

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO
RELAÇÕES PÚBLICAS

Jéssica Caroline Maciel

**APRENDENDO INGLÊS COM A GRINGA: COMO @ASHLEZINHA SE
FAZ/EXISTE/REPRESENTA NO *INSTAGRAM* ATRAVÉS DO DIZER/PUBLICIZAR**

Porto Alegre

2022

Jéssica Caroline Maciel

APRENDENDO INGLÊS COM A GRINGA: COMO @ASHLEZINHA SE FAZ/EXISTE/REPRESENTA NO *INSTAGRAM* ATRAVÉS DO DIZER/PUBLICIZAR

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Relações Públicas.

Orientador: Prof.^a. Dra. Elisangela Lasta

Porto Alegre

2022

Maciel, Jéssica Caroline
APRENDENDO INGLÊS COM A GRINGA: COMO @ASHLEZINHA
SE FAZ/EXISTE/REPRESENTA NO INSTAGRAM ATRAVÉS DO
DIZER/PUBLICIZAR / Jéssica Caroline Maciel. -- 2022.
68 f.
Orientadora: Elisangela Lasta.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade
de Biblioteconomia e Comunicação, Curso de Relações
Públicas, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Atores individuais. 2. Comunicação digital. 3.
Ensino de inglês. 4. Instagram. 5. Empreendedorismo.
I. Lasta, Elisangela, orient. II. Título.

Jéssica Caroline Maciel

APRENDENDO INGLÊS COM A GRINGA: COMO @ASHLEZINHA SE FAZ/EXISTE/REPRESENTA NO *INSTAGRAM* ATRAVÉS DO DIZER/PUBLICIZAR

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado ao Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Relações Públicas.

Aprovado em: ___ de _____ de ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Elisangela Lasta - UFRGS
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Cypriano Pereira - UFRGS
Examinadora

Prof^a. Dr^a. Fabiane Sgorla – UFRGS
Examinadora

AGRADECIMENTOS

A importância deste momento vai muito além de um trabalho entregue ou de uma formatura por vir: é um ciclo que se fecha em uma conjuntura que eu não arriscava imaginar no momento em que pisei meus pés na UFRGS pela primeira vez, lá em 2012, com 17 anos, tão inocente e com tanto a aprender. Quase 11 anos depois, após uma troca de curso, um intercâmbio, algumas incertezas, decepções, uma pandemia, uma filha e muito mais maturidade, chegou a hora de finalizar esta etapa tão longa chamada graduação.

Agradeço, primeiramente, à minha família: à minha mãe, que faz tudo por mim há quase 28 anos, que acredita, aposta e me apoia diante do que der e vier, se eu cheguei até aqui, foi por te ter sempre ao meu lado; aos meus avós que, no alto dos seus quase 70 anos, se mudaram comigo para Porto Alegre para que eu realizasse este sonho de estudar na UFRGS, me apoiando incondicionalmente nos dias felizes e nas noites viradas; ao meu irmão, meu companheiro de vida, de altos e baixos, das gargalhadas mais altas e dos choros mais profundos; ao meu pai, que nem tem noção do quanto me inspira, meu exemplo de disciplina e força; e à minha princesinha Manu, que tornou o meu mundo cor-de-rosa mesmo quando tentaram deixá-lo em tons de cinza, que me fez descobrir uma força que eu nem sabia que eu tinha, que me inspira diariamente com seu sorriso e pureza. Saibam que é tudo por vocês! Esta conquista é nossa!

Àqueles que foram muito mais do que colegas durante estes anos de Fabico: Caetano, o meu eterno cristalzinho, que tornou meus dias na Fabico muito mais alegres e as festas muito mais divertidas; Giovanna, minha dupla infalível, a maior parceira de trabalho e trabalhos, que me fez acreditar em trabalhos em grupo, que tornou minhas manhãs sempre mais leves; Mariana, meu alívio cômico, parceira de vida, de áudios, de fofocas, de consolos, aquela que esteve sempre lá por mim, nos melhores e piores momentos; e Renato, meu papito, que me ensinou que há vida fora do stress da faculdade, que diverte minha vida e qualquer rolê. Vocês fizeram a diferença em todos esses anos! A faculdade foi muito melhor por ter vocês ao meu lado!

A todos os professores da Fabico, que ensinam com um brilho no olho que inspira, que me deram motivação e esperança para o futuro da nossa profissão. Aqui, em especial, à minha orientadora Elisangela, por ter sempre as palavras certas a dizer,

por todo o apoio e compreensão diante dos contratempos que passei, por ter sido orientadora, conselheira e, inclusive, terapeuta! Agora, mais do que nunca, sou sua fã!

Ao “tio” Ângelo, um parceiro/irmão/amigo, que me apoia desde o vestibular para Arquitetura, a quem eu confiei a primeira leitura do meu TCC.

À Tai, minha amiga parceira de anos que, longe ou perto, está sempre ali para dizer que tudo vai ficar bem, que logo estaremos juntas dando risada por aí.

E ao Rafa, que garantiu as doses necessárias de glicose e cafeína para que eu conseguisse finalizar este TCC, além de ter sido, diversas vezes, o meu ponto de paz em meio ao caos.

Todos vocês contribuíram para que este momento chegasse e merecem, do fundo do meu coração, o meu muito obrigada!

