

Revista Brasileira de Letras, Linguística e Artes

ISSN 3085-816X

vol. 2, n. 1, 2026

... ARTIGO 7

Data de Aceite: 10/03/2026

DO PAPEL AO PIXEL: A PROMOÇÃO DOS LETRAMENTOS DIGITAIS A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO

Natiane de Paula Souza

Especialista em Produção e revisão de textos em Língua Portuguesa pela Faculdade Prisma, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Jacobina, Bahia, Brasil.

Patrícia Vilela da Silva

Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta do Curso de Licenciatura em Letras: língua portuguesa e literaturas, do DCH-IV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Márcia Regina Mendes Santos

Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Professora adjunta do Curso de Licenciatura em Letras: língua portuguesa e literaturas, do DCH-IV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).



Todo o conteúdo desta revista está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Resumo: Nessa era tecnológica em que vivemos cercados de nativos digitais, impõe-se o dilema de estar sempre se atualizando, utilizando mais artefatos digitais, bem como ter certo grau de conhecimento para lidar com essas inovações, seja para compreender suas funcionalidades ou para reconhecer de forma crítica a posição dessas tecnologias no seu cotidiano. Nesse sentido, a escola passa a assumir um papel fundamental na vida dos sujeitos, facilitando o acesso a esse conhecimento de uma cultura digital, e o livro didático é um instrumento importante nessa mediação. Diante disso, o presente trabalho busca analisar, na perspectiva da análise documental, de caráter quali-quantitativo, como o Livro Didático adotado pelas escolas públicas de Ensino Médio Integral da cidade de Jacobina-BA, contribui para a promoção do letramento digital dos alunos. Tendo como suporte teórico autores como Circe Bittencourt (1993, 2016) para retomar a historicidade do livro didático, bem como discutir os conceitos acerca dos letramentos e letramentos digitais com Magda Soares (2003), Roxane Rojo (2009), Angela Kleiman (2004), Ana Elisa Ribeiro e Carla Viana Coscarelli (2014), Gavin Dudeney, Nicky Hockly e Mark Pegrum (2016), dentre outros. Do que foi investigado, constatou-se a presença de atividades correspondentes à cultura digital, consoante os pressupostos da BNCC, as quais promovem, mesmo que em menor parcela, o letramento digital dos alunos.

Palavras-chave: livro didático, ensino de língua portuguesa, letramentos, letramento digital, cultura digital.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende analisar como o livro didático adotado pelas escolas públicas de ensino médio integral da cidade de Jacobina-BA contribui para a promoção do letramento digital dos alunos. Para isso, durante a pesquisa, foram definidos alguns objetivos específicos como o de identificar e classificar as atividades do livro didático que abordam práticas da cultura digital; assim como o de levantar quais tipos de letramento digital o livro trabalha; em seguida, refletir sobre o papel (consumidor ou produtor) que o aluno assume nas atividades propostas pelo livro com relação ao letramento digital; e por fim, discutir, a partir da perspectiva de teóricos, se o livro didático aborda o letramento digital e como essas propostas abrangem as propostas de ensino da atualidade.

A escolha da obra didática a ser trabalhada perpassou inicialmente pelo levantamento de livros utilizados pelas três escolas públicas de Ensino Médio de Jacobina-BA, tendo como resultado duas coleções: *Ser Protagonista*, da editora SM, utilizada em duas escolas de Ensino Médio Integral, e, *Estações*, da Editora Ática, trabalhada em uma escola de Ensino Médio Técnico. Durante a observação das coleções, foi identificado maior possibilidade de coleta de dados no livro *Ser Protagonista*, sendo, portanto, escolhido como o corpus deste trabalho, o qual está organizado em quatro seções, a saber:

Na primeira seção discutem-se alguns aspectos gerais da história do livro didático, a fim de compreendermos como se deu seu processo de origem, seleção e escolha de materiais, bem como as mudanças que ocorreram ao longo do tempo. Na segunda,

apresentam-se algumas reflexões sobre o letramento digital e suas conceituações.

Na seção seguinte aplica-se a metodologia da análise documental no corpus da pesquisa, de caráter quali-quantitativo, apresentando também o livro didático *Ser protagonista*, sua estrutura e propostas. Após isso, na quarta e última seção realiza-se a análise e discussão dos campos do livro didático, em que abordam práticas digitais, cujos dados serão apresentados em forma de gráficos, tabelas e interpretados considerando as propostas inerentes ao livro.

Viagem no tempo: o livro didático e seu percurso histórico

Os livros didáticos foram protagonistas em diversos momentos históricos do Brasil, recebendo diferentes nomenclaturas (livro escolar, manual escolar, compêndios etc), ademais foi bastante utilizado como instrumento reprodutor de ideologias das classes dominantes e que de certa forma esse papel ainda se perpetua, mesmo com algumas mudanças.

Dessa forma, nesta seção, serão apresentados alguns aspectos gerais da história do livro didático, a fim de compreendermos como se deu seu processo de origem, seleção e escolha de materiais e as mudanças que ocorreram ao longo do tempo. As discussões abordadas serão discutidas brevemente, visto que o intuito é apenas de retomada histórica, na qual permitirá repensar qual foi (e ainda é) o papel do livro didático na educação, e quais foram as principais transformações, até sua chegada no advento das tecnologias.

Iniciamos pelo reconhecimento de que a educação esteve historicamente vinculada ao poder institucionalizado. O Estado, enquanto principal agente regulador da sociedade, interferia de maneira direta no sistema educacional, incluindo a produção dos livros didáticos. Paralelamente ao Estado, outras instituições de poder, como a Igreja, também exerciam forte influência. Como analisa Circe Bittencourt (1993), no Brasil do século XIX, Estado e Igreja relacionavam-se por meio de conflitos e aproximações constantes, contexto no qual se delinearão os diferentes projetos educacionais do período.

Adentrando na temática dos projetos educacionais, Bittencourt (1993) aborda que durante o século XIX os manuais escolares foram tema de debate entre os parlamentares da época, visto que estes decidiam sobre a criação e organização do sistema educacional do Novo Estado e consequentemente suas propostas influenciavam na construção do livro didático. Tais propostas revelaram duas fases diferentes acerca da produção do livro didático, conforme especificado pela autora. No primeiro momento, os projetos destacavam a necessidade da construção de livros a partir dos modelos estrangeiros, principalmente os franceses e alemães.

A utilização desses modelos estrangeiros acontecia devido a Europa ser referência de cultura para a elite da época (camada social bastante privilegiada), principalmente a sociedade francesa. Logo, era frequente que os livros didáticos utilizados fossem importados da França. Outro ponto que explica a importação dos modelos estrangeiros, era que a imprensa brasileira “não oferecia ainda boas condições para a produção e publicação de livros didáticos no século XIX” (Silva, 2012, p. 808).

