



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CURSOS LIVRES DE INGLÊS:
lógicas da educação neoliberal**

EMANUELLE SILVEIRA NUNES BARROS

**São Cristóvão
2022**

EMANUELLE SILVEIRA NUNES BARROS

TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CURSOS LIVRES DE INGLÊS:
lógicas da educação neoliberal

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Tecnologias, Linguagens e Educação

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva

São Cristóvão
2022

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

B277t Barros, Emanuelle Silveira Nunes
Tecnologias digitais em cursos livres de inglês : lógicas da
educação neoliberal / Emanuelle Silveira Nunes Barros ; orientador
Paulo Roberto Boa Sorte Silva. – São Cristóvão, SE, 2022.
83 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2022.

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Tecnologia educacional. 3.
Língua inglesa. 4. Neoliberalismo. 5. Escolas de línguas. 6. Ensino
– Meios auxiliares. I. Silva, Paulo Roberto Boa Sorte, orient. II.
Título.

CDU 37.011.3:811.111



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



EMANUELLE SILVEIRA NUNES BARROS

“TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CURSOS LIVRES DE INGLÊS: lógicas da educação neoliberal”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 30.08.2022

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Henrique Nou Schneider
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.^a Dr.^a Simone Batista da Silva
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2022

AGRADECIMENTOS

A Deus por me fortalecer diante de cada desafio dessa jornada.

Aos meus pais, Iracema e Manoel Messias, meus irmãos Monaliza, Lúcia Amélia e Tayllan por todo apoio, compreensão e incentivo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo suporte concedido para o desenvolvimento desta pesquisa na qualidade de bolsista.

Ao meu professor e orientador Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva por todo aprendizado ao longo dessa orientação generosa a qual me fez entender que o mestrado não precisa ser uma jornada solitária. É preciso reconhecer as próprias fragilidades e ter humildade para contar com a ajuda dos parceiros dessa caminhada acadêmica. Assim como foi mencionado em nosso grupo de pesquisa, cada reunião foi regada a discussões relevantes, observações primordiais e pelo sentimento de esperança para seguir adiante em cada fase da pesquisa.

Aos membros do grupo de pesquisa TECLA do qual fiz parte durante o mestrado. Agradeço por cada sugestão, pela disponibilidade e generosidade que pude vivenciar com vocês. Beth você é luz, te admiro. A inspiradora Giulia, minha parceira de mestrado. Laila, Fabione, Jamile, Jayne, Anthony, Nadege vocês são brilhantes. Muitos foram os momentos de conexão e reflexão sobre questões para além da rigidez por mim imaginada sobre o ambiente acadêmico.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa. Simone Batista, Dinamara Feldens e Henrique Shneider. Agradeço pela disponibilidade e importantes contribuições.

Aos participantes pela disponibilidade e confiança no potencial desta pesquisa.

Aos professores que fizeram parte do meu desenvolvimento enquanto aluna e posteriormente professora de inglês, desde o ensino fundamental até o mestrado. Professor Cristiano Bezerra, Ivan Reis, Dinah Girão, Paulo Boa Sorte, Vanderlei Zacchi, Marlene Sousa, Fátima Negromonte, Simone Lucena, Lene.

Agradeço aos meus amigos Luan Borges, Keila Assunção e Higo Souza pelas longas conversas, palavras de incentivo, conselhos e por acreditarem no meu potencial e

festejarem a cada conquista que alcanço. A torcida é recíproca. O apoio de vocês fez toda diferença! Obrigada por me lembrarem sempre de que havia um caminho a seguir e que eu não poderia desistir.

Ao meu amigo Jefferson do Carmo (Jeff) de forma especial. Muito obrigada por compartilhar não só conhecimentos acadêmicos como também sobre a vida, por me estender a mão nos momentos de insegurança e acolher minhas angústias, pelo incentivo desde a graduação, pelas conversas sérias e pelas risadas também. Sou grata pela sua amizade e generosidade. Obrigada por me lembrar a cada tropeço que ainda era possível persistir. Saiba que te admiro não só como profissional, mas também como ser humano. Deus te abençoe!

Às minhas amigas Lariana Oliveira, Bela Vasconcelos, Carla Laíse e Luana Ramos por me proporcionarem momentos de leveza ao longo dessa jornada.

RESUMO

As dinâmicas imbricadas na sociedade se demonstram, cada vez mais, perpassadas por discursos marcadamente neoliberais nos mais variados âmbitos para além do econômico. Ao tratarmos do setor educacional, podemos identificar pilares mercadológicos, por exemplo, na caracterização da aprendizagem da língua inglesa como um investimento atrelado ao ideal de prestígio socioeconômico. Em paralelo à marginalização do ensino público regular desse idioma, a formação de uma onda de subjetivações coordenada por grupos de interesses específicos reverbera narrativas hegemônicas enraizadas acerca da efetividade da aprendizagem nos cursos livres de inglês a partir de uma metodologia, muitas vezes, associada ao uso de tecnologias digitais. Esta dissertação, inserida na linha de Tecnologias, Linguagens e Educação, objetiva identificar o papel das tecnologias digitais na proposta pedagógica dos cursos livres de inglês, analisando os usos desses recursos e os possíveis impactos dessas práticas no ensino público. Como objetivos específicos, pretende-se apontar as propostas de uso pedagógico das tecnologias; compreender quais sentidos de sucesso na aprendizagem atravessam os discursos dos cursos investigados; e, pontuar os valores neoliberais para a educação. Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo de caso (YIN, 2015), sob uma abordagem qualitativa, visto que se pretende avaliar o contexto pesquisado com base nas experiências dos participantes e na teoria relacionada. Os dados foram coletados por meio das entrevistas semiestruturadas analisadas com base na Pesquisa Docente de Freeman (1998) e no processo de codificação de Auerbach e Silverstein (2003).

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Língua Inglesa. Cursos Livres. Educação Neoliberal.

ABSTRACT

The dynamics imbricated in society by passing through increasingly markedly neoliberal discourses in the most varied criteria beyond the economic. When dealing with the educational sector, we can identify marketing pillars, for example, in the characterization of English language learning as an investment linked to the ideal of socioeconomic prestige. In parallel to regulate this language, the formation of a wave of subjectivation of specific interest groups reverberates hegemonic narratives rooted on the coordination of English learning in English courses based on methodology often associated with the use of digital technologies. This dissertation, in this line of Technologies, Languages and Education, identifies the role of digital technologies in the pedagogical proposal of English, analyzing the uses of these resources and the practical impacts on free public education. As objectives, it is intended to point out the proposals for the pedagogical use of technologies; to understand the meanings of success in learning that cross the discourses of the investigated courses; and, punctuate the neoliberal values for education. Methodologically, it is characterized as a case study (YIN, 2015), under a qualitative approach, since it intends to evaluate the context based on the participants' experiences and related theory. Data were collected through semi-structured interviews based on Freeman's Faculty Research and Auerbach and Silverstein's (2003) coding process.

Keywords: Digital Technologies. English Language. Language Courses. Neoliberal Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos das franquias	27
Figura 2 - Relação entre os objetivos de pesquisa e o roteiro de entrevista.	29
Figura 3 – Etapas de codificação dos dados	32
Figura 4 – Ideias repetidas	33
Figura 5 - Dispositivos antigos no ensino de LI	62
Figura 6 – Dispositivos digitais no ensino de LI	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Credibilidade da pesquisa	34
--	----

LISTA DE SIGLAS

ABF – Associação Brasileira de Franchising

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CL – Curso Livre

CLAFPL – Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa

EUA – Estados Unidos da América

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LI – Língua Inglesa

MEC – Ministério da Educação

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLDP Programa Nacional do Livro Didático

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

SEBRAE – O Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEFELI – Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TECLA – Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada

UFS – Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	METODOLOGIA DA PESQUISA	25
2.1	Contexto da pesquisa	26
2.2	Coleta de dados	27
2.3	Participantes da pesquisa	30
2.4	Análise dos dados	31
2.5	Credibilidade da pesquisa	33
3	CONSTRUTOS TEÓRICOS E TEMAS EMERGENTES.....	33
3.1	Língua e relações de poder	38
3.2	Divisor de águas: estudar inglês é preciso?	40
3.3	Formação profissional: empreenda e faça sua magia!	48
3.4	Tecnologias no ensino de inglês: que tal otimizar o processo?	58
3.5	Pandemia: o ensino remoto veio para ficar?	65
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
	REFERÊNCIAS	74
	APÊNDICES	79
	ANEXOS	83

1 INTRODUÇÃO

O meu primeiro contato com o estudo de língua inglesa (LI) ocorreu na rede de ensino regular privada e, posteriormente, tive a oportunidade de ingressar em um curso de idiomas na adolescência. A princípio, a ideia de estudar um segundo idioma, mais especificamente o inglês, partiu das expectativas dos meus pais quanto ao impacto desse aprendizado em meu futuro profissional, com base em um imaginário de sucesso que já reverberava traços de uma concepção neoliberal da educação. Enquanto aluna, em ambos ambientes de ensino – escola regular e curso livre – vivenciei práticas docentes marcadas pelo foco no aprendizado da gramática, além disso o uso de tecnologias diversas se fez presente como parte da metodologia, principalmente no curso de idiomas no qual eu contava com livro didático impresso, uso da TV e DVD em sala de aula, além do CD de áudios de língua inglesa para atividades extraclasse. Aos poucos, meu interesse pela aprendizagem de língua inglesa foi intensificado à medida que concluía os módulos do curso. Dessa forma, no decorrer da minha formação na educação básica, a identificação com esse idioma me motivou a prosseguir nessa área de estudo no ensino superior. Em 2014, iniciei a Licenciatura em Letras-Inglês na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Durante a graduação, tive a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar na rede de ensino público no decorrer das disciplinas de estágio e, de forma mais expressiva, ao participar do subprojeto de Inglês vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo central desse Programa é promover a experiência docente articulada com o desenvolvimento de ações educacionais planejadas pelos graduandos bolsistas, que contam com o suporte dos respectivos coordenadores de área, na universidade, e supervisores, professores das escolas das redes públicas contempladas. Nesse contexto, foi possível identificar uma realidade representativa das dificuldades estruturais, muitas vezes relatadas pelo senso comum, inclusive no que se refere à carência do uso de tecnologias digitais nas práticas docentes. Recordo-me que, apesar da equipe diretiva das escolas participantes mencionar a possibilidade do uso da sala de computação, televisão e retroprojektor, nós sempre preparávamos um plano de aula alternativo que não, necessariamente, contasse com tais recursos, pois houve dias de aplicação do projeto em que esses espaços ou dispositivos não estavam, de fato, disponíveis para a realização de atividades com os alunos. Além disso, os estudantes dessas turmas reforçavam discursos de fracasso quanto à aprendizagem e o desenvolvimento das competências da língua inglesa ao mencionarem suas dificuldades

e baixas expectativas de boa parcela sobre aprender a se comunicar na língua estrangeira em questão.

Além dessa experiência como bolsista do PIBID, na graduação, pude aprimorar meus conhecimentos linguísticos, ao entrar em contato com temas pertinentes à área, a exemplo da relação entre tecnologias e ensino de línguas, e me tornar uma professora de inglês. A motivação inicial para pesquisar a presença de tecnologias digitais em cursos livres de inglês surgiu a partir de duas disciplinas cursadas durante a graduação, sendo elas “Tecnologias no ensino de língua inglesa” e “Análise Crítica de textos em língua inglesa”, nas quais aprofundei os estudos sobre tecnologias com base em perspectivas críticas. Durante essas disciplinas, foram realizadas atividades práticas, a exemplo da elaboração e discussão de planejamentos de aulas, que visavam nos fazer pensar em diferentes cenários de ensino presentes em um mesmo contexto a depender da abordagem que escolhêssemos. Sendo assim, lidamos não só com recursos tradicionais – a exemplo dos livros didáticos impressos – como também fomos instigados a tomar conhecimento e desenvolver nossas próprias estratégias quanto ao uso de tecnologias digitais, além de buscar um olhar atento às nossas práticas docentes de modo que haja espaço não só para o que foi planejado, mas também ocorra a abertura para que os demais envolvidos nas discussões e dinâmicas escolares, os alunos, lancem seus olhares e possam contribuir com sua aprendizagem.

De forma geral, em meio às leituras e discussões em grupo, foi constante a reflexão acerca da criação de condições para a aprendizagem de língua inglesa, do papel das tecnologias digitais para além de um aspecto instrumental em sala de aula, de temáticas a respeito da língua e seu potencial de domínio, além da abordagem de questões ideológicas presentes em cada tipo de texto trabalhado ao longo dessas disciplinas. A partir dos diálogos estabelecidos sobre diferentes tipos de texto e contexto, foram trabalhadas noções sobre criticidade que contemplavam desde o estruturalismo linguístico, que concebe um estudo da língua sob o foco da gramática normativa, até o que conhecemos por letramento crítico, conceito que sugere uma aprendizagem contextualizada em que o desenvolvimento do conhecimento linguístico é atrelado às realidades e vivências dos discentes com o intuito de evitar um ensino focado em generalizações estereotipadas que podem, na verdade, distanciar os alunos em vez de viabilizar a identificação com a língua estudada. Dessa forma, pude pensar sobre minha experiência enquanto aluna nas aulas de língua inglesa estritamente gramaticais e, também, pude verificar o quanto o leque de possibilidades pedagógicas foi ampliado ao

lidar com as diversas teorias na graduação, a exemplo do que se classifica como letramentos digitais. Nesse caso, como afirma Janks (2015), os alunos estão, direta ou indiretamente, cada vez mais imersos na realidade digital e muitos deles já possuem habilidades relacionadas ao uso cotidiano das tecnologias digitais que podem ser levadas em conta no contexto educacional. Essa possibilidade se torna interessante, cabendo ao professor o importante papel de mediador desses usos segundo uma perspectiva coletiva que caracteriza os recursos digitais como parte das práticas sociais imbricadas na dinâmica de aprendizagem.

Concomitantemente ao andamento da graduação, comecei a lecionar em curso de idiomas e passei a usar recursos digitais, tais como quadro digital, aplicativos e jogos como parte da metodologia em sala de aula. Acreditava que eu tinha recebido essa oportunidade profissional por estar cursando licenciatura em LI, mas ao longo da minha experiência nesse ramo das franquias, deparei-me com a realidade dos treinamentos e contratação em decorrências das habilidades linguísticas, ainda que o candidato não tivesse docência na área de língua inglesa.

A partir de minha caminhada acadêmica, e como resultado da atuação profissional em cursos livres de inglês, aos poucos, surgiu a intenção em cursar o Mestrado em Educação, visto que esse exercício de tentar promover a contínua construção de sentidos me instigou a lançar olhares mais apurados sobre o meu fazer docente. Lembro-me de discussões sobre o papel significativo da linguagem na sociedade, que suscitaram a reflexão sobre a possibilidade de usos configurados por aspectos relacionados às esferas sociais, econômicas e culturais. Na realidade do meu trabalho, noto essa caracterização do poder que uma língua específica pode ter e penso nas possíveis consequências do alcance desses discursos historicamente desenvolvidos e propagados nas mais variadas realidades. Nesse contexto, trago à baila a chance de que o ensino de língua inglesa possa apresentar fins distintos de acordo com o ambiente que se propõe a tal objetivo, seja curso livre ou escola da rede de ensino regular. Além disso, diante das discussões acadêmicas que trataram da correlação entre língua e poder, aponto a possível representação de práticas neoliberais que geraram os questionamentos que apresento ao longo desse estudo, com o intuito não somente de problematizar os pontos indicados acerca do ensino de LI, mas também buscar percepções diferentes desse idioma no cenário comumente desestabilizado da rede pública.

No que tange ao ensino de LI no Brasil, podemos encontrá-lo, principalmente, em dois tipos de ambientes educacionais, a saber, a rede de educação básica e os cursos livres

de idiomas. O primeiro ponto a se destacar é que os objetivos das escolas regulares e dos cursos livres são distintos (BRASIL, 2006). Considerando as práticas de cada um desses ambientes pedagógicos, enquanto os cursos livres, em sua maioria, costumam entender a língua apenas como veículo de comunicação, as escolas regulares, se tomarmos como base documentos orientadores (BRASIL, 1998; 2006), precisam se preocupar também com o desenvolvimento da formação cidadã que, como afirma Soares (2014), consiste em oportunizar o diálogo dos conteúdos de LI com as práticas sociais dos alunos, além de dar espaço à conscientização e reflexão acerca do papel que cada um pode ocupar em sociedade.

De acordo com Lima (2009), nas escolas da rede de ensino regular, podemos presenciar um cenário bastante desgastado e intrinsecamente ligado ao enfoque dado a tópicos linguísticos em detrimento da dedicação a pontos inerentes a aspectos educacionais e culturais. Por isso, historicamente, tem existido a disseminação da ideia de que não é possível aprender uma língua estrangeira, no caso a LI, na educação básica, diante um panorama de experiências que corroboram com narrativas pessimistas quanto à concretização de um ensino substancial da língua inglesa na rede pública.

Ademais, também são fomentadas desde pautas relacionadas à insatisfação com a baixa carga horária da disciplina na educação básica até, inclusive, a precariedade dos recursos para a prática de letramentos digitais, por exemplo. Como assinala Snyder (2008, p. 182, tradução minha), “problemas com a infraestrutura das escolas também elevam as dificuldades: a internet funciona em um dia, mas cai em outro, e os computadores não são potentes o suficiente para o uso de ferramentas avançadas”. Aliado a esses problemas no ensino regular, aponto como fator flagrante os perfis de profissional disponíveis no mercado. Como afirma Boa Sorte (2015), ainda existe uma parcela considerável de professores de inglês cuja formação universitária é bastante precária, e acredito que isso reflete na percepção negativa de alunos quanto ao ensino e aprendizagem de LI ao considerarmos as experiências escolares com docentes despreparados em sala de aula.

Outro ponto levantado por Boa Sorte (2015) é a não-linearidade na formação do profissional de Letras, ao contrapor a ideia de que apenas egressos desse curso de graduação assumiriam cargos de professores. Na prática, segundo ele, paralelamente à existência de um grupo composto por professores graduados, existem também aqueles classificados como instrutores de idiomas que, apesar de não terem a formação acadêmica na área de língua inglesa, são submetidos a treinamentos embasados em princípios específicos de cada instituição a serem adotados nas aulas de línguas. Por isso, ao

ingressar em um curso de graduação em Letras, esse segundo grupo, composto pelos instrutores, conta com uma bagagem profissional composta pelas experiências em cursos livres, escolas das redes de ensino público e privado; logo, esses graduandos podem entender sua formação inicial como uma formação continuada em que é possível aprimorar e repensar seus saberes. Diante disso, acredito que a possibilidade de participação em processos seletivos em cursos livres sem a exigência de uma formação acadêmica na área de Letras indica, por outro lado, a desvalorização da docência ao deixar subentendido que treinamentos em curtos prazos sejam suficientes para desempenhar as atividades docentes.

Outro fator a ser considerado é que, em decorrência do caráter mutável do sistema de ensino, boa parcela dos docentes se depara repetidas vezes com a necessidade de fazer mudanças e/ou ao menos adaptações em sua prática docente, a exemplo da demanda por metodologias nas quais a tecnologia seja integrada a partir de um conceito para além do entretenimento. Fato que pode desencadear atitudes distintas de acordo com o nível de predisposição de cada docente a flexibilizar seu planejamento de ensino, pois, como já mencionado, existem casos em que há insistência em manter uma postura que não mais condiz com a dinâmica que se apresenta nas salas de aula com o passar dos anos. Além disso, muito embora ferramentas tecnológicas sejam disponibilizadas no contexto educacional, não é garantido que os professores as utilizem com a devida criticidade em sala de aula. Nesse sentido, com base na teoria dos letramentos digitais, podemos lançar atenção para a criação de condições para a preparação dos professores no que diz respeito à flexibilidade de suas práticas diante das transformações tecnológicas da sociedade.

Entendo o conceito de criticidade a partir de Ferreira (2018), sendo que a crítica é posta como problematização da realidade e o entendimento do constante exercício de desvelamento de privilégios e identificação das injustiças sociais. Esses movimentos ocorrem com o objetivo de repensar os contextos nos quais estamos inseridos e contribuir para a transformação mediante os debates desenvolvidos.

Nesse sentido, podemos mencionar também aqueles docentes que usam dessas situações desafiadoras como motivação para buscar por atualização em seu campo de atuação profissional e, com isso, podem contribuir gradativamente para a redução do percentual de profissionais caracterizados por um despreparo muitas vezes persistente. Além do mais, como sugere Boa Sorte (2017), é necessário repensar práticas docentes que apenas transferem algo do papel para a tela digital sem as adaptações necessárias para que novos letramentos sejam colocados em prática de forma efetiva.

