



Ler no século XXI: a literatura digital como experiência educativa no ensino secundário

Reading in the 21st century: digital literature as an educational experience in secondary school

Nuno Pessoa^(a); Carla Curado^(b); Adriana Moreira^(c)

^a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC) – n.pessoa22@gmail.com

^b Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC) – carla.curado1977@gmail.com

^c Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC) – adri_ana_3m@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta e analisa três experiências didático-pedagógicas de introdução da literatura digital no Ensino Secundário, realizadas no âmbito do projeto “Introdução à Literatura Digital nos Ensinos Básico e Secundário” (ILDEBS). Dois mestrandos em estágio e uma professora já profissionalizada desenvolveram atividades com turmas do 11.º e 12.º anos, em escolas de Coimbra, explorando obras digitais em articulação com textos do programa de Português. As didatizações incidiram sobre a remediação digital do poema “D. Dinis”, de Fernando Pessoa, e sobre a obra interativa *Perda de Controlo*, de Serge Bouchardon, confrontada com cenas de Frei Luís de Sousa, de Garrett, e de *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, de Saramago. Os resultados revelam que os alunos responderam positivamente à leitura das obras digitais, valorizam a interatividade e a multimodalidade, e reconhecem a literatura digital como um instrumento que potencia a compreensão dos textos literários do programa. São igualmente discutidos os condicionalismos logísticos e temporais da implementação, bem como pistas para experiências futuras.

Palavras-chave: Literatura digital. Ensino Secundário. Remediação digital. Multimodalidade. Leitura literária.

Abstract: This article presents and analyses three pedagogical experiences introducing digital literature in Portuguese Secondary Education, carried out within the project “Introduction to Digital Literature in Elementary and Secondary Education” (IDLESE). Two student teachers and one experienced teacher developed classroom activities with 11th and 12th grade students in schools in Coimbra, exploring digital works in connection with prescribed literary texts. The teaching units focused on the digital remediation of Fernando Pessoa’s poem “D. Dinis” and on the interactive work *Loss of Grasp* by Serge Bouchardon, placed in dialogue with canonical texts by Garrett and Saramago. Results show that students responded positively to digital reading, valuing interactivity and multimodality, and recognising digital literature as a tool that enhances the comprehension of prescribed literary texts. Logistical and time constraints encountered during implementation are also discussed, along with recommendations for future experiences.

Keywords: Digital literature. Secondary Education. Digital remediation. Multimodality. Literary reading.

Introdução

Neste artigo, discute-se a experiência docente realizada nos 11.º e 12.º anos do Ensino Secundário por dois estagiários e uma professora já profissionalizada, no contexto do projeto Introdução à Literatura Digital nos Ensinos Básico e Secundário, doravante projeto (ILDEBS).

O recurso às tecnologias digitais em contexto educativo é mencionado nos principais documentos orientadores da escolaridade obrigatória – o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral de Educação, 2018) – e a Formação Contínua de Professores tem investido bastante neste domínio. Como se pode ler no capítulo anterior, embora naqueles normativos não haja uma referência explícita à literatura eletrónica, a consideração de “novas formas de leitura”, nomeadamente em torno das tecnologias digitais, legitima a sua inclusão no currículo de Português¹. Foi com este enquadramento que, no âmbito na unidade curricular Seminário de Português, do plano curricular dos Mestrados em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e de Português e Língua Estrangeira nos mesmos ciclos, se desenvolveu o projeto de ILDEBS, sob orientação de Ana Maria Machado².

No caso do Ensino Secundário, o projeto contemplou duas situações diferentes: a experiência de dois dos mestrandos (Adriana Moreira e Nuno Pessoa) estava integrada no estágio curricular, realizado em duas turmas de 12.º ano da Escola Secundária Avelar Brotero, doravante ESAB, em

¹ No capítulo anterior são convocados outros fatores que legitimam o estudo da literatura eletrónica nos ensinos básico e secundário.

² Para conhecer as etapas do projeto, consultar o artigo anterior.

Coimbra³. A terceira mestranda (Carla Curado) era já profissionalizada, estava colocada na Escola Secundária José Falcão, e frequentou o mestrado como forma de atualização científica⁴. Enquanto, no primeiro caso, o estágio decorria na turma da professora cooperante, no segundo, a estudante tinha uma maior liberdade para gerir a sua leção e selecionou uma turma de 11.º ano para introduzir a literatura digital.

De acordo com o plano de implementação do projeto⁵, cada aluno desenvolveria duas experiências didático-pedagógicas. No caso da professora profissionalizada, uma vez que o seu mestrado bidisciplinar, a segunda didatização foi realizada na disciplina de Francês.

Fazendo parte do plano estabelecer conexões temáticas entre as obras digitais introduzidas e as que constavam das *Aprendizagens Essenciais* (Bouchardon & Volckaert 2010)⁶, no caso da prática do 12.º ano, os dois estagiários partiram do estudo do poema «D. Dinis», de *Mensagem* (1934), para depois se explorar a remediação digital do poema elaborada por Machado & Conte (2025)⁷. A escolha da forma literária permitiu estabelecer uma relação direta com o texto de Fernando Pessoa.

Na sua segunda didatização, estes estagiários apresentaram a obra *Perda de Controlo*, uma tradução do original *Déprise*, de Serge Bouchardon (2010), aproximando-a de excertos de *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, de José Saramago (1984). A professora profissionalizada também havia recorrido àquela obra na sua turma de 11.º ano, tendo-a confrontado com

³ De acordo com o Plano Anual de Formação (2023/2024), os estagiários dos Mestrados em Ensino monodisciplinares lecionam 28 aulas, na turma do seu orientador de escola

⁴ Esta estudante havia realizado o estágio profissional no regime pré-Bolonha. Como o seu mestrado era bidisciplinar, só frequentou o primeiro seminário, ao contrário dos colegas que prosseguiram o projeto no Seminário de Português II. Mesmo assim, e de modo a acompanhar melhor o projeto, esta estudante acabou por estar presente em grande parte destas aulas.

⁵ Consultar a sua descrição no capítulo anterior.

⁶ V. artigo anterior.

⁷ A obra foi apresentada previamente à ELO – Electronic Literature Organization (2023) e as autoras partilharam o acesso ao vídeo digital com o núcleo de estágio.

algumas situações mais dramáticas de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett (1844).