Diversas críticas foram direcionadas à proposta inicial, sobretudo porque o número reduzido de manuais evidenciava a escassez de uma literatura escolar consolidada e ressaltava a necessidade de obras produzidas nacionalmente. Esse cenário contribuiu para o surgimento de uma segunda fase de produção editorial, alinhada ao projeto de nacionalização do ensino. Tal movimento correspondia ao período de expansão da rede escolar, impulsionado pelas transformações decorrentes da urbanização, do avanço tecnológico, dos fluxos migratórios, entre outros fatores estruturais. (Bittencourt, 1993, p.20).

A partir do século XIX, à medida que foram sendo criadas novas escolas em diversas vilas das províncias, foram se avolumando as reclamações em razão da escassez de obras, pois os livros eram o principal recurso utilizado pelos professores, o que implicava numa demanda constante, que nem sempre era atendida. Bittencourt (1993) destaca que, com o Ato Adicional de 1834, em que cada província seria responsável pelo ensino elementar, muitos debates legislativos surgiram, principalmente no que concerne ao livro escolar, o que levou à criação de Conselhos de Instrução cujo intuito era avaliar e distribuir as obras aos alunos pobres. Todavia, além do número insuficiente, os professores enfrentavam o desafio de adequar os livros europeus à realidade dos alunos brasileiros, que estavam em situações sociais e culturais totalmente diferentes.

A partir da década de 1880 consolidou-se uma produção didática de caráter nacionalista, alinhada às políticas educacionais formuladas em meio às críticas ao regime monárquico e ao avanço dos projetos republicanos. Já na República, tais políticas passaram a priorizar a expansão do ensino

público, sobretudo o primário e o técnico, o que exigiu a adaptação dos livros didáticos a novos métodos pedagógicos e à organização seriada. Nesse contexto, muitos autores de manuais escolares assumiram cargos administrativos, como diretorias e inspeções, atuando na renovação curricular e promovendo um espírito nacionalista de cunho patriótico e cívico em substituição ao antigo ideário católico (Bittencourt, 2016).

No decorrer do século XX várias editoras se dedicaram à produção de obras didáticas, o que corroborou para o deslocamento do setor editorial para o eixo Rio-São Paulo, como afirma Laurence Hallewell (2017), ao apontar que os dois centros editoriais mantinham igual importância, considerando São Paulo a cidade dos livros didáticos e o Rio de Janeiro a cidade da literatura. Os livros eram editados no Rio e impressos em São Paulo e vice-versa, sendo responsáveis pela maioria de livros produzidos no país.

Na década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, o recém-criado Ministério da Educação e Saúde promoveu uma série de reformas voltadas à organização de um sistema nacional de educação. Nesse contexto, houve uma significativa ampliação da produção de cartilhas, livros de leitura e compêndios destinados ao ensino secundário. Tal crescimento passou, então, a ser regulado por novas políticas educacionais, abrindo caminho para um processo de centralização do livro didático que se intensificou após o Estado Novo (1937–1945) (Bittencourt, 2016).

De acordo com Silva (2012), nesse período, os livros didáticos foram adotados por um tempo extremamente longo. Como consequência, muitas dessas obras receberam inúmeras edições sucessivas e chegaram a ser utilizadas por até cinquenta anos nas

salas de aula. Essa nova etapa da produção didática também foi respaldada pelo Decreto-Lei nº 1.006, que estabelecia mecanismos de controle e avaliação dos livros desde sua fase de elaboração.

Na década de 1960, durante o regime militar, foram firmados acordos entre os governos brasileiro e norte-americano que resultaram na criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). O programa previa a distribuição gratuita de cerca de 51 milhões de livros em três anos. Embora apresentada como ação de cooperação por meio da USAID, a iniciativa foi criticada por setores educacionais que a interpretaram como forma de ingerência estrangeira no mercado editorial, especialmente no segmento do livro didático, influenciando ideologicamente parte do processo educacional brasileiro. Nos anos 1980, a política governamental para o livro didático assumiu caráter assistencialista, voltado à população estudantil de baixa renda, com a criação do PLIDEF¹, do PLIDEM² e do PLIDESU³ (Freitag, Costa e Motta, 1997).

Na década seguinte, novas políticas públicas redefiniram o campo do livro didático por meio da implantação de um sistema nacional de compra e distribuição para todas as escolas públicas. O PNLD foi institucionalizado após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 e passou a ser gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que assumiu a condução das políticas relativas aos materiais didáticos (Bittencourt, 2016).

No que concerne aos anos 2000, outras ações foram significativas como a distri-

1. Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental.
2. Programa do Livro Didático para o Ensino Médio.
3. Programa do Livro Didático para o Ensino Supletivo.

buição de dicionários de língua portuguesa para os alunos do Ciclo I do ensino fundamental. Outro fato também importante foi a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM), em 2003, que contemplava apenas as disciplinas de Português e Matemática e teve a distribuição completa desses livros para todas as regiões do país apenas em 2005. As demais disciplinas foram incorporadas de forma progressiva nos anos seguintes. (Fillo, Zacheu, Castro, 2015).

Com a reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei nº 13.415/2017, que oferta outras possibilidades para os estudantes a partir dos itinerários formativos, os livros didáticos acabaram por sofrer mudanças, passando a ser divididos por áreas de conhecimentos e não mais pela segmentação das disciplinas. Atualmente, os livros didáticos também podem ser encontrados em sites da própria editora, fornecendo subsídios de orientação e/ou interação por parte do professor e alunos ou na forma digitalizada, acompanhados de outro recurso como o CD, material formativo virtual complementar para professores para facilitar a preparação das aulas.

Levando em consideração um breve panorama dos estudos sobre o Letramento e a confirmação de ser um campo de estudo. É importante lembrarmos um pouco de sua historicidade antes de realmente conceituá-lo. De acordo com Vóvio (2022), o campo de estudo *da e sobre* a escrita foi anunciado ainda nos anos 80, especificamente em 1985, por Maurizio Gnerre, com seu trabalho *Linguagem, Escrita e Poder*, no qual se questionava a relação inequívoca entre a alfabetização e a comunicação escrita para distinguir sociedades e grupos. Tal questionamento perpassou por outros pesquisadores

no decorrer dos anos, se tornando objeto de estudo para autores como Ângela Kleiman, Magda Soares, dentre outros, o que propiciou muitos trabalhos acerca do que hoje conhecemos por Letramento.

Vale salientar também o contexto em que esses primeiros trabalhos sobre o letramento surgiram, em meio à retomada do processo de redemocratização do Brasil, com a desigualdade social escancarada, a precariedade da educação escolar pública para a maior parte da população brasileira em alta, assim como a desigualdade de oportunidades e acesso a bens culturais relacionados à escrita etc. estavam presentes, sem contar as reivindicações por melhorias considerando o reconhecimento dos direitos. Foi nesse cenário que surgiram os primeiros trabalhos acerca do letramento, e suas significações são diversas. (Vóvio, 2022).

