

UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

MARIANA RUDGE BORTOLI

ESPAÇO TRANSNACIONAL DO ENSINO DE IDIOMAS: análise da produção da
competência linguística no Brasil



ARARAQUARA – SP

2023

MARIANA RUDGE BORTOLI

ESPAÇO TRANSNACIONAL DO ENSINO DE IDIOMAS: análise da produção da
competência linguística no Brasil

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado
ao Conselho de Curso de Ciências Sociais, da
Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara,
como requisito para obtenção do título de Bacharel
em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Allana Meirelles Vieira

ARARAQUARA – SP
2023

B739e	Bortoli, Mariana Rudge Espaço transnacional do ensino de idiomas : análise da produção da competência linguística no Brasil / Mariana Rudge Bortoli. -- Araraquara, 2023 90 p. : il., tabs. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientadora: Allana Meirelles Vieira 1. Transnacionalidade. 2. Aprendizado de idiomas. 3. Distinção social. 4. Neoliberalismo. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MARIANA RUDGE BORTOLI

ESPAÇO TRANSNACIONAL DO ENSINO DE IDIOMAS: análise da produção da
competência linguística no Brasil

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado
ao Conselho de Curso de Ciências Sociais, da
Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara,
como requisito para obtenção do título de Bacharel
em Ciências Sociais.

Orientadora: Pr. Dra. Allana Meirelles Vieira

Data da defesa/entrega: 26/11/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dra. Allana Meirelles Vieira
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular: Prof. Dra. Maria Aparecida Chaves Jardim
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular: Prof. Dra. Ana Lúcia de Castro
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus professores, que, direta ou indiretamente, me fizeram chegar até aqui. À Mariana do passado, que jamais teria imaginado o que estaria por vir e à Mariana do futuro, que possa recordar desse processo com orgulho e carinho.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas a agradecer por este processo, não apenas da criação, formulação e entrega da Monografia, mas também, pelo período de faculdade e moradia em Araraquara. Primeiramente, à minha família, pelo suporte durante todos esses anos de graduação: à minha mãe, Lúcia, pela preocupação e priorização de minha educação, que, com certeza, fizeram-me a menina-mulher que sou hoje e inquietações a respeito do sistema educacional brasileiro, essenciais para a apuração de senso crítico a respeito do tema. À minha tia, Regina, pelo apoio incondicional, primeiramente, para minha vinda à Araraquara e também, em minhas peripécias de meu *avenir*. À minha tia-avó, Antônia, pelo carinho, apoio e, principalmente, pelo cuidado com a nossa filha, Mel Alice Fernanda.

À República Malwee, pelos anos de acolhimento durante meus primeiros anos de graduação, pelo sentimento de família, pelos momentos de descontração, em nossos encontros anuais (sempre muito especiais para mim), e por me (re)conectarem com a Mariana de infância, ao me apresentarem minha primeira filha, Baunilha. À Casinha, pela compreensão, paciência e respeito durante meu processo de escrita da monografia, igualmente à Cléo, por seu amor, carinho e paciência, completamente recíprocos.

Às minhas amigas, primeiramente minha amiga-irmã Paloma Rosana, pelos anos de amizade, carinho, respeito, apoio e tantos outros adjetivos que não seriam suficientes para descrever-nos. À Karina, por todos os momentos de descontração, risadas e descontentamento com o mundo e a vida acadêmica. À minha amiga Giselle, pour toutes nos conversations et réflexions, pour être là toujours à écouter mes plaints et, également, mes joies et tristesses. Il ne faut pas oublier les corrections grammaticales... tu étais là depuis le début de mon parcours avec le français et c'est vrai que ma francophonie (vraiment indispensable pour l'accomplissement de ce travail) a été donnée, en très grande part, grâce à toi, aussi. Je serais toujours reconnaissante de notre amitié. À minha amiga Marina, por todo o apoio durante meu processo de pesquisa e nesse final de jornada acadêmica. I am really glad we could reconnect and I look forward to watch both our evolutions and changes, I hope 13-year-old us would be proud of ourselves and our relationship. I am really proud of the relationship they have built. Ao meu amigo, Felipe (Oito bits), pelos anos de amizade, e, principalmente pelo apoio durante todo o período de monografia. Eu não teria chegado aqui sem seu encorajamento e troca de experiência. Serei eternamente grata.

Ao professor Frédéric Lebaron, de m'avoir montré la Sociologie du Langage (dont je suis tombée complètement amoureuse) et les travaux d'Abram de Swaan, Pascale Casanova et tant d'autres. De plus, pour nos discussions autour de ce sujet et, également, sur la sociologie bourdieusienne et sa méthodologie, la France et le Brésil. Je serais éternellement reconnaissante de ta patience en m'expliquant les concepts de l'AGD, aussi que les concepts sociologiques autour de la méthode et de nos échanges.

Finalizo elucidando que a pesquisa tomou proporções as quais eu jamais imaginaria. O processo – árduo, diga-se de passagem – de escolha do problema de pesquisa, concepção de um (pré) projeto, até a formulação das análises passou por lugares que certamente foram tocados, mesmo que em menor grau, nesta pesquisa. Quero dizer, ela acabou sobrepassando todas as reflexões primeiras a respeito do que viria a ser um Espaço Transnacional do Ensino de Idiomas no Brasil e, de certa forma, as hipóteses iniciais se tornaram pequenas face às inúmeras reflexões e questionamentos que me foram surgindo durante esse período – e a isso, tenho que agradecer imensamente à minha orientadora, Allana Meirelles Vieira, que brilhantemente fez jus à palavra e verdadeiramente me guiou do início ao fim da pesquisa; mas, mais do que isso, levou em consideração meus desejos, gostos e autonomia. Sou muito grata por ter tido uma orientadora – e professora (uma educadora, no mais puro sentido da palavra; que acredito ser o cerne de nossa profissão) – tão dedicada, inteligente e que levasse realmente os alunos de Graduação a sério: você me mostrou que as relações dentro da Academia não precisam ser violentas, competitivas e angustiantes, e a isso, também, sou verdadeiramente grata. Ademais, possibilitou-me reflexões essenciais para o feito da pesquisa e, conseqüentemente, para que me tornasse uma melhor Socióloga em formação. Isso não tem preço.

Não é preciso dizer que estou muito feliz por ter terminado/iniciado minha jornada acadêmica com vocês em meu caminho. Espero que minhas pequenas palavras possam ter feito jus à minha grande-pequena jornada em Araraquara e todas as relações construídas nesses anos de graduação. *Ce n'est pas la fin.*

“[..] Comme si les chemins familiers tracés dans les ciels d’été
pouvaient mener aussi bien aux prisonsqu’aux sommeils innocents”.
Albert Camus (2005, p. 64)

RESUMO

Esta monografia teve como objetivo principal delinear o espaço de ensino de idiomas no estado de São Paulo e suas conexões com o espaço transnacional a fim de analisar sociologicamente, a partir da teoria bourdieusiana, as relações de poder e distinção implicadas na produção da competência linguística. Foram analisadas escolas regulares, escolas de idiomas, aplicativos de ensino de idiomas, canais no Youtube e cursos de idioma *online*. A partir da investigação nos sites oficiais das instituições, em notícias e entrevistas, vídeos e publicações em redes sociais bem como por meio do contato com as escolas, foram coletados dados referentes à antiguidade, custo, legitimidade, relações com os governos, oferta de diplomas/certificados, além de questões relacionadas ao ensino dos idiomas, como tempo de aula, duração do curso, perfil dos professores, entre outros fatores. Para a delimitação do espaço, foi usada a Análise de Correspondências Múltiplas. Dentre os resultados obtidos, foi constatado que o espaço é marcado por distinções e disputas, com destaque para as oposições: espaço formal *versus* informal de ensino; e polo nacionalizado *versus* polo transnacionalizado de ensino. A análise dos respectivos polos revelou as lógicas de cada grupo, as relações de dominância, aliança e disputa, os mecanismos de distinção e a busca por legitimidade bem como as pressões das lógicas mais comerciais e econômicas nas formas de ensino e nas práticas culturais.

Palavras-chave: Transnacionalidade; aprendizado de idiomas; distinção social; neoliberalismo.

ABSTRACT

The main objective of this monograph was to outline the language teaching space in the state of São Paulo and its connections with the transnational space, in order to sociologically analyze, based on bourdieusian theory, the relations of power and distinction involved in the production of linguistic competence. It analyzed regular schools, language schools, language teaching apps, YouTube channels and online language courses. By investigating the institutions' official websites, news and interviews, videos and social media posts, as well as by contacting the schools, data was collected on antiquity, cost, legitimacy, relations with governments, offer of diplomas/certificates, as well as issues related to language learning, such as class time, course duration, teacher profile, amongst other factors. Multiple Correspondence Analysis was used to delimit the space. Amongst the results obtained, it was found that the space is marked by distinctions and disputes, with emphasis on the following oppositions: formal versus informal teaching space; and nationalized versus transnationalized teaching pole. The analysis of the respective poles revealed the logics of each group, the relations of dominance, alliance and dispute, the mechanisms of distinction and the search for legitimacy, as well as the pressures of more commercial and economic logics on forms of teaching and cultural practices.

Keywords: Transnationality; language learning; social distinction; neoliberalism.

RÉSUMÉ

L'objectif principal de cette monographie était de décrire l'espace d'enseignement des langues dans l'État de São Paulo et ses liens avec l'espace transnational, afin d'analyser sociologiquement, à partir de la théorie bourdieusienne, les relations de pouvoir et de distinction impliquées dans la production des compétences linguistiques. Elle analyse les écoles ordinaires, les écoles de langues, les applications d'enseignement des langues, les chaînes YouTube et les cours de langues en ligne. Des recherches sur les sites web officiels des établissements, des articles de presse et des interviews, des vidéos et des messages sur les réseaux sociaux, ainsi que des contacts avec les écoles ont permis de recueillir des données sur l'ancienneté, le coût, la légitimité, les relations avec les gouvernements, l'offre de diplômes/certificats, ainsi que sur des questions liées à l'enseignement des langues, telles que le temps de classe, la durée des cours, le profil des enseignants, entre autres facteurs. L'Analyse des Correspondances Multiples a été utilisée pour délimiter l'espace. Les résultats obtenus montrent que l'espace est marqué par des distinctions et des conflits, l'accent étant mis sur les oppositions : espace d'enseignement formel contre espace d'enseignement informel ; et pôle d'enseignement nationalisé contre pôle d'enseignement transnationalisé. L'analyse des pôles respectifs a révélé les logiques de chaque groupe, les relations de domination, d'alliance et de dispute, les mécanismes de distinction et la recherche de légitimité, ainsi que les pressions exercées par des logiques plus commerciales et économiques sur les formes d'enseignement et les pratiques culturelles.

Mots-clés : Transnationalité ; apprentissage des langues ; distinction sociale ; néolibéralisme.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Gráfico de Casos em escala de proporção	47
Gráfico 2	Gráfico de variáveis ativas e suplementares, em escala de peso	48
Gráfico 3	Variáveis ativas nos eixos 1 e 2, em escala de peso	49
Gráfico 4	Variáveis suplementares nos eixos 1 e 2, em escala de peso	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Lista de escolas nacionais e internacionais	35
Quadro 2	Lista das escolas de idioma nacionais e internacionais	35
Quadro 3	Lista dos aplicativos, canais de Youtube e cursos escolhidos	36
Quadro 4	Lista de rubricas e categorias	37
Quadro 5	Lista de rubricas e categorias	38

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Tabela de variáveis ativas e peso relativo nos Eixos 1 e 2	42
Tabela 2	Categorias Ativas com maior contribuição no Eixo 1	43
Tabela 3	Categorias Ativas com maior contribuição no Eixo 2	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACM	Análise de Correspondências Múltiplas
AGD	Análise Geométrica de Dados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IA	Inteligência Artificial
IB	<i>International Baccalaureate</i>
LE	Língua estrangeira

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Globalização e Transnacionalidade	17
1.2 Os idiomas na sociedade transnacional	19
2. CAPITAL CULTURAL E AS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM	23
2.1 Campo, Capital e Habitus	25
2.2 Cultura, naturalização e institucionalização.....	27
2.3 Linguagem e distinção social.....	31
3. A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO	34
3.1 Métodos e Técnicas.....	36
3.2 Categorias de análise: variáveis e modalidades.....	37
3.3 Análise de Correspondências Múltiplas	40
4. DESCRIÇÃO DO ESPAÇO	46
4.1 O desenho do espaço: nuvens de casos, categorias ativas e suplementares.....	46
4.2 A interpretação dos gráficos.....	50
5. O ESPAÇO INFORMAL DE ENSINO DE IDIOMAS	54
5.1 Tecnologização e comercialização do ensino.....	55
5.2 Professores, tutores e discurso dominante	60
6. O ESPAÇO FORMAL DE APRENDIZADO DE IDIOMAS	68
6.1 As escolas nacionais.....	68
6.2 As escolas internacionais	72
6.3 Distinções e marcadores sociais no Espaço Formal.....	73
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	81

1. INTRODUÇÃO

É sabido que o século XXI é marcado por diferentes mudanças nas questões político-econômicas e socioculturais, entre elas a expansão de mercados de bens materiais, simbólicos e culturais; o advento e a ampliação do alcance à (alta) tecnologia; a facilidade relativa ao acesso às fronteiras¹ nacionais e internacionais, que perpassam não somente as relações entre os indivíduos, mas também entre os Estados-nações e as relações indivíduo-Estado. Tais transformações são, em geral, abordadas a partir de noções como “globalização”, tão difundida no debate público, ou “transnacionalidade”, mais comum no âmbito acadêmico, que serão trabalhadas nesta monografia.

Neste contexto, esta pesquisa se debruça sobre um elemento central na constituição desse processo social: o idioma. O objetivo deste trabalho, nesse sentido, é desenhar o espaço do ensino de idiomas no estado de São Paulo e suas conexões com o espaço transnacional. A partir da análise de 56 instituições nacionais, internacionais e transnacionais, pretende-se: 1) pensar a relação de distinção simbólica entre elas, delimitando os polos que compõem esse espaço; 2) refletir acerca das relações das instituições com os idiomas estrangeiros enquanto possíveis trunfos. A hipótese inicial do trabalho é que esse espaço é composto por agentes que interagem entre si e possuem suas próprias lógicas, sendo, portanto, multirrelacional; além de ser formado por dois polos principais: um mais vinculado aos modos formais de ensino e o outro às formas informais de aprendizado.

Para analisar o papel do idioma no cenário transnacional, é necessário investigar as instituições de aprendizado de idiomas, visto que elas, além da família, são um meio primordial de aquisição do trunfo linguístico, como será argumentado nos próximos capítulos. Assim, é importante destacar que a competência linguística no cenário transnacional funciona como bem de disputa, sendo sua aquisição reveladora de relações de distinção, em que as instituições de ensino rivalizam entre si. Além da competição pela sobrevivência no mercado de idiomas², concorrem em termos de legitimidade e reconhecimento, por meio de diversos fatores como o tipo de diploma oferecido, a aplicação de testes de proficiência, as ligações e/ou reconhecimento a/de órgãos governamentais, a quantidade de idiomas ensinados, entre outros.

¹ Refiro-me à ampliação das opções e do acesso aos meios de transporte e de comunicação.

² De acordo com um relatório feito pela *Global Market Insight*, em 2022, que analisa “plataformas *online* e *offline* que proveem recursos, cursos e recursos interativos para auxiliar estudantes a adquirirem uma nova língua (...) através de variados métodos de ensino” (tradução nossa), o mercado de ensino de idiomas atingiu a marca de 52 bilhões de dólares e estava previsto um crescimento anual (*CAGR growth*) de 20% entre 2023 e 2032.

O primeiro capítulo do trabalho aborda a questão da transnacionalidade a partir, primeiramente, de sua definição e diferenciação em relação ao conceito de globalização, seguida de uma breve análise das relações transnacionais entre Estados-nações, culturas, idiomas e suas desigualdades. O segundo capítulo discute a relação da transnacionalidade, os indivíduos e as trocas linguísticas, explorando a questão da linguagem enquanto trunfo e distintivo social bem como os modos de aprendizagem de um idioma (institucionalização *versus* autodidatismo). O terceiro capítulo apresenta as instituições analisadas (56 escolas, cursos, aplicativos e canais do *Youtube*), o método empregado (Análise de Correspondências Múltiplas) e o desenho do espaço transnacional de ensino de idiomas. No quarto capítulo, desenvolve-se a análise do espaço, com interpretação dos eixos e apresentação geral dos polos. O quinto capítulo fornece uma explicação mais detalhada a respeito do polo informal de aprendizado de idiomas, enquanto o sexto capítulo esmiúça o formal (detalhando os subpolos e os casos particulares). Por fim, uma conclusão a respeito do espaço, as questões trazidas ao longo do período de pesquisa e as reflexões finais.

1.1 Globalização e Transnacionalidade

O fenômeno da “globalização” ou “transnacionalidade” suscita problemas sociológicos que podem ser apreendidos a partir de perspectivas econômicas (Ianni, 1998), culturais (Hedetoft, 1999), políticas (Bodnar e Cruz, 2010; Holmes, 2015), migratórias (Rydenvald, 2015), entre outras. Mais do que isso, tais noções encontram diferentes definições em cada uma dessas análises, assim como dissensos e consensos entre os autores – o que aponta para as lutas simbólicas em torno da definição da própria categoria. Há autores que associam a globalização com a questão econômica e a transnacionalidade com temas sociais e culturais (Light, 2001); há os que identificam a transnacionalidade como parte da globalização (Ianni, 1998; Hedetoft, 1999); e outros que os consideram como fenômenos separados (Bodnar e Cruz, 2010; Holmes, 2015, Swaan, 2022). Mesmo assim, um ponto comum entre os autores é de que a diferença principal entre as duas noções pode ser entendida a partir do papel dos Estados e dos indivíduos.

A ideia de internacionalização, ou seja, de que as relações (sociais, políticas, econômicas, culturais) ultrapassam as fronteiras nacionais está presente nos dois termos. Porém, pode-se dizer que formulações como “Estado-nação” e “identidade nacional” apresentam-se mais fortemente na definição de globalização em relação à de transnacionalidade. Ou seja, pela lente da primeira, as relações entre nações existem, há trocas econômicas, de bens culturais e circulação de pessoas, porém há também uma identidade nacional que pode ser mais facilmente

identificada,³ assim como uma antinomia entre ambas. Já na ideia de transnacionalidade, a perspectiva é englobar e ultrapassar as questões nacionais, criando, além das relações nacionais e internacionais conflitantes entre si, uma terceira relação, a transnacional. Isso, porém, não significa que os Estados-nações deixam de existir ou possuam menor importância em uma perspectiva transnacional.

Abram de Swaan, no livro *La société transnationale* (2022), considera que as relações sociopolíticas, econômicas e culturais entre os Estados Nações evoluíram de tal maneira a formarem uma sociedade transnacional. Para o autor, todos os Estados-nações fazem necessariamente parte dessa sociedade, já que a internacionalização é a nova ordem mundial – basta observar as relações comerciais internacionais, pois mesmo os Estados-nações mais economicamente fechados, como a Coreia do Norte, mantêm trocas econômicas com outros países⁴. Ainda assim, nem todas as nações possuem o mesmo peso dentro do espaço transnacional e sua maior ou menor presença depende também de uma maior abertura ao mundo globalizado. Nesse sentido, embora englobe todos os países e as diferentes culturas, essa sociedade transnacional é caracterizada tanto pelo conflito quanto por relações de poder:

Podemos definir a sociedade transnacional como uma configuração de relações de concorrência restrita ou oligopolista, tanto no sentido econômico como político. Mas também é possível caracterizá-la como **uma série de relações concêntricas e hierárquicas: como uma configuração centro/periferia de dominação e exploração**, no sentido avançado por Immanuel Wallerstein (Swaan, 2022, p. 37, tradução e grifo nossos).

Essa relação hierárquica de centro/periferia acontece na sociedade transnacional com a divisão de países entre centrais e periféricos, sendo estes últimos altamente influenciados pelos primeiros. Tal influência de hierarquização perpassa não só a questão político-econômica, mas também as culturais e simbólicas⁵ (Swaan, 2022, p. 38). No que concerne à esfera educacional, por exemplo, o mundo transnacional se mostra muito ocidentalizado⁶.

Grosso modo, a concepção de sociedade transnacional e o conceito de transnacionalidade dizem respeito às relações internacionais e interpessoais hiperconectadas

³ É necessário pontuar que as relações entre Estados-nações, tanto pela perspectiva da globalização, quanto da transnacionalidade, não são pacíficas e eles podem sofrer/ter maior ou menor influência no cenário internacional, dependendo de questões históricas, políticas, entre outras. As relações tanto em uma perspectiva global quanto transnacional são marcadas por disputas e distinções.

⁴Para saber mais sobre o comércio internacional da Coreia do Norte, veja: <https://www.forbes.com/sites/katharinabuchholz/2023/05/26/who-is-north-korea-trading-with-infographic/?sh=4dab25ce1496>. Acesso em: 23 nov. 2023.

⁵ Pode-se elencar como exemplo o capital linguístico.

⁶ Nas palavras do autor: “O sistema global de estados incentiva cada um deles a criar um sistema escolar dentro das suas próprias fronteiras. A formação em cidadania global é ainda muito embrionária: esta atitude de abertura ao mundo só está a progredir, na educação, aqui e ali no Ocidente (...)” (Swaan, 2022, p. 71, tradução nossa).

em todas as esferas da sociedade. Na esfera cultural, um exemplo representativo é a chamada “cultura jovem” (*culture jeune*): mundializada e compartilhada através dos meios de comunicação de massa (rádio e televisão), nos *smartphones* e na *internet*. É uma cultura que, apesar disso, é excludente, pois segundo o autor “apenas os ricos dos países ricos e os mais ricos dos países pobres estão na primeira fila” (Swaan, 2022, p. 74, tradução nossa). Ela também pode ser analisada como representativa das disputas ou dos símbolos de poder, dentro dessa sociedade, pois a cultura mundializada é geralmente exportada por grandes empresas que possuem os capitais econômicos e simbólicos para tal (Swaan, 2022).

Neste trabalho, a proposta, portanto, é partir da perspectiva de transnacionalidade (Swaan, 2022), confrontando-a com a globalização, a internacionalização e a nacionalidade, a partir, especificamente, do espaço de ensino de idiomas transnacional no Brasil.

1.2 Os idiomas na sociedade transnacional

Em uma sociedade mundializada, multicultural e transnacional, além das trocas sociopolíticas, econômicas e culturais, a questão do idioma é fundamental, pois influencia não só a conexão entre os indivíduos, mas também entre os Estados-nações. Primeiramente, é necessário elucidar que, assim como a dinâmica entre os países, as trocas linguísticas são conflituosas. Assim como a relação entre países se dá pela dicotomia “centrais” e “periféricos” (Swaan, 2022), há uma divisão hierarquizada entre os idiomas, formada por aqueles com maior e menor influência nas relações sociais, econômicas e culturais. Em um sistema mundial de idiomas (*global language system*), as hierarquias se estabelecem entre: as línguas hipercentrais (atualmente, apenas o Inglês), supercentrais, centrais e periféricas (Swaan, 2022, p. 81).

As periféricas são “sobretudo as línguas da tradição oral em que o conhecimento se preserva não na escrita, mas na memória (...), não são faladas nem ensinadas na escola” (Swaan, 2022, p. 82, tradução nossa). As centrais são aquelas que cumprem função de idioma nacional, sendo “línguas escritas e impressas, reguladas por gramática, sintaxe, vocabulário, ortografia e pronúncia padronizados” (Swaan, 2022, p. 82, tradução nossa). Já línguas supercentrais são também línguas estatais, porém, sua utilização ultrapassa os limites das fronteiras nacionais. Enquanto a hipercentral é aquela que liga as línguas supercentrais, ou seja, a língua franca, que, na atualidade, é o Inglês⁷.

⁷ Swaan, em *Words of the world: the global language system* (2001), aponta para a existência de 13 línguas supercentrais. São elas, em ordem alfabética: Alemão, Árabe, Chinês, Espanhol, Francês, Hindi, Inglês, Japonês,

Esse sistema não emerge com a modernidade (Swaan, 2001). Segundo Swaan, o mundo já tinha um sistema de línguas antes mesmo da globalização, embora, evidentemente, bem mais precário. As línguas supercentrais e hipercentrais eram associadas a impérios com maior relevância sociopolítica, como o Latim, o Árabe e o Mandarim. O Latim, por exemplo, ocupava uma posição hipercentral na Europa, no período de ascensão do Império Romano, e era utilizado para “administrar as áreas conquistadas, realizar missões diplomáticas, empreendimentos comerciais e espalhar novos conhecimentos e tecnologias” (Swaan, 2001, p. 7, tradução nossa). O autor acrescenta também que:

[...] As regiões das línguas clássicas coincidiam mais ou menos com as áreas das grandes religiões, o Islã, a Cristandade, o Hinduísmo, o Confucionismo e o Budismo [...]. As redes supercentrais eram vastas, mas ainda muito tênues, pois tão poucas pessoas conseguiam compreender, e ainda menos [pessoas] sabiam ler ou escrever, as línguas correspondentes (Swaan, 2001, p. 9, tradução nossa).

Na contemporaneidade, as línguas centrais e supercentrais podem estar ligadas à religião (como no caso do Árabe) ou à relevância sociopolítica e cultural dos países. Como a posição das línguas não é fixa, os idiomas podem perder ou ganhar relevância a depender do tempo histórico, como é o caso do Russo, que com a queda da União Soviética, foi diminuindo sua influência na região em contraposição ao Inglês (Swaan, 2001). Algumas línguas possuem relevância por serem provenientes de superpotências nacionais, como é o caso dos Estados Unidos e da China⁸; outras, por sua centralidade no campo científico, artístico e comercial, como é o caso da Alemanha em relação aos países da Europa central e do Leste Europeu (Swaan, 2001, p. 14), mas não só: o Alemão junto ao Francês “até a Segunda Guerra Mundial (...) iriam concentrar a maior parte da demanda do mercado acadêmico das universidades ocidentais (Karady, 2004. p. 371 *apud*. Silva, 2018, p. 263). Por um lado, as línguas supercentrais exercem uma dominação sobre os idiomas centrais; por outro, são influenciadas pela língua hipercentral e também lutam para manter suas posições no sistema⁹. De acordo com

Malaio, Português, Russo, Suaíli e Turco. Sobre as línguas centrais, o autor esclarece que existem cerca de uma centena delas e as línguas periféricas constituem 98% das línguas faladas no planeta.

⁸ Para mais informações sobre tema, consultar figura 4, contida na obra *The space of nation-states* (o espaço dos Estados-nações), de Schmitz *et al.* (2023, p. 11).

