

O mercado de idiomas: distinções e disputas pelo “global”

The language learning market: distinctions and disputes for “globality”

Allana Meirelles^a , Mariana Rudge Bortoli^b 

Resumo Este artigo buscou desenhar o espaço do ensino de idiomas, a partir do recorte da cidade de São Paulo e de iniciativas na *Internet*, enfatizando as disputas entre dois principais polos: o sistema de educação formal e os meios informais de aprendizado, ligados a plataformas digitais e canais no *YouTube*. Com base em perspectiva teórico-metodológica bourdieusiana, foram coletados dados sobre o perfil das escolas e realizada uma Análise de Correspondências Múltiplas. A partir da concorrência em torno dos meios legítimos e eficazes para a obtenção da competência linguística – condição necessária à internacionalização –, teve-se como objetivo refletir sobre as lutas que envolvem os processos de transnacionalização. Observou-se que, além da competição pela sobrevivência no mercado de idiomas, as instituições de ensino concorrem em termos de legitimidade e eficácia, por meio de diversas estratégias como o tipo de diploma oferecido, a aplicação de testes de proficiência, o reconhecimento de órgãos governamentais, a quantidade de idiomas ensinados, entre outras.

Palavras-chave Transnacionalização. Distinção social. Capital linguístico. Capital cultural. Ensino de idiomas.

Abstract *This article sought to outline the language learning space, based on the city of São Paulo and initiatives on the Internet, emphasizing the disputes between two main poles: the formal education system and informal learning means, linked to digital platforms and Youtube channels. From a Bourdieusian theoretical-methodological perspective, data was collected on the profile of the schools and a Multiple Correspondence Analysis was carried out. Based on the competition over the legitimate and effective means of obtaining linguistic competence – a necessary condition for internationalization – the aim was to reflect on the struggles surrounding the processes of transnationalization. In addition to the competition for survival in the language market, educational institutions compete in terms of legitimacy and effectiveness, through several strategies such as*

a Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: allana.meirelles@unesp.br

b Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: m.bortoli@unesp.br

the type of diploma offered, the application of proficiency tests, the recognition by government entities, the number of languages taught, among others.

Keywords *Transnationalization. Social distinction. Linguistic capital. Cultural capital. Language learning.*

O termo “global” e seus derivados, como “globalização”, tornaram-se palavras de ordem (Sapiro, 2019), a partir da expansão da ideologia neoliberal e suas demandas por abertura de mercado; circulação de produtos, pessoas, ideias e capitais; consolidação e multiplicação das empresas multinacionais e, portanto, formação de um campo econômico mundial (Bourdieu, 2006, p. 312). A ideia do “global” passou a moldar discursos, disputas simbólicas, práticas e concorrências por posições. Não são raras, por exemplo, as propagandas de escolas enunciando o foco na formação do “cidadão global” e os anúncios pela *Internet* prometendo meios mais fáceis de aprender e desenvolver um novo idioma, principalmente o inglês.

Como afirma Casanova (2002, p. 60), o termo “globalização” tem um efeito “neutralizador”, “pacificador”, como se fosse “possível pensar a totalidade como a generalização de um mesmo modelo aplicável em toda parte”. Há, ao contrário, relações de concorrência e desigualdade. O termo “transnacionalização”, por outro lado, enfatiza o caráter hierárquico e conflituoso do processo (Swaan, 2022), demonstrando, aliás, que ele inclui e extrapola as rivalidades nacionais (Casanova, 2002, p. 57), opondo-se até à própria ideia de Estado-nação (Swaan, 2022)¹.

Diante desses processos, a escola, instrumento central da força simbólica do Estado (Bourdieu, 2014), configura-se como a instituição fundamental nas lutas por legitimação e pela definição dos critérios de hierarquização não apenas internamente às nações, mas também nas concorrências transnacionais. Com a constituição de organizações internacionais, como a Unesco, e com as elites locais circulando internacionalmente, “a importação de modelos escolares e profissionais estrangeiros participa dessas trocas culturais desiguais” entre países centrais e periféricos (Sapiro, 2019). Mais ainda, com a “globalização do mercado de diplomas”, as instituições de ensino bem como os agentes (das elites e classes médias) passam a disputar o valor da internacionalização²: competem em *rankings* internacionais,

1 Sobre a relação entre internacionalização e formação do Estado-nação moderno, ver Sapiro, 2019.

2 Embora, em geral, os dominantes em um campo ou espaço social sejam aqueles que se situam nos polos mais internacionalizados, a internacionalização nem sempre se comporta como um trunfo, já que depende de fatores como a hierarquia dos países, as razões e condições da migração e/ou investimento (Sapiro, 2019; Bozouls, 2022).

buscam estabelecer redes fora das fronteiras nacionais, apresentam-se como abertos à diversidade (Michetti, 2022).

Para além das instituições formais de educação, os meios de comunicação e a *Internet* também ocupam um papel importante nessas circulações. Na sociedade transnacional, hiperconectada, difunde-se uma “cultura jovem” ou “pop”, mundializada e compartilhada através dos meios de massa (rádio e televisão) e da *Internet* (Swaan, 2022; Mira; Bertonecelo, 2019; Ortiz, 2008). Uma cultura excludente, pois “apenas os ricos dos países ricos e os mais ricos dos países pobres estão na primeira fila” (Swaan, 2022, p. 74, tradução própria). Mais ainda, bastante vinculada ao domínio do econômico, diante do poder da indústria cultural dos Estados Unidos, que lhe permite “universalizar” suas produções “(...) com base na familiaridade com a cultura hollywoodiana” (Casanova, 2002, p. 211). Assim, sistemas de educação e mídia rivalizam – e, por vezes, cooperam – na definição dos modelos dominantes de cultura.

Um elemento central de todas essas disputas é a língua (Bourdieu, 2014), já que unifica uma identidade nacional e, ao mesmo tempo, dá acesso e prestígio na sociedade transnacional. Com a globalização, o inglês desponta como idioma cada vez mais difundido e desterritorializado, sendo mais utilizado ao redor do mundo como segunda língua do que como primeira, o que o torna global, mas não – como por vezes busca-se fazer crer – universal (Ortiz, 2008, p. 192). As explicações que rondam tal fenômeno vão desde a afirmação de certa superioridade interna do idioma – posto que mais “fácil”, “funcional”, “flexível” e, portanto, mais adaptado ao mundo industrial e globalizado – até o argumento acerca do imperialismo e colonialismo dos países anglo-saxões (Ortiz, 2008). Ortiz, por outro lado, critica e aponta os limites de tais perspectivas, trazendo a ideia de um “mercado de bens linguísticos”, o que coloca ênfase nas disputas e relações de força sociais (Ortiz, 2008). Nesse sentido, frisa-se como o inglês passou a ocupar no contexto mundial a posição de idioma hipercentral (Swaan, 2022), mas, mais ainda, como ele se expande e produz segregações (Ortiz, 2008). O autor destaca que a prática do idioma “como meio de comunicação, afirmação de prestígio ou expressão literária, reforça a existência do padrão” e reitera sua autoridade, à revelia dos agentes que precisam se valer dele para melhorar sua posição nesse mercado (Ortiz, 2008, p. 83).