Para Magda Soares (2004), por exemplo, este surge no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas nos anos 80, a partir das novas demandas de se compreender a presença da escrita no mundo social. E é derivado da palavra da língua inglesa *literacy*, que vem do latim *littera* (letra), com sufixo *-cy*, denotando o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Trazendo a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, cognitivas, linguísticas etc., tanto para o grupo social em que o sujeito está inserido, quanto para o próprio indivíduo que a aprende. Em outras palavras, o letramento seria o estado ou condição de quem não apenas saber ler e escrever, mas também cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Por muito tempo, o letramento foi bastante confundido com *Alfabetização*, uma vez que este também corresponde a saber ler e escrever. Entretanto, Soares (2004)

os diferencia afirmando que a alfabetização abrange a codificação e decodificação da escrita, enquanto o letramento se insere no domínio e utilização da linguagem nas práticas sociais, como veremos mais adiante.

Em sua obra *Letramento e escolarização*, Soares (2003) analisa a interdependência entre os processos de alfabetização, letramento e escolarização no contexto brasileiro, ressaltando que, embora distintos, esses conceitos são complementares na inserção do sujeito na cultura escrita. A autora define a alfabetização como a porta de entrada para esse universo, enquanto o letramento caracteriza-se pelo desenvolvimento de competências — habilidades, conhecimentos e atitudes — voltadas ao uso efetivo da língua em práticas sociais. Assim, o letramento transcende a técnica, englobando a capacidade de mobilizar a leitura e a escrita para propósitos diversos, que variam desde a interação social e a busca por informação até a fruição estética e a produção de sentidos em múltiplos contextos.

Kleiman (2004, p. 19) reforça a conceituação de *letramento* ao defini-lo como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A autora justifica o uso do termo *letramento*, em vez de *alfabetização*, argumentando que, em determinados grupos sociais, especialmente entre crianças, já existem práticas e estratégias orais vinculadas à cultura escrita que antecedem o processo formal de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, essas crianças podem ser consideradas letradas antes mesmo de serem alfabetizadas.

Corroborando com Kleiman, Roxane Rojo (2009) também aborda o conceito de letramento dizendo que não seria simples-

mente um conjunto de habilidades individuais, e sim o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. Ademais, nos alerta para as práticas de letramento em diferentes contextos de nossas vidas, permeando os níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e escrita, inclusive as práticas escolares. A autora explica que seria possível não ser escolarizado e analfabeto, mas participar, sobretudo, de práticas de letramento, sendo assim, letrado.

Além disso, Rojo (2009) reforça a ideia de distinguir os termos alfabetização e letramento, alegando que o primeiro tem foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. A autora pontua que o conceito de letramento pode variar conforme o tempo e determinadas culturas, isso explicaria o motivo de se ter práticas diferentes em diversos contextos, assim como as abordagens dos letramentos vão se modificando e surgindo novos estudos e apontamentos como uma outra faceta deste termo, a heterogeneidade das práticas sociais da leitura e escrita e o uso da língua, inserindo-se assim o reconhecimento dos *múltiplos letramentos*, levando em consideração que não existe um letramento fixo e único.

Seguindo esse raciocínio, de como as mudanças podem influenciar em novos le-

tramentos, levando em consideração a globalização e a contemporaneidade, a autora destaca como a ampliação contínua do acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação implicaram em pelo menos quatro mudanças que refletiram sobre os letramentos:

a vertiginosa *intensificação* e a *diversificação da circulação da informação* nos meios de comunicação analógicos e digitais[...]; a *diminuição das distâncias espaciais* [...]; a *diminuição das distâncias temporais* ou a *contração do tempo*, [...]; a *multissemiose* ou a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura[...]. (Rojo, 2009, p.105-106).

A própria escola também mudou, a ampliação de acesso às novas tecnologias e o processo evolutivo da contemporaneidade tem levado a escola a conviver e trabalhar com os letramentos múltiplos, sejam eles diferenciados, valorizados ou não é importante levar em consideração a possibilidade de os alunos participarem das várias práticas sociais envolvendo a leitura e escrita.

Os multiletramentos, segundo Rojo (2009), envolvem não apenas a multissemiose e a multimodalidade próprias das mídias digitais, mas também a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas sociais e a multiculturalidade, uma vez que distintas culturas vivem essas práticas de modos diversos. Nesse contexto, emergem diferentes tipos de letra-

mentos — como o crítico e o digital — e trabalhar com multiletramentos implica assegurar o desenvolvimento de variadas formas de uso das linguagens (verbal, corporal, visual, musical, gráfica etc.) e das línguas, considerando a diversidade linguística. Para que essa aprendizagem ocorra de maneira proficiente, é necessário que os sujeitos desenvolvam competências fundamentais relacionadas às línguas, às linguagens, às mídias e às múltiplas práticas letradas, de modo crítico, ético, democrático e protagonista, princípios que orientam a perspectiva dos multiletramentos.

LETRAMENTO DIGITAL

Conforme apontado anteriormente, as mudanças culturais e o crescente acesso às novas tecnologias acabam por interferir sobre os letramentos, fazendo surgir outros tipos de letramento, como o digital. Segundo Rosana Sarita Araújo (2008), a única diferença entre o letramento e o letramento digital seria a própria ação de interagir, para além de interpretar. Nessa perspectiva, o sujeito tem a possibilidade de, “nas práticas de leitura e escrita, além de interpretar e repercutir sua interpretação no seu convívio social, avançar nas práticas interagindo com o texto, onde a interação passa a ser uma intervenção.” (Araújo, 2008, p.02).

De acordo com a autora, esse novo advento de letramento repercute diretamente da expansão das Tecnologias de informação e comunicação (TIC), o que torna o processo de troca de informação muito mais dinâmico e acessível à sociedade. Esse movimento de atualização do letramento acompanha os diversos movimentos de outras temáticas que foram mudando conforme o tempo, e isso não seria diferente no atual cenário em que vivemos, cercados de novas tecnologias,

nativos digitais e demandas sociais como o fato da pandemia em 2020.

Antônio Carlos Xavier (2007) acrescenta que o letramento digital implica na realização das práticas de leitura e escrita, mas diferente das formas tradicionais de letramento e alfabetização que conhecemos. Para o autor, ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se comparado às formas de leitura e escrita praticadas com o livro, uma vez que o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Antes de discutirmos o conceito de letramento digital em sua potencialidade, é necessário reconhecer que ele pressupõe outras noções fundamentais. A inclusão digital constitui condição prévia, uma vez que o acesso às tecnologias não ocorre de forma equitativa entre os sujeitos; portanto, é imprescindível a democratização do acesso às ferramentas digitais e a difusão do conhecimento sobre seu uso. Como ressalta Araújo (2008, p. 3), não basta disponibilizar as TIC: é preciso que o indivíduo avance da utilização meramente funcional para práticas interativas que envolvam seu potencial discursivo. Outro conceito indispensável é o da alfabetização digital, que, assim como ocorre na relação entre alfabetização e letramento, mantém vínculo de interdependência com o letramento digital. Sem o domínio básico das ferramentas tecnológicas, o sujeito pode não conseguir participar plenamente de práticas sociais mediadas pelas tecnologias.