Ao tratarmos dos cursos livres, a busca pela aprendizagem e fluência¹ em, no mínimo, uma língua estrangeira (LE) tornou-se um dos anseios de parte considerável da sociedade, principalmente a partir do fim do século passado e início deste. Em geral, a aprendizagem de LE, principalmente a LI, tem sido apontada por Jordão (2004; 2013) e Rubdy e Tan (2008) como um dos critérios essenciais para aquele que gostaria de tornar-se cidadão do mundo, ou seja, um participante da sociedade caracterizada como globalizada visto que é permeada pela conexão e encurtamento das distâncias proporcionados pelos avanços tecnológicos.

O lugar de destaque da LI se deve, dentre outros aspectos, ao contexto socioeconômico avançado de países em que ela é idioma oficial, o que a fez ser uma língua amplamente utilizada ao redor do mundo. Entendo que o conceito de fluência, em concordância com Vieira (2016), esteja comumente atrelado ao aprendizado de LI, ilustrando na verdade um entre tantos discursos cristalizados e que, nesse caso, pressupõe alguns parâmetros a serem seguidos por aqueles que visam aprender uma língua estrangeira, a exemplo da idealização de que ser fluente significaria falar o idioma “como um nativo” – qual seria o perfil traçado desse “nativo”? - ou que para alcançar o máximo desempenho de suas competências linguísticas em um segundo idioma seria necessária uma experiência no exterior.

Sendo assim, quando tratamos de fluência, podemos afirmar que o foco desse termo está na habilidade oral da língua e conectado ao que se esperaria como um dos resultados da abordagem comunicativa, característica dos cursos livres que, de acordo com Bessa (2021), não se restringe apenas ao teor estrutural da língua a partir da memorização de vocabulário, por exemplo. Mas, também, prezam pelo compromisso de desenvolver as competências linguísticas com foco na conversação e desenvolvimento de habilidades comunicativas com o intuito de promover uma aprendizagem mais contextualizada. No entanto, sob essa perspectiva, não é levada em conta a pluralidade de sotaques e expressões característicos de idiomas em uso, e no caso da LI há uma abrangente diversidade de falantes e aplicações da língua, visto que ela se apresenta nos mais diversos contextos. Assim, em se tratando da LI, considero falha a tentativa de estipular e incentivar a ideia de que há um padrão linguístico mais correto a ser tomado

¹ Fluência é mencionada neste texto como um conceito que considera a existência de parâmetros linguísticos ideais, com bases gramaticais, a serem atingidos pelos falantes de uma língua. De acordo com Vieira (2016), são cristalizadas representações que desconsideram as variedades linguísticas e favorecem a errônea perpetuação de um imaginário onde a estabilização de sentido acerca da língua é incentivada, por exemplo, em institutos de idiomas.

como referencial na prática pelos aprendizes, visto que a comunicação é composta por caminhos dinâmicos.

Segundo manual encontrado no endereço eletrônico do SEBRAE, intitulado “Como montar um curso de idiomas”, há formatos distintos que contemplam *desde* “uma Escola de Idiomas ou até mesmo numa modalidade menos formal, como um curso com ‘Aulas Particulares’ individuais ou até mesmo para pequenos grupos” (SOUSA, 2022, p.1). Esse tipo de negócio tem como intuito capacitar o aluno para falar, compreender e escrever em outros idiomas.

Em se tratando de escolas de idiomas, ao consultar a aba referente aos serviços educacionais no endereço eletrônico da Associação Brasileira de Franchising (ABF)², podemos identificar a tentativa de atrelar fortemente o aprendizado de línguas estrangeiras ao conceito de fluência e à relevância dessa qualificação profissional quando se referem ao trabalho desenvolvido nas franquias³ ofertadas. Além da problemática afirmação quanto à oferta de serviço que “atende uma demanda social que não é acolhida pelo Estado, como por uma educação de qualidade” (FRANQUIAS – PORTAL DO FRANCHISING, 2022). Isto é, para promover e incentivar o investimento em franquias nesse setor, é possível verificar a propagação de um discurso com base em estereótipos que abarcam ideias do senso comum e parecem buscar a identificação do consumidor a partir de um imaginário de vulnerabilidade educacional irreversível validando as franquias como solução. Outro fator em destaque é a caracterização do ensino vinculado ao uso de realidade virtual e opções do mundo digital como uma tendência.

Há pouco mais de uma década, professores e alunos contavam com livros impressos, televisão, CD e DVD como parte dos materiais pedagógicos no contexto da maioria dos cursos livres e de muitas escolas da rede de ensino regular (em sua maioria, da rede privada). Nas escolas públicas, por sua vez, a disponibilização de materiais educacionais digitais, tais como CD de áudio, livro digital, entre outros, passou a ser promovida a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)⁴ em 2011. Nesse

² A ABF é uma entidade nacional sem fins lucrativos, criada em 1987, que pretende promover o desenvolvimento e divulgação dos sistemas de franquias por meio de ações que visam regularizar e profissionalizar esse setor.

³ As franquias contemplam variados segmentos caracterizados pela padronização de processos e produtos de acordo com a estratégia denominada com franchising, que consiste em comercializar o direito de uso de cada marca.

⁴ De acordo com o site do Portal MEC, o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

ano, foi lançado edital com a abertura à inserção de propostas que, também, contemplassem a organização de material didático com atividades voltadas para o letramento digital, com vistas a ampliar o escopo do cotidiano escolar público no que se refere às práticas pedagógicas nas aulas de língua estrangeira.

De acordo com Paiva (2019), houve um crescimento do interesse pelas tecnologias digitais de modo que elas se fazem cada vez mais presentes não só no ensino de línguas, mas também nas produções científicas. Nas escolas de idiomas, as tecnologias digitais podem fazer parte do ensino a partir do uso de variados dispositivos entre os quais, no contexto atual, são bem conhecidos os computadores, *smartphones*, plataformas virtuais e aplicativos que, dentre outros aspectos, objetivam chamar a atenção dos alunos, tanto em sala de aula como em momentos extraclasse. Gradativamente, o aparato digital parece ser vislumbrado como inerente à proposta pedagógica desse contexto, uma vez que, nesse espaço, podemos encontrar, além dos exemplos anteriormente citados, o uso de quadros digitais, *tablets* e até produtos tecnológicos personalizados pelas franquias. Em se tratando de cursos livres, isso pode configurar, também, a atribuição de um caráter comercial ao aprendizado de línguas com a ideia de uma “metodologia de sucesso”. Essa venda do ensino de LI parece enaltecer um teor lúdico de aprendizagem, sempre destacando que aprender é divertido e não se restringe ao conhecimento gramatical com a realização de experiências em ambientes digitais, geralmente, associados ao caráter de exclusividade.

As discussões em torno das práticas docentes atreladas ao uso mais consciente e crítico das tecnologias digitais em sala de aula sofreram um recente impulso de forma global, quando a sociedade foi assolada pela pandemia da covid-19⁵ e foi preciso reconfigurar as interações nos mais diferentes âmbitos, inclusive no educacional. Como afirma Silva (2021, p. 00), “[...] em meio ao cenário de distanciamento físico e de incertezas no mundo, em todas as esferas sociais, as tecnologias digitais representaram um dos caminhos para o enfrentamento do problema mediante teletrabalho”. Dessa forma, as aulas presenciais já não eram mais viáveis temporariamente, e, para que fosse possível prosseguir com o ano letivo escolar, a parcela docente que ainda se demonstrou resistente a recursos e práticas de letramentos digitais foi desafiada a se adaptar e

⁵ Coronavírus (SARS-CoV-2) é uma grande família de vírus que causa infecções respiratórias. Em dezembro de 2019, ocorreram os primeiros registros de casos desse tipo de vírus na China e rapidamente se espalhou pelo mundo ao ponto de ser declarado Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional.

reprogramar sua concepção de ensino. Sendo assim, a necessidade de apropriação das tecnologias digitais como parte essencial das práticas pedagógicas tornou-se, cada vez mais, evidente nos mais variados contextos educacionais, visto que, em decorrência do distanciamento físico, o ensino remoto foi considerado a mais segura alternativa a ser adotada.

Ainda que, de forma geral, as mudanças supracitadas nas interações tenham atribuído um grau de necessidade maior ao aparato digital no cotidiano escolar ultimamente, a presença das tecnologias digitais em cursos livres de inglês ocorre há bastante tempo, podendo ser configurada como um elemento característico de boa parcela desse tipo de ambiente de ensino. Apesar da inserção de aparato tecnológico em sala de aula ser, possivelmente, percebida como um movimento gradual, dado o amplo acesso ao digital e às mudanças nas interações sociais, defendo que essa imersão tecnológica obedece a um modelo econômico vigente caracterizado pelo neoliberalismo. Em breves palavras, o neoliberalismo corresponde à aplicação da lógica do mercado nos mais variados âmbitos da vida, inclusive o educacional. Ressalto que a discussão acerca dessa ideologia será aprofundada mais adiante no decorrer desta dissertação. No entanto, a priori, podemos indicar traços neoliberais na educação quando princípios empresariais são estabelecidos no ambiente de ensino, a exemplo da busca pela eficiência, produtividade e qualidade, além da dinâmica competitiva com bases na meritocracia para que, em teoria, em virtude do esforço individual seja alcançado o sucesso (BLOCK; GRAY; HOLBOROW, 2012; ALMEIDA; DAMASCENO, 2015).

A definição de sucesso é diversa, mas, quando se trata do contexto educacional, há uma gama de ideias geralmente vinculadas ao alcance de prestígio e à mobilidade social. Isto é, são criados padrões referentes ao que se pressupõe como uma vida bem-sucedida, que motivam a procura pela excelência a partir do investimento e gestão de si mesmo, segundo conceitos neoliberais, por exemplo. Nesse sentido, o investimento em educação objetiva “consequentes recompensas”, dentre as quais o sucesso financeiro e a satisfação profissional (ITUASSU; TONELLI, 2012). Isto é, podemos depreender que há uma busca pelo aumento das chances de alcançar um lugar de destaque no mercado de trabalho, receber melhores salários, além de ter o reconhecimento de suas conquistas materiais (automóvel, casa, acessórios, dentre outros) no âmbito familiar e das amizades.

Nesse sentido, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser tomada como um caminho para ampliar o acesso à informação e otimizar os modos de se relacionar

com o mundo, acarretando em um maior leque de possibilidades socioeconômicas vinculadas à ideia de sucesso. Inclusive, na busca pela qualificação, essa é a narrativa constante que atrela o sucesso da aprendizagem de LI aos cursos livres, aliada à significativa insatisfação quanto ao ensino desse idioma na rede pública (LIMA, 2009; 2017); esse cenário, então, desencadeia a mobilização pelo repensar do fazer docente considerando as circunstâncias às quais somos expostos. Como mencionado anteriormente, quando pensamos em cursos livres de inglês, a ideia que temos corresponde a um ambiente de ensino em que grandes são as chances de desenvolver as competências linguísticas; resta saber, porém, o quanto suas práticas pedagógicas, que muitas vezes incluem os usos dos aparatos digitais, implicam na efetivação desse feito.

As tecnologias digitais costumam aparecer em anúncios e comerciais de cursos livres de idiomas. Em geral, esses dispositivos são apresentados como meios para a oferta de um ensino dinâmico e motivador. Como exemplo, posso citar a caneta tradutora que promete proporcionar ao aluno a oportunidade de revisar conteúdos e pronúncias de palavras em LI, a partir da interação com variados tipos de texto (áudio, imagem, escrito), ao passar esse dispositivo sob a superfície dos livros didáticos ofertados. Há, também, brinquedos de pelúcia que emitem frases em LI, salas de jogos, aplicativos e plataformas digitais personalizados de algumas franquias que possibilitam praticar o idioma via celular ou website, além de lousas digitais, nesse caso, usadas em sala de aula com materiais interativos que incrementam de forma lúdica aquilo que se apresenta no material impresso. Diante essas representações, é válida a observação de uma característica comum desses recursos digitais: a ideia de conhecimento na palma das mãos a todo momento em qualquer lugar. Esse fator se relaciona com o que Santaella (2013) define como ubiquidade.

Dessa forma, esta pesquisa tem como problemática a relação entre tecnologias digitais e cursos livres de inglês. A partir dessa problemática, surge como problema de pesquisa os sentidos de sucesso construídos a partir da inserção desses dispositivos na aprendizagem de inglês e o fortalecimento de práticas de educação neoliberal. Diante disso, apresento as seguintes questões norteadoras deste estudo: quais são os papéis das tecnologias digitais na potencialização da noção de sucesso vinculada à aprendizagem de inglês nos cursos livres? Quais sentidos de sucesso na aprendizagem atravessam os discursos dos cursos investigados? Como esses sentidos podem fortalecer práticas de educação neoliberal?

O interesse por esse objeto de pesquisa se justifica em razão da minha experiência pessoal e profissional como professora de inglês, com experiência em curso livre, mais especificamente na qual vivenciei o uso de recursos tecnológicos, a exemplo do quadro digital e de *tablets*, como parte da metodologia de ensino. A orientação passada nos treinamentos⁶ promovidos ao início de cada período letivo e em eventos realizados pela sede da instituição de ensino condizem com o incentivo à utilização de tais ferramentas durante as aulas, recorrendo ao material impresso apenas quando necessário e/ou em casos de extrema necessidade (quando as tecnologias digitais falham). Considerando tal instrução, noto que as tecnologias podem ser apontadas como elementos da metodologia de ensino para persuasão do público-alvo.

Dado o panorama até então desenvolvido sobre o uso de tecnologias digitais no fazer pedagógico, pretendo contribuir com essa dissertação a partir do objetivo geral de identificar o papel das tecnologias digitais comumente utilizadas na proposta pedagógica dos cursos livres de inglês, analisando os usos desses recursos e os possíveis impactos dessa prática no ensino público. Os objetivos específicos são os seguintes: apontar as propostas de uso pedagógico das tecnologias; compreender quais sentidos de sucesso na aprendizagem atravessam os discursos dos cursos investigados; e, pontuar os valores neoliberais para a educação linguística em cursos livres de inglês.

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa e tem como base o estudo de caso (YIN, 2015). Os instrumentos de coleta de dados (LAVILLE & DIONNE, 1999) são a realização de entrevistas semiestruturadas e análise documental da legislação que trata do ensino de língua inglesa no Brasil. No que se refere à análise de dados, essa investigação está baseada na codificação de Auerbach e Silverstein (2003) e na metodologia de análise de Freeman (1998), que consiste nos seguintes passos: nomear, agrupar, estabelecer relações e revelar os dados.

Esta dissertação está ligada a uma perspectiva de análise que leva o pós-digital em questão (SANTAELLA, 2016) e foi realizada no contexto institucional da Universidade Federal de Sergipe, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), na linha de pesquisa Tecnologias, Linguagens e Educação. As atividades realizadas estão inseridas no grupo de estudos e pesquisas Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (TECLA)

⁶ De acordo com Boa Sorte (2014), os treinamentos não são legitimados academicamente, e possuem caráter tecnicista e prescritivo aos docentes que são orientados a adotar princípios específicos nas aulas de línguas estrangeiras.

e vinculadas ao projeto guarda-chuva “Tecnologias em sala de aula: o pós-digital em questão” (Tecla/CNPq/UFS), sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva.

A dissertação está organizada em quatro seções, a saber, introdução, procedimentos metodológicos, análise de dados atrelada às discussões teóricas e considerações finais. A presente seção de introdução apresentou a problemática, os problemas, as questões norteadoras, os objetivos, as justificativas e os aspectos teóricos da pesquisa. A seção de metodologia ilustra como a pesquisa foi desenvolvida, como a análise dos dados foi realizada e a caracterização dos participantes e das instituições investigadas. A seção de análise dos dados foi arquitetada de forma conjunta com a discussão teórica sobre neoliberalismo e ensino de inglês. Por fim, as considerações finais trazem os resultados da pesquisa e outras questões que emergiram a partir desses resultados.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Considerando os objetivos apresentados, esta pesquisa está baseada em uma abordagem qualitativa, visto que pretende avaliar o contexto pesquisado com base nas experiências dos participantes e na teoria relacionada. De acordo com Celani (2005), a pesquisa qualitativa tem desdobramentos contínuos ao longo de seu desenvolvimento, pois, nesse tipo de abordagem, a construção de sentidos decorre das relações estabelecidas entre as partes envolvidas, sendo elas participantes e pesquisadores, cuja dignidade humana precisa ser garantida. Para tanto, ela indica serem necessárias as devidas precauções para que se evitem danos e/ou prejuízos àqueles que se dispõem a contribuir com a pesquisa, seja por meio do esclarecimento e confirmação do consentimento seja também na postura assumida ao lidar com os participantes durante a pesquisa; ademais, pode-se promover mudança ou, ao menos, reflexão quanto ao cenário pesquisado.

No que se refere ao método aplicado, trata-se de um estudo de caso, tomando como referência Yin (2015), com o foco de analisar a relação entre os usos de tecnologias digitais, as práticas de educação neoliberal e os sentidos de sucesso construídos que atravessam os discursos apresentados em cursos de idiomas de um recorte específico a ser investigado. O grupo de participantes foi composto por coordenadores e gestores de cursos livres de inglês em Sergipe. Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas (LAVILLE; DIONNE, 1999), organizados por meio do processo de codificação de Auerbach e Silverstein (2003) e analisados com base na Pesquisa Docente de Freeman (1998).

A classificação desta pesquisa como estudo de caso se justifica a partir do cumprimento de critérios, assim como indicado por Paiva (2019). Trata-se da investigação de um caso em particular, que corresponde à possível relação da gestão e coordenação de cursos livres de idiomas com a continuidade e reforço de valores neoliberais para a educação. Além disso, o caso em questão é constituído de um grupo de indivíduos específicos em que foi analisada a atuação de gestores e coordenadores, nas escolas investigadas, e suas relações com tecnologias digitais e os sentidos de sucesso na aprendizagem de inglês.

No que se refere às fontes de informação, esse estudo é de cunho bibliográfico, com base em construtos teóricos que abordam a legislação educacional acerca do ensino de inglês, exploram a correlação entre o uso de tecnologias digitais e o ensino de inglês

no contexto dos cursos livres, além de abordar temas relacionados a práticas de educação neoliberal. Nos procedimentos de coleta, verifica-se a possibilidade de flexibilizar a ordem das perguntas presentes no roteiro de entrevista. Esta pesquisa contou com a análise de três franquias de escolas de idiomas situadas no estado brasileiro de Sergipe.

2.1 Contexto da pesquisa

Detalho, nesta seção, como decorreu a escolha das três unidades de cursos livres de inglês pesquisadas. Considerei como critério de escolha as escolas pertencentes a diferentes franquias presentes em maior quantidade no estado de Sergipe e, conseqüentemente, com maior número de alunos, pois o quantitativo de discentes pode indicar considerável representatividade da instituição. Para tanto, realizei o levantamento das escolas de idiomas sergipanas em uma breve consulta on-line com o seguinte tema: “escolas de idiomas em Sergipe”. Verifiquei a quantidade de franquias de cada um desses cursos livres no estado de Sergipe por meio da aba *Franquias* encontrada nas páginas eletrônicas de cada curso de idiomas. Esse levantamento foi realizado no período compreendido até janeiro de 2021, visto que, naquele mês, submeti esta pesquisa ao Comitê de Ética.

Na sequência, diante da quantidade de franquias, selecionei três cursos livres distintos que apresentaram maior número de unidades no estado de Sergipe e, então, entrei em contato com uma de suas unidades. Assim como mencionei na introdução desta pesquisa, as franquias têm como característica a padronização de seus serviços. Dessa forma, a escolha das unidades de cada escola de idiomas se deu em diferentes municípios sergipanos a título de verificar uma variedade de contextos. No período em que esta pesquisa foi realizada, Sergipe contava com pouco mais que 2,3 milhões de habitantes distribuídos em 75 municípios. Considerando a representatividade deles no contexto geral, no que se refere à população, escolhi as localidades com, aproximadamente 70 mil, 105 mil e 665 mil habitantes. A escolha por municípios mais populosos se deu pelo fato de esses contextos proporcionarem realidades socioeconômicas mais diversas dentro dos cursos livres.