Nesse sentido, o predomínio do inglês no campo científico e dos Estados Unidos no contexto mundial relaciona-se com a definição das elites dirigentes nacionais, dos dominantes e dominados em campos específicos; com a institucionalização de determinadas áreas, como economia e ciência política (Fray, Lebaron, 2022; Loureiro, 1997; Klüger, 2017; Miceli, 1995); com os fluxos de tradução de

obras literárias e as circulações no mercado editorial (Bourdieu, 1999; Casanova, 2016), para citar alguns exemplos. Mas, além do domínio contemporâneo do inglês, historicamente o francês teve importância na formação intelectual de vários países, como o Brasil (Miceli, 2001, 1995); e, no início do século XXI, a difusão do espanhol passou a receber grandes incentivos no país (mas também nos Estados Unidos) (Cassiano, 2014).

No Brasil, a composição das elites dirigentes e intelectuais sempre esteve, aliás, vinculada à circulação internacional (Carlotto, 2018; Loureiro, 1997; Miceli, 2001). Até a década de 1960, predominavam os “herdeiros”, que se valiam de recursos familiares para as viagens e os estudos na Europa, retornavam ao país e ocupavam os mais altos postos de poder (Carlotto, 2018) ou detinham o prestígio intelectual (Miceli, 2001). Posteriormente, passaram a dominar os investimentos estrangeiros – de fundações como a Ford e a FLACSO – e nacionais – como as bolsas da Capes e do CNPq –, possibilitando a realização de estudos no exterior por parte de uma nova geração de estudantes, não necessariamente despossuídos (Carlotto, 2018, p. 83). No século XXI, concorrem com as bolsas federais ou contribuem para o acesso a elas, investimentos familiares em cursos de inglês pré-universitários, graduações integrais, especializações e MBAs ou mestrados no exterior, especialmente nos Estados Unidos (Carlotto, 2018). Também as instituições de educação básica passam a seguir as exigências de internacionalização (mesmo que ainda de forma minoritária e restrita): escolas transnacionais criam sedes no Brasil e colégios tradicionais adotam a perspectiva do “cidadão global”, aderindo aos currículos bilíngues (Michetti, 2022).

Tendo as questões acima em consideração, este artigo se propõe a investigar as instituições de ensino de idiomas, analisando suas diferenças e disputas, sobretudo no que concerne à oposição entre o sistema de educação formal e os meios informais, ligados a aplicativos, cursos e canais na *Internet*. O objetivo do artigo é, portanto, traçar as posições no espaço do ensino de idiomas, a partir do recorte da cidade de São Paulo e suas conexões com a dita “sociedade transnacional”. A partir da análise de 56 instituições nacionais, internacionais e transnacionais, pretende-se: 1) pensar as relações de distinção entre elas, delimitando os polos que compõem esse espaço; 2) refletir sobre as relações das instituições com os idiomas estrangeiros enquanto possíveis trunfos. Além da competição pela sobrevivência no mercado de idiomas, tais instituições concorrem em termos de legitimidade e eficácia, por meio de diversas estratégias como o tipo de diploma ofertado, a aplicação de testes de proficiência, o reconhecimento de órgãos governamentais, a quantidade de idiomas ensinados etc.

O ESPAÇO DO ENSINO DE IDIOMAS

O corpus de análise do trabalho abrange tanto escolas geograficamente ancoradas, localizadas na cidade de São Paulo, quanto instituições e agentes que atuam na *Internet*. Foram selecionadas 56 instituições, incluindo escolas regulares (18 no total), escolas de idiomas (11 no total), aplicativos de idioma (7 no total), cursos *online* (11 no total) e canais do *YouTube* (9 no total). Considerando as diferenças implicadas no fato de parte dos casos estarem geograficamente localizada e parte baseada na *Internet*, os critérios de seleção variaram entre uns e outros. Entre os primeiros, foram selecionadas as escolas com sede e/ou filiais na cidade de São Paulo³. Entre os segundos, considerou-se tanto canais de brasileiros quanto de agentes transnacionalizados. Em ambos, buscou-se não apenas agentes e escolas centrados no ensino do inglês, mas também foram incorporadas as instituições dedicadas ao espanhol, francês, italiano, alemão, árabe, coreano, japonês e mandarim – idiomas considerados supercentrais por Swaan (2001, 2022). O critério da antiguidade também prevaleceu na seleção de todos os casos. Por fim, considerando a multiplicação de agentes na *Internet*, foram ainda levados em conta: 1) o volume de usuários ou inscritos, para os canais e cursos (mais de 250 mil inscritos); a quantidade de downloads nas lojas de aplicativo (+1 milhão de downloads), para os apps; 2) o enfoque no aprendizado do idioma, excluindo tanto canais dedicados ao estilo de vida e a temas ligados à migração quanto aplicativos restritos ao reconhecimento de fala ou à tradução de textos. A seleção dos casos estudados foi reforçada pela observação das interações e citações (recomendações ou ataques) entre si feitas na *Internet* pelos agentes e instituições estudados, principalmente nos canais do *YouTube*.

Tais critérios levaram a um *corpus* heterogêneo, de modo que há instituições formais e informais de ensino; escolas regulares e de idiomas tanto nacionais quanto internacionais e transnacionais; canais e cursos com professores nativos e não nativos, com e sem formação específica; bem como instituições mais e menos comerciais. Dentre as escolas regulares, tem-se aquelas que oferecem apenas o Ensino Fundamental (*High Line School*) e as que oferecem o Ensino Médio. As escolas que possuem o inglês como língua base são 11, incluindo a *MZ School* que se denomina trilíngue. No alemão, tem-se 3 (*Colégio Visconde de Porto Seguro*, *Colégio Humboldt* e *Escola Suíço-Brasileira de São Paulo*); italiano, 2 (*Colégio Dante Alighieri* e *Scuola Italiana Eugenio Montale*); árabe, 1 (*Escola Islâmica*

3 A escolha da cidade se deu por sua concentração de imigrantes, instituições internacionais e relevância econômica.

Brasileira); e francês, 1 (*Lycée Pasteur*). Dentre as escolas de idiomas, as que oferecem inglês como língua principal são 5 (*CCAA, Cultura Inglesa, Fisk, Wise Up e Wizard*); e as outras se dividem entre: espanhol (*Instituto Cervantes*), italiano (*Istituto Italiano di Cultura e Instituto Leonardo Da Vinci*), alemão (*Goethe Institut*), francês (*Aliança Francesa*) e japonês (*Aliança Cultural Brasil-Japão*). Os aplicativos, canais e cursos online são multilíngues (exceto *Carina Fragozo, Cintya Sabino, Mairo Vergara – Canal e curso, SmallAdvantages, Fluency Academy*, que ofertam apenas o inglês; *Francês com Mademoiselle e Francês com Nativos*, dedicados ao francês; *Pula Muralha - Clube de Chinês*, exclusivo de mandarim; e *Instituto Kyoto*, multilíngue de línguas asiáticas). Essa heterogeneidade permitiu a observação das distinções e relações de força que operam nesse mercado do ensino de idiomas.

