading of literary texts through the recording of the metacognitive strategies activated by the reader, the development of the project, in its

Portuguese version, included a theoretical dimension. This resulted both in the discussions developed in the internship reports of four second-year students of the Master's in Teaching Portuguese and in a study focusing on the use of free annotations and semantic annotations with metacognitive strategies, carried out by higher education students. Its practical component consisted of implementation in higher education, in two second-year courses of Master's programs in Portuguese teaching, and in four secondary school classes. To a greater or lesser extent, in both cases students were exposed, perhaps, to interpretative infinitude, while at the same time filtering the supposed dominance of unfounded opinion.

Keywords: Digital literary reading. Digital Library Notes. Metacognitive strategies. Higher education. Secondary education.

Introdução

1. A leitura em ambiente digital tem sido abundantemente analisada e, sobretudo, maioritariamente depreciada como superficial, fragmentária e rápida (Altamura, Vargas & Samméron, 2023)¹. Na origem desta desvalorização estão avaliações negativas dos resultados escolares, após o *hardware-driven reform*, ou seja, o deslumbramento com o *hardware* que, no início do século, levou países como a Suécia, a Noruega, a Finlândia e a Dinamarca, a substituir o papel pelo ecrã no processo de escolarização. Neste trabalho não se discutirá a reversão para o papel, necessária sobretudo em idade precoces, mas tão só a necessidade de tornar a leitura digital objeto de ensino e a possibilidade de o fazer com o auxílio do DLNotes (Digital Library Notes), uma ferramenta de anotações digitais com créditos já firmados. Durante muito tempo, grande parte dos estudos publicados no domínio da leitura digital limitaram-se a demonstrar os efeitos perversos da substituição do papel pelo ecrã. Mais recentemente, todavia, as conclusões de alguns trabalhos começam a apontar para a necessidade de escolarizar a leitura digital (v.g., Delgado, Ackerman & Salmerón, 2018; Mangini & Somer, 2018). A lenta deriva de apocalípticos para integrados – usando os termos do binómio que, em 1964, Umberto Eco utilizou na sua obra homónima – segue o trânsito

¹ Para estes autores, “the frequent use of ultra-brief social media promotes rapid and relatively shallow thought, associated with cognitive and moral shallowness.” (Altamura, Vargas & Samméron, 2023, p. 56),

comum da rejeição para a aceitação, e daqui para a integração mais ou menos conformada. Efetivamente, será hoje difícil conceber uma regressão para o papel e muito menos um regresso à Escola de finais dos anos 80 do século XX. Mesmo sem advogar a sua substituição pelos ecrãs, parece impossível excluí-los da escola, pelo que, se o ensino quer pugnar pela formação de cidadãos socialmente integrados e com capacidade crítica, objetivos omnipresentes nos documentos educativos portugueses², importa que se assuma pedagogicamente a leitura digital como um conteúdo a ensinar na disciplina de língua materna, assumindo sem tergiversações uma inflexão na demonização do digital.

No atual quadro legislativo, as AE da disciplina de Português (Direção-Geral de Educação, 2018), o documento orientador do seu ensino na escolaridade obrigatória, determinam a consideração de cinco domínios – oralidade, leitura, educação literária, escrita e gramática –, dois dos quais contemplam a leitura: leitura, naturalmente, e educação literária³. Neste último, só na proposta de revisão das AE (2026), o contrato de leitura admite a literatura digital, sem, todavia, se apresentar nenhum exemplo. De resto, até então, o digital esteve escassamente representado⁴.

2. O foco deste artigo, incide na leitura literária em ambiente digital e, muito particularmente, no desenho de um caminho possível para desenvolver a competência leitora do texto literário, seja ele digital ou

²V. Direção-Geral da Educação, 2018a, 2018b; Martins, 2017. Esteve em curso, até 28 de abril, a consulta pública de uma nova versão das *Aprendizagens Essenciais* (AE) dos ensinos básico e secundário. V. <https://eduqa.pt/consulta-publica-aprendizagens-essenciais-ensino-basico/> e <https://eduqa.pt/consulta-publica-aprendizagens-essenciais-ensino-secundario/>

³ A crítica aos riscos desta separação foi já feita por Balça & Costa (2017) e COSTA & SILVA, 2026.

⁴ A propósito da competência “Linguagens e textos”, em Martins (2017, p. 21) lê-se que os alunos deverão ser capazes de “aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital”. Nas AE (2018a, p.2), o termo “digital” surge no texto introdutório a propósitos do conhecimento de géneros textuais “em contextos que o digital tem vindo a ampliar”, uma formulação que se repete nas AE em discussão.

análogo. Se o objetivo primeiro desta proposta visa incrementar a leitura ativa e aproximar o aluno do texto literário, o facto de os textos a analisar serem lidos em ambiente digital, tratando-se, consequentemente de textos digitalizados⁵ (Hayles, 2008), refletir-se-á na sua aprendizagem num novo ambiente. Tanto pelo tempo necessário à leitura como pelas operações cognitivas e por alguns dos gestos físicos realizados, todo o percurso efetuado na leitura de textos literários digitalizados constitui também uma ambientação à leitura da literatura digital que, embora distinta pela sua não linearidade, hipertextualidade, ergodicidade..., partilha de um mesmo suporte.

O presente artigo pretende dar conta da primeira fase de implementação do projeto “Avaliando a leitura: apoio de ferramenta de anotação para atividade metacognitiva”, desenvolvido na Formação Inicial de Professores (FIP) da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e, mediatamente no ensino secundário. O trabalho empreendido resultou do cruzamento de dois projetos, ambos levados a cabo no contexto da mesma FIP, concretamente, no âmbito das atividades realizadas nas disciplinas dos 1.º e 2.º anos dos Mestrados em Ensino com Português⁶ (MEPs), a saber em Didática da Língua e da Literatura (DLLP) I e II, unidades curriculares dos 1.º e 2.º semestres do 1.º ano, e nos Seminários de Português (SP) I e II⁷, dos mesmos semestres do 2.º ano, e na unidade curricular anual Estágio/Relatório⁸. Esta disciplina anual inclui a Prática

⁵ Como se verá, os textos impressos foram digitalizados e convertidos no formato HTML (Hypertext Markup Language). Hayles (2008, p. 3) define literatura eletrónica ou digital como “digital born” e distingue-a da literatura digitalizada, resultado da “transferência de meios analógicos baseados na inscrição material do livro para uma representação digital, caracterizada por interfaces simbólicas.” (Torres *et al.*, 2019, p. 40).

⁶ Estes mestrados habilitam para a docência de Português no 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

⁷ Tanto o SP II como a DLLP II são exclusivas do MEP. As demais unidades curriculares são comuns ao MEP e aos mestrados em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (MEPLE) e em Ensino de Português e de Latim (MEPL) (o Latim só é ensinado no ensino secundário).

⁸ Os mestrados em ensino têm dois anos curriculares, sendo o segundo reservado para a PPS, realizada entre setembro e maio, e para os seminários da especialidade. Na Universidade de Coimbra, o 1.º ano da reforma criada pelo Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro

Pedagógica Supervisionada (PPS) e a realização de um relatório, que contempla uma componente teórica, em que os alunos refletem sobre um tema didático-pedagógico, e uma outra de carácter empírico, em que refletem sobre experiência prática do estágio, nomeadamente sobre a didatização do tema, e analisam os resultados obtidos⁹.

3. O *core* do primeiro projeto, intitulado “Compreensão de leitura: a instrução explícita de estratégias” e desenvolvido nos anos 2017-2020, não era absolutamente inovador. De facto, considerando o conjunto do ensino obrigatório, observava-se que as aprendizagens iniciais, no que concerne o domínio da leitura, treinavam progressivamente os alunos na aplicação de estratégias metacognitivas, mas não o faziam no domínio da educação literária. Por exemplo, o lugar concedido às ideias principais é um pouco estranho: no 1.º ano, fala-se em ideias centrais no domínio da leitura-escrita e, no 4.º ano, em ideias-chave, no da leitura; do 5.º ao 9.º e no 11.º anos está integrada na leitura. A inferência está integrada na leitura em todos os anos de escolaridade; no 1.º e no 2.º anos, especificamente na leitura-escrita e, só no 5.º ano, é acrescentada à educação literária. Promissoramente, a proposta de revisão das AE introduz uma organização em três componentes, uma das quais se prende com o tópico em discussão: “Como devem pensar e trabalhar para aprender — processos cognitivos e operações essenciais à aquisição do conhecimento”. Porém, na exploração dos diferentes domínios, esta explicitação não diverge do que já existia. Embora ao nível dos documentos orientadores, no domínio da educação literária, se perceba algum avanço no que diz respeito à promoção da sensibilidade estética e à resposta do leitor (Rosenblatt, 2014), o acantonamento das estratégias metacognitivas no domínio da leitura afasta-as da educação literária,

(<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/9-a-2025-907406911>) entrou em vigor em 2026/2027.