Para que a alfabetização digital se efetive, é necessário desenvolver habilidades técnicas, cognitivas e comunicacionais que sustentem o uso competente das TIC. Nesse processo, a escola desempenha papel central

ao mediar o acesso às tecnologias e orientar seu uso socialmente significativo. Conforme argumenta Abreu (2018, p. 110), o letramento digital envolve não apenas o domínio operacional de dispositivos e softwares, mas a compreensão da função social dos textos produzidos, considerando os gêneros discursivos, os contextos de uso e os interlocutores. Com base nesses pressupostos, o letramento digital se integra ao contexto social contemporâneo, exigindo que suas habilidades sejam ensinadas e aprendidas de forma sistemática. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) o definem como “as habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”.

Tal conceituação mostra-se consonante com aquela empregada por Marcelo El Khouri Buzato (2009), ao especificar este tipo de letramento transferido do papel para as telas eletrônicas, na qual essa nova superfície se relaciona com a flexibilidade e multilinearidade da leitura e escrita sob a utilização mais intensa de imagens, em diversas formas (ícones, imagens foto realistas, vídeos digitais, animações vetoriais, *emoticons* etc), possuindo funções variadas (não só pela ilustração, mas também pela navegação, organização, dentre outros), nos textos digitais, sem contar com as diferentes aplicações e implicações dessa textualidade, nos diversos âmbitos como, por exemplo, na produção de materiais didáticos.

Em concordância com estes autores, Ribeiro e Coscarelli (2014), por meio da publicação do seu texto *Letramento digital no Glossário Ceale*, conceituam o termo como práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, especificamente referente ao uso de textos em computadores

e/ou dispositivos móveis (celulares, *tablets*) ou em e-mail, redes sociais etc. As autoras integram também afirmando que um dos aspectos desse letramento amplificado pelos ambientes digitais é o acesso à informação, uma vez que a internet é um espaço vasto possibilitando que as pessoas conectadas a ela possam criar, reproduzir ou postar conteúdos em *blogs*, *sites* ou redes sociais, mas é necessário o senso crítico para avaliar a veracidade das informações, bem como avaliar o que se cria, posta e encontra nela.

Outro aspecto pontuado pelas autoras é o de que os ambientes digitais são multimodais, ou seja, as informações são apresentadas não apenas com os elementos linguísticos, mas também acompanhadas de sons, animações, interações, cores, dentre outros. E, saber produzir e/ou ler textos com esses elementos, fazem parte do ser letrado digital, por isso, às vezes se torna difícil estabelecer um parâmetro para o letramento digital, já que existem inúmeras habilidades e cada contexto demanda diferentes usos.

Xavier (2007, p.138) complementa especificando que o letramento digital requer que o sujeito assuma uma nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita, necessitando de diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassem os limites físicos das instituições de ensino, principalmente no que concerne a:

velocidade do próprio ato de apreender, gerenciar e compartilhar as informações;

verificação *on-line* pela internet da autenticidade das informações apresentadas, com condição de comprovar

ou corrigir os dados expostos virtualmente em um *site* da grande rede[...];

ampliação do dimensionamento da significação das palavras, imagens e sons por onde chegam as informações a ser processadas na mente do aprendiz;

crescimento da participação de outros interlocutores na “composição coletiva” e, às vezes, simultânea de textos na internet [...]. (Xavier, 2007, p.138).

Assim como o letramento especificado no tópico anterior, em que possui diferentes tipos (como letramento crítico, multissemiótico e letramentos múltiplos), os letramentos digitais (aqui já o colocamos no plural, uma vez que há diferentes letramentos digitais, assim como os multiletramentos) também mantém essa especificidade e se desdobram em diferentes subcategorias, como bem detalha Gavin Dudeney, Nicky Hockly e Mark Pegrum (2016), no livro *Letramentos digitais* que, além de conceituar esses letramentos, abordam também os motivos de serem trabalhados pelos professores de forma interdisciplinar. Entretanto, neste momento, iremos nos deter nas definições dessas subcategorias, nas quais os autores levam em consideração alguns focos temáticos como a linguagem, a informação, as conexões e o (re)desenho.

O Quadro 1 abaixo diz respeito ao primeiro conjunto de letramentos-chave relacionados à linguagem, os quais não se

limitam aos elementos linguísticos, mas envolvem diversos canais complementares.

Já o segundo conjunto de letramentos-chave, apresentados no Quadro 02 a seguir, tem como foco a informação, e apresenta a seguinte categorização:

No Quadro 03, foram reunidos os letramentos-chave cujo foco são as conexões, conforme descrições a seguir:

E, por fim, o quarto foco é referente ao (re) desenho, que diz respeito ao Letramento remix, no qual propõe a habilidade de criar novos sentidos ao modificar e/ou combinar textos e artefatos já existentes, tudo envolvendo o âmbito digital. É importante frisar que cada tipo de letramento, sejam estes digitais ou até mesmo o impresso, requer o processo de familiarização e aprendizagem contínua. (Dudeney;Hockly; Pegrum, 2016, p.23-55).

Esses tipos de letramentos digitais abordados pelos autores partem do pressuposto didático com enfoque para os alunos, logo, se faz necessário um adendo de que os professores necessitam de uma maior familiarização com esses letramentos e uso das TICs e, por isso, salientamos, mais uma vez, a importância da escola nesse processo de letramento e mediação digitais, e, principalmente que se tenha essa discussão atrelada ao livro didático. É nesse sentido que a proposta deste trabalho vai se delineando, com o propósito de analisar como esse diálogo ocorre no livro e de que forma contribui para o letramento digital dos alunos.

PERCURSO METODOLÓGICO

A natureza deste trabalho aponta para o teor quali-quantitativo, uma vez que além de quantificar as seções de atividades do ob-

A	letramento impresso	habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos, abarcando os conhecimentos gramaticais, de vocabulário e de características do discurso ao mesmo tempo em que se trabalha com as competências de leitura e escrita, basicamente o letramento discutido no início deste capítulo.
B	Letramento em SMS	referente às habilidades de comunicação em internetês.
C	Letramento em hipertexto	corresponde às habilidades para processar hiperlinks adequadamente, assumindo a responsabilidade pelos percursos escolhidos, de forma a identificar seu propósito comunicativo.
D	Letramento multimídia	habilidade para interpretar e criar efetivamente textos em múltiplas mídias, principalmente sons, vídeos e imagens.
E	Letramento em jogos	habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes dos jogos, alcançando suas propostas.
F	Letramento móvel	habilidade de navegar, interpretar informações e contribuir com elas através da internet móvel.
G	Letramento em codificação	propõe a criação de <i>softwares</i> e canais de mídia, com base nas habilidades de ler, escrever, criticar e modificar os códigos do computador

Quadro 1 – Tipos de letramento digital de acordo com a linguagem

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Dudeney; Hockly; Pedrum, 2016.

