

As Intersecções das Crenças Docentes na Acessibilidade do Ensino de Português Língua Adicional (PLA) em Ambientes Virtuais.

João Eduardo Silva de Souza¹

Alécio Vaneli Gaigher Marely²

Resumo

Este estudo investiga o ensino de PLA no contexto EAD, focando nas implicações socioeconômicas e tecnológicas da inclusão digital. O objetivo é analisar criticamente os desafios e oportunidades desta modalidade de ensino no cenário brasileiro. Utilizando uma abordagem qualitativa analítica temática, baseada em Savin-Baden e Major (2013), Pischetola (2016), dentre outros; foram analisados dados de literatura especializada. Os resultados indicam que a promessa de democratização do ensino via EAD enfrenta obstáculos significativos, principalmente devido às desigualdades no acesso e uso das TIDCs. Conclui-se que, para o ensino de PLA via EAD alcançar seu potencial transformador, é necessária uma abordagem multifacetada que considere não apenas o acesso tecnológico, mas também o letramento digital, adaptações metodológicas às realidades locais e políticas educacionais que abordem as desigualdades estruturais.

Palavras-Chave: Inclusão Digital; PLA (Português como Língua Adicional); Educação a Distância (EAD).

Abstract

This study investigates Portuguese as an additional language (PAL) teaching in the remote learning context, focusing on the socio-economic and technological implications

¹ Mestrando em Letras pelo PPGL/UFAM. Graduado pela UEA. Atualmente é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Email: odraudsouza@gmail.com

² Doutorando em Inglês pelo PPGI/UFSC. Mestre em Letras pelo PPGL/UFAM. Pós-graduado em Linguística Aplicada e graduado em Letras-Inglês pela UFES e Português pelo Centro Universitário ETEP. Atualmente é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. E-mail: gaigher.alecio@gmail.com.

of digital inclusion. The aim is to critically analyze the challenges and opportunities of this teaching modality in the Brazilian scenario. Using a thematic analytical qualitative approach, based on Savin-Baden and Major (2013), Pischetola (2016) among others, data from specialized literature. The results indicate that the promise of democratizing remote learning faces significant obstacles, mainly due to inequalities in access to and use of ICTs. The conclusion is that for PAL teaching via distance learning to achieve its transformative potential, a multifaceted approach is needed that considers not only technological access, but also digital literacy, methodological adaptations to local realities and educational policies that address structural inequalities.

Keywords: Digital Inclusion; PAL (Portuguese as an Additional Language); Remote Education (DE).

Introdução

O ensino de Português como Língua Adicional (PLA) no contexto da Educação a Distância (EAD) tem se tornado um tema de crescente relevância no cenário educacional brasileiro e global. Este artigo propõe uma análise crítica das complexidades e desafios inerentes a esta modalidade de ensino, adotando uma perspectiva que considera as implicações socioculturais, econômicas e tecnológicas do capitalismo global na inclusão digital e no acesso à educação.

A pesquisa em questão utiliza uma abordagem qualitativa analítica temática, fundamentada nos procedimentos metodológicos de Savin-Baden e Major (2013), com um enfoque particular nas disparidades socioeconômicas que impactam o ensino de PLA no contexto EAD. O estudo examina a intersecção entre cultura, contexto e tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, destacando como as crenças dos educadores e as realidades dos aprendizes moldam a eficácia dos programas de PLA online, dialogando com autores como Pischetola (2016), Barcelos (2007), Van Dijk (2005), Silveira (2001) dentre outros.

Um aspecto central da investigação é a análise da inclusão digital como um processo multidimensional, que vai além do mero acesso a dispositivos tecnológicos. O

artigo explora como o letramento digital, as competências críticas e a participação ativa nas redes digitais são elementos cruciais para uma verdadeira inclusão. Ademais, aborda-se a problemática da exclusão digital no Brasil, evidenciando como as desigualdades socioeconômicas existentes são exacerbadas no contexto do ensino a distância, particularmente durante a pandemia de COVID-19.

Ao longo do texto, são discutidas as contradições inerentes ao sistema capitalista global, onde o progresso tecnológico, ao invés de democratizar o acesso à educação, muitas vezes aprofunda as assimetrias econômicas e sociais. O artigo busca, assim, contribuir para uma compreensão mais nuançada dos desafios e oportunidades do ensino de PLA via EAD, propondo reflexões críticas sobre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas necessárias para uma educação mais inclusiva e equitativa no contexto digital.

Metodologia

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa analítica temática, fundamentada nos procedimentos metodológicos propostos por Savin-Baden e Major (2013), com um enfoque crítico sobre as implicações do capitalismo na inclusão digital e no ensino de Português como Língua Adicional (PLA) em contextos de Educação a Distância (EAD). Esta metodologia se estrutura em cinco etapas fundamentais:

1. Posicionamento filosófico: A pesquisa alinha-se com o materialismo histórico e a teoria crítica, focando-se na análise das disparidades socioeconômicas que impactam o ensino de PLA no contexto de EAD;
2. Seleção do fenômeno: O estudo concentra-se na problemática da acessibilidade e inclusão digital no ensino a distância, investigando as barreiras estruturais e contextuais que impedem a plena implementação deste modelo em diferentes realidades sociais;

3. Abordagem metodológica: Optou-se pela análise temática crítica, visando compreender as relações de poder e as desigualdades subjacentes ao ensino de PLA no contexto EAD, ultrapassando os limites quantitativos da problemática da inclusão digital;
4. Coleta de dados: Realizada por meio de levantamento bibliográfico criterioso, abrangendo obras, artigos, periódicos e outros trabalhos relevantes sobre ensino e aprendizagem de línguas, EAD, inclusão e letramento digital, acessibilidade educacional e críticas ao modelo capitalista de desenvolvimento tecnológico e
5. Análise dos dados: Executada através da identificação e análise crítica dos temas emergentes na literatura, evidenciando as contradições entre as promessas do ensino de PLA via EAD e sua aplicabilidade em diferentes contextos socioeconômicos, com ênfase nas populações marginalizadas.