Foram coletados dados como ano de fundação; tipo de currículo aplicado; realização ou não de exames internacionais; custo mensal e tipo de contrato; frequência semanal de dedicação e duração do curso; presença e tipo de professor; recursos de aprendizagem mobilizados (como materiais próprios, atividades culturais, atividades de imersão, aplicativos próprios); quantidade de idiomas ofertados e presença ou não do inglês; tipos de público-alvo; outras unidades no Brasil e em outros países do mundo; tipos de ensino e instituição. As informações foram levantadas nos sites oficiais das instituições ou plataformas de venda, perfil das empresas no LinkedIn, notícias de jornais, blogs ou fóruns na *Internet* e vídeos no *YouTube*, estando a maior parte delas amplamente divulgadas. As informações que não puderam ser encontradas publicamente⁴ foram levantadas por meio do contato (por telefone ou e-mail) com as escolas.

É interessante notar como as omissões e explicitações de certos elementos nos sites oficiais das instituições formais e informais revelavam, já de antemão, dados sociológicos significativos. Havia, por exemplo, instituições cujo perfil dos professores (nativos ou não nativos) era explícito e facilmente identificável e instituições cuja informação não estava disponível. O destaque a esse dado ligava-se de certa maneira à tentativa de obtenção de legitimidade e atração de público, enquanto as escolas mais bem posicionadas no espaço prescindiam de tal estratégia de marketing, uma vez que o enfoque se dava não no ensino do idioma, mas no ensino através do idioma, como será melhor analisado adiante. Além disso, o idioma dos sites das escolas (apenas português; apenas inglês; português e mais línguas) e

4 Em alguns casos, o preço, o tipo de professor, o tempo de aula e a duração do curso, o tipo de curso e de contrato bem como a oferta de exames internacionais só puderam ser verificados pelo contato direto com as escolas.

as possibilidades de tradução dos mesmos (site com versões em várias línguas; site com tradução disponível via Google Tradutor; site sem opção de tradução do português para o inglês ou do inglês para o português) já indicavam essas distinções ligadas ao “aprender a língua” e o “aprender com a língua”⁵.

Para sistematização dos dados, descrição e análise do espaço, seus polos e distinções internas, foi utilizada a Análise de Correspondências Múltiplas (ACM) (Gráficos 1 e 2).



Gráfico 1. Casos em escala de contribuição. Fonte: Gerado pela autora com o auxílio da ferramenta SPAD.

5 É interessante pontuar também que, na maioria das escolas internacionais, obteve-se acesso mais fácil às informações na versão estrangeira do site.

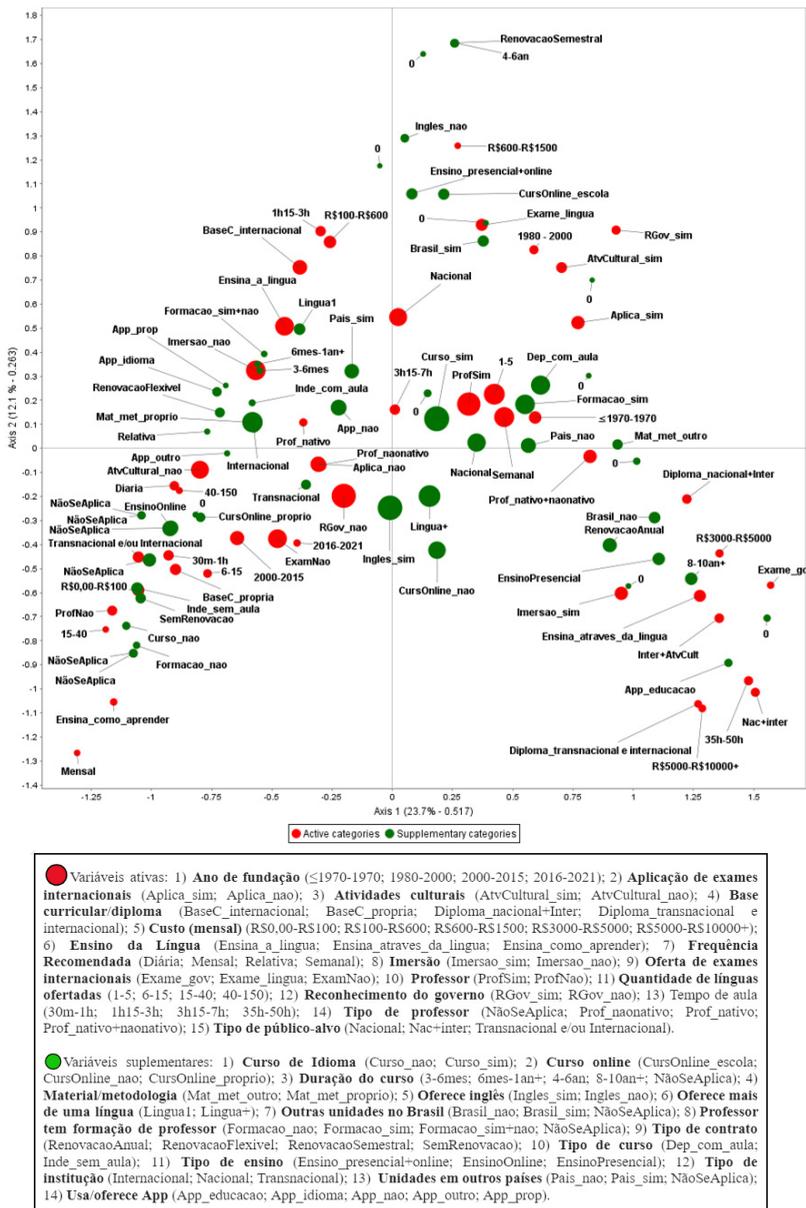


Gráfico 2. Variáveis ativas e suplementares, em escala de peso. Fonte: Gerado pela autora com o auxílio da ferramenta SPAD.

Ao analisar os gráficos, observa-se uma clara polarização entre espaços informais e formais no Eixo 1, indicando, portanto, as diferenças em termos de grau de institucionalização (menor do lado esquerdo e maior do lado direito). Pode-se dizer que a oposição principal se dá entre o sistema formal de ensino *versus* as empresas e/ou agentes vinculados principalmente a plataformas digitais e/ou indústria cultural. O segundo eixo representa uma oposição entre um polo mais nacionalizado e outro mais transnacionalizado. Além disso, ilustra diferentes relações com a transnacionalidade entre os espaços formais e informais: enquanto

o público-alvo das instituições informais é internacional, já que esses canais ou aplicativos possuem uma presença 100% online e estão presentes em muitos países, o público transnacional do lado formal se refere aos imigrantes ou filhos de imigrantes que moram no Brasil. Também há uma oposição em termos geracionais: as escolas regulares abrangem um público muito jovem – bebês, crianças e adolescentes; o polo informal abarca jovens e adultos.