⁹ Um exemplo claro da influência da língua hipercentral nas línguas supercentrais é a relação dos idiomas na União Europeia (UE). As línguas oficiais da UE são escolhidas a partir do número de países membros. De acordo com o site oficial, a UE contava, originalmente, com quatro línguas oficiais (o Holandês, o Francês, o Alemão e o Italiano) e desde 2013 conta com 24 línguas oficiais. Segundo o mesmo site, o multilinguismo na UE é uma tentativa de “proteção da diversidade linguística da Europa” e “promoção do aprendizado de idiomas na Europa”, no entanto, esse multilinguismo se mostra, na realidade, um tanto conflituoso, já que os países disputam por manter ou conquistar posições dominantes em relação à língua (Swaan, 2022, p. 118). Ademais, em um ambiente de competição linguística, quanto maior a imposição, ou a necessidade (face aos conflitos em relação a lutas pela posição de destaque dentre as diversas línguas), de uma diversidade de idiomas, maior a necessidade de uma língua

Pereira (2007, p. 74), “ao contrário do que ocorria nos séculos anteriores, o status de língua culta é mencionado em uma escala menor, uma vez que a função das línguas ganha importância em um contexto de interações econômicas”, em outras palavras, a dimensão comercial dos idiomas vem se fortalecendo em detrimento da dimensão cultural, já que os interesses econômicos e o uso instrumental do idioma (privilegiando mais o objetivo da comunicação do que o modo como se fala) acabam beneficiando as línguas dos Estados-nações mais comercialmente dominantes (como o Inglês e o Espanhol) e, por outro lado, diminuindo o raio de importância dos idiomas supercentrais em relação às regiões em que, historicamente, detinham maior influência.

Assim, as disputas em torno das hierarquias dos idiomas não se restringem às características intrínsecas a eles, mas se vinculam às relações sociais, incluindo questões de desigualdade entre países, etnias e culturas, bem como relações de poder específicas de determinados campos. O meio acadêmico traz exemplos expressivos disso. Ogor (2022), ao estudar a relação dos estudantes com a língua árabe no *Institut National des Langues et Civilisations Orientales* (INALCO) na França, demonstra a oposição entre os estudantes de família de classe média e popular, pertencente ao mundo arabófono e os estudantes de famílias de classe alta, não necessariamente ligados a esse universo — os quais possuem relações distintas não só em relação à(s) língua(s) árabe(s), mas também ao(s) mundo(s) árabe(s).

No que diz respeito às disputas internas dos campos, há estudos que apontam para o domínio e a valorização da língua inglesa nas instituições acadêmicas em diversos países do mundo. Como mostra Fray *et al.* (2022), ao analisar a transformação do cenário das Ciências Econômicas na França em relação à língua inglesa e seu prestígio simbólico, o idioma se torna não apenas obrigatório, mas dominante nas instituições, o que se conecta com a vivência ou experiência dos economistas em países anglófonos (mais especificamente, os Estados Unidos) enquanto trunfo. Nesse sentido, a formação em instituições estadunidenses e a publicação em inglês também foram apontadas como elementos de legitimação dos economistas no Brasil, sobretudo a partir da década de 1960 (Loureiro, 1997; Klüger, 2017). Para além do campo da economia, nas ciências humanas (incluindo ciência política, sociologia etc.) como um todo, há disputas históricas entre as influências alemã, francesa e inglesa ou estadunidense, que ultrapassam a questão do idioma em si, mas não podem ser compreendidas sem ela (Lepénies, 1996; Consolim, 2023). Essa relação também é vista no mundo literário/editorial ao se pensar

franca, pois, em um espaço de competição, seu uso é justificado como posição de neutralidade, mesmo ela, por si só, não sendo neutra. Nas palavras do autor, “a diversidade de línguas se expõe, o inglês se impõe” (Swaan, 2022., p. 118, tradução nossa).

a questão da tradução relacionada não apenas na escolha das obras (Bourdieu, 1999; Casanova, 2016), mas também na reciprocidade e desigualdade de suas traduções – indicativos de dominação e dominância no espaço (Casanova, 2016).

No que concerne à difusão e à manutenção dos idiomas, Swaan destaca que, historicamente, essas ações foram feitas a partir da conquista de territórios, como a unificação e formação dos Estados-nações – que é o caso da Alemanha, Itália e França – assim como por meio da colonização, como no caso das línguas supercentrais no continente africano ou até mesmo o português no Brasil. Ademais, a difusão e a manutenção das práticas linguísticas são feitas pelo Estado – principalmente no Ocidente¹⁰ – e pela Escola, que estão profundamente interligados, pois:

[...] os Estados exercem, através do sistema escolar, um efeito estabilizador, até mesmo conservador, sobre a constelação de línguas: dentro das suas fronteiras, contribuem para a padronização e unificação da língua, e, para além do seu território, abstêm-se de interferir diretamente nos assuntos dos seus vizinhos, inclusive em questões linguísticas (Swaan, 2022, p. 94, tradução nossa).

No que se refere à aquisição de idiomas estrangeiros, Swaan (2022) também ressalta que os programas escolares são responsáveis por ela, tanto na seleção das línguas obrigatórias de um currículo nacional, até suas relações com a constelação de idiomas¹¹ e as dinâmicas de poder envolvidas. Além disso, a relação conflituosa entre as línguas, acima mencionada, expande-se para as disputas entre as diferentes instituições de ensino de idiomas. Sendo assim, este trabalho busca demonstrar que a formação de um espaço de instituições e agentes dedicados ao ensino de idiomas, mas estruturados por relações de disputa e hierarquia, tem um papel importante na compreensão dos modos de aquisição de uma segunda ou mais línguas pelos indivíduos, bem como nas relações de poder entre agentes, instituições, idiomas e Estados.

¹⁰ “[...] quando, no Ocidente, dizemos a palavra “língua”, pensamos “Estado” (Swaan, 2022, p. 91, tradução nossa).

¹¹ O autor associa o sistema mundial de idiomas com a astronomia, definindo as línguas periféricas como luas que orbitam as línguas centrais (planetas), que orbitam as línguas supercentrais (sóis) que se conectam com a língua hipercentral, que no sistema é entendida como um buraco negro. Descrevendo, portanto, uma constelação de idiomas (Swaan, 2022, p. 83).

2. CAPITAL CULTURAL E AS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Para além dos fatores extralinguísticos, há um elemento que ganha destaque nesse contexto: as habilidades linguísticas. A transnacionalidade pressupõe que os indivíduos consigam se comunicar para além de sua língua local, já que ela engloba relações de multilinguismo, multiculturalismo e diversidade. O idioma é, assim, o meio principal de comunicação (formal ou informal), que possibilita o entendimento de bens culturais, como filmes, séries, livros, programas de rádio etc., além da circulação pelo mercado de trabalho, pelas instituições de formação acadêmica, pelas organizações políticas e sociais internacionais. Para isso, é necessária a aquisição de um ou mais idiomas estrangeiros, em especial, o Inglês, que, como língua franca, tem papel de destaque nas relações transnacionais contemporâneas.

A relação indivíduo-idioma (seja ele materno ou estrangeiro) envolve, assim, diferentes aspectos culturais, sociais, simbólicos, familiares, econômicos, entre outros. Nesse sentido, analisar a afinidade com um ou outro idioma demanda a consideração de diferentes questões sociais, interligadas entre si; entre elas: 1) as preferências em termos de gosto – o que se consome, como e de que maneira se consome – e desgosto – o que não se consome, pois a repulsa e o desprezo também são reveladores sociologicamente –, os quais se desdobram em práticas e hábitos culturais (tais como a leitura de livros, o gosto por filmes e músicas em outros idiomas, a possibilidade e a preferência por viajar para outros países etc.), como demonstra Bourdieu em *A distinção: crítica social do julgamento* (2011); 2) os capitais herdados e adquiridos, com ênfase na influência da família e das instituições de ensino na formação de disposições (nos termos bourdieusianos, no *habitus*) propícias à determinada relação com a linguagem, tanto em termos de aquisição de novos idiomas quanto em seus usos (Bourdieu, 2011); além das habilidades de comunicação, não só na forma, mas também no conteúdo, como Bourdieu aborda em *A Economia das trocas linguísticas* (2022); 3) as dinâmicas de reconhecimento e poder simbólico, que passam pelos modos de classificação sociais de questões como vocabulário, sotaque, domínio fonético e gramático, quantidade de idiomas falados, entre outras questões; 4) além do capital econômico, que amplia ou reduz as possibilidades de acesso a certas instituições escolares de qualidade, bens culturais, viagens¹² e, conseqüentemente, circulação no mundo transnacional.

¹² O acesso a bens culturais e viagens internacionais também são questões ofertadas, em diferentes medidas, pelas instituições de ensino de idiomas. Esta é também uma questão de distinção entre as instituições, que será desenvolvida mais adiante.

Ademais, além da competência linguística, a transnacionalidade ou o princípio da transnacionalização, o estilo de vida cosmopolita, podem ser vistos como um trunfo. As disputas em torno da distinção das elites, mas não só¹³, tanto nos países ditos dominados – periféricos, ou pertencentes ao Sul Global¹⁴ – quanto nos dominantes (Gardner, 2008; Bozouls, 2022;), expressam sobremaneira tal fenômeno. Porém, é necessário pensar em quais condições a transnacionalização e/ou internacionalização se comportam como de fato um trunfo¹⁵, já que, em termos bourdieusianos, a transmissão de capital de um espaço para outro pode não ter o mesmo valor e, conseqüentemente, um dominante de um espaço ou campo nacional pode não ser dominante no espaço transnacional.¹⁶ Ademais, a conversão da transnacionalidade pode não ser uma competência em escala nacional, como demonstra Bozouls (2022) ao discorrer sobre os expatriados que voltaram a viver na França e encontraram uma oposição muito grande entre as práticas e o estilo de vida anglo-saxão adquiridos pela vivência internacional e o estilo de vida francês. Nesse caso, em escala nacional, mesmo que o capital transnacional funcione simbolicamente como trunfo, ou ao menos como justificativa e legitimação de suas posições no espaço social, ele não se realiza na prática, justamente por ser destoante das práticas nacionais¹⁷ (Bozouls, 2022, p. 44). Antes de continuar tal discussão, vale alinhar os conceitos bourdieusianos de campo, capital e *habitus*, necessários a este trabalho.

¹³ É o caso da classe média, média-alta, que almeja uma vida no exterior.

¹⁴ Para um contexto histórico e reflexões acerca do termo, ver: Ballestrin, L. O Sul Global como projeto político. **Horizontes ao Sul**. 2020. Disponível em: <https://www.horizontesaosul.com/single-post/2020/06/30/O-SUL-GLOBAL-COMO-PROJETO-POLITICO>. Acesso em: 11 nov. 2023.

¹⁵ Isto é, na diferença entre os países, ou seja, os diversos valores atribuídos ao variados destinos (em termos simbólicos, a transnacionalização/internacionalização na América Latina seria equiparável à transnacionalização/internacionalização na Europa ou América do Norte?), no tipo de internacionalização (por meio de uma migração forçada em oposição às migrações voluntárias), nas razões pelas quais os indivíduos se internacionalizam (por necessidade econômica, pelo prestígio de uma carreira internacional, para estudar em uma universidade, fazer um curso de idiomas, trabalhar como *Au Pair* etc.) e na recepção desse trunfo em escala nacional.

¹⁶ É o que demonstra Fondu e Sapiro (2023), ao tratar da transnacionalidade no campo artístico e cultural, através da análise de circulação de pessoas e de como essa circulação internacional de artistas por vezes se comporta enquanto trunfo, ou seja, ela nem sempre se configura como acúmulo de capital simbólico e de que modo essa migração de pessoas e capitais enfraquece ou enriquece certos campos nacionais (Gerbaudo, 2023).

¹⁷ Na pesquisa realizada por Bouzouls (2022), uma de suas entrevistadas relatou o choque entre o ensino americano e o francês e a dificuldade de adaptação de seus filhos às escolas nacionais, em suas palavras: “meus filhos se acostumaram a ser bastante independentes durante quatro anos, tendo professores, franceses e americanos, que são positivos, que sempre os encorajam. Quando meu filho chegou à 1ª série, o ensino de francês era bastante duro. [...] Porque ele é uma criança que não se enquadra nos moldes, que fala alto e em bom som o que pensa, quando acha injusto, ele fala, e bom, isso chocou um pouco algumas pessoas. [...] No final do 5º ano fui levada a entender [...] que era melhor que ele fosse para outro estabelecimento” (Bozouls, 2022, p. 43).

2.1 Campo, Capital e Habitus

O campo¹⁸, na teoria bourdieusiana, é um espaço de luta baseado na diferenciação dos agentes, os quais formam polaridades internas. Em *Questões de Sociologia* (2003), Bourdieu apresenta campo como:

[...] espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinadas por elas). [...] Em qualquer campo descobriremos uma luta cujas formas específicas terão de ser investigadas em cada caso, entre o novo que entra e tenta arrombar os ferrolhos do direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência (Bourdieu, 2003, p. 119 - 120).

Cada campo possui regras e lutas específicas a ele e que não podem ser aplicadas em um outro contexto, mesmo que sejam espaços bastante parecidos, como de subcampos¹⁹. Ademais, um campo só existe pois há indivíduos que conhecem as regras do jogo e estão dispostos a jogá-lo (Bourdieu, 2003, p. 120). Os indivíduos, assim como as instituições, possuem posições dentro do campo: há os dominantes, os dominados e os intermediários. Como a posição de cada agente ou instituição não é fixa, eles podem estar em ascensão ou decadência (Sapiro *et al.*, 2020, p. 268).

Em cada campo, os “dominados” se opõem aos “dominantes”, este último tendendo a preservar a definição dominante da atividade em questão (“ortodoxia”), enquanto os primeiros estarão mais dispostos a contestá-la (“heterodoxia”). Uma segunda distinção estruturante, que Bourdieu desenvolve mais especificamente para os campos da produção cultural, opõe os defensores da autonomia do campo, a partir do julgamento dos pares formulado segundo critérios específicos de determinação do valor simbólico dos produtos, àqueles que tendem para importar para ele restrições heterônomas, ideológicas ou econômicas (Sapiro, *et al.*, 2020, p. 316, tradução nossa).

Os agentes e instituições dentro de um campo lutam por seu capital específico²⁰ – no caso de um espaço de ensino de idiomas, o capital simbólico é a habilidade linguística –, que

¹⁸ São exemplos de campos bourdieusianos : campo artístico (*As Regras da Arte*, 1996), campo acadêmico (*Homo Academicus*, 1984), campo cultural (*La distinction: critique sociale du jugement*, 1979), campo econômico (*Le patronat*, 1978), campo político (*Sobre o Estado*, 2014), entre outros. Para mais exemplos de campo, ver Sapiro *et al.*, (2020, p. 2056 – 2057).

¹⁹ Os campos podem conter subcampos. Para Sapiro *et al.* (2020), as disciplinas são, por exemplo, subcampos, mais ou menos autônomos, do campo acadêmico, . Porém, “as fronteiras dos (sub)campos permanecem [...] questões permanentes de luta” (Sapiro *et al.*, 2020, p. 317, tradução nossa). Para exemplificar, poderíamos pensar nas regras da Filosofia, de um lado, e da Geografia, de outro.

²⁰ “[...] Falar de capital específico é dizer que o capital é valioso em relação a um determinado campo, portanto dentro dos limites deste campo, e que só é convertível em outra espécie de capital sob certas condições [...]” (Bourdieu, 2002, p. 114, tradução nossa).

os dá poder, prestígio e autoridade, além de estratégias para manter ou modificar suas posições. Os participantes do campo, sejam novos ou antigos, compartilham a crença no jogo: “os ‘novos’ precisam pagar um direito de entrada que consiste no reconhecimento do valor do jogo (a seleção e a cooptação prestam sempre muita atenção aos índices de adesão e investimento) e no conhecimento (prático) dos princípios de funcionamento do jogo” (Bourdieu, 2003, p. 122). O autor frisa também que as lutas e as revoluções parciais que acontecem no campo não questionam os fundamentos e as bases das crenças do jogo (Bourdieu, 2003, p.122), visto que sem eles, não há campo.

É importante ressaltar que a noção de campo não está necessariamente ligada a um Estado-nação, já que, como ressaltado por Sapiro, “em nenhum lugar em sua obra, Pierre Bourdieu diz que os campos são necessariamente circunscritos no perímetro do Estado-nação” (Fondu e Sapiro, 2013, p.71). Como afirma Bourdieu, em uma de suas palestras sobre o campo: “as coisas que estão muito longe em um espaço geográfico podem estar muito próximas em um espaço pertencente ao campo” (Bourdieu, 1973 *apud* Fondu e Sapiro, 2013). Portanto, é possível analisar as relações transnacionais a partir das noções que permeiam a teoria do campo.

O capital dentro de um campo, além de ser elemento de disputa, é também símbolo de poder, visto que, quanto maior o capital específico de um agente, maior será sua posição naquele espaço. Existem diversas formas de capital, entre elas, o econômico, cultural, social e simbólico, que pode ser caracterizado como:

[...] uma espécie de capital imaterial que surge da relação entre qualquer tipo de capital e agentes socializados de forma a conhecê-lo e reconhecê-lo. [...] O capital simbólico situa-se na ordem do conhecimento e do reconhecimento, ou se preferirem, das estruturas mentais (isto é, do *habitus*). É adesão, reconhecimento, legitimidade, que permite à instituição que a possui consagrar, homologar, ratificar, legalizar, regularizar situações e atos, passar do mundo social de um estado contingente e não oficial ao de estado oficial, conhecido, reconhecido e público (Champagne *apud* Sapiro *et al.* 2020, p. 268-269, tradução nossa).

No espaço transnacional, a presença de capital simbólico pode ser vista de diversas maneiras, pela referência dos pares (muito forte no polo informal), pelo reconhecimento de um órgão governamental, reconhecimento em notícias, artigos de jornais e artigos acadêmicos, antiguidade, prêmios, entre outros. Além de elemento de disputa e poder, o capital também designa a cultura específica de cada campo, como demonstra Patrick Champagne:

[...] Ou seja, para retomar uma metáfora de Bourdieu, os trunfos necessários para jogar em um jogo social dado: tanto os jogos sociais (isto é, os campos), quanto os tipos de trunfos (isto é, os tipos de capital). Construído a partir de fenômenos da ordem cultural, o conceito de capital é assim generalizado a

tudo que pode ter valor socialmente (Champagne *apud* Sapiro *et al.*, 2020, p.268, tradução nossa)

Por fim, o conceito de *habitus* está relacionado às práticas dos indivíduos. São sistemas de disposições, estruturas internas que “designam, por outro lado, uma maneira de ser, um estado habitual (em especial do corpo) e, em particular, uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação” (Bourdieu, 2002, p. 163). Em outras palavras, são estruturas que influenciam a prática dos indivíduos no mundo social e são fruto de uma internalização de estruturas, por meio de disposições, durante a socialização dos indivíduos (Sapiro *et al.* 2020, p. 890):

O conceito de *habitus*, concebido como princípio gerador de práticas individuais, designa a capacidade dos agentes de se orientarem no mundo social e de adotarem comportamentos adaptados a condições objetivas sem obedecer explicitamente a uma regra, de improvisarem atitudes ajustadas à situação, tal como o falante é capaz de produzir um número infinito de sentenças a partir de algumas regras, e sem que a fala seja redutível à linguagem (Sapiro *et al.*, 2020 p.890, tradução nossa).

O *habitus* não é imutável e está ligado à capacidade de adaptação à mudança²¹, a partir das disposições dos indivíduos. O conceito de *habitus* poderia explicar o porquê de membros de um grupo possuírem (ou não) atitudes similares sem estarem necessariamente submetidos a uma regra (Sapiro *et al.* 2020, p. 891). Ele afeta não apenas os indivíduos isoladamente, mas também uma classe, como mostrado por Bourdieu em *A distinção: crítica social do julgamento* (2011). O *habitus* de classe se refere ao estilo de vida que se diferencia conforme o capital dos indivíduos. Ele pode ser adquirido através da família (*habitus* primário) ou da escolarização (*habitus* secundário).

Os indivíduos das classes dominantes possuem um *habitus* primário, que os dá maior familiaridade com a cultura dominante (legitimada pela Escola), e têm as disposições engendradas pela família reforçadas por meio das instituições escolares. Os indivíduos das classes dominadas, em oposição, adquirem essa familiarização, não pelo meio familiar, mas sim pelo escolar que é também desigual (e não há garantia de que ela será bem-sucedida), fazendo com que os indivíduos tendam a procurar alternativas para afunilar, estreitar as defasagens escolares e garantirem uma posição no jogo.

2.2 Cultura, naturalização e institucionalização

²¹ Ver *Habitus Clivé* (Sapiro *et al.*, p. 894 - 895).

Bourdieu, em *A Distinção: crítica social do julgamento* (2011), analisa as relações de classe e distinção social a partir do gosto e da interação entre capital econômico e cultural. Ao dissertar sobre as preferências estéticas dos indivíduos em relação à arte, fotografia, música, vestimenta, mobília, entre outras, Bourdieu demonstra o caráter social do “gosto”, vinculando as escolhas dos indivíduos às suas disposições (ou seja, ao seus *habitus*), desenvolvidas a partir de suas posições no conjunto das relações sociais, influenciadas pela família e pelas instituições escolares.

A arte, para o autor, comporta-se enquanto código. O meio social e a influência da família nas práticas culturais, tratando-se de frequência em museus, gosto musical, entre outros, fazem com que os indivíduos tenham ou não maior familiaridade com esse código. Assim, a relação de um indivíduo com os produtos culturais pode ser mais ou menos rígida, escolarizada. A forte familiarização com as práticas culturais, sejam elas legítimas ou não²², faz com que o produto cultural – e o capital cultural – torne-se uma herança familiar. Aos indivíduos que não possuem tal relação com a cultura, principalmente legítima, cabe ao sistema escolar a sua apresentação e introdução. Para o autor, a competência cultural (ou linguística) “permanece definida pelas suas condições de aquisição que, perpetuadas no modo de uso – isto é, em uma determinada relação com a cultura ou a língua –, funcionam como uma espécie de ‘marca de origem’” (Bourdieu, 1979, p. 84 - 85, tradução nossa).

A ideologia do gosto natural opõe, através de duas modalidades da competência cultural e de sua utilização, dois modos de aquisição da cultura: o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a pequena infância no seio da família e prolongado pela aprendizagem escolar que o pressupõe e o completa, distingue-se do aprendizado tardio, metódico e acelerado, não tanto – conforme o apresenta a ideologia do “verniz” cultural – pela profundidade e durabilidade de seus efeitos, mas pela modalidade da relação com a linguagem e a cultura que ele tende a inculcar como suplemento (Bourdieu, 2011, p. 65).

Em suma, a diferença é que o aprendizado escolar é rígido, sendo uma característica própria do sistema de classificações, criações de currículos etc. e necessária para o próprio funcionamento das instituições de ensino. Em relação aos idiomas estrangeiros, essa diferença pode ser vista através das competências de aquisição linguística e da classificação de níveis pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (CEFR²³), sendo eles A1, A2, B1,

²²A relação de naturalização com a cultura pode ser vista tanto na cultura legítima quanto na popular, ao se pensar que um indivíduo que gosta de samba, frequenta rodas de samba, *shows*, toca instrumentos e foi apresentado ao meio desde a infância, do mesmo modo um indivíduo que tem as mesmas práticas culturais em relação ao pagode, ambos possuem a mesma relação de naturalidade, a despeito dos diferentes gêneros musicais (que podem ser oriundos de classes sociais distintas).

²³*Common European Framework of References for Languages*.

B2, C1 e C2,²⁴ em oposição a uma aquisição mais informal, oriunda da exposição ao idioma através de mídias audiovisuais, livros, viagens, conversas com outros falantes – ou seja, uma exposição fora do ambiente institucionalizado. É importante frisar também que diferentes instituições escolares oferecem distintas relações com a cultura, e com a língua, a depender do currículo da escola, do quadro de professores, das atividades extracurriculares oferecidas, entre outros fatores.

Assim, segundo Bourdieu, a escola e a família:

[...] funcionam, inseparavelmente, como espaços em que se constituem, pelo próprio uso, as competências julgadas necessárias em determinado momento, assim como espaços em que se forma o valor de tais competências, ou seja, como mercados que, por suas sanções positivas ou negativas, controlam o desempenho, fortalecendo o que é “aceitável”, desincentivando o que não o é, votando ao desfalecimento “gradual das disposições desprovidas de valor – pilhérias que “fazem feio” ou que, apesar de “admissíveis”, como se diz, em outro meio e outro mercado, parecem ser, aqui, “descabidas” e suscitam apenas “mal-estar” ou reprovação; citações (por exemplo, latinas) que são próprias do “cuistre” ou “pedante” etc. (Bourdieu, 2011.p. 82).

Ou seja, ambas as instituições contribuem para a formação da competência cultural – e linguística – dos indivíduos, assim como dos modos de classificação e dos valores sobre o que é aceitável ou não. O autor também expressa que:

[...] A aquisição da competência cultural é inseparável da aquisição insensível de um senso da aplicação dos investimentos culturais que, sendo a produto do ajuste as possibilidades objetivas de valorização da competência, favorece o ajuste antecipado a tais possibilidades e que, por sua vez, torna-se uma dimensão relacionada com a cultura, próxima ou distante, desenvolva ou reverenciosa, mundana ou escolar, ou seja, forma incorporada da relação objetiva entre o espaço da aquisição e o “núcleo dos valores culturais” (Bourdieu, 2011, p. 82).

A cultura legítima – assim como a linguagem legítima – é vista como um capital cultural valioso, prestigioso, portanto, distintivo. Aqueles que possuem uma relação com a cultura dominante como segunda natureza, além de serem considerados dominantes no mundo social, possuem “um benefício adicional, o de serem vistos e perceberem-se como perfeitamente desinteressados e perfeitamente isentos de qualquer uso cínico ou mercenário da cultura” (Bourdieu, 2011, p.106), já que sua relação é familiarizada, não tão rígida quanto a que se estabelece no aprendizado via sistema escolar. Assim, ao investir em capital cultural – ou trunfo

²⁴ Nível A: básico (Iniciante e básico, respectivamente); nível B: independente (intermediário e usuário independente, respectivamente) e nível C: proficiente (proficiência operativa eficaz e domínio pleno, respectivamente). Para saber mais sobre o CEFR, acesse: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.

linguístico –, vê-se uma relação que vai além do econômico, do valor material. Tem-se também uma relação de valor simbólico e de investimento emocional. Nas palavras do autor:

[...] o termo investimento, por exemplo, deve ser entendido no duplo sentido de investimento econômico – como tem sido sempre, objetivamente, sem deixar de ser desconhecido como tal – e de investimento afetivo que lhe é atribuído pela psicanálise ou, ainda melhor, no sentido de **ilusão, crença, involvement e engajamento no jogo que é o produto do jogo e produz o jogo** (Bourdieu, 2011, p.83, grifos nossos).

Além da diferença entre aquisição familiar e a aquisição escolar, Bourdieu aponta também para o autodidatismo, que está associado às diferentes relações dos indivíduos com o sistema escolar.

Segue-se que as diferenças associadas à trajetória social e ao volume do capital cultural herdado duplicam-se de diferenças que, sobretudo, são visíveis entre os membros da pequena burguesia – por sua vez, oriundos da pequena burguesia ou das classes populares (e, particularmente, representados na pequena burguesia estabelecida) –, refletem mudanças do estado das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das classes sociais: a estes diferentes modos de geração correspondem relações diferentes com o sistema escolar que se exprimem em diferentes estratégias de investimento cultural não garantido pela instituição escolar, ou seja, de autodidaxia (Bourdieu, 2011, p. 80).