A metodologia adotada combina elementos da teoria crítica e da análise do discurso, focando-se na desconstrução dos pressupostos hegemônicos sobre inclusão digital e ensino a distância. Esta abordagem visa proporcionar uma compreensão aprofundada das complexidades e desigualdades inerentes ao ensino de PLA através do EAD, considerando aspectos além das questões pedagógicas e explorando, criticamente, as implicações socioeconômicas, políticas e tecnológicas deste modelo de ensino no contexto do capitalismo global.

Contexto e Cultura na Formação de Crenças sobre o Ensino de PLA no EAD

Antes de abordar os conceitos relacionados às interações entre contexto e cultura no ensino de Português como Língua Adicional (PLA), é fundamental para esta pesquisa esclarecer alguns termos pertinentes aos diferentes tipos de ensino de português para falantes não nativos. Esses termos incluem: Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Língua Não-Materna (PLnM), Português como

Língua de Acolhimento (PLAc), Português como Língua de Herança (PLH) e Português como Segunda Língua (PL2).

Tabela 1 - Termos relacionados ao ensino de línguas.

Sigla	Termo Completo	Definição
PLM	Português Língua Materna	Primeira língua adquirida desde a infância, utilizada por uma comunidade de falantes e presente no cotidiano da sociedade. Cria-se uma relação afetiva com essa língua.
<u>PLnM</u>	Português Língua Não-Materna	Conceito amplo que abrange outras terminologias como L2 e PLE. Refere-se à aquisição do português como língua adicional, desenvolvendo competência comunicativa para interações discursivas.
PL2	Português Segunda Língua	Tem papel ativo na formação das identidades dos aprendizes. Permite ao aprendiz negociar sua compreensão de si mesmo em diferentes contextos e tempos.
PLE	Português como Língua Estrangeira	Ensino de português voltado para estrangeiros, considerando que a língua materna desses falantes é diferente.
PLH	Português como Língua de Herança	Utilizado em contextos de práticas linguísticas plurilíngues. Definido pela relação entre língua, identidade e cultura, sendo passado de uma geração para outra em situações migratórias.
<u>PLAc</u>	Português como Língua de Acolhimento	Relacionado ao processo de mobilidade urbana no Brasil. Visa acolher falantes de outras línguas que chegam ao país em situação de necessidade, facilitando sua inserção social através da aprendizagem da língua.

Fonte: Tabela criada pelos autores, considerando Ferreira (2021), Altenhofen (2002), Flores (2013) e Baltazar (2019).

PLE e o PL2 enfocam o ensino a falantes não nativos, necessitando uma abordagem culturalmente sensível. O PLH se insere no contexto de práticas linguísticas plurilíngues, considerando o português como língua pluricêntrica (Clyne, 2012). O PLH é transmitido intergeracionalmente em contextos migratórios, refletindo a interseção entre língua, identidade e cultura. Por fim, o PLAc emerge como resposta ao recente fluxo migratório no Brasil, visando a inserção social de imigrantes através do ensino da língua, exemplificado pela migração de haitianos, sírios e venezuelanos na última década.

O português como segunda língua apresenta papel ativo e contínuo na formação das identidades dos aprendizes, partindo da concepção de que identidade não é fixa. Segundo Marely (2023, p.13935), definição de língua adicional:

É um idioma adquirido em contextos multilíngues em que o idioma nativo se mostra inadequado para determinadas necessidades comunicativas. Notavelmente, eles posicionam os idiomas adicionais como capazes de serem desenvolvidos tanto em ambientes formais de instrução quanto em oportunidades informais de aprendizado (Marely, 2023, p.13935) (Tradução dos autores)³

Sendo assim, a língua, de modo especial a PL2, é constitutiva e constituída pela identidade do aprendiz, de modo que a língua permite à pessoa negociar sua compreensão de si mesma em diferentes lugares e momentos no tempo, ganhando acesso ou não às relações de poder e oportunizando-lhe posicionar-se por meio da fala nas interações sociais (Maia, 2014, p. 49).

³It is one acquired within multilingual contexts where the native language proves inadequate for certain communicative needs. Notably, they position additional languages as capable of being developed through both formal instructional settings as well as informal learning opportunities (Marely, 2023, p.13935).

Trindade (2003) *apud* Ferreira (2005; pag.1) converge nesta posição: . "[...] A questão que se coloca é a importância de se entender a relação cultura e educação." Para reflexão sobre este tipo de ensino, é preciso atentar-se às relações entre a cultura e o contexto. Estes dois aspectos são interligados ao ensino de línguas, pois a cultura representa uma parte dos diversos fatores internos e externos conectados à língua em questão, baseado em Silva (2006):

a. Cultura como Contexto Educacional

A cultura refere-se ao conjunto de valores, crenças, normas e práticas que caracterizam um grupo social. No contexto educacional, a cultura influencia:

Currículo: O que é ensinado e como é ensinado pode variar significativamente de acordo com as tradições culturais. Por exemplo, em algumas culturas, a educação pode enfatizar a memorização, enquanto em outras, a crítica e a análise são mais valorizadas.