As experiências didático-pedagógicas foram pensadas para dois tempos letivos de 50 minutos. As três turmas cursavam Ciências e Tecnologias. A turma do 11.º ano e uma das turmas do 12.º ano tinham cerca de 20 alunos e a outra cerca de 30 alunos.⁸

A esta breve contextualização, segue-se uma síntese dos resultados do inquérito “O digital no quotidiano dos estudantes do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário”, com que se iniciou o projeto, para, posteriormente, nos determos, num primeiro momento, na apresentação das duas aulas dedicadas ao poema “D. Dinis” e à sua remediação digital e, numa segunda secção, nas didatizações da obra de Bouchardon, no 11.º e no 12.º anos.

Em todas as didatizações seguiram-se as etapas do plano referidas em Machado, Almeida & Marques (2025), ou seja, a matéria digital foi introduzida, previamente, com um inquérito (“O digital no quotidiano dos estudantes”), destinado a alunos e encarregados de educação, implementado no mês de dezembro de 2023. Pretendia-se aferir qual a sua relação de ambos os grupos com os dispositivos eletrónicos, conhecer o uso que deles faziam e a perceção tinham da sua utilidade⁹.

⁸ Considerando as limitações que o Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, veio introduzir na elaboração desta secção dos Relatórios de Estágio, em 2022-2023, a Direção do Mestrado solicitou à Direção da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra uma orientação geral sobre o procedimento a seguir. Vista a complexidade do tema e a necessidade de articulação entre as várias unidades orgânicas em que existe Formação Inicial de Professores, enquanto se aguardava por essa indicação, a descrição das turmas onde se realizou o estágio foi forçosamente lacunar e omitiu os dados que inicialmente os mestrandos recolheram (v.g., número de alunos por género, nacionalidade, Necessidades Educativas Especiais, perfil de escolarização e perfil profissional dos pais e encarregados de educação).

⁹ Os inquéritos podem ser consultados em Machado, Almeida & Marques (2025).

A planificação da aula contemplou uma breve pré-leitura, com referência à obra do programa que os diferentes alunos estavam a estudar – “D. Dinis”, cenas de *Frei Luís de Sousa* ou excertos de *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, conforme o caso –seguida do seu estudo¹⁰ e, depois, da introdução da obra digital. Após um breve esclarecimento inicial sobre o conceito de remediação digital, no 12.º ano, ou de literatura eletrónica, no 11.º, os alunos realizaram a primeira visualização da obra digital, seguindo-se a resposta a um questionário breve de compreensão geral e uma curta partilha, com a apresentação de alguns conceitos necessários à compreensão da ontologia do meio eletrónico. Após esta primeira aproximação ao texto digital, os alunos responderam a um questionário mais longo, desta feita destinado a aferir a compreensão da obra e a adaptação ao novo paradigma de leitura. A segunda partilha previa-se mais longa, uma vez que se aproveitava para esclarecer eventuais dúvidas. A tarefa de pós-leitura foi definida por cada um dos docentes e a experiência terminou com um inquérito de perceção. Nas turmas em que foram estudadas duas obras digitais, houve ainda um inquérito final dirigido aos alunos e um inquérito dirigido ao orientador de estágio. Tanto os questionários de compreensão como os questionários de perceção sobre as experiências didático-pedagógicas foram realizados em *Google Forms*.

No que toca ao inquérito “O digital no quotidiano dos estudantes do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário”, realizados no *UC Surveys*¹¹, as hiperligações para o seu preenchimento por alunos e encarregados de educação foram indicadas numa aula de Português. A taxa de resposta foi, nos três casos, de 100%.

¹⁰ A obra de Saramago só foi retomada quando se procedeu ao confronto de situações vividas pelas personagens.

¹¹ V. Machado, Almeida & Marques (2025).

As respostas dos encarregados de educação mostraram que praticamente a totalidade dos inquiridos não considera a tecnologia digital fundamental, nem em termos de aprendizagem, nem em termos de futuro; a maioria considera fundamental supervisionar o estudo mediado por aparelhos eletrónicos, estabelecer um limite de horas para a utilização de dispositivos eletrónicos por parte dos seus educandos, usar mecanismos de segurança para evitar sites maliciosos, e têm consciência de que os seus educandos dispendem bastante tempo semanal (entre 7 e 11 horas) no uso de dispositivos digitais. Apesar destas reservas, a maior parte dos encarregados de educação entende que a transição digital nas escolas é positiva.

Quanto aos resultados obtidos no que toca às respostas dos alunos, todos afirmaram que a escola disponibiliza um computador portátil, se bem que alguns sem acesso à rede *wireless*; na maioria dos casos, é o seu único dispositivo informático além do telemóvel. Embora os estudantes utilizem todos um manual escolar em papel, eles afirmam que a tecnologia digital usada na escola tem efeitos francamente positivos, quer em termos de aprendizagem, na escola, quer em termos do futuro, contrariamente à opinião expressa pelos encarregados de educação. As atividades semanais que mais ocupam semanalmente os alunos são a utilização de redes sociais, de aplicações de conversação, de fruição musical e a consulta de informação para a escola; mais de metade dos alunos não realiza leituras nos dispositivos digitais.

Passando agora para a introdução das obras digitais no ensino secundário, no estudo do poema “D. Dinis” e da sua remediação digital, os estagiários consagraram o primeiro tempo letivo à contextualização da obra *Mensagem* e à sua estrutura. Seguiu-se a leitura autónoma do poema e a partilha informal das primeiras impressões dos alunos, de modo a envolvê-los os alunos na experiência estética, a estimular a reflexão individual e a

prepará-los para a *close reading*. Na exploração conjunta do poema, deu-se especial relevo à figura de D. Dinis e à sua relação com o ideal do Quinto Império. Numa visão objetiva, o rei é convocado como trovador, num período áureo da literatura portuguesa, segundo Fernando Pessoa. Do ponto de vista da construção subjetiva, o monarca é apresentado como um rei visionário que, ao incrementar a plantação de pinhais, estava a preparar o futuro movimento de expansão marítima (“plantador de naus a haver”). A representação do rei como uma figura literária e como responsável primeiro pelo império português veicula uma das vertentes do ideal do “Quinto Império”, a territorial e, mais importante, a da língua portuguesa (Machado & Conte, 2025). Deliberadamente, no estudo do poema não se ativaram as imagens mentais que o texto suscita, pois um dos objetivos da remediação digital residia justamente na concretização das sensações visuais e auditivas do poema. Neste caso, a obra digital foi construída com finalidade pedagógica e o seu uso em sala de aula procurou uma primeira introdução a novas formas literárias. No caso da remediação digital do poema “D. Dinis”, pretendeu-se ilustrar possíveis associações que o poema estimula de forma a aproximar os alunos do texto e a recuperar a cooperação leitora, nomeadamente a estratégia metacognitiva da ativação das imagens mentais (Moreillon, 2007; Machado & Conte, 2025). De facto, ainda que a atividade metacognitiva tenha sido treinada ao longo da escolaridade, a relação que os alunos do Ensino Secundário têm com o texto tende a ser de uma enorme passividade, em parte, devido a uma abordagem docente que se limita à resposta a questionários que, assaz frequentemente, já contêm a resposta na sua formulação, não apelando ao esforço interpretativo do aluno.