LEGITIMIDADE PARA POUCOS: O SISTEMA FORMAL E PRIVADO DE ENSINO

O polo formal de ensino – composto tanto por escolas de idioma quanto por escolas regulares – é majoritariamente constituído por instituições de formação, no sentido amplo da palavra, voltadas não apenas à transmissão do capital linguístico ou das disciplinas acadêmicas, mas também ao desenvolvimento de disposições, formas de ver e classificar, gostos e práticas, perspectivas de cidadania e nacionalidade, sentimentos de pertencimento e/ou exclusão. Por isso, possuem problemáticas que vão além do trunfo linguístico, preocupação principal deste trabalho, e que não serão analisadas aqui. Distinguem-se, nesse subespaço, três hierarquias principais: 1) as escolas de idioma nacionais e internacionais – mais dominadas; 2) as escolas bilíngues – intermediárias; 3) as escolas internacionais, transnacionais e nacionais internacionalizadas – dominantes⁶.

As distinções se devem a vários fatores, a começar pelo custo: a média mensal varia de R\$ 500,00 (escolas de idioma), passando por R\$ 2.000,00 (escolas regulares nacionalizadas) até R\$ 5.000,00, R\$ 10.000 ou mais (entre as escolas internacionais). Em termos econômicos, clivagens internas às instituições emergem no acesso a cursos extracurriculares, ensino integral bem como passeios e viagens, intercâmbios e exigências de aparelhos tecnológicos de preço elevado⁷, que se somam aos custos anteriores. Outra diferenciação marcante entre as escolas é o enfoque no ensino do idioma ou o seu papel enquanto meio para o aprendizado geral, com práticas de imersão na língua e na cultura estrangeiras (escolas bilíngues e internacionais/transnacionais). No que diz respeito ao tempo de exposição do aluno ao idioma e à duração do curso, eles crescem quanto mais dominantes

6 O trabalho de Michetti (2022), centrado no mercado de educação bilíngue e internacional da cidade de São Paulo, chega a uma distinção próxima, mas mais detalhada no topo da hierarquia. Michetti se concentra na fração que, neste artigo, é a mais elevada, não incluindo escolas de idioma, aplicativos ou canais. Assim, consegue visualizar a distinção (indo da mais a menos dominante) entre as escolas internacionais, as escolas brasileiras com currículo internacional, as escolas bilíngues e as escolas com programas bilíngues.

7 Há, inclusive, parcerias entre escolas e empresas de tecnologia, como a *Apple (Avenues School, Pueri Domus, Colégio Visconde de Porto Seguro)* ou *Google (Colégio Humboldt)*.

são as escolas (indo de uma média de 1h15 a 3 horas semanais até 35 a 50 horas semanais; bem como de 4 a 6 anos até 8 a 12 anos de formação).

Entre as instituições formais, a tecnologia é anunciada como essencial para a formação do indivíduo face às mudanças não apenas na esfera profissional, mas em todos os espaços da vida social. Nas escolas dominantes, ela é usada como ferramenta didática, mas também na oferta de cursos de robótica e computação, por exemplo. A ideia do “aprender através”, da imersão não diz respeito, portanto, apenas aos idiomas, mas revela disputas em torno dos novos métodos de ensino, bem como de valores como “saber prático”, “adaptabilidade”, “criatividade”, “flexibilidade” e “autonomia”. Essas características se encontram com o “novo espírito do capitalismo”, tal como Boltanski e Chiapello (2020) caracterizaram. Também se relacionam com as novas formas de legitimação das elites (Michetti, 2023), que mantêm familiaridade com o multilinguismo e a tecnologia.

Tanto as escolas de idioma quanto as bilíngues garantem suas legitimidades sobretudo pela aplicação de exames de proficiência internacionais bem como pelo reconhecimento governamental. Quanto mais dominantes, maiores as chances de ofertarem também exames governamentais⁸ necessários à entrada nas universidades estrangeiras. Os colégios bilíngues se caracterizam pela oferta de diplomas e pela implementação de programas de currículo internacionais, chamados *High School*, estabelecidos por conta de parcerias com escolas norte-americanas. Oferecido pelas escolas como um programa à parte da formação regular, o *High School* implica uma clivagem entre os alunos que aderem a ele e os que não conseguem acessá-lo. Apesar do vínculo internacional, tais colégios estão ligados ao polo nacional, já que têm o currículo brasileiro como principal e seguem o calendário interno.

Esse é o caso da *MZ School*, fundada em 1993, tornada bilíngue em 2012 e trilingue em 2022. Além do programa *High School* e de parceria com uma universidade americana, ela oferece Ensino Médio Técnico. Em seu site, destaca a preocupação com o Enem e outros vestibulares, com a carreira profissional bem como com a fluência em inglês e espanhol. 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”⁹, o que busca demonstrar a conexão com os ideais de cultura transnacionalizada, cosmopolita e a imposição de tais parâmetros no sistema educacional brasileiro (Michetti, 2022; Swaan, 2022). A

8 São 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.

9 <https://mzschool.com.br/historia/> (acesso em 23/11/2023).

ênfase recorrente no caráter bilíngue e no valor da internacionalização associada ao enfoque nos vestibulares e na carreira profissional indicam a tentativa de distinção na competição com as escolas tradicionais do país voltadas para o sucesso de aprovação de alunos na universidade, bem como o destino futuro traçado para os seus alunos: o Ensino Superior Nacional (e não as universidades estrangeiras). Destaca-se também o indisfarçado uso instrumental do idioma e as expectativas de conversão do capital linguístico em oportunidades de capital econômico. Entre as escolas com este perfil, os problemas de desajuste e inadaptação tornam-se mais evidentes, sobretudo por possíveis hiatos entre os ambientes familiares e a escola bem como diante dos estímulos intensos e das diferenças culturais.

“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 (Santiago, 2023).

Para que a internacionalização funcione como mecanismo de entrada no jogo transnacional, são necessários outros atributos que não apenas os investimentos escolares: as práticas e vivências culturais, as disposições oriundas da família, da classe social, dos antecedentes escolares, que contribuem para o ajuste entre instituição e clientela. Ou seja, as estratégias de internacionalização só têm efeitos ou maiores chances de sucesso quanto mais propiciam o encontro entre *habitus* de frações de classe e um espaço propício à realização dessas disposições.