Ressalto, também, que atribuo nomes fictícios ao longo da descrição da análise com o intuito de manter o anonimato das localidades e dos participantes por questões éticas. As escolhas dos nomes escritos no texto dessa dissertação têm como referência elementos presentes em séries que fizeram parte da minha trajetória, enquanto aprendiz de língua inglesa, quando, a cada episódio, sentia-me desafiada a desenvolver ainda mais

o meu *listening* (compreensão oral). Lembro-me, ainda, dos primeiros momentos em que, depois de algumas tentativas frustradas, tive a marcante sensação de finalmente entender o que estava sendo dito. A seguir, apresento as três unidades escolares investigadas, descrevendo seus espaços e suas tecnologias a partir de informações coletadas através das entrevistas e dos endereços eletrônicos de cada franquia investigada (ver Figura 1):

Figura 1- Elementos das Franquias



FRANQUIAS	BAZINGA	RAVENSWOOD	ROSEWOOD
LOUSA INTERATIVA	✓	✓	
MATERIAL IMPRESSO E DIGITAL	✓	✓	✓
DISPOSITIVO DIGITAL DE LEITURA DO MATERIAL IMPRESSO	✓		✓
PLATAFORMA ON-LINE	✓	✓	✓
TABLET EM SALA DE AULA			✓
ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA - TREINAMENTO	✓	✓	✓
CERTIFICAÇÃO INTERNACIONAL	✓	✓	✓
SALA DE VÍDEO / PROJETOR	✓		✓

Fonte: elaborado pela autora.

De modo geral, as escolas investigadas apresentam o ensino com bases tecnológicas, materiais exclusivos e orientação pedagógica quanto aos usos dos recursos de cada franquia. No que se refere à busca pelos serviços prestados, as franquias **Bazinga** e **Ravenswood** indicaram um maior índice de alunos jovens e adultos, enquanto a franquia **Rosewood** apresentou maior índice de alunos da faixa etária infantil.

2.2 Coleta de dados

A priori, foi elaborado um documento, denominado “Termo de Autorização e Existência de Infraestrutura”, assinado pela direção das instituições convidadas à

participação na pesquisa. Considerando, na época, o contexto de pandemia da covid-19, o envio e a resposta desse documento ocorreram via e-mails individuais garantindo o anonimato dos potenciais participantes desde o princípio. Posteriormente à aprovação do projeto pelo CEP/UFS, foi necessária a assinatura dos participantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constam os objetivos da pesquisa, a metodologia a ser aplicada, a garantia de sigilo, os riscos e os benefícios da participação e a possibilidade de desistência do participante a qualquer momento.

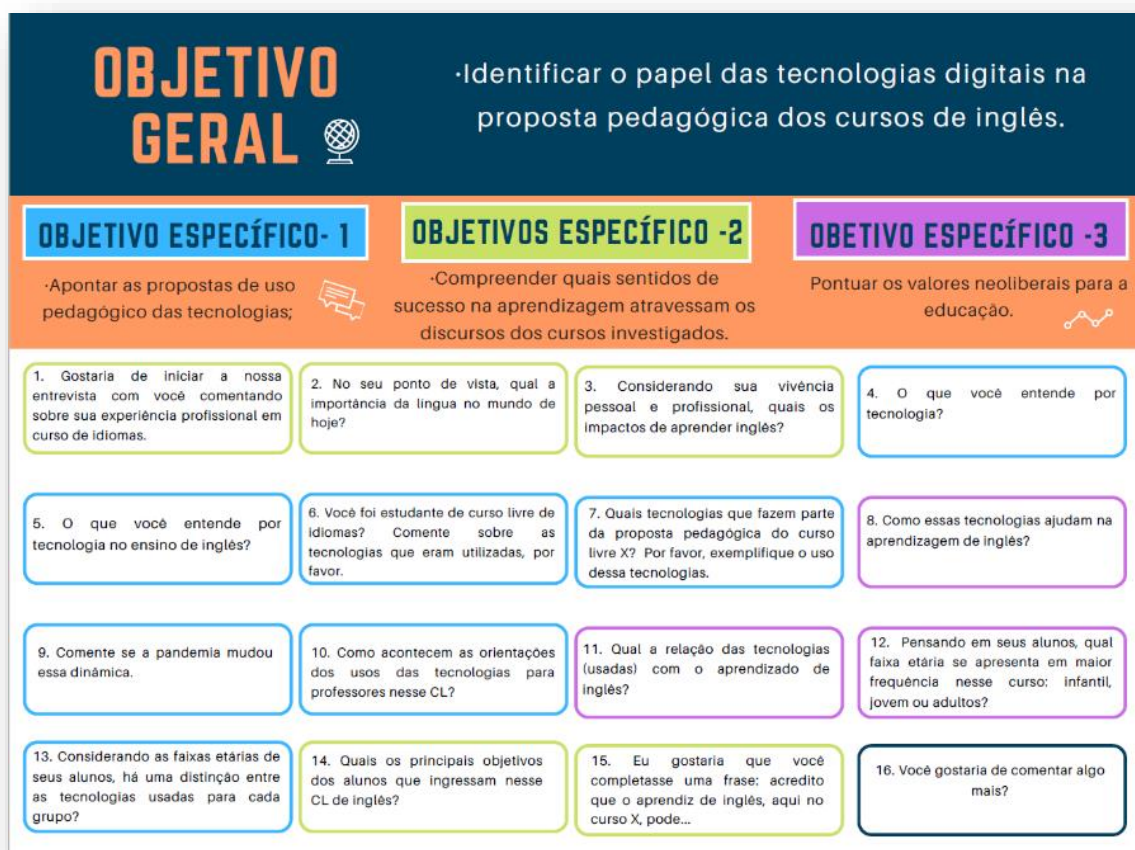
No que se refere aos procedimentos adotados para a coleta de dados, realizei entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio⁷ com os diretores e coordenadores participantes, de forma também remota em virtude da pandemia mencionada. Para tanto, enquanto pesquisadora, tive as seguintes incumbências: agendar as entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada participante, criar e enviar o link individual da sala de reunião do *Google Meet*⁸ no dia combinado, dispor de um bom computador e do serviço de internet, verificar o funcionamento adequado do aplicativo para gravação de áudios, ter o roteiro (ver Apêndice A) para as entrevistas e evitar ruídos externos no andamento das entrevistas (visto que estava em casa).

As entrevistas semiestruturadas contemplaram um roteiro de 16 questões abertas, as quais foram utilizadas com a intenção de traçar um perfil das instituições quanto à oferta e aos usos de tecnologias digitais nas aulas, além de possibilitar que os participantes demonstrassem seu pensamento conforme suas vivências pessoais – atreladas à LI – e profissionais relacionadas aos pontos pesquisados, diga-se também, os sentidos de sucesso que perpassam as práticas em suas respectivas franquias. Ademais, foram contempladas as motivações gerais para o acolhimento dos dispositivos digitais nos cursos livres. As entrevistas foram realizadas com base em um roteiro, mas, por ser semiestruturada, a ordem dos questionamentos foi reformulada de acordo com o andamento das falas dos participantes. Ressalto que as questões feitas nas entrevistas estão correlacionadas aos objetivos de pesquisa (ver Figura 2).

⁷ O aplicativo escolhido foi o Gravador de Voz, gravador integrado ao meu celular. A escolha pelo registro do áudio se justifica para aumentar a probabilidade de participação daqueles que foram convidados.

⁸ Serviço de videoconferência, desenvolvido pelo Google, que tem planos gratuitos e pagos, suporta até 250 pessoas em uma sala e permite gravar reuniões.

Figura 2- Relação entre os objetivos de pesquisa e o roteiro de entrevista



Fonte: elaborado pela autora.

As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre os meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022. As durações variaram entre 29 e 53 minutos, quando contei com a receptividade e colaboração de todos os participantes no transcorrer de cada videoconferência.

Após a etapa de coleta, utilizei programa on-line *Voicemeeter*⁹ para o reconhecimento de fala e transcrição das entrevistas. Em decorrência da falha de captação de alguns sons pelo aplicativo, revisei o texto das transcrições de cada entrevista cuidadosamente, com o intuito de preservar todo material de pesquisa a ser analisado.

⁹ Voicemeeter é um console de mixagem virtual e placa de som em execução no sistema operacional Windows. Permite o processamento de qualquer sinal de áudio - seja sua fonte física ou virtual - e sua transmissão para dispositivos físicos de áudio e/ou aplicativos. Disponível em: <https://vb-audio.com/Voicemeeter/>

2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes dessa pesquisa totalizaram quatro pessoas distribuídas nos cursos livres de inglês pesquisados, dentre as quais dois são gestores e os outros dois são coordenadores. A escolha desses cargos é fundamentada nas funções desempenhadas por esses participantes no campo de pesquisa em questão, pois, nos cursos de idiomas, gestores e coordenadores atuam sob a perspectiva mercadológica, seguem regras e promovem a venda de um produto padronizado, nesse caso, o ensino de língua inglesa.

Enquanto, geralmente, muitas pesquisas em ambientes de ensino costumam focar no caráter das funções pedagógicas especificamente lidando com alunos e docentes, escolhi investigar os discursos que são propagados por aqueles que gerenciam esse tipo de serviço educacional dos cursos livres, as suas percepções sobre os usos de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas que eles promovem, assim como as relações entre práticas de educação neoliberal e os impactos dos discursos que emergem dessas vivências de ensino de inglês.

A título de esclarecimento, apresento, nesta seção, informações levantadas a partir da entrevista semiestruturada – instrumento de coleta de dados – com perguntas abertas, mais especificamente ao questionar os participantes sobre sua experiência profissional e discente em cursos de idiomas.

Carol

Fez intercâmbio nos Estados Unidos e, naquela época, era estudante do curso de História. Ao voltar para o Brasil, atuou como professora de inglês em curso de idiomas e, posteriormente, no ensino regular particular. Sua experiência profissional se resume ao setor privado. Segundo ela, sua formação não se deu da forma convencional, considerando a ordem em que se qualificou em cada curso que fez: primeiramente graduada em Ciências Contábeis. Na sequência, pós-graduada em ensino de língua inglesa e, por fim, graduada em Letras. Na Franquia **Bazinga**, ela atua como coordenadora.

Daryl

Graduado em Nutrição e possui certificação de curso livre em língua inglesa. Possui uma breve experiência como professor de língua inglesa em escola particular e

atua em curso livres há cerca de dez anos. Seu contato com a língua inglesa se deu desde a sua infância, além de ter feito intercâmbio. Na Franquia **Ravenswood**, seus cargos são de professor e diretor. Apesar de gostar muito de inglês, nem sempre se imaginou como franqueado no setor de idiomas, e apenas aproveitou uma oportunidade quando lhe foi oferecida uma participação na abertura de uma escola.

Glenn

Esse participante trabalhou cerca de quatro anos como professor de inglês, em outra escola de idiomas com a qual não se identificou ao considerar o método aplicado. Assim como Carol, ele trabalha na Franquia **Bazinga**. Nesse curso livre investigado, Glenn atuou como professor desde 2014 e, a partir de 2019, passou a atuar como coordenador assistente pedagógico. Ele mencionou nunca ter se imaginado no papel da coordenação, porém tem aprendido e melhorado sua prática pedagógica. Além disso, ele trabalha em duas escolas particulares em funções distintas: professor e coordenador do programa bilíngue. Graduado em Letras Português – Inglês. Em sua experiência docente, tem preferência pelo ensino de língua inglesa.

Rick

O participante Rick é graduado em Administração e atua como professor universitário. Ademais, ele ocupa o cargo de diretor na Franquia **Rosewood**, desde 2017, na qual indicou sua atuação como totalmente empreendedora. Rick disse que seu interesse no setor de franquias de idiomas surgiu enquanto ele era aluno de mestrado, quando sentiu a necessidade de estudar inglês em virtude do uso de materiais, nesse idioma, em algumas disciplinas da pós-graduação. Ele relata que não se sentia motivado a estudar inglês, dada sua impressão de um ensino tradicional da escola regular. Porém, a partir de uma aula experimental, foi despertado seu interesse em ter uma franquia da **Rosewood**.

2.4 Análise dos dados

A análise dos dados segue uma rota baseada na metodologia de Freeman (1998), a qual é composta por quatro etapas principais, a saber: nomear, agrupar, estabelecer relações e exibir dados. O autor aponta que essas etapas servem tanto para a organização prática dos dados quanto para o estabelecimento de reflexões acerca do insumo de pesquisa. Dessa maneira, a metodologia apresenta-se nas esferas de organização, descrição e análise dos dados.

Sendo assim, a priori, fui guiada pelos objetivos de pesquisa e evitei formular interpretações, e, a partir dos dados coletados em campo, nomeei códigos e relatei as pequenas descobertas das análises dos temas encontrados para, então, partir para interpretação dos dados. Considerando que tratei as informações de forma crítica, ressalto que as conclusões estiveram suscetíveis a reformulações diante o cruzamento de dados, até que a pesquisa fosse, de fato, finalizada.

No que se refere às transcrições das entrevistas, também considerei o processo de codificação de Auerbach e Silverstein (2003), a fim de realizar a análise dos dados coletados (ver figura 3). Assim como apresenta Santos (2020), as etapas de codificação e análise são as seguintes:

Figura 3- Etapas de codificação dos dados



Fonte: (Santos, 2020, p. 49).

Nesse sentido, após a organização das transcrições de cada entrevista, destaquei os **trechos relevantes** apresentados de acordo com os objetivos dessa pesquisa. Na sequência, identifiquei as **ideias repetidas** pelos participantes e as separei em **temas** que me direcionaram à elaboração de **construtos teóricos**. Logo após, foram estabelecidas **narrativas teóricas** que entrelaçaram os dados gerados com as bases teóricas que guiaram esta pesquisa acerca do ensino de inglês, da relação do ensino de inglês com as tecnologias digitais, das práticas de educação neoliberal e dos discursos presentes no contexto dos cursos livres de inglês.

Com o intuito de exemplificar o procedimento de codificação, descrevo as etapas explorando a transcrição da entrevista da coordenadora *Carol* para atingir o objetivo geral desta pesquisa: identificar o papel das tecnologias digitais na proposta pedagógica dos

curso de inglês. A princípio, identifiquei o trecho relevante a seguir: “Eu uso Tecnologia no ensino de inglês **para facilitar** o entendimento do meu aluno”. Em seguida, busquei outros excertos que apresentassem ideia similar: “você pode ser **mais eficiente**, quando você tem a tecnologia na sua mão você pode ser **mais rápido**”; “Então eu acho que **tudo que facilite**, que **aprimore**, e que **reduz** o nosso **tempo**, um objeto tecnológico”; “aquela emoção que você causou num jogo **vai facilitar** para que eles internalizem aquela estrutura, aquela língua-alvo que eu quero naquele momento”.

Realizei essas etapas com cada transcrição, visando a identificação das ideias repetidas emergentes dos enunciados de cada entrevistado (ver Figura 4).

Figura 4- Ideias repetidas

Participante Daryl “Acho que tecnologia para mim é [...] contar com a informação de maneira mais rápido e fácil”. “Então, a tecnologia em sala de aula é extremamente importante, pilar de construção de uma escola hoje em dia é a tecnologia. [...] E a tecnologia, a gente usa ela para tentar resgatar a atenção do aluno, obviamente para melhorar o ensino e ao mesmo tempo é manter a atenção do aluno. Esse é o foco”. (Daryl)
Participante Glenn “[...] acho que tecnologia é tudo que vem para facilitar alguma coisa”. “No caso do aluno para facilitar a aprendizagem dele, então tornar ela mais atrativa, né. Já que eles estão nesse movimento de tecnologia”. (Glenn) “A ideia da tecnologia na sala de aula é essa, é ter um resultado melhor de aprendizagem do seu aluno.
Participante Rick “Tecnologia é aquilo que surge para melhorar a vida das pessoas, né. [...] aprimora, acelera, que aproxima as pessoas e processos que otimiza vem realmente para atingir uma perspectiva de evolução muito grande em tudo que se possa pensar: a comunicação entre as pessoas, forma de aprendizado, do ambiente que se convive”. “[...] eu vi uma ascensão muito grande dessa forma de trabalhar com tecnologia [...] o caminho é esse para que tenhamos uma escola tecnológica, uma escola que vai atrair mais alunos, vai encher os olhos das crianças e vai gerar valor para o nosso negócio”. (Rick)

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante a seleção de ideias repetidas dos trechos relevantes de cada entrevista, cheguei à definição de um tema: *Tecnologias no ensino de inglês: que tal otimizar o processo?* A partir das organizações dos temas, estabeleci relações entre eles, permitindo o desenvolvimento de um construto teórico. De modo geral, na organização dos dados, considerei as seguintes convenções: redigi as ideias repetidas entre aspas, e os temas em itálico.

2.5 Credibilidade da pesquisa

A pesquisa em questão foi inicialmente apresentada aos membros integrantes do grupo de estudos e pesquisa Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada (TECLA), do qual sou membro, a partir da realização de reuniões remotas cujo foco correspondeu à partilha e possível caracterização de lacunas a serem repensadas no texto de pesquisa proposto. Além disso, foi possível contar com as contribuições dos pares e docentes nas disciplinas nas quais fui matriculada, especialmente em Metodologia da Pesquisa em Educação e Seminário de Pesquisa I. Diante as discussões promovidas em torno do projeto de pesquisa, inicialmente apresentado na seleção de mestrado, sugestões e questionamentos foram lançados até a formulação da versão do texto que foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP / UFS) na Plataforma Brasil. É salutar informar que as atividades em campo só foram iniciadas após a aprovação¹⁰ pelo CEP / UFS.

A título de cumprir com as exigências de credibilidade, esta pesquisa também foi apresentada no VIII Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL/2021) e no VI Seminário Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa (SEFELI/2021) com vistas a partilhar a experiência acadêmica até então vivenciada, além de permitir que fossem lançadas percepções de contextos externos sobre os objetivos propostos. Sendo assim, por meio da participação em eventos acadêmicos, foi viabilizada a oportunidade de repensar e consolidar as ações planejadas para pesquisa, conforme indicado no Quadro 1.

Quadro 1 - Credibilidade da Pesquisa

Evento	Local	Período	Título da Apresentação	Contribuição
Apresentação e discussão da pesquisa no TECLA	Universidade Federal de Sergipe (UFS) via <i>Google Meet</i>	Setembro de 2020	Tecnologias digitais em cursos livres de inglês: lógicas da educação neoliberal.	Primeira apresentação do projeto ao grupo de pesquisa. Conteí com as percepções do professor orientador e dos demais colegas, alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado, integrantes.

¹⁰ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFS sob o Parecer N°: 4.861.093

Pré-banca da disciplina de Seminário de Pesquisa I	Universidade Federal de Sergipe (UFS) via <i>Google Meet</i> .	Julho de 2021	Tecnologias digitais em cursos livres de inglês: lógicas da educação neoliberal.	Apresentação do Sumário, Introdução e das Referências da pesquisa para uma pré-banca formada pelo professor orientador, pela professora da disciplina e por um membro docente da banca de Qualificação. Nesse momento, foram feitas as primeiras sugestões da banca.
VIII Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL 2021)	Via plataforma online Even3	Setembro de 2021	Práticas de ensino neoliberal e as tecnologias digitais no ensino de inglês	Neste congresso, publiquei um resumo e realizei comunicação oral sobre a pesquisa em andamento, apresentando o título, os objetivos e a metodologia a ser usada na pesquisa.
VI Seminário Formação de Professores e Ensino Em Língua Inglesa (SEFELI 2021)	Universidade Federal de Sergipe (UFS) via Plataforma Doity	Outubro de 2021	Tecnologias digitais e a mercantilização do ensino de língua inglesa	Neste evento, publiquei um resumo e realizei comunicação oral sobre a pesquisa em andamento, apresentando o título, os objetivos e a metodologia a ser usada na pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora.

Dessa forma, o quadro supracitado ilustra momentos importantes em que pude realizar sucessivas análises e revisões desta pesquisa, com o intuito de empreender ajustes que permitiram consolidar, cada vez mais, os questionamentos e reflexões que apresento ao longo desta dissertação.

Na próxima seção, denominada Construtos Teóricos e Temas Emergentes, apresento a análise dos dados coletados imbricada aos fundamentos teóricos. Dessa

maneira, são indicadas as relações entre os temas que emergiram e a teoria relacionada para embasar as discussões propostas nesta dissertação.

3 CONSTRUTOS TEÓRICOS E TEMAS EMERGENTES

Esta dissertação está inclusa nos estudos da Educação Linguística Crítica (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2013) e da Educação, Linguagens e Tecnologias (NASCIMENTO, 2017; MOROZOV, 2018). A base teórica que direciona as propostas apresentadas concorda com a noção de Pós-digital (SANTAELLA, 2016), conceito que entende o digital como fator estabelecido mundialmente e que tem apresentado impactos à vida humana em geral. De acordo com Santaella (2013), a criação dos dispositivos móveis possibilitou a cada indivíduo ter o mundo na palma das mãos. Realidade à qual ela atribui o conceito de ubiquidade, em que há o amplo acesso à informação a qualquer momento de qualquer localidade a partir das tecnologias digitais. Sendo assim, é desenvolvida uma comunicação sob novas dinâmicas desenroladas na relação com o ciberespaço.