Métodos de Ensino: As abordagens pedagógicas são moldadas por normas culturais. Em culturas coletivistas, pode haver uma maior ênfase em atividades de grupo, enquanto em culturas individualistas, a autonomia do aluno pode ser mais valorizada.

b. Contexto Social e Educacional

O contexto social refere-se às condições econômicas, políticas e sociais que cercam o ambiente educacional. Isso inclui:

Acesso à Educação: Fatores como desigualdade econômica e políticas educacionais afetam quem tem acesso à educação e como essa educação é recebida.

Expectativas Sociais: As expectativas da sociedade em relação à educação podem influenciar a motivação dos alunos e a forma como os educadores abordam o ensino.

c. Intersecções e Implicações

A intersecção entre cultura e contexto cria um cenário complexo que impacta a educação de várias maneiras:

Adaptação Curricular: Educadores devem adaptar o currículo para refletir a diversidade cultural dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Desenvolvimento de Competências: É essencial desenvolver competências que permitam aos alunos navegar em diferentes contextos culturais e sociais, preparando-os para um mundo globalizado.

A definição desenvolvida sobre a cognição do professor engloba ou é construída por várias porções significativas geradas a partir dos processos cerebrais ou intelectuais (Borg, 2006). Sendo assim, as crenças dentro do ensino de PLA fazem parte da cognição do professor e são constituídas por um complexo sistema que inter-relaciona outros construtos como o conhecimento, o entendimento, as experiências e outros (*op.cit.*).

Como "força formadora de hábitos", a escola provê aos que têm estado submetidos direta ou indiretamente à sua influência, não tanto de esquemas de pensamento particulares ou particularizados, senão desta disposição geral, geradora de esquemas particulares suscetíveis de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, que se pode chamar de *habitus cultus* (Bourdieu, 1977, p. 25).

Para pesquisadores da área de Educação e Linguística Aplicada, convicções podem ser entendidas através de relatos vividos pelos docentes que fortalecem, constroem e desconstroem o que acreditam ser o mais apropriado para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O que significa que cada professor constroi encontros e desencontros teórico-metodológicos com outros profissionais da educação. A partir disso, tem-se a necessidade de utilizar um conceito iniciador e motivador, proposto por Barcelos (2007), em que as crenças são:

[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (Barcelos, 2007, p. 18).

Segundo Pérez-Goméz (2001) há construções de cultura em seus axiomas como cultura crítica, social, institucional dentre outras, neste artigo, compreendemos a

cultura como conhecimento histórico e social de um certo povo (e.g., cultura brasileira). Entretanto, é possível percebermos que a cultura em si é afunilada através de outras manifestações culturais (e.g., cultura do Brasil, do Norte do país, de certa cidade, classe social, sala de aula).

Outra perspectiva é através dos parâmetros sociológicos e antropológicos que conceitua a cultura por meio de encontros culturais verticais (e.g., colonizador e colonizado), conhecimentos impostos, adquiridos, resgatados ou até mesmo emergidos por conta das necessidades do mundo. Uma denominação linguística próxima desta ideia se observa em Haupt e Vieira (2019) que analisam cultura como “qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos como membros de um grupo, com caráter local e dinâmico, construído via interação linguística” (Haupt; Vieira, 2019, p. 87).

Tratando especificamente sobre o ensino de línguas, considera-se esse caráter dinâmico da cultura, tanto materna quanto da língua alvo, de grande relevância no campo do ensino e aprendizagem da LA. Tendo em vista que as mudanças socioculturais influenciam rapidamente a sociedade do mundo globalizado. Sendo assim, é importante o aproveitamento dessas duas faces da cultura neste processo educacional.

Como aponta Taylor (1985), o ser humano possui uma natureza interpretativa e está constantemente captando e se situando por meio da sua perspectiva e interpretação de mundo. Por conseguinte, as interações linguísticas reproduzem aspectos de sua cultura ao mesmo tempo em que descobrem e compreendem aspectos culturais alheios.

Para que haja uma compreensão plena da leitura, é imperativo que o conhecimento linguístico esteja intrinsecamente ligado ao conhecimento cultural. A integração desses dois aspectos promove uma consciência crítica durante o processo de leitura (Gadamer, 2002). Essas definições são exploradas nas palavras de Harré e Gillett (1994). Eles acreditam que “os discursos construídos em conjunto por pessoas,

dentro de grupos socioculturais, se tornam uma parte importante do arcabouço da interpretação” (Harré; Gillett, 1994, p. 20).

Outra concepção cultural importante de se abordar, até mesmo pelo foco deste trabalho, é a cultura digital (Lemos, 2009), cuja definição pode ser explicada através das novas gerações que crescem plenamente imersas nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDCs). Por conta disso, as atividades, que são desenvolvidas desde uma certa idade, envolvem oportunidades de participação, criação e compartilhamento, esta conhecida também como *cibercultura*, esse ambiente se torna parte integrante do ensino-aprendizado, pois, então, a escola e o ambiente virtual acabam concomitante se tornando lugares de aprendizagem, a partir disso a constituição de um processo educativo que não leve em consideração o mundo digital, de acordo com Lucena (2016) encontrará muitos impasses por conta dessa geração que, atualmente, estão imersos no digital.

Todavia, segundo Dias (2008), a atividade docente que não abrange minimamente os aspectos culturais da língua de conforto, língua alvo e do ambiente virtual tende a diminuir as chances que o aluno possui de ter um bom engajamento comunicativo em apenas um contexto, o qual ele já está inserido. Em função disso, o papel do professor nessa questão é o de auxiliar no desenvolvimento e ampliação das habilidades dos alunos. Deve ser levado em consideração o contexto em que o aluno está inserido, o que ele pretende ingressar e por qual meio ele o fará.