Tais problemas não se dão da mesma maneira entre as escolas mais transnacionalizadas. Entre elas, há as internacionais pertencentes a multinacionais de ensino (como a *Pueri Domus*, do grupo SEB; e a *Avenues School*, do grupo britânico *Nord Anglia*) ou redes internacionais (como a *Maple Bear*), sem vínculos com uma comunidade migrante. Com valores mais altos, imersões mais profundas e a ideia do aprender “através”, essas escolas visam um público de frações mais altas, voltadas já para a competição internacional e para o ensino superior no exterior. Como Michetti (2022, p. 53) afirma em seu estudo sobre escolas de perfil similar: “O inglês (...) não é mencionado como um trunfo ou uma aquisição importante. É um pressuposto, meio e não fim de uma educação cujo valor estaria na formação de *readers, self learners, lifelong learners, risktakers* e *global citizens*”. Ou seja, nessas escolas, em que se assume a “premissa da mobilidade – real ou aspirada

– de sua clientela” (Michetti, 2022, p. 55), a fluência deixa de ser um objetivo a ser alcançado e passa a ser um meio já previsto, necessário a ambições maiores.

Mas há também as escolas cuja fundação se deu a partir de uma comunidade local ou de descendentes de imigrantes (como a *Escola Suíço Brasileira de São Paulo*). Com exceção da *Escola Islâmica Brasileira*, elas possuem forte reconhecimento governamental dos países representados, tendo como objetivo primário a difusão e a conservação da cultura estrangeira no Brasil, mantendo uma relação estreita, quase purista, com o idioma e a cultura originais, já que dependem da fidelidade à tradição para a garantia de legitimidade. Nesses casos, dobrar-se às demandas do mercado, incorporando novos idiomas ou estratégias de marketing mais vulgares, pode representar uma perda de capital simbólico e uma evidência de decadência. Atuam, portanto, como agentes que contribuem para a manutenção e a difusão de outras línguas que não o inglês. Como Bourdieu (1999) demonstrou em seu estudo sobre as editoras literárias dos anos 1990, posições dominadas no espaço podem acabar por exercer alguma resistência em relação à imposição de lógicas comerciais, justamente porque elas prejudicam sua posição no jogo (“somos virtuosos por obrigação”).

O vínculo com o Estado-nação garante legitimidade bem como a sobrevivência de determinadas instituições que de outra forma não conseguiriam se sustentar¹⁰. Passam, porém, a cada vez mais enfrentar a concorrência de grupos econômicos transnacionais, como o da *Avenues School*, que prescindem da associação com um Estado-nação específico para se apresentarem como fundamentalmente transnacional, *the world school*: “*Students interact daily with peers in over 25 countries, including France, Kenya, Korea, Mexico, Uruguay, Spain, South Africa, and the United States. This nurtures a global mindset where students learn to exercise empathy and collaborate across languages and cultures*” (*Avenues* apud Michetti, 2022).

FLEXIBILIDADE PARA “TODOS”: OS MEIOS INFORMAIS DE APRENDIZADO

O espaço informal de ensino de idiomas é relativamente novo, constituído de aplicativos, canais e cursos online que surgiram depois dos anos 2000 ou 2010.

10 A cooperação entre Estado e mercado na difusão de certos idiomas se verifica na difusão do espanhol no Brasil. A obrigatoriedade do ensino da língua no país, desde 2005, se deve à conjugação entre investimentos estatais da Espanha no mercado latino-americano; as estratégias de empresas espanholas – como o banco Santander, a Telefônica e a editora Santillana; e os interesses brasileiros na integração regional, via Mercosul (Cassiano, 2014). Também o interesse geopolítico e econômico na América Latina (especialmente no Brasil) e na África lusófona fez a China investir no ensino de português, por exemplo (Thomaz, 2017).

Eles oferecem lições rápidas (cujo tempo semanal varia de 30 minutos a 3 horas, dos espaços mais dominados aos mais dominantes) e é majoritariamente pluri-
língue, com exceção dos cursos e canais nacionalizados. Alguns aplicativos, como 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 fictícias¹¹. Dentre os *youtubers*, os mais plurilíngues são *Steve Kaufmann*, *Luca Lampariello* e *Gabriel Poliglota* (20, 13 e 10 idiomas, respectivamente). Este subespaço também se divide em três principais hierarquias: 1) os políglotas-autodidatas; 2) os aplicativos de idiomas, canais de *YouTube* e cursos online; 3) as escolas nacionalizadas e mais comerciais.

Embora a oferta de vários idiomas seja vista como um diferencial, o aspecto mais distintivo desse espaço é a maneira pela qual o idioma é ensinado. O polo informal é marcado por uma oposição constante em relação ao formal. Sua posição dominada se revela tanto nas críticas quanto nas incorporações. Aplicativos como *Babbel* e *Busuu* – que mantêm o discurso do ensino rápido e independente – oferecem aulas *online* do idioma com um professor através de suas plataformas *Babbel Live* e *Busuu Live*. Já a empresa *Duolingo* oferta não apenas aplicativos de ensino “autônomo”, mas também plataformas de educação (*Duolingo Math*, *Duolingo ABC* etc.). Em 2016, ela lançou um teste de proficiência próprio e vem incorporando cursos de matemática e música em diversos idiomas em seu aplicativo principal, demonstrando as disputas em relação às instituições formais e a tentativa de deter seus atributos distintivos. Por outro lado, as escolas de idioma mais comerciais (como *Fisk*, *Wizard12*, *Wise Up* e *CCAA*) acabam também por se adaptar às lógicas introduzidas por esses novos jogadores. Oferecem cursos e ferramentas de ensino online, indicam maior flexibilidade no ensino, menor tempo de duração do curso, além de aderirem fortemente às estratégias de marketing.

O subpolo informal é cindido entre as iniciativas que, grosso modo, ensinam o idioma e as que ensinam como aprender o idioma. Há, portanto, figuras que se comportam como professores e outras que se colocam como tutoras, orientadoras, na “jornada” do aprendizado de idiomas. Além disso, diferenciam-se entre as que contam com professores nativos e as que não os têm, evidenciando um discurso de glorificação do falante nativo. No que diz respeito ao processo enquanto “jornada”, é interessante pontuar que esta forma de denominação é expressiva de alguns mecanismos de concorrência do subespaço. A ideia remete, de um lado, a uma

11 O Duolingo oferece cursos de Klingon (*Star Trek*) e Alto Valiriano (*Game of Thrones*), exemplo do vínculo com o polo econômico e com a cultura pop.

12 Em 2014, a Wizard foi vendida para o grupo Pearson, gigante multinacional na área de educação.

relação mais relaxada, independente e prazerosa, como se o aprendizado fosse uma espécie de viagem; de outro, pode indicar um processo longo e até árduo de transformação e adaptação individual. Esses agentes enfatizam a todo tempo a necessidade de imersão, por meio da incorporação da língua em práticas do cotidiano, da disciplina do contato diário com o idioma e sua cultura, da inserção em círculos sociais transnacionalizados e plurilíngues. Estimulam, assim, seus seguidores a introjetar em suas vidas aquilo que para os dominantes se dá de forma, em geral, naturalizada, sem esforço ou adaptação, ou, no pior dos casos, por meio da educação formal e desde a infância. Essa relação é claramente expressa no trecho abaixo:

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 onde 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* [...] 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. [...] 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, 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 própria, grifos nossos).