Segundo Bourdieu, há dois tipos diferentes de autodidatismo, o de estilo antigo (*l'autodidacte d'ancien style*) e o novo estilo (*les autodidactes nouveau style*). O autodidata de estilo antigo é definido:

por uma reverência à cultura que era o efeito de uma exclusão ao mesmo tempo brutal e precoce, além de conduzir a uma devoção exaltada e mal direcionada, portanto levada a ser percebida pelos defensores da cultura legítima como uma espécie de homenagem caricatural [...] Entre estes “primários” que, em uma autodidaxia essencialmente ortodoxa, procuram determinada maneira de continuar pelos seus próprios meios uma trajetória brutalmente interrompida, toda a relação com a cultura legítima e com as autoridades detentoras da autoridade sobre esta cultura permanece marcada pelo fato de que foram excluídos por um sistema capaz de impor aos excluídos o reconhecimento da sua própria exclusão (Bourdieu, 2011, p. 81).

Sobre os do novo estilo, Bourdieu os caracteriza como aqueles que:

[...] mantiveram-se no sistema escolar, muitas vezes, até um nível relativamente elevado e, no decorrer desta longa frequência mal recompensada, adquiriram, a um só tempo, “liberada” e desiludida, familiar e desencantada com a cultura legítima que nada tem de comum com a reverência longínqua do autodidata antigo, embora conduza a investimentos tão intensos e apaixonados, apesar de aplicados a terrenos completamente diferentes [...] (Bourdieu, 2011, p. 81).

Tais noções serão importantes para as análises realizadas nos próximos capítulos deste trabalho.

2.2 Linguagem e distinção social

Primeiramente, é importante frisar que todas as relações a respeito do capital cultural, seu valor social, seus modos de aquisição e sua relação com os indivíduos, anteriormente mencionadas e exploradas por Pierre Bourdieu em *A distinção* (2011), também são válidas para a habilidade linguística – isto é, para a aquisição de um idioma, seja ele materno ou estrangeiro –, principalmente quando se pensa o idioma como forma de capital cultural (Bourdieu, 2011; Swaan, 2022).

Assim como a arte, a linguagem funciona como código, e a capacidade do indivíduo de decifrá-la é relativa à maneira de aquisição do capital linguístico. As habilidades e preferências podem ser herdadas e/ou adquiridas, familiarizadas e/ou institucionalizadas, bem como seu maior ou menor domínio estão a depender de uma série de fatores, tais como a exposição à língua – e linguagem – de maneira legítima pela escola e pela família, as condições de aprendizado, o local de aprendizagem, o meio social, entre outros.

A língua possui normas que vão além das gramaticais. São normas sociais e definem o discurso dominante ou a maneira de falar dominante. Nesse contexto, Bourdieu entende que o modo como se fala, as escolhas discursivas dos indivíduos são definidas a partir do *habitus* linguístico e do mercado linguístico. O autor em *A economia das trocas linguísticas* (1996) define *habitus* linguístico²⁵ como:

[...] disposições socialmente modeladas [...] que implicam uma certa propensão a falar e a dizer coisas determinadas (interesse expressivo), definida ao mesmo tempo como capacidade linguística de engendramento infinito de discursos gramaticalmente conformes e como capacidade social que permite utilizar adequadamente essa competência numa situação determinada [...] (Bourdieu, 1996, p. 24).

O mercado linguístico funciona como “um sistema de sanções e censuras específicas” (Bourdieu, 1996, p. 24). É ele que define e atribui valor simbólico às normas linguísticas. Gramaticalmente falando, a norma da língua, seja ela qual for, é a norma-padrão. Socialmente falando, ela pode ser a imposição de um idioma em relação ao outro, como o Português em vez do Tupi, ou – em situações de multilinguismo – o Inglês em vez de qualquer outro idioma. Tais normas (sociais e gramaticais) são competências impostas aos indivíduos através da escola e

²⁵Penso, também, que além do *habitus* linguístico, os indivíduos possuem, assim como um senso estético, um senso linguístico. Isto é, uma relação de gostos e desgostos para com a língua, do que os indivíduos acham aceitável em matéria de vocabulário – expressões, escolha de palavras, entre outros –, sotaque, gramática etc. É a maneira de percepção da língua de um indivíduo. Essa percepção influenciaria também na escolha de um segundo ou terceiro idioma, na escolha de metodologia de aprendizado e na escolha pelas instituições de ensino.

exigidas em ambientes formais – como o mercado de trabalho – o que atinge todos os indivíduos de todas as classes sociais. As normas gramaticais e sociais em torno dos idiomas (e a acumulação do trunfo linguístico e as práticas a ele ligadas) são socialmente legitimadas, isto é, socialmente aceitas e incorporadas pelos indivíduos e instituições, muitas vezes até mesmo inconscientemente.

Segundo Bourdieu (1996), as normas dominantes são produzidas e validadas pelos gramáticos e pelos espaços de produção linguística, sejam eles editoras (com a produção de materiais didáticos, dicionários, livros acadêmicos, entre outros), escolas (com a exposição da norma-culta em sala de aula, a implementação de línguas estrangeiras no currículo escolar, assim como a existência de um sistema de validação: os testes escolares e o sistema de notas, os testes de proficiência, diplomas de conhecimento do idioma, diplomas internacionais, entre outros) e até mesmo os indivíduos, pois as normas sociais são por eles incorporadas. O reconhecimento pelos indivíduos e a classificação de uma forma errônea de se expressar, desviante da norma, pressupõem a existência de uma forma correta de expressão e de uma norma. O mesmo é válido para os idiomas, já que o reconhecimento e a atribuição de valor dada a determinadas línguas (como expresso no sistema de Swaan, 2001) pressupõem uma desigualdade e, conseqüentemente, uma relação de dominação entre eles. Isto é facilmente perceptível no exemplo de Bourdieu do bearnês e do prefeito de Béarn:

Para que esse público composto de pessoas cuja língua materna é o dialeto local do Béarn possa sentir como uma “deferência tocante” o fato de um prefeito da região lhe dirigir a palavra nesse dialeto, é preciso que esse mesmo público reconheça tacitamente a lei não escrita segundo a qual a língua francesa se impõe como a única aceitável nos discursos oficiais das situações oficiais (Bourdieu, 1996, p. 55).

Bourdieu acrescenta também que a possibilidade do desvio da norma linguística só é socialmente aceita caso o locutor seja legitimado socialmente. É o caso, novamente, do prefeito de Béarn. A possibilidade de falar bearnês lhe é dada visto sua posição prestigiosa no meio social, já que:

O que é um “bearnês de qualidade”, elogiado enquanto tal, na boca de um locutor legítimo da língua legítima seria totalmente destituído de valor, e aliás sociologicamente impossível numa situação oficial, na boca de um camponês tal como aquele que, para explicar que não tinha imaginado ser prefeito de sua cidade apesar de ter obtido o maior número de votos, dizia (em francês) que não “sabia falar” (em francês, evidentemente), em nome de uma definição inteiramente sociológica da competência linguística (Bourdieu, 1996, p. 56).

Em outras palavras, o desvio da norma padrão socialmente aceita é visto, nessa perspectiva, como uma consequência – um privilégio – da posição social prestigiosa de um indivíduo. Tal posição depende, dentro da teoria bourdieusiana de campo, do conjunto de capitais acumulados e sua relação com os outros agentes do meio. Sendo assim, aqueles que possuem um maior trunfo linguístico, isto é, uma melhor relação com a(s) língua(s) e suas normas, em relação aos outros indivíduos, possuem uma posição mais dominante no espaço, portanto, maiores privilégios (como no caso do prefeito de Béarn), maior prestígio social (prestígio esse também simbólico) e maior familiaridade com a língua.

Em suma, o fato de os indivíduos em posições dominantes ou aqueles que estão dentro das normas sociais possuírem certas concessões ou liberdades – no caso desta pesquisa, em relação à língua estrangeira – pressupõe que existam indivíduos que ocupam posições inferiores e, portanto, não possuem tais privilégios²⁶, visto que a sociedade contemporânea ocidental é baseada em desigualdades. Diante disso, os indivíduos possuem, em essência, duas alternativas: a conformidade, consciente ou inconsciente, de sua posição dominada; ou a busca pela ocupação dessas posições dominantes e a obtenção do trunfo linguístico. Este é adquirido de duas maneiras: através das influências familiares e através do título escolar (das instituições escolares). Os indivíduos que não adquiriram o trunfo linguístico através da família o fazem por meio da instituição escolar ou em uma instituição de aprendizado (formal ou informal). Há ainda os que mesmo inseridos em uma dessas instituições²⁷ não conseguem adquiri-lo ou o adquirem parcialmente.

Ademais, assim como existe disputa e desigualdade pela aquisição do trunfo linguístico entre os indivíduos, as instituições de ensino também se dividem e se distinguem e lutam por seu oferecimento.

²⁶Penso, na esfera gramatical, em liberdades em relação ao sotaque (/r/ aproximante alveolar [ɹ] e /r/ retroflexo [ɻ] (/r/ no sotaque caipira) versus /r/ fricativo glotal [h], [ɦ] (/r/ mineiro) – sotaque marginalizado *versus* sotaque padrão), pronúncia (agrupamento ou não de palavras, como no *mineirês*, entre outros), gramática (uso de gírias, contrações de palavras, expressões informais, vícios de linguagem etc.), fluxo de fala (como é o caso do *vocal fry*, no Inglês, por exemplo). Na esfera social, privilégios, facilidades, no mercado de trabalho e outros meios formais, além do poder simbólico do saber falar bem um ou mais idiomas estrangeiros.

²⁷Ao menos no sistema escolar, já que, no Brasil, o ensino de Inglês – segundo a Base Nacional Comum Curricular – é obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Sobre o ensino de Inglês e a BNCC, ver: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pesquisar?q=L%C3%ADngua%20estrangeira>.

3. A CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO

Neste trabalho, a análise se concentra sobre um recorte do espaço de ensino de idiomas que abrange instituições e agentes transnacionais da *Internet*, bem como escolas localizadas no estado de São Paulo, o que permite tensionar as relações regional-nacional-internacional-transnacional. Há entre os casos analisados, escolas regulares, escolas de idiomas, aplicativos de idioma, cursos *online* e canais em redes sociais (mais especificamente, o *Youtube*). Assim, foram selecionadas 56 instituições nacionais, internacionais e transnacionais, representativas do espaço. Entre elas, estão: 17 escolas, sendo 8 nacionais, 9 internacionais e 1 transnacional; 11 escolas de idiomas, sendo 5 nacionais e 6 internacionais ; 11 cursos *online*; 9 canais no *Youtube*; e 7 aplicativos de idiomas.

A seleção do corpus de análise passa por critérios variados: primeiramente, foram escolhidas instituições representativas de cada subespaço, contendo agentes dominantes, intermediários e dominados. Para as escolas (nacionais, internacionais e escolas de idiomas), foram escolhidas aquelas com sede e/ou filiais na cidade de São Paulo. O recorte se justifica, pois a metrópole apresenta alto número de instituições internacionais, por conta do histórico de migrações para a cidade²⁸, a presença das instituições consulares (87 instituições, de acordo com a Prefeitura²⁹) e sua forte influência econômica³⁰, o que explica a existência de escolas internacionais/internacionalizadas na cidade. Tanto para as instituições formais (escolas e escolas de idioma) quanto para as informais (aplicativos e, principalmente, cursos e canais), foram escolhidas instituições que tratassem principalmente das línguas supercentrais e hipercentral (são elas, nas instituições escolhidas para a pesquisa: Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, Alemão, Árabe, Coreano, Japonês e Mandarim).

As categorias de escolha entre as instituições informais foram: volume de usuários ou inscritos; antiguidade; enfoque no aprendizado do idioma (excluindo canais ou aplicativos que

²⁸ O processo de migração para São Paulo é histórico, abrangendo não apenas imigrantes internacionais, mas também migrantes nacionais, principalmente após a abolição da escravidão e a expansão do café no século XIX (Arquivo público de São Paulo, c2009). Os primeiros imigrantes em massa no Brasil foram os espanhóis, italianos e portugueses, no final do século XIX, seguidos, em menor número, por japoneses, alemães e austríacos e, na década de 1920, romenos, lituanos, sírios, iugoslavos, polacos, entre outros (Arquivo público de São Paulo, c2009). A imigração na cidade continua a crescer no século XIX: segundo levantado pela Migracidades, plataforma de diagnósticos sobre migração da Organização Internacional para as Migrações (OIM), em 2021, 376.156 migrantes viviam na cidade, sendo as principais comunidades, bolivianos (27%), chineses (7%) e haitianos (6%) (Secretaria Especial de Comunicação, 2022).

²⁹ Para acessar a lista de entidades internacionais na cidade, ver: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/relacoes_internacionais/cidade_de_sao_paulo/index.php?p=146121.

³⁰ Em 2019, a cidade de São Paulo era responsável por 10,3% do PIB do país (Agência IBGE).

mesclavam idioma e cultura). Também buscou-se selecionar canais e cursos nacionais, internacionais e transnacionais bem como ferramentas que contam com professores nativos e não-nativos. Além dos critérios mencionados, para os canais do *Youtube*, observou-se a relação entre os pares, ou seja, os *youtubers* que se relacionavam de forma direta (com colaborações em vídeos) ou indireta (com citações), visto que esse espaço é formado por uma espécie de rede. Analisando-o também dessa forma, a partir da cooperação (chamada, no meio, de *colab*) entre os *youtubers*, é mais fácil identificar os dominantes e dominados no espaço (*a priori*, já é possível observar a tendência dos dominantes serem aqueles citados ou referenciados; e os dominados, os que citam).

As instituições selecionadas estão elencadas nos quadros abaixo³¹:

Quadro 1 - Lista de escolas nacionais e internacionais

Nacionais (bilíngues)	Internacionais
Beacon School Colégio Monteiro Lobato Colégio Visconde de Porto Seguro ³² Escola do Futuro High Line School Maple Bear Mz School Pueri Domus – Global Program	Avenues Colégio Humboldt Escola Islâmica Escola Suíço-Brasileira de São Paulo Lycée Pasteur Scuola Italiana Eugenio Montale St Nicholas School The British College of Brazil Graded School (American School of São Paulo)

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 2 - Lista das escolas de idioma nacionais e internacionais

Nacionais	Internacionais
CCAA Cultura Inglesa Fisk Wise Up Wizard	Aliança cultural Brasil-Japão Aliança Francesa Goethe Institut Instituto Cervantes Istituto Italiano di Cultura Istituto Leonardo Da Vinci

Fonte: elaborado pela autora.

³¹ A lista das escolas foi analisada a partir dos sites: <https://educacaobilingue.com/escolas/escolas-internacionais/> e <https://educacaobilingue.com/escolas/escolas-bilingues/>. Acesso em: 25 mai. 2023.

³² Unidade Morumbi (SP)

Quadro 3 - Lista dos aplicativos, canais de Youtube e cursos escolhidos

Aplicativos	Canais no Youtube	Cursos
Babbel Busuu Duolingo LingQ Mondly Pimsleur Rosetta Stone	Carina Fragozo Cintya Sabino Easylanguages Gabriel Poliglota Ikenna Luca Lampariello Mairo Vergara SmallAdvantages Steve Kaufmann	Abraço cultural Babbel Live Cambly Fluency Academy Francês com Mademoiselle Francês com nativos Instituto Kyoto Italki Mairo Vergara Pula Muralha - Clube de Chinês Teach Yourself

Fonte: elaborado pela autora

3.1 Métodos e Técnicas

Para analisar o espaço, serão utilizados métodos quantitativos e qualitativos. Como ferramental analítico, são mobilizadas as ferramentas metodológicas associadas à perspectiva de Pierre Bourdieu, sendo elas as definições de campo, capital e *habitus*, trabalhadas anteriormente. Não falamos propriamente de campo em relação ao conjunto das instituições de ensino, posto que não se trata de um espaço com autonomia própria, mas nos valem do arcabouço metodológico que o conceito oferece, no sentido de pensar as relações de força entre dominantes e dominados, antigos e novos, autônomos e heterônomos etc. Utilizaremos também a Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) para interpretação das distinções em torno das instituições dentro do espaço.

Os dados para a pesquisa foram coletados a partir de diferentes fontes. A ideia inicial era entrevistar os responsáveis pelas escolas, principalmente as bilíngues e internacionais, porém, com a não-resposta dos coordenadores e/ou diretores das mesmas, os dados tiveram que ser coletados através de outras fontes, tais quais: sites oficiais das instituições ou site oficial das plataformas de venda (no caso dos cursos), perfil das empresas no *LinkedIn*, notícias de jornais, assim como notícias postadas pelas próprias instituições (em *blogs* ou fóruns na *Internet*) e análise de vídeos no *Youtube* (tanto para os canais no Youtube, quanto para as escolas). Da mesma forma, houve o contato (por telefone ou *e-mail*) com algumas escolas de idioma.³³ Para

³³ Embora o contato com todas as escolas (bilíngues, internacionais e de idiomas) tenha sido feito, apenas as de idioma aceitaram nos conceder informações a respeito dos cursos. Foram contatadas com sucesso a *Aliança Francesa*, *Goethe Institut*, *Instituto Cervantes*, *Instituto Italiano de Cultura*, *Aliança cultural Brasil-Japão*, *Wizard - Higienópolis*, *Fisk - Vila Formosa*, *Cultura Inglesa - Higienópolis* e *Wise Up - Conceição*.

os espaços informais de ensino, a pesquisa foi integralmente realizada a partir das informações coletadas na *Internet*, todas elas facilmente disponíveis. Embora o contato com as escolas bilíngues e internacionais não tenha sido bem-sucedido, considero que a análise através dos sites não tenha sido empobrecedora para a análise do espaço, já que a diferença de comunicação de determinados aspectos entre as instituições também pode ser interpretada como dados sociológicos,³⁴ assim como a própria análise das páginas da *Internet*.³⁵

3.2 Categorias de análise: variáveis e modalidades

A fim de expressar as diferenças entre os espaços, foram definidas 29 variáveis divididas em oito rubricas, sendo elas: 1) informações de base; 2) metodologia; 3) tempo; 4) relação com o idioma; 5) relação com os professores; 6) internacionalização; 7) diploma; 8) tecnologia e demais atrativos. A relação entre rubrica e variáveis pode ser vista nas tabelas abaixo:

Quadros 4 e 5 – Lista de rubricas e categorias

Informações de base (4 categorias)	Metodologia (4 categorias)	Tempo (4 categorias)	Relações com o idioma (4 categorias)
- Ano de fundação - Custo - Tipo de instituição - Tipo de público-alvo	- Curso de idioma - Material/Metodologia - Tipo de curso - Tipo de ensino	- Duração do curso - Frequência recomendada - Tempo de aula - Tipo de contrato	- Ensino da língua - Imersão - Oferta de mais de uma língua - Quantidade de línguas oferecidas

³⁴ Penso a respeito da omissão e da explicitação de certos dados nos sites oficiais das instituições tanto formais, quanto informais. Tomo como exemplo a diferença entre instituições cujo perfil dos professores (nativos ou não nativos) era explícita e facilmente identificável em oposição às instituições cuja informação não estava disponível. Minha hipótese é de que a explicitação dessa informação acontece como meio de tentativa de obtenção de legitimidade, além da busca pela atração de público, enquanto que para as escolas mais bem posicionadas no espaço, essa informação não se torna importante pois: 1) o público-alvo é outro; 2) elas possuem outros critérios que as legitimam, o que faz com que essa informação específica não seja tão relevante; e 3) o foco da instituição não é ensinar a língua estrangeira, mas ensinar a partir dela e, portanto, apenas o fato do professor ser nativo não é suficiente, já que outros fatores (como qualificação) são também levados em consideração.

³⁵ Pode-se pensar na distinção entre escolas que disponibilizam a versão do site em português e em duas ou mais línguas (sem a utilização do tradutor); escolas com uma única versão do site – em português –, porém com a possibilidade de tradução através do Google Tradutor; escolas com sites em português sem a possibilidade de tradução; e escolas com sites disponíveis apenas na língua estrangeira (todos esses, em Inglês). A existência de diferentes versões dos sites pode ser indicativo de: 1) critério primeiro de seleção (além do preço e outros fatores), pois, principalmente no caso dos sites apenas disponíveis em língua estrangeira, as informações só podem ser consultadas uma vez que o idioma seja dominado; e 2) critério de público-alvo, pois as instituições com versões nacionais e bilíngues-traduzidas tinham uma relação diferente ao referir-se à segunda/terceira língua, por exemplo, ao evidenciar explicitamente a importância do bilinguismo e utilizando a porcentagem de sucesso de alunos em exames de língua estrangeira como atrativo, enquanto que essas questões não apareciam na maioria das instituições com sites bilíngues sem tradução ou sites diretamente na língua estrangeira. Vê-se aqui mais um indicativo da distinção entre “aprender a língua” e “aprender com a língua”. É interessante pontuar, também, que, para a maioria das escolas internacionais, obteve-se uma maior facilidade ao acesso às informações ao acessar a versão estrangeira do site.

Em relação aos professores (3 categorias)	Internacionalização (3 categorias)	Diploma (3 categorias)	Tecnologia e demais atrativos (4 categorias)
• Professor • Professor tem formação de professor • Tipo de professor	• Reconhecimento do governo • Outras unidades em outros países • Outras unidades no Brasil	• Aplicação de exames internacionais • Base curricular/diploma • Oferta de exames internacionais	• Atividades culturais • Curso <i>online</i> • Oferta de inglês • Utilização/oferta de <i>app</i>

Fonte: elaborados pela autora

É necessário pontuar alguns critérios de escolha em relação à construção das modalidades para algumas variáveis. Na variável **tipo de instituição**,³⁶ foram escolhidas três modalidades: nacional, internacional e transnacional. Foi delimitada enquanto instituição nacional, aquelas com sede/escritório apenas no Brasil (por isso, algumas escolas internacionais fundadas em território nacional foram classificadas como instituições nacionais, por sua posição geográfica e pela ausência de outras unidades em outros países). Para as instituições internacionais, foi instituído o mesmo critério, porém com instituições com sedes em um país estrangeiro³⁷ – como é o caso do *LingQ*, uma empresa canadense com sede apenas no Canadá. Empresas com sede em país estrangeiro, porém com franquias no Brasil, também foram consideradas instituições internacionais, como a *Aliança Francesa* e a *Maple Bear*. Para as instituições transnacionais, foram consideradas aquelas com sede ou escritórios em dois ou mais países. Também, na variável **tipo de público-alvo**, foram escolhidas quatro modalidades: nacional; internacional; transnacional; e nacional e internacional (nac+inter); porém, por questões de baixa frequência, as modalidades **internacional** e **transnacional** foram agrupadas, formando a categoria **transnacional e/ou internacional**.

No que se refere à definição de público-alvo dos cursos de idioma, *apps* e canais, tomou-se como ponto de partida a língua dos cursos oferecidos. Cursos cuja base do aprendizado da língua estrangeira (LE) era apenas o português foram considerados nacionais; cursos cuja base era o inglês, internacionais; e cursos que ofereciam diversos idiomas como base para o ensino

³⁶ Como critério de escolha inicial das escolas, foram usadas as definições encontradas em Michetti (2022), a saber: as escolas internacionais são aquelas ligadas a outros países, cujo currículo é internacional (Michetti, 2022, p. 52); as escolas nacionais com currículo internacional são aquelas que ofertam currículos em português e na língua estrangeira (Michetti, 2022, p. 54) e escolas bilíngues são aquelas que oferecem currículo único em duas línguas (Michetti, 2022, p. 55). Porém, como critério de categorização das instituições, foi escolhido o critério geográfico a fim de melhor representar a transnacionalidade do espaço.

³⁷ Um caso especial é a *Wizard*, que foi comprada pelo grupo britânico *Pearson* em 2014, por isso foi também considerada como internacional.

da LE foram considerados como transnacionais. Em relação à definição de público-alvo das escolas, a escolha foi feita a partir das análises das informações nos sites: se a escola tratava o outro idioma como LE, seu público-alvo era nacional³⁸ (além da questão da possibilidade ou não de versões no site de diferentes idiomas); por outro lado, se a escola disponibilizava informações a respeito do português como LE³⁹ (ou seja, português como língua estrangeira para filhos de famílias estrangeiras), assim como o idioma estrangeiro como LE, seu público-alvo era nacional e internacional. Na variável curso de idioma, tem-se duas modalidades: “curso_sim” e “curso_nao”. Foram consideradas instituições que continham curso de idioma aquelas com algum tipo de planejamento, material, metodologia, aula e explicação sobre a língua.

Em relação às variáveis de tempo (tempo de aula e frequência recomendada) foram utilizadas, para tempo de aula, as médias das horas semanais⁴⁰ – baseadas na frequência recomendada. Para delimitar a frequência dos espaços, foi utilizada, para os aplicativos, a frequência recomendada em cada site, já que não há uma limitação de tempo para os usuários; para os *youtubers*, o critério de análise foi a postagem de vídeos em cada canal, baseados nas publicações mais recentes (até seis meses); para as escolas de idioma, foi utilizado o horário/frequência de aulas disponibilizadas por cada escola. Para as escolas bilíngues e internacionais, foram utilizados os anos das séries escolares disponíveis em cada uma, considerando um indivíduo/aluno-modelo que passasse toda a vida escolar em uma mesma instituição. É importante dizer, também, que foram escolhidos os tempos de todos os anos dos cursos, ou seja, no caso de uma escola de idiomas cujo nível é ofertado em dois semestres e o curso completo dura quatro anos (iniciante ao avançado), foi considerado como tempo do curso completo, não dividido por ano ou semestre. Essa escolha foi feita a fim de melhor revelar as diferenças entre as escolas de idioma e as escolas, pois em ambos os casos, o período escolar é de até um ano, todavia há diferenças no tempo completo de ambos os “cursos”. Em relação ao preço, também foi feita uma média dos valores ofertados.

³⁸ Isto é, o Inglês como segunda língua, o Alemão como segunda língua etc.

³⁹ Ou seja, Português como língua estrangeira para filhos de famílias estrangeiras.

⁴⁰ Para algumas instituições, como aplicativos de idiomas e as escolas de idioma, o tempo de aula foi uma informação fácil de ser obtida, porém, para outras instituições, como as escolas, o tempo de aula não era muito bem especificado, sendo quantificados em porcentagem (90% do currículo, 20%), portanto, considerou-se nesses casos o horário, não de acordo com o número de aulas, mas sim o horário de aula total dos alunos (tempo passado pelos alunos na escola). Para os canais do *Youtube* foram analisados os vídeos recentes, feito uma média dos vídeos e analisada a frequência de postagem. Para os cursos online, foram analisados o tempo de aula de acordo com as informações disponíveis na plataforma de vendas (*Hotmart* ou sites próprios) e feita uma média baseada no número de aulas oferecidas dividido pelo tempo total do curso.

A modalidade “Não se aplica” diz respeito às instituições cuja informação não pôde ser coletada, seja porque ela só pode existir a depender de outra modalidade (como a ausência de professores no caso dos aplicativos que impossibilita as variáveis **tipo de professor** e **professor tem formação de professor**), seja porque são informações inexistentes (como é o caso dos canais no *Youtube*, que não possuem uma duração de curso, justamente porque eles são, de certa forma, independentes no que diz respeito ao calendário e à obrigatoriedade de postagem).