RESUMO

A presente monografia compreende uma pesquisa acerca da utilização do *Instagram* por parte de atores individuais no seu fazer/existir/representar (LASTA, 2017a), tendo como objeto de pesquisa o perfil da canadense @ashlezhinha, utilizado para a criação de conteúdo sobre o ensino de inglês. Logo, o objetivo geral consiste em compreender como os elementos sociotécnicos-discursivos auxiliam no fazer/existir/representar do perfil Ashlezhinha no *Instagram* através da produção de conteúdo para o contexto do aprendizado de inglês on-line. Para tal finalidade, a metodologia utilizada foi a pesquisa empírica mediada por computador, por meio da triangulação de técnicas, que se deu mediante o uso da observação de campo encoberta e não participativa (JOHNSON, 2010) e da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Os resultados obtidos apontam que Ashley se utiliza de determinados recursos em seu dizer/publicizar, tais como a referência a elementos culturais, do cotidiano e/ou baseados em sua experiência pessoal para ensinar inglês que, utilizados de forma repetida, caracterizam seu fazer/existir/representar. À vista disto, constata-se que a utilização do *Instagram* como “vitrine gratuita” (CORRÊA, 2020) vai ao encontro dos objetivos de Ashley como uma empreendedora por oportunidade, servindo como fomentador ao empreendimento do ator individual.

Palavras-chave: Atores individuais; Comunicação digital; Ensino de inglês; *Instagram*; Empreendedorismo.

ABSTRACT

This monograph contains a research about the use of the *Instagram* platform by individual actors in their doing/existing/representing (LASTA, 2017a), taking as object of research the profile of the Canadian @ashlezinha, used to create content about English teaching. Therefore, the general objective is to understand how the sociotechnical-discursive elements help in the doing/existing/representing of the Ashlezinha profile on *Instagram* through the content production for the online English learning context. For this purpose, the methodology used was computer-mediated empirical research (JOHNSON, 2010), through the triangulation of techniques, which took place through the use of covert and non-participatory observation (JOHNSON, 2010) and content analysis (BARDIN, 1977). The results obtained indicate that Ashley uses certain resources in her saying/publicizing, such as the reference to cultural elements, from everyday life and/or based on her personal experience to teach English that, when used repeatedly, characterize her doing/existing/representing. In view of this, it is noticed that the use of *Instagram* as a "free showcase" (CORRÊA, 2020) meets Ashley's goals as an entrepreneur by opportunity, serving as a promoter of the individual actor's entrepreneurship.

Keywords: Digital communication; English teaching; Individual actors; *Instagram*; Entrepreneurship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Apresentação inicial do perfil de @ashlezinha no <i>Instagram</i>	35
Figura 2 - “Gringa fala gírias brasileiras”	39
Figura 3 - “Pronúncia com Ashlezinha”	40
Figura 4 - “Girl from Canada”	41
Figura 5 - “Cover: Girl from Rio”	42
Figura 6 - “Tentando nomes brasileiros”	43
Figura 7 - “Quebrando a lei em Ontário”	44
Figura 8 - “Aniversários Canadenses”	45
Figura 9 - “Inglês na Farmácia”	46
Figura 10 - “Filtros”	47
Figura 11 - “Dia dos Namorados”	48
Figura 12 - Categorias.....	51

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DIGITAL	13
2.1 O APRENDIZADO E A TECNOLOGIA: IMPACTOS DA COVID-19	13
2.2 O ENSINAR E O APRENDER.....	15
2.3 O PAPEL DO PROFESSOR	16
2.4 O ESPAÇO, O ENSINAR, O APRENDER E O PROFESSOR NO ENSINO DE INGLÊS	19
3 COMUNICAÇÃO DIGITAL: O <i>INSTAGRAM</i> COMO FOMENTADOR DE EMPREENDIMENTOS PARA ATORES INDIVIDUAIS	23
3.1 PRÁTICAS COMUNICACIONAIS POR MEIO DOS AMBIENTES DIGITAIS: O FAZER/EXISTIR/REPRESENTAR DOS MÚLTIPLOS ATORES	23
3.2 <i>INSTAGRAM</i> COMO APROXIMADOR DE PÚBLICOS NO CONTEXTO DO EMPREENDEDORISMO NO BRASIL X EMPREENDEDORISMO NO CANADÁ	27
3.3 O <i>INSTAGRAM</i> COMO AMBIÊNCIA FOMENTADORA INDIRETA PARA VIABILIZAÇÃO DO EMPREENDEDORISMO.....	30
4 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: UMA ANÁLISE DO PERFIL DE ASHLEZINHA NO <i>INSTAGRAM</i>	33
4.1 METODOLOGIA: PESQUISA EMPÍRICA MEDIADA POR COMPUTADOR	33
4.1.1 Delimitação do campo de estudo.....	34
4.1.2 Delimitação do <i>corpus</i> : @ashlezinha, a gringa encantada pelo Brasil	37
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	38
4.2.1 Observação encoberta e não participativa: o papel do ator Ashlezinha no contexto de seu perfil no <i>Instagram</i>	39
4.2.2 Análise de conteúdo: o fazer/existir/representar de @ashlezinha.....	50
4.2.2.1 Categoria 1 - Apropriação do <i>Instagram</i> como recurso para a criação de estratégias discursivas	51
4.2.2.2 Categoria 2 - Utilização da tecnologia como recurso de ensino	52
4.2.2.3 Categoria 3 - As possibilidades do aprender proporcionadas pelo espaço digital	54
4.3 ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E DADOS EMPÍRICOS	55
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	65

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso tem sua **temática** delimitada pelo ensino de inglês não convencional, no contexto digital, através do uso/apropriação do *Instagram* por pessoas não licenciadas que dão aulas e produzem conteúdos na internet sobre o ensino de inglês. Logo, toma-se como objeto deste estudo uma canadense, farmacêutica por profissão, que propõe o ensino de inglês para brasileiros, de modo “não convencional”, por meio da criação de conteúdos em seu perfil no *Instagram*.