O professor deve ensinar o maior número possível de normas da língua, desde a padrão até a popular.

Segundo Vian Jr (2012), a concepção de contexto pode ser dada como:

A noção de contexto, dessa forma, é essencial para compreender a relação entre linguagem e cultura, uma vez que todas as escolhas linguísticas que cada falante ou escritor faz ao produzir um texto estão associadas aos contextos sociais em que os textos estão sendo produzidos (Vian Jr, 2012 P. 10).

Seguindo este conceito, o contexto determina o comportamento linguístico dos falantes, isto significa que é necessária uma análise deste conceito a fim de construir

um plano de aprendizado de LA. O contexto abrange a ideia de lugar, povo e tempo em todas as nuances. Dentro do ambiente educacional, a constituição de uma sala de aula também pode ser considerada como um aspecto cultural e, por conseguinte, um contexto em si mesmo (Hall; Walsh, 2002).

Partindo desse ponto de encontro entre cultura e o contexto as crenças que emergem em destaque sobre o ensino de PLA no EAD refletem sobre aspectos como: a relevância do aluno-usuário na construção da interface do curso a distância; o uso das narrativas dos alunos; a ausência de experiências conversacionais do aluno no EAD; a autonomia do aluno e sua concepção de sala de aula no ambiente virtual.

A acessibilidade tem sido um problema abordado na literatura referente ao EAD. No contexto brasileiro, a ausência, em Lucena (2016), da inclusão digital afeta mais da metade da população com acesso à tecnologia.

Segundo Pischetola (2016), a acessibilidade não ocorre apenas com a ação de adquirir um aparelho eletrônico com acesso à internet, mas sim com o uso que é feito dele. No caso do aprendizado de língua adicional, o uso da tecnologia pode ser levado a um outro patamar, a exemplo disso, temos a inclusão de estudantes em situação de vulnerabilidade, com o intuito de fomentar a troca de culturas e assim incentivar a participação no processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte nas relações sociais no meio em que eles vivem.

No contexto do Ensino a Distância de PLA, surgem desafios específicos relacionados à cultura digital, à interface dos cursos, à autonomia do aluno e à falta de experiências conversacionais. A acessibilidade tecnológica também é uma questão crucial, pois nem todos os potenciais alunos têm acesso igualitário às ferramentas necessárias para o aprendizado online.

Ademais, uma abordagem reflexiva no ensino de PLA deve considerar não apenas aspectos linguísticos, mas também culturais e contextuais, adaptando-se às

necessidades específicas dos alunos e às realidades tecnológicas e sociais em que estão inseridos.

TIDCs e a inclusão digital

O desenvolvimento humano é definido como um processo de ampliação das escolhas e oportunidades dos indivíduos, permitindo-lhes alcançar seus objetivos e aspirações. Essa abordagem distingue-se da perspectiva de crescimento econômico, pois se concentra diretamente nas pessoas, suas capacidades e oportunidades, considerando a renda como um meio e não como um fim em si mesma.

O conceito de desenvolvimento humano parte do pressuposto de que, para avaliar o progresso na qualidade de vida de uma população, é necessário considerar não apenas aspectos econômicos, mas também fatores sociais, culturais e políticos. Este conceito fundamenta o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), publicados anualmente pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)⁴ desde 1990.

Neste contexto, as TIDCs podem ser consideradas uma necessidade de segundo grau, conforme a hierarquia de necessidades de Maslow (1954), uma vez que as necessidades de primeiro grau estão relacionadas às questões fisiológicas e de sobrevivência. Todavia, promovem uma transformação na forma de compreender o mundo, descentralizando a informação e reposicionando-a por meio de um sistema de redes. Esse sistema permite que questões teóricas, pensamentos e culturas estejam em constante interação.

Pischetola (2016) aponta três aspectos importantes ao uso de TIDCs, a saber: i) A importância da tecnologia para o setor industrial, ou seja, é preciso que o Estado entenda o papel da tecnologia no desenvolvimento do mundo moderno, não apenas como um objeto de posse, mas como também como fonte de informação; ii) A

⁴ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Desenvolvimento Humano e IDH. Disponível** em: <https://www.undp.org/pt/brazil/desenvolvimento-humano-e-idh> . Acesso em: 14 ago. 2024.

tecnologia tem se tornado cada vez mais essencial à educação, a possibilidade do intenso fluxo de conhecimento oferecido pelas novas tecnologias que podem ser utilizadas como um excelente método de troca entre os indivíduos no mundo todo e iii) A participação política que a internet possibilita aos cidadãos, como fonte de conhecimento e de canal para trocas políticas, sociais e econômicas.

A começar pelos nativos digitais⁵, que se refere à geração que cresceu inserida nesse universo midiático e possui muitas habilidades no uso técnico das mídias digitais e recursos da web. Entretanto, Livingstone (2011) afirma que “o verdadeiro desafio da utilização das mídias digitais, nomeadamente o potencial para a vinculação com conteúdo informativo e educativo, e para a participação em atividades on-line, redes e comunidades” (2011, p. 12).

Emerge, então, a necessidade de tratar sobre o letramento digital, que abrange três campos de aptidões necessárias propostos por Van Dijk (2005): a) as operacionais se referem às habilidades técnicas, onde o usuário acessa aplicações das TIDCs, online e off-line; b) as informacionais se referem ao ato de pesquisar, selecionar e elaborar dados a partir das informações encontradas com o auxílio da rede; c) as estratégias se referem à elaboração de objetivos específicos para alcançar outros mais amplos com a intenção de otimização da sua posição social. Essa definição explora “o conhecimento de sistema de leitura-escrita e interpretação de contexto” (Pischetola, 2016, p. 16).