Por último, em relação à variável base curricular/diploma, foi considerada base curricular (“BaseC_internacional” e “BaseC_propria”) para as instituições de ensino de idioma; e diploma (“Diploma_transnacional e internacional” e “Diploma_nacional+Inter”) para as escolas. Assim, foi possível diferenciar as instituições puramente de ensino de idiomas (aplicativos, canais, cursos e escolas de idioma) e as escolas; a *High Line School*, escola que oferecia apenas diploma nacional, foi agrupada com escolas que ofereciam exames nacionais e internacionais. A variável “base curricular” faz referência à escolha das habilidades, competências e níveis a serem ensinados; e a modalidade “base curricular internacional” agrupa tanto as instituições que seguem algum tipo de classificação de nível em termos (inter)nacional, seja ele o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR⁴¹), seja, no caso das escolas que ensinam Japonês, o JF Standard (JLPT⁴²), entre outros. A modalidade “base curricular própria” faz referência às instituições que não seguem recomendações (inter)nacionais no ensino de idiomas. Em relação às modalidades da variável “diploma”, o “diploma nacional” refere-se ao diploma brasileiro; “diploma internacional”, ao diploma estrangeiro; “diploma transnacional”, ao *International Baccalaureate* (IB)⁴³, programa presente em 159 países⁴⁴, por isso, considerado transnacional.

3.3 Análise de Correspondências Múltiplas

A Análise de Correspondências Múltiplas é um método de análise de dados desenvolvido a partir da Análise de Correspondência criada por Jean-Paul Benzécri nos anos

⁴¹ *Common European Framework of Reference*.

⁴² *JF Standard for Japanese-Language Education e Japanese-Language Proficiency Test*. Mais informações disponíveis em: <https://www.jfstandard.jp/go.jp/summaryen/ja/render.do> e <https://www.jlpt.jp/e/about/levelsummary.html#:~:text=JLPT%20Japanese-Language%20Proficiency%20Test> Acesso em: 28 out. 2023.

⁴³ Mais informações em: <https://www.ibo.org/about-the-ib/>. Acesso em: 28 out. 2023. .

⁴⁴ Para mais informações sobre o programa IB e sua relação entre os países, acesse: <https://www.ibo.org/about-the-ib/facts-and-figures/#:~:text=As%20of%20October%202023%2C%20there,5%2C700%20schools%20in%20159%20countries>. Acesso em: 28 out. 2023.

60 (Blasius, 2014). Foi inicialmente utilizado nas Ciências Sociais nos trabalhos de Pierre Bourdieu e seus colegas e seguidores a partir de meados dos anos 1970 (Klüger, 2018; Lebaron, 2015). Nas Ciências Sociais, a ACM auxilia, não apenas, mas também, na representação geométrica de um espaço social, já que ela consiste em “quadros que representam espaços sociais em planos cartesianos demarcados por um par de eixos” (Klüger, 2018, p. 68) e utiliza “dados categóricos (qualitativos) para diferenciar os agentes e posicioná-los no plano” (Klüger, 2018, p. 68). A ACM faz parte da Análise Geométrica de Dados (AGD)⁴⁵ e, portanto, obedece aos seguintes princípios: modelagem geométrica⁴⁶; abordagem formal⁴⁷ e “descrição primeiro”⁴⁸ (Le Roux e Rouanet, 2010 *apud* Lebaron, 2015, aspas e tradução nossa).

O primeiro passo para a Análise Geométrica de Dados (e, consequentemente, a Análise de Correspondências Múltiplas) é a construção na nuvem de pontos e isso acontece, de acordo com Benzécri, a partir da escolha dos dados a serem analisados (Lebaron, 2015). Isso se refere, segundo Lebaron, à escolha das variáveis ativas, “as variáveis utilizadas para a construção de um espaço (social) de referência” (Lebaron, 2015, p. 5, tradução nossa). Depois, a partir das tabelas (Indivíduos ou instituições X variáveis), no caso da ACM, são obtidas duas nuvens de pontos: uma correspondente às variáveis e outra aos indivíduos (também chamados casos). As nuvens de ponto nada mais são do que pontos colocados em um plano cartesiano cujas coordenadas são determinadas a partir da relação da frequência das respostas dos casos às perguntas (variáveis) em relação aos outros casos. Sendo, portanto, um processo relacional

⁴⁵ Nas palavras do autor, “na AGD, os investigadores constroem uma representação geométrica do seu conjunto de dados e, nesse sentido, procedem a uma construção científica particular e original do seu objeto de investigação. Esta concepção construtivista está alinhada com a metodologia das ciências sociais tal como é apresentada no livro clássico de Bourdieu, Chamboredon e Passeron, *The Craft of Sociology (Le Métier de sociologue)*, publicado pela primeira vez em 1968; ver Lebaron, 2001)” (Lebaron, 2015, p. 3, tradução nossa).

⁴⁶ Este refere-se às nuvens de pontos produzidas na AGD. Essas podem ser definidas como: [...] [não apenas] ilustrações ou “exibições gráficas” dos dados, como são frequentemente descritos em livros de estatística. Constituem uma modelagem geométrica genuína, que constitui uma etapa básica e fundamental do processo científico, composta pela descrição, interpretação e inferência causal dos objetos relevantes. Em artigos de investigação, os sociólogos na tradição de Bourdieu referem-se aos resultados da AGD não apenas como as clássicas “provas empíricas” de uma hipótese, mas como uma operação de modelação mais forte e profunda, que tem de ser discutida e referida de forma apropriada (Lebaron, 2015, p. 3, tradução nossa).

⁴⁷ O segundo princípio diz respeito à Álgebra Linear, que é a teoria matemática da qual o método se baseia (Lebaron, 2015). Segundo Benzécri, a AGD consiste simplesmente em “[...] procurar autovetores (*eigenvectors*); toda a ciência (ou arte) disso consiste apenas em encontrar a matriz certa para diagonalizar” (Benzécri, 1973 *apud* Lebaron, 2015, tradução nossa). Ou seja, a AGD “é [...] a busca de autovetores de um determinado conjunto de dados bem escolhido, seguida de sua interpretação estatística e sociológica, que convoca inúmeras outras operações estatísticas” (Lebaron, 2015, p. 5, tradução nossa).

⁴⁸ O terceiro princípio diz respeito ao papel dos dados e da descrição estatística na AGD. A modelagem geométrica é preliminar para a análise de dados, pois a estatística descritiva “sempre vem primeiro e [...] pode (ou não) ser seguida de operações inferenciais” (Lebaron, 2015 p. 5, tradução nossa) e, de acordo com Benzécri, “o modelo deve seguir o dado, não o contrário” (Benzécri, 1973 *apud ibid.*, p. 5, tradução nossa).

(Lebaron., 2015). A análise e a interpretação dos dados consistem na seleção e interpretação dos eixos formados e da posição de cada indivíduo/variável em seus respectivos gráficos.

É necessário definir a priori quais serão as variáveis ativas e suplementares do espaço, visto que a frequência das variáveis pode ser “muito influente para a determinação dos eixos” (Le Roux e Rouanet, 2010, p. 61). Isto é, quanto mais rara a resposta a uma variável, mais ela contribui para a formação de um eixo, o que pode causar distorção no espaço. As variáveis mais frequentes se encontram próximas ao centro do eixo e as mais raras, mais afastadas. Por isso é necessário delimitar as variáveis mais e menos influentes no espaço⁴⁹. Uma variável com menos de 5% de frequência é considerada uma variável influente, podendo causar distorção no gráfico⁵⁰ e, nesses casos, é recomendado agrupá-la ou colocá-la como variável suplementar. A escolha das categorias ativas não é somente matemática, sendo necessário, também, pensar nos critérios sociologicamente mais importantes para o espaço. No caso da pesquisa, foram escolhidas 15 variáveis ativas (em ordem alfabética: **Ano de fundação; Aplicação de exames internacionais; Atividades Culturais; Base curricular/diploma; Custo (mensal); Ensino da Língua; Frequência Recomendada; Imersão; Oferta de exames internacionais; Professor; Quantidade línguas oferecidas; Reconhecimento do governo; Tempo de aula; Tipo de professor e Tipo de público-alvo**), com 47 categorias ativas⁵¹. A tabela abaixo demonstra as contribuições das variáveis ativas para os eixos:

Tabela 1 - Tabela de variáveis ativas e peso relativo nos Eixos 1 e 2

Variáveis	Peso Relativo (%)	Eixo 1	Eixo 2
Ano de fundação	6.7	4.6	5.0
Tipo de público-alvo	6.7	9.1	10.2
Custo (mensal)	6.4	10.8	15.9
Ensino da Língua	6.7	9.8	9.7

⁴⁹ O que concerne também ao número de modalidades em cada variável: “A contribuição de uma categoria depende dos dados [...], enquanto a de uma questão depende apenas do número de categorias da questão. Quanto mais categorias uma pergunta tiver, mais ela contribuirá para a variação da nuvem. É por isso que perguntas com números excessivamente desproporcionais de categorias devem ser evitadas. Recomenda-se construir questões com número aproximadamente igual de categorias, possivelmente após agrupamento” (Le Roux e Rouanet, 2010, p. 38, tradução nossa).

⁵⁰ Pois “quanto menos frequente for uma categoria, mais ela contribui para a variância geral” (Le Roux e Rouanet, 2010, p. 39, tradução nossa).

⁵¹ Das variáveis ativas, foram postas como categorias suplementares as categorias “Frequência Relativa”, pela baixa frequência, “NãoSeAplica” e as informações que não foram possíveis de serem coletadas, indicadas no gráfico por “0”.

Imersão	6.5	6.8	5.0
Quantidade línguas oferecidas	6.7	5.0	3.1
Tempo de aula	5.8	7.9	10.3
Frequência Recomendada	6.1	5.4	3.3
Base curricular/diploma	6.7	10.0	11.4
Professor	6.7	4.8	3.1
Tipo de professor	5.5	3.7	0.1
Oferece exames internacionais	6.7	5.7	9.6
Aplica exames internacionais	5.4	3.3	2.5
Reconhecimento governo	6.7	2.4	4.5
Atividades Culturais	6.7	10.8	6.2

Fonte: elaborada pela autora

Tabela 2 - Categorias Ativas com maior contribuição no Eixo 1

Nome da variável	Nome da categoria	Contribuição
Professor	ProfNao	3.7
Custo (mensal)	R\$0,00-R\$100	4.4
Tipo de público-alvo	Transnacional e/ou Internacional	3.8
Atividades Culturais	AtvCultural_nao	4.6
CENTRAL ZONE		
Imersão	Imersao_sim	4.2
Base curricular/diploma	Diploma_nacional+Inter	3.8
Ensino da Língua	Ensina_atraves_da_lingua	6.4
Atividades Culturais	Inter+AtvCult	4.7
Custo (mensal)	R\$3000-R\$5000	3.4
Tempo de aula	35h-50h	5.0
Tipo de público-alvo	Nac+inter	5.2

Oferece exames internacionais	Exame_gov	3.4
TOTAL		71.7

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 3 - Categorias Ativas com maior contribuição no Eixo 2

Nome da variável	Nome da Categoria	Contribuição
Custo (mensal)	R\$5000-R\$10000+	3.7
Base curricular/diploma	Diploma_transnacional e internacional	3.6
Ensino da Língua	Ensina_como_aprender	3.0
Tipo de público-alvo	Nac+inter	4.6
Tempo de aula	35h-50h	4.2
Ensino da Língua	Ensina_atraves_da_lingua	2.9
Imersão	Imersao_sim	3.3
ÁREA CENTRAL		
Ensino da Língua	Ensina_a_lingua	3.8
Tipo de público-alvo	Nacional	4.2
Atividades Culturais	AtvCultural_sim	3.6
Base curricular/diploma	BaseC_internacional	5.9
Ano de fundação	1980 - 2000	3.1
Custo (mensal)	R\$100-R\$600	6.0
Tempo de aula	1h15-3h	4.8
Reconhecimento governo	RGov_sim	3.7
Oferece exames internacionais	Exame_lingua	6.6

TOTAL		82.9
-------	--	------

Fonte: elaborado pela autora.

A escolha dos eixos a serem interpretados depende da taxa de variância de cada eixo no gráfico e, geometricamente falando, geralmente os dois primeiros são mais representativos no espaço.⁵² Sociologicamente falando, no entanto, a escolha de análise de outros eixos pode ser feita de acordo com a interpretação do pesquisador a respeito da relevância sociológica de cada eixo. Para a pesquisa, foi suficiente interpretar os dois eixos principais: eixo 1 ($\lambda = 23,74\%$) e o eixo 2 ($\lambda = 12,11\%$).

⁵² Nas palavras de Le Roux e Rouanet: “O primeiro eixo principal fornece o melhor ajuste unidimensional da nuvem [...], e a variância da nuvem projetada no eixo 1 é λ_1 . Da mesma forma, o plano gerado pelos eixos principais 1 e 2, ou plano principal 1-2, fornece o melhor ajuste bidimensional, com variância $\lambda_1 + \lambda_2$, e assim por diante” (Le Roux e Rouanet, 2010, p. 39, tradução nossa).

4. DESCRIÇÃO DO ESPAÇO

4.1 O desenho do espaço: nuvens de casos, categorias ativas e suplementares

Os gráficos gerados a partir da Análise de Correspondências Múltiplas funcionam como ferramenta de visualização e ajudam a interpretar as polarizações dentro do espaço. É importante ressaltar que os gráficos de variáveis ativas e suplementares são apresentados separadamente por uma questão de facilidade de leitura, porém, correspondem a espaços sobrepostos, como mostrado no gráfico de número 2. Além disso, o gráfico de casos e os de variáveis também são correspondentes entre si.

Gráfico 1 - Gráfico de Casos em escala de contribuição
Casos - Eixos 1 e 2



● Active cases

Fonte: Gerado pela autora com o auxílio da ferramenta SPAD.

Gráfico 2 - Gráfico de variáveis ativas e suplementares, em escala de peso



Fonte: Gerado pela autora com o auxílio da ferramenta SPAD.

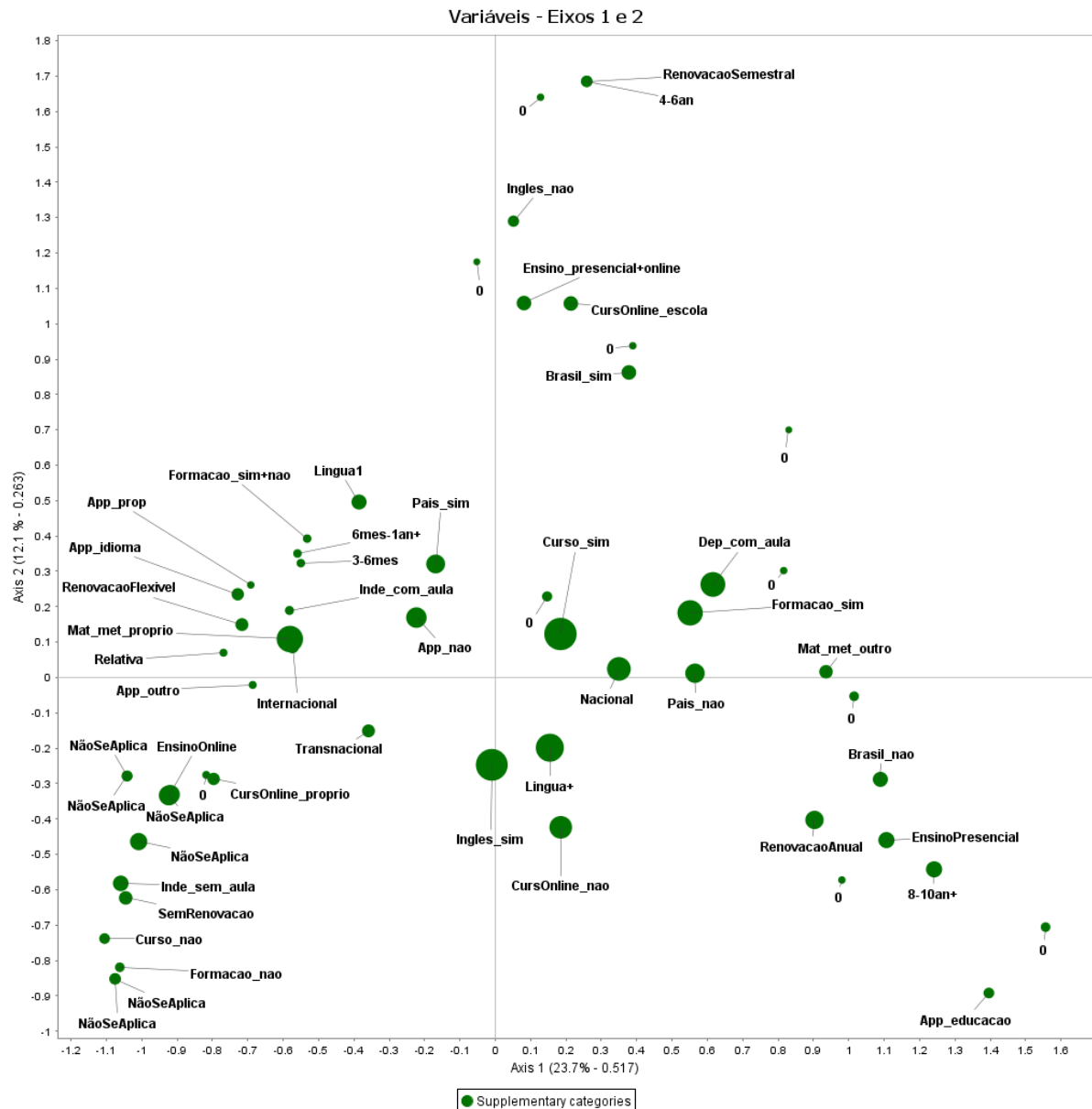
Gráfico 3 - Variáveis ativas nos eixos 1 e 2, em escala de peso

Variáveis - Eixos 1 e 2



Fonte: Gerado pela autora com o auxílio da ferramenta SPAD.

Gráfico 4 - Variáveis suplementares nos eixos 1 e 2, em escala de peso



Fonte: Gerado pela autora com o auxílio da ferramenta SPAD.

4.2 A interpretação dos gráficos

Ao analisar os gráficos, vê-se que o Eixo 1 expressa claramente uma polarização entre espaços informais e formais (confirmando a hipótese inicial do trabalho), indicando, portanto, grau de institucionalização (menor do lado esquerdo e maior do lado direito). Isso é facilmente visto ao analisar as categorias que mais influenciam o eixo, como mostrado anteriormente nas

tabelas 2 e 3. De maneira geral, de um lado, encontram-se majoritariamente instituições sem professores, de baixo custo mensal (R\$0,00 - R\$100,00), com público-alvo majoritariamente internacional ou transnacional e sem a presença de atividades culturais (bibliotecas, festivais de dança, mostras de cinema, entre outros). São espaços que ensinam o idioma (a língua base é o Português ou o Inglês), sem imersão, sem renovação de contrato ou com renovação flexível (planos mensais, semestrais ou anuais a depender da escolha do aluno) – demonstrando um baixo nível de vínculo entre o indivíduo e a instituição –, além de cursos majoritariamente *online*. Essas características são típicas das instituições informais de ensino. Em oposição, estão as escolas que ensinam através da língua (não ensinam a língua em si, mas usam o idioma como meio de explicação de outros conteúdos, por exemplo, as escolas internacionais cuja língua base é a estrangeira), com imersão,⁵³ renovação de contrato anual, ensino presencial com professores e aulas “ao vivo”⁵⁴, cujo público-alvo é nacional e/ou internacional, além da presença de atividades culturais. Tais características são referentes às instituições formais de aprendizado. Ademais, a bifurcação no gráfico é outro indicativo dessa polarização.

O segundo eixo representa uma oposição entre um polo mais nacionalizado e um mais transnacionalizado, expressa, principalmente, pela oposição das categorias **público-alvo nacional+internacional** (contribuição no eixo de 4,6%) e **público-alvo nacional** (contribuição no eixo de 4,2%). Ao isolar os casos que mais contribuem para a formação do Eixo 2, isto é, casos cuja porcentagem de contribuição é maior do que a média de contribuição do Eixo, vê-se uma clara oposição entre as escolas internacionalizadas (quadrante inferior direito), os canais no *Youtube* e alguns aplicativos de idiomas (quadrante inferior esquerdo), e as escolas de idioma nacionais e internacionais (quadrantes superiores, esquerdo e direito).

O eixo 2 especifica, também, diferentes relações com a transnacionalidade entre os espaços formais e informais, apesar de estarem no mesmo lado do eixo. Essa diferença pode ser exposta, por exemplo, pelo fato de o público-alvo das instituições informais ser internacional ou transnacional. Esses canais ou aplicativos possuem uma presença 100% *online* – já que o polo informal é majoritariamente cibernético – e, portanto, estão presentes em muitos países.

⁵³ Foi considerado como imersão o fato de aprender o idioma a partir de grande exposição à língua, o que abarca as instituições com maior frequência no idioma ou cujo ambiente era completamente imerso no idioma, pelo idioma ser uma constante naquele ambiente (e.g. as escolas regulares bilíngues – dominantes – e internacionais) mas também instituições informais cuja exposição à língua se dava a partir da leitura de textos complexos (livros, notícias), incluindo materiais didáticos, vídeos, filmes, séries, podcasts na língua nativa (excluindo os podcasts de aprendizado, que são considerados como materiais didáticos), entre outros; por essa razão, algumas instituições informais (a saber: *LingQ*, *Mairo Vergara - Curso ePimsleur*) estão incluídas na categoria “imersão_sim”.

⁵⁴ É o que indica a categoria “Dep_com_aula”, a presença de professores (dependente) e aulas não-gravadas. A categoria “Inde_sem_aula” indica instituições cujo tipo de curso é sem a presença de professores (independente) e com aulas gravadas ou sem aula, os cursos também chamados *teach yourself*.

Enquanto isso, o público transnacional/internacional do lado formal diz respeito aos imigrantes ou filhos de imigrantes que habitam o país. Há ainda o fato de as escolas regulares abrangerem um público muito jovem: no geral, desde crianças, incluindo bebês, até adolescentes/jovens adultos (17 e 18 anos); enquanto o polo informal abarca jovens adultos e adultos⁵⁵.

É interessante pontuar que a maioria dos aplicativos estudados possui versões para escola⁵⁶ como também versões para empresas. Além disso, o aplicativo *Mondly*, por exemplo, foi comprado, em 2022, pela empresa de educação *Pearson*⁵⁷, a mesma que, em 2014, comprou a *Wizard*⁵⁸. Essa questão pode ser interpretada como uma tentativa por parte dos aplicativos de adentrar o campo educacional, simbolizando a inserção do poder econômico no espaço, e, também, de adquirir maior legitimidade perante os indivíduos e face às escolas de idioma, pois o polo formal é mais prestigioso que o informal (inclusive, por questões de antiguidade). As especificidades a respeito de ambos os polos serão melhor abordadas nos capítulos seguintes.

Tais diferenças indicam distintos pontos de vista em relação à transnacionalidade e aos indivíduos, visto que, no lado mais formal, por exemplo, tem-se agentes imersos em um contexto multicultural e multilíngue, cuja educação é voltada para a vivência transnacional através da educação superior – expressa, principalmente, pela existência de programas de aconselhamento universitário (*college counseling*) para universidades do exterior nas escolas bilíngues e internacionais.⁵⁹ Contrapõem-se àqueles cuja transnacionalização, ou seja, a entrada no jogo transnacional, ocorre a partir de outras ferramentas – dentre elas a migração através do trabalho, intercâmbios de trabalho ou estudo etc. – ou acaba não ocorrendo. Nesses casos, pode-se pensar aqui nos indivíduos que frequentam/frequentaram as escolas regulares nacionais e decidem/decidiram se internacionalizar (e, da mesma maneira, indivíduos que optam por não se internacionalizar), mas também nos indivíduos que frequentam/frequentaram as escolas bilíngues e internacionais e não conseguiram entrar no jogo transnacional. Além disso, vale mencionar os modos como o capital internacional e o trunfo linguístico se comportam no

⁵⁵ Dados obtidos através da plataforma *Similarweb*, ferramenta de análise de sites que monitora e coleta dados de diversos sites e aplicativos. Para mais informações a respeito da plataforma, ver: <https://rockcontent.com/br/blog/similarweb/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

⁵⁶ *Duolingo for Schools* - <https://schools.duolingo.com/>; *Babbel Pro for Education* - [https://www.studica.com/babbel/babbel-professional-for-education](https://www.studica.com/babbel/babbel-professional-for-education;); *Busuu for Educations* - <https://business.busuu.com/education>; entre outros.

⁵⁷ Mais informações disponíveis em: <https://www.mondly.com/blog/mondly-by-pearson/#:~:text=Starting%20May%202022%2C%20Mondly%20became,easy%20and%20accessible%20to%20everyone>. Acesso em: 19 nov. 2023.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.wizard.com.br/wizard-by-pearson/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

⁵⁹ As especificidades a respeito de cada subespaço serão melhor discutidas nos subcapítulos seguintes.

mercado nacional; de que maneira os indivíduos são captados por esse polo mais nacionalizado,⁶⁰ que será melhor discutido nos capítulos adiante.

Em relação aos dominantes e dominados no espaço, como ele é deveras complexo e cada subespaço possui suas próprias lógicas, definir os dominantes, dominados e intermediários requer, também, uma análise meticulosa a respeito de cada subespaço e suas questões. Ainda assim, a interpretação dos eixos permite que se faça tais determinações a partir de certos referenciais mais gerais. Levando em consideração fatores como antiguidade, legitimidade, reconhecimento governamental e norma dominante, a partir do Eixo 1, considera-se as instituições à direita do eixo como dominantes e às instituições à esquerda, como dominadas. A partir do Eixo 2, levando em consideração o grau de transnacionalização, as instituições mais transnacionalizadas (abaixo do eixo) são mais dominantes em relação às mais nacionalizadas (acima do eixo), sendo as instituições mais dominantes no espaço as instituições formais transnacionalizadas (as escolas regulares internacionais e transnacionais) e as mais dominadas, as instituições informais mais nacionalizadas (as escolas de idioma mais nacionalizadas).

⁶⁰ A dinâmica entre indivíduos e espaços informais de aprendizado é muito complexa, visto que o espaço possui diversas nuances entre seus agentes. Para captá-la de maneira minuciosa e precisa, seria necessária uma pesquisa cujo foco fossem esses indivíduos e suas relações com as instituições. O objetivo deste trabalho é apresentar essa relação espaço-indivíduo de maneira mais generalizada, a fim de delimitar sua estrutura e suas lutas (inclusive, servindo de ponto de partida para mais pesquisas), mesmo porque, a obtenção de dados a respeito dos usuários dessas plataformas *online* não é tão simples e demandaria um tempo maior de observação, com a análise de comentários no *Youtube*, a participação em grupos *online* de aprendizes de idiomas (*language learners*), uma etnografia digital, entre outras técnicas de pesquisa, o que não seria possível fazer nesta pesquisa por questões de tempo. Já no caso da relação entre os indivíduos e as instituições formais, há dinâmicas mais facilmente observáveis, pois envolvem justamente lógicas já sedimentadas, legitimadas, muitas vezes oficiosas, presentes nos discursos públicos das instituições de ensino— embora os diferentes usos também demandem mais aprofundamento, por meio de estudos de campo, entrevistas etc. (também possíveis de serem pensados em pesquisas futuras). Evidentemente que a análise do discurso do espaço informal também foi feita (principalmente pelos canais no *Youtube*) e ela será comentada nos capítulos adiante.