⁹ V. Ficha da Unidade Curricular em https://apps.uc.pt/courses/PT/unit/99962/25701/2026-2027?common_core=true&type=ram&id=5741

focada no conhecimento declarativo sobre questões de teoria e de história literárias. A falta de revisitação explícita daqueles procedimentos converge numa débil consideração da complexidade do texto literário e, por conseguinte, da sua problematização. Acresce a pressão da avaliação e dos bons resultados a obter com reflexos na inclusão de cenários de resposta nos manuais de professores. A ideia de respostas-modelo favorece a reprodução de leituras, ao invés de estimular a discussão hermenêutica que deveria ser endógena ao espaço e nele estimulada¹⁰. Este diagnóstico que a experiência de observação de aulas também confirma, é igualmente corroborado pelo relatório PISA (Programme for International Student Assessment) de 2023, que aponta para uma diminuição significativa da compreensão leitora dos estudantes portugueses (Santos, 2025).

A situação que antes se descreveu, com base nos Programa e Metas Curriculares de Português (***, 2022; Buescu *et al.*, 2014, 2015), e que persiste com outro enquadramento regulador, esteve na origem do projeto e da proposta de regresso ao ensino progressivo e sistemático das estratégias metacognitivas na leitura do texto literário, adaptando o modelo que Jude Moreillon (2007) apresenta em *Collaborative Strategies for Teaching – Reading Comprehension*, onde a autora considera sete estratégias interdependentes, embora apartadas para fins didáticos. São elas: ativação do conhecimento prévio, imagens sensoriais, perguntas, antecipação e inferência, ideias principais, resolução dificuldades de compreensão e síntese.

Como se descreve no artigo publicado no contexto do primeiro projeto (***, 2022), depois da adaptação destas estratégias ao texto literário, vários estagiários tiveram oportunidade de ensaiar esta metodologia e de

¹⁰ Veja-se o estudo que Costa & Silva (2026) dedicaram aos manuais de Português do 12.º ano.

sobre ela refletir nos seus relatórios de estágio, identificando as estratégias específicas que haviam didatizado¹¹. Ao mesmo tempo, Paula Figueiredo (2022), professora da Escola Secundária Infanta D. Maria, que também integrava o projeto¹², didatizou todas as etapas preconizadas, numa turma do 8.º ano, tendo posteriormente apresentado a experiência de aplicação integral do modelo desenhado no artigo “Promover a compreensão de leitura no ensino básico: relato de uma experiência”.

De então para cá, as estratégias metacognitivas têm constituído um dos tópicos estudados nas unidades curriculares dedicadas ao ensino da literatura lecionadas pela coordenadora do projeto¹³. A exploração daquelas estratégias em textos destinados a diferentes níveis de ensino procurava contrariar a frequente passividade perante o texto literário, que decorre de uma prática distanciada de leitura observada mesmo no ensino secundário. Os resultados da espécie de *reset* a que o projeto apela têm sido modestos, mas têm tido a grande vantagem de (re)consciencializar os estudantes de mestrado e, por consequência, os alunos das turmas onde realizam o estágio pedagógico, acerca dos mecanismos a ativar na leitura de um texto literário. Uns e outros vão criando uma progressiva predisposição para uma mais efetiva apropriação do texto literário, ativando com ele uma relação interativa que lhes permite interrogá-lo de forma ativa e que, seguramente, favorecerá a experiência estética do leitor.

Passo a passo, esta prática de (re)educação leitora tem vindo a mostrar algumas melhorias, tendo conseguido diminuir o grau de passividade diante do texto, ao mesmo tempo que demonstra uma crescente

11 V. Antunes, 2019; Esteves, 2020; Ferreira, 2020; Marques, 2020; Oliveira, 2020; Semide, 2020; Simões, 2018; Valente, 2019.

12 O projeto era aberto aos professores cooperantes e a colegas das escolas que integravam a rede de estágios da Faculdade.

13 Seminário de Português I e Seminário Português II, Tópicos da Língua e Literatura Portuguesa, Didática da Língua e da Literatura Portuguesas I e II.

autonomia dos alunos, bem como o desenvolvimento do seu espírito crítico. Não se pretende com isto dizer que se encontrou a solução para ultrapassar o desinteresse escolar pela literatura, mas, efetivamente, observa-se uma outra atitude nos estudantes a quem estes procedimentos metacognitivos são (re)apresentados; assiste-se a um outro envolvimento, como se tivessem despertado para a possibilidade de terem algo a dizer sobre o texto e para a miríade de hipóteses que a leitura lhes oferece.

Note-se ainda que estes ensaios, ao conferirem grande centralidade ao aluno na sua relação com o texto literário, não pretendem de modo algum diminuir o papel do professor como um maestro que conduz a discussão e a confronto com leituras contextualizadas e provindas de especialistas nas obras em causa (Cosson, 2006; Colomer, 2007; Silva, 2010, Bernardes & Mateus, 2013).

O caminho está longe de estar terminado e é evidente que a abordagem que se tem procurado estimular não corrigiu a passividade leitora de muitos dos alunos. Face a este panorama, importa, pois, continuar a procurar meios para favorecer experiências literárias gratificantes, pelo que é necessário investir pedagogicamente em estratégias que atraiam o aluno para o ato de leitura frutivo e inteligente.

4. O segundo projeto, que se detalhará neste artigo, vem justamente ao encontro dessa demanda e resultou do convite dos colegas Isabel Melim Borges e Alckmar Luiz dos Santos (2025), do Núcleo de Pesquisa em Informática, Literatura e Linguística (NuPILL) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para se estabelecer uma parceria com a Universidade de Coimbra, com o objetivo de investigar qual seria a “contribuição das anotações digitais para a leitura de estudantes em diferentes faixas etárias”. Para tal, analisar-se-ia “o potencial da

ferramenta DLNotes na qualificação da leitura em ambiente digital, explorando metodologias que combinem grupos controle e experimental, atividades de interpretação e análise comparativa de resultados.”¹⁴

Poder-se-ia contra-argumentar que anotar um texto é uma ação tão antiga como a Idade Média, em que as *marginalia* topicalizavam, explicavam ou associavam pontos cruciais do texto. No entanto, o recurso a este procedimento metacognitivo parece ter caído em desuso na aprendizagem escolar – as recomendações que constam das AE de Português (2018a, 2018b) nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, dizem respeito à tomada de notas sobre o que se diz, não são exatamente anotações ao texto. Mesmo assim, com esta ação parece ter sucedido o mesmo que algumas das estratégias metacognitivas. Assume-se que o mecanismo está interiorizado nos anos precedentes, pelo que nunca mais é lembrado.

As anotações ao texto literário têm a vantagem de mostrar as reações do leitor, num processo mental que é, pela sua natureza, feito de avanços e recuos e, por isso, interativo. No dizer de Mittman & Willrich (2014, p. 1), com o acréscimo do digital, as “anotações podem ser manipuladas pelo computador para diferentes propósitos, e a rede torna fácil e imediato o compartilhamento destas anotações.”

4.1. A plataforma DNotes, definida pelos mesmos autores como “uma ferramenta Web de anotação em documentos HTML orientada ao ensino” (*ibid.*), tem como objetivo melhorar a literacia digital com o recurso a competências de navegação (Mangini & Somer, 2018), em particular no texto literário digitalizado, mediante a prática de escrever notas sobre o

¹⁴ Fragmento do e-mail de convite datado de 14 de agosto de 2025.

texto e, mediatamente, desenvolver a formação docente na área do ensino da literatura, no sentido do bom uso de ferramentas digitais.

Atualmente na sua terceira versão, que remonta a 2024, os primeiros passos do DLNotes estão documentados em Assis *et al.* (2013)¹⁵, um artigo em que se relata que, nas primeiras experiências com a ferramenta, apesar de se dar aos alunos a possibilidade de anotarem no papel ou no ecrã, eles migravam progressivamente para o ecrã.

As experimentações que, mais recentemente, foram feitas têm conseguido demonstrar que, em condições semelhantes, a interpretação dos alunos melhora quando fazem anotações, favorecendo deste modo os resultados do ensino e da aprendizagem (Granado, 2025; Silva, 2025). Para lá da mensurabilidade avaliativa, sublinha-se, com Silva (2025, p. 36), o carácter formativo da ferramenta, “capacitando a interpretação dos estudantes e contribuindo para que eles evoluam como leitores e exerçam uma prática de leitura crítica, interativa e ativa, ampliando deste modo a educação literária dos alunos”.

Na sua tese de pós-graduação, o mesmo autor (2016) defendera a relação entre o uso do DLNotes e crítica fenomenológica de Ingarden, Iser e Merleau Ponty, na medida em que as anotações instigam significativamente a experiência literária, particularmente no preenchimento dos vazios do texto. Ao proporcionar um nível de participação e de experiência com o texto, assente em procedimentos reflexivos próprios da leitura ativa – sínteses, inferências, antecipações, diálogos entre as dúvidas e perguntas que o texto suscita e as hipóteses que o leitor vai (re)formulando –, o DLNotes fomenta um salto qualitativo

¹⁵ Conforme informação de Roberto Willrich, a ferramenta DLNotes resulta do seu projeto de mestrado nos anos 90 e a sua implementação ocorre já com o nome DLNotes2 e ainda apenas com anotações livres. De acordo com Assis *et al.* (2013), em 2011, são acrescentadas as anotações semânticas.

da leitura passiva a que, com frequência, fica reduzida a leitura escolar – uma leitura mecanizada, em que o leitor se limita ao sentido literal das palavras ou frases e à sequência linear do processo, sem procurar estabelecer conexões entre as partes e transcender a materialidade textual (Silva, 2016). Desta forma, os exercícios práticos do DLNotes contribuem ativamente para uma educação literária em sala de aula, que assente, como nota Santos (2025), na identificação das pistas textuais deixadas pelo autor do texto.