Para alcançar essas três competências, é necessário um elevado nível de inclusão digital. No entanto, devido aos obstáculos socioculturais presentes no contexto brasileiro, como a desigualdade no acesso e uso das TIDCs, essa meta não é tangível para todos os usuários. Em relação ao uso da tecnologia, é preciso compreender que

⁵ “[...]a crença de que os jovens, familiarizados desde cedo com tecnologias de informação e comunicação, teriam um cérebro supostamente mais rápido, mais inteligente, mais apto a lidar com grandes volumes de informação e capaz de realizar diversas tarefas simultaneamente[...]” (Desmurget, 2021, p.2).

existem diferentes tipos de tecnologias e que requerem diferentes tipos de uso. Essas tecnologias mudam constantemente, o que exige múltiplos letramentos dos usuários. Isso é conhecido como os multiletramentos, que abarcam habilidades além da escrita, como gramáticas digitais, representações audiovisuais, textos musicais, animações, hipertextos etc (Buckingham; Willett, 2006).

Pischetola (2016) aponta que “os letramentos digitais requerem uma mentalidade que priorize a participação, em detrimento da publicação editorial, o conhecimento distribuído em vez de centralizado” (Pischetola, 2016, p. 44). Essa questão do compartilhamento de informações é relevante para a inclusão digital, pois isso comprova que a competência apenas técnica das tecnologias não é garantia de um letramento digital efetivo.

Abordando os conceitos sobre as redes de compartilhamento de informações, pode-se entender que o conhecimento é distribuído por essas comunidades digitais, tem-se múltiplos centros interligados que levam os dados de maneira mais efetiva para todos os outros centros. As redes de tecnologias devem ser assim, para que ocorra uma difusão que viabilize a conversão da competição em cooperação em nível social, econômico e político (Franco, 2011; Ugarte, 2008).

Essa ideia aplicada à educação entra em consenso com “as novas teorias da aprendizagem e originais sobre a construção social do conhecimento mediado pelas redes” (Pischetola, 2016, p. 47). A partir disso, o alinhamento de posicionamentos conversa com o trabalho de cognição proposto por Vygotsky (1980) onde determinado ambiente social produz os aspectos cognitivos no ser humano. Como proposto por Henderson (1996), a aprendizagem social a distância necessita de três áreas de conhecimento: as competências técnicas, acadêmicas e a bagagem cultural de cada aluno.

Nesse sentido, podemos avançar na compreensão da inclusão digital a partir do conceito de exclusão digital por Silveira (2001):

A tecnologia de informação pode combater a pobreza? Quais são os melhores instrumentos para garantir a todos o acesso às tecnologias da

informação e combater a exclusão digital em uma sociedade hipercapitalista e multiexcludente? [...] Se não houver um combate efetivo à exclusão digital e se continuarmos ignorando os seus efeitos, o mundo em breve estará dividido em 'ricos em informação e pobres em informação'. [...] Num mundo onde a velocidade de transformação e de mudanças tecnológicas ocorre de forma fenomenal, os excluídos sociais ficam gradativamente mais distantes da informação e do conhecimento. (Silveira, 2001, p. 5, 30 e 25)

É importante ressaltar que o EAD surge com uma proposta de aumentar a democratização do conhecimento, entretanto, a exclusão digital oferece um resultado inverso ao que foi inicialmente proposto. Entretanto, dentro de um contexto brasileiro, essa dicotomia entre um grupo privilegiado e outro sem acesso à tecnologia não dá conta de descrever essa problemática, tendo em vista que essa separação dicotômica não considera um espaço de mudança entre esses grupos, excluindo totalmente os marginalizados da possibilidade do acesso à informação. Essa visão também reduz a questão da exclusão digital à presença de um *hardware*.

A direção das pesquisas sobre a acessibilidade às tecnologias têm explorado, além da presença de um aparelho tecnológico, focado em como o uso está sendo feito. Rogers (2003) trabalha com duas hipóteses sobre a inclusão e difusão digital, a padronização e a estratificação:

- a) A primeira trata explora um acesso à tecnologia gradual, em que eventualmente todas as parcelas da sociedade encontrariam um ponto em comum de desenvolvimento e acesso às redes.

O nível elevado de letramento digital alcançado pelas nações de alta renda configura-se como um paradigma almejado e emulado por países que foram, e ainda são, submetidos a processos de colonização arbitrária. Este fenômeno resulta na imposição, por parte das potências econômicas, de um modelo de desenvolvimento digital para as nações que se encontram em estágios menos avançados de progresso socioeconômico. Tal dinâmica é consequência direta da disparidade temporal no início dos processos de desenvolvimento entre os países de alta renda e aqueles em

desenvolvimento, perpetuando assim as assimetrias globais no âmbito da tecnologia e da educação digital.

b) A segunda hipótese vai em contrapartida a ideia de convergência.

O desenvolvimento tecnológico e no letramento digital entre nações de alta renda e países em desenvolvimento não pode ser simplificada atribuída à mera adoção tardia de modelos provenientes das economias avançadas. Esta perspectiva reducionista falha em reconhecer a complexidade dos fatores contextuais que impedem a implementação direta desses modelos sem uma profunda adaptação às realidades locais.

O capitalismo global, em sua busca incessante por expansão e acumulação, engendra um cenário no qual as nações periféricas se veem constantemente em uma posição de desvantagem estrutural. A suposta "defasagem" desses países não é meramente uma questão de tempo ou escolha, mas sim o resultado de processos históricos de exploração e subordinação econômica que persistem sob novas formas na era digital.