5. O ESPAÇO INFORMAL DE ENSINO DE IDIOMAS

Tomando as considerações acima como ponto de partida, este capítulo propõe-se a analisar o gráfico de maneira mais detalhada, isto é, elucidar as dinâmicas e particularidades dentro do subespaço informal. Como já dito anteriormente, este é constituído pelos aplicativos de idioma, cursos *online* e canais no *Youtube*, no entanto, é perceptível a presença de instituições formais no lado esquerdo do gráfico, mais especificamente as escolas *FISK*, *Wizard*, *Wise Up* e *CCAA*. Suas posições no gráfico são completamente justificáveis, ao levar em consideração as características muito parecidas com as instituições informais de aprendizado, tais quais: a oferta de cursos e ferramentas de ensino *online*, maior flexibilidade no ensino, tempo de duração do curso mais curto (principalmente no caso da *Wise Up*, cuja formação completa tem duração de 18 meses), entre outras. Note que elas se encontram no quadrante superior à esquerda, no intermédio entre as outras escolas de idioma e os cursos *online*, o que as torna, dentre as escolas de idioma, mais dominadas ou menos legítimas. Além da divisão entre dominantes (mais abaixo do gráfico, sendo os dominantes entre os dominados, os políglotas-autodidatas) e mais dominados (mais acima do gráfico, as escolas nacionalizadas), o espaço é constituído por um lado mais monolíngue, representados pelos cursos de idiomas e um lado mais plurilíngue, com nuances, que serão apresentadas nos subcapítulos seguintes.

O polo das escolas informais é relativamente novo, constituído de instituições que surgiram depois dos anos 2000 – a maioria depois dos anos 2010, principalmente para os canais do *Youtube*, aplicativos e cursos –, com uma forte presença *online* e com forte uso de tecnologia, seja pelo uso de plataformas, aplicativos ou redes sociais. Esse polo é composto por instituições que oferecem lições rápidas (cujo tempo semanal varia de 30 minutos a 3 horas, dos espaços mais dominados aos mais dominantes) e é majoritariamente plurilíngue, com exceção dos cursos e canais nacionalizados (*Mairo Vergara - curso*; *Mairo Vergara - canal*; *Francês com Nativos*, *Francês com Mademoiselle*, *Pula Muralha*, *SmallAdvantages*, *Cintya Sabino* e *Carina Fragozo*). Algumas instituições, mais precisamente, o *Duolingo*, *Italki*, *Ling-Q*, *Mondly* e *Teach Yourself* ofertam mais de 40 idiomas (43, 150, 45, 41 e 65 respectivamente), o que permite aos indivíduos o aprendizado de línguas raras, minoritárias ou até mesmo fictícias; o *Duolingo*, por exemplo, oferece cursos de *Klingon* (*Star Trek*) e *Alto Valiriano* (*Game of*

*Thrones*⁶¹). Dentre os *youtubers*, os que mais ofertam idiomas são *Steve Kaufmann*, *Luca Lampariello* e *Gabriel Poliglota* (20, 13 e 10 idiomas, respectivamente).⁶² A oferta de vários idiomas pode ser vista como um diferencial, porém o aspecto mais distintivo desse espaço é a maneira com a qual o idioma é ensinado, que está ligada à visão dos agentes em relação ao ensino, ao papel dos professores no ensino e ao próprio papel dos agentes dentro do espaço.

5.1 Tecnologização e comercialização do ensino

Como mencionado anteriormente, uma das características do espaço é o uso de tecnologia como método de ensino, que varia entre os agentes do espaço e não é exclusiva do polo informal (a relação do espaço formal e a tecnologia será discutida mais adiante). No caso das escolas de idioma nacionalizadas, a incorporação de tecnologia (mais especificamente o uso de aplicativos, fornecimento de materiais didáticos *online* e, para essas instituições, a criação de um espaço virtual e a oferta de cursos 100% *online*) é vista por essas empresas como um diferencial em relação aos cursos formais⁶³ – mais uma vez, uma tentativa de compensar a posição dominada e a fraca legitimidade dentro do espaço. Esse fenômeno, ao contrário dos outros casos do polo, não é recente nessas escolas, sendo reportados usos de tecnologia desde os anos 1990, e, ao longo dos anos, uma incorporação crescente de tais recursos. Isso é mostrado na linha do tempo da CCAA, juntamente com a menção constante de celebridades nacionais e

⁶¹Mais um indício do vínculo com o polo econômico.

⁶²Todos os canais possuem uma língua-base, neste caso, o Inglês (*Steve Kaufmann* e *Luca Lampariello*) e o Português (*Gabriel Poliglota*). Porém, há vídeos em outros idiomas, tendo assim sido considerados entre as línguas trabalhadas pelos canais.

⁶³ É necessário discutir a respeito dos fatores de distinção entre as escolas de idioma nacionais e internacionais, pois elas possuem características bastante similares. O princípio de antiguidade, característica que opõe, no geral, as instituições informais (polo mais novo) das formais (polo mais antigo do espaço), não se aplica às escolas de idioma estudadas, pois todas são bem estabelecidas no mercado, possuindo mais de 30 anos de atuação. A questão da oferta de exames internacionais também não, já que aplicam exames de proficiência e têm uma base curricular internacional. Uma questão discrepante poderia ser a relação de professores, pois, mesmo que a maioria possua professores não-nativos, há diferenças na quantidade em cada escola – não foi possível, porém, coletar essa especificidade de todas as estudadas (este, inclusive, era um tópico sensível, principalmente entre as escolas mais dominadas cujos professores eram nativos e não nativos, que não aceitaram dar informações mais detalhadas a esse respeito). Uma questão interessante a respeito do tipo de professor nas escolas é o depoimento daquelas cujo quadro docente era integralmente composto por não-nativos (*Cultura Inglesa - Higienópolis*, *FISK - Vila Formosa* e a *Wise up - unidade Conceição*). A primeira relatou que tem preferência por professores com alto conhecimento na língua, sejam eles nativos ou não; a segunda, que a questão da nacionalidade é irrelevante na hora da contratação sendo a *expertise* com a língua o principal ponto de contratação; a última relatou que mesmo que houvesse professores nativos na escola, a preferência de contratação era os não-nativos, pois esses dominavam o Inglês e o Português, enquanto que os nativos não dominavam completamente a língua nacional, o que poderia ser um problema na hora do ensino. Essas são posições contrárias às posições do lado mais trans e internacionalizado do espaço, cuja preferência são professores nativos.

internacionais em comerciais de TV como parte importante da história da escola e, igualmente, as premiações recebidas pela escola:

- 1976: O CCAA veicula seu primeiro comercial na TV, tendo Pelé como protagonista;
- 1990: O CCAA é o primeiro a implementar o uso de computadores nas aulas, antes mesmo da popularização da Internet;
- 2001: Arnold Schwarzenegger protagoniza a campanha nacional em TV;
- 2005: A Associação Brasileira de *Franchising* confere ao CCAA, pela primeira vez, o Selo de Excelência da ABF, conquista que se repete anualmente até os dias atuais (CCAA [s.d]).

No restante do espaço, a tecnologização do ensino ocorre de maneira integral, com exceção do *Abraço Cultural*, que oferece cursos presenciais e *online*⁶⁴.

Nos cursos, as diferenças principais em relação à tecnologia dizem respeito à utilização de aplicativos (como diferenciais), em oposição aos cursos que se valem apenas das plataformas digitais e de material digital próprio (além das redes sociais, característica comum à maioria, tanto desse espaço, quanto do espaço formal). Os aplicativos utilizados nos cursos *Curso Mairo Vergara* e *Fluency Academy* são parecidos, mas suas propostas não são as mesmas. Ambos usam aplicativos de memorização, os chamados *flashcards*.⁶⁵ o primeiro sendo o *Anki*⁶⁶ (muito referenciado no polo dos *Youtubers* políglotas e autodidatas), que não é ligado ao ensino de idiomas; e o segundo, o *Memcard*, aplicativo próprio, ligado à plataforma. O primeiro é mobilizado como instrumento de aprendizado e faz parte do curso; o segundo opera como material complementar às aulas. Desse modo, a oferta de tais aplicativos pode ser interpretada como uma tentativa de alcançar posições mais privilegiadas no espaço se apropriando de técnicas e, também, discursos, o *modus operandi* dos dominantes entre os dominados.

É importante dizer que o curso Mairo Vergara não é um curso como os demais, pois ele tem o objetivo de ensinar como aprender um idioma (o Inglês), tendo assim, uma proposta mais parecida com a dos políglotas-autodidatas, dominantes no espaço informal. Já os cursos da *Fluency Academy* (uma plataforma com vários cursos próprios de idioma *online*) são mais

⁶⁴Nota-se que ela se encontra mais afastada das escolas nacionalizadas e mais próxima aos cursos online, no lado mais internacionalizado e transnacionalizado do espaço. Ela é uma escola com professores 100% nativos, todos refugiados. A escola tem um propósito não apenas de ensino e difusão de idiomas, mas também social. De acordo com o site da escola, seu objetivo é “promover a inclusão socioeconômica de refugiados e migrantes através da educação, formando-os como professores de idiomas e experiências culturais. Assim, geramos renda justa, proporcionamos trocas interculturais com a comunidade local e incentivamos a quebra de estereótipos e preconceitos”. Ela também, contrariamente às outras escolas, não oferece e nem aplica exames de proficiência na língua. Ela é, portanto, a que menos entra nessa dinâmica competitiva entre as escolas.

⁶⁵Cartões utilizados para fixação de conteúdo.

⁶⁶Mais informações em: <https://apps.ankiweb.net/>. Acesso em: 22 de nov. 2023.

tradicionais, ensinando o idioma propriamente dito, mesmo apresentando ferramentas de estudos autodidatas. Esta é uma tentativa de aproximação a esse polo mais transnacionalizado, em distinção aos cursos que não utilizam de tais técnicas, além de ser uma ferramenta mercadológica, pois é um serviço que oferece mais produtos do que outros da mesma categoria (tanto pela oferta de aplicativos quanto pela oferta de cursos).

Nos aplicativos de idioma, a diferença principal não está na ferramenta em si, mas na construção e na constituição dos aplicativos. No que diz respeito ao primeiro ponto, tem-se uma oposição entre os aplicativos que não possuem especialistas em ensino em sua equipe principal (a saber *Duolingo* e *LingQ*) e os que possuem uma equipe constituída por linguistas e/ou especialistas na área para a formulação dos conteúdos.⁶⁷

Ademais, em relação à constituição dos aplicativos, há uma oposição entre aqueles que ensinam através de lições (curtas, práticas e “divertidas” – a chamada *gamificação* do aprendizado de idiomas⁶⁸ –, atributos da lógica do subespaço) e os que não – no caso, o *LingQ*, aplicativo criado pelo *youtuber* Steve Kaufmann (o mais legitimado entre os dominantes dos dominados), cujo conteúdo é constituído de materiais “reais”: livros, vídeos no *Youtube*, séries, *podcasts*, entre outros. Além do mais, os usuários podem submeter seus próprios conteúdos à plataforma, princípio da autonomia do aluno, fundamental no lado poliglota-autodidata.

Outra característica predominante no espaço é a mercantilização do ensino. Mesmo que todas as instituições aqui estudadas sejam privadas e, portanto, a propaganda, o *marketing*, façam parte do universo de todas elas, o lado informal é o mais dependente das lógicas e estratégias comerciais, por uma questão de sobrevivência, já que ele é completamente dominado pelo polo formal (mais antigo, mais legitimado no meio de aprendizagem de idiomas). Este dita as regras do espaço que, de certa forma, acabam sendo acatadas pelas instituições do espaço informal. É o caso, por exemplo, dos aplicativos *Babbel* e *Busuu*, que apesar do discurso de ensino rápido, independente e autônomo, oferecem aulas *online* do idioma com um professor através das plataformas *Babbel Live*⁶⁹ e *Busuu Live*. Ainda no universo dos aplicativos de idioma, destaca-se o caso da empresa *Duolingo*, que oferta não apenas aplicativos de idiomas,

⁶⁷ O uso de Inteligência Artificial (IA) está presente em todos os aplicativos, porém o *Duolingo* é o único cujo conteúdo é 100% construído através da IA. Ele é uma empresa cuja missão é “desenvolver a melhor educação do mundo e fazê-la disponível universalmente” (*Duolingo*, [s.d], tradução nossa), e, paradoxalmente, sua educação é construída a partir de IA. Um indício da neoliberalização do ensino e cabe aqui a reflexão acerca do papel do professor nessa nova dinâmica educacional.

⁶⁸ Ver Luo (2023) tópicos 1.1 e 2.1.

⁶⁹ A *Babbel*, em seu site, diz: “um aplicativo por si só não é suficiente para te fazer fluente, é por isso que muitos usuários estão recorrendo às novas aulas ao vivo e virtuais da *Babbel* para acelerar seu aprendizado” (*Babbel*, c2023, tradução nossa).

mas também de educação (*Duolingo*, *Duolingo Math*, *Duolingo ABC*, entre outros), e, em 2016, desenvolveu um teste de proficiência próprio e está incorporando em seu aplicativo principal (*Duolingo*) cursos de matemática e música em diversos idiomas – todas essas são práticas recorrentes em instituições legítimas de ensino que oferecem exames de proficiência (esses, também legitimados, pois estão ligados a órgãos governamentais ou a universidades prestigiadas e legitimadas) e/ou atividades extracurriculares em outros idiomas (como acontece na maioria das escolas bilíngues e algumas escolas internacionais estudadas).

Durante o período de pesquisa, houve o acompanhamento de todas as instituições através dos sites e, principalmente, das redes sociais e notou-se, ao longo dos seis meses de investigação, uma grande quantidade de promoções e “oferta relâmpagos”, não apenas por parte dos cursos de idioma, mas também, pelas escolas nacionalizadas e aplicativos, um exemplo dessa lógica mercadológica do espaço. Destaca-se o relato de Mairo Vergara (importante agente dentro os canais e cursos nacionais, pois ele foi um dos pioneiros no mercado de cursos de idioma *online* do Brasil⁷⁰), em entrevista ao *Flow Podcast*, canal com mais de 5 milhões de inscritos no *Youtube*, a respeito do *marketing* digital e o ensino de idiomas:

[...] Eu fazia muita propaganda, mas era, assim, eu peguei um *timing*... a moral que aconteceu do curso ali em 2014 [...] principalmente, 2014 até 2017, é que eu peguei um momento [...] muito bom, ninguém fazia propaganda [na Internet], era muito pouco [...]. A Coca-Cola pagava milhões ‘pra colocar propaganda na Globo, mas, ninguém ‘botava grana pesada no Facebook. [...] Na primeira [campanha], eu não gastei nada [...], eu tinha um blog que tinha 2 mil visitas por dia [...] e eu tinha 6 mil assinantes e quando eu fiz o curso, [...] [eu] estudei algumas coisas de *marketing*, porque, eu até vendia umas paradas, [...] tinha um livro digital, que chamava *Como Aprender Inglês: O Guia Definitivo* e eu vendia. [...] A minha cabeça não raciocinava que tinha essa parte de fazer propaganda e de fazer o *marketing* ‘pra divulgar. Ainda mais na educação, [...] **na educação, se você não fizer propaganda, não vai**, [...] a não ser que você seja muito engraçado, [...] muito bonito (Flow Podcast, 2023, grifo nosso).

Além disso, ele relata que seu canal foi criado com o propósito de vender seu curso, como uma estratégia de *marketing*, de atração de público, chegando a pagar influenciadores digitais para promover seu produto.⁷¹ Desse modo, o canal e o próprio curso funcionam como

⁷⁰Em suas palavras: “Eu não fui o primeiro (do Brasil) a criar um infoproduto, nem um curso de Inglês *online*, com certeza, tinha outros. Eu fui o primeiro a ganhar certa notoriedade, digamos assim. Porque, de 2014 a 2017 [...] eu fui o que mais vendia cursos na *Hotmart* [plataforma de venda de cursos, bastante utilizada pelos agentes desse espaço]. Eu era o top 1 da *Hotmart*, então, toda essa galera do marketing digital, de curso, [...] me conhecia e queriam saber o que eu fazia (...).” (Flow Podcast, 2023).

⁷¹Nas palavras de Mairo: “Ninguém investia e, chegou a um ponto em que eu fazia tanta propaganda no Facebook, que os caras do Facebook foram na minha casa. (...) Eu ‘tava investindo igual à Croton, grupo educacional,

uma empresa e seu nome, uma marca. Isto não é exclusivo do Mairo Vergara e não atinge somente o mercado de cursos *online*.⁷² No caso do mercado de idiomas, destaca-se a criação, em sua maioria, por parte de professores/profissionais independentes que transformaram essas ferramentas (canais, cursos e aplicativos – no caso do Steve Kaufmann e Ikenna) em sua fonte de renda (secundária ou prioritária, visto que essa relação curso-canal-aplicativo é bastante estreita e os canais são utilizados para promoção dos cursos e vice-versa). Ademais, o *self branding* e a expansão de mercado com a criação de cursos (ou aplicativos) viraram uma tendência entre os agentes, mesmo os mais consolidados⁷³.

Em suma, é um espaço instável (porque é dependente de outras plataformas que possuem suas próprias regras, como o *Youtube*, o *Instagram* etc.), individualizado (fora as escolas nacionalizadas, não existem franquias), com custos baixos (até mesmo gratuitos), com vínculo bastante flexível, sem contrato, ou contratos curtos (mensais, trimestrais, semestrais) e novo dentro do espaço de aprendizado de idiomas, o que faz com que seu público seja volátil e, portanto, a busca por consumidores, intensa, com uma verdadeira disputa de mercado. Esta implica uma necessidade de atualização constante: incorporação de novos métodos (*podcasts*⁷⁴, livros, materiais didáticos, incorporação de aplicativos, entre outros), diversificação de produtos (um exemplo claro é a segmentarização dos cursos em categorias como “cursos para viagem”, “cursos rápidos”, “cursos intensivos”, “curso completo”, entre outras), colaboração entre os agentes (as parcerias entre os *youtubers* – promoção mútua de produtos⁷⁵ –, entrevistas

entendeu? Eu ‘tava investindo mais que os caras. Ai, os caras do Facebook (...) quiseram marcar uma reunião. [...] A gente fez um *masshead*, que é a *home* do *Youtube*, [...] quando você entra (...), tinha um *banner* gigante e, uma vez a gente comprou esse *banner*. E a gente fez, tinha uma época que a gente via uns caras falando que a parada era fazer propaganda com *influencer*, ‘influenciador digital, é essa a hora, ‘*tá underpriced*’ e, teve uma época que a gente fez com uns 10 diferentes. Eu fiz uma propaganda com a Nathalia Cury [influenciadora de finanças, com 7,4 milhões de seguidores no *Youtube*] e [...] Whindersson Nunes [comediante e influenciador digital com 44 milhões de inscritos no *Youtube*]. [...] Quem contratava ele? O Bradesco, a Coca-Cola e aí chegou eu [...] contratando ele” (Flow Podcast, 2023).

⁷²O mercado de cursos não é exclusivo do espaço de aprendizagem de idiomas. Há todo um mercado de cursos *online*, que abrange diversas áreas e, igualmente, um mercado de plataforma para a oferta de tais cursos (é o caso da plataforma *Masterclass*, que oferece curso em áreas como Artes e Entretenimento, Gastronomia, Design, Música, Ciência e tecnologia, entre outros). No meio acadêmico, destaca-se o *Instituto Liberta*, que oferece cursos de personalidades da mídia, como Monja Coen, e também, figuras acadêmicas reconhecidas, tais quais Marilena Chauí e Noam Chomsky. Sobre isso, ver: Meirelles, 2021.

⁷³É o caso da Carina Fragozo e do Gavin Roy (*SmallAdvantages*), cujos canais datam do ano 2013 e 2015, respectivamente, e em 2020 e 2021 criaram cursos *online*.

⁷⁴No polo informal, os *podcasts* funcionam enquanto materiais didáticos, já no formal, são atividades culturais.

⁷⁵A presença de *youtubers* em outros canais, *podcasts* e meios de comunicação informal é também um mecanismo de prestígio, pois oferece a possibilidade de transferência de capital – ou da retirada de capital – de um agente para o outro. São exemplos disso, dentro do espaço, as presenças do Steve Kaufmann no canal Luca Lampariello (20/08/2020 e 16/02/2023) e a entrevista do Luca Lampariello no canal Mairo Vergara (02/12/2021). A concessão de entrevistas fora do espaço também é uma questão de prestígio, como a entrevista do Mairo Vergara no *Flow Podcast*, bastante influente dentre os *podcasts*, com mais de cinco milhões de inscritos. Vídeos disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=yZF0djgU704>; <https://www.youtube.com/watch?v=9bf2kRSs1P4&t=1s>;

etc.), entre outros. Além disso, há ataques constantes, direta ou indiretamente, por parte desses agentes, a outras instituições e indivíduos tanto do polo informal quanto do formal: discursos contrários ao uso de aplicativos de idiomas⁷⁶; críticas aos cursos tradicionais, *online*⁷⁷ e até mesmo aos professores de idioma (não só por parte dos políglotas-autodidatas, também de alguns *youtubers* importantes no espaço⁷⁸). Essas são lógicas que revelam uma postura e um discurso de “independência” (nos termos nativos, “autonomia”) que atendem a interesses neoliberais, às formas de trabalho mais flexíveis e precárias (Boltanski e Chiapello, 1999).

5.2 Professores, tutores e discurso dominante

Uma das maiores distinções no espaço diz respeito ao modo de ensino do idioma. Grosso modo, tem-se instituições que ensinam o idioma e as que ensinam como aprender o idioma (no polo nacional representado por *Mairo Vergara - curso* e *Mairo Vergara - canal*; no polo mais transnacionalizado, por *Steve Kaufmann*, *Luca Lampariello*, *Gabriel Poliglota* e *Ikenna*). Há, portanto, figuras que se comportam como professores e outras que se colocam como tutoras, orientadoras, na jornada do aprendizado de idiomas (nos termos nativos, *language learning journey*)⁷⁹.

<https://www.youtube.com/watch?v=na5RAfR3HPk> e <https://www.youtube.com/watch?v=aJF7PAFr9iA>, respectivamente. Acesso em: 22 de nov. 2023.

⁷⁶ GABRIEL POLIGLOTA. **Esqueça o Duolingo ... a não ser que ... você use outras ferramentas também**: IA + outros recursos. Youtube. 29 ago. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=znZi4dCUcus>. Acesso em: 22 jun. 2023.

⁷⁷ CORTES DO VERGARA. **As Maiores Mentiras dos Cursos de Inglês**: não compre esse curso!! Youtube. 22 dez. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sxesH1oUC_E&list=TLPQMjIxMTIwMjMYawltLifjtQ&index=2. Acesso em: 22 nov. 2023.

⁷⁸ VERGARA, Mairo. **Por que as aulas tradicionais de inglês não funcionam?** | Mairo Vergara. Youtube. 17 mai. 2015. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZVYoF9FKJgE&t=61s>. Acesso em: 22 nov. 2023. 22/11/2023. (Atividades e métodos e materiais ineficientes por parte dos professores e das escolas de inglês); GABRIEL POLIGLOTA. **Avaliação: Fluency academy** do Rhavi Carneiro, será que é boa? (Gabriel Poliglota). Youtube. 23 ago. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Cj_KXyvyv-A. Acesso em: 2 nov. 2023.

⁷⁹ O fato de denominar o processo de aprendizagem como “jornada” pode ser um indicativo da relação mais relaxada e independente, prazerosa com o idioma dos dominantes entre os dominados. É o aprendizado de idiomas como prática cultural e, mais que isso, um estilo de vida, principalmente, quando se pensa na questão da imersão no idioma, que, segundo esses agentes, manifesta-se a partir da incorporação da língua em práticas do cotidiano, isto é, a disciplina de estar em contato diário com a língua. Essa envolve mudanças a níveis macro e micro da esfera social, desde práticas mais individualizadas, até a procura por um círculo social transnacionalizado e plurilíngue. Essa relação é claramente expressa pelo poliglota *Luca Lampariello* em seu vídeo *Life of a Poliglot*: “Eu acho uma mentira [esse pensamento] de que você tenha que viver em outro país para falar bem uma língua, acho que você pode falar bem uma língua aonde quer que você more, porque o que mais importa é **como você vive e com quem você conversa no seu dia-a-dia**. [...] Eu falo 13 línguas [...] e desenvolvi uma certa maneira de manter essas línguas [...], a primeira coisa é desenvolver certos hábitos para que você possa entrar em contato com a língua por conta própria, sem necessitar de outros falantes nativos. [...] Quando estou na cozinha, [...] me lembro que tenho que **escutar um podcast em Polonês**, à noite, quando vou dormir, **leio coisas em outras línguas**, [...] esse é o meu microambiente (*microenvironment*), mas, também falo outras línguas quando saio com meus amigos,

Além disso, tem-se uma diferença entre professores nativos e não-nativos no espaço, que perpassa um discurso a respeito da glorificação do falante nativo. Essa espécie de discurso é reproduzida, principalmente, por alguns cursos *online*, em especial, aqueles que apenas possuem professores nativos em sua equipe ou são majoritariamente constituídos por nativos. A insistente afirmação desse discurso, faz com que os não-nativos no espaço tenham que traçar estratégias para se destacar no meio. Desse modo, há uma visão quase dogmática de que um falante nativo é mais qualificado (mais importante) para o ensino de idiomas do que um não-nativo apenas por essa condição. Isso perpassa noções como sotaque, gírias, ritmo da fala, mas, principalmente, a de que ele é capaz de ensinar o “verdadeiro idioma”. Este seria o oposto do ensino das escolas e métodos ditos tradicionais, seria o idioma do dia a dia, em sua maneira “natural”. Essa questão está ligada a uma forte descrença, por parte dos agentes, em relação às instituições tradicionais de ensino e possui diferentes abordagens de acordo com o público-alvo,⁸⁰ o que envolve, também, uma questão de classe nos termos bourdieusianos.