Ao tratarmos do pós-digital, há conceitos diversos. A partir da perspectiva de Cramer (2015), podemos entender o pós-digital como momento em que as tecnologias, de forma geral, sejam elas analógicas ou digitais podem ser correlacionadas. Isto é, não há substituição do formato antigo pelo mais recente, necessariamente. Na verdade, podem ocorrer adaptações e a reconfiguração dos usos das tecnologias. Dessa forma, podem ser transformadas não só as relações entre os indivíduos como também a maneira como lidamos com cada informação.

Bawden (2008) indica que, em decorrência do desenvolvimento tecnológico, as habilidades envolvidas no letramento, tais quais a leitura, a escrita e o modo de lidar com a informação não mais se restringem a “modelos ditos tradicionais”, visto que a informação passou a se apresentar a partir de variadas fontes digitais. Diante disso, o pensamento humano também foi, aos poucos, influenciado e diferentes posturas passaram a ser adotadas diante das dinâmicas apresentadas em contextos, cada vez mais, digitais.

Na discussão quanto aos contextos pós-digitais, Santos (2021) aponta a importância da análise crítica quanto aos movimentos resultantes das interações com as tecnologias, sem que sejam adotadas posturas catastróficas ou demasiadamente extasiadas do digital. Além disso, ele aborda o conceito de que o acesso a dispositivos eletrônicos, a vivência em ambientes digitais, ou a teorização a respeito do digital sem contato com esse contexto não são fatores suficientes para o desenvolvimento de práticas sociais críticas nas culturas digitais, pois é preciso considerar a construção de sentidos influenciada pelo universo digital.

3.1 Língua e relações de poder

Historicamente, muitos foram os movimentos que desencadearam na construção de sentido sobre a importância de se aprender inglês em países que não tenham esse idioma como língua materna. Segundo Santos (2019), no Brasil do século XIX, a maioria das produções textuais em língua estrangeira estava em francês, fato que fazia desse idioma um pré-requisito para o ingresso em uma parte considerável dos cursos de formação. No entanto, simultaneamente, surgiam grupos de professores interessados em defender o ensino e o acesso a conteúdo em língua inglesa. Essa manifestação, em favor do confronto à soberania da língua francesa, podia ser indicada nos jornais publicados na época cujos anúncios de professores e professoras de língua inglesa começavam a tentar conquistar seu espaço no campo de trabalho.

No contexto brasileiro, por exemplo, podemos verificar que as redações de documentos oficiais da educação versavam, desde suas primeiras edições, sobre a inserção das denominadas línguas modernas, entre as quais estava a língua inglesa, como disciplinas curriculares, sejam obrigatórias e/ou opcionais. Inicialmente, o ensino da língua francesa era tido como prioridade, porém, a partir de novas conjunturas resultantes de marcos históricos, tais como a Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa passou, aos poucos, a ser correlacionada ao poder, visto que era a língua falada pelas nações vitoriosas do confronto. Em consequência desse lugar de destaque, discursos linguísticos hegemônicos impulsionaram o aumento da busca pelo aprendizado da LI na época mencionada, contrariando, inclusive, as expectativas de redução do interesse pela língua em um momento no qual a LI tinha sido classificada como disciplina opcional na legislação educacional.

No contexto mais recente, é possível verificar o movimento oposto em relação ao ensino e aprendizagem de LI nas escolas. A exemplo da proposta de ensino homologada na última versão da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), fica evidente a tentativa de valorização da LI em detrimento do ensino de outras línguas, pois, até então, a LI era tratada como língua estrangeira e tal definição era atribuída a outros idiomas tal qual o espanhol, sugerindo assim que fossem ofertados mais de um idioma além da língua materna no Brasil como parte do currículo escolar. Porém, a última versão da BNCC aponta a obrigatoriedade apenas do ensino de LI nas escolas ao passo que a designa como língua franca. Em teoria, isso significa promover uma perspectiva de ensino em que esse idioma seja caracterizado pela desvinculação a um território específico e, para além disso,

sejam consideradas e trabalhadas, em sala de aula, as variedades linguísticas resultantes do uso da LI em contextos reais diversos. Assim, a alteração de nomenclatura da LI tenta sugerir uma prática de ensino desprendida da ideia de um perfil de falante nativo a ser tomado como referência única para os aprendizes da língua.

No entanto, apesar de toda essa mobilização que visa fortalecer o teor hegemônico da língua inglesa, ao direcionarmos nossa atenção à realidade escolar do ensino regular brasileiro, podemos verificar um questionamento comum entre boa parte dos alunos: *porque devemos aprender esse idioma?* Um dos possíveis esclarecimentos para essa dúvida recorrente se dá pelo fato de que, ao longo dos anos, o desenvolvimento de tecnologias digitais proporcionou mudanças na forma como interagimos uns com os outros e, também, com a informação de modo geral. Como afirma Souza e Gois (2021), a comunicação passou a ser caracterizada pelo encurtamento das distâncias e pelo acesso mais veloz à informação em consequência da globalização. Partindo do princípio de que no contexto global muitas das nações que têm bastante influência na dinâmica mundial são falantes de LI, intensificou-se o discurso da importância de se aprender inglês para possibilitar a mediação e a interação nos mais variados contextos. Dessa forma, podemos notar que esse idioma fica envolto a narrativas engessadas no ideal de prestígio socioeconômico.

Ao longo dos anos, a ideia de fracasso do ensino regular de LI nas escolas foi difundida. Perante relatos acerca da continuidade de metodologias de ensino com raízes arcaicas, caracterizadas pela falta de práticas voltadas ao desenvolvimento da habilidade oral e de compreensão auditiva da LI. Isto é, em alguns casos, o ensino regular pode apresentar um déficit quanto às práticas discursivas do idioma. Ao tratarmos da demanda pelo ensino contextualizado, podemos trazer à tona algumas das demandas em documentos da legislação educacional, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), a exemplo da garantia da formação cidadã. No que se refere à perspectiva de cidadania na formação do indivíduo, é proposto que o ensino e aprendizagem de língua inglesa, nas redes de ensino pública e privada brasileiras, sejam vinculados ao desenvolvimento de habilidades que permitam a cada indivíduo lidar com a dinâmica globalizada. Além disso, é proposto na formação cidadã que se possibilite o exercício do senso crítico mediante um maior acesso à informação a partir de um idioma amplamente usado.

Ressalto que, nessa narrativa que toma a LI como a língua universal, são representados ideais que sinalizam interesses embasados na ideologia neoliberal, a partir da oferta de aprendizagem de LI em contextos comerciais. Nesse caso, a língua, percebida como produto, recebe valor de mercado e passa a ser caracterizada como caminho de oportunidades de ordem profissional, cultural e pessoal.

Dessa forma, é lançada uma perspectiva mercadológica, a qual pode ser encontrada em contextos que tratam o ensino como um negócio lucrativo. A exemplo disso, estão os cursos livres de inglês que propagam discursos de sucesso e nos quais a presença de elementos tecnológicos pode indicar a tentativa que atender à demanda do mercado, pois a inserção de tais recursos se fundamenta no interesse de agregar valor ao produto e contribuir na persuasão do público-alvo – por assim dizer, seus alunos.

A partir da organização dos dados das entrevistas, os seguintes temas emergiram: "divisor de águas: estudar inglês é preciso?"; "formação profissional: empreenda e faça a sua mágica!"; "tecnologias no ensino de inglês: que tal otimizar o processo?"; e "pandemia: o ensino remoto veio para ficar?". Nos parágrafos seguintes, trago uma discussão com dados que sintetizam os sentidos representam esses temas.

3.2 Divisor de águas: estudar inglês é preciso?

No tema *Divisor de águas: estudar inglês é preciso?*, foram esboçados conceitos relacionados ao que seria um curso livre e suas múltiplas funcionalidades, além de questões relacionadas à legislação educacional. Os participantes expuseram sentidos que eles construíram sobre esse tipo de instituição. É mencionado, nas passagens abaixo, a ideia de curso livre ou de idioma como um elemento extracurricular. Além disso, podemos verificar o destaque à popularização desses cursos e à concepção de aprendizagem de língua inglesa como algo prazeroso nessas instituições. Esses aspectos podem ser percebidos nos seguintes excertos:

"[...] E, desde o início, eu tinha aquela visão de que o **curso de idiomas é algo extracurricular**. [...]. Hoje em dia, está bem acessível. [...] Eu acho que a parte principal mesmo é o **aprendizado pessoal**. [...] Então, se você tem um outro idioma, consequentemente você vai **se sair bem na área profissional**, né?" (Daryl).

"[...] hoje tem uma metodologia em **cursos livres** que propõe uma perspectiva de você aprender de forma natural e você construir seu aprendizado a partir do zero [...]. No sentido de que **é possível aprender**[...]" (Rick).

“[...] Mas **curso de idiomas** é curso livre, **não é obrigação**, faz quem quer e pode”. [...] você começa a considerar saídas e opções na sua vida que, talvez, não consideraria se não estivesse dominando o idioma, **traz mais prazer pessoal**” (Carol).

“[...] ele pode abraçar **muitas oportunidades ao finalizar o curso**” (Glenn).

(Fragmentos das entrevistas, grifos meus)

A partir dos trechos referentes às entrevistas, é possível ilustrar a concepção do curso de idiomas como um componente curricular não obrigatório buscado por motivos profissionais e pessoais. Segundo *Rick*, os cursos livres podem ser indicados como o espaço mais viável para quem queira, de fato, aprender a LI. *Glenn*, por sua vez, aponta o aumento da prosperidade profissional em decorrência da realização de um curso de idiomas, enquanto *Daryl* e *Carol* enfatizam o quesito da satisfação pessoal decorrente da aprendizagem de LI.

Assim, podemos entender que os entrevistados indicam que tal modalidade de ensino contempla aqueles que almejam o desenvolvimento de competências do inglês, por julgar um elemento interessante a se incluir em sua gama de certificação de habilidades. Mas, também, percebo que os entrevistados identificam a relevância do desafio de se aprender um novo idioma com vistas às conquistas para além do campo profissional. Com isso, não pretendo corroborar com a “romantização” da busca pelo ensino de inglês, pois acredito que essa motivação que parte de um desejo pessoal tenha raízes no contato desses indivíduos com discursos linguísticos hegemônicos, pois a preferência pela língua inglesa, em meio a tantos idiomas, não se dá ao acaso.

É flagrante pontuar que, apesar da popularização dos cursos livres de inglês indicada por *Daryl*, a questão da acessibilidade a esse ensino é, na verdade, restrita àqueles que podem bancar os custos. Isto é, como podemos depreender nas palavras de *Carol*, há a ideia implícita de que, apesar da ampla disponibilidade dessa formação, dada a expansão dos cursos de idiomas, somente uma parcela de pessoas detém condições suficientes, do ponto de vista financeiro, para acessar e agregar os conhecimentos ofertados em torno da língua inglesa no contexto dos cursos livres.

A rigor, os cursos livres são denominados, na legislação educacional, nesse caso amparados pela LDB nº 9394, como parte da Educação Profissional não formal com o intuito de promover o contato com conhecimentos específicos a respeito de diversas áreas para os fins de capacitação, atualização ou aperfeiçoamento. Essa modalidade de ensino

é caracterizada por durabilidade variável, dada a não padronização legal de carga horária, além do desenvolvimento on-line ou presencial, permissão para emissão de certificados e falta de exigência de escolaridade prévia para o ingresso dos estudantes.

Durante sua entrevista, o participante Daryl trouxe, ainda, o seguinte ponto acerca dos cursos livres “[...] tem o aspecto negativo: a questão do **MEC não reconhecer como instituição de ensino**”. Essa alegação corresponde ao fato de que essa modalidade de formação não necessita de autorização e/ou reconhecimento dos órgãos públicos educacionais para a oferta de seus serviços, sendo apenas mencionados e validados no texto da LDB. Isso nos leva a elucidar a maneira como os cursos livres de idiomas são tratados por aqueles que ofertam esse tipo de ensino: para além de um ambiente de aprendizagem, um empreendimento promissor.

Partindo desse ponto, podemos destacar que, na busca pelo desenvolvimento das competências linguísticas do inglês, há impressões distintas quando tratamos do ambiente em que esse ensino e aprendizagem possa acontecer. Gradualmente, o ensino de LI nas escolas regulares perdeu sua credibilidade sendo classificado como um processo, cada vez mais falho, que, dentre muitas justificativas, decorre de problemas estruturais e/ou metodológicos. Tal concepção fica evidente na fala do participante *Rick* ao afirmar que:

“Quem não passou pela escola regular que estudou inglês e não aprendeu? A maioria aconteceu isso. [...] E aí o que acontece na prática? É, começa de trás pra frente, começa com gramática, a professora, ela tem domínio do inglês. E não em todas as habilidades, domina a escrita, a leitura e domina muito pouco a pronúncia. E aí é uma aula que não tem pronúncia, que escreve muito, fala muito em gramática” (Fragmento da entrevista com o participante Rick).

Nesse excerto, *Rick* verbaliza sua convicção quanto ao fracasso do ensino regular na tarefa de promover a aprendizagem de LI. Aliás, esse entrevistado também faz pressuposições taxativas e generalizadoras quanto ao despreparo docente para ministrar aulas de LI as quais envolvam habilidades orais no ensino regular. Ele afirma o estigma de que o grupo docente da rede de ensino regular costuma explorar a escrita e a gramática, porém, quando se trata de pronúncia, é adotada uma postura negligente. Assim, percebo que esse discurso a respeito da falta de qualidade do ensino regular de LI é embasado em uma generalização, a qual dificilmente é desacreditada pelas massas, considerando as vivências frustradas comumente propagadas por alunos. A esse respeito, Ramos e Valério (2019) dizem:

Além disso, quando falamos em ensino de línguas em escola pública surgem estereótipos que foram historicamente construídos, descredenciando-a como instituição apta para proporcionar ao aluno ferramentas capazes de colocá-lo em contato com a língua numa perspectiva de uso para que este possa posicionar-se em um mundo de relações sociais, econômicas e políticas globalizadas (RAMOS; VALÉRIO, 2019, p. 03).

Nesse sentido, há conceitos cristalizados quanto às vivências que podem ser desenvolvidas nas aulas de inglês no contexto de ensino público. A recorrência da insatisfação supracitada corrobora com a descrença na mudança desse cenário. No entanto, em termos práticos, defendo que o problema não é do inglês; é da escola. Isto é, ao pensarmos nas demais disciplinas escolares, a exemplo da matemática e geografia, não é atribuído o mesmo nível de cobrança quanto aos resultados dos aprendizados, não se costuma questionar: *quem sabe matemática, história ou geografia ao sair da escola?* No senso comum, o ensino dessa disciplina de outras disciplinas não é colocado em discussão ou desqualificado. Sendo assim, como indicam Ramos e Valério (2019), é importante que os docentes de língua inglesa não se submetam a esse discurso depreciativo. Além disso, salientam que as práticas docentes guiadas pela criticidade podem viabilizar a transformação da realidade escolar pública quanto ao ensino de LI.

Ao tratarmos do ensino de língua inglesa no Brasil, a prática docente é comumente retratada pelo enfoque na gramática em detrimento do desenvolvimento das demais competências linguísticas, especialmente as auditivas e orais. Isto é, há o discurso de que em sala de aula as atividades são fundamentadas na abordagem de regras gramaticais e na realização de tradução. Dessa forma, o aprendizado é atrelado a um modo sistemático e sem a menor preocupação com a contextualização, considerando apenas a leitura e a escrita como foco do ensino do idioma em concordância com as competências linguísticas descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Assim, nas escolas de idiomas, o foco na habilidade oral da língua corroborou para o destaque desse ambiente de ensino em relação a outras possibilidades metodológicas apresentadas nas escolas regulares. Historicamente, o ensino regular foi retratado pela defasagem quanto ao desenvolvimento da competência linguística oral, enquanto, geralmente, põe em prática uma metodologia muito mais focada na gramática e em atividades de tradução do idioma, configurando uma aprendizagem sistemática.

Como indica Silva (2021), esse tipo de metodologia se mostrou ineficiente para o desenvolvimento mais amplo das competências da língua inglesa no âmbito escolar, uma

vez que aspectos sociais são desconsiderados; apesar disso, em tempos contemporâneos, há aqueles que ainda se utilizam dessa prática docente. A afirmação categórica de *Rick* endossa a ideia de que, mesmo após gerações, a formação docente não sofreu atualizações, quando, na verdade, novas abordagens não só foram discutidas nos espaços acadêmicos, como também originaram mudanças nas salas de aulas de língua inglesa gradualmente.

Em contrapartida a esse tom de marginalização do ensino regular, o discurso em torno das escolas de idiomas se apresenta promissor, visto que esses espaços são percebidos como a solução para aqueles que desejam aprender de verdade. Nesse caso, a persuasão dos aprendizes parte da enunciação de uma série de oportunidades que podem ser alcançadas em consequência da aquisição do produto comercializado. Defendo que, nesse contexto, a língua inglesa passa a ser encarada como uma valiosa recompensa no jogo de interesses, em que, de um lado, temos os diretores com a promessa do sucesso garantido e, do outro lado, temos os alunos que almejam a fórmula milagrosa.

O modelo de franquias, adotado nos cursos livres investigados, atende aos interesses daqueles que, a partir de uma referência mais consolidada de oferta do serviço pretendido, visam à expansão de seu negócio, dada a distribuição de, cada vez mais, unidades de ensino pela extensão territorial. Ao lançarmos nosso olhar para o setor de idiomas, a dinâmica das franquias pode ser considerada um fator para a popularização desses espaços de formação, indicada pelo participante Daryl ao afirmar que “está mais acessível”.

Podemos notar que o crescimento desse tipo de franquia, cursos de idiomas, deve-se ao significativo interesse pela língua inglesa por parte dos aprendizes que ingressam nessas instituições, dada a relevância adquirida por esse idioma ao longo dos anos. A esse respeito, é válido citar que reconheço o quão persuasivo são os discursos sobre possíveis benefícios dessa aprendizagem no ambiente das franquias, porém também é sabido que as raízes hegemônicas das construções de sentido acerca da língua inglesa antecedem esse tipo de organização de ordem mercadológica – sistema de franquias. Como afirma, Santos (2009):

Entretanto, outra crise se desenrolava no final da década de 1980 e também seria vista por muitos como a imposição de valores estadunidenses ao resto do mundo. Mas, para nós, e o objetivo de nosso estudo, ela é particularmente interessante. A crise de que falamos é o (re)arranjo da nova ordem mundial. O mundo conhecia nessa época o fim da URSS e da divisão do planeta em dois sistemas econômicos antagônicos e, das duas regiões de influência só restou uma: aquela

representada pelos EUA. Estamos falando da globalização. Esse fenômeno teve desdobramentos em todos os setores da vida (SANTOS, 2009, p. 92).

Isto é, esse foi certamente um dos marcos históricos de nuances também econômicas que elevou a língua inglesa, falada pelo sistema econômico que persistiu, ao patamar dominante do qual temos conhecimento até os dias atuais. Afinal, a língua de um povo representa e contribui para disseminar sua história que, nesse caso, se trata de um enredo no qual a língua é correlacionada ao poder. Associado a isso, podemos considerar que, em uma realidade caracterizada pela globalização, a propagação de discursos de poder acerca da língua inglesa se deu de forma ainda mais veloz. Sendo assim, países que estreitaram suas relações com os EUA, naquela época ou, até mesmo desde eventos anteriores como a Segunda Guerra Mundial, passaram a considerar a importância de se aprender a língua dessa nação. Esse pode ser, inclusive, o caso do Brasil, onde, pelos mais variados motivos, a expansão dos cursos de idiomas ocorre paralelamente ao gradativo aumento do interesse pelo estudo da LI, sob uma perspectiva que retrata essa aprendizagem como indispensável a um bom currículo no mercado de trabalho, por exemplo.

Do ponto de vista teórico, pode-se considerar que os objetivos do ensino de LI em cursos livres são diferentes daqueles apontados pelos documentos oficiais (BRASIL, 1996; 1998; 2006; 2017) do Ministério da Educação para a educação básica. Em documentos, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), é assinalado que o foco do ensino não está, apenas, em satisfazer as demandas do mercado de trabalho.