O facto de a leitura com o DLNotes ser realizada em dispositivos eletrónicos promove igualmente a educação na era digital e, por consequência a literacia digital (Somer, 2018). Este é um ponto particularmente sensível, na medida em que contraria um consenso muito generalizado. A defesa do argumento contrário, que aqui muito claramente se assume, encontra fundamento no modo como o recurso ao DLNotes quebra a expectativa de leitura rápida, superficial e fragmentária, comumente associada ao digital. Ao invés desta prática, o aluno é conduzido a uma leitura marcada por um ritmo lento, com implicações no modo como se detém no texto, como o (re)lê e como a sua enciclopédia e a do seu tempo dialogam com a textualidade. Afigura-se, pois, possível reinstalar no ensino e na aprendizagem a prática da lentidão necessária à experiência literária e à sua fruição. Ao mesmo tempo que, por este meio, se contraria a hiperatenção¹⁶ (Hayles, 2007) e se aprende a leitura profunda (Dehaene, 2013; Wolf, 2019; Wolf, 2024) no digital, os registos dos alunos estimulam tanto a sua reflexão como, mediatamente, a dos professores que, com toda a probabilidade, se confrontarão com

¹⁶ Para a autora, a hiperatenção traduz-se na ação de «switching focus rapidly among different tasks, preferring multiple information streams, seeking a high level of stimulation, and having a low tolerance for boredom» (Hayles, 2007, p. 187).

hipóteses interpretativas a discutir em aula, numa vivência prática da indeterminação do texto literário.

Do ponto de vista pedagógico, esta mudança de paradigma cria no aluno uma nova relação com o texto literário, uma disponibilidade para pensar a literatura que agora lhe oferece a possibilidade de se pronunciar, de ter uma palavra a dizer, ao invés da relação pedagógica comum em que o professor detém a autoridade, sendo o único responsável pelo questionário que apresenta aos alunos, e ao qual eles respondem de acordo com modelos previamente estabelecidos, ou seja, tendencialmente, forma unívoca e reprodutiva.

No plano da docência, o DLNotes revela, e permite avaliar, o modo exato como o aluno lê o texto, o ritmo com que o faz, as associações, as dúvidas, ou a indiferença, aspetos em que a educação literária pode ser ancorada e que criam condições de abertura para o posterior confronto do texto literário com o contexto em que foi criado e propiciam um alargamento a outras leituras que sobre ele a crítica literária tenha feito.

No âmbito de outras finalidades pedagógicas a alcançar, o DLNotes tem potencial para criar outras estruturas de anotação, como a que foi desenvolvida no âmbito do projeto que este artigo apresenta. Numa outra vertente, a ferramenta de anotações digitais possibilita igualmente a realização de estudos como o que está documentado em Mittmann e Abreu (2017), onde a análise digital de textos críticos de diferentes autores conseguiu estudar e identificar padrões de leitura dos ensaístas, ou no que é relatado por Silva e Santos (2024), em que se ensaia a construção de um *feedback* avaliativo.

4.2. Conforme se lê, para uma primeira fase, em Assis *et al.* (2013) e em Mittmann e Wilrich (2014) e, de acordo com o atual desenvolvimento do

DLNotes, em Santos (2025), o DLNotes prevê o recurso a anotações livres e a anotações semânticas. As primeiras são produzidas “com o teor que o leitor considerar mais adequado ao ponto destacado”; as anotações complexas ou semânticas “partem da integração de ontologias (e estruturas) específicas às atividades.” (Santos, 2025, p. 15). As anotações livres repartem-se entre atividades genéricas que funcionam como classes: Comentário, Recomendação, Tarefa, Exemplo, Explicação, Pergunta e Veja também. As anotações semânticas, por seu turno, acrescentam-se “a qualquer palavra, expressão ou trecho [...] marcado semanticamente (no sentido em que esse termo é empregado pelas ciências de informação).” (Assis *et al.*, 2013, p. 157) e integram uma “ontologia (também empregado no sentido que dão as ciências da informação) de termos literários” (Assis *et al.*, 2013, p. 157-158), como Personagem, Narrador, Ação... Esta ontologia, criada com uma finalidade específica, e de grande utilidade para o estudo sobretudo de obras narrativas e para a consolidação da metalinguagem literária, permite ainda estabelecer diagramas relacionais – assinalados com um ícone específico –, que geram visualizações da obra impactantes na sua compreensão e que fornecem um conhecimento compositivo do texto em estudo.

Cada disciplina prevê três níveis de intervenção: o administrador, o moderador e o estudante. O primeiro tem plenos poderes, tendo permissões para usar todos os recursos disponíveis; o moderador vê tudo e avalia os resultados e o estudante regista as suas notas segundo os itens disponíveis em cada tipo de anotações.

O *corpus* disponibilizado na plataforma coincide com a biblioteca digital da Universidade de Santa Catarina (em <https://literaturabrasileira.ufsc.br/>), e está alojado num apartado designado “Documentos da biblioteca digital”. A plataforma permite ainda que os professores registados acolham outros textos que ficam alojados numa secção denominada “Seus documentos”.

O facto de os textos serem carregados em formato HTML não permite a paginação – uma limitação que a equipa de computação está a tentar ultrapassar, pois, em textos longos, é difícil localizar as palavras ou trechos anotados.

No separador da disciplina, o professor regista o “Nome da atividade”, associa o texto a trabalhar, seleciona a ontologia (livre ou semântica) e define a “Base de conhecimento”, marcando as três hipóteses em que funcionará cada atividade, a saber, “Bases de conhecimento são compartilhadas entre os usuários da atividade” e “Uma base de conhecimento para todos os documentos” (v. Figura 1).

Criar atividade

Nome da atividade

☐ Repetir título do documento no quadro de anotações

Ontology

Base de conhecimento

☐ Inicializar o conhecimento na atividade

☐ Bases de conhecimento são compartilhadas entre os usuários da atividade

☐ Uma base de conhecimento para todos os documentos

Documentos da biblioteca digital

Disponíveis

- 1. Biblioteca de História do Brasil - João Carlos de Sá
- 2. Biblioteca de História do Brasil - João Carlos de Sá
- 3. Biblioteca de História do Brasil - João Carlos de Sá
- 4. Biblioteca de História do Brasil - João Carlos de Sá

Selecionados

Seus documentos

Disponíveis

- 1. Biblioteca de História do Brasil - João Carlos de Sá
- 2. Biblioteca de História do Brasil - João Carlos de Sá
- 3. Biblioteca de História do Brasil - João Carlos de Sá
- 4. Biblioteca de História do Brasil - João Carlos de Sá

Selecionados

Permissões

Criar Anotações

☒ Moderador ☒ Aluno

Editar Anotações

☒ Moderador ☒ Aluno

Criar anotações livres

☒ Moderador ☒ Aluno

Criar anotações semânticas

☒ Moderador ☒ Aluno

Criar respostas

☒ Moderador ☒ Aluno

Editar respostas

☒ Moderador ☒ Aluno

Fazer anotações com visibilidade pública

☒ Moderador ☒ Aluno

Fazer anotações com visibilidade 'moderador'

☒ Moderador ☒ Aluno

Fazer anotações com visibilidade 'privada'

☒ Moderador ☒ Aluno

Ver os outros membros da base de conhecimento

☒ Moderador ☒ Aluno

Permitir a filtragem de anotações livres por usuário

☒ Moderador ☒ Aluno

Salvar

Figura 1. Criação de nova atividade

De seguida estipula as Permissões do Moderador e do Aluno, de entre as opções oferecidas: Criar Anotações, Editar Anotações, Criar anotações Livre, Criar anotações semânticas, Criar respostas, Editar respostas, Fazer anotações com visibilidade 'pública', Fazer anotações com visibilidade 'moderador', Fazer anotações com visibilidade 'privada', Ver os outros membros da base de conhecimento, Permitir a filtragem de anotações

livres por usuário. No caso deste projeto, não se marcaram Fazer anotações com visibilidade 'pública' nem Fazer anotações com visibilidade 'privada'.

O processo de registo dos estudantes começa com a criação de uma conta no separador <https://dlnotes3.ufsc.br/admin/#/create>. O usuário regista o seu nome completo e o respetivo endereço eletrónico, após o que recebe um e-mail a pedir a definição de uma palavra-passe. Só então pode o professor integrar o estudante no curso.