Uma das estratégias de destaque mais utilizadas pelos professores não-nativos é a trajetória/experiência acadêmica e a internacionalização dos agentes. Isso pode ser visto a partir da análise da trajetória desses professores no espaço (que, novamente, são representativos dessa

porque [ser poliglota] é também sobre **escolhas de vida. Eu quase sempre saio com estrangeiros, eu amo a Itália, amo meu país, mas costumo passar a maioria do meu tempo com estrangeiros**” (Lampariello, 2018, tradução nossa, grifos nossos). Por outro lado, tem-se Mairo Vergara, cuja base do discurso é a mesma (mudança de estilo de vida, prática diária com o idioma), mas há uma clara separação de classe, nos termos bourdieusianos, entre os dois: “como você aprende a falar, não é no curso de Inglês. Isso é um erro que a galera [que vende curso] fala: ‘curso de Inglês, temos 12 aulas de conversação’. [...] Não vai servir ‘*pra* nada [...], ‘*pra* aprender a falar, você tem que falar ‘*pra* caralho e para [isso], você tem que se colocar em situações onde você tem que falar Inglês. ‘Como?’ Aí, te vira, meu amigo, **vai viajar, vai conversar com a pessoa online, vai fazer aula de conversação, mas aí, tem que pagar [...]. Hoje tem uma maneira que é top de você se colocar, que é ChatGPT**, mesmo que é escrito, a escrita transfere. [...] [O ChatGPT] conversa contigo, tira todas as suas dúvidas, corrige tudo o que você escreveu perfeito [...], não te julga, ele é sempre gentil e amigável, se você conversar com ele 30 minutos ao dia [...] é perfeito, entendeu?” (Flow Podcast, 2023, grifos nossos). Percebe-se diferenças de classe a partir dos termos empregados. Nesse polo, com frequência, há uma mimetização do estilo de vida dominante (estilo poliglota, transnacional), há uma transposição do discurso dominante para o estilo de vida do dominado, ou seja, ao invés de aconselhar a leitura de um livro, aconselha-se a utilização de uma ferramenta gratuita, admite-se as lógicas tradicionais de ensino (as aulas de conversação), reconhecendo as condições financeiras de seu público (“mas aí, tem que pagar”). Em suma, ele transpõe o *modus operandi* dos políglotas para as lógicas (mais comercializadas) dos dominados.

⁸⁰Por um lado, no polo dominante, tem-se os autodidatas (políglotas) que acreditam fortemente na autonomia do aprendizado, o que é contrastante com um método em que se utilizam livros didáticos prontos, planos de aula etc. Isso acontece, também, porque sua relação com o idioma é uma relação mais “relaxada”, perpassando questões como viagens, ou até mesmo o simples prazer de falar uma outra língua – e tenho a hipótese de que essa relação está bastante relacionada ao capital econômico dos indivíduos e ao *habitus* de classe. Por outro, no polo mais dominado, tem-se os indivíduos que desconsiderem as instituições por uma questão econômica e de tempo, classificando-as como muito caras, com cursos muito longos (em média, de 4 a 5 anos) e com poucos resultados, o que faz com que esses indivíduos procurem cursos mais rápidos (como no caso dos cursos *online*), de 3 a 6 meses e mais baratos (no caso dos cursos *online*, uma média de 200 reais por mês, por um tempo determinado – dependendo das condições de parcelamento, até 6 meses), com acesso prolongado, de 1 a 2 anos, com professores nativos, ou instituições que possuam professores nativos e, se não, com professores não-nativos com alta influência digital e boa estratégia de *marketing*.

categoria). São esses *Mairo Vergara*, *Carina Fragozo*, *Cintia Sabino*, *Janaina Schmidt* (canal e curso *Francês com Mademoiselle*) e *Rhavi Carneiro* (criador e dono do *Fluency Academy*⁸¹).

Dentre os professores formados na área, encontram-se *Mairo Vergara* e *Carina Fragozo*. O primeiro é formado em Letras - Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), trabalhou como professor de Inglês na CNA (2009 - 2010), tem trabalhos como tradutor e em 2011 fundou sua empresa de idiomas (*Reis Vergara Idiomas*), que administra seu curso de idiomas.⁸² Seu capital acadêmico e experiência profissional em uma escola tradicional de idiomas – que embora não estudada nesta pesquisa, se encontraria juntamente às escolas nacionalizadas no polo informal do espaço – não se comportam como trunfo, mas funcionam como justificativa de seu posicionamento dentro do espaço: o autodidatismo e a rejeição aos métodos tradicionais de ensino. Apesar de ter estudado inglês na faculdade, ele relata que seu aprendizado melhorou bastante após o contato com outros falantes da língua, além da escuta constante de *podcasts* e do vocabulário adquirido pelo *videogame* (algumas técnicas de aprendizado difundidas pelos políglotas-autodidatas, ou seja, o contato constante com a língua e a imersão no idioma). Assim, os métodos tradicionais de ensino não seriam suficientes por não ensinarem o processo de aprendizado da língua. Apesar de estar mais próximo ao polo autodidata, no que diz respeito à metodologia de ensino, sua relação com o idioma, no entanto, é bastante utilitária, mercantilizada e muito vinculada à esfera econômica.

A segunda é formada em Letras - Inglês pela PUC-RS, tem mestrado em linguística pela mesma universidade e doutorado em linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Trabalhou na Cultura Inglesa (2011 - 2012), foi especialista de projeto linguístico na *Google Brasil* e em 2011 fundou seu canal – atualmente, empresa – *English in Brazil*.⁸³ Seu capital acadêmico e experiência em uma escola tradicional mais legitimada (a Cultura Inglesa se encontra no quadrante superior à direita, junto às escolas de idioma internacionais) foram utilizados como mecanismos de distinção dentro do espaço, ajudando a legitimar sua posição. Suas aulas seguem um modelo tradicional de ensino, com explicações gramaticais, explicações da fonética da língua, entre outros. Diferentemente de *Mairo Vergara*, cujo sucesso e notoriedade no espaço se dão a partir das estratégias de venda aplicadas em seu produto e seu

⁸¹A plataforma conta com professores nativos e não nativos, incluindo youtubers conhecidos, como Gavin Roy (*SmallAdvantages*). Conta com mais de 250 profissionais e 50 mil alunos.

⁸²Dados recolhidos a partir da plataforma LinkedIn: <https://br.linkedin.com/in/mairovergara> e <https://br.linkedin.com/company/reisvergaraidiomas>. Acesso em: 22 nov. 2023.

⁸³Informações retiradas do perfil do LinkedIn. Disponível em: <https://br.linkedin.com/in/carina-fragozo-2364632a>. Acesso em: 22 nov. 2023.

discurso, próximo aos discursos dos dominantes entre os dominados. Além de que ambos possuem diferenças nas abordagens de seus conteúdos. Carina Fragozo emprega sua formação acadêmica e métodos tradicionais⁸⁴, a fim de agregar seu capital simbólico e se aproximar mais do polo tradicional do ensino, utilizando suas experiências a seu favor dentro do mercado e, de certa forma, reafirmando as posições e as lógicas dos dominados entre os dominantes (as escolas de idioma internacionais). Nas palavras de Fragozo, “minha missão é democratizar o ensino de inglês no Brasil e quebrar os principais mitos relacionados ao aprendizado de línguas estrangeiras com embasamento em pesquisas científicas, de forma leve e descontraída”.⁸⁵ Já Vergara utiliza sua experiência para negar essa abordagem tradicional de ensino, além de rejeitar seu título acadêmico, pois não se denomina como professor:

Eu sou muito mais um linguista, um estudioso de métodos de aprendizagem do que professor de Inglês, o que eu curto não é te ensinar Inglês, “vou te ensinar aqui o *present perfect*”, [...] o que eu curto [...] é ensinar o quê que ‘*cê* tem que fazer pra você conseguir aprender e o que não tem que fazer. [...] Eu estudo os políglotas... não só estudo, estudo os métodos, não tão academicamente, eu acho [estudar os métodos] academicamente, um pouco atrasado. [Estudo] principalmente métodos que políglotas usam. E aí, eu uso os métodos, testo método [...], observo muito, [...] [faço] muita observação” (Flow Podcast, 2023).

Percebe-se, nas citações apresentadas, as diferentes tomadas de posição dos agentes, embora, em maior ou menor grau esteja presente uma oposição às instituições de ensino formais, seja pela ideia de um ensino “leve e descontraído”, acessível e democrático, que deixa entrever uma suposição de que as instituições formais sejam o contrário disso; seja pela ideia de método “atrasado” e até uma rejeição ao título de professor. Depois, existem os *youtubers* não formados na área, *Janaina Schmidt* e *Rhavi Carneiro*. A primeira é formada em Administração de Empresas pela Instituição Toledo de Ensino (ITE), possui pós-graduação em Gestão Empresarial de Pessoal - Gestão de Recursos Humanos pelo Instituto Nacional de Pós-Graduação (INPG). Possui certificado de Francês como Língua Estrangeira (*Certificat d’Enseignement de Français Langue Étrangère*) pela *Université du Québec en Outaouais* (UQAO) no Canadá e possui especialização em Programação Neurolinguística na *Psynapse École de Psychothérapie* em Lyon, na França. Vale-se de mais de 14 anos de experiência na área, tendo fundado sua empresa (Francês com Mademoiselle) em 2009. Sua posição se assemelha a de Vergara em relação aos métodos tradicionais de ensino, como pode ser visto

⁸⁴Um exemplo é o ensino de tempo verbais (Fragozo, 2020), ou sua série *Aprenda Inglês com Música* (um dos métodos tradicionais criticados por Mairo (Vergara, 2015).

⁸⁵Trecho retirado da descrição de seu canal no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@CarinaFragozo>. Acesso em: 23 nov. 2023.

nessa passagem em seu perfil do *LinkedIn*:⁸⁶ “senti a necessidade de encontrar uma metodologia que fosse realmente efetiva no aprendizado do idioma francês, pois as já conhecidas escolas tradicionais não estimulavam o aluno a desafiar-se para alcançar a fluência”. Nesse caso, é o capital internacional aliado à experiência prática/profissional que fornece alguma legitimidade.

Já Rhavi Carneiro é formado em Design Gráfico pela Universidade Federal do Paraná, fez intercâmbio na Flórida com 17 anos, segundo ele, “um programa de *work and travel*”. Desde os 15, dava aulas de e tem experiência profissional na *Wizard* e em outras escolas tradicionais de ensino. Ofereceu aulas particulares de inglês para empresas, fundando sua primeira empresa, *Business Down*. Também se vale do discurso da não adaptação às metodologias das escolas (definindo o sistema de ensino tradicional como “um sistema de aula que traumatiza”) – discurso mobilizado como forma de luta pela legitimidade desse polo. Entrou para o mercado *online* de ensino através do trabalho da Carina Fragozo (o que demonstra o capital social e a influência da *youtuber* no espaço), com o objetivo de “transpor a lógica da conexão (em sala de aula) para a *Internet*” traduzida, no ambiente *online*, em uma relação de idolatria, com a estratégia de criar uma empresa e se tornar criador de conteúdo utilizando o espaço do aprendizado de idiomas através de vídeos de formato rápido, *one minute tips*, não tão comum para a época de criação, o ano de 2017. A respeito dessa relação, Rhavi Carneiro destaca:

Digamos que [...] eu crie um fã na internet, um seguidor, será que no momento que esse cara falar ‘vou estudar Inglês, vou contratar uma escola de Inglês e pagar [...] X mil reais ‘*pra* uma escola, será que esse cara pagaria ‘*pra* Wizard, ‘*pra* Wise Up ou ‘*pra* escola do ídolo dele na Internet? Do professor que ele gosta, que ele ri todos os dias, que ele aprende? Na minha cabeça, eu falei ‘cara, esse cara investiria o dinheiro com o cara que ele segue na Internet. Eu vi um poder nesse lance do *creator* enquanto quase que pessoa física [...] e nesse caso **a pessoa física [...] conseguiria competir com uma grande corporação, com uma grande empresa**, só por conta dessa conexão [...], que geraria retenção, que geraria mais resultado, que geraria **prova social** [...], alunos [...], que fazem você conquistar mais seguidores, mais alunos, mais **retenção** [...], você cria uma bola de neve (Debulho, 2023, grifos meus).

Rhavi Carneiro refere-se ao seu conteúdo como “a curtição do idioma”. A partir de seu sucesso na *Internet*, segundo ele, devido aos vídeos rápidos e práticos, criou seu curso de idiomas, posteriormente a empresa *Inglês com Rhavi Carneiro* (em um processo de personalização do ensino), evoluindo para a *Fluency Academy*, que expandiu seu mercado para além do território nacional, abrangendo América Latina e o mercado global com um curso de Inglês para falantes básicos. A expansão comercial levou a mudanças de estratégia,

⁸⁶Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/janaina-schmidt/?originalSubdomain=br>>. Acesso em: 22 nov. 2023.

demonstrando o tino empresarial desses agentes: defendendo uma suposta conexão entre seguidor e criador de conteúdo,⁸⁷ a figura propaga hoje a proposta de despersonalização da marca (a ideia de desvincular a imagem da pessoa física à empresa), buscando atrair mais clientes com a “criação de vários *hubs* de conteúdo”, “criação de novos Rhavis Carneiros, sem criar a dependência neles”, ou seja, a seleção de professores que tivessem essa metodologia de ensino divertido, abrangendo diversos idiomas para o fortalecimento da marca e, eventualmente, a incorporação de professores famosos na *Internet*: “A *Fluency* hoje é uma escola com os professores mais famosos da Internet, [...] mais carismáticos, com a melhor didática, [...] isso combinado com elementos tecnológicos que são muito poderosos. [...] Os professores são os porta-vozes da *Fluency* na internet”.⁸⁸

Essa mudança no cenário educacional, trazida mais escancaradamente pelo caso da *Fluency Academy* e através do depoimento de *Rhavi Carneiro*, revela um maior vínculo do meio educacional informal às lógicas econômicas e mercadológicas, através, mas não apenas, da adoção de lógicas empresariais para a gestão e apresentação dos produtos (o *self branding*). Isso revela, também, uma transformação no papel do professor que, nesse meio mais comercializado, mais vinculado à cultura *pop*, acumula muito menos a função de educador (até porque a lógica dos cursos *online* é a de aulas gravadas, o que, para o produtor de conteúdo, significa infinitas possibilidades de reciclagem de material) e mais a de gestor, empresário, mas também, *influencer*, *entertainer* – e, aqui, o uso dos termos em Inglês não é em vão. O que se vê é a lógica da cultura de massa, da cultura *pop*, da cultura jovem (Mira e Bertonecello, 2019), guiando o modo de trabalho e de comportamento do professor-celebridade. Isto é, se no lado mais formal, o mais importante para a contratação de um professor ou para a classificação da atividade profissional do professor (de modo grosseiro, dizer se ele é ou não um bom professor) é a qualificação acadêmica e experiência profissional; no polo informal, sobretudo nos cursos *online* e canais, que são ainda mais comercializados – justamente por estarem mais atrelados às lógicas não apenas mercadológicas, mas também, midiáticas de massa –, basta uma boa quantidade de seguidores nas redes, alinhados a um carisma e uma personalidade marcante (novamente, lógicas midiáticas de massa), somados a boas estratégias de marketing digital e uma boa rede social (*social network*), pois a relação com os pares contribui para a visibilidade dentro do espaço.

⁸⁷Nas palavras de Rhavi “o seguidor se transforma em fã e o fã se transforma em aluno” (Debulho, 2023).

⁸⁸ É uma empresa que, de certo modo, ultrapassa os limites da esfera educacional, comportando-se além de escola, como uma empresa midiática, com personalidades reconhecidas nesse universo cibernético.

Tais lógicas performativas também são vistas na relação dos agentes e seus marcadores sociais e posições no espaço. Isto é, se a performatividade é papel chave dentro do espaço, é necessário que o agente seja capaz de interpretar – no duplo sentido de entreter e atuar; como no Inglês ou no Francês, *play a role* e *jouer um rôle* – com seus diferenciais, seus distintivos sociais, para que eles sejam efetivos dentro do espaço e possam transferi-lo algum tipo de vantagem dentre os outros jogadores. É o caso de todos os agentes citados acima. No entanto, um caso particular é o de *Cintya Sabino*, que não é formada na área, tem faculdade de Farmácia pelo Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO),⁸⁹ fez intercâmbio *Western Kentucky University* pelo programa Ciências Sem Fronteiras, morou também em Londres e no Canadá, usando, assim, dessa vivência internacional para entrar no mercado de ensino de idiomas. Sua posição no espaço, em relação aos outros agentes não-nativos, é dominada, visto que, mesmo com sua ampla vivência no exterior, ela não é suficiente para configurar algum grau de legitimidade no espaço, pois ela não possui forte presença digital e nem boas filiações no espaço, o que faz com que ela não tenha tanta visibilidade quanto seus pares.

Em suma, apesar dos capitais internacionais e educacionais serem estratégias para adentrar e se manter no mercado, eles por si só não são suficientes. É necessário um conjunto de atributos que juntos transferem legitimidade ao agente, ou ao produto, como o capital social, simbólico, a antiguidade, mas, principalmente, sua capacidade performativa.

No lado mais dominante do espaço informal, o prestígio dos agentes não ocorre apenas pela experiência internacional, mas sim, pelo capital social e, principalmente, pela questão da quantidade de idiomas falados por cada agente. Especificamente, nesse caso, o prestígio ocorre pelo princípio da raridade dos idiomas e do grau de dificuldade do aprendizado da língua. *Steve Kaufmann* é o mais dominante entre os dominantes, entre outras razões, por ser o mais antigo e uma espécie de vanguarda do espaço (criou seu canal e sua empresa em 2007). Ele é também o mais velho de todos os indivíduos estudados, com 78 anos, tendo alto nível de capital social: é bastante citado pelos *youtubers*, não apenas os estudados nesta pesquisa, mas, de maneira geral, no universo autodidata, além de possuir certo reconhecimento fora do meio. De acordo com o jornal *Vancouver Sun*, “o modelo de aprendizagem de Kaufmann rendeu-lhe elogios de pessoas como Stephen Krashen, professor emérito de linguística e educação na Universidade do Sul da Califórnia, que pelo menos em algumas ocasiões disse admirar os métodos de Kaufmann” (McIntyre, 2021, tradução nossa). Além disso, Kaufmann possui um aplicativo de idiomas

⁸⁹Atualmente Universidade do Estado do Rio de Janeiro campus Zona Oeste (UERJ-ZO).

Dados coletados a partir das páginas: <https://m.facebook.com/cintya.sabino/> e <https://cintyasabino.wordpress.com/author/cintyasabino/page/4/>. Acesso em: 22 de nov. 2023.

voltado para o público autodidata e um livro publicado,⁹⁰ e, acima de tudo, fala mais de 20 idiomas.

A respeito das metodologias de ensino, mesmo que a regra geral do espaço, determinada a partir do lado formal, seja a implementação de materiais de instituições consagradas, nesse caso, (e pode-se pensar também no mercado editorial de ensino de idiomas, das editoras e fornecedoras de materiais e suas próprias disputas), no mercado informal, o que se sobressai são os materiais e metodologias próprias, novamente, alinhados a uma forte oposição às instituições tradicionais de ensino – mais especificamente as escolas de idiomas. Todavia, elas não possuem o mesmo valor simbólico que as instituições mais consagradas, contudo, a junção de certos atributos fornece algum tipo de respaldo diante do público ao qual eles se direcionam. Entre esses atributos, estão a utilização de bases curriculares internacionais (*e.g.* CEFR) (principalmente por parte dos aplicativos); o princípio da antiguidade (no caso das empresas *Teach Yourself*, *Pimsleur* e *Rosetta Stone*, criadas nos anos 1938, 1963 e 1998, há ainda o fato de seus métodos terem sido desenvolvidos por linguistas e/ou cientistas da área, aliando a antiguidade às credenciais acadêmicas); e o princípio da raridade (especialmente no caso das instituições que fornecem idiomas mais dominados entre os idiomas centrais e supercentrais, como as línguas asiáticas: *Instituto Kyoto*, *Pula Muralha* e, do lado formal, porém, bastante próxima, *Aliança Cultural Brasil-Japão*). Nas demais escolas de idiomas supercentrais, a questão da base curricular internacional e o reconhecimento do governo são fundamentais para a legitimação do uso de material próprio. No polo mais dominante, isso não é tão significativo, pois o mais importante é o tempo e a frequência de estudo, o contato com a língua e isso não depende de uma base curricular estabelecida, ou métodos e materiais didáticos criados especificamente para o ensino.

⁹⁰A questão da publicação de livros é recorrente no espaço. Seria interessante analisar as diferenças entre os livros publicados, as editoras e seus públicos, o que, infelizmente, não foi possível realizar no decorrer desta pesquisa.

6. O ESPAÇO FORMAL DE APRENDIZADO DE IDIOMAS

O polo formal de aprendizado – composto tanto por escolas de idiomas, quanto por escolas regulares – é, como anteriormente dito, o dominante no espaço. Como dominados entre os dominantes, têm-se as escolas de idioma nacionais (*Cultura Inglesa* e *Aliança Cultural Brasil-Japão*) e internacionais (na ordem de aparição do gráfico, *Aliança Francesa*, *Instituto Leonardo da Vinci*, *Instituto Cervantes*, *Goethe Institut* e *Instituto Leonardo da Vinci*). Como intermediárias, as escolas bilíngues (*Escola do Futuro*, *MZ School*, *High Line School* e *Colégio Monteiro Lobato*) e, por fim, como os dominantes entre os dominantes, as escolas internacionais e transnacionais e escolas nacionais internacionalizadas (*Pueri Domus - Global Program* e *Beacon School*). Esse espaço é majoritariamente constituído por instituições de formação, no sentido amplo da palavra, não apenas do capital linguístico, mas também de *habitus*, senso de cidadania e pertencimento do indivíduo. Por isso, possuem questões que vão além da problemática do trunfo linguístico e distinção social que serão mencionadas, mas não aprofundadas no trabalho.

6.1 As escolas nacionais

Primeiramente, é preciso falar dos dominados entre os dominantes. As escolas de idiomas se encontram no polo mais nacionalizado e em posição mais dominante em relação ao espaço informal. Isto porque possuem recursos de legitimação, como a oferta e a aplicação de exames internacionais, além do reconhecimento governamental. Nesse contexto, a *Cultura Inglesa*, embora no polo mais nacionalizado, está em uma posição de fronteira, aproximando-se das propriedades do polo internacional, já que, além do fato de possuir unidades em outros países (caraterística compartilhada com as escolas nacionais do polo informal), investe em atividades culturais, adotando uma abordagem que vai além do idioma em si: a oferta de atividades culturais é característica comum entre as escolas de idioma no polo dominante,

destaca-se a oferta de bibliotecas próprias,⁹¹ peças de teatro e aplicação de métodos dramáticos em sala de aula,⁹² mostras de cinema⁹³ etc.

A oferta de atividades culturais também é um investimento das escolas regulares. Mas, mais do que isso, essas se distinguem pela questão do currículo e dos diplomas ofertados. Mesmo as mais dominadas desse polo (agentes intermediários no espaço como um todo) oferecem exames de proficiência da língua estrangeira. Quanto mais dominante, maiores as chances de ofertar também exames governamentais,⁹⁴ necessários à entrada nas universidades estrangeiras, por exemplo. Assim, tais instituições possuem vínculos internacionais mais sólidos, por meio da oferta de diplomas e a implementação de programas de currículo internacionais, chamados *High School*,⁹⁵ estabelecidos por conta de parcerias com escolas norte-americanas. Oferecido, majoritariamente, pelas escolas intermediárias como um programa à parte da formação regular, o *High School* implica uma divisão dentro das próprias instituições entre os alunos que conseguem ter acesso a esse tipo de formação e os que não. Assim, apesar do vínculo internacional, tais colégios são bastante ligados ao polo nacional, já que têm o currículo brasileiro como principal e seguem o calendário escolar nacional. Eles são voltados a um público de classe média intermediária, com mensalidades que variam entre R\$ 1.500 e R\$ 3.000 (sem incluir o valor dos programas e as atividades extracurriculares). A busca por tais diferenciais (atividades extracurriculares, programas de Ensino Médio internacional, entre outras) conecta-se, por parte das escolas e seus alunos, a uma tentativa de aproximação em relação às mais consagradas e prestigiadas instituições, na disputa pela obtenção de posições privilegiadas em relação às instituições privadas de ensino nacionais. Esse é o caso da *MZ School*, fundada em 1993, tornando-se bilíngue em 2012 e trilingue em 2022. Além do programa *High School*, ela oferece Ensino Médio Técnico, “visando [aos alunos] serem bem-sucedidos no Enem e nos Vestibulares, a iniciarem sua carreira profissional, e serem fluentes

⁹¹Ver: <https://www.aliancafrancesa.com.br/bibliotecas/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

⁹²Teatro na língua estrangeira, mas que teatro! Disponível em:

<https://www.goethe.de/ins/br/pt/spr/mag/20871742.html>. Acesso em: 23 nov. 2023.

⁹³Festa do Cinema Italiano - Brasil. Disponível em: <https://br.festadocinemaitaliano.com/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

⁹⁴São exemplos: o SAT (exame de admissão para universidades americanas), o *Baccalauréat* (exame de admissão para universidades francesas), o exame ABITUR (exame de conclusão do Ensino Médio alemão), entre outros. Mais informações em: <https://satsuite.collegeboard.org/sat>; <https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/le-baccalaureat-general-10457> e <https://www.eacorcovado.com.br/noticia/turmas-9-12/ramo-alemao/conheca-mais-sobre-o-abitur>. Acesso em: 23 nov. 2023.

⁹⁵Ver <https://www.escoladofuturo.com.br/ensino-medio/>;

<https://mzschooll.com.br/cursos-extras/>; <https://www.colegiomonteirolobato.com.br/high-school/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

no inglês e espanhol” (MZ school, 2019). Em depoimento para o *site* da escola, a diretora destacou que o processo de oferta de ensino bilíngue na escola:

[seria] um percurso [...] natural [...]. Quando nós optamos pelo ensino bilíngue, sabíamos o que estávamos arcando, qual é a responsabilidade, por isso buscamos parceiros [...], firmar uma parceria com a Cambridge, para que nós pudéssemos ter um ensino de Inglês atestado por essa instituição aceita internacionalmente, para que você (pais e responsáveis) pudesse ter certeza de que seu filho está tendo o melhor e não apenas um marketing da escola (MZ School, 2019).

A escola também possui parceria com uma universidade norte-americana. Assim, a diretora faz questão de ressaltar que trabalha com uma “educação sem fronteiras, educação globalizada, onde o seu filho é formado como cidadão do mundo”,⁹⁶ o que demonstra a conexão com os ideais de cultura transnacionalizada, cosmopolita e a imposição de tais parâmetros no sistema educacional, como já discutido em outros capítulos.

Percebe-se, pela fala da diretora, que mesmo sendo instituições mais prestigiadas em relação ao espaço informal, há também uma forte competição, lutas no espaço para conquistar posições de relevância, mas também de sobrevivência, já que essas instituições não competem apenas no jogo transnacional, mas também no nacional. Tais relações podem ser vistas pela justificativa constante do ensino bilíngue por parte das escolas e o convencimento de sua importância, a justificativa recorrente em torno da internacionalização.

Outro exemplo, a *Escola do Futuro* dedica duas páginas a isso em seu *site* oficial,⁹⁷ seguindo uma tendência do nicho. Dentre as justificativas, destaca o suposto melhor desempenho no ENEM,⁹⁸ demonstrando o vínculo da escola com o polo nacional (e, de certa forma, de seu público-alvo – as pessoas que, majoritariamente, ficam no Brasil), e a maior Empregabilidade:⁹⁹ “O domínio de duas línguas aumenta as **oportunidades de emprego** e a capacidade de se **destacar no mercado** de trabalho” (Escola, 2023, grifos do site), o que demonstra a questão da língua enquanto trunfo para a concorrência em torno de postos disputados. Nesse sentido, destaca-se o uso instrumental do idioma e as operações de conversão entre capital linguístico/cultural em oportunidades de capital econômico.