Em contrapartida, os cursos livres de inglês seguem lógicas de organização particulares, práticas pedagógicas próprias, materiais desenvolvidos com interesses que não focam, necessariamente, no desenvolvimento da cidadania como é pressuposto no ensino regular. O que se percebe, então, é uma lógica de mercado, na qual a venda de um serviço e o lucro são os interesses primários. Nesse sentido, as pessoas que buscam essas instituições, muitas vezes, apresentam motivações centradas nas suas perspectivas do campo profissional. Como exemplo disso, estão os excertos gerados quando perguntei, enquanto pesquisadora, sobre as motivações dos alunos de cada franquia dos entrevistados:

“[...] os pais querem pensar no longo prazo que **vai fazer diferença na vida daquela criança um domínio do idioma**, tem alunos que fazem idiomas por simplesmente gostarem de outras línguas, faz por

hobby, pensa em migrar para outro país, quer sair para **trabalhar ou para fazer mestrado/ doutorado**, quer **a independência linguística para poder viajar** e ser um falante independente” (Carol).

“[...] poder **ouvir uma música e entender** o que está sendo dito, **assistir aquela série favorita americana** estar ouvindo e entendendo **sem precisar de legenda**”. [...] **viajar**. Ter um **segundo idioma. Trabalho. Bom para o currículo, para o futuro**” (Daryl).

“[...] **morar fora ou estudar fora**, questão de **emprego, intercâmbio**” (Glenn).

“Vai ter mais **oportunidades profissionais**, vai ter também perspectivas no âmbito cultural de **fazer viagens para outros países**, poder fazer o **mestrado / doutorado** na carreira acadêmica. [...]. E no campo pessoal também, você poder ir ao cinema para **assistir um filme, poder conversar com um amigo de outro país**” (Rick).

(Fragmentos das entrevistas, grifos meus)

Analisando os excertos, foram retratadas perspectivas em relação à aprendizagem de língua inglesa de acordo com a faixa etária dos alunos. A parcela infantil dos discentes geralmente ingressa nos cursos de idiomas a partir das expectativas e projeções de seus responsáveis em relação a oportunizar aos alunos melhores experiências, seja no campo profissional e/ou cultural; jovens e adultos indicam outros fatores, tais como a preocupação em agregar valor ao seu currículo, a consolidação de base linguística para um futuro intercâmbio ou o uso da LI como ferramenta em sua respectiva formação acadêmica (mestrado / doutorado). Por conseguinte, depreendo que, de forma geral, os participantes indicam um interesse de cunho mercadológico, por parte de seus alunos, acerca do ensino ofertado nos cursos livres. Essa busca deriva do imaginário, a respeito da LI, embasado nos discursos apelativos das propagandas de institutos de idiomas, os quais evocam poder à LI e ao falante dessa língua (FURRER; MOTTA, 2021).

Como afirma Kiminami (2016), uma boa parcela daqueles que ingressam em escolas de idiomas compreende essa busca como um investimento no crescimento pessoal e profissional, fator, muitas vezes, apresentado em campanhas publicitárias dessas instituições. Nessa corrida pelo sucesso no âmbito profissional, é possível identificar a construção de sentido embasada na valorização da aquisição de competências da LI com base na ideia – há muito arraigada – de sucesso e prestígio do idioma no mercado de trabalho.

O destaque dado ao ensino de LI desencadeia a tentativa de hierarquização das pessoas de acordo com seu conhecimento no idioma, o que sinaliza a língua como veículo para o empreendimento de processos de exclusão e relações de poder. Inclusive, nessa

linha de raciocínio, o inglês seria uma língua universal padronizada e falada corretamente por falantes nativos. Essas seriam as referências para os aprendizes que almejam aprimorar o desenvolvimento de suas competências linguísticas em uma língua estrangeira e, por conseguinte, ser efetivamente parte da camada mais abastada da sociedade com maior leque de oportunidades em decorrência de sua qualificação.

Esse caráter universal do uso da LI, porém, é questionado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), e a conscientização quanto à variedade linguística desse idioma também perpassa as perspectivas trabalhadas no texto desse documento para a integração dessa disciplina no currículo escolar. Portanto, objetiva-se a quebra do estereótipo de universalidade desse idioma ao incentivar que os materiais pedagógicos e o conteúdo trabalhado em classe contemplem a diversidade cultural e linguística dos falantes que não se restringem, apenas, a indivíduos nativos, mas também correspondem a pessoas de países de outra língua materna. Esse aspecto é afirmado a seguir:

Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2018, p. 242).

Dessa forma, nota-se uma tentativa de contemplar, no ensino da língua inglesa, a variedade que o uso desse idioma comporta, visto que, em teoria, o reconhecimento da interculturalidade permite aos professores agregar discussões sobre os mais diversos contextos culturais. Ademais, pode ser oportunizado aos alunos que criem sua própria identidade, de falante de língua inglesa, composta por experiências intrínsecas às dinâmicas que possam se apresentar em seu caminho de aprendizagem.

No entanto, ainda que a BNCC (BRASIL, 2018) apresente, em seu texto, inclinações à resolução de problemáticas quanto ao engessamento das experiências ofertadas no ensino da língua inglesa, no que se refere à variedade linguística, também são apresentados aspectos a serem questionados. Segundo esse documento, a obrigatoriedade do ensino de LI se dá desde o Ensino Fundamental II até a 1ª série do Ensino Médio. A partir da 2ª série do Ensino Médio, o estudo desse idioma adquire o *status* de opcional, sendo ofertado a critério dos alunos. Sob essa perspectiva, defendendo que é reafirmada a ideia da escola como um ambiente que, para além do ensino, visa a formação voltada para o mercado de trabalho.

Diante a flexibilização do estudo de LI em parte do Ensino Médio, entendo que é incentivado que cada aluno se entenda como futuro empregado e, portanto, decida quais atributos são mais atrativos para o cargo que pretende ocupar em sociedade. Assim, o caráter formativo inerente ao contato com culturas diversas, apontado como fator de interesse da oferta de aulas de língua inglesa, é deixado de lado por um momento nessa proposta de ensino, pois é dada a opção de que o aluno pause seu contato com o idioma se assim achar melhor, de acordo com suas preferências.

Além disso, entendo que a escolha desse idioma como disciplina obrigatória da educação básica, em detrimento de outras línguas, revela a continuidade de traços hegemônicos nos discursos defendidos na legislação educacional brasileira. A priori, a classificação da LI como língua franca indica a busca pela desterritorialização do idioma sob a justificativa de que a diversidade de falantes desse idioma seja contemplada e passe a se sentir confortável em usá-lo (ANJOS, 2019). Porém, em termos práticos, identifico que essa alteração do *status* da língua reverbera o propósito de um ensino focado na relevância da língua inglesa para as relações comerciais, e desconsidera a possibilidade de que existam contextos escolares nos quais os estudos de outros idiomas façam mais sentido para as vivências dos alunos, a exemplo de localidades que fazem fronteira com países de língua espanhola.

3.3 Formação profissional: empreenda e faça sua magia!

O tema *Formação profissional: empreenda e faça sua magia* ilustra a relação dos participantes desta pesquisa com o contexto dos cursos de idiomas em decorrência dos cargos ocupados. As experiências relatadas pelos entrevistados permitem contextualizar o funcionamento dessas instituições sob as perspectivas de dois cargos tipicamente associados ao papel de liderança: direção e coordenação. Sendo assim, são prospectadas as ideias que orientam os objetivos de cada escola participante.

Ademais, são abordadas questões acerca da formação dos docentes de LI presentes nos cursos de idiomas, são mencionadas as vivências dos participantes atribuídas ao acesso ao estudo de LI, além do contraponto entre a crença no sucesso da aprendizagem de inglês no curso de idiomas e a experiência considerada frustrante no ensino regular. Tais conceitos são apresentados nos excertos selecionados abaixo:

“O curso de letras veio depois, inclusive eu sou formada em ciências contábeis, fiz um curso de pós-graduação em ensino da língua inglesa. [...] Comecei como professora de inglês de curso de idiomas

[...]. Na época eu fui admitida simplesmente porque **eu tinha vivência no exterior** [...], embora eu não tivesse **experiência de ensino nenhum e não participei** na época **de um treinamento** próprio da escola” (Carol).

“Sou **formado em nutrição**. [...] minha mãe falou o seguinte: hoje em dia, no mundo em que a gente vive, **você só fala um idioma se tiver um papel dizendo que você fala o idioma**. [...] eu **tenho inglês desde pequeno**. E se eu não tivesse isso eu não teria toda essa vivência. Foi oferecida a mim **participação na abertura de uma escola**” (Daryl).

“Na época eu estava fazendo **pós-graduação também de metodologia do ensino de língua inglesa**. Assim, eu nunca me imaginei na coordenação. [...]E quando você está **na área de coordenação**, [...] você começa a ter **uma visão bem diferente da sala de aula**” (Glenn).

“Então, eu tenho carreira acadêmica, sou **formado em administração** [...]. Como estava pensando em empreender, eu disse “**por que não empreender dentro desse ramo que é promissor?**”. [...] assim, **o inglês** hoje é um **divisor de águas**, né?” (Rick).

(Fragmentos das entrevistas, grifos meus).

No que se refere aos excertos, podemos identificar que entre os entrevistados há três deles que, a priori, informam uma formação profissional voltada a áreas distintas, são elas: nutrição, administração e ciências contábeis. Apenas os participantes Carol e Glenn – que ocupam os cargos de coordenadores – mencionaram ter buscado formação na área de Letras com foco na língua inglesa. Ressalto que todos os participantes relataram, no decorrer das entrevistas, terem sido alunos de cursos de idiomas em algum momento de suas trajetórias.

Apesar do fator comum inerente aos cargos de diretores e coordenadores, diga-se a liderança, os dados coletados indicaram percepções distintas, de ordens mercadológica e pedagógica, a depender da função desempenhada nos cursos livres de inglês pesquisados. Enquanto os diretores entrevistados, diga-se Rick e Daryl, justificaram seu interesse em cursos de idiomas por classificá-los como um bom negócio para se investir, os coordenadores indicaram uma perspectiva docente mais aguçada, devido às atribuições de sua função.

Inicialmente, cabe elucidar que os ministrantes de cursos livres não precisam ter formação na área pretendida, porém é exigido que se disponha do domínio e experiência quanto ao conhecimento a ser transmitido. Esse aspecto possibilita discutir acerca do papel docente nos cursos livres, uma vez que não é exigida graduação em Letras. Nesse sentido, as relações trabalhistas nos cursos livres potencializam as perspectivas de um profissional que pode ser considerado um técnico em ensino de inglês.

Pena (2021), em sua dissertação, faz um apanhado de produções científicas acerca das várias nomenclaturas, até então, atribuídas a esses indivíduos que ocupam os cargos de professores de língua inglesa. A exemplo dessas classificações, estão: professor com formação, pseudo-professor, professor real, professor accidental, professor licenciado, instrutor de idiomas, entre outros. Em suma, essa autora indica que as variadas formas de nomear esses profissionais têm como base a existência ou falta de formação com certificação. No entanto, todos são comumente referenciados como professores.

O relato da participante *Carol* indica que, apesar de não ter formação docente na área de letras inglês, a vivência no exterior contribuiu para sua contratação como professora em um curso de idiomas no início da carreira. Então, ainda que não tivesse um arcabouço teórico e, muito menos, prático quanto à docência, a escola de idiomas considerou, como fator determinante, suas habilidades linguísticas resultantes de seu intercâmbio para que ela ocupasse o cargo de professora. A situação a qual ela descreve é, inclusive, familiar para mim, uma vez que, ao ingressar no mercado de trabalho, nessa área, também contei com a falta de exigência de graduação em Letras.

Essa experiência, trazida por *Carol*, representa a realidade de muitos dos processos seletivos realizados nos cursos de idiomas, onde é priorizada a desenvoltura dos candidatos quanto à habilidade linguística oral em detrimento da comprovação documental da realização de um curso superior na área de LI. Dessa forma, tal critério seletivo traz à tona a desvalorização da preparação para o fazer docente ao subestimar a necessidade do amadurecimento prévio proporcionado na formação acadêmica. Há, desse modo, conceitos imbricados nas atividades desempenhadas nessa função de professor, a qual exige não só o conhecimento gramatical da língua, mas também a consciência do caráter social dessa profissão **no e além** do espaço da sala de aula.

No contexto em que esta pesquisa está situada, as escolas pertencem a distintos sistemas de franquias. Dessa forma, é salutar o esclarecimento desse tipo de organização que consiste na relação mercadológica entre duas partes principais: o franqueador – caracterizado por aquisição de conhecimento em determinada área e criação de marca registrada – e o franqueado – aquele que recebe o conhecimento do franqueador e adquire o direito de uso de determinada marca para seu desenvolvimento na área de mercado desejada (FRANQUIAS – PORTAL DO FRANCHISING, 2022). A parcela de maior destaque das escolas de idiomas brasileiras, considerando a visibilidade e credibilidade

conquistada por algumas marcas, conta com esse tipo de estrutura em franquias com o intuito de facilitar sua expansão ao longo do território nacional e/ou internacional.

Cronologicamente, no contexto brasileiro, o estabelecimento de parâmetros para o funcionamento de franquias contou, inicialmente, com o surgimento da Associação Brasileira de Franchising (ABF), em 1987, cujo objetivo consiste em atuar como regulamentadora das relações estabelecidas entre os membros de cada franquia. Essa instituição busca possibilitar a formalização jurídica e profissional das redes de franquias, além de viabilizar a troca de experiência a respeito dos chamados *cases de sucesso*¹¹ entre os franqueados. Assim, quanto maior a rede de franquia maior o suporte no que diz respeito à disponibilização de recursos tais como *know-how*¹², treinamentos e desenvolvimento de *networking*¹³ entre os associados.

Na sequência, em 1994, foi promulgada a lei nº 8955 com o intuito de estabelecer regras, especificamente voltadas para a organização das franquias, a exemplo da obrigatoriedade do documento denominado Circular da Oferta de Franquia (COF)¹⁴, em que são comunicados os detalhes do funcionamento de cada modelo de negócio, permitindo assim que potenciais franqueados identifiquem o serviço ofertado e as características de cada franquia. Nesse sentido, cabe mencionar que, assim como ocorre nas escolas participantes desta pesquisa, as franquias apresentam padronização própria desde o imóvel no qual o serviço será ofertado até os materiais, métodos e treinamentos dos membros que compreendem o quadro de funcionários.

A Lei de Franquias supracitada – lei nº 8955 – foi revogada e substituída pela Lei nº 13.966, no dia 26 de dezembro de 2019. A atualização desse documento decorreu da tentativa de esclarecer recorrentes dúvidas acerca do funcionamento das franquias e, também, evitar problemas de ordem judicial. Entre as alterações feitas a respeito da COF, por exemplo, estão: o fato de que a franqueadora deve listar o contato de franqueados (ativos e desligados) referentes ao período que compreende os últimos 12 meses; o valor de investimento estimado deve ser acompanhado pelo detalhamento de possíveis custos extras, sendo que esse documento deve ser redigido em português, ainda que

¹¹ *Cases de sucesso* correspondem aos exemplos de boas práticas que ocorrem dentro de cada franquia.

¹² A expressão *know-how* corresponde aos métodos adotados, nesse caso, por cada franquia.

¹³ *Networking* é a capacidade de estabelecer uma rede de contatos possibilitando a colaboração mútua a partir do compartilhamento de informações.

¹⁴ A Circular de Oferta de Franquia (COF) é o primeiro documento, que deve ser enviado aos potenciais franqueados, onde constam a marca, seu modelo de negócio e as obrigações de ambas as partes antes da assinatura final do contrato. A COF **só pode ser assinada 10 dias após ser entregue ao candidato, como está previsto na norma.**

franqueadora seja estrangeira; dentre outras informações detalhadas com o intuito de tornar mais transparente a relação entre franqueador e franqueado.

No contexto dos cursos livres de inglês, espera-se, em teoria, que aquelas unidades pertencentes a um sistema de franquias ofertem não somente acompanhamento contínuo e respaldo a desafios ao longo do desempenho das atividades curriculares, mas também a oferta de treinamento aos docentes com vistas a manter a padronização do serviço oferecido. Essa forma de auxílio aos franqueados foi mencionada, durante as entrevistas, ao perguntar sobre como se davam as orientações pedagógicas dos usos de tecnologias digitais para os docentes, como indicam os excertos a seguir:

“Às vezes, tem discussão, o professor vem, a gente **observa a aula** que ele tá usando a tecnologia, a gente **avalia se teve resultado**” (Glenn).

“A gente **faz quando tem uma ferramenta nova**, muitas vezes a coordenação e assistente de coordenação **aprende, testa na sala de aula**, e aí a gente **faz na reunião pedagógica o uso** dessa ferramenta (Carol)”.

“A gente **sempre teve reuniões** para fazer aulas **para o professor apresentar** para ver como é que ele está se saindo, **fazer algumas correções**. [...] Então, sempre que tem **atualização de alguns aplicativos há uma orientação**” (Daryl).

“Nós temos **cursos na plataforma específico trabalhar a tecnologia**. O próprio **professor** vai, pega o Tablet, iPhone, **vivencia uma aula** mesmo e **fazendo simulações** como isso acontece” (Rick).

(Fragmentos das entrevistas, grifos meus).

As reuniões de orientação pedagógica são definidas como o momento de observar, avaliar e prescrever quais condutas são condizentes com as propostas de cada franquia. Isto é, o que se espera na escola de idiomas é que o candidato a professor de língua inglesa tenha pleno desenvolvimento das habilidades linguísticas, independentemente de ter cursado graduação nessa área ou não, para, em seguida, tomar conhecimento dos materiais e condicionar sua prática de ensino aos métodos característicos de cada curso livre.

Como já mencionado, *Carol* buscou certificação na área de Letras posteriormente ao seu ingresso no setor de idiomas. Diante disso, indicou que teve sua percepção da sala de aula ampliada quanto às necessidades do fazer docente no decorrer de suas experiências profissionais: *“Na prática, eu fazia algumas coisas, mas eu não entendia o porquê e nem de onde aquilo tinha vindo; e hoje eu tenho mais clareza sobre isso. Com o tempo, com mais experiência e aí hoje eu estou como coordenadora”* (Carol). De acordo com esse relato, entendo que fica exemplificada uma das possíveis configurações

referentes aos professores sem certificação, em que há uma parcela buscando sua formação na área de Letras e, a partir disso, passa a entender, de forma mais consciente e menos intuitiva, suas práticas pedagógicas.

Ainda assim, podem acontecer casos de negligência quanto à disponibilização de treinamento prático, restringindo a orientação à leitura do manual do professor, bem como ocorreu com *Carol* em seu primeiro contato com a sala de aula de curso de idiomas no ensino regular, antes de trabalhar na instituição investigada. Ela relatou que, em seus primeiros passos como docente, aprendeu a ensinar enquanto ensinava. Segundo ela, após o recebimento de materiais didáticos, sua experiência se deu da seguinte forma: “*Simplesmente, você vai lá, começa, você tem jeito, toma aqui o manual do professor, o livro e faça sua mágica*” (*Carol*). Assim, podemos notar a maneira pela qual lhe foi imposta a incumbência de desenvolver suas próprias estratégias de ensino, sem qualquer orientação – por exemplo – de uma formação acadêmica na área, contando apenas com manuais e/ou troca de informação com seus pares de trabalho.

Condutas como essa reverberam o descaso com a atividade docente, que pode acometer espaços, a priori, identificados pela massa popular como propícios à formação. No caso dos cursos livres, são concentrados maiores esforços em resultados intrinsecamente mercadológicos, uma vez que, para as franquias, mais valem as competências linguísticas do que a verificação de referências pedagógicas de seus funcionários, desde que, mediante treinamentos, seja entregue o produto que foi ofertado: o estudo e a prática comunicativa de inglês. Nesse sentido, quando o fazer docente é assemelhado a um truque de mágica, entendo a enunciação de um pensamento de precarização do papel docente, indicando que se trata de uma tarefa que dispensa preparo.

No que se refere a *Glenn*, podemos caracterizar um cenário distinto desse descrito por *Carol* em suas primeiras experiências profissionais. Para *Glenn*, a formação acadêmica na área de Letras e a prévia atuação como professor são situadas como flagrantes para seu desempenho enquanto coordenador. Uma vez que, a partir do lugar de fala docente, esse participante indicou a ampliação de sua percepção quanto às dinâmicas desenroladas em sala de aula, ao ocupar a coordenação de determinado curso de idiomas. Sendo assim, ainda que ele possa reforçar a ideia de língua como produto em outros momentos da entrevista, nesse trecho ele lança mão da importância de um olhar pedagógico sobre seu encargo nesse ambiente de ensino.