No período de pandemia e isolamento social, a necessidade de ficar em casa impactou no aumento da procura por cursos on-line. Esta conjuntura, aliada à situação de insegurança econômica, estimulou muitos profissionais a transformarem seu conhecimento, seja ele técnico ou um *hobby*, em um negócio. E as redes sociais são o *habitat* perfeito para este processo, já que possibilitam grande facilidade de interação sem grandes custos. O *Instagram* é protagonista neste cenário, permitindo aos profissionais que divulguem o seu trabalho, criem o seu conteúdo e apareçam na rede. Dados da rede apontam que 60% dos usuários já conheceram algum produto ou serviço através do Instagram (EXAME, 2016 apud SILVA, 2019).

Desta forma, se com a internet e as redes sociais a velocidade e a forma de transmitir informação foi completamente alterada, o modo de aprender algo novo também sofreu profundas alterações. Enquanto antes era necessária uma escola ou rede de ensino para adquirir alguma formação ou qualquer tipo de conhecimento ou habilidade, hoje em dia o que não faltam são perfis criados com o intuito de ensinar. Estes perfis criados por profissionais da área - para a divulgação de cursos ou, até mesmo, como um *hobby* - perpassam as mais variadas áreas do conhecimento, como gastronomia, marketing digital, cuidados pessoais, vida saudável, educação para crianças e, inclusive, outros idiomas. Através de imagens, vídeos curtos, os conhecidos “*stories*”, entre outros recursos, deparamo-nos com um contexto de ensino “descomplicado”, que projeta a possibilidade de aprender uma nova competência, a exemplo de um novo idioma, no local e horário desejado, apenas com o auxílio de um computador ou celular.

Tendo em vista este cenário, insere-se a **problemática** deste trabalho com a seguinte indagação: Como o perfil Ashlezinha se faz/existe/representa no e pelo *Instagram* através do seu dizer/publicizar?

Como **justificativa**, temos a importância que o *Instagram* assumiu na atuação de microempreendedores e outros atores individuais, os quais se utilizam dos recursos e enxergam na rede uma espécie de “vitrine gratuita” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016, apud SARTINI; SILVA; FAGUNDES, 2018), que permite que eles exponham seus conhecimentos, estabeleçam autoridade e criem relacionamentos com o público,

Se, por um lado, o contexto de pandemia atuou como “acelerador” da digitalização de empresas já existentes, por outro, impulsionou a criação dos mais variados tipos de negócios no meio virtual. Afinal, se as pessoas estão constantemente conectadas na internet e redes sociais, não existe modo mais fácil de atingir outros usuários ou negócios do que estando presente no digital.

A língua inglesa, por sua vez, é amplamente falada ao redor do mundo, para muito além da Inglaterra e países colonizados. Estima-se que cerca de 375 milhões de pessoas falem inglês como primeira língua e cerca de 470 milhões a mais de um bilhão de pessoas a falem como segunda língua (BLOG THE FOOLS, 2020), dependendo da definição de domínio da língua. Estes números tornam o inglês a língua mais falada no mundo, quando somados os nativos e não nativos.

Deste modo, o inglês se consolidou como uma língua internacional, deixando de ser um diferencial para se tornar quase que indispensável nos currículos de quem deseja uma oportunidade de emprego hoje em dia. De acordo com pesquisa realizada pela Page Personnel (2017) plataforma especializada em recrutamento, em 2017, 60% das vagas de emprego no Brasil exigiam fluência em inglês. No entanto, o índice de fluência em inglês no Brasil não é nada otimista: de acordo com pesquisa realizada pela British Council (2021), apenas 5% dos brasileiros falam inglês, enquanto somente 1% são fluentes.

Neste enquadramento, o perfil de Ashlezinha no *Instagram* aparece como uma ferramenta de ensino inglês on-line, porém, com uma abordagem não convencional, que foge do apelo à venda direta.

Dentro desta conjuntura, a presente pesquisa tem como **objetivo geral** compreender como os elementos sociotécnicos-discursivos auxiliam no fazer/existir/representar do perfil de Ashlezinha no *Instagram* através da produção de conteúdo para o contexto do aprendizado de inglês on-line.

Como **objetivos específicos**, toma-se:

- a) Identificar os aspectos sociotécnicos do *Instagram* que podem ser apropriados no processo de se fazer/existir/representar;
- b) Verificar os elementos sociotécnicos-discursivos empreendidos no perfil de Ashlezinha no *Instagram*;
- c) Compreender como se dá a produção do conteúdo no cotidiano do perfil.

Como perspectiva **metodológica**, este trabalho está apoiado na pesquisa empírica em comunicação mediada por computador (JOHNSON, 2010) e conta com o método da observação encoberta e não participativa, bem como a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). O campo de estudo foi delimitado ao perfil oficial de Ashlezinha no *Instagram*, a saber @ashlezinha, e o *corpus* é composto por 10 publicações do “*feed*”, sendo estes conteúdos postados entre os dias 26 de abril a 12 de junho de 2021.