Já o argumento do professor “nativo” é reproduzido, principalmente, por cursos *online* que se distinguem por esta propriedade. Há uma visão quase dogmática de que um falante nativo é mais qualificado para o ensino de idiomas, por dominar não apenas os códigos, mas sotaques, gírias, ritmos de fala, ou seja, o que seria o “verdadeiro idioma”, aquele do dia a dia, em sua maneira “natural”. Tal fator contribui, assim, para opô-los, por meio de discursos frequentemente descrentes ou críticos, ao ensino das escolas e métodos ditos tradicionais – nesse caso, principalmente, os cursos de idioma, com os quais concorrem diretamente. Advocam pela “autonomia do aprendizado”, em contraste com o método dos livros didáticos prontos, dos planos de aula etc. A tomada de posição, que mantém uma conexão direta com a posição desinstitucionalizada desses agentes, opera de modo duplo: por um lado, emula os valores dominantes ligados à autonomia, flexibilidade, diversidade e divertimento, defendendo uma relação mais “relaxada” com o processo,

que envolve viagens ou o “simples prazer” de falar outra língua; por outro lado, permite acessibilidade e maleabilidade aos seguidores e clientes, que não precisam se comprometer em termos de tempo e dinheiro dedicado – ainda que todas as orientações envolvam investimentos nesse sentido. Tal como o “novo espírito do capitalismo”, as relações de obrigação são disfarçadas, enquanto a cobrança é toda individual. As relações e exclusões de classe são mascaradas, dando-se a ideia para os consumidores dos conteúdos, mas também para seus produtores, de que os recursos necessários à transnacionalização – em termos profissionais ou como forma de lazer – estão disponíveis a todos. A insistência no discurso da língua “natural” e “nativa” deixa entrever também os objetivos finais de tal aprendizado: muito menos o uso em espaços formais (como universidades ou empregos) e mais em círculos de amigos, viagens, redes sociais etc.

Por outro lado, concorrendo nesse subespaço, os não-nativos, dominados em relação aos políglotas, tentam traçar estratégias para se destacar no meio, sendo a trajetória acadêmica e a internacionalização as mais utilizadas. Isso pode ser observado a partir da análise da trajetória dos professores do espaço informal. *Mairo Vergara* e *Carina Fragozo* têm graduação em Língua Inglesa em instituições nacionais (UEL e PUC-RS, respectivamente), possuem experiência profissional em escolas tradicionais de idioma e fundaram suas empresas no ano de 2011. Para Mairo Vergara, um dos pioneiros no mercado de cursos de idioma *online* do Brasil, o título acadêmico e a experiência profissional – não muito expressivos – funcionam como justificativa de seu posicionamento dentro do espaço: o autodidatismo e a rejeição aos métodos tradicionais de ensino. Vale-se, portanto, do título como forma de autoridade para denegá-lo.

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 (Flow Podcast, 2023, grifos nossos).

O desprezo pelo “acadêmico” e, ao mesmo tempo, a mimetização de suas práticas (“um estudioso de métodos de aprendizagem”); a refutação de sua própria atividade (“sou muito mais um linguista (...) do que professor de inglês”); a dependência dos políglotas (“eu estudo os políglotas”) sem a posse das mesmas

habilidades e capitais (não-nativo, não plurilíngue, brasileiro etc.) vão revelando uma posição instável e dominada, dependente das lógicas mais comerciais, de investimentos em marketing e do volume de venda, sem lastro de legitimidade. Mais do que o caso em específico, demonstram as estratégias utilizadas por agentes vinculados às lógicas midiáticas na luta contra o sistema formal de educação e pela sobrevivência em um espaço altamente competitivo, em que a identificação com o público se pretende direta e sem mediação.

Já Carina Fragozo, dotada de mais capitais acadêmicos e profissionais (mestrado pela PUC-RS e doutorado em linguística pela USP, além de ter sido especialista de projeto linguístico na *Google* Brasil), vale-se deles para se legitimar no mercado. Sua metodologia se aproxima ao modelo tradicional de ensino, com explicações gramaticais e fonéticas, embora reafirme os valores difundidos no subespaço informal: “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”¹³.

Por sua vez, os *youtubers* *Janaina Schmidt* e *Rhavi Carneiro* não são graduados em Letras. A primeira formou-se 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), tem certificado de Ensino de Francês como Língua Estrangeira pela *Université du Québec en Outaouais* (UQAO) no Canadá e 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. Já *Rhavi Carneiro* é formado em Design Gráfico pela UFPR, fez intercâmbio na Flórida com 17 anos, segundo ele, “um programa de *work and travel*”. Começou a dar aulas aos 15 anos, teve experiência profissional na *Wizard* e em outras escolas tradicionais de ensino. Entrou para o mercado *online* através do trabalho da Carina Fragozo (o que demonstra a formação de redes de trocas sociais), investindo em vídeos de formato rápido, *one minute tips*, não tão comuns à época, o ano de 2017. Também se vale do discurso da não adaptação às metodologias das escolas (“um sistema de aula que traumatiza”):

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*

13 <https://www.youtube.com/@CarinaFragozo> (acesso em 17/02/2024).

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 nossos).

A partir de seu sucesso na *Internet*, o *youtuber* criou seu curso de idiomas, a empresa *Inglês com Rhavi Carneiro*, e evoluiu para a *Fluency Academy*¹⁴, dedicada ao inglês para falantes básicos, com mercado para além do território nacional, abrangendo América Latina e outros países. Seus investimentos e depoimentos demonstram o tino empresarial bem como a dependência de um alto volume de alunos; fala na “criação de vários *hubs* de conteúdo”, “criação de novos Rhavis Carneiros, sem criar a dependência neles”. Terceirizando o trabalho, seleciona professores com metodologias de ensino divertidas (“curtição do idioma”), que abrangem outros idiomas e são populares 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. [...]”. Nesse processo, a relação entre produtores e consumidores de conteúdo confunde a conexão entre aluno-professor com a do fã-ídolo.