A	Letramento classificatório	voltado para a habilidade de interpretar e criar folksonomias (envolve recursos online de categorização, classificação e indexação de informações referentes à web)
B	Letramento em pesquisa	habilidade de fazer uso eficiente dos serviços de busca, incluindo limitações e familiaridades
C	Letramento em informação	consiste na habilidade de avaliar documentos e artefatos de forma crítica;
D	Letramento em filtragem	habilidade de reduzir a sobrecarga de informação, utilizando redes profissionais e sociais online como mecanismos de triagem

Quadro 2 – Tipos de letramento digital de acordo com a informação

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Dudeney;Hockly; Pedrum, 2016.

A	Letramento pessoal	habilidade de formatar e projetar identidade online a partir de ferramentas digitais
B	Letramento em rede	habilidade de organizar redes profissionais, sociais e colaborativas
C	Letramento participativo	habilidade de contribuir e alavancar a inteligência coletiva das redes digitais
D	Letramento intercultural	habilidade de interpretar documentos e artefatos provenientes de contextos culturais.

Quadro 3– Tipos de letramento digital de acordo com as conexões

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Dudeney;Hockly; Pedrum, 2016.

jeto, iremos descrevê-las, com o intuito de visualizar e compreender seu movimento didático pedagógico, ao mesmo tempo em que observamos como ocorre a interação livro-professor-aluno e como se dá o processo de protagonismo de ambos.

A partir desses encaminhamentos, a pesquisa assume também seu perfil de análise documental, já que o *corpus* é o livro didático. *Ser Protagonista: a voz das juventudes* - é uma obra em volume único, destinada ao ensino de língua portuguesa, produzida especificamente para as três séries do ensino médio, aprovada pelo PNLD de 2021, baseada na área de conhecimento das linguagens e suas tecnologias, consistindo numa obra coletiva, desenvolvida e produzida pela editora SM Educação, de 2020. Tal livro foi escolhido devido ao seu uso em duas das três escolas públicas da cidade de Jacobina- Ba, o que revela a sua preponderância enquanto suporte utilizado no ensino da LP.

Para a análise, nos baseamos em Josiane Brunetti Cani, Gilvan Mateus Soares e Elaine da Paixão (2021), executando-se as seguintes etapas:

1. Leitura do livro didático e manual do professor para: a) melhor identificar suas propostas relacionadas às práticas da cultura digital, b) compreender suas orientações pedagógicas gerais de como trabalhar essas propostas em sala de aula;

2. Após a identificação, classificar, na seção atividades, quais questões correspondem às estratégias gerais (interpretação, leitura etc) e quais as que promovem o letramento digital (gêneros digitais de natureza impressa e/ou digital etc.);

3. Em seguida, categorizar a natureza do letramento digital (com base nos conceitos utilizados por Dudeney, Hockly, Pe-

grum (2016) que essas atividades procuram desenvolver/trabalhar

4. Refletir sobre o posicionamento do aluno diante das atividades propostas, considerando o perfil como consumidor e/ou produtor de informações e conteúdo.

APRESENTAÇÃO DO CORPUS: O LIVRO E SUA ESTRUTURA

O livro *Ser protagonista: a voz das juventudes* é uma obra organizada pela SM Educação e tem sua autoria formada por Amanda Moreno; Andréa Gomes de Alencar; Greta Marchetti; Livia Bueloni Gonçalves; Mirella Cleto, Wilker Sousa; tendo como editora responsável Andressa Munique Paiva. A obra está dividida em seis unidades, sendo que cada unidade possui dois capítulos, a saber:

Unidade 1: Diversidade e Identidade (capítulo 1- Literatura e identidade e capítulo 2- Literatura negra: resistência e (re) existência pela palavra);

Unidade 2: As culturas juvenis e o consumo (capítulo 1- Consumidor ou consumista: quem sou eu?, e, capítulo 2- Protestos rimados: marca das juventudes);

Unidade 3: A vertente social (capítulo 1- Realidade aparente e capítulo 2- O Brasil profundo);

Unidade 4: O jovem e a participação social e política (capítulo 1- Instrumentos da democracia e capítulo 2- Comunicação na era digital);

Unidade 5: A esfera do sensível (capítulo 1-O elemento mágico e a experiência humana e capítulo 2- Mergulho no íntimo);

Unidade 6: Caminhos em perspectiva (capítulo 1- Janelas para o futuro e capítulo

lo 2- Como se preparar para os desafios do mundo contemporâneo?).

No Manual do professor e no livro do aluno, é possível identificar as orientações quanto à organização da obra, com várias caixas informativas, sinalizando-se os nomes das seções e a sua finalidade. Com relação à abertura da unidade, apresenta-se o título temático central, assim como há sempre o acompanhamento de uma imagem que incentiva a reflexão sobre o tema; é identificada a numeração da unidade (as de número ímpar oferecem a leitura de textos literários que enfatizam o campo artístico-literário, enquanto que as de número par dedicam-se à análise de textos não literários, com enfoque nas habilidades dos campos jornalístico-midiáticos e atuação da vida pública).

Na seção “Trocando ideias” são sugeridas cinco questões que incentivam os alunos a discutirem o tema que será trabalhado na unidade e também a retomarem seus conhecimentos prévios sobre o assunto; na seção “Introdução” são apresentados os objetivos, a justificativa e a relação de competências e habilidades que serão desenvolvidas ao longo da unidade.

No que diz respeito aos capítulos, cada um possui um título que reforça o aspecto do tema da unidade; e possuem seções como: a “Sua leitura”, que são numeradas conforme a quantidade de textos que serão discutidos, sua proposta parte da leitura e análise de textos de diferentes campos de atuação social, desenvolvendo habilidades de leitura, análise linguística/semiótica e oralidade por meio dos temas abordados, assim como a linguagem e discursos empregados no texto.

A seção “Sua voz no mundo” sugere a produção de diversos gêneros, focando na ampliação dos meios de atuação e expressão

do protagonismo na comunidade escolar e sociedade; nesta seção especifica-se o gênero, o público alvo, objetivo, o meio de circulação e sempre é recomendado que o aluno acesse, leia, ouça etc. algum material relacionado a proposta para que ele compreenda melhor.

Já a seção “Núcleo de estudos e pesquisas” sugere o incentivo à pesquisa científica, propondo uma investigação de uma questão-problema baseada no tema da unidade com a utilização de diferentes métodos de coleta e análise de dados, bem como diferentes formas de divulgação dos resultados, propondo a utilização de artefatos tecnológicos para realizar a atividade ou para divulgar os resultados.

A seção “Incubadora” propõe um trabalho colaborativo relacionado ao tema da unidade, visando a criação e divulgação de um produto ou evento da turma para a sociedade; a seção “Enem e vestibulares” possibilita a testagem de conhecimentos através de questões de exames de larga escala; a seção “Avaliando” retoma todo o processo de aprendizagem da unidade com perguntas reflexivas; e por fim a seção “Anexo BNCC” que traz os textos das competências gerais e as específicas juntamente com as habilidades que serão desenvolvidas no livro, com base nas propostas da Base Nacional Comum Curricular.