A pesquisa está dividida em quatro capítulos após esta introdução, sendo que no próximo capítulo, traz-se o contexto do ensino e aprendizagem no contexto digital, partindo dos estudos de El Refae, Kaba e Eletter (2021), Spalding et al. (2020), Souza e Fino (2019), Garcia (1992), Lins e Anic (2022), passando pela aplicação no ensino de inglês como segunda língua com Corrêa (2018) e, por fim, a plataformização do mercado educacional a partir de Vieira (2021). No segundo capítulo, apresenta-se a utilização da plataforma Instagram pelos atores individuais, apoiando-se em Baldissera (2017), Lasta (2017a) e Sartini, Silva e Fagundes (2018), além do contexto de empreendedorismo no Brasil e no Canadá a partir de Sarfati (2013) e do Global Entrepreneurship Monitor (GEM) (2019; 2022). O terceiro capítulo, trata da estratégia metodológica que fundamenta o estudo do perfil de Ashlezinha, detalhando o objeto da pesquisa e os resultados da análise realizada. Enfim, no quarto capítulo são realizadas as considerações finais a partir dos resultados encontrados no estudo.

2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DIGITAL

Neste capítulo, são apresentados os cenários do ensino e aprendizagem no contexto digital, partindo dos impactos gerados pela pandemia de Covid-19 na educação (EL REFAE; KABA; ELETTER, 2021); o ensino através de tecnologias implantado em situação emergencial (SPALDING *et al.*, 2020); passando pelos questionamentos em torno do paradigma educacional (SOUZA; FINO, 2019). Logo, do papel do professor no contexto do aprendizado (GARCIA, 1992) para a atuação de profissionais não licenciados na educação profissional (LINS; ANIC, 2022). A partir desta conjuntura, examina-se como as tecnologias digitais se aplicam ao ensino do inglês como segunda língua (CORRÊA, 2020) e pondera-se sobre a plataformização do mercado educacional (VIEIRA, 2021), além das implicações do ensino não convencional na construção de conhecimento dos sujeitos.

2.1 O APRENDIZADO E A TECNOLOGIA: IMPACTOS DA COVID-19

Os avanços tecnológicos trouxeram uma mudança de paradigma sem precedentes, inclusive na área da educação (BINGHAM, DAVIS; MOORE, 1999). A ascensão de novas tecnologias trouxe consigo a disponibilidade de uma grande quantidade de informação, ao alcance de todos através de um clique. Neste contexto de transformações, as oportunidades de aprendizagem também se multiplicaram, fazendo com que as tradicionais escolas passassem a ser apenas “mais um” centro de distribuição de conhecimento (SOUZA; FINO, 2019). Logo, ainda que haja um grande esforço por parte das escolas, elas não conseguem acompanhar completamente as transformações pelas quais a sociedade passa e, portanto, não são mais capazes de centralizar apenas em si próprias todo o papel da educação (CORRÊA, 2020).

É neste enquadramento que surge um novo elemento, como catalisador para estas transformações: a pandemia de Covid-19, que afetou diversas áreas das nossas vidas. E o ensino, não foi exceção. Em março de 2020, com a disseminação do vírus da Covid-19, alguns governos em diversos países ordenaram o fechamento das instituições de ensino. De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2020 apud EL REFAE; KABA;

ELETTER, 2021)), esta decisão afetou por volta de 1.268.164.088 alunos, ou seja, 72,4% dos estudantes em 177 países (EL REFAE; KABA; ELETTER, 2021).

E toda esta conjuntura atrelada a este momento histórico mundial acabou por estimular ainda mais, o processo de disseminação do ensino por meio da tecnologia. Afinal, instituições de ensino no mundo todo tiveram que se reconfigurar rapidamente, de forma a conseguir cumprir os conteúdos programáticos e as cargas horárias estipuladas. Escolas, universidades e os mais diversos centros educacionais foram obrigados a recorrer a alternativas para as estratégias pedagógicas e métodos de ensino do presencial para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e/ou a modalidades de Ensino à Distância (EaD) (SPALDING *et al.*, 2020).

Todo este contexto de transformações trouxe à tona certos questionamentos, que já vinham sendo discutidos, em relação aos sistemas de ensino e estratégias de aprendizagem, tendo em vista um cenário crescente de utilização de tecnologias para o ensino. Sobre isto, temos que “a era digital pressupõe não apenas o uso de novas tecnologias para a produção e aquisição de conhecimentos, mas impõe novos comportamentos de aprendizagem, racionalidades e estímulos perceptivos” (KENSKI, 1998 apud CORRÊA, 2020, p. 27).

Ou seja, se, por um lado, a tecnologia confere maior liberdade e flexibilidade aos atores envolvidos no processo de aprendizado, por outro, também exige um papel mais ativo: do aluno, uma maior responsabilidade, pensamento crítico e autonomia em relação às aulas e ao conteúdo transmitido. Já dos professores, a criação e/ou adaptação de estratégias e práticas pedagógicas, a fim de tornar o processo mais dinâmico e didático (SPALDING *et al.*, 2020).

A capacidade de adaptação a um novo contexto de aprendizado encontra nestes atores seu principal eixo, por isto,

É necessário que alunos, professores, profissionais de suporte e todos os demais envolvidos estejam preparados para uma mudança de paradigma, com capacidade de inovação, resolução e adaptação aos novos problemas inerentes a qualquer novo processo a ser implementado. Assim como estabelecimento de práticas e iniciativas para promover melhorias (SPALDING *et al.*, 2020, p. 13).

A utilização da tecnologia para o ensino se tornou fundamental e provocou uma ruptura em práticas pedagógicas, muitas delas aplicadas durante anos, e com efetividade (SPALDING *et al.*, 2020). A partir daí, surge a necessidade de uma reflexão sobre os processos de ensino e aprendizado, de forma que seja possível

verificar se os novos recursos tecnológicos podem ser utilizados em prol de uma aprendizagem efetiva.