O participante *Rick*, por sua vez, ilustra um perfil de ordem empreendedora tipicamente requerido daqueles que ocupam a direção em cursos de idiomas. Isso ocorre

porque compete aos diretores gerir, em suas respectivas franquias, desde fatores financeiros até as relações interpessoais. Assim como ocorre para o cargo de docência, os diretores também não necessitam de uma formação específica. No caso do participante *Rick*, para além dessas atribuições de um diretor empreendedor no âmbito das franquias, sua área de formação – Administração – corrobora para a aplicação de uma percepção mercadológica diante os cursos de idiomas, evidenciada em seu critério de escolha desse setor a partir da análise do potencial de lucratividade desse investimento.

No entanto, essa linha de raciocínio não corresponde a uma particularidade. Na verdade, a noção capitalista é um fator comum aos franqueados e franqueadores fazendo, por conseguinte, que esse tipo de instituição de ensino seja concebido, substancialmente, como uma oportunidade de negócio cujo foco está na comercialização de uma língua vendida, segundo *Rick*, como “divisor de águas”. Em seu discurso, o participante comunica o valor que atribui à língua inglesa tal qual um produto promissor não só para quem o oferta, mas também para quem está em busca dessa aquisição.

A respeito das prerrogativas atreladas pelos participantes ao aprendizado de LI, no decorrer de seus discursos, eles elencaram um leque de oportunidades as quais se tornaram acessíveis em suas jornadas pessoais e profissionais em consequência de falarem a língua inglesa. *Daryl*, por exemplo, afirma ter consciência dos efeitos desse empenho em sua certificação para o desenrolar de vivências mais simples, como citado a seguir: “*Então, para mim assistir a uma série em inglês é natural, ouvir uma música em inglês é natural*” (*Daryl*). Ademais, ele atrela seu êxito profissional corrente e sua constituição como indivíduo ao contato precoce com a LI, de tal modo que suas experiências seriam outras, caso não investisse nesse aprendizado.

Muitos são os discursos gerados em torno da aprendizagem de inglês como segunda língua, entre os quais pode-se citar a “garantia” de melhores oportunidades e o destaque no mercado de trabalho (FERRAZ, 2015). Tal postura corrobora, assim, para o incentivo ao ensino desse idioma em larga escala no contexto global mediante uma ideia hegemônica em que se propaga a percepção de mundo e de relações sociais de acordo com determinado grupo considerado dominante. Essa argumentação se assemelha ao que Oliveira (2017, p. 138-139) pondera:

Imperialismo linguístico, portanto, hoje, pode ser caracterizado como uma relação “desigual”, patrocinada por nações “hegemônicas” de língua inglesa e por interesses “corporativos” transnacionais, que “privilegia” o inglês em detrimento de todas as outras línguas. Ao

contrário do período colonial a língua inglesa não é mais “imposta” por leis e armas, mas por promessas de sucesso e acesso a vantagens sociais e econômicas não atingíveis com outros idiomas.

Assim, podemos indicar que a propagação dessa percepção, que implica supostos benefícios na aprendizagem de língua inglesa, se deve à mobilização de uma parcela específica da sociedade, situada em uma posição privilegiada na configuração das relações de poder. Aponto que a manutenção dessa dinâmica histórico-social, embasada nos discursos que buscam o atendimento dos interesses hegemônicos, perpetua-se mediante o aproveitamento dos esforços empenhados por camadas menos abastadas da sociedade.

Como afirma Janks (2016, p. 29), “para aqueles que detêm o poder, é mais fácil mantê-lo se puderem persuadir todos na sociedade que não há nada de antinatural a respeito dessas disposições, que as coisas são assim porque foram feitas para ser assim”. Dessa maneira, argumento que a língua está imbricada em toda e qualquer relação social, além de configurar um poder almejado por muitos, seu uso acarreta no desenvolvimento de diferentes convenções características de cada núcleo da sociedade. No que se referem às interações sociais, estas contribuem para a formação de cada indivíduo influenciando, por exemplo, em suas escolhas na elaboração de um discurso.

No que concerne às enunciações acerca da LI, cabe mencionar aspectos atrelados ao modelo econômico em vigor, o neoliberalismo, que apresenta características condizentes com o que podemos denominar de “mercantilização do idioma”, quando tratamos de cursos livres. A perspectiva neoliberal tem como pressupostos a eficiência, o desempenho e a rentabilidade inerentes à lógica de mercado e, quando aplicada aos mais variados âmbitos da vida, acarreta no que Laval (2004) classifica por concorrência generalizada.

Em decorrência de crises socioeconômicas que se desenrolaram durante o século XX, abriu-se margem para o desenvolvimento da ideologia neoliberal. Ela é caracterizada, principalmente, por defender a implementação de ações que configuram mais poder à iniciativa privada, além de retomar algumas ideias atreladas à doutrina econômica anterior, o liberalismo. A exemplo disso, pode-se indicar o estabelecimento da redução da intervenção do Estado no mercado.

Apesar da semelhança, há aspectos que elucidam pontos de divergência entre essas doutrinas econômicas mencionadas e, sendo assim, permite a distinção entre elas. O liberalismo defende o conceito de “Estado de bem-estar social”, em que os direitos dos

cidadãos deveriam ser garantidos pelo Estado. O neoliberalismo, por sua vez, desconsidera esse cuidado e volta seus esforços à garantia de vantagens aos grandes empresários em detrimento dos interesses da massa trabalhadora que, na verdade, tem seus direitos trabalhistas reduzidos. Segundo Boa Sorte e Vicentini (2020, p. 205, tradução minha):

O neoliberalismo está essencialmente relacionado à abertura da economia, ou seja, livre comércio, privatização e desregulamentação. Tal lógica está enraizada na diminuição dos gastos do governo para aumentar o papel que o setor privado desempenha não só na economia, mas também na sociedade. Não é preciso ir muito longe para encontrar o efeito das políticas neoliberais no que diz respeito ao acesso desigual às tecnologias digitais [...].

Nesse sentido, é possível depreender que o neoliberalismo se apresenta nas mais diversas camadas constituintes da sociedade, atuando como referência em campos além do setor econômico. O desenvolvimento das culturas digitais, por exemplo, é indicado como resultante das transformações tecnológicas e, no entanto, elas se apresentam de formas distintas para os grupos sociais. Em decorrência da congruência com as regras da lógica neoliberal, são estabelecidas relações desiguais em uma sociedade na qual o valor de cada indivíduo é atribuído segundo suas conquistas e o potencial mercadológico de suas competências.

As leis de mercado, quando aplicadas ao campo profissional, indicam, por exemplo, a valorização de uma postura individualista na qual as pessoas acreditam que precisam se superar, constantemente, e ser a melhor força de trabalho para alcançar a ascensão almejada (SILVA, 2017). Além disso, essas leis incentivam que as pessoas se revistam de habilidades empreendedoras. Desse modo, os trabalhadores aprendem que precisam se destacar a partir do investimento em sua capacitação e no desenvolvimento de habilidades que contemplem as exigências mercadológicas.

Somado a isso, a relação entre esforço e educação indica a propagação de um discurso meritocrático que se apresenta como elemento da ideologia neoliberal. Assim, por definição, as oportunidades estão disponíveis a todos sob condição de igualdade independente do contexto em que se esteja inserido. Nesse sentido, cada pessoa é responsabilizada pela conquista de um futuro bem-sucedido resultante da própria busca por qualificação e destaque de acordo com seu empenho e suas aptidões.

Contudo, na prática, essa narrativa demarcada pela garantia de equidade é contraposta por uma realidade de desigualdade social inerente de um sistema capitalista

que, a priori, visa a obtenção de lucro e a satisfação de interesses empresariais. Dessa maneira, ao supor a existência de um único trajeto e um mesmo ponto de partida para todos na busca por lugares de destaque em sociedade, os defensores da meritocracia atribuem ao mérito a função de distinguir os resultados desiguais. Como afirma Lima (2015, p. 70-71):

Isso nos leva à conclusão de que a sustentação ideológica hegemônica de uma educação de qualidade apresenta problemas sérios, tanto no sentido dos benefícios aos “estudantes-futuros trabalhadores”, quanto no que toca à resolução de problemas estruturais das populações mundiais (como alimentação, moradia e transporte). Nenhum desses dois conjuntos de questões são prioritárias quando se trata dos planejamentos corporativos e estatais visando o crescimento econômico.

Sendo assim, essa concepção de sociedade meritocrática trata-se, na verdade, de uma idealização que presta um desserviço à resolução de problemas estruturais, com os quais boa parte da população, de fato, convive e lida historicamente. Dessa forma, analiso que a educação é subjugada à condição de um meio alienado, sistemático e formador de mão de obra. Além disso, sob essa perspectiva, o setor educacional se torna alheio às discussões que possibilitem a reflexão e o desenvolvimento de iniciativas para amenizar, aos poucos, as adversidades daqueles que não podem contar com essa narrativa hegemônica em sua trajetória. Por isso, ressalto que, com base em um princípio de justiça próprio, a meritocracia também desconsidera a pluralidade de vivências e o impacto dos privilégios que apenas alguns indivíduos têm acesso. A disparidade social é concreta e tem reflexo nas condições de disputa que não são as mesmas devido a questões econômicas, de raça, gênero e/ou crença. Aliada a essa questão meritocrática está a busca pela certificação – produto ofertado pelas escolas de idiomas – como prova de seu valor no mercado.

Então, ao tratarmos da LI, esse tom de superioridade e tamanha funcionalidade em relação a outras línguas, muitas vezes, é fortalecido e defendido como um evento natural quando, na verdade, indica um conjunto de ações previamente pensadas visando beneficiar grupos de interesse. Em meio aos discursos apresentados pelos diretores e coordenadores, a tônica do sucesso pessoal e profissional foi uma constata, visando a persuasão sobre o ideal de progresso acerca da aquisição do produto comercializado em suas franquias: a língua inglesa. Sendo assim, ainda que elementos pedagógicos perpassem a função desempenhada pelos coordenadores, a postura interessada nos

reflexos comerciais da língua é sobreposta em conformidade com as orientações da direção de cada franquia.

3.4 Tecnologias no ensino de inglês: que tal otimizar o processo?

No tema desta seção, os entrevistados definiram inicialmente seu conceito de tecnologia, de forma geral, e como se dá a aplicação desse recurso no ensino de língua inglesa ofertado em suas franquias. A partir de um panorama geral, os participantes reforçaram a ideia de tecnologia como um elemento que nos possibilita maior agilidade e, outrossim, ainda mais produtividade em cada contexto em que ela é aplicada. Podemos perceber esses sentidos nos excertos a seguir:

“[...] então eu acho que **tudo que facilite, que aprimore, e que reduza o nosso tempo**, um objeto tecnológico. [...] então, eu uso a **tecnologia** justamente para abordar esse assunto de várias maneiras e eu possa **garantir que ele retenha aquela informação**” (Carol).

“A ideia da **tecnologia na sala de aula** é essa, é ter um **resultado melhor de aprendizagem** do seu aluno. Não é só para deixar a aula mais legal [...]. E quando você vê o quanto a **tecnologia facilita a aula de inglês**, você pensa: não sei dar aula sem isso mais não” (Glenn).

“[...] contar com a **informação** de maneira **mais rápida e fácil**. Então, a **tecnologia** em sala de aula é **extremamente importante, pilar de construção de uma escola** hoje em dia é a tecnologia. **Se não tiver já está fadado a dar errado**” (Daryl).

“**Tecnologia** é aquilo que surge **para melhorar a vida** das pessoas, né? [...] o caminho é esse para que tenhamos uma **escola tecnológica**, uma escola que **vai atrair mais alunos**, vai **encher os olhos das crianças** e vai **gerar valor para o nosso negócio**” (Rick).

(Fragmentos das entrevistas, grifos meus).

De forma geral, os excertos acima indicam a ideia de tecnologia como tudo aquilo que otimiza os contextos nos quais ela é aplicada. Fatores, tais como a rapidez do acesso à informação e facilitação do aprendizado, são indicados como flagrantes para a incorporação desse tipo de recurso ao método de cada franquia. Nesse sentido, a tecnologia é concebida a partir de uma perspectiva de avanço e inovação.

De acordo com Striano (2019), em meio às concepções a respeito do que pode ser considerado parte do digital, há uma perspectiva estereotipada na qual tecnologias digitais são comumente caracterizadas como dispositivos mais avançados, instantâneos e opostos a tecnologias analógicas. Isto é, sob essa perspectiva, o pós-digital atribui um caráter

inovador a tecnologias digitais em detrimento dos dispositivos analógicos já existentes. Inclusive, segundo Striano (2019), dispositivos considerados novos logo são caracterizados ultrapassados, dada a rapidez com que ocorrem transformações tecnológicas. Ele lança seu olhar, ainda, para a mudança das relações estabelecidas com a informação a partir da construção de novas culturas permeadas pelos usos das tecnologias.

A partir das falas dos participantes, verifico a concepção do uso de tecnologias digitais nas escolas como algo, cada vez mais, indispensável às metodologias. De acordo com os coordenadores e diretores entrevistados, ensino e tecnologias digitais estabelecem uma relação que pode interferir no sucesso ou fracasso de suas franquias, a exemplo disso está a opinião de *Daryl* sobre as tecnologias (digitais) serem um relevante pilar das escolas contemporâneas. Com a justificativa de que o ensino tecnológico possa captar, ainda mais, a atenção de alunos já acostumados com uma dinâmica sociedade tecnológica.

Essa ideia de um ensino tecnológico perpassa também a proposta do ensino de língua inglesa nas escolas regulares. As orientações educacionais atuais objetivam o desenvolvimento de práticas sociais em meio à cultura digital, na tentativa de ampliar os repertórios linguísticos dos alunos (BNCC, 2018). Sob essa perspectiva, a aprendizagem vinculada aos recursos tecnológicos deve promover aos alunos experiências significativas em sala de aula para além da ideia de tecnologia como entretenimento alienado. Desse modo, assim como indica Morozov (2018), as tecnologias digitais são carregadas de sentidos e, por isso, seus usos demandam uma postura crítica diante às implicações de ordem ideológica, política e social.

Nos cursos livres investigados, a percepção de tecnologias como facilitadores de aprendizagem evidencia uma orientação neoliberal das atividades propostas com o uso dos recursos digitais. Para o participante *Glenn*, por exemplo, “*no caso do aluno para facilitar a aprendizagem dele, então tornar ela mais atrativa, né? Já que eles estão nesse movimento de tecnologia*”. Ou seja, a ideia recorrente nesse contexto é de que a tecnologia é um elemento usado para promover melhorias, contribuir na divulgação da *commodity* em questão – a LI – com promessas de acelerar a retenção do aprendizado, sendo assim, é um recurso que contribui na conquista de resultados.

Por outro lado, Santos (2021) defende que é preciso atentarmos para a postura que temos diante os usos das tecnologias nas salas de aula. Segundo ele, o movimento mais comum é o de considerar as tecnologias digitais como provedoras de melhorias e, portanto, um indicativo de avanço. Porém, assim como Santos (2021), penso que essa

correlação é arriscada e limitante, uma vez que a hibridização de tecnologias digitais e analógicas corresponde ao cenário mais interessante para o contexto escolar.

Embora as tecnologias digitais sejam encaradas, pelos entrevistados, como um grande facilitador para a aprendizagem dos alunos, esse elemento também foi descrito como opcional no planejamento das aulas nas instituições de ensino pesquisadas. Ao longo das entrevistas, os participantes enalteceram o teor tecnológico de suas metodologias, mas também reforçaram a não dependência de seus serviços desse tipo de recurso.

A esse respeito, *Daryl* afirmou o seguinte: “às vezes, **tocar na tela não chama tanta atenção do aluno, o foco é outro e tem que mudar a estratégia**”. Isto é, o professor está apto a usar os aparatos tecnológicos como parte de sua metodologia, mas sua prática docente não precisa necessariamente contar com atividades de cunho tecnológico. *Carol*, por sua vez, afirmou que “(...) **a questão não é tanto a tecnologia, mas também o indivíduo que está ali. Aquilo que funciona mais para ele é o que ele está mais acostumado**”. Portanto, o nível de uso dos recursos tecnológicos, disponíveis nessa franquia, está condicionado ao quanto o aluno tem proximidade com a cultura digital. De acordo com ela, existe a possibilidade de que alunos – geralmente, mais velhos – possam contar com a adaptação das atividades propostas, considerando possíveis dificuldades com o aparato tecnológico.

Aponto que essa suposta flexibilização, quanto ao ensino tecnológico nos cursos livres de inglês investigados, pode ser contraposta com o que é, de fato, vendido pelos sistemas de franquias. Curiosamente, apesar dessa ideia de não obrigatoriedade, ao serem questionados sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de suas franquias, os participantes afirmaram que são os elementos tecnológicos de sua metodologia que “brilham” aos olhos daqueles que buscam seus serviços, principalmente quando consideramos a faixa etária dos alunos.

A esse respeito, foi indicado que, de acordo com a idade dos alunos, as tecnologias digitais usadas funcionam como fator crucial no desempenho discente e, por conseguinte, nos resultados da escola. *Carol* declara o seguinte: “a gente meio que **separa adolescentes e jovens adultos em certos horários, porque quando a gente coloca uma turma muito mista sempre alguém acaba ficando para trás**”. Sob essa perspectiva, os recursos tecnológicos não podem ser considerados vantajosos para todo aluno, pois há que se considerar as particularidades de cada caso.

Ademais, identifico o reforço do discurso equivocado sobre os discentes mais jovens, onde é preconcebida a ideia de que todo aluno nascido e imerso na cultura digital tem aptidões natas para os usos das tecnologias digitais, somente pelo fato de estar envolto por uma realidade digital e globalizada. Essa concepção que pode ser contraposta ao que de fato acontece, por exemplo, no contexto escolar quando são inseridos os usos de recursos tecnológicos em sala de aula. Na prática, entendo que nascer em um contexto caracterizado pela expansão da tecnologia não significa saber fazer uso desse tipo de recurso de forma natural.

Essa lógica, de certo modo, determinista, que pressupõe habilidades tecnológicas intrínsecas a um grupo específico em decorrência de sua faixa etária, descarta a possibilidade de que parte desses indivíduos mais jovens estejam sujeitos à inexperiência com elementos tecnológicos que os cercam. Assim, ao trazermos esse pensamento para ambientes de ensino, os professores podem se deparar com a primazia de ensinar seus alunos a lidar com ferramentas, tidas como básicas, para somente depois aplicá-las às tarefas planejadas, visto que nem todos os discentes têm a facilidade, muitas vezes, esperada com base na ideia de nativos digitais. Segundo o conceito de nativo digital, desenvolvido por Prensky (2009), a cibercultura na verdade aperfeiçoa a mente no contexto do uso das tecnologias digitais, e não necessariamente pressupõe habilidades prévias.

Nas escolas regulares, o uso de tecnologias digitais é caracterizado pela escassez ou ineficiência, muitas vezes, com a ressalva da falta de capacitação dos professores. Ademais, em regra, são apontados problemas de infraestrutura para a inserção de elementos tecnológicos em sala de aula, tal como é apresentado em relatos de professores na pesquisa de Ribeiro e Silva (2021), retratando a realidade de muitos docentes nas quais, por exemplo, não há disponibilização de internet veloz, o suficiente, para atividades. Além disso, há casos em que a escola restringe o acesso à internet para os alunos, por encarar esse recurso como meio de entretenimento e distração apenas, desconsiderando a possibilidade do uso orientado em sala de aula. Outrossim, existem escolas sem acesso algum à internet.

Entretanto, esse tipo de postura reduz as tecnologias digitais à imagem de vilãs da educação básica e desacredita o gradual entendimento, por parte dos alunos, quanto ao potencial de criticidade que pode estar envolvido no uso de tecnologias digitais no ensino. Para tanto, ressalto a relevância do papel docente no esclarecimento dessas possibilidades

e no estímulo a um posicionamento mais atento e contextualizado em torno do ensino tecnológico.

Ao tratar das experiências dos participantes, enquanto alunos de curso de idiomas, aspectos similares foram descritos no que se refere à metodologia. No transcorrer das entrevistas, quando questionei sobre as tecnologias com as quais os participantes lidaram, obtive respostas que compõem o panorama de dispositivos ilustrado na **Figura 5**.

Figura 5- Dispositivos antigos no ensino de LI



Fonte: elaborado pela autora.

A presente figura ilustra os dispositivos que se apresentaram nas trajetórias, dos coordenadores e diretores, na época em que eram alunos de cursos livres de inglês. As vivências, por eles relatadas, indicaram as tecnologias como suporte de ensino, em que a aprendizagem de LI ocorreu por meio de recursos digitais e analógicos.