Apesar da vivência internacional e da transnacionalização serem noções extremamente importantes, devido ao aumento das relações transnacionais, e, portanto, fazendo com que o

⁹⁶Disponível em: <https://mzschool.com.br/historia/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

⁹⁷A *High Line School* também escreve sobre isso: <https://www.highlineschool.com.br/vantagens-de-colocar-meu-filho-em-uma-escola-de-educacao-bilingue/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

⁹⁸Disponível em: <https://www.escoladofuturo.com.br/beneficios-da-educacao-bilingue/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

⁹⁹Disponível em: <https://www.escoladofuturo.com.br/10-razoes-para-escolher-uma-escola-bilingue>. Acesso em: 23 nov. 2023.

ensino bilíngue/internacionalizado e um ambiente escolar transnacionalizado sejam cada vez mais ofertados (em especial na educação básica, mas não apenas¹⁰⁰), não é sem conflitos que tais modelos se estabelecem. A inadaptação das crianças e adolescentes diante dos estímulos intensos e das diferenças culturais aparece em alguns relatos. Como mostrado em uma matéria do *Estadão*:¹⁰¹

A empresária Rosana decidiu tirar o filho Ítalo (foram usados nomes fictícios, a pedido da família), de sete anos, de um colégio com atividades em dois idiomas. “Nossa motivação para matriculá-lo em escola bilíngue foi porque ele já tinha estudado em escola americana quando moramos fora”, conta. Mas depois se frustrou. “Só tinha Português na aula de Língua Portuguesa e estudos sociais. Todas as outras eram em Inglês”, diz. “Quando ele foi para uma escola brasileira, finalmente estava interessado, engajando”, relata (Santiago, 2023).

A *MZ School*, na mesma reportagem, também relatou dificuldades dos alunos de adaptabilidade ao modelo, fazendo com que a escola tivesse que ajustar seu modelo de ensino, demonstrando que as tentativas de internacionalização podem fracassar:

“O aproveitamento e o aprendizado foram muito baixos, porque o aluno precisava dividir a atenção entre a linguagem e o conteúdo”, afirma a diretora pedagógica Vânia Dias. Agora o currículo comum não é em Inglês nem Espanhol. A saída foi criar disciplinas complementares, como robótica e história das culturas espanhola e americana, por exemplo, ministradas nas outras línguas, além das tradicionais aulas de gramática dos dois idiomas. “Nesses casos, o conteúdo não é tão complexo. O aluno consegue absorver sem se preocupar tanto com a fala.” E as aulas de gramática dos idiomas são cinco vezes por semana - e não duas, como em grande parte dos colégios (Santiago, 2023).

Para que a internacionalização e a transnacionalização funcionem como mecanismos de entrada no jogo transnacional são necessários outros atributos que não apenas os investimentos escolares. O ajuste entre a instituição e seu público-alvo é decisivo. As práticas e vivências culturais, familiares, além das disposições do indivíduo provenientes da família, da classe social, dos seus antecedentes escolares, ou seja, o *habitus* e seu encontro com um espaço propício à realização dessas disposições é fundamental para a efetividade das estratégias de inter e transnacionalização.

¹⁰⁰Um exemplo é a abertura de uma unidade da Universidade de Oxford fora do Reino Unido. Mais informações em: <https://www.estadao.com.br/economia/coluna-do-broad/universidade-de-oxford-tera-primeira-sede-fora-do-reino-unido-no-brasil/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

¹⁰¹Disponível em:

<https://www.estadao.com.br/educacao/como-e-estudar-em-uma-escola-trilingue-vale-a-pena/>. Acesso em: 23 nov. 2023.

6.2 As escolas internacionais

Existem dois perfis de escolas dentre as mais transnacionalizadas, localizadas no quadrante inferior direito do gráfico. O primeiro diz respeito às escolas internacionais que não possuem relações com a comunidade migrante em sua fundação, isto é, escolas que pertencem a multinacionais de ensino (como é o caso do *Pueri Domus*, pertencente ao grupo SEB – que é uma escola nacional com currículo internacional – e a *The British College of Brazil e Avenues School*, pertencentes ao grupo britânico *Nord Anglia*¹⁰²) ou são uma rede internacional de ensino (como a *Maple Bear*¹⁰³). Nota-se o fato de que as empresas mencionadas são transnacionalizadas ou têm sua fundação relacionada ao mercado de educação, como a *Beacon School*¹⁰⁴ e *Graded School*¹⁰⁵ – ou seja, correspondem ao lado mais mercantilizado dentre as escolas internacionais. O segundo perfil tange às escolas cuja fundação se deu a partir de uma comunidade local de imigrantes ou descendentes de imigrantes, como é o caso da *Escola Suíço Brasileira de São Paulo*, *Colégio Dante Alighieri*, *Scuola Italiana Eugenio Montale*, *Colégio Humboldt*, *Lycée Pasteur*, *St Nicholas School*¹⁰⁶ e a *Escola Islâmica Brasileira* (uma escola internacional com currículo nacional, já que segue o sistema Anglo de ensino e acompanha o calendário nacional). Essas são escolas (exceto a *Escola Islâmica Brasileira*) cujo reconhecimento governamental e a parceria com órgãos governamentais é bastante forte. O objetivo primário dessas escolas mais ligadas à comunidade imigrante é a difusão e o manutenção da cultura estrangeira no Brasil. Um exemplo é o *Colégio Humboldt* cuja origem se dá na tentativa de fundar uma Sociedade Escolar Alemã, em que seria oferecida uma educação “aos moldes da Alemanha”¹⁰⁷.

¹⁰²Para mais informações a respeito dos grupos, acesse: <https://www.sebsa.com.br/>, <https://www.nordangliaeducation.com/>. Acesso em: 23 de nov..

¹⁰³Para mais informações sobre a Maple Bear e suas franquias, acesse: <https://www.ownamaplebearschool.com/>. Acesso em: 23 de nov.

¹⁰⁴Foi fundada por brasileiras em 2010, para se lançar no mercado de educação internacional no Brasil. Para mais informações a respeito, acesse: <https://novidario.com.br/historias/beacon-school-novidario/>. Acesso em: 23 de nov.

¹⁰⁵De acordo com o site oficial da escola, disponível apenas na língua inglesa, a escola foi “Fundada em 1920 pela Câmara de Comércio Americana (*American Chamber of Commerce*), em parceria com seis empresas americanas – *Citibank, Dow Chemical, General Electric, General Motors, Ford Motor e Goodyear* – a *Graded School* é uma organização privada, mista, não sectária e sem fins lucrativos. escola desde a pré-primária até ao 12.º ano” (tradução nossa). Mais informações disponíveis em:

<https://www.graded.br/about/graded-at-a-glance#:~:text=Founded%20in%201920%20by,Pre%2Dprimary%20to%20grade%2012..> Acesso em: 23 de nov.

¹⁰⁶Disponível em:

<https://www.facebook.com/st.nicholasschool.br/videos/st-nicholas-school-40-years-of-history/927022988082887/>. Acesso em: 23 de nov.

¹⁰⁷O mesmo acontece no cenário internacional, como, por exemplo, na escola *Kyoto Junior High - High School*, uma escola Norte Coreana no Japão, fundada com o objetivo não apenas de manter a cultura norte-coreana viva na comunidade norte coreana japonesa, mas também de acolher os membros dessa comunidade muitas vezes atacada pela extrema-direita japonesa (O’Hare, 2023) – ademais, a escola é um exemplo de que nem toda

6.3 Distinções e marcadores sociais no Espaço Formal

A primeira distinção entre as instituições no espaço é de caráter econômico. Tem-se instituições cuja média de custo mensal é de R\$ 500,00 (escolas de idioma), R\$ 2.000,00 (escolas regulares nacionalizadas), R\$ 5.000,00 até R\$ 10.000 (entre as escolas internacionalizadas), além da oferta de cursos (extracurriculares, ensino integral), passeios e viagens pagos à parte bem como intercâmbios e a exigência de aparelhos tecnológicos de preço elevado.¹⁰⁸

Ademais, as instituições possuem marcadores sociais que vão além da esfera econômica, como a relação com o aprendizado de idiomas. Um pouco parecido com o espaço informal, há uma distinção entre as instituições que ensinam o idioma e aquelas que ensinam através do idioma (as escolas bilíngues e internacionais/transnacionais). Além disso, há também uma diferença em relação ao tempo de exposição do aluno ao idioma e a duração do curso: os dominados entre os dominantes possuem a menor frequência (semanal, com média de 1h15 a 3 horas por semana), com duração do curso média de 4 a 6 anos, enfatizando o ensino do idioma. Os intermediários têm frequência semanal, com média de 3 a 7 horas por semana, com duração do “curso” – duração do período escolar – em média de 8 a 12 anos e ensinam através do idioma, em um ambiente imersivo, com aulas de outras matérias ensinadas na língua estrangeira. Os dominantes entre os dominantes têm a maior frequência (de 35 a 50 horas semanais), com duração do curso de 8 a 12 anos e o aprendizado feito a partir da imersão no idioma.

Uma relação parecida pode ser vista ao analisar o uso de tecnologias dentro dessas instituições. Contrariamente ao espaço informal, em que a tecnologia é essencial para sua sobrevivência, no espaço formal, ela é vista como essencial na formação do indivíduo face às mudanças não apenas na esfera profissional, mas em todos os espaços da vida social, visto que

instituição internacional passa pelo processo de transnacionalização, tanto no sentido da abertura para a entrada de alunos de outras nacionalidades (característica comum às escolas internacionais estudadas) quanto da participação do jogo transnacional, notada principalmente pela adesão ao currículo internacional ou transnacional (no caso, ao *International Baccalaureate*), que é o que caracteriza mais fortemente a diferença entre o lado nacionalizado e transnacionalizado do polo formal de ensino.

¹⁰⁸Fruto, muitas vezes, de uma parceria entre a escola e empresas de tecnologia, como a *Apple (Avenues School, Pueri Domus, Colégio Visconde de Porto Seguro)* ou *Google (Colégio Humboldt)*. Como exemplos dos requerimentos exigidos pela escola, tem-se a Política de Uso Aceitável de Tecnologia e Propriedade Intelectual da *Avenues School* (tradução nossa) e a política *Bring Your Own Device* (traga seu próprio dispositivo em tradução livre) da *Graded School*. Disponíveis em:

https://open.avenues.org/uploaded/resources/policies/Acceptable_Use_Policy.pdf;

<https://www.graded.br/academics/technology/bring-your-own-device>. Acesso em: 3 nov. 2023.

a tecnologia estaria em todo lugar. Nas escolas dominantes, ela é usada como ferramenta,¹⁰⁹ não apenas educacional, em sala de aula, mas também fora dela, com a oferta de cursos de robótica e computação, por exemplo. Isto é, essa política do “aprender através”, da imersão, não é presente apenas no aprendizado de idiomas e revela um modo de pensar, de adaptabilidade, criatividade, flexibilidade. Essas características se encontram com o “novo espírito do capitalismo”, tal como Boltanski e Chiapello (1999) caracterizaram, mas também com uma relação de familiaridade, seja com o multilinguismo (uma vez que todas as escolas regulares oferecem mais de um idioma), seja com a tecnologia, que reverbera, de acordo com a teoria bourdieusiana, nos *habitus* dos indivíduos.

Duas reflexões importantes podem ser traçadas a respeito dos idiomas e das escolas internacionais. Primeiramente, pensando no sistema de hierarquia dos idiomas de Swaan (2022) e das relações de dominância entre os Estados-nações na sociedade transnacional, tenho como hipótese que as instituições internacionais tenham pesos sociais diferentes. Este peso social é baseado, não somente na relação comercial *versus* cultural (expressa pelo vínculo com corporações ou com a comunidade internacional, anteriormente mencionados), mas também pelo Estado-nação com as quais elas estão associadas (ou pela não existência de vínculo, mesmo que simbólico, com Estados-nações; a exemplo da *Avenues School*, uma escola transnacional). Isso reverbera, conseqüentemente, nos idiomas priorizados em cada instituição.

¹⁰⁹ Ver: <https://humboldt.com.br/tecnologia/>; <https://www.avenues.org/about/technology-at-avenues>; <https://www.graded.br/academics/technology>; <http://www.liceupasteur.com.br/atividades/informatica>. Acesso em: 23 de nov.

<https://www.graded.br/academics/technology>; <http://www.liceupasteur.com.br/atividades/informatica>. Acesso em: 23 de nov.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese inicial da pesquisa era de que o espaço transnacional do ensino de idiomas tinha como distinção principal o caráter formal *versus* informal de ensino. Com a pesquisa qualitativa e a Análise de Correspondências Múltiplas, foi possível confirmar essa hipótese e, além disso, complexificá-la: além da divisão entre o polo mais formal e mais informal (analisados a partir da interpretação do Eixo 1), notou-se também a diferenciação entre o polo mais nacionalizado e o mais transnacionalizado (analisados a partir da interpretação do Eixo 2). Além do mais, a interpretação dos polos e da interação entre as instituições e os agentes permitiu observar uma série de nuances, disputas e distinções que vão além das análises aportadas a partir dos gráficos.

A análise do espaço é realizada, primeiramente, a partir da perspectiva da transnacionalidade e da noção de que existe um jogo transnacional o qual as instituições e os agentes sociais estão dispostos a jogar. Em outras palavras, eles investem na luta pela participação ativa em uma sociedade hiperconectada em todas as esferas: culturais, sociais, profissionais etc. A importância de olhar esse fenômeno através do espaço de ensino de idiomas se explica pelo fato de que a capacidade de se comunicar em outra língua é a disposição primária para se adentrar nas relações transnacionalizadas e, em grau elevado, ou seja, para os agentes dominantes do espaço, traduz-se na capacidade de leitura e entendimento de códigos sociais para além dos nacionalizados, ou seja, transnacionalizados, que acontece, também, pela dominação plena da língua.

As disputas dentro do espaço revelam, além de relações de dominância entre as instituições, distinções de classe e desigualdades sociais. É evidente que apenas a análise das instituições não consegue esboçar plenamente a totalidade dessas relações, que são deveras complexas. Todavia, esta análise pretende servir de ponto inicial para uma série de outras análises que poderão ser feitas a partir das reflexões aqui propostas, como, por exemplo, a relação entre as instituições de ensino e os alunos, mas também, ao se tratar do Ensino Básico, as projeções dos pais e responsáveis ao matricularem os filhos em uma escola bilíngue ou

internacional, buscando traçar indicativos a respeito das disposições não apenas individuais, mas também de classe.

Em relação às disputas entre as instituições, há, por um lado, uma imposição dos dominantes aos dominados no que concerne principalmente às regras sociais e do espaço. No ensino de idiomas, isso se traduz na oferta de professores, exames de proficiência, atividades culturais, métodos tradicionais de ensino, que perpassam as normas sociais em relação às línguas, entre outros. Por outro, há uma resistência a elas, que funciona, para certos agentes no espaço, como busca de legitimação e autoimposição no espaço a partir de discursos contrários às lógicas dominantes – sobretudo para com as escolas de idiomas internacionais, as dominadas entre os dominantes. Ao mesmo tempo, a mimetização das práticas e discursos dominantes funcionam também como mecanismos de busca por legitimidade. Além disso, o espaço apresenta uma dicotomia entre um polo mais novo, representado pelas instituições informais e um mais antigo, representado pelas instituições formais, bem como a diferenciação entre um espaço cibernético e outro não cibernético.

O polo informal é permeado de disputas pela permanência e conquista de novas posições. Os mais dominados entre os dominados lutam para se manter no espaço, adotando estratégias como o tempo de atividade como distintivo, investimento em massa em publicidade e propaganda – estratégia igualmente utilizada pelos intermediários– e flexibilização do ensino. Os intermediários lutam entre si, seja para afirmar suas posições no espaço evitando a decadência, seja para se destacar e se aproximar dos dominantes entre os dominados a partir da simulação de suas práticas e lógicas. Os dominantes no polo disputam para ascender e conquistar uma posição de dominados no polo dominante. Todos, no entanto, lutam por sua sobrevivência, atacando uns aos outros em busca de consumidores, já que o polo informal é bastante precário, exigindo a necessidade constante de adaptação e inovação para alcançar uma posição de destaque. Nele, as lógicas comerciais e educacionais se confundem tão fortemente que a instituição de educação se transforma em empresa e o papel do professor se torna secundário, tendo em primeiro plano, o vendedor, o *influencer* e o gerente de si e de sua empresa, cuja separação do trabalho não é clara. Desse modo, há uma forte mistura entre as esferas educacionais, culturais e comerciais através, também, da figura do influenciador digital, que se comporta como celebridade. A tecnologia é um assunto importante no espaço como um todo, porém, no informal, ela é questão de sobrevivência, já que este é totalmente dependente, pois só existe através das plataformas digitais. Ademais, a questão econômica dos indivíduos também é importante, pois, pode justificar a grande utilização de propagandas, mas, sobretudo,

de promoções recorrentes, visto que é voltado para um público-alvo com baixa condição financeira – o que também se conecta a um discurso de educação “autônoma”, sem vínculos contratuais e flexível, feita para um mundo cuja lógica de pensamento é a neoliberal.

As disputas no polo formal não acontecem tão fortemente quanto no informal, pois ele é um lado mais solidificado, antigo, portanto, legitimado. É voltado para indivíduos com maior poder aquisitivo. Ainda assim, há uma alta discrepância de valores entre as escolas, o que reverbera, não apenas na mensalidade, mas, também na oferta de cursos pagos à parte, viagens e exigências de materiais didáticos caros, como computadores com especificações muito precisas, *tablets*, entre outros. Nas escolas intermediárias, isso cria divisões internas à própria instituição; enquanto, nas dominantes, a barreira se revela mais excludente já na matrícula. Em relação ao jogo transnacional, participam através da oferta de diplomas internacionais ou transnacionais (no caso das escolas mais dominantes), o que significa um maior acesso à transnacionalização através do Ensino Superior (segundo Santiago, 2023, no *Lycée Pasteur*, dos 41 formandos em 2022, 33 seguiram carreira no exterior), além de uma familiaridade com códigos sociais, já mencionada. As relações estreitas com órgãos governamentais proporcionam, além de um grande capital simbólico, uma alta ligação com o mundo transnacional. Essas escolas estão ligadas à introjeção de disposições nos indivíduos (*habitus*), que vão além do ensino de idiomas, pois estão relacionados a todo um estilo de vida. O uso de tecnologias em sala de aula e a oferta de cursos relacionados a ela, como robótica e programação, por exemplo, são vistos como ferramentas complementares à formação do aluno, que deve estar apto a enfrentar uma sociedade altamente tecnológica e em constante mudança, portanto, também, instável. Note que as lógicas econômicas e neoliberais também permeiam esse espaço, mas de maneira mais sutil que em relação ao polo informal. Enquanto neste a lógica evidentemente comercial desperta atenção, entre os dominantes do espaço formal o que se revela é a reprodução de uma classe dominante, que busca adquirir habilidades necessárias às disputas por posições de destaque, não apenas no jogo nacional, mas, sobretudo, no transnacional.

Tais lógicas norteiam o espaço como um todo não apenas no que concerne às práticas das instituições, mas, também, no simbólico, no imaterial. É o caso das relações com o(s) idioma(s). Existe uma discussão a respeito, não apenas da dominação entre as línguas – expressa, por exemplo, na questão da imposição, direta ou indireta, de línguas das majoritárias, contribuindo para o desaparecimento de idiomas minoritários (o que não é consensual entre os autores) –, mas também das questões práticas, como a incorporação do bilinguismo pelos

indivíduos, melhor dizendo, da preferência pelo bilinguismo (ou multilinguismo) na prática cultural (Casanova, 2016). Ver um filme legendado (ou mesmo sem legendas), ler um livro em seu idioma original etc. revelariam, segundo a autora, essa dominação dos idiomas (e talvez uma aceitação dos indivíduos, consciente ou inconscientemente de tal dominação) através, também, da não-reciprocidade de tais incorporações¹¹⁰. Isto é, pensando nas questões suscitadas pelo trabalho, a busca pela transnacionalização e internacionalização, bem como a incorporação de tais práticas trazidas também, mas não só, pelas instituições de aprendizado – em especial, as escolas regulares dominantes – podem ser vistas como trunfo, mas, também, seguindo o raciocínio de Casanova, como uma introjeção da dominação, do poder (simbólico, não somente) de um Estado-nação (e, pode-se acrescentar com base neste trabalho, de empresas multinacionais/transnacionais) em relação ao indivíduo. Haveria, então, uma aceitação da condição de dominado, principalmente pelos indivíduos nacionalizados (no caso da pesquisa, os brasileiros que estudam nas instituições bilíngues e internacionais).

Outra discussão interessante é a separação entre as lógicas próprias ao ensino e a prática dos idiomas *versus* os interesses econômicos, ou seja, a separação entre polos e capitais culturais e econômicos. Reiterando as ideias de Pereira (2007) e considerando as informações e reflexões da pesquisa, observa-se a introjeção das lógicas econômicas no sistema educacional e nas práticas culturais, especificamente no espaço de ensino de idiomas. A visão de certos idiomas como mais comerciais (como o Inglês e o Espanhol) e sua incorporação, principalmente no polo dominante do espaço revelam tal fenômeno. As escolas de idioma, mas também parte das regulares, dominadas ou dominantes, acabam por sucumbir a uma demanda de mercado. O *Instituto Kyoto*, por exemplo, tinha como proposta inicial a difusão de idiomas e da cultura asiática, mas em 2023 incorporou o Inglês e o Espanhol em sua cartela de cursos. As escolas internacionais possuem uma relação estreita, quase purista, com o idioma original devido à sua forte relação com os órgãos governamentais e sua legitimidade baseada na difusão de uma cultura ou língua específica. Sendo assim, dobrar-se às demandas do mercado, incorporando novos idiomas, pode representar uma perda de capital simbólico e uma evidência de decadência.

Dentre as instituições estudadas, fora as escolas de idioma já mencionadas, apenas dois cursos de idioma (*Francês com Mademoiselle* e *Francês com Nativos*) não ofertam o Inglês. Desse modo, se o vínculo governamental é o que liga as escolas ao idioma e o idioma é o que conecta o Estado às escolas (como demonstrado entre os dominados entre os dominantes e por

¹¹⁰ Isto é, dentre os falantes de línguas dominantes em relação às línguas dominadas. Por exemplo, um brasileiro que aprende Alemão e um alemão que aprende Inglês e um americano que continua monolíngue.

Swaan, 2022), assim, não estariam as escolas dominantes, ao ofertarem as línguas dominantes (dentre elas, a mais importante, o Inglês), cedendo às lógicas mercadológicas-neoliberais não apenas pelo discurso, mas pelas práticas educacionais adotadas e pelos idiomas ofertados?

Cabe aqui, também, a reflexão acerca da introjeção das lógicas econômicas dentro do mercado de idiomas¹¹¹ e a posição das escolas mais dominadas no polo formal. No período de pré-pesquisa, quando meu objeto de estudo inicial eram os políglotas, tinha a hipótese de que eram eles os que, consciente ou inconscientemente, contribuíam para a valorização de línguas minoritárias, a manutenção do prestígio de línguas centrais e supercentrais, e a oposição à hipervalorização do Inglês. Meu raciocínio era de que o Inglês, como Língua Franca, em um ambiente multilíngue, comportar-se-ia como base e, portanto, não teria um prestígio tão grande face às línguas minoritárias – já que, neste caso, o princípio da raridade teria uma grande contribuição na atribuição de prestígio aos indivíduos falantes de tais línguas e aos próprios idiomas. Não foi possível abordar essa hipótese na pesquisa, porém, acredito que ela seja plausível, sobretudo na investigação das relações entre os idiomas e os indivíduos. Sempre foi uma indagação pessoal se haveria a possibilidade de luta contra essa imposição da Língua Franca e quais seriam os agentes capazes de exercer tal resistência.

A partir das informações e reflexões coletadas na pesquisa, observei que as escolas de idiomas internacionais, assim como as escolas internacionais ligadas às comunidades de imigrantes, comportam-se como porta-vozes da língua e da cultura estrangeira perante o mundo, visto que possuem fortes ligações com órgãos governamentais, além de possuírem unidades em outros países, no caso das escolas de idioma, ou relações com outras escolas internacionais em outros países. Assim, estas escolas são agentes que contribuem para a manutenção das línguas supercentrais (em contraposição à hipercentral, no caso, o Inglês), seguindo as lógicas de seus respectivos espaços. Como Bourdieu (1999) demonstra, em seu estudo sobre as editoras literárias dos anos 90, posições dominadas no espaço podem acabar por exercer alguma resistência em relação à imposição de lógicas comerciais no campo (aqui, no espaço de ensino de idiomas), justamente porque essas lógicas podem fazer com que elas percam espaço no jogo (“somos virtuosos por obrigação”). Isto é, tais escolas mantêm sua posição de escola de idioma monolíngue, porque, ao ceder às pressões mercadológicas, perderiam critérios que as legitimam no espaço – o papel de difusoras da cultura estrangeira, credenciado pelos órgãos governamentais.

¹¹¹ E até que ponto elas não afetam as posições prestigiadas dos idiomas, simbolicamente falando.

Por fim, espero que a pesquisa possa ter esclarecido que as lutas materiais e simbólicas do espaço de produção da competência linguística revelam, para além das relações entre Estados-nações e a linguagem, novas lógicas sociais, econômicas e culturais que adentram não apenas o espaço, mas, o campo educacional como um todo e, sobretudo, estremecem as relações sociais e as lógicas de poder a nível macro – pensando nas relação entre Estados-nações e transnacionalidade, mas, também, disputas de classe a nível nacional e internacional – e micro – considerando as relações de poder entre os indivíduos e as desigualdades relacionadas às diferentes abordagens em relação à língua e, para além dela, à sociedade e sua visão de si.

REFERÊNCIAS

ABRAÇO Cultural. Abraço Cultural.: sobre **Linkedin**. 2023. Disponível em: <https://www.linkedin.com/company/abracocultural/about/>. Acesso em: 30 out. 2023.

AGÊNCIA de notícias IBGE. Cidade de São Paulo concentra 10,3% do PIB do país em 2019.**Agência de Notícias**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/32596-cidade-de-sao-paulo-concentra-10-3-do-pib-do-pais-em-2019>. Acesso em: 23 set. 2023.

ALENCAR, Maria Silvana Militão de, **Variação dos fonemas /r/ e /r/ no falar de Fortaleza**. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/conf_simp/textos/msilvanamilitao.htm. Acesso em: 27/10/2023.

ALIANÇA Cultural Brasil-Japão. Quem somos. **Aliança Cultural Brasil Japão**. [s.d]. Disponível em: <https://site.aliancacultural.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 18 out 2023.

ALIANÇA Francesa. A França no Brasil. **Aliança Francesa**. c2023. Disponível em: <https://www.aliancafrancesa.com.br/a-franca-no-brasil/>. Acesso em: 18 out. 2023.

_____. **Faça Aliança Francesa. Aliança Francesa**. c2023Disponível em: <https://cursos.aliancafrancesa.com.br/curso-de-frances>. Acesso em: 18/10/2023.

ARQUIVO público de Estado de São Paulo. Imigração em São Paulo. **Arquivo Público do Estado de São Paulo**. São Paulo, c2009. Estatísticas Disponível em: <https://www.arquivoestado.sp.gov.br/imigracao/estatisticas.php>. Acesso em: 20 set. 2023.