2.2 O ENSINAR E O APRENDER

Muito se discute sobre o sistema de ensino ideal nas escolas, nas universidades, nos cursos técnicos e nos cursos de idiomas. O desafio se encontra na busca de alternativas efetivas e viáveis ao ensino tradicional, principalmente no contexto de inclusão das novas tecnologias na educação. Assim, busca-se pensar: como tornar o ensino mais efetivo, participativo e integrado; quais as melhores técnicas para possibilitar a retenção de informações; como estimular o pensamento crítico, o equilíbrio entre teoria e prática; e/ou o revezamento entre o ensino presencial e o ensino à distância (EaD). Estas são apenas algumas das questões a serem discutidas continuamente.

Estudiosos da pedagogia questionam a utilização da palavra ensino, sugerindo deter-se mais na perspectiva do “aprender”, ou “aprender a aprender” (SOUZA; FINO, 2019, p. 20). Isto é, encorajar a autonomia dos estudantes, de forma que eles assumam um papel mais ativo no contexto de aprendizado. De acordo com Papert (1980, apud SOUZA; FINO, 2019) a palavra “ensinar” constitui-se “*far too transitive*”, ou seja, como um verbo transitivo, necessita de um complemento para assumir seu sentido completo. Por outro lado, a palavra “aprender”, não depende de nada externo ao sujeito que aprende: “ele aprende e é ele quem se transforma, sendo esta transformação interior o mais importante” (SOUZA; FINO, 2019).

Partindo deste panorama, ao adentrarmos nos conceitos da pedagogia construtivista, questiona-se a relação de causa e efeito entre o ensino e o aprendizado, sugerindo a inexistência de uma transmissão de conhecimento. Segundo estes estudiosos, há uma transmissão de informação, porém, o único responsável pela construção de conhecimento é o próprio sujeito, sendo esta última uma elaboração pessoal (SOUZA; FINO, 2019, p. 21). Assim, o sucesso de uma metodologia encontra no papel mais ativo e engajado por parte do aluno, não ficando apenas sob responsabilidade do professor ou da instituição.

O ensino à distância permite mais liberdade e flexibilidade, tanto de horários quanto de espaço, quando comparado ao ensino tradicional. De acordo com Corrêa (2020, p. 15), o aluno “[...] pode carregar com ele a sala de aula e o professor para

todo lugar. Sem ficar preso ao ambiente escolar”. Conjuntamente, há o caráter assíncrono, ou seja, podem ocorrer, não por transmissões ao vivo, mas sim por gravações. Estes fatores permitem aos alunos assistir e/ou interagir de acordo com a sua escolha e disponibilidade. Em contrapartida, este modelo de ensino requer uma maior autonomia e disciplina do aluno:

O engajamento do aluno em relação às novas aprendizagens, baseado na compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia (BERBEL, 2011 apud SPALDING *et al.*, 2020, p. 11).

Seguindo nesta perspectiva, estudos sobre a Educação à Distância (EaD) na área de ciências da saúde apontam impactos bastante positivos a partir deste modelo de ensino. Regmi e Jones (2020 apud SPALDING *et al.*, 2020) afirmam que os alunos, ao se deparar com o ensino à distância e com a responsabilidade que o mesmo exige, passam a exercer um papel de muito mais protagonismo e com melhor aproveitamento do que quando assistiam aulas no modelo tradicional, isto é, de forma mais passiva.

À vista disto, percebe-se que, muito mais do que uma solução emergencial, o Ensino à Distância (EaD) pode funcionar como um modelo de ensino, utilizando-se de metodologias ativas de ensino e ferramentas criadas especialmente para o meio virtual, de forma a oportunizar uma aprendizagem efetiva. Para isso, há de se ter em mente a falta de contato presencial, a dificuldade de concentração e gestão de tempo, por parte dos alunos, que o formato EaD pode trazer. Não obstante, a utilização do EaD como modelo de ensino só é possível se houver a atenção devida ao fator humano: os atores envolvidos neste processo.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR

Embora o papel dos alunos seja de fundamental importância na efetividade do Ensino à Distância (EaD), a atuação do professor não deixa de ser indispensável. Spalding *et al.* (2020) pondera,

Para esta nova modalidade educacional tem sido fundamental, além da diversificação destes instrumentos, a participação assídua dos professores, atuando como verdadeiros tutores, acompanhando todas as atividades dos estudantes, atendendo prontamente às necessidades, prestando devolutivas às demandas e, inclusive, estabelecendo vínculo afetivo-pedagógico com os estudantes (SPALDING *et al.*, 2020, p.18).

Sobre o papel do professor, Papert (1980 apud SOUZA; FINO, 2019, p. 21) aponta que se baseia em “saturar o ambiente de aprendizagem com os nutrientes cognitivos a partir dos quais os alunos constroem conhecimento”. Ou seja, seu papel reside muito mais no ato de equipar os alunos com as ferramentas e recursos que os possibilitem explorar e construir seu arsenal cognitivo por si próprios. Já Shulman (1989 apud GARCIA, 1992, p. 57) aponta o conhecimento de conteúdo pedagógico como aquele que possui maior importância, por representar “uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de a ensinar”. Ou seja,

O conhecimento de conteúdo pedagógico compreende as formas mais úteis de representação das ideias, as analogias mais importantes, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, numa palavra, a forma de representar e formular a matéria para a tornar compreensível (SHULMAN, 1986, p. 9 apud GARCIA, 1992, p. 57).

Um ponto significativo apontado pelos autores é que este tipo de conhecimento não pode ser comumente ensinado durante algum curso de formação de professores, já que é construído na prática profissional individual. Ele se dá no momento em que se transforma o conteúdo aprendido durante a sua formação em um conteúdo a ser ensinado (GARCIA, 1992). Logo, identifica-se que a experiência prática do professor contribui significativamente para o processo de aprendizagem dos alunos.