A partir desse questionamento, também foi expressa a comparação entre os recursos que surgiram, desde então, e as transformações da relação com o saber mediada pelas tecnologias em sala de aula. Como afirma Carol: *“antigamente não aprendiam inglês? Aprendia. Não tinha nada disso. Só que, de repente, agora, você pode ser mais eficiente, quando você tem a tecnologia na sua mão você pode ser mais rápido”*. Isto é, a partir desse excerto, entendo que ao passo que a participante relata que o ensino de LI acontece de formas diversas, de acordo com o que é posto em cada época, ela também tenta enaltecer os valores neoliberais de uma educação focada na eficiência a partir das tecnologias empregadas no ensino mais recente. Nesse sentido, cabe mencionar os dispositivos que compõem a proposta pedagógica atual de cada curso livre de inglês entrevistado (ver

Figura 6).

Figura 6- Dispositivos digitais no ensino de LI



Fonte: elaborado pela autora.

Os dados coletados a partir desse questionamento indicado na figura indicam que as tecnologias digitais se apresentam em maior quantidade nos espaços das salas de aulas dos cursos livres investigados. Ao longo dos discursos enunciados pelos participantes, fica demarcado que, no contexto dos cursos livres, os usos do aparato tecnológico são orientados pela busca da aceleração, eficiência e resultados para cada instituição. Desse modo, são alimentadas as das engrenagens do projeto de ensino neoliberal que faz da língua inglesa um produto e do ensino tecnológico um meio para essa mercantilização.

No que concerne à descrição dos usos de recursos tecnológicos, em cursos livres de inglês, foram mencionados aplicativos como *Kahoot*¹⁵, *Lyrics Training*¹⁶, *Quizlet*¹⁷, além dos materiais digitais e plataformas on-line desenvolvidas por cada franquia e de uso exclusivo de seus alunos e/ou clientes. Os coordenadores e diretores atribuíram a classificação desses recursos como ferramentas de ensino usadas com o intuito de acompanhamento dos alunos a partir da revisão e melhoria da retenção de conteúdo, além de representar mais uma forma de avaliação dos alunos.

¹⁵ *Kahoot* é uma plataforma global e colaborativa de jogos educativos de diversas categorias, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizagem, "Kahoots", são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo *Kahoot*.

¹⁶ *Lyrics Training* é um jogo que permite aprender inglês (e outros idiomas) ao assistir os vídeos de músicas e tentar completar a letra delas. Pode ser acessado pelo celular ou site eletrônico.

¹⁷ O *Quizlet* é uma ferramenta de estudo que utiliza cartões de memória (flashcards), que são cartões simples que podem conter textos e imagens de um lado e do outro onde eles se associam.

Na educação, seja em cursos livres ou em escolas regulares, os processos de avaliação parecem evidenciar com maior força o neoliberalismo. A avaliação geralmente acontece por meio de ações sistemáticas, fundamentadas em notas e permeadas por critérios competitivos entre os membros das turmas, os professores e entre as escolas. Além disso, as particularidades dos contextos de aprendizagem e das potencialidades dos alunos são desconsideradas diante o uso de testes padronizados e focados, apenas, no resultado (SILVA, 2017). Assim, a avaliação, que poderia servir para analisar e repensar do processo de aprendizagem, pode acabar servindo como o primeiro motor para a competição social que fomenta a educação neoliberal.

Essa avaliação competitiva incentiva o conceito de que cada pessoa deve ter consciência de que é, na verdade, um empreendedor de si mesmo. Assim, nessa lógica, é determinado que o sucesso advém como consequência de seu esforço individual para superar seus concorrentes. Tal processo, em concordância com o que afirmam Zacchi (2016) e Nascimento (2018), traduz a influência do discurso neoliberal no sistema educacional, que estimula um pensamento da escola, seja ela do ensino regular ou de cursos livres, como parte das engrenagens que movem a economia, instaurando o clima de competição desde a idade escolar a partir de raciocínios puramente mercadológicos, tais como:

“[...] **tudo que você investe em você eu acho que é sempre muito válido** [...]. Eu acredito que **o aprendiz de inglês** aqui pode se tornar verdadeiro **cidadão do mundo**”. [...] a **língua inglesa** é uma língua Franca falada no mundo todo, é a **linguagem dos negócios**, da **internet**, das **redes sociais**” (Carol).

“[...] a importância do inglês não é só para o currículo, né? [...] **Você precisa fazer o curso de idiomas** para você ter a **comprovação profissional** daquilo, isso é enriquecedor para o seu futuro” (Daryl).

“[...] abraçar **muitas oportunidades** [...] de fazer um **intercâmbio** fora, de fazer uma **prova de proficiência linguística**, **trabalhar fora**, de **morar fora**” (Glenn).

“Até porque com esse formato em que o **professor não precisa trazer conteúdo** para sala de aula, uma vez que todo o conteúdo **está dentro do tablet** [...] vai fazer com que o **aluno** [...] com esse recurso tecnológico se sinta **autônomo para conduzir seu aprendizado** e ter o suporte de um professor, de monitor e não necessariamente de alguém que vai estar o tempo todo expondo esse conteúdo para ele” (Rick).

(Fragmentos das entrevistas, grifos meus).

Considerando o caráter empreendedor como pressuposto, a lógica neoliberal traz ressignificações para a educação, uma vez que a escola passa a ser vista como uma empresa cujo objetivo é o alcance do alto rendimento e consequente lucratividade. Por conseguinte, os alunos são considerados consumidores e os professores como prestadores de serviço. Dessa forma, o propósito da educação que, até então, consistia na formação cidadã dos alunos, segue uma perspectiva tecnicista resumida à formação da força de trabalho.

No contexto dos cursos livres de idiomas, a competição se apresenta, ainda, na venda de um serviço, neste caso, o ensino de inglês. Em face disso, o que surge é uma corrida entre os vários cursos na afirmação da competência e do compromisso com o serviço a ser prestado, trazendo como diferencial, em geral, a utilização de tecnologias digitais em seus vários formatos. Logo, considerando a inserção das tecnologias digitais nesse contexto de competição, resta saber o quanto elas servem como veículos na conquista daqueles que compõe a clientela, caso consideremos a perspectiva mercadológica adotada, e como recursos didáticos que, de fato, objetivam contribuir com o ensino.

3.5 Pandemia: o ensino remoto veio para ficar?

No tema da presente seção, de forma geral, os participantes exemplificaram como se deu o ensino de línguas durante a pandemia de covid-19, além de relatarem o desafio de desenvolver estratégias para dar continuidade às suas atividades. Ademais, foi mencionada a perda significativa de alunos devido às mudanças de interação. Como podemos verificar nos excertos:

“Quando você está **aprendendo on-line**, você **não tem um ambiente de aprendizagem propício** para todos [...] A gente **perdeu alunos** nesse sentido, que **não quiseram fazer on-line**, que estavam sobrecarregados” (Carol).

“Ocorreu bem, mas minha perspectiva com relação à **aderência do aluno às aulas on-line não é muito positiva** [...] uma aderência forçada e que **não veio para ficar** porque **o aluno não gosta** de aula on-line” (Daryl).

“Eu vou dizer para você: **não gosto muito de aula on-line** [...]. Então, eu tive que pensar muito **como é** que eu vou fazer **esse uso de tecnologia** em sala de aula **de forma a atrair mais a atenção dos alunos**” (Glenn).

(Fragmentos das entrevistas, grifos meus).

Assim, analiso que o contexto pandêmico exigiu o desenvolvimento de novas dinâmicas de ensino, comunicação e avaliação surgidas aos montes, pois, as escolas, de modo geral, tiveram que repensar e adaptar suas abordagens. Dessa maneira, foi maximizada a carência quanto ao manejo de recursos tecnológicos no contexto escolar nas redes de ensino regular e privada.

O uso de tecnologias digitais nos cursos livres privilegia áudios e a linguagem imagética, principalmente ao tratarmos de alunos da faixa etária infantil, visto que, para as crianças, recursos digitais, tais como tablets e canetas digitais, são tomados como parte da aposta em um ensino que possibilite aos alunos se expressar melhor. Entretanto, os diretores e coordenadores descrevem as tecnologias digitais como fatores que agregam valor e impulsionam as vendas de sua *commodity* – a língua inglesa.

Os dados coletados indicam que, ainda que as propostas pedagógicas dos cursos livres de inglês estejam, comumente, atreladas aos usos de tecnologias digitais, também houve um choque de realidade para esse contexto. Algumas das escolas investigadas não possuíam plataformas digitais e/ou não faziam tanto uso dos recursos tecnológicos voltados a aulas estritamente desenvolvidas de modo remoto.

A esse respeito, os excertos mencionados revelam que a imposição de aulas online se deu como uma situação desafiadora, devido à falta de identificação de parcela considerável dos alunos com essa modalidade de ensino. Isso acarretou na perda significativa de discentes que não conseguiram se adaptar ao ensino remoto. Além disso, a reorganização de prioridades financeiras também pode ser indicada como fator determinante para o significativo índice de desistência, verificado a partir das ideias expressas durante as entrevistas, uma vez que os cursos de idiomas estão entre os primeiros custos a serem descartados.

Todavia, os coordenadores e diretores também mencionaram a dificuldade em manter os alunos atentos durante as aulas, por fatores externos como a falta de controle sobre os ambientes nos quais cada aluno se encontrava. Outrossim, pelo fato de que as tecnologias digitais, nesse contexto, tiveram seu potencial lúdico prejudicado, em algumas situações, tais recursos deixaram de funcionar como diferencial do método de ensino, e passaram a ser o único recurso à disposição para o desenvolvimento das aulas.

Apesar dessa perspectiva negativa, na maioria das experiências relatadas nos cursos livres investigados, também foram citadas perspectivas que consideraram, em

meio ao contexto pandêmico, um lugar de redirecionamento das ações, até então promovidas, pelos métodos de cada franquia. Como podemos depreender nos excertos:

A gente também teve muitos **alunos que disseram**: eu consigo aprender assim também, eu **não quero voltar presencial**” (Carol).

“**Algo que veio para ficar**, veio a mudança, **estamos aprendendo com ela**. Hoje nós temos a **plataforma exclusiva [...] com mais funcionalidades** e com **experiência** para **que agregue valor** para o próprio aluno e para os pais de alunos” (Rick).

(Fragmentos das entrevistas, grifos meus).

Diante essas passagens, *Carol* e *Rick* definiram como flagrante o desenvolvimento e aplicação de novas ferramentas tecnológicas, as quais passaram a integrar o uso pedagógico de tecnologias em suas franquias de forma permanente. Ademais, segundo eles, essa reconfiguração dos métodos permitiu a expansão do alcance de suas franquias no mercado, porquanto, uma parte dos alunos declarou preferência pelo ensino remoto.

Em resumo, foram destacadas divergências quanto à permanência das práticas docentes de ordem virtual usadas, até então, em caráter de emergência. Enquanto alguns participantes afirmaram a insatisfação com a modalidade remota de caráter emergencial, outros, porém, atentaram para ampliação do público consumidor. Sendo assim, esse tema trouxe o questionamento de que, apesar da importância das tecnologias nas metodologias dos cursos livres investigados, a restrição da interação ao ambiente digital acarretou consequências diversas.

No ensino regular, muitos docentes, sem qualquer relação próxima com as possibilidades emergentes das culturas digitais, tiveram que lidar com a demanda por um ensino tecnológico em decorrência da situação de emergência declarada durante a pandemia. Na tentativa de prosseguir com suas atividades, os docentes se viram obrigados a se questionar quais habilidades que deveriam desenvolver prontamente para contribuir, também, com a formação de bases midiáticas e tecnológicas dos alunos.

Professores, coordenadores e, também, alunos precisaram redesenhar suas rotas nos contextos educacionais. Toda essa repentina mudança, decorrente das novas configurações de ensino, despertaram o seguinte questionamento aos docentes, principalmente, do ensino público: como vou preparar um aluno se eu ainda não tenho preparo para lidar com as tecnologias propostas?

Nesse sentido, há uma tendência em pressupor que todo jovem ou criança está imerso nas culturas digitais e sabe fazer uso dos recursos tecnológicos. Hoje em dia, a chance da exposição, cada vez mais precoce, às redes sociais, aos aplicativos e aos jogos pode indicar uma relação mais próxima com as dinâmicas da cultura digital. Porém, afirmo que essa proximidade com o contexto digital não é uma unanimidade e o uso de tecnologias digitais, em momento de lazer, não necessariamente promovem o desenvolvimento das habilidades esperadas no contexto educacional.

Cabe aos docentes, portanto, desenvolver suas próprias estratégias para acompanhar e contribuir na formação dos alunos quanto às competências necessárias em tempos de culturas digitais. Para tanto, é evocada a necessidade de esforços voltados à disponibilização de capacitação docente adequada às exigências de uma proposta de ensino, cujo objetivo é a formação cidadã. Por assim dizer, uma formação de alunos capazes de pensar sobre problemáticas inerentes aos contextos nos quais estão inseridos, para em seguida atuarem como produtores de mídias e conhecimento, comunicando-se cientificamente por meio de diferentes tecnologias, sejam elas digitais ou analógicas (BRASIL, 2018).

Considerando o incentivo ao uso das tecnologias digitais para além de um teor instrumental, podemos mencionar a iniciativa das atividades de formação proporcionadas pelo projeto “Realidade Aumentada no Ensino de Inglês em escolas públicas: ação de pesquisa e cooperação internacional”, coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva – meu orientador – e desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas TECLA (Tecnologias, Educação e Linguística Aplicada) da Universidade Federal de Sergipe em parceria com a University of Miami, financiado pela FAPITEC-SE e SEDUC-SE. Nesse contexto, tive a oportunidade de atuar como formadora, no ano de 2021, no curso denominado *Realidade Aumentada em Aulas de Inglês da Rede Estadual: uma prática possível?*

Durante essa experiência foram realizados encontros semanais de modo remoto com professores da rede estadual inscritos com o objetivo de conhecer, refletir e compartilhar suas construções de sentido acerca do uso de jogos, aplicativos e dinâmicas correlacionadas à inserção da realidade aumentada (RA) no ensino de LI. O grupo participante era composto por uma diversidade de realidades escolares do ensino público, visto que não estava restrito ao estado de Sergipe, assim, contamos com os relatos e as contribuições de cada docente.

Em meio às discussões, mediadas por diferentes formadores, tratamos das metodologias adotadas pelos professores participantes a título de sondagem das práticas docentes com as quais estavam habituados, promovemos o contato com teorias relacionadas à RA no ensino, além de orientarmos o desenvolvimento de planejamentos de aula adaptados às carências e recursos viáveis para cada contexto apresentado. Nesse sentido, ações similares a esse curso de formação permitem o fluxo contínuo de ideias com o intuito de fazer da educação um espaço aberto a mudanças caracterizado pelo movimento, simultaneamente, resultante e transformador das relações estabelecidas em sociedade.

Percebo, então, que as tecnologias digitais representam conceitos distintos a depender do contexto educacional. Na educação básica, os recursos digitais servem ao propósito de viabilizar o contato com contextos diversos, a criação do próprio entendimento mediante as experiências promovidas com o digital, além da formação de cidadãos mais conscientes e críticos quanto às vivências em sociedade. No intuito de promover o pensamento no qual a tecnologia esteja a serviço do homem para resolução de problemas a serem investigados, repensados e, aos poucos sanados mediante as produções dos alunos.

Enquanto isso, nos cursos livres de inglês, as tecnologias digitais são encaradas como meios facilitadores. Entendo, diante disso, que há uma instrumentalização dos recursos digitais com o objetivo de aumentar a produtividade e a eficiência das atividades desenvolvidas com e pelos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência da criação de novas tecnologias, a comunicação passou e continua a passar por transformações. As distâncias foram encurtadas e os modos de interação adaptados a uma realidade, cada vez mais, instantânea e diversa. O surgimento da internet e, posteriormente, das mídias sociais promoveram novas formas de socializar com outras pessoas e lidar com a informação. A princípio, contava-se com o uso dos computadores, mas, atualmente, outras opções também estão disponíveis, tais como tablets e smartphones para viabilizar maior acessibilidade ao contexto digital.

Essas mudanças implicam, ainda, em novas configurações na busca por conhecimento, que não se restringe a um ambiente físico como a biblioteca. O ambiente digital proporciona o compartilhamento acelerado de um grande montante de dados e, aos poucos, se desenvolvem as culturas digitais. Portanto, o contexto contemporâneo dispõe de uma variedade de dispositivos tecnológicos que desencadeiam novos hábitos, inclusive, no âmbito educacional. Nota-se, assim, um movimento de incentivo à inserção dessas tecnologias digitais nas práticas docentes de ambientes públicos e privados. Ao tratarmos de cursos livres, por exemplo, o aparato digital é apresentado em boa parte das opções ofertadas nessa modalidade de ensino de idiomas.

Em termos práticos, ao tratarmos do ensino e da aprendizagem de língua inglesa, de forma efetiva, os cursos livres de idiomas são apontados, pelo senso comum, como o ambiente de ensino mais propício ao desenvolvimento das competências linguísticas de um segundo idioma, neste caso, a língua inglesa. Ao contrário do fracasso esperado pela maioria em relação ao ensino de inglês nas escolas regulares, é no curso livre de inglês que há, nessa perspectiva, uma real chance de aprender o idioma.

Por meio dos dados coletados nesta pesquisa, os coordenadores e diretores atribuíram o papel de facilitador às tecnologias digitais presentes na proposta pedagógica dos cursos livres de inglês investigados, e evidenciaram esse tipo de recurso como motivo de destaque comercial dos serviços prestados. Aponto que essa afirmação reforça a valorização dos recursos digitais como fator de agilidade e eficiência na aprendizagem dos alunos, conceitos marcadamente ligados à lógica de mercado.

Nesta pesquisa, interpretei a língua como algo que não se resume a um molde engessado de regras gramaticais, pois seu desenvolvimento é contínuo a partir das relações estabelecidas em sociedade. O caso da língua inglesa não é diferente, uma vez

que esse idioma é amplamente usado por variadas nacionalidades e cada contexto pode gerar suas próprias variedades linguísticas – sejam elas na escrita e/ou na pronúncia – as quais não podem ser desprezadas ou até mesmo inferiorizadas mediante critérios hegemônicos que compõem um imaginário que não representa a realidade.

Nessa perspectiva, aponte o conceito de fluência – vendido pelos cursos livres – como evidência das lógicas de mercado empregadas nesse tipo de negócio, em que são validadas fantasias excludentes acerca do estudo de LI. O discurso que considera a existência de um falante nativo de LI, a ser imitado, permeia as noções de língua propagadas e comercializadas pelos diretores e coordenadores. No entanto, ressalto que tal percepção oculta a realidade de que os povos falantes de língua inglesa são múltiplos e sua diversidade deve ser não apenas respeitada, mas também discutida no ambiente da sala de aula.

De forma geral, todos os participantes expressaram noções de sucesso que atravessam suas práticas no respectivo campo de trabalho em que atuam e suas vivências, enquanto falantes de língua inglesa. Foi ressaltada a relevância desse idioma, segundo expectativas neoliberais, quanto aos rumos profissionais e às possibilidades de fazer intercâmbio, falar com pessoas de outros países, interagir com conteúdo de entretenimento internacional – músicas, filmes e séries.

Além disso, a satisfação pessoal é tomada como um fator relevante a se considerar na decisão de ingressar no estudo de um novo idioma, com a justificativa da importância do investimento no próprio desenvolvimento, atrelando essa busca à ideia neoliberal de indivíduos empreendedores de si mesmos. O neoliberalismo se apresenta, inclusive, nas falas que caracterizam especificamente a língua inglesa como a língua do mercado por ser usada amplamente em contextos diversos desde redes sociais a produções científicas. Com base nisso, foi ressaltada a busca pela comprovação das habilidades linguísticas a partir da certificação de um curso de idiomas.

Nesse sentido, a concepção neoliberal de ensino pressupõe que as pessoas busquem determinada aprendizagem com vistas ao aumento de seu próprio valor de mercado, pois, no comparativo aos seus pares profissionais, destaca-se aquele que segue se atualizando quanto às atividades desempenhadas em sua função. Essa estrutura sistemática e funcional da educação é, também, evidenciada na última versão das Bases Nacionais Curriculares (BNCC), quando o ensino de língua inglesa passa a ser opcional a partir da segunda série do ensino médio. Isto é, não se trata de aprender de forma

contextualizada, mas sim escolher uma lista de disciplinas segundo seus interesses de mercado se questionando quanto ao tipo de conhecimento basilar necessário para ingressar na área profissional pretendida.