Ademais, a comparação simplista entre a velocidade de expansão tecnológica e o alcance da igualdade digital revela-se profundamente equivocada. O conhecimento digital, em sua natureza dinâmica e em constante evolução, impõe desafios adicionais às nações que ainda buscam atingir patamares tecnológicos precedentes. Este cenário cria um ciclo vicioso onde a brecha digital não apenas persiste, mas tende a se ampliar, perpetuando e exacerbando as desigualdades globais.

Esta dinâmica ressalta as contradições inerentes ao sistema capitalista global, onde o progresso tecnológico, ao invés de ser um vetor de equalização e desenvolvimento compartilhado, frequentemente se torna um instrumento de manutenção e aprofundamento das assimetrias econômicas e sociais entre as nações. A promessa de "desenvolvimento" através da adoção de modelos digitais das

economias avançadas revela-se, assim, uma falácia que mascara as relações de poder e dependência subjacentes à ordem econômica mundial.

É contraditório pensar que as TIDCs surgiram como uma forma de aumentar a participação da população mundial nos processos democráticos e no compartilhamento da informação pelos meios digitais, visto que existe uma correlação entre informação, tecnologia e desenvolvimento, pois para que a sociedade, em sua completude, receba a informação, é preciso que os avanços tecnológicos cheguem a essas parcelas da sociedade negligenciadas.

A importância do acesso à tecnologia reside no potencial de que “a informação é um recurso primordial para a tomada de decisões, pois é a partir dela que o sujeito pode construir uma relação ativa com o mundo, em termos de relações sociais, participação política e desenvolvimento intelectual” (Pischetola, 2016, p. 19).

Nesse contexto, pode-se conceituar a inclusão digital como um processo multidimensional que engloba três aspectos fundamentais: primeiramente, o acesso significativo e equitativo à informação digital; em segundo lugar, o desenvolvimento de competências críticas para a seleção e utilização eficaz dos recursos tecnológicos disponíveis; e, por fim, a participação ativa nas redes digitais como meio de intercâmbio de opiniões e informações. Esta tríade conceitual transcende a mera disponibilidade de dispositivos ou conectividade, enfatizando a importância da alfabetização digital e da capacidade de engajamento crítico com o conteúdo digital.

A inclusão digital, assim compreendida, estende-se à promoção de uma participação efetiva e autônoma no ecossistema digital. Esse paradigma ressalta a necessidade de fomentar habilidades cognitivas e técnicas que permitam aos indivíduos não apenas consumir, mas também produzir e disseminar conteúdo digital de forma crítica e consciente.

Ademais, esta concepção da inclusão digital reconhece o potencial transformador das redes digitais como espaços de diálogo, colaboração e construção coletiva de conhecimento. Ao enfatizar o intercâmbio de opiniões e informações, destaca-se o papel de inclusão digital na promoção da cidadania digital e na democratização do acesso ao conhecimento na sociedade contemporânea.

Além disso, o uso de tecnologias ainda é algo quimérico para comunidades marginalizadas brasileiras. Segundo o *Pew Research Center*, em 2019, 17% da população brasileira não possuía acesso a nenhum tipo de tecnologia móvel⁶, e por mais que 60% dos brasileiros adultos possuam um smartphone, a inclusão digital se refere não apenas à posse de um aparelho móvel, mas às circunstâncias de uso, além de plataformas que sejam de fácil acesso a todos, o que torna o ensino de língua a distância uma modalidade elitizada e fora do alcance de grande parte da população brasileira.

Pensando somente no contexto de Educação a Distância em tempos pandêmicos, podemos citar que a taxa de evasão escolar⁷ em 2020 aponta que cerca de 2,6% dos alunos matriculados no ensino médio das redes estaduais de ensino abandonaram a escola. Em 2021, esse número apresenta um aumento significativo, chegando a 5,8%, um pouco acima da taxa de abandono de 2019 (5,5%), segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁸. Isto pode ser justificado por diversos fatores, como a dificuldade de acesso e o uso das

⁶ Em 2019, Brasil tinha quase 40 milhões de pessoas sem acesso à internet, diz IBGE. G1, 14 abr. 2021. Disponível em:

<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2021/04/14/em-2019-brasil-tinha-quase-40-milhoes-de-pessoas-sem-acesso-a-internet-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 15 ago. 2024.

⁷ Abandono do ensino médio volta a crescer em 2021. Fundação Roberto Marinho, 2021. Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/abandono-do-ensino-medio-volta-crescer-em-2021>. Acesso em: 15 ago. 2024.

⁸ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2021**: apresentação coletiva. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.

TIDCs, questões econômicas e sociais por parte dos alunos e dos professores e a dificuldade de adaptação ao ensino remoto da forma como ocorreu.

A análise do processo de ensino-aprendizagem revela uma complexa interação de fatores determinantes, entre os quais se destacam a escassez de recursos, as dificuldades de utilização das tecnologias educacionais e os desafios contextuais e culturais. Este cenário foi particularmente evidenciado durante a pandemia de COVID-19, quando a EAD emergiu como a principal modalidade de ensino para inúmeras instituições educacionais. Contudo, a implementação generalizada da Educação a Distância expôs e exacerbou desigualdades preexistentes, manifestando-se como um mecanismo de exclusão educacional. A disparidade no acesso à internet e as lacunas no letramento digital entre os estudantes criaram barreiras significativas à participação efetiva neste novo ambiente de aprendizagem, potencialmente gerando repercussões de longo prazo para o sistema educacional brasileiro.