Logo depois, são apresentados boxes informativos ao longo das páginas do livro: o box “Saiba mais” expõe curiosidades e informações adicionais relacionadas ao tema estudado; o “Repertório” apresenta informações sobre movimentos artísticos, características regionais, entre outros aspectos que ajudam no enriquecimento de conhecimento e consequentemente na análise dos textos; o “É bom lembrar” faz uma reto-

mada de informações e conceitos ensinados no Ensino Fundamental.

Já o boxe “Ação e cidadania” traz uma articulação entre o conteúdo apresentado a algum aspecto ligado a um tema contemporâneo e a questão de valores; enquanto o boxe “O que você pensa disto?” propõe questões relacionadas a problemáticas contemporâneas, buscando provocar reflexões e desenvolver a competência argumentativa; o “Margens do texto” destaca elementos do texto, como o assunto principal, aspectos composicionais e discursivos etc.

O boxe “Linguagem em foco” chama a atenção para os aspectos linguísticos ou semióticos de determinado gênero, com base na produção textual; o “Laboratório multimídia” mostra como utilizar algumas ferramentas digitais para a elaboração de um texto vinculado ao contexto digital; e o boxe “Para explorar” que indica livros, filmes, vídeos, áudio, locais de visitação etc. Por fim, o livro sinaliza também o símbolo do *QR-code*, toda vez que este estiver na página o leitor pode apontar a câmera do celular para ter acesso ao conteúdo na íntegra.

As atividades do livro também vão recebendo subseções conforme o tema e objetivo das unidades, por exemplo, no segundo capítulo, da primeira unidade, nas leituras de poemas as subseções são: “Construindo sentidos”, “Por dentro do poema”, “As vozes do poema”, “A linguagem no texto poético”. Essa caracterização vai perpassando por todas as unidades e capítulos no decorrer do livro.

COMPARTILHANDO OS RESULTADOS

Conforme proposto para a primeira etapa de análise, no que diz respeito às propostas relacionadas às práticas da cultura digital, bem como as orientações pedagógicas gerais de como trabalhar essas propostas em sala de aula, o livro didático apresenta uma discussão ligada ao fato de que

o acesso a um vasto acervo de informações nos impõe alguns desafios como sociedade: Como lidar com tantos dados de forma crítica, sem ser superficial? Como transformar a facilidade de acesso em conhecimentos que contribuam para a construção de um mundo mais justo, pautado por princípios éticos, pelo respeito e pela garantia de direitos de todos? Como atuar e participar desse processo de forma responsável e crítica, seja criando, divulgando, comentando ou compartilhando conteúdos? “ (SM Educação, 2020, p. 03) .

Para que isso realmente aconteça, o livro diz que trará:

[...] diversas propostas de leitura, análise, investigação e produção, partindo da compreensão de que ler e produzir um texto significa ocupar um lugar social, relacionar-se com outras pessoas, posicionar-se, tomar decisões e participar de uma

prática que envolve diferentes saberes. (SM Educação, 2020, p. 03).

Com esse discurso, percebe-se a intenção de estimular as questões dos letramentos e sua principal característica de envolver o ensino da língua com a participação efetiva nas questões sociais.

Além disso, o livro propõe essa discussão ligada aos pressupostos da BNCC ao informar na seção “Introdução” o que será trabalhado no capítulo da unidade, em que é sinalizada uma lista das competências gerais, competências específicas de Linguagens e suas tecnologias e as habilidades de Língua Portuguesa desenvolvidas no capítulo. Estas podem ser mais bem compreendidas na seção “Anexo BNCC”, já no fim do livro, em que há a descrição de cada uma delas revelando, de forma mais evidente, esse diálogo com a Base Nacional Comum Curricular.

Durante a leitura do livro didático foi possível identificar também os primeiros indícios de propostas ligadas à cultura digital, principalmente nas seções “Sua voz no mundo”, “Núcleo de estudos e pesquisas” e “Incubadora” que vão trabalhar mais especificamente com questões de pesquisas através de artefatos tecnológicos, ao mesmo tempo em que traz um pouco do universo dos jovens para dentro da atividade com a disseminação dos resultados destas em redes sociais, plataformas digitais, dentre outros.

Nas outras seções, as menções referentes à cultura digital são sustentadas pela sinalização do símbolo do *qr code*, para que o leitor possa apontar a câmera do celular para ter acesso ao conteúdo na íntegra, ou quando aparecem os boxes informativos “Laboratório multimídia” e “Para explorar” que servem, respectivamente, para mostrar

como utilizar algumas ferramentas digitais para a elaboração de algum texto, e para indicar, filmes, livros, *links* de sites. O livro didático não cita nenhum site da editora que disponibilize material digital para ser utilizado pelo professor nas aulas.

Apesar disso, no livro, foram observados diferentes gêneros textuais extraídos da internet, como notícia, reportagem, entrevista, infográfico, artigo de opinião e a novidade que seria a transcrição de vídeos, como no caso do capítulo 1, da unidade 2 “Consumidor ou Consumista: quem sou?” em que o tema da leitura é um vídeo de *unboxing/unboxing experience*, considerando o conteúdo digital que supostamente os jovens consomem.

A ideia é que o aluno acesse o conteúdo para assistir ao vídeo e leia a transcrição do mesmo. Na seção de atividades sobre esse texto, instiga-se que o aluno reconheça alguns elementos das redes digitais, como o *Youtube*, ao questionar o número de visualizações, curtir ou descurtir um vídeo etc:

O Manual do professor detalha que essa proposta com esse tipo de material está vinculada ao parecer CNE/CEB n.15/2000⁴, visando o uso de textos multissemióticos que circulam no meio digital e questões de oralidade. O Manual sinaliza também que esse tipo de gênero possibilita ao professor e seus alunos a autonomia/solução para problemas como falta de acesso a internet, questões técnicas (quando o aluno ou professor não sabe utilizar algumas ferramentas), então utiliza-se a transcrição

4. Ementa que favorece o uso de imagens comerciais nos livros didáticos, desde que este faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, abordando de forma crítica as múltiplas linguagens presentes na nossa sociedade e seja submetidas às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação. (SM Educação, 2020, p.69)

para suprir essa falta e com a leitura é possível trabalhar também o tema de variação linguística.

Além desses gêneros, há também a sugestão de produção de grêmio estudantil, assembleia de classe, escrita de poemas (incluindo a realização de um sarau cultural) e no que concerne à promoção do letramento digital, nota-se incentivos para a produção de podcast, playlist comentada, posts em redes sociais, utilização de aplicativos/sites de criação de artes/edição de vídeos, criação de e-zine (revista eletrônica) e *Slam*⁵.