Estabelecidos os critérios de anotação, pode passar-se ao registo de notas. O aluno entra na disciplina, escolhe a atividade e o texto e, neste, seleciona a(s) palavra(s) às quais pretende associar uma anotação, escolhendo o ícone associado a uma “Nova anotação livre” ou “Nova anotação semântica” e, depois, o tipo de anotação que pretende fazer. Dependendo da opção selecionada, o texto anotado é associado a um ícone diferente. Nas anotações livres, abre-se uma caixa com três *slots*: no primeiro, escolhe-se o tipo de anotação livres, no segundo pode dar-se um título ao registo propriamente dito, que se coloca no terceiro *slot*. Nas anotações semânticas, a orgânica é distinta: a primeira caixa tem as várias opções e respetivas subdivisões; após a seleção, avança-se para uma caixa com opções a preencher ou para uma outra com um espaço para anotação.

Tanto para as anotações livres como para as anotações semânticas, o DLNotes oferece, apenas ao administrador, a possibilidade de se extrair uma tabela Excel, que reproduz todas as intervenções dos usuários – nome do anotador, data da intervenção, tipo de anotação, título, anotação, trecho anotado –, registos preciosos para avaliar as leituras que os alunos fizeram.

5. Como se disse antes, o projeto inicial tinha um objetivo mais circunscrito. Porém, face à “possibilidade da adaptação de ontologia[, que] permite [...] integrar diferentes estruturas a serem usadas em atividades de ensino e pesquisa” (Santos, 2025, [p. 14]), e ao um número já considerável de estudos sobre as vantagens do DLNotes e sobre o seu potencial de expansão, a coordenadora da equipa portuguesa propôs mais um passo aos colegas brasileiros, com o objetivo de se conhecer, em maior detalhe, os processos de compreensão e de interpretação dos alunos. Com este escopo, trabalhou-se na criação de um novo tipo de anotações semânticas, desta feita assente nas sete estratégias metacognitivas.

Deste modo a colaboração entre o NuPILL e a FLUC, entretanto iniciada, deu origem ao projeto “Avaliando a leitura: apoio de ferramenta de anotação para atividade Metacognitiva” (2025-2027)¹⁷, agora com novos contornos, na medida em que o DLNotes se conjugava com a aplicação das estratégias metacognitivas ao estudo do texto literário. É, pois, o desenvolvimento, em contexto português, da primeira fase desta parceria que se irá agora discutir, tanto no que concerne o processo de criação das anotações semânticas com estratégias metacognitivas, como às primeiras experiências de implementação no ensino superior e, mediatamente, no ensino secundário, uma vez que, em ambos os níveis, se verificou um importante contributo para uma maior diálogo com o texto literário e, por conseguinte, para a uma leitura mais proficiente, um dos grandes objetivos da educação literária e do ensino da literatura. Em articulação um com o outro, espera-se uma maior objetivação das estratégias metacognitivas e um contributo relevante do seu registo para a leitura literária.

¹⁷ Apresentado à Faculdade de Letras em 2 de outubro e aceite e aprovado no dia seguinte.

Embora a experiência conduzida no ensino superior, no contexto da FIP, visasse a preparação dos mestrandos para uma lecionação renovada e fomentadora de uma leitura ativa, o certo é que, também ao nível daquele grau de ensino, se faz sentir alguma passividade na leitura do texto literário, pelo que o envolvimento dos mestrandos de ensino no projeto tinha também uma intenção autoformativa. Neste contexto, contemplar-se-ão as duas vertentes do projeto iniciado no ano letivo de 2025-2026: uma primeira, no âmbito das aulas do MEP, e outra, no contexto da transposição didática desenvolvida pelos estagiários junto das suas turmas do ensino secundário.

6. O contexto da docência no MEP configurava o universo ideal para uma experimentação frutífera junto destes alunos do ensino superior e das turmas do ensino secundário (11.º e 12.º anos)¹⁸ onde os estudantes iam realizar as suas práticas pedagógicas no ano letivo que se ia iniciar em final de setembro de 2025. Em consequência, na reunião com os dois núcleos de estágio atribuídos à docente, enquanto professora do Seminário de Português e da unidade curricular Estágio Relatório propôs-se aos alunos e professores cooperantes¹⁹ que o uso do DLNotes na educação literária fosse o tema dos seus relatórios de estágio. Com a aceitação da proposta, criou-se a equipa de trabalho que incluía os orientandos do Seminário de Português I, a sua professora e ainda uma mestre em Ensino e professora do 3.º ciclo do ensino básico, que acompanhou as primeiras sessões de Seminário com incumbência de estudar os resultados das experiências desenvolvidas em duas turmas do ensino superior português lecionadas pela coordenadora²⁰. A cargo dos alunos dos SP I e II ficaria o estudo da implementação do DLNotes nas suas turmas de estágio: duas do 11.º ano

¹⁸ O ensino secundário no sistema de ensino português corresponde ao ensino médio no Brasil e é composto pelos últimos três anos de ensino obrigatório (10.º a 12.º anos).

¹⁹ O professor que orienta o estágio na escola onde os estudantes são colocados.

²⁰ Os resultados deste trabalho podem ler-se em ***, 2026.

do ensino secundário ano (Cardoso, 2026; Freitas, 2026) e duas do 12.º (Nascimento, 2026; Ferreira, 2026).

Da metodologia gizada para implementar o projeto fez parte uma sessão de Seminário ministrada à distância pelos colegas brasileiros Alckmar Luiz dos Santos, da Universidade Federal de Santa Catarina, e Roberto Willrich e Roberlei Bertucci, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Nela se apresentaram as funcionalidades do DLNotes e recomendou-se a leitura de um primeiro artigo (Assis *et al.*, 2013), de modo a que os estudantes do curso se pudessem familiarizar com a ferramenta. Porque o Seminário de Português I era dedicado à leitura do texto literário, a demais bibliografia do DLNotes foi apenas discutida no SP II.

Além da sessão introdutória, o grupo contou sempre com o apoio dos três professores brasileiros, para resolverem problemas técnicos, para solucionarem dúvidas com que o grupo foi confrontado, e, como se verá, para alargar as valências do DLNotes.

A possibilidade de migrar as anotações tradicionalmente feitas em papel para um dispositivo informático, associada à atração que o mundo digital exerce sobre os jovens e, *a fortiori*, sobre os adolescentes, fazia prever, do ponto de vista dos alunos, uma prática com algum sucesso, ao mesmo tempo que, em ambos os níveis, se disciplinava o tipo de registo e se desenvolvia a conexão com o texto.

Além da aquisição de um conhecimento teórico mínimo sobre o DLNotes, para a familiarização com a ferramenta era necessário passar à prática. Depois de o seu gestor ter registado a professora do seminário como administradora, (<https://dlnotes3.ufsc.br/>), ela própria criou a disciplina SP I, para nela acolher os seus estudantes e também os colegas brasileiros,

com a função de monitores, de modo a poderem prestar a necessária assistência.

Os estudantes puderam assim tirar partido das várias funcionalidades da plataforma. A primeira parte prática do trabalho, dedicada à exploração individual das potencialidades do *software*, nomeadamente das anotações livres, foi realizada em aula de modo a garantir eventuais necessidades de acompanhamento.

Como alguns estudantes estavam a lecionar a *Mensagem* de Fernando Pessoa, o primeiro texto a trabalhar foi o poema “D. Sebastião”, carregado previamente no acervo Seus Documentos do DLNotes, em formato HTML. A mestre, que acompanhou as anotações dos mestrandos, foi registada como monitora de modo a poder ter acesso a todas as anotações.

A primeira experiência visou o treino no uso da ferramenta, embora também testasse a capacidade leitora dos alunos e o número de anotações que conseguiam registar, pelo que não foi estipulado nenhum limite de registos. Tratando-se de alunos universitários que, com uma exceção²¹, já tinham estudado Fernando Pessoa em disciplinas da licenciatura, o resultado seria meramente indicativo. Permitiria, todavia, avaliar a interação dos leitores com o poema, ao mesmo tempo que fornecia indicações sobre os seus processos de leitura, mediante a extração da respetiva tabela Excel, posteriormente complementada com novos campos – pertinência (da anotação), adequação do tipo (de anotação), correção dos tipos (de anotação), estratégia metacognitiva (correspondente) – e analisada por *** (2026). Esta experiência configurava um primeiro ensaio para o que se pretendia avaliar, a saber, a capacidade de fazer anotações, o ritmo com que eram registadas, a

²¹ Uma aluna fizera a sua formação académica noutro país e não estudara a *Mensagem* de Fernando Pessoa.

adequação das notas aos itens pré-estabelecidos, bem como a sua sequência, o que ela revelava sobre o processo de leitura dos estudantes, e sobretudo as dúvidas e hipóteses interpretativas colocadas. Conquanto se estivesse apenas a testar a ferramenta, uma primeira visualização dos registos feitos pelos alunos de mestrado foi tomada em consideração na planificação de uma aula sobre o poema, com as necessárias adaptações ao nível do 12.º ano das dúvidas e das interpretações registadas.