Na área da educação profissional, já temos estudos que revelam a valorização do conhecimento prático e, inclusive, a atuação de profissionais não licenciados. Lins e Anic (2022) apontam que professores que atuam nesta área conferem importância aos saberes da experiência, incluindo aqueles repassados por seus antigos mestres. Como também de conhecimentos que preparam para as demandas do mercado de trabalho, para muito além dos conhecimentos pedagógicos ou saberes curriculares.

Historicamente, constata-se que a importância dada aos saberes de caráter instrumental encontra suas raízes. No Brasil, a partir de 1930, quando o início da industrialização gera uma demanda por mão de obra que dominasse as técnicas e processos para trabalhar com as máquinas. A partir deste cenário, em 1937, com a constituição, cria-se o ensino profissional técnico e industrial, com o objetivo de treinar as classes mais baixas para preencher esta lacuna de mão de obra nas indústrias (LINS; ANIC, 2022).

Soma-se a isto o tecnicismo ascendente durante a década de 1970, momento em que a sociedade estava passando por transformações, do modelo artesanal para o modelo industrial. Todo este quadro reforçou ainda mais a ênfase no “saber fazer”,

provocando um distanciamento entre teoria e prática, além de influenciar a valorização da experiência profissional na seleção de professores para disciplinas técnicas, em detrimento da formação teórico-pedagógica (LINS; ANIC, 2022).

Sobre a formação de professores e os processos que ela passa, temos uma diversidade de autores, como Garcia (1995 apud LINS; ANIC, 2022), Pimenta (2012 apud LINS; ANIC, 2022), Tardif (2014 apud LINS; ANIC, 2022), entre outros, que aponta para a pluralidade de fontes dos saberes adquiridos, que vão desde o processo formativo na academia; as experiências nas instituições escolares (como aluno); o contexto social; as trocas com colegas docentes; a experiência prática profissional, entre outras (LINS; ANIC, 2022, p. 3). A partir de todas estas experiências, os professores vão construindo e aprimorando sua bagagem de conhecimento, resultando em uma melhora no ensino que vão proporcionar aos seus alunos.

Tardif (2014 apud LINS; ANIC, 2022) ainda discorre sobre as variadas fontes de saberes, que incluem espaços de vivência, como o ambiente e a família. Ele aponta destaque aos saberes chamados “experienciais”, ou seja, aqueles construídos ao longo da vivência laboral, do contato com os pares, com os alunos, e construídos no dia a dia da profissão e por ela validado (TARDIF, 2014 apud LINS; ANIC, 2022). O destaque conferido a esse tipo de conhecimento se deve ao modo de construção do mesmo, pois é o único que ocorre durante o exercício prático da profissão.

Não obstante, autores como Junges e Behrens (2015 apud LINS; ANIC, 2022, p. 17) argumentam que “[...] ensinar não é algo natural, vocacional, não bastando, portanto, tentar seguir modelos de professores que consideram bons. Para tanto, torna-se necessário um espaço reflexivo, que oportunize as necessárias transformações pedagógicas”. E em meio a este movimento de introdução das tecnologias digitais na área educacional, da descentralização do ensino (que antes ficava a cargo apenas das escolas), da atuação de professores não licenciados na educação profissional - e para além dela - e do equilíbrio entre teoria e prática, o papel do professor também entra em debate.

Afinal, com todas estas transformações em curso, são necessários métodos, e também atitudes, que se adequem a esta nova condição. Neste sentido, há de se atentar para atores e práticas que pretendem substituir este papel de “ensinador” e, mais do que isso, o quão efetivo estes profissionais podem ser.

2.4 O ESPAÇO, O ENSINAR, O APRENDER E O PROFESSOR NO ENSINO DE INGLÊS

A invasão das tecnologias na educação, a flexibilização do tempo e do espaço de aprendizagem, a mudança de paradigma quanto à qualificação profissional e/ou acadêmica: todos estes são fatores que contribuíram para a ampliação das oportunidades de ensino. E a aprendizagem de uma segunda língua não ficou de fora desta transformação. Estudos questionam sobre a possibilidade de aprender uma segunda língua através do uso de tecnologias digitais: qual seria a efetividade deste ensino; quais estratégias, métodos e abordagens; além da real contribuição deste viés para a aprendizagem.

Corrêa (2020) discorre sobre dinâmicas mais centradas nos alunos, como uma possibilidade que as tecnologias digitais propiciam, destacando os recursos disponíveis na web 2.0, não só para o aprendizado de uma segunda língua, em si, mas também para a aquisição de outros tipos de conhecimento. Entre as ferramentas para uso pedagógico existentes, ele destaca *blogs*, *wikis*, *podcasts*, redes sociais, fóruns, *e-books*, jogos, plataformas de vídeos, jornais e revistas online, entre muitos outros (CORRÊA, 2020, p. 26).

O destaque para estes recursos, disponíveis para o aprendizado on-line, fica por conta da possibilidade propiciada de aprender de um modo não convencional, de forma coletiva, participativa e também permitindo - e exigindo - muito mais autonomia àquele que aprende. Sobre isto, Corrêa (2020) aponta que

A Web 2.0 tem potencial para oferecer modos de aprender em qualquer lugar e tempo, colocando o aprendiz como ponto de partida; incitar os interessados a se tornarem autores, criadores de conteúdo; acessar enorme conteúdo com estratégias seletivas e inteligentes; aumentar oportunidades de interação entre aprendizes e mestres; além de estender a possibilidade de aprendizagem aos excluídos (DEMO, 2009 apud CORREA, 2018, p. 26).