Apesar de possuir gêneros textuais retirados da internet, há a prevalência dos gêneros/textos de natureza impressa, incluindo produções escritas, que se ancoram nas orientações para divulgar e pesquisar. Diante disso, para melhor compreender essas ideias propostas pelo livro didático partiremos então para a classificação/quantificação das atividades que correspondem às estratégias gerais (interpretação, leitura, intertextualidade etc) e as que promovem o letramento digital (gêneros digitais de natureza impressa e/ou digital etc.), vale salientar que as questões sugeridas pelo box “O que você pensa disto?” também foram consideradas como atividade. Sendo assim, observemos as informações apresentadas na tabela a seguir:

De acordo com os dados obtidos, das seis seções do livro didático, cinco destas tratam de pelo menos uma questão relacionada ao letramento digital ou algum outro gênero retirado da internet, totalizando 23 questões (representando 3, 8%). As seções “Sua voz no mundo”, “Núcleo de estudos e pesquisas” e “Incubadora” demonstram, como dito anteriormente, serem específicas

para o trabalho com temas relacionados à cultura digital.

Além disso, observa-se que as unidades 1 e 5 (com 105 e 112 questões, respectivamente) são as que mais trazem atividades ligadas às estratégias gerais corroborando para que a seção “Sua leitura” ganhe destaque nessa classificação (com 553 questões, cerca de 91,70%). Tais atividades abordam a interpretação textual, juntamente com a análise de textos para questões da gramática normativa, intertextualidade, dentre outros. Por outro lado, as propostas referentes aos letramentos digitais são bem menores, com apenas três questões. Com base nisso, partiremos então para a categorização dos tipos de letramentos encontrados no livro didático, na qual os dados verificados estão no gráfico a seguir:

A partir dos dados levantados, constatou-se a predominância do letramento impresso (590 questões, cerca de 93,5%), em que há a prioridade da leitura e escrita de textos. Logo, nas seções do livro, serão vistos em maior quantidade gêneros textuais-discursivos como trechos de notícias, reportagens, contos, trechos de capítulos de livros, poemas, alguns textos retirados da internet (que ainda assim se encaixam na natureza escrita/impressa), currículo, dentre outros, para que o aluno analise e responda as atividades considerando a interpretação e conhecimentos gramaticais.

Notou-se também que quinze atividades (2,3%) promovem o letramento digital de Multimídia, que dão ênfase na participação dos alunos para elaborarem textos utilizando o meio digital como suporte para divulgação e compartilhamento (em alguns, é opcional utilizar internet/aplicativos/sites para divulgar). Há certo incentivo de produção de *playlist*’s, *vlog*, *blog*, vídeos, seguin-

5. Gênero literário inspirado no rap, caracterizado pela declamação de versos em espaços públicos.

Seções do livro	Unidade 1		Unidade 2		Unidade 3		Unidade 4		Unidade 5		Unidade 6		Total	
	EG	LD	EG	LD	EG	LD	EG	LD	EG	LD	EG	LD	EG	LD
Trocando ideias	5	-	5	-	5	-	5	-	5	-	5	-	30	0
Sua leitura	105	-	93	2	82	-	73	1	112	-	88	-	553	3
Sua voz no mundo	-	2	-	2	-	2	1	1	2	-	1	2	4	9
Núcleo de estudos e Pesquisas	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	6
Incubadora	1	-	-	1	-	1	-	1	-	1	-	1	1	5
Enem e Vestibulares	2	-	4	-	3	-	2	-	3	-	1	-	15	0
Total	113	3	102	6	90	4	81	4	120	2	95	4	603	23

EG= Estratégia Geral

LD=Letramento Digital

Tabela 1. Estratégias Gerais e Letramento Digital

Fonte: Elaborado pelas autoras.

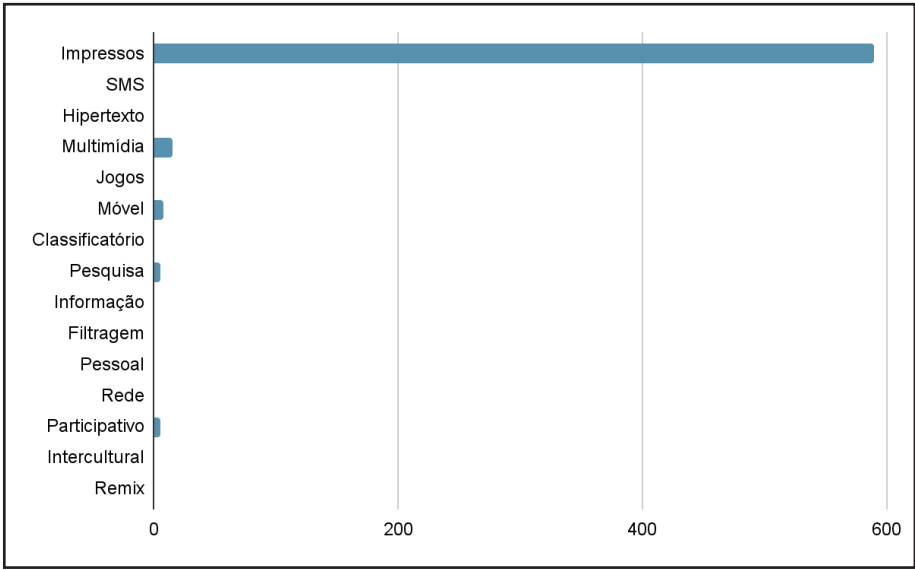


Gráfico 1. Tipos de Letramentos das seções do livro didático

Fonte: Elaborado pelas autoras.

do orientações da atividade junto com as do boxe “Laboratório multimídia”.

O letramento móvel foi percebido em oito atividades (1,26%), dentro desta contagem foi considerado o símbolo de *qr code* em que há a sugestão de usar a câmera do smartphone para acessar o conteúdo. Além disso, constatou-se a sugestão da utilização do celular também para realizar pesquisas e compartilhar links, indicando esse letramento para navegar, pesquisar e comunicar-se com a turma.

Os letramentos digitais em pesquisa foram observados em cinco atividades (0,79%), com procedimentos de análise de infográficos, sugestão de pesquisar temas específicos através de orientações. E o letramento em informação, encontrado em apenas uma atividade (0,001%) relacionada à checagem de veracidade das informações (especificamente na unidade 4, com a proposta de pesquisas acerca das *Fake News*).

O letramento participativo foi identificado em seis atividades (0,95%), que levam em consideração a conexão entre os alunos a partir do meio digital para pesquisar, criar, discutir e realizar as atividades sugeridas em grupo. E, por fim, o letramento intercultural, observado em apenas uma atividade, relacionada à criação do sarau cultural, mas com a sugestão do suporte digital apenas para divulgação. As demais categorias de letramento (em SMS, em Codificação, Classificador, Hipertexto, Jogos, Filtragem, Remix e Pessoal) não foram encontradas neste volume.