Tais trajetórias ilustram as transformações pelas quais o papel do professor vem passando. Nesse meio mais comercializado, vinculado à cultura *pop*, ele é menos um educador (até porque as aulas dos cursos online são gravadas, o que significa infinitas possibilidades de reciclagem de material) e muito mais um *businessman*, mas também, *influencer*, *content creator*, *entertainer* – aqui, o uso dos termos em inglês não é em vão. O que se vê é a lógica da cultura de massa, *pop*, jovem (Mira; Bertonecelo, 2019) guiando o modo de trabalho e comportamento do professor-celebridade. Isto é, se no lado mais formal, o mais importante para a contratação de um professor ou para a classificação de sua atividade profissional é a qualificação acadêmica e a experiência profissional (ainda que a ideia de método “prazeroso” também esteja presente); no polo informal, sobretudo nos cursos *online*

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

e canais, que são ainda mais comercializados, valem mais a quantidade de seguidores nas redes, o carisma e a personalidade marcantes, as boas estratégias de marketing digital e a formação de redes. A apresentação de si é, assim, estratégia chave nesse ambiente, de modo que o agente tem que ser capaz de interpretar seus distintivos sociais, para que eles sejam efetivos dentro do espaço e possam transferi-lo algum tipo de vantagem em relação aos outros jogadores.

Além disso, mesmo que todas as instituições estudadas neste artigo sejam privadas e, portanto, dependam relativamente da propaganda e do *marketing*, o polo informal é o mais dependente de tais lógicas e estratégias, assumindo-as de forma sequer dissimulada. O alto volume de promoções e “ofertas relâmpagos” não apenas por parte dos cursos de idioma, mas também pelas escolas nacionalizadas e aplicativos, é significativo.

[...] 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 queria saber o que eu fazia. *Eu fazia muita propaganda*, mas era, assim, eu peguei um timing [...] 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. [Eu] estudei algumas coisas de marketing, porque, eu até vendia umas paradas, [...] *tinha um livro digital* [...] e eu vendia. [...] *na educação, se você não fizer propaganda, não vai*, [...] a não ser que *você seja muito engraçado*, [...] *muito bonito* (Flow Podcast, 2023, grifos nossos).

Em suma, este é um subespaço instável (dependente, aliás, de plataformas como o *YouTube*, o *Instagram*, a *Hotmart*), individualizado (fora as escolas nacionalizadas, não existem franquias), com custos baixos (até mesmo gratuitos), vínculo bastante flexível (sem contrato ou com contratos curtos – mensais, trimestrais, semestrais) e novo dentro do espaço de ensino de idiomas. Isso faz com que seu público seja volátil e, portanto, a busca por consumidores seja intensa, o que implica uma necessidade de atualização constante: incorporação de novos métodos (*podcasts*¹⁵, livros, materiais didáticos, aplicativos), diversificação de produtos (segmentação dos cursos em categorias como “cursos para viagem”, “cursos rápidos”,

15 No polo informal, os *podcasts* funcionam como materiais didáticos; já no formal, são atividades culturais.

“cursos intensivos”, “curso completo”), colaboração entre os agentes (parcerias entre os *youtubers*, promoção mútua de produtos¹⁶, entrevistas etc.). 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 idiomas; críticas aos cursos tradicionais, *online* e até mesmo aos professores.

CONCLUSÃO

O espaço do ensino de idiomas, exclusivamente composto por iniciativas privadas, é marcado por uma intensa concorrência. Enquanto o polo formal reverbera uma série de disputas entre frações de elite, com estratégias de distinção pelas classes médias altas e elites nacionais, o informal busca incorporar nesse jogo agentes relativamente excluídos das instituições formais dominantes (as escolas bilíngues ou internacionais/transnacionais), competindo sobretudo com as empresas de cursos de idioma. Nesse sentido, “a globalização se afigura para alguns como ampliação concreta, ao mesmo tempo necessária e almejada, do horizonte de ação, para outros como promessa ou desafio e, para outros ainda, como ameaça contra a qual sentem que é preciso se preparar” (Michetti, 2022).

Nesse contexto, as escolas transnacionais e internacionais oferecem às suas clientelas mais do que o domínio do idioma, cada vez mais naturalizado entre as elites. Conectam-se a um estilo de vida cosmopolita, aberto à diversidade e à tecnologia, bem como à projeção de disposições e posições de liderança. A ideia do “cidadão global” como aquele apto a circular e ocupar posições de decisão no mercado global é o que impera. Com a expansão da internacionalização, ela se torna um valor não apenas para aqueles interessados diretamente em imigrar ou circular internacionalmente, mas também para os que disputam posições de prestígio nacionais.

Enquanto as instituições formais destacam a qualidade acadêmica e profissional de seus professores, as possibilidades de exames de proficiência e certificados internacionais, a oferta de atividades culturais e métodos inovadores, os agentes informais convertem a ausência dessas propriedades em discursos de resistência a elas. Ou seja, na busca por legitimidade e sobrevivência, buscam transformar as necessidades e ausências em virtudes, ajustando suas “esperanças às chances” possuídas (Bourdieu, 2004, p. 23). Assim, acreditam rejeitar o que não dominam,

16 A circulação dos *youtubers* por canais, *podcasts* e programas da *Internet* vai costurando uma rede de interações e trocas que garante visibilidade e atrai público.

detêm ou o que não conseguiram fazer render vantagens econômicas e simbólicas: por exemplo, o sotaque natural do falante nativo; ou o capital acadêmico e a posição nas escolas mais dominantes. Ao mesmo tempo, mimetizam constantemente as práticas e discursos dominantes, buscando adequar o estilo de vida, as metodologias de ensino e as formas de ver e classificar tidas como mais “relaxadas”, “criativas”, “flexíveis”, “autônomas”, “abertas à diversidade” – ou seja, o novo *ethos* das elites (Michetti, 2023) – a um público presumido mais amplo. Nessa busca por transposição, tais valores se vendem como “libertadores”, mas contribuem por reforçar um voluntarismo opressor, em que os fã-alunos são chamados a realizar sua própria “jornada” e se responsabilizar por ela em todos os sentidos (ao mesmo tempo, sem qualquer compromisso firmado, em termos de contrato, mas tendo que prover todas as condições solicitadas caso almejem o sucesso).

Com o acirramento da concorrência e a entrada de aplicativos, cursos online e canais no *YouTube*, as lógicas comerciais e educacionais se confundem. Embora as escolas, mesmo as mais comerciais (como as franquias de grandes redes de cursos), também tenham os interesses mercadológicos, há nas empresas alguma separação entre os setores comerciais e o corpo de professores (muitas vezes, vale dizer, em condições precarizadas de trabalho). Nos canais e cursos online, a figura do professor torna-se secundária e o mesmo agente que ensina é também o que vende, administra, coopta clientes: o professor-vendedor, o professor-influenciador, o professor-*creator*, o professor-*entertainer*, o professor-*manager*, o professor-celebridade – uma multiplicação de papéis híbridos. Se, na *Internet*, a lógica comercial se apresenta de forma desenvergonhada, no sistema educacional formal, ela se exprime de outra maneira. A incorporação de certos idiomas tidos como mais comerciais revelam algumas das estratégias que os cursos precisam adotar para sobreviver no mercado, diante da acirrada concorrência¹⁷.