A hipótese de criar uma nova ontologia semântica, agora destinada a exercitar práticas e a registar as estratégias metacognitivas utilizadas na leitura, decorreu dos resultados deste primeiro exercício, importante para se obter uma amostra concreta do modo como um pequeno grupo de alunos do ensino superior se relaciona com o poema de um autor já estudado, e também da possibilidade que o DLNotes também oferecia de fazer anotações semânticas de teor essencialmente narratológico.

A proposta foi apresentada numa das reuniões em que se discutiam os termos da parceria do NuPILL com a FLUC e as possibilidades futuras do DLNotes, e foi acolhida com bastante entusiasmo pelos colegas brasileiros. Tomando como fundamento teórico para esta nova valência o artigo de *** (2022), foi possível circunscrever cada uma das estratégias a incluir nas anotações semânticas.

Iniciada esta nova vertente do projeto, a primeira etapa consistiu na discussão, em contexto de seminário, do artigo em que se apresentava a adaptação ao texto literário das estratégias definidas por Jude Moreillon (***, 2022). A partir daí, a professora do seminário desenhou uma primeira proposta de uma possível ontologia semântica com a discriminação das estratégias metacognitivas. O primeiro esquema-base, com as sete estratégias e as suas subdivisões, foi discutido na aula seguinte e posteriormente apresentado aos professores Roberlei Bertucci e Roberto

Wullrich (v. Figura 2a). Com os necessários ajustes, fruto da discussão entre a coordenadora portuguesa e os colegas brasileiros, chegou-se a uma solução um pouco mais simples e, em função das limitações do programa, com uma nomenclatura mais genérica no intuito de facilitar uma melhor visualização do esquema (v. Figura 2b).

Estratégias de leitura (p/ notas DL NOTES)

1) Ativação do conhecimento prévio (CP):

CP - Texto – leitor
CP - Texto – texto
CP - Texto – mundo

2) Imagens Sensoriais (IS):

IM - Mentais
IM - Sensoriais - Visão
IM - Sensoriais - Audição
IM - Olfato
IM - Sensoriais - Gosto
IM - Sensoriais – Tato

3) Fazer perguntas (INT)

INT - Sobre o texto (Literais)
INT – Sobre o texto (inferenciais)
INT – Sobre o texto (Valorativas)
INT - Quem
INT - O quê
INT - Onde
INT - Quando
INT - Porquê
INT – Como

4) Antecipações e inferências (ANT)

5) Ideias principais (IP):

IP - Novas
IP - Repetidas
IP - O que retive
IP - O que quero recordar (transcrever)
IP - Pensar sobre o(s) sentido(s) do texto

6) Solucionar dificuldades de compreensão (DIF):

DIF - Conexões
DIF - Sumários parcelares (livre)
DIF - Sumários parcelares (personagem, ação, espaço, tempo...)
DIF - Releitura
DIF - Continuar a ler
DIF - Parar para pensar
DIF - Consulta (qual)
DIF - Consulta (referências culturais)
DIF - Significado de palavras desconhecidas
DIF - Pensar sobre a estrutura da frase
DIF - Escrever sobre as partes confusas / paráfrase

7) Sintetizar (RES)

RES – resumo/sentido global
Apreciação RES - Interpretação (ponto de vista do leitor)

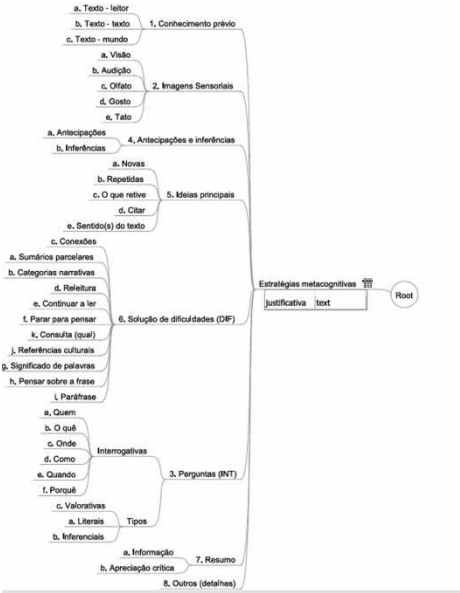


Figura 2a. Esquema das estratégias equivalentes metacognitivas e respetivas subdivisões

Figura 2b. Matriz no DLNotes

Para testar a exequibilidade do modelo, seguiu-se uma nova experiência prática com o grupo de trabalho, utilizando de novo poema “D. Sebastião”. Porém, de imediato, o grupo se apercebeu da dificuldade de operacionalização dos registos devido à multiplicidade de itens, muitos dos quais sobreponíveis, uma vez que, como se disse antes, as estratégias metacognitivas não são estanques nem rigidamente compartimentáveis.

Optou-se então por limitar as anotações às sete estratégias globais, ficando o estudo das respetivas subdivisões relegado para um trabalho académico a desenvolver numa outra fase do projeto, em que se afinaria o estudo da reação cognitiva dos alunos ao texto a que as primeiras experiências permitiram chegar.

Após esta fase inicial, em que apenas foram utilizadas as anotações livres, quando os estagiários puderam transitar para as anotações semânticas com as estratégias metacognitivas, o grupo apercebeu-se de que a utilização do esquema poderia comprometer observações relevantes ao texto, mas não necessariamente enquadráveis na estrutura definida. Em função desta limitação, a docente do seminário solicitou aos gestores da ferramenta que, à sequência de estratégias metacognitivas, acrescentassem um último item designado Outro, o qual estaria sempre presente de modo a poder incluir comentários ao texto que extravasassem as estratégias previstas (Figura 3). Por limitações de tempo – era necessário pensar a metodologia de abordagem e preparar as didatizações para as turmas de estágio –, o treino com as anotações semânticas com estratégias metacognitivas foi feito apenas oralmente.

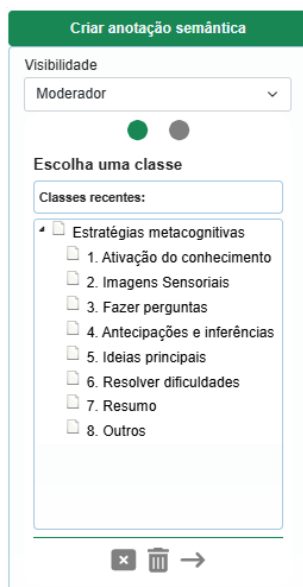


Figura 3. Anotações semânticas com estratégias metacognitivas

Uma vez que a relevância das anotações com estratégias metacognitivas também se aplicava aos alunos do módulo de literatura, de DLLP I, o treino destas anotações, num esquema já consolidado, seria feito numa turma do 1.º ano. Tratando-se de uma disciplina de Didática, com preocupação focada na leitura intensiva do texto literário, prévia à planificação da aula – por oposição ao frequente confronto exclusivo de manuais para o mesmo fim –, e na sensibilização para uma relação de proximidade com o texto literário, a explorar no contexto em que estes alunos iriam futuramente ensinar, tanto as anotações livres como as estratégias metacognitivas configuravam recursos que os futuros professores necessitavam de experimentar antes de utilizar em sala de aula. Com este objetivo, agendou-se uma aula de 3h para a introdução ao DLNotes. Na primeira hora, a professora do módulo de literatura²² discutiu com os alunos o artigo sobre estratégias metacognitivas (***, 2022), que já haviam previamente lido, e, na segunda hora, a monitora do projeto apresentou a

²² A disciplina tem dois módulos: um de linguística, lecionado na primeira parte do semestre, e um de literatura, na segunda.

ferramenta DLNotes e a análise dos dados obtidos na turma do 2.º ano do mestrado e agora anonimizados. No decurso da sua exposição, insistiu no contributo desta ferramenta para a compreensão do modo como se processa a leitura, nomeadamente as dificuldades enfrentadas e as hipóteses interpretativas aventadas, e, mediatamente, na relevância desta informação para uma planificação adequada ao contexto de uma turma e/ou aluno específicos. Na sequência desta exposição, a professora projetou o esquema das estratégias metacognitivas com as respetivas subdivisões (os alunos também podiam consultar esta tabela nos seus dispositivos eletrónicos) e os alunos de DLLP I anotaram um fragmento anonimizado e sem título²³. Tratava-se da primeira parte do conto “A história da Julieta, a santa da Baviera”, incluído em *Histórias falsas* de Gonçalo M. Tavares (2012). Estas subtrações e a escolha de um conto saturado de referências culturais e com um forte diálogo com a filosofia de Heraclito visavam o aumento de perguntas e de dúvidas em relação ao texto – tal como sugerido no século passado por Richards (1930), a ocultação do autor e do título da obra destinavam-se a não condicionar o exercício de escrita criativa que os alunos fariam já fora do âmbito do projeto.

A análise de dados a fazer seguiria o plano definido para o estudo das anotações feitas no SP I. Com os dados recolhidos no DLNotes, pretendia-se criar um *corpus* suficientemente robusto para avaliar a adequação das anotações às estratégias metacognitivas selecionadas, e, de seguida, analisar as palavras e/ou trechos, mais anotados, bem como as estratégias mais utilizadas e, finalmente, comentar a sequência de pensamento. Na

²³ Em conformidade com o princípio didático de que todas as tarefas pedidas pelo professor aos alunos devem ser previamente por ele realizadas, tentava-se, por um lado, que os futuros professores testassem as dificuldades das anotações e, por outro, que se apercebessem da necessidade de uma boa compreensão do texto para concluir coerentemente a narrativa, tanto do ponto de vista do estilo como do conteúdo.

síntese dos resultados, sublinhar-se-ia o eventual contributo das anotações para uma *close reading* do texto e identificar-se-iam os pontos a iluminar numa didatização futura.