No segundo bloco da aula, explicou-se que a remediação digital procede a uma recomposição dos meios anteriores em novos meios, tornando visíveis ou não as operações de migração de um meio para o outro (Bolter & Grusin, 2000), diferenciando claramente este conceito do de obra

literária digital. Esclareceu-se que, neste caso, a remediação consistia na transposição audiovisual do poema “D. Dinis” para um suporte digital, potenciando as propriedades multimodais e multimedias do computador na criação de um vídeo alojado no *YouTube*. Nele se conjugam sons, imagens, movimentos, com a visualização e a audição dos versos do poema, em momentos e em suportes diferentes (vídeo, papel, fotografia e desenho), embora todos subsumidos no ecrã.

A remediação digital do poema “D. Dinis”¹² tem como principal objetivo explorar a materialidade do texto, sem nunca descurar a importância do texto-fonte. A sua grande vantagem reside no facto de o computador ser capaz de gerar uma forma não presente no texto impresso, recorrendo a distintos modos e meios de expressão. Com o recurso à remediação digital, pretende-se que os alunos a percecionem como uma expansão do texto impresso, compreendam que a leitura em suporte digital exige a mobilização de outros códigos e sentidos e entendam melhor o texto digital, integrando um novo instrumento didático nas aulas de Português. Ao visualizarem a remediação digital do poema “D. Dinis”, os alunos puderam observar cores sombrias e nebulosas adequadas ao universo ocultista em que assenta a *Mensagem*, ouvir os ruídos do vento e do mar evocados no poema, bem como visualizar uma embarcação da época, um datiloescrito do poema, entre outros elementos.

Como se percebe por esta breve descrição, este vídeo digital explora sobretudo as possibilidades da multimodalidade e da hipermedialidade¹³, conceitos que foram explicados no final da partilha breve, uma vez que uma das questões incidia nestes elementos diferenciadores. De resto, a sua leitura é linear, oferecendo, como se verá, uma experiência transitória

¹² V. <https://youtu.be/XEgzOQH72vQ>

¹³ Sistema digital que integra diferentes tipos de media- texto, imagem, áudio, vídeo, animações e outros recursos- interligados por hiperligações (*links*).

para a leitura fragmentária, não-linear, imersiva e interativa própria da literatura digital.

Na visualização autónoma da obra digital, os alunos usaram os seus próprios equipamentos (telemóveis, *tablets* ou computadores), com acesso à rede móvel¹⁴. De seguida, responderam a um breve questionário de compreensão com três perguntas simples, no intuito de se aferir como retinham o que tinham visto e ouvido, de identificar os elementos que mais apreciaram e registar eventuais dificuldades sentidas¹⁵. A maioria dos discentes conseguiu identificar os sons da remediação, como, por exemplo, o vento e as ondas do mar. No que toca às imagens, também obtiveram um bom desempenho, retendo as mais notórias e importantes para a compreensão. Algo que é transversal aos vários níveis escolares é a constante dificuldade que os discentes sentem em imaginar aquilo que leem. Ao visualizarem as ditas imagens, consideraram ter compreendido muito melhor o poema (ex.: os pinheiros; as ondas do mar; os campos de trigo; o símbolo das cruzadas).

Com a segunda visualização autónoma tentava-se inculcar nos alunos a ideia de que também as obras digitais necessitam de várias revisitações de modo a serem compreendidas.

Com o questionário que se seguiu¹⁶, mais exigente e mais extenso, pretendeu-se guiar a leitura da remediação, atendendo particularmente às suas especificidades formais e às diferenças e semelhanças em relação ao texto impresso. Assim, atentando nas potencialidades do meio digital,

¹⁴ Na sequência da pandemia da Covid-19, com início em 2020, o Ministério da Educação dotou todos os alunos de computadores portáteis e de condições e acesso à internet com dados de tráfego. A sala de informática não foi utilizada, quer por não ter equipamentos suficientes para todos os alunos, quer por aqueles que existiam não funcionarem devidamente.

¹⁵ Consultar em Pessoa (2024), p.133.

¹⁶ Consultar em Pessoa (2024), p.133.

consideraram-se sobretudo as sonoridades do oceano e do vento, do cantar dos pinheiros, bem como os elementos visuais: v.g., os campos de trigo ou o símbolo dos Templários, que se acrescentou ao poema, sinalizando o apreço do poeta pela ordem militar e pela prática do ocultismo com que eram identificadas, como se disse, um tema determinante na *Mensagem* de Fernando Pessoa e, naturalmente, refletido no seu “D. Dinis” (Machado & Conte, 2025). Diferentemente da primeira apresentação do poema, interrompida antes leitura em voz alta, esta nova visualização favoreceu o efeito de presença causado pela imagem do datiloescrito do poema com as correções de Fernando Pessoa, contribuindo, juntamente com os restantes elementos, para a recriação sensorial e emocional do poema. O momento da grande partilha foi acompanhado da projeção da remediação digital na tela da sala, de modo a consolidar a relação com o poema ou a prestar esclarecimentos, como, por exemplo, relativamente ao facto de a imagem das ondas contribuir para a ideia de distância e de que, no tempo de D. Dinis, a construção do Império era ainda uma ambição imprecisa.

As respostas dos alunos foram objeto de avaliação formativa, tendo-se registado aprendizagens significativas. Além da análise destas respostas, que foi feita *a posteriori*, no decorrer da aula discutiram-se brevemente alguns aspetos abordados no questionário. Na verdade, a escassez do tempo disponível comprometeu o aprofundamento previsto, tendo-se apenas abordado alguns dos conteúdos essenciais relativos à remediação, como a relevância da cor dos pinheiros para a mensagem transmitida no poema, as sensações que os sons transmitem, os vários modos de expressão utilizados.