AVENUES. Upper grades 9-12. **Avenues**. c2023 Disponível em: <https://www.avenues.org/pt/sp/upper-grades-9-12>. Acesso em: 10 out. 2023.

BABEL. Prices. **Babbel**. c2023. Disponível em: https://my.babbel.com/pt/prices/live?_gl=1. Acesso em: 10 out. 2023.

BALLESTRIN, Luciana. O Sul Global como projeto político. **Horizontes ao Sul**. 2020.Disponível em: <https://www.horizontesaosul.com/single-post/2020/06/30/O-SUL-GLOBAL-COMO-PROJETO-POLITICO>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BEACON School. Admissão de Alunos **Beacon School**. c2018. Disponível em: <https://www.beaconschool.com.br/admissao-de-alunos/>. Acesso em: 16 out. 2023.

_____. Nossos Educadores. **Beacon School**. c2018. Disponível em: <https://www.beaconschool.com.br/quem-somos/nossos-educadores/>. Acesso em: 16 out. 2023.

BLASIUS, Jorg. Correspondence Analysis. In: Lovric, M. (eds) **International Encyclopedia of Statistical Science**. Springer, Berlin: Heidelberg. 2014, p. 318–321. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-04898-2> Acesso em: 08 nov. 2023.

BRITISH Council, Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR). **British Council**. c2023. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 27 out. 2023.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. **Le nouvelle esprit du capitalisme**. Paris : Gallimard, 1999.

BOZOULS, Lorraine. **La référence anglo-saxonne au cœur des styles de vie et des valeurs des fractions économiques des classes supérieures**. *Savoir/Agir*, v. 61-62, p. 39-46. 2022. Disponível em: < <https://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2022-2-page-39.html> >. Acesso em: 30 out. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **Une révolution conservatrice dans l'édition**. *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 126 – 127. p. 3-28. 1999. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1999_num_126_1_3278. Acesso em: 27 out. 2023.

_____. **Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de etnologia cabila**. Trad. Miguel Serras Pereira. Oeiras: Celta Editora, 2002.

_____. **Questões de Sociologia**. Trad. Miguel Serras Pereira, Lisbon: Fim de Século, 2003.

_____. **A Distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. Trad Daniela Kern; Guilherme]. F. Teixeira. Porto Alegre: Editora Zouk. 2011.

_____. **A Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2. ed. Trad. Sergio Miceli. São Paulo: Edusp. 2022.

BODNAR, Zenildo; CRUZ, Paulo Márcio. A transnacionalidade e a emergência do Estado e do Direito transnacionais. **Rev. Fac. Dir. Sul de Minas**, Pouso Alegre, v. 26, n. 1: 159-176, jan./jun. 2010. Disponível em: Disponível em: <https://revista.fdsu.edu.br/index.php/revistafdsu/article/view/577>. Acesso em: 20 set. 2023.

EUROPEAN Union. Languages, multilingualism, languages rules. **European Union Europa**. [s.d] Web. Disponível em: https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_en. Acesso em: 20 set. 2023.

ESCOLA do Futuro. Perguntas Frequentes. Escola do Futuro. c2021. Disponível em: <https://www.escoladofuturo.com.br/perguntas-frequentes/>. Acesso em: 26 nov. 2023.

BRACK, N., COMAN, R., CRESPIY, A. Sovereignty conflicts in the European Union. **Les Cahiers du Cevipol**. [s.l]. v. 4, n. 4, p. 3- 30. 2019 Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-cevipol-2019-4-page-3.htm>. Acesso em 21 set. 2023.

BUCHLOZ, Katharina. Who is North Korea trading with? [infographic]. **Forbes**. 26 mai. 2023. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/katharinabuchholz/2023/05/26/who-is-north-korea-trading-with-infographic/?sh=4dab25ce1496>. Acesso em: 28 out. 2023.

CAI, Kenrick. Profitable For Five Years, Cambly Wants To Be The Next Big Language App By Teaching English Only. **Forbes**. 8 jun. 2022. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/kenrickcai/2022/06/08/cambly-series-b-english-language-app-profitable/?sh=359dec5f6e65>. Acesso em: 10 out. 2023.

CAMUS, Albert. *L'étranger*. Paris:Gallimard, 2005.

CAMBLY. Cambly: Você bilíngue. **Cambly**. c2023. Disponível em: https://try.cambly.com/voce-bilingue/?referralCode=flashingles-adgg&campaignid=8106487126&adgroupid=117123951261&network=g&wpsrc=Google%20AdWords&wpcid=8106487126&wpsnetn=g&wpkwn=%2Bcambly&wpkmatch=b&wpcrid=657177487190&wpscid=117123951261&wpkwid=kwd-339647906131&campaignid=8106487126&adgroupid=117123951261&gclid=CjwKCAjwo9unBhBTEiwAipC11y2Qz2JGqXrPleGSMLtlhcf0u6EcGCT5Dx5AWTNg71YKW_McHKlXWRoCYLkQAvD_BwE. Acesso em: 10 out. 2023.

CASANOVA, Pascale. Tous ceux qui pratiquent un bilinguisme collectif sont dominés. **Revista Critique**, p. 346-350. 2016. Disponível em: < <https://www.cairn.info/revue-critique-2016-4-page-346.htm>>. Acesso em: 30 out. 2023.

CCAA. Sobre o CCAA: conheça nossa história ensinando idiomas. **CCAA**. [s.d] Disponível em: <https://www.ccaa.com.br/sobre-o-ccaa/>. Acesso em: 30 out. 2023.

COLDIBELLI, Larissa. Inspirado em golpes de boxe, professor vende 40 mil cursos online. **Veja**. 30 set. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/inspirado-em-golpes-de-boxe-professor-vende-40-mil-cursos-online>. Acesso em: 18 out. 2023.

COLÉGIO Dante Alighieri. Dante apresenta professores italianos e brasileiros do Curso de Língua e Cultura Italiana. **Colégio Dante Alighieri**. 13 fev. 2017 Disponível em: <https://www.colegiodante.com.br/dante-apresenta-professores-italianos-e-brasileiros-do-curso-de-lingua-e-cultura-italiana/>. Acesso em: 26 nov. 2023.

COLÉGIO Humboldt. Nossa história. **Colégio Humboldt**. c2021. Disponível em: <https://humboldt.com.br/quem-somos/nossa-historia/>. Acesso em: 18 out. 2023.

COLÉGIO Monteiro Lobato. Monteiro Lobato - SP: Pessoas. **Linkedin** Disponível em: <https://www.linkedin.com/company/monteiro-lobato-sp/people/>. Acesso em: 16 nov. de 2023.

COLÉGIO Visconde de Porto Seguro. Nossa História. **Colégio Visconde de Porto Seguro**. [s.d]. Disponível em: <https://www.portoseguro.org.br/nossa-historia.html>. Acesso em: 18 out. 2023.

CONSOLIM, Marcia. L'enseignement dès sciences sociales au Brésil. **Revue d'histoire dès sciences humaines**. n. 43, p. 15- 48. 2023. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rhsh/8024>. Acesso em: 18 out. 2023.

CULTURA Inglesa. Higienópolis. **Cultura Inglesa**. c2022. Disponível em: <https://www.culturainglesa.com.br/unidade/higienopolis/>. Acesso em: 30/10/2023.

DANIEL, Isabela. Escolas brasileiras ensinam idioma árabe aos alunos. **Câmara de Comércio Árabe Brasileira**. São Paulo. 28 dez. 2004. Disponível em: <https://anba.com.br/escolas-brasileiras-ensinam-idioma-arabe-aos-alunos-2/>. Acesso em: 26 nov. 2023.

DE OLIVEIRA, Abrahão de. O Espaço Alemão em São Paulo - O Goethe-Institut. **São Paulo in Foco**. [s.l.]. 3 mar. 2017. Disponível em: <https://www.saopauloinfoco.com.br/goethe-institut/>. Acesso em: 26 nov. 2023.

DEALPOST Team. Babbel launches Babbel Live, making online language learning come to life. **PCWorld**. [s.l.]. 12. nov. 2021. Disponível em: <https://www.pcworld.com/article/548115/babel-launches-babel-live-making-online-language-learning-come-to-life-2.html>. Acesso em: 26 nov. 2023.

DEBULHO. **Rhavi Carneiro – Fluency Academy**, Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vaj3ggtYicQ>. Acesso em: 22 nov. 2023. 22/11/2023.

DUOLINGO careers. Our mission. Duolingo Career. 2023. Disponível em: <https://careers.duolingo.com/about>. Acesso em: 22 nov. 2023.

EASY Languages. About. **Easy Languages**. Disponível em: <https://www.easy-languages.org/about>. Acesso em: 18 out. 2023.

ENDEAVOR. Fluency Academy. **Endeavor**. c2023. Disponível em: <https://endeavor.org.br/empresa/fluency-academy/>. Acesso em: 18 out. 2023.

FISK. Conheça a História da FISK. **Fisk**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.fiskyourlife.com.br/conheca-a-historia-da-fisk/>. Acesso em: 30 out. 2023.

LIMA, Monique. Quanto custa estudar nas 25 escolas mais caras do Brasil em 2023. **Forbes Brasil**. 07 dez. 2022. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2022/12/quanto-custa-estudar-nas-25-escolas-mais-caras-do-brasil-2023/>. Acesso em: 16 out. 2023.

FLOW Podcast. Mairo Vergara: Flow #262. **Youtube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/aJF7PAFr9iA?si=zA959VBFZ5HG9cOY>. Acesso em: 22/11/2023.

FONDU, Quentin; SAPIRO, Gisèle. Pour un internationalisme méthodique: stratégies individuelles et collectives à l'international. **Actes de la recherche en Sciences Sociales**, n. 246-247, p. 4-11. 2023. DOI : 10.3917/arss.246.0004. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2023-1-page-4.htm>. Acesso em : 15 nov. 2023.

FRAGOZO, Carina. English in Brazil by Carina Fragozo. **Youtube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/@CarinaFragozo>. Acesso em: 24 nov. 2023.

_____. Present Perfect: aprenda a usar (have / has)! | Aula de inglês 07 - English in Brazil. Youtube. 14. out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hpUrLBEuHrg>. Acesso em: 24 nov. 2023.

FRANCÊS com Mademoiselle. Curso de Francês - FCM. Francês com Mademoiselle. c2023. Disponível em: <https://francescommademoiselle.com.br> Acesso em: 18 out. 2023..

FRAY, Pierre; LEBARON, Frédéric. L'anglais, langue de la science et instrument de domination symbolique. Le cas des sciences économiques. **Revista Savoir/Agir**. n. 61-62. P. 89 – 109. 2022. DOI: <https://doi.org/10.3917/sava.061.0090>. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2022-2-page-89.htm>. Acesso em: 22 nov. 2023.

G. LAB. **Ensino bilíngue**: quanto mais cedo, melhor!. **Revista Crescer**. 01 dez. 2017. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Publiceditorial/PueriDomus/noticia/2017/12/ensino-bilingue-quanto-mais-cedo-melhor.html>. Acesso em: 22 nov. 2023.

GERBAUDO, Anália. Les paradoxes des migrations sous contraintes: note sur l'institutionnalisation et l'internationalisation des études littéraires en Argentine (1966-2001). **Actes de la recherche en Sciences Sociales**, n. 246-247 p. 54-65. 2023. DOI : 10.3917/arss.246.0054. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2023-1-page-54.htm>. 22 nov. 2023.

GLOBAL Market Insights. Language Learning Market Size, By Language (English, Spanish, German, Chinese, French, Russian, Portuguese, Italian), By Learning Mode (Offline, Online), By Learning Type (Language Learning, Immersive Learning), By End User (Individual, Academic, Corporate), Forecast 2023 – 2032. Relatório. Disponível em: <https://www.gminsights.com/industry-analysis/language-learningmarket#:~:text=How%20big%20is%20the%20language,20%25%20between%202023%20and%202032>. Acesso em: 23/09/2023.

GOETHE INSTITUT. Goethe Institut: pessoas. **Linkedin**. 2023. Disponível em: <https://www.linkedin.com/company/goethe-institut-são-paulo/people/?facetCurrentFunction=7>. Acesso em: 30 out. 2023.

HIGH Line School. Happy anniversary, High Line School!. **High Line School**. 16 dez. 2019. Disponível em: <https://www.highlineschool.com.br/happy-anniversary-high-line-school/>. Acesso em: 16 out. 2023.

HEDETOFT, Ulf. The nation-state meets the world: national identities in the context of transnationalism and cultural globalization. **European Journal of Social Theory**. v.2. n. 1: 71-94, 1999.DOI: <https://doi.org/10.1177/13684319922224310>. Acesso em: 16 out. 2023.

HOLMES, Pablo. Deslocamentos transnacionais da soberania popular. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 27, n. 1, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-207020150113>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/103365>. Acesso em: 16 out. 2023.

HUMBOLDT. Programa Escolar 2021- 2024. **Humboldt: Die Deutsche Schule in São Paulo** [s.d] Disponível em: <https://humboldt.com.br/wp-content/uploads/2022/11/Programa-Escolar.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023..

HOTMART. Programa Completo de Fluência: Francês com Nativos. Hotmart Marketplace. [s.d] Disponível em: <https://hotmart.com/pt-br/marketplace/produtos/programa-completo-de-fluencia-frances-com-nativos/A31101615E?ori=1>. Acesso em: 18 out. 2023.18/10/2023.

IANNI, Octavio. **Globalização e Neoliberalismo**. Revista São Paulo e perspectiva, v. 12, n. 2, 1998, p. 27 – 32.

INSTITUTO Cervantes. Apresentação do Instituto Cervantes. **Instituto Cervantes**. [s.d]. Disponível em: https://saopaulo.cervantes.es/br/quem_somos_espanhol.htm. Acesso em: 18 out. 2023.

_____. Cursos. **Instituto Cervantes**. [s.d].Disponível em: <https://clicsaopaulo.cervantes.es/pt-br/cursos/27183>. Acesso em: 18 out. 2023.

_____. . Materiais didáticos para consulta na Internet.**Instituto Cervantes**. [s.d]. Disponível em: https://saopaulo.cervantes.es/br/cursos_espanhol/estudantes_espanhol/materiais_didaticos_espanhol.htm. Acesso em: 18 out. 2023.

INSTITUTO Italiano di Cultura. Cursos de Língua. **Istituto Italiano di Cultura si San Paolo**. [s.d] Disponível em: <https://iicsanpaolo.esteri.it/pt/lingua-e-cultura/i-corsi-di-lingua/>. Acesso em: 30 out. 2023.

INSTITUTO Leonardo da Vinci. A escola. **Instituto Leonardo da Vinci**. [s.d] Disponível em: <https://ildv.com.br/a-escola/>. Acesso em: 26 nov. 2023.

ISLÂMICA. História: missão, valores e visão. Escola Islâmica Brasileira. [s.d]. Disponível em: <https://www.islamica.com.br/index.php/quem-somos/historia>. Acesso em: 18 out. 2023.

ISTANBUL American Schools, Our school. Istanbul American Schools. c2020. Disponível em: <https://ias.school/>. Acesso em: 22 out. 2023.

ITALKI. About us. Italki. [s.d]. Disponível em: <https://company.italki.com>. Acesso em: 18 out. 2023.

KAUFMANN, Steve. Steve Kaufmann - lingosteve. **Youtube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCez-2shYlHQY3LfILBuDYqQ>. Acesso em: 26 nov. 2023.

_____. Enjoy the English Learning Journey with @Rupasensei. **Youtube**. 10 mar. 2023. . Disponível em: <https://www.youtube.com/shorts/ew-6WG29qGU>. Acesso em: 18 out. 2023.

KLÜGER, Elisa. **Meritocracia de laços: gênese e reconfigurações do espaço dos economistas no Brasil**. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-060220>. Acesso em: 18 out. 2023.

KLÜGER, Elisa. Análise de correspondências múltiplas: fundamentos, elaboração e interpretação. *BIB: Revista Brasileira De Informação Bibliográfica Em Ciências Sociais*. [s.l]. n. 86, 2018, p. 68-97. Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/452>. Acesso em: 18 out. 2023.

LAMPARIELLO, Luca. The life of a polyglot. **Youtube**. 18 out. 2018.. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aKoSLvLRYQg>. Acesso em: 22/11/2023.

_____. Luca Lampariello. **Linkedin**. 2023. Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/lucalampariello/?originalSubdomain=it>. Acesso em: 30 de out. 2023.

LEBARON, Frédéric. Pierre Bourdieu, Geometric Data Analysis and the Analysis of Economic Spaces and Fields. **Forum of Social Economics**. v. 47. n. 1. p. 1-17.2015. DOI: 10.1080/07360932.2015.1043928.

LEPENIES, Wolf. **As três culturas**. Trad. Maria Clara Cescato. São Paulo: Edusp, 1996.

LE ROUX, Brigitte; ROUANET, Henry. Multiple Correspondence Analysis. Thousand Oaks: SAGE Publications.. 2010.

LIGHT, Ivan. Globalization, Transnationalism and Trade. **Asian and Pacific Migration Journal**, v. 10. n. 1., p. 53–79, 2001.DOI: <https://doi.org/10.1177/011719680101000104>

LOUREIRO, Maria Rita. **Os economistas no governo**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1997.

LUO, Zhanni. The effectiveness of gamified tools for foreign language learning (FLL): a systematic review. **BehavSci**. Basel, Switzerland. v. 13. n. 4. 2023. . DOI: <https://doi.org/10.3390/bs13040331>. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10135444/>. Acesso em: 30 out. 2023..

LYCÉE Pasteur. Ensino Fundamental I: R\$ 44.395,00 por ano - R\$ 3.742,00 por parcela. **Lycée Pasteur**. [s.d] Disponível em: <https://www.lfpasteur.com.br/pt-br/Pagina/296/-#:~:text=Ensino%20Fundamental%20I%3A%20R%24%2044.395,%24%203.742%2C00%20por%20parcela>. Acesso em: 16 out. 2023.

MAPLE Bear. Escola Bilíngue.**Maple Bear Santana**. c2023. Disponível em: <https://www.maplebearsanatana.com.br/escola-bilingue.html>. Acesso em: 26 nov. 2023..

_____. Acadêmico. **Maple Bear Mogi**. c2023. Disponível em: <https://www.maplebearmogi.com.br/maplebear/academico>. Acesso em: 26 nov. 2023.

MASTERCLASS. Learn from the Best, be your Best. **Masterclass**. c2023. Disponível em: <https://www.masterclass.com>. Acesso em: 26 nov. 2023.

MCINTYRE, Gordon. West Van YouTuber amasses huge following teaching world to speak, one language at a time. **Vancouver Sun**. 19 set. 2023.. Disponível em: <https://vancouver.sun.com/news/local-news/west-van-youtuber-and-lingq-cofounder-teaching-world-to-speak-one-language-at-a-time>. Acesso em: 24 nov. 2023.

MICHETTI, Miqueli. “Bilingues”, “bilíngues de verdade” e global citizens. Distinção e disposições sociais no mercado educacional. **Tempo social**. [s.l], v. 34, n.2, p. 47-68, maio de 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2022.191210>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/191210>. Acesso em: 24 nov. 2023.

MIRA, Maria Celeste; BERTONCELO, Edison Ricardo. Apresentação. Para além da distinção? Desafios à abordagem bourdieusiana da formação social do gosto. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 24, n. 46, 2019. DOI: 10.52780/res.12802. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/12802>. Acesso em: 23 nov. 2023.

NORD Anglia Education. British College - São Paulo. Nord Anglia Education. c2023 Disponível em: <https://www.nordangliaeducation.com/our-schools/brazil/sao-paulo/british-college>. Acesso em: 10 out. 2023.

OGOR, Alexis. Les usages différenciés d’une « langue rare ». Étudier l’arabe en licence à l’Inalco. **Revista Savoir/Agir**. [s.l]. n. 61-62. p. 147 – 155 2022. DOI : 10.3917/sava.061.0148. Disponível em : <https://www.cairn.info/revue-savoir-agir-2022-2-page-147.htm>. Acesso em: 10 out. 2023.

O’HARE, Liam, Inside Japan's Mini North Korea | Unreported World. Youtube. 30 abr. 2023... Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hNmBm11XFwY&t=265s>. Acesso em: 22 nov. 2023.

ORANGE County Turkish School, Welcome to Orange County Turkish School. **OC Turkish School**, c2023. Disponível em: <http://www.octurkishschool.org/en/>. Acesso em: 28 out. 2023..

PEREIRA, Telma Cristina de Almeida Silva. **O ensino de línguas estrangeiras como um fator de inclusão social: o desafio da francofonia no Rio de Janeiro**. Tese. PUC-Rio. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.9612>. Acesso em: 07 nov. 2023..

PREFEITURA de São Paulo. Representações internacionais em São Paulo | Secretaria de Relações Internacionais. **Prefeitura da Cidade de São Paulo**. 2023. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/relacoes_internacionais/cidade_de_sao_paulo/index.php?p=146121. Acesso em: 20 set. 2023.

PORTAL de imigração. **Relatório anual, 2020**. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo%20Executivo%20_Relat%C3%B3rio%20Anual.pdf. Acesso em: 20/09/2023.

PULA muralha. Termos e condições. **Clube Pula Muralha**. [s.d] Disponível em: <https://www.clube.pulamuralha.com.br/pages/contrato>. Acesso em: 18/10/2023.

RSP, Radio São Paulo. Rádio São Paulo: La radio du Lycée Pasteur de São Paulo [s.d]. Disponível em: <https://webradiorsp.minhawebradio.net/>. Acesso em: 30/10/2023.

RYDENVALD, Marie. Elite bilingualism? Language use among multilingual teenagers of Swedish background in European Schools and international schools in Europe. **Journal of Research in International Education**, v. 14. n.3., p. 213–227. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1177/1475240915614935>.

SCUOLA Italiana Eugenio Montale. A Scuola Italiana Eugenio Montale. Scuola Italiana Eugenio Montale. Disponível em: <https://montale.com.br/#:~:text=A%20Scuola%20Italiana%20Eugenio%20Montale,internacio nal%20italiana%20fundada%20em%201982>. Acesso em: 18/10/2023.

SCHMITZ, A., Atkinson, W., & Lebaron, F. . Rethinking the nation and international relations: The space of nation states. **The British Journal of Sociology**. [s.l] v. 4. n. 74. p. 673 – 689. , Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1468-4446.13019>. Acesso em: 11 jul. 2023. 11/07/2023.

SANTIAGO, Guilherme. Como é estudar em uma escola trilingue? Vale a pena?. **Estadão**. 18 jun. 2023. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/como-e-estudar-em-uma-escola-trilingue-vale-a-pena/>. Acesso em: 22 nov. 2023.

SAPIRO *et al.* **Dictionnaire International Bourdieu**. Paris : CNRS Editions, 2020.

SECRETARIA Especial de Comunicação. Prefeitura promove levantamento de atividades e eventos realizados pela população imigrante de São Paulo. **Cidade de São Paulo**. São Paulo. 02 set. 2022. Disponível em: <https://www.capital.sp.gov.br/noticia/prefeitura-promove-levantamento-de-atividades-e-eventos-realizados-pela-populacao-imigrante-de-sao-paulo#:~:text=O%20mapeamento%20tem%20respaldo%20da,que%20376.156%20migrantes%20vivem%20aqui>. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, André Felipe Cândido da. Dimensões Históricas da Internacionalização: o papel da diplomacia cultural alemã na mobilidade acadêmica transnacional (1919?1945). **Revista Política e Sociedade**, v. 17, n. 38, p. 256-303, 2018. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/31094>. Acesso em: 18 out. 2023.

SIMILARWEB. Babbel.com. **Similar Web**. c2023. Disponível em: <https://www.similarweb.com/website/babbel.com/#demographics>. Acesso em: 22 nov. 2023.

_____. Busuu.com. **Similar Web**. c2023. Disponível em: <https://www.similarweb.com/website/busuu.com/#demographics>. Acesso em: 22 nov. 2023

_____. Duolingo.com. **Similar Web**. c2023 Disponível em: <https://www.similarweb.com/website/duolingo.com/#demographics>. Acesso em: 22 nov. 2023

_____. Italki.com. **Similar Web**. c2023 Disponível em: <https://www.similarweb.com/website/italki.com/#demographics>. Acesso em: 22 nov. 2023 22/11/2023.

_____. Mondly.com. **Similar Web**. c2023 Disponível em: <https://www.similarweb.com/website/mondly.com/#overview>. Acesso em: 22 nov. 2023

ST. NICHOLAS. **Bring Your Child to the Unique Learning Adventure**. St. Nicholas. [s.d] Disponível em: <https://stnicholas.com.br>. Acesso em: 18/10/2023.

SMALL Advantages. SmallAdvantages. **Youtube**. Disponível em: <https://www.youtube.com/@SmallAdvantages/about>. Acesso em: 18/10/2023.

SWAAN, Abram de. **Words of the World: The Global Language System**. Cambridge: Polity Press and Blackwell. 2001.

SWAAN, Abram de. **La société transnationale, langue, culture et politique**. Paris : Seuil , 2022.

TEACH Yourself. Learning Solutions. **Teach Yourself**. c2023. Disponível em: <https://www.teachyourself.com/learning-solutions/>. Acesso em: 18/10/2023.

TENENTE, Luiza. Escolas bilíngues e internacionais no Brasil cobram mensalidades de até R\$ 12 mil: saiba como funcionam. **G1**. 12 jan. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/01/12/escolas-bilingues-e-internacionais-no-brasil-cobram-mensalidades-de-ate-r-12-mil-saiba-como-funcionam.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2023.

THE BRITISH College of Brazil. The British College of Brazil Fees. **Nord Anglian Education**. [s.d]. Disponível em: <https://www.nordangliaeducation.com/bcb-brazil/admissions/tuition-fees>. Acesso em: 18 out. 2023.

TRAVASSOS, Juliana *et al*. Escolas particulares em São Paulo: como escolher a melhor opção. **St. Nicholas**. 23 ago. 2019. Disponível em: <https://stnicholas.com.br/pt/escolas-particulares-em-sao-paulo-como-escolher-a-melhor-opcao/#:~:text=A%20St.,principais%20demandas%20da%20sociedade%20contempor%C3%A2nea>. Acesso em: 10 out. 2023.

VIEIRA, Allana Meirelles. **Opiniões à venda**: oposições políticas e divisão do trabalho intelectual na mídia. 2021. 465 f. Tese (Doutorado em Sociologia) –Programa de Pós-graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-03122021-221308/pt-br.php>. Acesso em: 24 nov. 2023.

VERGARA, Mairo. Como Eu Aprendi Inglês Sozinho? | Mairo Vergara. Youtube 26 dez. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5PxKRIP0x2A>. Acesso em: 22. nov. 2023.

VERGARA, Mairo. Por que as aulas tradicionais de inglês não funcionam? | Mairo Vergara. **Youtube**. 17 mai. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZVYof9FKJgE&t=61>. Acesso em: 22. nov. 2023.

WISE UP. **Wise Up. Inglês para Adultos. Wise UP**. c2020. Disponível em: <https://wiseup.com/na-escola/?source=direto>. Acesso em: 30 nov. 2023

WIZARD. Wiz.me, assistente pessoal para aprender inglês. **Wizard**. c2019. Disponível em: <https://www.wizard.com.br/diferenciais/aplicativo-wizme/>. Acesso em: 30 nov. 2023.