Diante desses dados, podemos concluir, com base na divisão de focos trabalhado por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), que, no livro didático *Ser Protagonista* há uma centralização do primeiro foco em lin-

guagem e que é inegável a presença de promoção de um letramento digital, embora seja mínima. Esse foco em linguagem, específico no letramento impresso, faz com que se percam oportunidades de explorar outros tipos de letramentos como o Letramento em Multimídia, ou até mesmo o em Hipertexto. Apesar disso, é possível visualizar três pontos cruciais que definem o perfil do aluno diante do livro:

1- o estudante é produtor de conteúdos nas atividades interpretativas, mas, assim como nas de pesquisas e produção de conteúdo, porém, se torna parcialmente consumidor, quando apesar de se instigar que reflita e questione, assim como produza textos e outros, muitas vezes a atividade se fixa apenas no uso do computador/smartphone, dispositivos de busca, edição como suporte de divulgação ou pesquisa, e não ocorre diálogo/exploração de outros letramentos, como o em jogos, por exemplo, podendo haver um material ou indicação dessa prática;

2- propõe-se a participação/discussão nas atividades com diferentes gêneros, levando em consideração o uso de meios digitais, conforme já exposto anteriormente;

3- a utilização de temas, gêneros textuais ligados a um possível contexto do aluno, como os gêneros textuais retirados da internet, ou as discussões trazidas na unidade 2 acerca das culturas juvenis ao tratar do funk, rap e *Slam*.

Diante disso, podemos concluir que o livro *Ser Protagonista* dialoga com os pressupostos da BNCC referente à cultura digital, apesar de possuir um percentual ainda pequeno, há propostas de se trabalhar com o letramento digital através da interdisciplinaridade, relacionando essas conexões com

a realidade dos alunos para ter uma assimilação mais fácil, fazendo com que ocorra a contribuição para esse letramento. Desse modo, é através disso que ocorre a comunicação entre livro-professor-aluno, propondo o desenvolvimento de atividades que valorizam conhecimentos envolvendo questões sociais, culturais e digitais, perpassados por diferentes linguagens, trazendo propostas atuais que buscam abranger as demandas da atualidade.

Nesse sentido, podemos refletir também sobre como o livro didático, comparado à discussão do nosso primeiro capítulo, assume papel essencial de se (re) modelar (re) adaptar conforme o contexto ou processo educativo exigido e ancorado em documentos oficiais. Nessa perspectiva, percebeu-se como o livro se torna um meio de propagar conhecimentos, ideologias, discussões através de questões linguísticas e culturais, assim como vai dando passos iniciais para abranger o digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pôde-se observar um pouco do processo histórico do livro didático e como ocorre sua pertinência no contexto escolar desde sua chegada ao Brasil até os dias atuais. Diante disso, pudemos reconhecer como as questões políticas e ideológicas, assim como as demandas da sociedade influenciam no modo como o livro é organizado. Além disso, foi possível compreender os conceitos de letramentos e letramentos digitais que progressivamente vão ganhando espaço no cotidiano escolar e livro didático.

Nessa perspectiva, o livro didático passa a ser um instrumento importante para o professor, ao auxiliá-lo na mediação de conhecimentos e na inserção de discussões de

variados temas como os relacionados à cultura digital e contemporaneidade. Essa pauta instigou a pesquisa em descobrir como o livro didático *Ser Protagonista* contribui para o letramento digital dos alunos. Corroborando para o seguinte destaque: mesmo diante da centralização de atividades voltadas para o letramento impresso, é possível ocorrer a promoção do letramento digital.

Os resultados evidenciaram que há o diálogo com os pressupostos da BNCC referente à cultura digital, assim como há propostas de se trabalhar com o letramento digital, mesmo que em menor porcentagem, buscando trabalhar a interdisciplinaridade e o estabelecimento de relações com a realidade dos alunos, fazendo com que ocorra certa contribuição para o letramento e este seja produtor de conteúdo.

Entretanto, é necessário que o livro didático amplie mais a promoção do letramento digital, explorando outras categorizações além do letramento impresso e multimídia, pois apesar de se instigar a reflexão e produção por parte do aluno, muitas vezes as atividades se detêm apenas ao uso de artefatos tecnológicos para pesquisar, editar ou divulgar e os outros letramentos ficam ofuscados, quando poderiam estar mais presentes. Apesar disso, o livro procurou trazer propostas atuais para abranger as demandas da atualidade e fortalecer a comunicação entre livro-professor-aluno.

REFERÊNCIAS

ABREU, Verena Santos. **A abordagem de gêneros discursivos em livros didáticos de português nos anos finais do ensino fundamental: o desafio da didatização dos gêneros discursivos digitais.** Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador: s.n. 400f., 2018.

ARAÚJO, Rosana Sarita. **Letramento digital: conceitos e pré-conceitos**. In: Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação: Multimodalidade e Ensino, II, 2008, Recife/Pe. Anais. Recife: s.n, 2008.

BITTENCOURT, Circe. **O livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. uma história do saber escolar**. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - 178 Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe. História dos livros escolares no Brasil: produção e circulação. In: CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez; CASTRO, Cesar Augusto (org.). **Livro, leitura e leitor: perspectiva histórica**. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC**. DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada. [s.l], v.25, n.1. pp. 01-38. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/issue/view/1597> . Acesso em 15 de maio de 2023.

CANI, Josiane Brunetti; SOARES, Gilvan Mateus; PAIXÃO, Elaine da. **O livro didático como recurso para a promoção do letramento digital**. Dossiê Funcionamentos discursivos de livros didáticos e de materiais didáticos: possibilidades de análise e de trabalho. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 24-45, 2021. (ISSN: 2317-1006 - online).

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PERGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FILHO, Macioniro Celeste; ZACHEU, Aline Aparecida Pereira; CASTRO, Laura Laís de Oliveira. O livro didático no Brasil: uma trajetória dos tempos imperiais à contemporaneidade. In: JORGE, Marcos; REIS, Márcia Lo-

pes; MAGNONI, Maria da Graça Melo (orgs). **Cadernos de docência na educação básica IV: as experiências da docência**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2015. pp. 158- 167.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F; MOTTA, Valéria. **O livro didático em questão**. 3ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GONDRA, José Gonçalves, SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Editora Cortez. 2008.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. Tradução de Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2017.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela (org). **Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 7ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

RIBEIRO, Ana Elisa Ribeiro; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento digital. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). **Glossário Ceale: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em 29 de maio de 2023.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Marco Antônio. **A fetichização do livro didático**. Educação e Realidade, v. 37, n. 3, set./dez. de 2012, p. 803-821.

SILVA, Ismael André dos Santos. **Práticas de letramento digital**: a escrita nossa de cada dia nos domínios da web. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó. Currais Novos, RN. 86f, 2018.

SM Educação (org.). **Ser Protagonista**: a voz das juventudes. São Paulo: Edições SM, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003. p.89-113.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. 8º reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VÓVIO, Claudia Lemos. Aportes teóricos metodológicos dos estudos de letramento no Brasil: objetos, significações e itinerários. In: OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; VÓVIO, Claudia Lemos (orgs). **Literatura, Letramento escolar e Alfabetização**: História e atualidade. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2022.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.