Tratando-se de uma obra que visava completar o estudo do poema “D. Dinis”, era difícil reduzir as questões aos aspetos específicos da remediação digital. A experiência revelou que dois tempos letivos de 50

minutos não eram suficientes para desenvolver esta fase do projeto. Ainda assim, no estudo da segunda obra, tentámos reduzir o questionário a um número inferior de questões.

Como não foi possível concluir o plano, o momento da pós-leitura foi, nos dois casos, convertido num trabalho de casa. Numa das turmas, de forma a que cada aluno expressasse a sua posição de forma pessoal e fundamentada, pediu-se a elaboração de um texto de opinião sobre a pertinência do investimento em obras literárias digitais no contexto escolar. Os textos produzidos pelos alunos mostraram a sua vontade em conhecer mais conteúdos digitais que pudessem contribuir para o aperfeiçoamento das suas aprendizagens. Supostamente, as escolas estariam dotadas de meios tecnológicos, integrando-os no estudo diário dos alunos. Porém, eles aperceberam-se de que não passa de um discurso mediático, visto que não há plataformas nem ferramentas digitais de aprendizagem presentes no seu quotidiano. A remediação digital, embora não seja uma obra dotada de todas as especificidades da literatura digital, nas palavras dos discentes, foi algo transformador e que realmente impactou a sua visão sobre o ensino da literatura. Consideraram, finalmente, uma boa implementação da tecnologia no ensino, e que favoreceu a sua relação com o texto e a sua experiência estética.

Na outra turma, a atividade de pós-leitura consistiu na escolha de um poema da obra *Mensagem* e na sua recriação numa expressão artística à escolha; poderia ser uma imagem, uma música, um filme ou na escolha de um texto que se relacionasse tematicamente com o poema. Posteriormente, deveriam comparar os dois artefactos e justificar a escolha e a relação com a ideia de Império Cultural que Fernando Pessoa mitificava. Este exercício pretendia estimular a criatividade dos alunos e fomentar a reflexão crítica acerca do poema e da respetiva remediação digital, ao mesmo tempo que se desenvolvia a autonomia dos alunos. A

maioria cumpriu a tarefa e estabeleceu uma relação lógica e coerente entre as expressões artísticas escolhidas. Além disso, as representações artísticas escolhidas demonstraram que os alunos foram capazes de estabelecer relações interartísticas com criatividade, consolidando-se uma base para a compreensão das dimensões multimodal e multimedial da literatura digital. Cite-se, a título de exemplo, o caso de um aluno que associou o poema «Horizonte» à música «Conquista do Paraíso» de Vangelis, reconhecendo em ambos o enaltecimento das conquistas de novos territórios sem descurar os desafios que implicam.

O primeiro inquérito de perceção¹⁷ desta experiência teve de ser realizado na aula seguinte. Teve como propósito recolher dados sobre a experiência de leitura em ambos os suportes e aferir, entre outros aspetos, se os alunos compreenderam melhor o texto impresso ou o digital, se houve discrepância entre a imagem mental formada com a leitura tradicional e com a visualização no vídeo, se o suporte digital acrescentou valor à experiência estética, e qual das duas versões tinham preferido. Em ambas as turmas, as respostas revelaram, na maioria dos casos (91%), uma valorização do texto digital, sobretudo pelo seu impacto sensorial, mas também o reconhecimento de que esta mediação ajudou a perceber o poema original. (59%). De um modo geral, ambas as turmas reconheceram que a mediação digital lhes permitiu concretizar e memorizar a imagem textual que, noutras leituras, dificilmente retinham.

A introdução de *Perda de controlo*, de Serge Bouchardon (2010), no ensino secundário foi objeto de uma primeira experiência pedagógico-didática no 11.º ano, o que permitiu fazer alguns ajustes na adaptação da leção nas duas turmas do 12.º ano.

¹⁷ Consultar em Pessoa (2024), p.133.

Esta obra digital aborda questões de percepção sobre o autodomínio que o homem tem sobre a sua vida, ao longo de seis cenas. Numa narrativa em que, inicialmente, o protagonista considera ter um controlo total sobre o seu destino, assiste-se a uma progressiva perda de comando sobre as suas relações familiares, tanto com a sua namorada e depois mulher, como com o seu filho. Estas mudanças são sinalizadas pelo desfasamento entre os movimentos do cursor e as consequentes respostas esperadas no ecrã. Um tal descompasso expressa o desentendimento com a mulher, que lhe escreve uma carta ambivalente cuja leitura pode significar uma despedida ou uma declaração de amor, em função do modo como é lida: se o leitor deslizar o cursor de baixo para cima, encontra uma carta de amor, se fizer o movimento inverso, lê uma carta de despedida. Do mesmo modo, a composição que o filho pede que o pai leia tem uma leitura neutra ou ressentida, por conta de frases que surgem isoladas a meio da redação e que representam a consciência do pai e uma leitura nas entrelinhas que lhe revelam frases sobre as possíveis percepções do seu filho acerca dele. Estas percepções são pensamentos disruptivos, que mostram o distanciamento do pai relativamente ao filho que o acusa («Não me conheces», «Não te amo»), e que se materializam em frases que se impõem ao texto inicialmente lido. O desfecho é tanto mais trágico quanto o momento em que o protagonista crê ter retomado as rédeas da sua vida coincide com o instante em que, totalmente iludido do contrário, perde a consciência do absoluto descontrolo, expresso num texto pré-definido que o leitor não consegue controlar.

Na turma do 11.º ano, *Perda de Controlo* foi apresentada na sequência do estudo das cenas 14 e 15, do II ato de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett. Neste drama romântico, que decorre durante o domínio filipino em Portugal, a personagem Madalena de Vilhena casa em segundas núpcias com Manuel de Sousa Coutinho, com quem tem uma filha, Maria. O primeiro marido de D. Madalena, D. João de Portugal, tinha

desaparecido em Alcácer Quibir e, depois de sete anos de buscas incessantes, tudo indicava que ele tivesse morrido, apesar de o seu corpo nunca tivesse sido encontrado. Telmo Pais, seu aio, insiste que o amo regressará, alimentando as angústias e os medos da nobre senhora, que vive atormentada pelos fantasmas do passado.