Como vários estudos demonstram, a transnacionalização envolve relações de poder e assimetria entre países, culturas e idiomas (Sapiro, 2019; Casanova, 2016). A incorporação de práticas culturais em outros idiomas no cotidiano dos agentes, uma recomendação constante em todos os polos do espaço, pode representar uma aceitação, geralmente inconsciente, de tal dominação, por meio sobretudo da não-reciprocidade das trocas culturais entre nações. A busca pela transnacionalização e internacionalização pode ser interpretada, assim, enquanto trunfo que permite o acesso à competição global e, ao mesmo tempo, marcador da dominação, do

17 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.

poder de um Estado-nação ou de empresas multinacionais/transnacionais. Mais do que isso, muitas das rivalidades que se apresentam como sendo entre nações (entre, por exemplo, Estados Unidos e França, país que concentrou historicamente o prestígio literário e intelectual) dizem respeito muito mais a uma ameaça à autonomia dos campos culturais, nos diferentes países, pelo poder do comércio internacional (Casanova, 2002). Ainda que a dominância linguística não seja um simples reflexo do poder econômico ou militar, com o fortalecimento dos polos comerciais em relação aos mais autônomos, vai perdendo espaço a resistência ao poder econômico e, por consequência, à língua que o expressa, no caso, o inglês (Casanova, 2002, 2016): “dizer que somos dominados por uma língua não é novo. O que é novo, creio eu, é a posição ateísta que acompanha a afirmação deste fato. (...) impossível escapar do fato do inglês hoje, a menos que se renuncie a todo prestígio e a toda comunicação internacional” (Casanova, 2016).

Assim, os princípios identificados com a transnacionalização e o estilo de vida cosmopolita¹⁸ – mas, na prática, representantes de modos de vida dominantes e mais vinculados aos polos comerciais – ganham cada vez mais reverberação nas mídias, sendo identificados socialmente enquanto distintivos, sinais não apenas de poder e prestígio, cultura e possibilidades econômicas, mas também enquanto indícios de uma suposta “liberdade”, “prazer”, “satisfação”, “abertura para o mundo” – aliás, vale sublinhar, valores historicamente críticos, defendidos pelos movimentos sociais de esquerda de maio de 1968, mas incorporados ao novo espírito do capitalismo (Boltanski, Chiapello, 2020).

REFERÊNCIAS

- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève (2020). *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes.
- BOURDIEU, Pierre (1999). Une révolution conservatrice dans l'édition. *Actes de la recherche en sciences sociales*, v. 126-127, p. 3-28. <https://doi.org/10.3917/arss.p1999.126n1.0003>
- BOURDIEU, Pierre (2004). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense.
- BOURDIEU, Pierre (2006). *As estruturas sociais da economia*. Porto: Campo das Letras.
- BOURDIEU, Pierre (2014). *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras.

18 Ortiz, aliás, nos lembra que “o particularismo do pensamento enuncia-se tanto em dialeto, quanto em linguagem mundial, pois, na condição da modernidade-mundo, é perfeitamente plausível, e corriqueiro, ser globalmente provinciano” (Ortiz, 2008, p. 194).

- BOZOULS, Lorraine (2022). La référence anglo-saxonne au coeur des styles de vie et des valeurs des fractions économiques des classes supérieures. *Savoir/Agir*, n. 61-62, p. 39-46. <https://doi.org/10.3917/sava.061.0040>
- CARLOTTO, Maria Caraméz (2018). Inevitável e imprevisível, o fortalecimento da direita para além da dicotomia ação e estrutura: o espaço internacional como fonte de legitimação dos Think Tanks latino-americanos. *Plural*, n. 25, p. 63-91. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2018.149014>
- CASANOVA, Pascale (2002). *A república mundial das letras*. São Paulo: Estação Liberdade.
- CASANOVA, Pascale (2016). Tous ceux qui pratiquent un bilinguisme collectif sont dominés. *Revista Critique*, v. 827, n. 4, p. 346-350. <https://doi.org/10.3917/criti.827.0346>
- CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo (2014). Materiais didáticos e ensino na escola básica. *Remate de Males*, Campinas, v. 34, n. 2, p. 375-396. <https://doi.org/10.20396/remate.v34i2.8635855>
- FRAY, Pierre; LEBARON, Frédéric (2022). 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. <https://doi.org/10.3917/sava.061.0090>
- KLÜGER, Elisa (2017). *Meritocracia de laços: gênese e reconfigurações do espaço dos economistas no Brasil*. Tese (Doutorado em Sociologia). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
- LOUREIRO, Maria Rita (1997). *Os Economistas no Governo*. Rio de Janeiro: Editora da FGV.
- MICELI, Sergio (1995). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Editora Sumaré; FAPESP.
- MICELI, Sergio (2001). *Intelectuais à Brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras.
- MICHETTI, Miqueli (2022). “Bilingues”, “bilíngues de verdade” e global citizens. Distinção e disposições sociais no mercado educacional. *Tempo social*, v. 34, n. 2, p. 47-68. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2022.191210>
- MICHETTI, Miqueli (2023). Transformações no ethos de elites econômicas. *Tempo social*, v. 35, n. 3, p. 59-84. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2023.215931>
- MIRA, Maria Celeste; BERTONCELO, Edison (2019). Apresentação. Para além da distinção? Desafios à abordagem bourdieusiana da formação social do gosto. *Estudos de Sociologia*, v. 24, n. 46, p. 19-43. <https://doi.org/10.52780/res.12802>
- ORTIZ, Renato (2008). *A diversidade dos sotaques*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- SAPIRO, Gisèle (2019). A noção de campo de uma perspectiva transnacional. *Plural*, v. 26, n. 1, p. 233-265. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2019.159917>
- SWAAN, Abram de (2001). *Words of the World: The Global Language System*. Cambridge: Polity Press and Blackwell.

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

MATERIAL ANALISADO

DEBULHO. *RHAVI CARNEIRO - FLUENCY ACADEMY*, 21/06/2023. <https://www.youtube.com/watch?v=Vaj3ggtYicQ> (acesso em 22/11/2023).

FLOW PODCAST. *MAIRO VERGARA - FLOW #262*, 22/08/2023. <https://www.youtube.com/live/aJF7PAFr9iA?si=zA959VBFZ5HG9cOY> (acesso em 22/11/2023).

LAMPARIELLO, Luca. *The life of a polyglot*, 18/10/2018. <https://www.youtube.com/watch?v=aKoSLvLRYQg> (acesso em 22/11/2023).

SANTIAGO, Guilherme. Como é estudar em uma escola trilingue? Vale a pena? *Estadão*, São Paulo, 18/06/2023. <https://www.estadao.com.br/educacao/como-e-estudar-em-uma-escola-trilingue-vale-a-pena/> (acesso em 22/11/2023).

THOMAZ, Daniel Mandur. Por que a China aposta na língua portuguesa. *BBC*, 23/08/2017. <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-41022424> (acesso em 20/02/2024).