Um ponto a se considerar é que o uso de tecnologias digitais proporciona um aumento na exposição a uma segunda língua (CORRÊA, 2020), afinal, ao navegar na internet, aplicativos ou redes sociais, o usuário é inundado por informações nos mais diversos idiomas, principalmente em inglês. Assim, o próprio uso das tecnologias constitui-se um modo natural - e informal - de aprender, sem necessariamente passar por um processo consciente de aprendizado.

Ainda de acordo com o autor, seja qual for o modo designado para aprender, todo tipo de experiência é válida no sentido de contribuir para que o indivíduo construa o seu conhecimento em uma segunda língua. Os processos podem ser formais, ou seja, aqueles que ocorrem a partir das instituições ditas tradicionais; não formais, que ocorrem fora da escola em si, mas a partir de outros centros de ensino organizados; e, por fim, processos informais, que ocorrem de forma espontânea e natural, são os aprendizados adquiridos ao longo da vida do sujeito (CORRÊA, 2020). A partir destas definições, constata-se que uma forma não exclui a outra, pelo contrário, são complementares, sendo sua combinação fundamental para compor o aprendizado do indivíduo.

É nesta lógica de ensino não formal, somado às transformações geradas pelas tecnologias, que se vê a plataformização do mercado educacional. São diversos sites e/ou aplicativos que oferecem serviços de aulas particulares, conectando professores das mais diversas áreas com alunos que buscam aprender sobre as mesmas. Dentre estas plataformas, destaca-se a *Superprof*, que foi criada em 2013, na França, está presente em 42 países ao redor do globo, em 18 idiomas e com um total de quase 20 milhões de perfis de professores cadastrados no mundo. A plataforma funciona com base em anúncios, criados pelo próprio professor no momento em que se cadastra no site, indicando algumas informações básicas, como a disciplina que desejam lecionar, uma descrição livre e breve de si, foto pessoal, localização (cidade e bairro), metodologia de ensino, experiências acadêmicas e profissionais que julguem interessantes e o valor hora/aula (SUPERPROF, 2020).

A plataforma não exige nenhum certificado, diploma, profissão específica ou nível mínimo para o cadastro, ficando totalmente sob responsabilidade do professor todos os dados informados. Outrossim, a remuneração ocorre a partir do valor hora/aula estipulado pelo próprio professor em seu perfil, sendo a plataforma isenta de quaisquer responsabilidades relacionadas ao pagamento, serviço prestado ou sequer à qualidade das aulas (VIEIRA, 2021). Para a busca por um professor particular, os usuários utilizam uma caixa de texto no site para selecionar duas informações: a disciplina desejada e uma localização, com bairro, cidade e estado. A plataforma se baseia em um motor de busca algorítmico para mostrar os perfis a partir do filtro selecionado. Após, o usuário escolhe o perfil que julga mais adequado e combina as aulas diretamente com o professor, podendo ser de modo presencial ou

remoto. O perfil do professor é avaliado conforme seu desempenho nas aulas, de acordo com a opinião do aluno (VIEIRA, 2021).

A monetização da plataforma, por sua vez, ocorre através das assinaturas do “Plano Profissional”, por parte dos professores anunciantes, cujos benefícios seriam, segundo a plataforma, maior visibilidade e a promoção a perfil “recomendado” (VIEIRA, 2021). Além disto, os interessados pelas aulas podem adquirir o “Passe Aluno”, uma assinatura que permite ao aluno solicitar aulas a quantos professores desejar no período de 30 meses (SUPERPROF, 2022).

O site indica que é possível dar aulas de mais de 1.000 (mil) disciplinas, sendo muito mais variadas do que as tradicionais matérias escolares, incluindo aulas de esportes, como *personal trainer*; musicais - como canto e violão - aprendizagem doméstica; desenvolvimento pessoal; dentre muitas outras. O Inglês é apontado como a disciplina mais ensinada, contando com 22.118 professores de inglês no Brasil, sendo 708 nativos. Ainda é possível filtrar pela faixa de preço, tempo de resposta e nível de proficiência do aluno.

Sobre professores nativos, informação questionada no momento do cadastro para dar aulas de idiomas, o *blog do Superprof* aponta algumas vantagens, como “descobrir a cultura de um país através do olhar de uma pessoa local; aprimorar muito a expressão oral com a prática da conversação; e dispor de um método mais lúdico e dinâmico para revisar” (SUPERPROF, 2022, n. p.).

A partir deste contexto de aprendizado em inglês e do uso de plataformas para este fim, temos que as questões estão atreladas à combinação de estratégias e processos, de modo que sejam adequadas e eficientes para aquele que está aprendendo. Inclusive, considera-se de extrema importância que as estratégias de aprendizado não fiquem apenas sob responsabilidade de uma escola ou de um professor, afinal, como já exposto e assentido por Corrêa (2020), os processos de autonomia por parte do aluno são fundamentais para o aprendizado efetivo.

Assim, também encontramos o uso de outras plataformas, que não possuem em sua estrutura o objetivo central em fomentar este encontro entre possíveis professores e alunos interessados em aprender uma segunda língua. Contudo, estas ambiências podem ser utilizadas para exercer tal mediação tecnológica entre os atores envolvidos. Como exemplo, podemos citar o *Instagram*, que vem sendo apropriado por múltiplos atores para promover seus empreendimentos.

Consequentemente, nos insere na conjuntura da comunicação digital, que será abordada no próximo capítulo.