As cenas estudadas apresentam a chegada de um romeiro a casa de D. Madalena, o diálogo entre ambos e a intervenção moderada de Frei Jorge, irmão de Manuel de Sousa Coutinho. A *agnorisis* do Romeiro como D. João de Portugal, o único marido legítimo de Madalena, o reconhecimento de que fora como romeiro que saíra das partes de Além em demanda da mulher que tinha deixado em Portugal há 21 anos e que agora reencontrara casada com outro homem de quem tinha uma filha fazem desabar a tragédia sobre o novo casal. O seu casamento torna-se adúltero e sobre Maria, filha de ambos, cai a afronta de bastardia. De acordo com os códigos morais do século XVII, a época em que decorre o drama, só a morte física – Maria, vítima de uma crise de tuberculose, morre “de vergonha” – ou espiritual – Madalena e Manuel de Sousa Coutinho tomam ordens no convento onde Frei Jorge professava – podiam limpar a desonra. O desfecho trágico desenrola-se após uma longa crise de identidade e de dúvida sobre os destinos de Madalena e de sua filha, uma tensão emotiva feita de receios e dúvidas.

A obra *Perda de Controlo* foi introduzida, após um primeiro tempo letivo dedicado à *close reading* das cenas 14 e 15, mediante um diálogo entre a professora e os alunos, centrado nas emoções das personagens e na sua tradução formal – frases curtas, entrecortadas, marcadas por pontos de interrogação, pontos de exclamação e reticências a expressar a intensidade do *pathos* –, e acompanhado pelo registo de notas por parte dos alunos. Pretendia-se que, ao ler a obra digital, os alunos pudessem

confrontar estes recursos com as estratégias digitais que tematizam o crescente desnorte do protagonista.

Após a análise pormenorizada destas cenas, destacaram-se as ideias de perda de controlo sobre a vida, de perda de identidade, de perda de sentido, que assolam o Romeiro e que atingem também Madalena e Manuel, salientando que estes dilemas, com diferentes soluções conforme as épocas, fazem parte da condição humana, ultrapassando, portanto, a barreira do tempo: a perda de controlo é, pois, um tema transversal à literatura e à arte. No *Frei Luís de Sousa*, as personagens morrem, na obra contemporânea, o protagonista vive entre o destroçado e o iludido.

Como, no 11.º ano, esta foi a primeira e única experiência com a literatura digital, foi necessário fazer uma breve introdução ao tema, não apenas para corrigir a confusão que grassa entre literatura digital e literatura digitalizada, mas sobretudo para explicar que a literatura digital é criada em meio digital, ou seja, é gerada no computador e (geralmente) lida num dispositivo digital (Hayles, 2009).

Para as duas aulas desta turma foi reservada uma sala de Informática, porém as condições dos computadores e dos ratos, bem como a frequente quebra no acesso à internet acabaram por condicionar o desenvolvimento do trabalho, tendo sido necessário, por mais de uma vez, reorganizar os alunos em pequenos grupos, para que todos pudessem ler a obra e responder aos questionários. Para evitar possíveis constrangimentos, a professora tinha consigo os dois questionários de compreensão e o inquérito de perceção em suporte de papel. O primeiro foi respondido manualmente, mas, no caso dos restantes, os alunos já puderam usar o *Google Forms*.

Na leitura inicial de *Perda de Controlo*, pretendeu-se, acima de tudo, que os alunos conseguissem estabelecer uma relação empática e estética com a obra, considerando-a como um evento, onde se combinam códigos para realizar uma *performance* (Simanovsky, 2020). Ao mesmo tempo era suposto que se debatessem como um novo modo de ler sem compreender de imediato como realizar a leitura. Esta é justamente uma das características da literatura digital, que estimula o leitor a desautomatizar processos de leitura tidos como definitivos e refletir sobre outras possibilidades que o imergem na diegese e o fundem com o protagonista/autor, nomeadamente ao nível dos gestos a realizar, particularmente relevantes nesta obra.

O questionário breve era igual ao que foi elaborado para a remediação digital do poema “D. Dinis”¹⁸. Devido à complexidade da obra digital, era muito importante conhecer o grau de estranhamento dos alunos. De facto, no momento da pequena partilha, verificou-se que os alunos revelaram dificuldades em perceber como proceder à leitura e também alguma confusão na compreensão e interpretação da obra digital, não tendo entendido a maioria das cenas visualizadas.

Antes de se passar à segunda visualização individual, a professora profissionalizada apresentou alguns conceitos relevantes para a leitura da literatura digital, de modo a que, na segunda leitura, os alunos pudessem identificar a interatividade, a imersão, a multimodalidade, a hipermedialidade e o ergodismo. Nesta obra digital, o gesto pode alterar o percurso de leitura e o significado de um hipertexto caracterizado por cadeias textuais interligadas por hiperligações. Assim, como nota Aarseth (1997), o gesto, um esforço físico não trivial, interfere eminentemente no

¹⁸ Consultar em Pessoa (2024), p.133.

processo de leitura, que é subjetivo e depende da interação/participação do leitor.

Como se tratava de uma primeira experiência, o questionário longo¹⁹ ainda não tinha sido testado. Observe-se que, no desenho do projeto de implementação da literatura digital em contexto escolar, não contámos com modelos prévios temporizados, pelo que foi nossa preocupação orientar os alunos, sinalizar as opções digitais retoricamente mais significativas e avaliar tanto a compreensão como a identificação da ontologia do meio, ao mesmo tempo que se procedia ao confronto com os recursos utilizados pela literatura impressa, o que implicava um questionário relativamente extenso. Ainda assim, e apesar de dificilmente se poderem abordar estas matérias apenas em dois tempos letivos, verificou-se que seria necessário filtrar as questões mais relevantes, o que foi feito posteriormente, quando a obra foi estudada no 12.º ano, no mês de maio.

Na turma do 11.º ano, teria sido necessário dispor de três tempo letivos de modo a conseguir levar a cabo todas as tarefas propostas, de uma forma mais sustentada. Na verdade, sobretudo devido à extensão do segundo questionário, também neste nível foi necessário recorrer ainda a cerca de quinze minutos da aula seguinte para conseguir concluir as atividades propostas.