Provavelmente, 1 hora de exposição teórica sobre o DLNotes não foi suficiente para que os alunos compreendessem o mecanismo da plataforma, o mesmo tendo acontecido com as estratégias metacognitivas, ainda que artigo que as explanava (***, 2022) tivesse sido lido previamente lido e, depois, discutido na mesma aula. Na terceira hora de aula, a instrução fornecida oralmente solicitava a realização de anotações semânticas. No entanto, mesmo com o esquema das estratégias metacognitivas projetado no quadro e disponível no UCStudent, a plataforma da Universidade de Coimbra utilizada pelos alunos, alguns fizeram anotações livres e semânticas e muitos apenas escolheram a estratégia sem verbalizar o pensamento e registar a anotação. É possível que a in experiência neste tipo de trabalho, bem como alguma iliteracia digital tivessem impedido os estudantes de avançar na plataforma e de verbalizar as estratégias selecionadas, mas, claramente, a demonstração inicial não bastou. De facto, num mundo de supostos nativos digitais, situações informáticas que exijam mais do que os programas de processamento de texto ou as redes sociais confrontam-se amiúde com lacunas na capacidade de navegação digital. Por tudo isto, o resultado ficou muito aquém do esperado e foi necessário repetir a experiência, no 2.º Semestre, com os alunos do SP II, a única disciplina do mestrado de ensino lecionada pela coordenadora portuguesa do projeto. Nesse semestre, a turma tinha mais três alunos que também tinham assistido à formação dada pelos colegas brasileiros no início do ano letivo.

Desta vez, deram-se instruções escritas e o registo das anotações foi muito acompanhado, do ponto de vista da navegação na plataforma. Apesar de estarmos a lidar com estudantes universitários, foi necessário

avançar um pouco mais devagar do que na experiência com a turma de DLLP I e verificar se a navegação digital se estava a fazer-se sem problemas. Na verdade as anotações dos estudantes de SP II responderam muito melhor às indicações. A exposição à matéria foi sendo progressivamente consolidada e a própria reflexão sobre o desenho das anotações semânticas com as estratégias metacognitivas dotou os alunos de uma grande familiaridade com o processo e com as próprias estratégias, sem esquecer que as anotações digitas com o DLNotes eram o tema do relatório de estágio de quatro dos oito alunos. O exercício proposto no 2.º semestre permitiu também verificar se existiram diferenças nas anotações feitas pelo grupo que fora iniciado no DLNotes já no 1.º semestre e aqueles que só frequentaram o 2.º semestre²⁴ e que, embora sem experiência prática, já tinham tido oportunidade de discutir teoricamente a bibliografia sobre a plataforma.

O texto escolhido para anotar foi um fragmento do conto “Casa tomada”, de Julio Cortázar, anonimizado e sem título, pelas razões já aduzidas. Esperava-se que o estranhamento suscitado por este conto fantástico estimulasse um número significativo de comentários de modo a responder aos objetivos antes definidos, o que efetivamente sucedeu, como pode ser constado no estudo de *** (2026).

Por muito importante que seja a aferição dos resultados confirmada pela realização de questionários, no caso do ensino superior essa experiência não foi feita, porque toda a atenção estava concentrada na iniciação ao DLNotes e na didatização a desenvolver nas turmas de estágio. Ainda assim, tanto ao nível do ensino superior, como do ensino secundário, estas experiências treinam dois aspetos particularmente pregnantes e de igual importância: a prática da leitura lenta e o diálogo que se estabelece com o texto literário. Em simultâneo, permitem estudar

²⁴ Esta será uma análise mais fina, mas o estudo de *** também teve esta circunstância em consideração.

a informação concreta que se pode extrair sobre a sequência do processo de leitura (***, 2026).

7. Por seu turno, a introdução ao DLNotes no ensino secundário foi decisiva para começar a contrariar a passividade na leitura que domina o diálogo professor – aluno, muito marcado pelos questionários preparados pelos manuais escolares e respetivos cenários de resposta.

Se, como se disse antes, de há muito que os programas da disciplina de Português insistem na autonomia do aluno e no desenvolvimento do espírito crítico²⁵, a competência leitora dos estudantes não o espelha. Salvo honrosas exceções, o domínio da educação literária tende a circunscrever-se a questões histórico-literárias, como o contexto das obras e respetivos períodos literários, à relação interartística, nem sempre desenvolvida de forma consequente. Os questionários circunscrevem-se com frequência aos domínios cognitivos do reconhecimento (Anderson & Krathwohl, 2001), criando nos alunos um hábito de pergunta-resposta de grande superficialidade e orientada maioritariamente pelo manual e pelo professor (Costa & Silva, 2026). A cooperação leitora de que fala Umberto Eco (1983), e que a educação literária deveria incentivar, fica muito limitada a um menu de procedimentos que se repetem à exaustão sem dar lugar à relação dos alunos com a dimensão artística da obra literária e com outras vertentes da experiência literária.

Sem entrar na discussão das estratégias a convocar para o desenvolvimento de uma leitura literária competente, uma questão já abordada em *** (2022), a prática de observação de aulas no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário mostra que a educação literária não

²⁵ Para não recuar ao século XX, veja-se a formulação do primeiro programa de Português no ensino secundário (Coelho, 2001-2002, p. 6), onde, na secção “Finalidade”, se lê: “Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de língua adequadas.”

está a fomentar a apropriação estética e cognitiva do texto literário, tendendo a escamotear toda a sua indeterminação semântica com respostas que contrariam um artefacto que é, por essência, plurissignificativo, ambíguo e aberto.

Para a introdução do DLNotes, os estagiários escolheram os textos a estudar, converteram-nos em HTML e a professora do seminário carregou-os na plataforma, criando uma disciplina por estagiário e associando a cada uma os alunos que se tinham registado, de acordo com uma lista de nomes que o estagiário lhe entregava. A ideia era que, no final do processo, se extraísse a respetiva tabela para que os estagiários pudessem proceder à análise de dados, no entanto, como alguns alunos anotaram à mão, foram os professores estagiários que lançaram os respetivos dados numa tabela Excel, embora sem a indicação horária do momento em que a haviam registado. Nestes moldes, a experiência realizada afastava-se bastante da literacia digital para cuja educação se pretendia contribuir, embora, ao replicar, no papel, o procedimento em que o DLNotes assenta, ao se tenha conseguido alguma sensibilização para a necessidade de anotar o texto, concorrendo assim para a implementação da leitura ativa.

De facto, ao mesmo tempo que, no SP I, se desenvolvia a ontologia das estratégias metacognitivas, os estagiários, cujo trabalho de investigação consistia na aplicação do DLNotes em contexto de aula e na análise das anotações dos seus alunos, ensaiavam uma modalidade combinada de anotações livres e semânticas. De modo a começar a praticar as estratégias metacognitivas nas respetivas turmas, os estagiários pediram aos alunos que, no título do tipo Comentário, indicassem o nome de uma das seis estratégias que estavam a ativar – as anotações livres contemplavam um tipo específico para Perguntas. Tratava-se de uma forma expedita de introduzir aquelas estratégias, uma vez que, *stricto*

sensu, o Comentário é definido como “uma afirmação crítica, através da qual pretende compreender elementos do texto.” (Assis *et al.*, 2013, p. 155).

Antes deste exercício, os estagiários haviam preparado um pequeno questionário de compreensão e interpretação, com quatro perguntas com diferente grau de dificuldade, a ser respondido, no final da aula anterior, pela turma de controlo, que não tinha anotado o texto, e pela turma do estagiário, que anteriormente tinha feito anotações. O questionário continha uma primeira pergunta de escolha múltipla, uma de verdadeiro/falso, uma pergunta fechada e uma pergunta aberta com maior grau de dificuldade²⁶. Por analogia com os testes descritos por Granato (2025), esperava-se que os resultados na turma de controlo fossem inferiores ao da turma do estagiário. De acordo com a tipologia de perguntas definida, sobretudo numa das turmas dos estagiários do 12.º, os resultados não foram probatórios, porque havia uma grande diferença de competência leitora entre os dois grupos. Outros fatores que perturbaram a experiência encetada pelos mestrandos nas escolas onde estagiavam tiveram a ver, por um lado, com a limitação de dispositivos eletrónicos e com a instabilidade da rede Wireless e, por outro, com a falta de colaboração dos alunos que não faziam as anotações que os estagiários lhes pediam, mesmo com a indicação expressa de que se tratava de uma atividade sujeita a avaliação.

Como o percurso traçado exigia que o estagiário conhecesse antecipadamente as anotações dos alunos de modo a poder preparar o seu plano de aula em função de interpretações, dificuldades e outros comentários por eles identificados, todo este trabalho tinha de ser efetuado antes da aula em que o texto literário seria estudado.