Ressalto, ainda, que a formulação inicial da BNCC contava com o incentivo à participação popular quanto às ideias propostas. Na prática, porém, após algumas versões que, de fato, contaram com sugestões de populares e demais membros da comunidade escolar, a última versão homologada em 2018 não seguiu os mesmos trâmites. Esse evento caracterizou, por exemplo, quanto às orientações do ensino de LI, a imposição de uma noção de base imperialista e hegemônica da língua.

No ambiente da escolar regular, é preciso ressaltar que ainda nos deparamos com uma realidade que, muitas vezes, preza pelo ensino sistemático focado na estrutura gramatical do idioma, com acesso restrito e precário a componentes tecnológicos, além da persistência da postura tecnicista por parte de alguns docentes. O que se defende, diante disso, é um ensino de LI que se preocupe com aspectos linguísticos, sociais e culturais (BRASIL, 2006) e que leve em consideração que o mundo digital é uma realidade no Século XXI, onde as relações em sociedade são, cada vez mais, imbricadas às transformações resultantes do desenvolvimento tecnológico.

Entretanto, ainda que ocorra a inserção de dispositivos digitais para compor as práticas docentes nas escolas regulares, noto a persistência da errônea ideia de que as tecnologias por si só são indicativas de melhoria para a educação. Na verdade, o que de fato se torna decisivo, quanto à problemática do ensino público de língua inglesa, é oportunizar aos professores que façam o uso de seu lugar de fala, de modo que possam colaborar com a transformação da experiência de estar conectado com o mundo contemporâneo.

Sendo assim, defendo que não basta ter a tecnologia à disposição das turmas. Faz-se necessário um esforço coletivo de ir além de práticas pedagógicas tradicionais que já não correspondem ao contexto globalizado de aprendizagem, trazendo aos discentes uma nova percepção da relação cotidiana com o mundo digital. Esse movimento torna-se possível por meio do investimento na formação contínua de professores para as tecnologias digitais. O que se apresenta, diante disso, é o entendimento sobre tecnologias como artefatos culturais que podem modificar comportamentos sociais.

Isso significa encarar as tecnologias digitais como aliadas sob a ótica em que se pode, também, utilizá-las para o aprendizado de LI e o desenvolvimento de posicionamentos sociais críticos. Além disso, parece relevante direcionar o uso de

tecnologias digitais no ensino para além de fontes de entretenimento, ou seja, como recursos que possibilitam uma reflexão acerca das várias realidades globais na atualidade.

Diante o exposto, entendo que as tecnologias digitais servem, principalmente, ao propósito de captar a atenção dos alunos com base na tentativa de agregar valor ao ensino tecnológico de língua inglesa, considerando uma possível identificação dos indivíduos conectados com a ideia de eficiência, rapidez e competitividade apresentada por esse modelo de negócio que tem a LI como produto.

Apesar dessa busca pela equivalência das experiências tecnológicas cotidianas com as dinâmicas adotadas nas aulas dos cursos livres, nem todos os alunos seguem o mesmo ritmo quanto à forma de lidar com os dispositivos digitais. Assim, é preciso considerar cada cenário trazido pelos alunos e realizar os ajustes de acordo com as variáveis apresentadas para evitar concepções precipitadas, a exemplo da ideia de que integrar uma sociedade tecnológica signifique saber lidar com seus dispositivos de forma intrínseca, uma vez que a realidade pode se mostrar diferente do que é esperado.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. A. L.; DAMASCENO, M. F. O neoliberalismo e a educação brasileira: a qualidade total em questão. **Revista Educação**, v. 10, n. 2, p. 40-46, 2015.
- ANJOS, F. A. **Desestrangear a língua inglesa**: um esboço da política linguística. UFRB: Cruz das Almas, Bahia, 2019.
- AUERBACH, C.F.; SILVERSTEIN, L.B. **Qualitative Data**: an introduction to coding and analysis. New York: New York University Press, 2003.
- Bawden, D. Origins and Concepts of Digital Literacy. In Lankshear, C. & Knobel, M. (Eds.), **Digital Literacies**: Concepts, Policies and Practices. Nova Iorque: Peter Lang, 2008, p. 17-32.
- BESSA, N. R. N. Competências específicas de língua inglesa à luz da abordagem comunicativa. **Revista Estudos em Letras**, [s. l.], v. 2, ed. 1, p. 39 - 60, jan.- jun. 2021.
- BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M. **Neoliberalism and applied linguistics**. Routledge: London, 2012.
- BOA SORTE, P. Ambientes digitais: formação contínua do professor de Inglês da escola pública em Sergipe. **Revista Interdisciplinar**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, nº 27, p. 121-140, 2017.
- BOA SORTE, P.; VICENTINI, C. Educating for social justice in a post-digital era. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 39, p. 199-216, 2020. Citado na página 15.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua estrangeira. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 1998.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. Pelotas: **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.
- CRAMER, F. What is post-digital? In: BERRY, D. M.; DIETER, M. **Postdigital Aesthetics: art, computation and design**. Palgrave: Macmillan, 2015.
- FERRAZ, D. M. Neoliberalismo e educação de línguas estrangeiras. **Revista (Con) Textos Linguísticos** (UFES), v. 9, p. 55 –71, 2015.
- FREEMAN, D. **Doing teacher-research**: from inquiry to understanding. Boston, USA: Heinle Publishers, 1998.

FURRER, E. S.; DA MOTTA, A. L. A. R. O efeito imaginário da língua inglesa nas propagandas de escolas de idiomas. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, v. 24, n. 47, 2021.

ITUASSU, C. T.; TONELLI, M. J. Notas sobre o conceito de sucesso: sentidos e possíveis (re)significações. **Revista de Administração Mackenzie**, v.13, n.6, p. 197 – 224, 2012.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016, p. 21-39.

JORDÃO, C. M. **A língua inglesa como commodity**: Direito ou obrigação de todos? Conhecimento local e conhecimento universal. *Anais do ENDIPE*, v.3, n.1, p. 272-295, 2004.

JORDÃO, C. M. Des-Vincular o inglês do imperialismo: hibridismo e agência no inglês como língua internacional. **Revista Versalete**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, v.1, nº1, p. 278-299, jul/dez. 2013.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre Letramento Crítico, Pedagogia Crítica e Abordagem Comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

KIMINAMI, A. Y. **Campanhas publicitárias de escolas de língua inglesa**: entre discursos e subjetivações. 115Ff. Tese (Mestrado em Estudos Linguísticos – Estudos do Texto e do Discurso) Universidade Estadual de Maringá, UEM, Paraná, 2016.

LAVAL, C. **A escolar não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LIMA, D. C. de. (org.). **Ensino de língua inglesa**: conversas com professores da escola pública. Campinas, SP: Pontes, 2017.

LIMA, P. M. P. **Concepção e valorização do trabalho docente**: políticas meritocráticas na educação pública. 2015.175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2015.

LINS, H.; CHIMENTI, M. C. Uma pesquisa-ação no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças com uso de tecnologias digitais. **Texto Livre: Linguagem e**

Tecnologia, 2016. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, v. 9, n. 2, p. 128-147, 2016.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? IN: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Org). **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes, 2011, p. 279-304.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H. MACIEL, R. F. (org.) **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, 2 ed., p. 31-50.

MOROZOV, E. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. Tradução de Cláudio Marcondes. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

NASCIMENTO, A. K. O. Neoliberalismo e língua inglesa: um estudo de caso por meio do Pibid. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 71, n. 3, 2018.

NASCIMENTO, A. K. O. **Formação Inicial de Professores de Inglês e Letramentos Digitais: uma análise por meio do Pibid**. 240Ff. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, D. V. B. **Imperialismo linguístico e o professor brasileiro de inglês**: desatando nós, apontando caminhos. 2017.177f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

PENA, G. V. **A construção das identidades de professores práticos e professores certificados de língua inglesa**: uma análise das crenças de diferentes agentes. 2021.

RUBDY, R.; TAN, P. K. W. **Language as a commodity**: Global Structures, Local Marketplaces. London: Continuum, 2008.

RAMOS, A. C. M.; VALÉRIO, C. L. L. **Os dilemas da formação de professores de língua inglesa**: as vozes docentes. *Revista Prática Docente*, v. 4, n. 1, p. 166-184, 2019.

RIBEIRO, D. C.; DA SILVA, Madalena Pereira. Nativos e imigrantes digitais: um diálogo necessário para reencantar a educação. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 45, p. 343-357, 2021.

RUBDY, R.; TAN, P. K. W. **Language as a commodity**: Global Structures, Local Marketplaces. London: Continuum, 2008.

SANTAELLA, L. Introdução. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.p.13-22.

SANTAELLA, L. **Temas e dilemas do pós-digital**: a voz da política. São Paulo: Paulus, 2016.

SANTOS, E. M. O inglês em alerta: **a expansão do ensino de língua inglesa no século XIX**. Org. Guilherme, W. D. Avaliação, Política e Expansão da Educação Brasileira. Ed.Atena. 2019, p. 264 – 274.

SANTOS, J. C. A. **Práticas de letramentos digitais em aulas de língua inglesa**. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Sergipe, UFS, Sergipe, 2021.

SILVA, N. S. M. Práticas de ensino. revista **Linguasagem**, São Carlos, v.38, n.1, jan./jun. 2021 p. 94-109.

SILVA, S. B. Neoliberalismo e ensino de inglês: considerações para reflexão. **Traduzir-se**. V.3, n. 4, 2017.

SILVA, L. G. V. **Práticas docentes no SIGAA à luz dos letramentos digitais**. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Sergipe, UFS, Sergipe, 2021.

SOARES, E. A. C. **O letramento crítico no ensino de língua inglesa**: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão. 205f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras) Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Sergipe, 2021.

SOUZA, M. L.; GOIS, S. O. A marginalização do ensino de língua inglesa no Brasil e suas consequências para a comunidade escolar. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 35407-35416, 2021.

SNYDER, I. **The literacy wars**: why teaching children to read and write is a battleground in Australia. Sydney: Allen & Unwin, 2008.

STRIANO, F. Towards “post-digital”: a media theory to re-think the digital revolution. In: **Ethics in Progress**, v.10, n.1. Turin, Italy, 2019.

VIEIRA, E. C. A contradição como funcionamento discursivo ao enunciar sobre fluência em língua inglesa. **Revista do SELL**: Estudos Linguísticos, [s. l.], ano 2016, v. 5, n. 3, 6 dez. 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Ana Thorell. 4ed. Porto Alegre: Bookman, 2015

ZACCHI, V. J. Neoliberalism, Applied Linguistics and the PNLD. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 1, p. 161-172, jan./abr. 2016.

SITES CONSULTADOS

DE SOUZA, Paulo Cãcsar Borges. Ideia de negócios: Como montar um curso de idiomas. Disponível em: <<https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ideias/como-montar-um-curso-de-idiomias,31b87a51b9105410VgnVCM1000003b74010aRCRD#apresentacao-de-negocio>>. Acesso em: 14 out. 2021.

Franquias de serviços educacionais. Disponível em: <<https://franquias.portaldofranchising.com.br/franquias-de-servicos-educacionais/>> Acesso em: 05 de nov. 2021.

NUNES, Caleu. ABF: o que é a Associação Brasileira de Franchising e qual sua importância para o mercado de franquias. *In: Central do franqueado blog*. [S. l.], 15 jul. 2019. Disponível em:< <https://centraldofranqueado.com.br/blog/abf-franquias/>. >Acesso em: 5 nov. 2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA ONLINE

GUIA PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Gostaria de iniciar a nossa entrevista com você comentando sobre sua experiência profissional em curso de idiomas.
2. No seu ponto de vista, qual a importância da língua no mundo de hoje?
3. Considerando sua vivência pessoal e profissional, quais os impactos de aprender inglês?
4. O que você entende por tecnologia?
5. O que você entende por tecnologia no ensino de inglês?
6. Você foi estudante de curso livre de idiomas? Comente sobre as tecnologias que eram utilizadas, por favor.
7. Quais tecnologias que fazem parte da proposta pedagógica do curso livre X? Você poderia exemplificar como ocorre o uso das tecnologias digitais nessa escola de idiomas?
8. Como essas tecnologias ajudam na aprendizagem de inglês?
9. Comente se a pandemia mudou essa dinâmica.
10. Como acontecem as orientações dos usos das tecnologias para professores nesse CL?
11. Qual a relação das tecnologias (usadas) com o aprendizado de inglês?
12. Pensando em seus alunos, qual faixa etária se apresenta em maior frequência nesse curso: infantil, jovem ou adultos?
13. Considerando as faixas etárias de seus alunos, há uma distinção entre as tecnologias usadas para cada grupo?
14. Quais os principais objetivos dos alunos que ingressam nesse CL de inglês?
15. Eu gostaria que você completasse uma frase: acredito que o aprendiz de inglês, aqui no curso X, pode...
16. Você gostaria de comentar algo mais?

APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA**(logomarca da escola de idiomas)****TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA**

Eu, **[nome completo do responsável pela instituição/organização], diretor(a)**, autorizo a realização do projeto intitulado “TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CURSOS LIVRES DE INGLÊS: LÓGICAS DA EDUCAÇÃO NEOLIBERAL” pela pesquisadora **Emanuelle Silveira Nunes Barros**, que envolverá **a análise da relação entre os usos das tecnologias digitais em cursos livres de inglês e práticas de educação neoliberal para identificar os motivos da inserção do aparato tecnológico nas aulas e compreender como são construídos os sentidos de sucesso na aprendizagem de inglês em cursos de idiomas. Para tanto, serão conduzidas a aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio.** Vale ressaltar que as atividades serão iniciadas após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Estamos cientes de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade às diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas aos **coordenadores e diretores** que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta Instituição, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nºs 466, de 12 de dezembro de 2012, e 510, de 07 de abril de 2016 e Norma Operacional nº 001/2013, pelo CNS.

Local, **dia de mês de ano.**

Assinatura do responsável pela instituição/organização
(com carimbo)

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS)
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA (POSGRAP)
COORDENAÇÃO DE PESQUISA (COPEs)
GRUPO DE PESQUISA TECLA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Emanuelle Silveira Nunes Barros, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “TECNOLOGIAS DIGITAIS EM CURSOS LIVRES DE INGLÊS: LÓGICAS DA EDUCAÇÃO NEOLIBERAL”, convido você a participar, como voluntário, da referida pesquisa, desenvolvida no grupo de pesquisa TECLA da Universidade Federal de Sergipe, que tem o objetivo de analisar a relação entre os usos de tecnologias digitais em cursos livres de inglês e práticas de educação neoliberal para identificar os motivos da inserção do aparato tecnológico nas aulas e compreender como são construídos os sentidos de sucesso na aprendizagem de inglês em cursos de idiomas.

A sua participação, a depender da etapa de desenvolvimento da pesquisa, poderá envolver respostas a questionários e entrevistas gravadas em áudio. As etapas, então mencionadas, serão realizadas remotamente (em virtude da pandemia causada pelo Covid-19). Você estará livre para participar ou recusar-se a participar. Por questões éticas, a sua identidade será mantida sob sigilo e um codinome será utilizado. O pesquisador será o único a ter acesso aos dados e tomará todas as providências necessárias para manter o sigilo. Nesse sentido, nenhuma informação relacionada a sua privacidade será revelada. Seu nome ou material que indique a sua participação e da sua instituição não serão divulgados e só serão liberados com a sua permissão. As informações obtidas ao longo da pesquisa serão utilizadas somente conforme os objetivos propostos pela pesquisa (Resolução CNS 510 de 2016, Artigo 9º, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV).

Esta pesquisa será registrada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe, que é um colegiado interdisciplinar e independente, com “munus público”, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses do participante da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Normas e Diretrizes regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Res. CNS 466/2012).

Vale ressaltar que a Res. 466/2012 da CNS/MS afirma que “toda pesquisa com seres humanos acarreta riscos” e, no caso dessa pesquisa, pode haver riscos de constrangimento por parte do participante por se tratar de resposta a questionários e gravações de áudio. Os riscos com relação à sua participação nessa pesquisa, portanto, são mínimos, não havendo qualquer risco à sua saúde. Como ação de cautela para evitar e/ou reduzir efeitos e condições que possam vir a causar algum dano ao participante da

pesquisa, será sempre oferecida a possibilidade de expressar que não deseja responder ou participar de alguma das atividades, podendo ainda o participante solicitar a exclusão de todos os dados a ele relacionados. Ainda, esclarece-se que, havendo algum dano decorrente da pesquisa, o participante terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19). As medidas com vistas à minimização dos riscos de todos (as) os (as) participantes envolvem, ainda, a adoção de uma atitude respeitosa com os (as) participantes com vistas ao contorno de possível desconforto frente às ações dos pesquisadores.

Há benefícios direto e indireto para o participante da pesquisa, uma vez que a coleta de dados envolve reflexão sobre o fazer pedagógico, para professores, e sobre a aprendizagem de inglês, para os alunos, podendo despertar interesses diversos relacionados a pesquisas na área, participação em eventos, mudanças no fazer pedagógico, para os professores, e a ampliação de conhecimentos acerca da língua inglesa e dos possíveis usos das tecnologias digitais em sala de aula. A esse respeito, o pesquisador responsável compromete-se a divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo pesquisado. A forma de retorno pensada será por meio de publicação em revista científica e também pela apresentação dos resultados no já consagrado evento de Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa, SEFELI, realizado bienalmente na UFS. Com sua participação, você estará contribuindo para a construção de conhecimento da área de formação de professores de inglês e do ensino e aprendizagem de língua inglesa, melhor compreensão acerca da relação entre as possibilidades de ensino de línguas com o uso das tecnologias digitais e as práticas de educação neoliberal.

Este termo de consentimento livre e esclarecido encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Sinta-se absolutamente à vontade para fazer contato comigo e obter maiores esclarecimentos ou, ainda, para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, pelo telefone (79) 0000-0000, que também possui o aplicativo WhatsApp, ou pelo endereço eletrônico, emanuellesnbarros@gmail.com. Além disso, disponibilizo o contato do Comitê de Ética em Pesquisa da UFS, órgão de proteção ao participante da pesquisa, que fica localizado à Rua Cláudio Batista s/nº Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE. O contato por email pode ser realizado pelo endereço: cep@academico.ufs.br, já o contato por telefone é pelo número (79) 3194-7108, no horário das 7h às 12h, de segunda à sexta-feira.

Nome da Pesquisadora: Emanuelle Silveira Nunes Barros

Assinatura: _____

Nome do(a) participante: _____

Assinatura: _____

São Cristóvão-SE, ____/____/____.

ANEXO A - PARECER FAVORÁVEL DO COMITÊ DE ÉTICA



Continuação do Parecer: 4.861.093

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO							
Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ações
PO	EMANUELLE SILVEIRA NUNES BARROS	3	03/06/2021	22/07/2021	Aprovado	Não	

HISTÓRICO DE TRÂMITES							
Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	22/07/2021 08:53:00	Parecer liberado	3	Coordenador	UFS - Universidade Federal de Sergipe	PESQUISADOR	
PO	22/07/2021 08:52:31	Parecer do colegiado emitido	3	Coordenador	UFS - Universidade Federal de Sergipe	UFS - Universidade Federal de Sergipe	
PO	24/06/2021 18:55:53	Parecer do relator emitido	3	Coordenador	UFS - Universidade Federal de Sergipe	UFS - Universidade Federal de Sergipe	
PO	24/06/2021 18:48:50	Aceitação de Elaboração de Relatoria	3	Coordenador	UFS - Universidade Federal de Sergipe	UFS - Universidade Federal de Sergipe	
PO	17/06/2021 08:44:01	Confirmação de Indicação de Relatoria	3	Coordenador	UFS - Universidade Federal de Sergipe	UFS - Universidade Federal de Sergipe	
PO	08/06/2021 09:13:57	Indicação de Relatoria	3	Secretária	UFS - Universidade Federal de Sergipe	UFS - Universidade Federal de Sergipe	
PO	08/06/2021 09:13:29	Aceitação do PP	3	Secretária	UFS - Universidade Federal de Sergipe	UFS - Universidade Federal de Sergipe	
PO	03/06/2021 04:38:00	Submetido para avaliação do CEP	3	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	UFS - Universidade Federal de Sergipe	
PO	07/05/2021 21:26:10	Parecer liberado	2	Coordenador	UFS - Universidade Federal de Sergipe	PESQUISADOR	
PO	07/05/2021 21:25:04	Parecer do colegiado emitido	2	Coordenador	UFS - Universidade Federal de Sergipe	UFS - Universidade Federal de Sergipe	

Ocorrência 1 a 10 de 24 registro(s)