Das respostas obtidas, percebeu-se que, à medida que os alunos foram respondendo ao segundo questionário, foram constatando que o sentido global da obra era indissociável da correlação entre as ideias e a forma e, naturalmente, sujeito a diferentes significações à medida que as cenas iam avançando. Também em função das perguntas elaboradas, foram

¹⁹ Consultar em Curado (2024), pp. 95-98.

descobrimos aspetos específicos da literatura digital, como a interatividade entre o movimento do rato e a multiplicação de bolas coloridas, no momento em que o protagonista ainda controlava os seus gestos. Também se deram conta de que a obra abria possibilidades de leitura distintas, tendo em conta os gestos e as opções que cada aluno tomava, nomeadamente, no caso da leitura da carta já referida.

As orientações de leitura chamavam também a atenção para a diferença entre o código literário da literatura impressa e a multimodalidade e a não linearidade da literatura digital, eventualmente responsáveis, pelo menos numa primeira fase, pela confusão e desorientação no processo de leitura. Efetivamente, nesta obra de Bouchardon, as animações, os efeitos sonoros, a necessidade da participação do leitor no desenrolar da ação e a própria fragmentaridade são recursos essenciais para incrementar, ainda mais, a ideia de perda de controlo.

Considerando que se tratava de um primeiro contacto com a literatura digital, as respostas ao questionário longo, discutidas no momento da grande partilha, foram globalmente bastante satisfatórias. Pesem embora os contextos históricos diversos, foi particularmente notada a abordagem de temas próximos aos identificados no drama romântico antes estudado, demonstrando a intemporalidade da literatura. Com efeito, os conceitos de perda de identidade e de perda de controlo sobre a própria vida também iriam ser discutidos a propósito de *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco (1862). Os alunos puderam ainda refletir sobre as várias situações abordadas em *Perda de Controlo* e sobre o modo como a obra digital as expressava, sobretudo, no tocante à impossibilidade de o ser humano controlar a sua vida como desejaria e às ilusões que cria acerca desta limitação.

Para concluir a aula, propôs-se uma atividade de pós-leitura no domínio da escrita: a partir da frase “Posso ser aquilo que eu quiser”, da cena 1 de *Perda de Controlo*, solicitou-se a produção de um texto narrativo, de 200 a 250 palavras, que integrasse, no mínimo, três recursos multimodais e/ou multimediais. Os resultados, avaliados segundo os parâmetros definidos pela escola para este domínio, foram muito satisfatórios, o que mostra que a proposta agradou aos discentes, que trabalharam o domínio da escrita com entusiasmo, afinho e sentido de responsabilidade, tendo conseguido integrar componentes da literatura digital. No que respeita à multimodalidade, alguns trechos foram acompanhados de ilustrações feitas pelos próprios alunos, reforçando o seu conteúdo narrativo; noutros, as personagens enviavam mensagens de texto simuladas (*prints* de conversas) ou escreviam em blogs fictícios, integrando diferentes géneros discursivos e formatos visuais. Em relação à hipermedialidade, em alguns trabalhos, os estudantes associaram pequenos áudios, bandas sonoras ou animações simples a momentos-chave da narrativa construída, de modo a enfatizar sentimentos e situações que queriam destacar.

No inquérito de perceção, através do qual se pedia a opinião dos alunos sobre o trabalho que tinham estado a realizar com a obra digital e se tinham gostado de estabelecer um diálogo entre o digital e o impresso, 95% dos alunos afirmou ter gostado ou gostado muito desta atividade.

No 12.º ano, o estudo de *Perda de Controlo* foi realizado no mês de maio. Como a experiência digital anterior tinha sido feita com uma remediação digital, houve necessidade de retomar o tema da literatura eletrónica e de retomar as suas componentes mais relevantes.

Neste nível de ensino, a obra de Serge Bouchardon foi apresentada no contexto do estudo do romance *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, de José

Saramago. Para tal, selecionámos alguns excertos²⁰, cujo sentidos recordámos e comentámos no início do primeiro tempo letivo. Tratava-se de trechos que exprimiam a perplexidade de Ricardo Reis no seu encontro com Fernando Pessoa, no intuito de estabelecer um confronto com a perda de controlo da obra homónima. Muito resumidamente, recorde-se que, na obra, Ricardo Reis, heterónimo de Fernando Pessoa, regressa do Brasil a Portugal, em 1936, após saber da morte do seu criador. Instalado num hotel em Lisboa, vive uma existência introspectiva, marcada pela contemplação, por diversas leituras e por inúmeras deambulações pela cidade, focando também a sua atenção no modo nas marcas do período salazarista. O médico e poeta desenvolve um relacionamento amoroso com Lídia, uma criada do hotel onde estava instalado, e envolve-se também com Marcenda, uma jovem burguesa com uma mão paralisada, que vinha a Lisboa com o pai para consultas médicas. A morte é um tema constante na narrativa, simbolizada tanto pela presença do fantasma de Fernando Pessoa, que visita Ricardo Reis e discute com ele sobre a vida, quanto pela situação política da Europa e de Portugal, um tempo de opressão e medo.

A introdução de *Perda de Controlo* seguiu a sequência estabelecida, também relação à explicitação de conceitos correlatos da literatura eletrónica. A breve partilha correspondeu às expectativas iniciais²¹. Os discentes ficaram surpreendidos com o modo como a imagem pixelizada da mulher surgia no ecrã, depois deslizarem o rato ou clicarem várias vezes no ponto de interrogação. Numa primeira análise, não conseguiram reter a informação de todas as cenas, necessitando de leituras posteriores. Apesar de a obra digital ser num computador, um meio a que os estudantes estão habituados, os alunos estranharam esta leitura na tela,

²⁰ Consultar em Pessoa (2024), p.123.

²¹ Numa das turmas, esta partilha foi demasiado extensa perturbando a consecução do plano.

por nunca terem realizado uma atividade semelhante e, porque, como foi explicitado pelos pros professores, estarem perante um novo paradigma de leitura, em que tinham de perceber também o protocolo físico exigido e a instabilidade física do texto que tinham à frente.

Na análise das respostas do primeiro e do segundo questionários, identificou-se um progresso na compreensão leitora após a intervenção pedagógico-didática, sendo que os discentes mostraram uma interpretação bastante pertinente da obra, compreendendo os seus aspetos essenciais, a saber, a perda de controlo sentida pelo protagonista; o aparecimento de uma mulher deslumbrante pelo qual ele se apaixonou; a marcação do encontro; o desaparecimento da mulher; a carta do filho; o aparente controlo final que, enfim, era meramente ilusório (este último aspeto ficou menos claro).