Corroborando esta análise, uma pesquisa conduzida pelo Instituto Datafolha⁹, sob encomenda do banco digital C6 Bank, apresenta dados alarmantes: aproximadamente 4 milhões de estudantes brasileiros, na faixa etária de 6 a 34 anos, interromperam seus estudos em 2020, resultando em uma taxa de evasão escolar de 8,4%. Ademais, o estudo revela uma correlação significativa entre a evasão escolar e o status socioeconômico, indicando que a maioria dos alunos que abandonaram os estudos pertencia às classes D e E. Estes dados empíricos sublinham a urgência de se abordar as disparidades socioeconômicas no acesso à educação digital, ressaltando a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas e equitativas.

⁹ C6 Bank/Datafolha: **4 milhões de estudantes abandonaram a escola durante a pandemia**. Blog C6 Bank, 22 jan. 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/v1Ob5> Acesso em: 15 ago. 2024.

O que é agravado, quando o antigo governo brasileiro vetou um projeto¹⁰ que assegurava internet grátis a alunos e professores da rede pública. Segundo o G1¹¹, em março de 2021, o, até então, presidente vetou integralmente este projeto que já havia sido aprovado pelo Senado e pela Câmara no final de 2020¹²¹³, com a justificativa de não poder gerar mais gastos; já sobre as sombras das eleições de 2022¹⁴ o então presidente da república, Jair Messias Bolsonaro, que concorreu ao pleito para reeleição, decide aprovar a medida provisória. Posicionamentos como este evidenciam o acesso como um fator decisivo para o ensino-aprendizagem, pois as consequências deste descaso à educação neste momento mostram como o ensino não está sendo oferecido e nem priorizado a todos.

Há diversos aspectos que emergiram sobre o ensino de PLA através do EAD, porém especificamente pode-se perceber que o EAD atualmente não foi pensado para a população marginalizada com o letramento digital incompleto, ou até mesmo pensando nos professores que não possuem sua alfabetização tecnológica docente desenvolvida na sua formação acadêmica.

Conclusão

A análise do ensino de Português como PLA no contexto da educação a distância revela uma complexa teia de desafios e oportunidades que se estendem muito além das questões puramente pedagógicas ou linguísticas. Este estudo

¹⁰BRASIL. **Medida Provisória nº 1.077**, de 7 de dezembro de 2021. Institui o Programa Internet Brasil. Disponível em: <https://encurtador.com.br/PvmUN>. Acesso em: 15 ago. 2024.

¹¹G1. **Bolsonaro veta integralmente projeto que assegura internet grátis a alunos e professores da rede pública**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/GUbKY>. Acesso em 05 de fevereiro de 2023.

¹² BRASIL. **Diário Oficial da União: Seção 1, n. 53, p. 2, 19 mar. 2021**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/OPyJY>. Acesso em: 15 ago. 2024.

¹³ BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.477, de 2020. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?mime=application/pdf&disposition=inline&dm=8916306>. Acesso em: 15 ago. 2024.

¹⁴BRASIL. **Câmara aprova texto-base de MP que prevê internet gratuita para alunos carentes da rede pública**. Portal da Câmara dos Deputados, 18 abr. 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/wlcJb>. Acesso em: 15 ago. 2024.

evidencia que a promessa de democratização do conhecimento através do EAD enfrenta obstáculos significativos, particularmente no que diz respeito à inclusão digital e às desigualdades socioeconômicas persistentes no Brasil e em outros países em desenvolvimento.

A pesquisa demonstra que o acesso às TIDCs não é suficiente por si só para garantir uma inclusão digital efetiva. É necessário um enfoque que abranja não apenas a disponibilidade de dispositivos e conectividade, mas também o desenvolvimento de competências críticas, letramento digital e participação ativa nas redes digitais. A pandemia de COVID-19 exacerbou essas disparidades, expondo as fragilidades dos sistemas educacionais e a urgência de políticas públicas mais inclusivas e equitativas.

Ademais, o estudo ressalta a importância de considerar os contextos culturais e sociais específicos dos aprendizes de PLA. As crenças dos educadores, as experiências dos alunos e as realidades socioeconômicas diversas devem ser integradas ao desenvolvimento de programas de EAD para PLA, visando uma abordagem culturalmente sensível.

O artigo também destaca as contradições inerentes ao sistema capitalista global, onde o progresso tecnológico, em vez de nivelar o campo de jogo educacional, muitas vezes amplia as desigualdades existentes. Isso sugere a necessidade de uma reavaliação crítica das abordagens atuais para o ensino de línguas adicionais em ambientes digitais.

Em conclusão, para que o ensino de PLA via EAD alcance seu potencial transformador, é imperativo abordar as questões de inclusão digital de maneira abrangente. Isso inclui não apenas melhorar o acesso à tecnologia, mas também promover o letramento digital, adaptar as metodologias de ensino às realidades locais e fomentar políticas educacionais que reconheçam e abordem as desigualdades estruturais. Somente através de uma abordagem multifacetada e crítica poderemos

avançar em direção a um modelo de educação a distância que seja verdadeiramente inclusivo, equitativo e eficaz no ensino de PLA.

Referências

Abandono do ensino médio volta a crescer em 2021. Fundação Roberto Marinho, 2021. Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/abandono-do-ensino-medio-volta-crescer-em-2021> . Acesso em: 15 ago. 2024.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138. 2007.

BOHRER, Larissa. **Evasão escolar: Brasil pode levar três anos para recuperar déficit no processo educativo.** **Rede Brasil Atual**, 2021. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/02/evasao-escolar-brasil-pandemia/>. Acesso em 05 de fevereiro de 2021.

BORG, S. **Teacher Cognition and language education: research and practice**, Kindle Ed. London: Continuum, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento.** In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica* Madrid: Akal, 1977.