²⁶ Não foi exatamente este o modelo usado, mas este foi o que, em função da prática, pareceu o mais produtivo para ser aplicado em futuras experiências.

Inicialmente, decidiu-se solicitar as anotações no final da aula anterior à leção do estagiário ou, no caso de, por falta de dispositivos digitais, não haver possibilidade de anotar o texto em sala de aula, transferir esta tarefa para trabalho de casa. Esta solução também continha riscos, uma vez que o trabalho dos alunos poderia ter a intervenção de adultos (pais ou explicadores), pelo que se assentou numa terceira resolução: o aluno faria as anotações em sala de aula, tiraria uma fotografia a colocar na plataforma da turma e, em casa, copiaria o seu conteúdo para a plataforma. Entretanto, nesse mesmo final de aula, o aluno responderia ao breve questionário que o professor havia elaborado. O que importava nesta fase era (i) que o estagiário não tivesse de copiar todas as respostas para uma tabela Excel e (ii) que o administrador da disciplina (a docente do seminário) pudesse gerar uma tabela Excel com os dados obtidos de modo a que o estagiário os pudesse analisar e, em função deles, planificar a sua aula. A dinâmica da leitura em sala de aula permitiria assim esclarecer eventuais anotações dos alunos que, por esta via, continuavam no centro do processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que o professor, conhecedor do texto em causa e das anotações dos alunos poderia ampliar a leitura e, deste modo, favorecer o domínio da educação literária.

Perante este plano, um dos núcleos de estágio observou que, em função das suas experiências em sala de aula, onde os alunos acusaram bastantes dificuldades em fazer as anotações livres, seria excessivo solicitar-lhes registos para todas as estratégias. Optou-se, então, por circunscrever as anotações semânticas às estratégias metacognitivas mais relevantes em cada um dos textos estudados.

Outro aspeto revisto a partir da prática dos estagiários prendeu-se com o número de registos feitos. Seguindo as indicações dos colegas brasileiros, definiram-se 20 registos como limite mínimo, mas também aqui a realidade dos estagiários obrigou a reduzir o número de anotações para

10, pelos menos nas primeiras didatizações – pensava-se erradamente –, de modo a que a frustração por não ter atingido os objetivos traçados não compromettesse a qualidade dos registos, multiplicando notas sem pertinência.

Discutida e definida em seminário, a metodologia utilizada era comum aos quatro estagiários de forma a aumentar o número de dados recolhidos no sentido de, num trabalho coletivo a desenvolver após a conclusão da unidade curricular Estágio/Relatório. Pretendia avaliar-se se, como se esperava, as anotações no DLNotes haviam favorecido a compreensão, a dinâmica de leitura literária e a *close-reading* deste conjunto de alunos. Durante a Prática Pedagógica Supervisionada, cada estagiário replicaria as etapas definidas em duas ou três didatizações²⁷ e delas daria conta no relatório de estágio que defenderia em julho ou em setembro-outubro de 2026²⁸. Como se percebe, o plano gizado para a implementação do DLNotes confrontou-se com muitos obstáculos que cada estagiário acabou por superar em função da especificidade do seu contexto, como se verá nos respetivos estudos.

Entretanto, para que os mestrandos pudessem analisar individualmente e com rigor os dados de cada turma, no 2.º semestre, tiveram uma formação especificamente dedicada aos programas Excel e SPSS. Além da avaliação das anotações, de acordo com o seu número e com os critérios definidos por por Assis *et al.* (2013), e das respostas aos questionários, os estagiários tinham de analisar as palavras e/ou trechos, mais anotados, bem como as estratégias mais utilizadas e sua adequação ao texto, bem como a repercussão destas anotações na interpretação do texto e a eventual

²⁷ Todo este trabalho está limitado pelo fator tempo, uma vez que o estagiário apenas leciona 14 a 16 aulas (blocos de 45 ou de 50 minutos) durante o ano letivo e precisa de obedecer à planificação prevista para a disciplina de Português, previamente definida pela escola.

²⁸ Em 2027, os relatórios destes alunos (Alicia Martins Cardoso, Joana Ferreira da Costa Freitas, Mariana Sofia Henriques Ferreira e Pedro Gonçalves Nascimento) poderão ser consultados no ESTUDO GERAL. Repositório científico da UC (<https://estudogeral.sib.uc.pt/>)

evolução da competência leitora dos alunos. Na síntese dos dados recolhidos, ponderarão o eventual contributo das anotações para uma leitura ativa e profunda, assente numa *close reading* do texto, ou, no mínimo, para a sensibilização para essa nova modalidade de leitura, e apresentarão eventuais hipóteses de melhoramento da experiência.

Apesar de um programa de ação comum, os relatórios diferenciam-se pela diferença dos textos estudados em cada núcleo de estágio, pelas planificações individuais das turmas em que a experiência decorreu e pelo desempenho docente. Vistos os obstáculos que tiveram de enfrentar na pretendida prática de anotação digital, os resultados obtidos resultarão também da capacidade de superação das dificuldades encontradas.

Como se acredita no contributo das anotações digitais para uma leitura literária ativa, no próximo ano, tentar-se-á envolver mais os professores cooperantes de modo que, também eles utilizem o DLNotes e possam ter uma palavra a dizer não apenas sobre o melhoramento da leitura literária, mas também sobre a leitura digital. Note-se que a atividade de orientação dos professores cooperantes ainda é graciosa²⁹, pelo que exigir um outro tipo de colaboração corresponderia a um acréscimo de trabalho que, nas atuais condições, não é possível solicitar.

Por outro lado, a experiência em curso parece revelar muito ceticismo envolvente relativamente à urgência de ensinar a ler digitalmente. A ser assim, dificilmente se produzirá o efeito de contágio junto dos alunos. Uma última palavra para recordar as dificuldades de *hardware* e de rede Wireless que os estagiários tiveram de enfrentar, o que atesta o estado deficiente da transição digital nas duas escolas da cidade de Coimbra, onde esta Prática Pedagógica Supervisionada teve lugar. Comos

²⁹ O novo decreto já prevê uma recompensa para esta atividade.

8. O projeto “Avaliando a leitura: apoio de ferramenta de anotação para atividade metacognitiva”, na sua versão portuguesa, teve uma dimensão teórica, que resultou na análise desenvolvida quer nos relatórios de estágio, em processo de escrita, dos quatro alunos do 2.º ano do MEP, quer no estudo de *** (2026), que incide sobre o uso das anotações livres e das anotações semânticas com estratégias metacognitivas, feito por alunos do ensino superior; e uma componente prática de aplicação no ensino superior, em duas turmas do 2º anos dos mestrados em ensino com Português, e em quatro turmas do ensino secundário.

A apresentação das diferentes fases do projeto, relevante para a sua replicação noutros contextos, deixou claras algumas das fragilidades na sua aplicação. De facto, como sempre acontece com propostas de trabalho que versem assuntos que não foram estudados em anos anteriores, o fator tempo não é um aliado. Mesmo consciente desta limitação, o contexto dos mestrados em ensino constituiu um excelente laboratório de aprendizagem. A juventude dos seus estudantes torna-os naturalmente recetivos a este tipo de experiências e a circunstância de irem iniciar uma carreira docente torna-os potenciais disseminadores de uma atitude que, embora contracorrente, é tanto mais necessária quanto a fragmentação, rapidez e superficialidade dominam um setor importante da era digital e comprometem o tempo lento de que o ensino e a aprendizagem carecem. Neste sentido, acredita-se que regressar às anotações e às estratégias metacognitivas configura um caminho para recuperar a relação com o texto literário e experiência literária. Neste processo, o papel do professor, que não se pode retirar do exercício reflexivo que solicita aos seus alunos, é fundamental na gestão das anotações, na sua discussão e no seu aprofundamento. Uma tal atitude docente é, também ela, contracorrente na medida em que expõe o aluno quiçá à infinitude interpretativa (Gusmão, 1999), ao mesmo tempo que

filtra o suposto império da opinião infundada. Acredita-se, pois, que este exercício, sem ser a panaceia para os problemas do ensino da literatura, contribuirá em muito para a autonomia, para o espírito crítico e criativo, e, não menos importante, para a conversa que o aluno se permite ter com a obra literária, um fator de monta para uma verdadeira educação literária.

REFERÊNCIAS

ALTAMURA, L.; VARGAS, C.; & SALMERÓN, L. Do new forms of Reading pay off? A Meta-Analysis on the Relationship Between Leisure Digital Reading Habits and Text Comprehension. *Review of Educational Research*, 95, 1, p. 53-88, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543231216463>

ANDERSON, L.; KRATHWOHL, D. (ed.). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational Objectives*. Addison Wesley Longman, 2001.

ANTUNES, S. da C. P.. *As tecnologias digitais na compreensão de leitura. Inquiry-based learning – plataforma graasp*. Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2019.