À segunda leitura, num caso acompanhada²² e noutra autónoma, seguiu-se a resposta ao questionário longo, agora já filtrado pelas experiências anteriores²³. Apenas uma minoria de alunos identificou o gesto de “clicar” necessário à leitura da obra. O mesmo sucedeu em relação a “teclar”, o sinónimo alternativo. Já uma grande maioria mencionou o movimento de “deslizar” o rato. Assim, concluiu-se que teriam de desenvolver a capacidade metacognitiva relativa ao ergodismo da leitura, uma vez que as duas opções eram necessárias. Nesta obra, trata-se de uma competência importante, pois a dimensão ergódica joga com o significado do hipertexto.

²² Numa das turmas, a estagiária realizou a segunda leitura coletivamente, embora sem solicitar inferências interpretativas. O objetivo era apenas atentar nos aspetos relevantes da obra digital. Lamentavelmente, esta opção causou mais entropia na temporização da aula e também na avaliação dos resultados.

²³ Consultar em Curado (2024), pp. 95-98.

A pós-leitura e o inquérito de percepção foram adiados para a aula seguinte, comprovando, mais uma vez a necessidade de programar, pelo menos, três tempos letivos para cada didatização. A tarefa de pós-leitura foi transformada em trabalho de casa. Numa turma, solicitou-se aos alunos que ouvissem a música «Preguiça», da banda musical Linda Martini (2016) e que a partir da frase «Controlo o meu destino.», que leram na obra digital, redigissem um texto de opinião, refletindo acerca das imprevisibilidades da vida humana e de que modo poderiam lidar com elas. Pretendia-se que os leitores aprofundassem a sua reflexão sobre o mundo, servindo-se das aprendizagens da aula. Através dos textos elaborados, concluímos que os alunos foram capazes de associar o tema da música à dúvida filosófica suscitada pela obra digital, refletindo, por exemplo, sobre o final do ciclo em que se encontravam e a consequente impressibilidade que se seguia, bem como sobre as circunstâncias políticas que vivíamos naquela altura.

Noutra turma, solicitou-se que, após a leitura de *Déprise*, e tendo em conta a relação temática com *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, os alunos redigissem um texto onde se refletisse sobre um momento das suas vidas (reais ou fantasiadas) em que tivessem sentido que tinham perdido o controlo. Posteriormente, pediu-se que anexassem uma imagem que pudesse ilustrar o que tinham escrito no texto (uma fotografia pessoal ou outra encontrada na *internet*). A verdade é que algumas respostas foram surpreendentes, no sentido em que alguns dos alunos, que por vezes não participam tão ativamente na aula, puderam ter espaço para se exprimirem de uma forma mais pessoal, visto não sentirem que as aulas de Português tenham propriamente um espaço para esse efeito. Logo, juntando a literatura digital com a literatura impressa e fazendo ainda uma ponte com uma reflexão pessoal e textual, os alunos tiveram o seu lugar, bem como várias das histórias relatadas poderiam ser parte das cenas de *Déprise* – evidenciando assim as inferências pretendidas. Logo, juntando a literatura digital com a literatura impressa e fazendo ainda uma ponte com uma

reflexão pessoal e textual, os alunos tiveram o seu lugar, bem como várias das histórias relatadas poderiam ser parte das cenas de Déprise – evidenciando assim as inferências pretendidas. Um exemplo foi o relato de uma aluna que partilhou ter sentido a perda de controlo na sua vida quando soube, de um dia para o outro, que o seu pai iria trabalhar para o estrangeiro. Sentiu que deixou de ter mão no seu destino. Em anexo ao texto, colocou uma fotografia com o pai, reforçando as questões emocionais presentes na narrativa. Dando ainda outro exemplo, uma aluna referiu que, quando perdeu o avô, sentiu que lhe “puxaram o tapete” e ficou completamente à deriva. Como imagem ilustrativa, escolheu uma fotografia de uma mulher em sofrimento, expondo assim o impacto da perda.

Nestas turmas, o inquérito de perceção da experiência de leitura mostrou que os alunos que estiveram envolvidos na atividade com a literatura digital, que gostaram da experiência e que consideraram que foi uma mais-valia para a interpretação dos textos literários do programa. Aliás, na questão 5 (“Preferia ter estado a ler um livro impresso?”), aquando do pedido de justificação, as respostas dadas são esclarecedoras, como se pode entender pelos exemplos que apresentamos: “Porque digitalmente acabamos por ter mais interesse em ler e interpretar os textos literários”; “Penso que, ao ser mais dinâmico, me ajuda a estar mais interessada”; “O facto de “materializar” a obra em algo visual facilita a sua compreensão, o que, transpondo para outros textos literários, pode ser benéfico para a sua interpretação”; “As obras digitais permitem-me desenvolver uma proximidade maior com os textos”.

Partindo destas opiniões, percebemos que os discentes entenderam que a leitura das obras digitais necessita claramente de uma atenção profunda, e que o treino da leitura digital tem consequências positivas na leitura da literatura impressa, uma vez que estimula a concentração e a atenção ao pormenor, próprias da *close reading* que realizam com as obras literárias

do programa. Em trabalhos posteriores, será necessário aferir se, de facto, os mecanismos de leitura literária digital orientada se repercutem na capacidade de ler e na atenção profunda ao texto literário analógico.

A maioria dos alunos (c. 80%) afirmou ter curiosidade em conhecer outras obras deste género. O aspeto formal que mais valorizaram foi a interatividade inerente à experiência leitora. Acrescenta-se que, de modo geral, embora estivessem conscientes das suas dificuldades de leitura (c. 60%), os alunos consideraram que a multimodalidade era um dos aspetos que mais a perturbava. De facto, da avaliação dos resultados de compreensão leitora, inferiu-se que os alunos manifestaram algumas hesitações no momento de explicar os sentidos da narrativa.

Em jeito de balanço, pode afirmar-se que, tanto no 11.º como no 12.º ano, a reação inicial dos alunos foi de estranhamento, tendo em conta a novidade desta forma literária. Já a segunda leitura, durante a qual se mantiveram curiosos e interessados, as respostas ao segundo questionário certificam que a maioria dos discentes ficou tocada por esta forma artística.