BRASIL. **GUIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, 2009. Editora Segmento. Disponível <<http://uab.mec.gov.br>> Acesso em 10 de janeiro de 2023.

BRASIL. **IFB abre inscrições para o curso Português como Língua Adicional para estudantes estrangeiros.** IFB. Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/reitoria/27516-ifb-abre-inscricoes-para-o-curso-portugues-como-lingua-adicional-para-estudantes-estrangeiros>>. Acesso em 20 de novembro de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2021**: apresentação coletiva. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf

. Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.077**, de 7 de dezembro de 2021. Institui o Programa Internet Brasil. Disponível em: <https://encurtador.com.br/PvmUN> . Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Diário Oficial da União: Seção 1, n. 53, p. 2, 19 mar. 2021**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/OPyJY> . Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.477, de 2020. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública.** Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?mime=application/pdf&disposition=in_line&dm=8916306 . Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL. **Câmara aprova texto-base de MP que prevê internet gratuita para alunos carentes da rede pública.** Portal da Câmara dos Deputados, 18 abr. 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/wlcJb> . Acesso em: 15 ago. 2024.

BUCKINGHAM, D.; WILLETT, R. **Digital generations: children, young people and new media.** Mahwah (NJ): LEA, 2006.

CAETANO, Marcelo Moraes. A educação a distância e a realidade brasileira: paradoxos e dificuldades de comunicação e como a Linguística Aplicada pode analisa-los e apontar soluções. **SOLETRAS**, n. 18, 2009.

C6 Bank/Datafolha: **4 milhões de estudantes abandonaram a escola durante a pandemia.** Blog C6 Bank, 22 jan. 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/v1Ob5> Acesso em: 15 ago. 2024.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças.** São Paulo: Vestígio, 2021. Tradução de Mauro Pinheiro.

DIAS, Luciana C. F. Discurso e cultura na aula de língua materna: uma abordagem discursiva da textualidade. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 35-46, 2008.

Em 2019, Brasil tinha quase 40 milhões de pessoas sem acesso à internet, diz IBGE. G1, 14 abr. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2021/04/14/em-2019-brasil-tinha-quas-e-40-milhoes-de-pessoas-sem-acesso-a-internet-diz-ibge.ghtml> . Acesso em: 15 ago. 2024.

FANTIN, M. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. Educação - **Revista do Centro de Educação**, vol. 37, n. 2, 2012a, p. 291-306.

FERREIRA, J. G. B. O ensino de língua portuguesa para estrangeiros: implicações da pluralidade de conceitos. Revista **EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. esp.6, p. e021143, 2021. DOI: 10.29051/el.v7iesp.6.15423. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15423>.

FERREIRA, Nilza Brandolfo. **A relação Cultura e Educação. Projeto apresentado no curso de Pós-Graduação Lato Sensu: Psicopedagogia Clínica e Educacional a UNESP**. São Paulo, 2005.

FRANCO, A. **A rede**. In: **Escola de Rede**, Série Fluzz, vol. 1, 2011.

G1. **Bolsonaro veta integralmente projeto que assegura internet grátis a alunos e professores da rede pública**. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/03/19/bolsonaro-veta-integralmente-projeto-qu-e-assegura-internet-gratis-a-alunos-e-professores-da-rede-publica.ghtml/>. Acesso em 05 de fevereiro de 2023.

GADAMER, H. G. **Verdade e método II**. Complementos e Índice. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HARRÉ, R.; GILLET, G. **The discursive mind**. Londres: Sage, 1994.

HAUPT, C.; VIEIRA, M. M. C. Língua inglesa como língua adicional: cultura e contextos (English as additional language: culture and context). **Estudos da língua(gem)**, v. 11, n. 2, p. 83-102, 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/5486>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: From method to postmethod.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

LEMOS, A. **A cibercultura como território recombinate.** In: TRIVINHO, E. & CAZELOTO, E. (org.). *A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa.* São Paulo: ABCiber, 2009.

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **Matrizes**, ano 4, n. 2, 2011, p. 11-42.

LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, n. 59, p. 277-290, jan. 2016.

MARELY, A. V. G.; COELHO, R. N. STUDENTS' PERSPECTIVES ON THE LEARNING PROCESS OF ADDITIONAL LANGUAGES (ENGLISH AND JAPANESE) IN A BILINGUAL PUBLIC SCHOOL IN MANAUS. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 3, n. 9, p. 13931-13951, 2023. DOI: 10.56083/RCV3N9-026. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1492>. Acesso em: 14 aug. 2024.

MASLOW, A. H. **Motivation and personality.** Nova York: Harper & Brothers, 1954.

OLIVEIRA, Elida. 62% dos alunos de escola pública têm computador em casa. **G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml/>. Acesso em 05 fevereiro de 2023.

PERÉZ-GOMÉZ, A. I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal.** Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

ROGERS, E. **Diffusions of innovations.** New York: The Free Press, 2003.

SAVIN-BADEN, M.; MAJOR, C. H. **Qualitative research: the essential guide to theory and practice**. London: Routledge, 2013.

SILVA, F. DE C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, n. 28, p. 201-216, jul. 2006.

SILVEIRA, S. A. **Exclusão digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

TAYLOR, C. **Philosophical papers: philosophy and the human sciences**. V (2) Cambridge University Press, 1985.

VAN DIJK, J. **From digital divide to social opportunities**. Paper para a 2ª International Conference for Bridging the Digital Divide, Seul. 2005.

VIAN JR, O. **Língua e cultura inglesa**. Curitiba: IESDE Brasil S. A, 2012.

VYGOTSKY, L. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1980.