ASSIS, E. C. P. *Fenomenologia da leitura literária em meio digital: o uso da ferramenta DLNotes2*. Santa Catarina: Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

ASSIS, E. C. P.; LUIZ DOS SANTOS, A.; MITTMANN, A.; SANDOVAL, I. M. B.; WILLRICH, R. Uma nova estratégia de leitura de obras literárias, em meio digital. In: Pablo-Núñez, L. (ed.), *Escritorios electrónicos para las literaturas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, p. 153-168, 2013.

BERNARDES, J. A. C.; MATEUS, R. A. *Literatura e o ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2013.

BALÇA, A.; COSTA, P. *Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa*. *Ensino Em Re-Vista, Uberlândia*, v. 24, n. 1, p. 201-220, 2017.

BUESCU, H. C.; MAIA, L. C.; SILVA, M. G.; ROCHA, M. R. Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Secundário. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura, 2014.

BUESCU, H. C.; MORAIS, J.; ROCHA, M. R.; MAGALHÃES, V. F. (2015) Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa, Ministério da Educação e Cultura, 2015.

CARVALHO, J. A. B. Prefácio, in SILVA, A. C. (ed.) Novas Questões da Educação em Línguas Educação literária e leitura, gramática e escrita. Ribeirão: Edições Húmus, p. 7-10, 2026.

COELHO, M. C. (coord.). Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Lisboa: Ministério da Educação, 2001-2002.

COLOMER, T. El espacio de la educación literaria en las nuevas sociedades. Jornadas Guetxo Linguae: La educación literaria en las aulas del siglo XXI. Bilbao: Departamento de Educación. Gobierno Vasco, 2007.

COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. 2. ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, C P.; SILVA, A. C. Modos de avaliação da Leitura e da Educação Literária em manuais escolares do 12.º ano de escolaridade: o modelo das provas escritas. in Silva, A. C. (ed.). Novas Questões da Educação em Línguas Educação literária e leitura, gramática e escrita. Ribeirão: Edições Húmus, p.41-60, 2026.

COUTO, J. R. L. O ensino explícito da compreensão da leitura: a estratégia inferencial. Um estudo de caso no ensino secundário. Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2019.

DECRETO-LEI n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/9-a-2025-907406911>

DEHAENE, S. A aprendizagem da leitura modifica as redes corticais da visão e da linguagem verbal. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 148-152, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/12113>

DELGADO, P VARGAS, C, ACKERMAN, R.; SALMERÓN, S. Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, p. 23-38, 2018.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. *Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário: Português - 11.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação, 2918a.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO. *Aprendizagens Essenciais: Português – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

ECO, U. *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Bompiani, 1983.

ECO, U. *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie*. Milano: Bompiani, 1993.

ESTEVES, M. D. dos S. *Compreensão da leitura na literatura e outras artes, determinar as ideias principais. Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*, 2020.

FERREIRA, A. *As imagens sensoriais e a resolução de dificuldades na compreensão da leitura. Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*, 2020.

FICHA da Unidade Curricular de Estágio/relatório do MEP. Disponível em: https://apps.uc.pt/courses/PT/unit/99962/25701/2026-2027?common_core=true&type=ram&id=5741

FIGUEIREDO, P. “Promover a compreensão de leitura no ensino básico: relato de uma experiência”. In A. Fernandes; C. Cravo; F. V. de Castro (coords.), *Desafios*, 2022.

GRANATO, L. B. *Leitura e anotação no ambiente digital: Uma pesquisa sobre o desempenho de leitura mediada pela plataforma DLNOTES em um contexto pedagógico. Dissertação de mestrado, Universidade Tecnológica Federal do Paraná*, 2025.

GUSMÃO, M. *Da literatura como transporte e travessia dos tempos. Algumas notas sobre a historicidade da literatura. In: Ensino da literatura. Propostas a contracorrente*. Lisboa: Cosmos/Departamento de

Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, p. 47-67, 1999.

HAYLES, N. K. Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes. *Profession*, 1, p. 187-199, 2007. DOI: 10.1632/prof.2007.2007.1.187

HAYLES, N. K. *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*. Notre Dame: University of Notre Dame, 2008.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, QUALIDADE E AVALIAÇÃO (2026). Consulta Pública – Aprendizagens Essenciais Ensino Básico. Ministério da Educação. Disponível em: <https://eduqa.pt/aprendizagens-essenciais-em-consulta-publica/>

KONGSGAARDEN, P.; KRUMSVIK, R. J. Use of tablets in primary and secondary school - a case study. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11, 4, p. 248-270, 2016. DOI: 10.18261/issn.1891-943x-2016-04-03

MANGINI, M. A. A.; SOMER, S. A contribuição do DLNotes2 para o letramento literário: uma ferramenta para o ensino de literatura em meio digital. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 68-77, 2018. DOI: 10.17058/signo.v43i78.12034

MARQUES, F. I. P. de O. O recurso as imagens sensoriais como estratégia de compreensão da leitura. *Relatório de estágio*, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2020.

MARTINS, G. O. (coord.) *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação –Direção-Geral da Educação, 2017. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

MITTMANN, A.; ABREU, M. Lendo milhares de páginas em um dia: Uma análise digital de textos críticos produzidos entre os séculos XVIII e XIX. *Leitura: Teoria & Prática*, 35, n. 71, p. 31-48, 2017.

MITTMANN, A.; WILLRICH, R.; FILETO, R. DLnotes2: ferramenta de anotações estruturadas e semânticas voltada ao ensino de literatura. In: NÚÑEZ, L. P. (ed.).

Escritorios electrónicos para las literaturas. Nuevas herramientas digitales para la anotación colaborativa. [S.l.]: Facultad de Filología; Facultad de Informática, Universidad Complutense de Madrid, p. 137-152, p. 2013.

MITTMANN, A.; WILLRICH, R. DLNotes2: Uma Ferramenta de Anotação Estruturada e Semântica Voltada ao Ensino. In Anais Estendidos do XX Simpósio Brasileiro de Sistemas Multimídia e Web, p. 70-73, p. 2014.

MOREILLON, J. Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension. Chicago: American Library Association, 2007.

OLIVEIRA, A. O ensino explícito das inferências e da síntese enquanto estratégias de compreensão leitora do texto literário. Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2020.

RICHARDS, I. A. (Practical Criticism. A Study of Literary Judgment. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & co. Ltd., 1930 [1ª ed. 1929].

ROSENBLATT, L. M. Literature as Exploration. 5ª ed. New York: The Modern Language Association of America, 2014 [1ª ed., 1995]

SANTOS, K. P. d. DLNotes2: análise do uso de ferramenta computacional para compreensão leitora de processos argumentativos. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4260>.

SANTOS, A. L. dos. Avaliando a leitura: apoio de ferramenta de anotação para atividade metacognitiva. Projeto de pesquisa. Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Literatura, 2025.

SEMIDE, A. R. P. O ensino explícito de estratégias: Conhecimento prévio e inferências no texto literário. Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2020.

SILVA, V. M. A. "Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português". In: As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa. Coimbra: Almedina, p. 207-16, 2010 [orig.: 1998-1999]

SILVA, L. G. S. & SANTOS, E. R. Processamento de linguagem natural aplicado às anotações elaboradas com o DLNotes. Revista da Abralín, v. XXIII, n. 2, p. 261-279, 2024.

SIMÕES, C. L. Metacognição e compreensão leitora: a produção de inferências. Relatório de estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2018.

SIPPEL, J. Anotação digital e produção textual: o uso da DLNotes2 na construção de resumos. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4377>

TORRES, R.; MACHADO, A. M.; AGUILAR, A. S. A.; ANDRADE, J.; ESTEFANI, T.; PEREIRA, L. L. "Literatura eletrônica para crianças: o caso do projeto "Murais e Literatura – A Criação Digital em Contexto Educativo." Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 39-66, 2019. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/747>

VALENTE, C. V. O papel dos questionários na compreensão de leitura. Relatório de estágio. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2019.

WILLRICH, R.; MITTMANN, A.; FILETO, R.; SANTOS, A. Luiz dos. Capture and visualisation of text understanding through semantic annotations and semantic networks for teaching and learning. Journal of Information Science, v. 46, n. 4, p. 528–543, 2020.

NOTAS DE AUTORIA

Ana Machado (anamariamachado59@gmail.com) Ana Maria Machado é professora associada da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e investigadora do Centro de Literatura Portuguesa. A sua investigação e publicações repartem-se entre a literatura medieval e os estudos de medievalismo, a literatura comparada (imagologia) e o ensino da literatura e da literatura digital (leitura e criação). Em 2023, editou os volumes *Literatura e Outras Artes em Diálogo: Contributos para uma Didática Transversal* e *Medievalismo literário português em contexto europeu* e, em 2024, *O Digital no Ensino de Português. Ensaio Didáticos*.

Como citar este artigo de acordo com as normas da revista?

MACHADO, M. Educação literária e anotações digitais na formação inicial de professores. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 100-141, 2026.

Contribuição de autoria

Não se aplica.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Este artigo está licenciado sob a Licença Creative Commons CC-BY. Com essa licença você pode compartilhar, adaptar, criar para qualquer fim, desde que atribua a autoria da obra.

Histórico

Recebido em: 27 de maio, 2026.

Aprovado em: 06 de julho, 2026.

Publicado: 04 de setembro, 2026.