Conclusões gerais

Concluída a apresentação das três didatizações, algumas observações poderão ser úteis para futuras experiências:

- 1) Os alunos retiveram grande parte do conteúdo das obras digitais, não tendo manifestado dificuldades de concentração;
- 2) A *interatividade* e a *hipermedialidade* foram os dois dos aspetos mais apreciados pelos estudantes, que gostaram de sentir que tinham um papel ativo no desenrolar da ação, podendo, concomitantemente, fazer parte integrante do meio virtual que tanto apreciam;

- 3) A maioria dos discentes conseguiu realizar uma leitura profunda ao longo da análise das narrativas, revelando uma atenção muito focada no pormenor;
- 4) Independentemente de algumas dificuldades na leitura das obras, muitas delas relacionadas com o acesso à internet e com os equipamentos eletrónicos, os discentes tiveram a perceção de que conseguiram interpretar grande parte das obras e que entenderam o seu conteúdo, o que foi por nós confirmado;
- 5) Tendo em conta extensão do segundo questionário, e o cansaço que as respostas finais já acusavam, globalmente, os alunos mostraram uma interpretação bastante pertinente das obras, compreendendo os seus aspetos essenciais;
- 6) Os efeitos sonoros e visuais nem sempre foram bem entendidos pelos alunos, o que, provavelmente, se deverá ao facto de, habitualmente, os alunos não associarem estes elementos ao processo de leitura;
- 7) Na sua maioria, gostaram de ler estas obras e gostariam de voltar a realizar atividades deste género;
- 8) Foi notório o à-vontade de praticamente todos os alunos na utilização das ferramentas digitais, não obstante as suas inaptidões na leitura literária digital, pelo que se torna urgente diversificar os modos de ler e atentar neste domínio da literacia digital crítica.

Em jeito de conclusão, importa referir que, apesar das limitações logísticas e temporais, as aulas decorreram com sucesso. Os alunos responderam bem aos desafios propostos, demonstraram interesse e empenho, e contribuíram ativamente para a reflexão sobre o papel das novas tecnologias no ensino da literatura. O conjunto destas experiências bem como os relatórios de estágio a que deram lugar (Curado, 2024; Moreira, 2024; Pessoa, 2024) e onde se podem ler com maior detalhe a análise dos resultados, decorrem de um processo de investigação-ação, tanto mais necessário quanto a introdução da literatura digital no ensino secundário é ainda um empreendimento inovador e, sem dúvida, corajoso. Assim,

apesar de os dados obtidos serem limitados, quer em quantidade, quer em abrangência populacional, não só confirmaram a validade do projeto de ILDEBS, como também demonstraram que esta integração, devidamente orientada, pode ser feita de forma articulada e coerente com os conteúdos programáticos, enriquecendo a experiência de leitura e promovendo novas formas de relação com o texto literário.

Não obstante, como notámos antes, a implementação do projeto deparou-se com limitações materiais, uma vez que as escolas portuguesas ainda não estavam preparadas tecnologicamente para suportar um uso massivo dos equipamentos eletrónicos. E se as aulas foram bem-sucedidas, em boa parte se deve à colaboração motivada dos alunos e aos guiões pedagógicos utilizados. Resta aferir se as práticas de leitura literária digital serão transponíveis para uma melhor experiência estética com a literatura impressa.

REFERÊNCIAS

AARSETH, E. Cibertext. *Perspectives on ergodic literature*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press. 1997.

BOLTER, D., & Grusin, R. *Remediation: understanding new media*. Cambridge, Massachusetts, London: MIT Press. 2000.

BOUCHARDON, S. *Perda de Controlo*. <http://lossofgrasp.com>. 2010.

CURADO, C. *A literatura digital no Ensino e na Aprendizagem do Português e do Francês, no 11.º ano*. [Projeto de Mestrado, Faculdade de Letras da

Universidade de Coimbra]. Disponível no repositório científico da UC através do link <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/116765>. 2024.

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

HAYLES, K. *Electronic literature: New horizons for the Literary*. University of Notre Dame. Tradução de Daniela Côrtes Maduro. 2009.

LINDA MARTINI. *Preguiça [Música]*. On Sirumba. Sony Music Entertainment Portugal, Lda. [Consultado a 12/06/2024]. Disponível em: *Preguiça – YouTube*. 2016.

MACHADO, A., & Conte J. *Remediation and comprehension: “D. Dinis”, by Fernando Pessoa – a pedagogical experience*. ELO Conference 2023. 2023.

MACHADO, Marques e Almeida. *Ler no século XXI: a literatura digital como experiência educativa no ensino básico*. 2025.

MARTINS, G., et al. *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. 2017.

MOREIRA, A. *O lugar da literatura digital no ensino de Português do Ensino Secundário (12.º ano). Um estudo da sua adequação pedagógico-didática*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra].

Disponível no repositório científico da UC através do link <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/116709>. 2024.

PESSOA, N. *Diálogo da literatura digital com a literatura impressa no ensino de Português: no 12.º ano do Ensino Secundário*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Disponível no repositório científico da UC através do link <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/116752>. 2024.

NOTAS DE AUTORIA

Nuno Pessoa (n.pessoa22@gmail.com): Nuno José Graça Pessoa, natural de Coimbra, Portugal, licenciou-se em Português e concluiu o Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, instituição onde prossegue atualmente o Doutoramento em Literatura de Língua Portuguesa. A par do percurso académico, exerce funções como Professor Assistente Convidado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, além de desenvolver uma carreira docente que se estende do 3.º Ciclo do Ensino Básico ao Ensino Secundário, preparando alunos para os exames nacionais, e de se manter ativo como Formador de Português em colaboração com várias instituições. A sua investigação, alimentada também pela participação em colóquios, numa edição das Jornadas de Investigação Científica da Faculdade de Letras de Coimbra e diversas sessões formativas, dedica-se à literatura portuguesa e à didática da língua e das literaturas de expressão portuguesa.

Carla Curado (carla.curado1977@gmail.com): Carla Margarida Costa Curado licenciou-se em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Português/Francês, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, no ano de 1999. É professora dos Ensinos Básico e Secundário desde então, com vasta experiência na preparação para os Exames Nacionais de Português e de Literatura Portuguesa. Em 2024, obteve o grau de Mestre, também pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, com uma dissertação subordinada ao tema “A Literatura Digital no Ensino e na Aprendizagem do Português e do Francês”.

Adriana Moreira (adri_ana_3m@hotmail.com): Adriana Moreira obteve o grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

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

PESSOA, Nuno; CURADO, Carla; MOREIRA, Adriana. Ler no século XXI: a literatura digital como experiência educativa no ensino secundário. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 173-202, 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: 15 de julho, 2026.

Aprovado em: 15 de julho, 2026.

Publicado: 04 de setembro, 2026.