3 COMUNICAÇÃO DIGITAL: O *INSTAGRAM* COMO FOMENTADOR DE EMPREENDIMENTOS PARA ATORES INDIVIDUAIS

Este capítulo aborda a utilização da plataforma Instagram pelos atores individuais, as motivações, recursos e potencialidades para seus empreendimentos. Inicialmente, partimos dos conceitos apresentados por Baldissera (2017) no contexto das ambiências digitais e dos processos de construção de sentidos. Paralelamente, discute-se a perspectiva de Lasta (2017a) acerca da utilização dos *media* por múltiplos atores no seu fazer/existir/representar. Posteriormente, analisamos o contexto do empreendedorismo no Brasil e no Canadá a partir dos estudos de Sarfati (2013) e de dados do Global Entrepreneurship Monitor (GEM) para, por fim, compreender o papel do *Instagram* como um possível “aproximador” entre atores individuais e demais atores, com base na pesquisa de Sartini, Silva e Fagundes (2018).

3.1 PRÁTICAS COMUNICACIONAIS POR MEIO DOS AMBIENTES DIGITAIS: O FAZER/EXISTIR/REPRESENTAR DOS MÚLTIPLOS ATORES

Se é fato que o avanço das ambiências digitais, nos últimos anos, consolidou uma ampla reorganização da sociedade, há que se refletir sobre as grandes transformações nas práticas comunicacionais. A quantidade de informações disponíveis se multiplicou, intensificando também o compartilhamento e a circulação de opiniões, além dos atores responsáveis pelas mesmas. Para tanto, Baldissera (2017, p. 74) reitera que,

[...] é preciso reconhecer que ocorreram importantes alterações nas tradicionais práticas comunicacionais, bem como nas lógicas de presença e regimes de visibilidade, e, de acordo com o que se destacou, também foram redimensionadas as relações de poder.

Estas transformações levaram Castells (1999) à definição de “sociedade em rede” para caracterizar esta forma de articulação das relações humanas, que passaram a contar com novas possibilidades de interação. Assim, não foram apenas o surgimento de novas tecnologias ou a implantação de novos processos comunicacionais que impactaram na sociedade, mas sim, mudanças de ordem política e sociocultural, que influenciaram o imaginário das pessoas e suas visões de mundo (BALDISSERA, 2017).

Logo, o autor trata da centralidade que o conceito de relação ocupa na comunicação, afinal, um processo comunicacional sempre envolverá uma dualidade de forças em disputa de sentidos: o indivíduo e a alteridade ou, ainda, a organização e seus públicos. Assim, os sentidos são constantemente (re) construídos, a partir das mais diversas intenções - conscientes ou não - dos sujeitos envolvidos. E, portanto, as intenções ou desejos, por sua vez, vão se materializar em diferentes estratégias nas disputas de sentido (BALDISSERA, 2017).

Os atores podem agir por meio de estratégias com o fim de associar determinados conceitos - definidos por si próprios - ao outro, de forma que suas falas, mensagens e ações sejam coerentes com os conceitos propostos. No entanto, estas estratégias serão apenas propostas de imagens e/ou interpretações de si aos públicos, de forma que a imagem-conceito¹ conformada pela sociedade será influenciada por diversos outros fatores que fogem ao controle do outro (BALDISSERA, 2017) (seja este outro uma organização, empresa, marca, instituição, governo, ator individual).

Em suma, há sempre que se considerar a alteridade posta em relação (LASTA, 2015), isto é, os significados de um ator são construídos a partir do outro, aquele que se reconhece no discurso, aquele que interage, sendo os sentidos permanentemente perturbados e (re) construídos neste processo (BALDISSERA, 2017). Afinal, o outro terá acesso a muitos outros aspectos além apenas do que o ator fala de si, contribuindo para que ele construa seu repertório e expectativas com relação ao ator. A significação, por fim, será formada com base na experiência do ator, somada à experiência do outro.

Conseqüentemente, Lasta (2017a), ao trazer a perspectiva acerca das assessorias de comunicação e suas modificações a partir das apropriações e usos das tecnologias digitais, salienta que as ambiências digitais abriram espaço para que organizações e outros múltiplos atores sociais, como, por exemplo, atores individuais², pudessem ter o seu espaço de fala e atuação na internet. Seguindo assim, suas

¹ Imagem-conceito: construto simbólico, complexo e sintetizante, de caráter judicativo/ caracterizante e provisório, realizada pela alteridade (...) mediante permanentes tensões dialógicas, dialéticas e recursivas, intra e entre uma diversidade de elementos-força, tais como as informações e as percepções sobre a entidade (algo/alguém), o repertório individual/ social, as competências, a cultura, o imaginário, o paradigma, a psique, a história e o contexto estruturado (Baldissera, 2004, p. 278).

² 4º - Atores individuais (AI): correspondem ao agenciamento desses com as mais variadas ambiências digitais (apropriadas e utilizadas no contexto individual, isto é, relativos à área da sociedade civil, porém, ator representado com uma proposta individual) (LASTA, 2017b, p. 213).

próprias estratégias e objetivos, sem a dependência exclusiva das instituições midiáticas. Logo, se antes o processo se iniciava com um profissional de determinada organização, responsável pela comunicação institucional, que produzia e enviava produtos de comunicação às instituições midiáticas que, por sua vez, divulgavam para a sociedade; hoje, a atividade não se restringe a este contexto (LASTA, 2017a). O que nos encaminha para uma condição de desintermediação, ou seja,

[...] os múltiplos atores sociais ao poderem construir os seus próprios espaços de “fala” e atuação nos mais variados *media*, conseqüentemente, também passam a poder publicizar suas práticas de comunicação sem a necessidade da intermediação tradicional das instituições midiáticas e assim estabelecerem suas relações com os demais atores (LASTA, 2017a, p. 6).

Deste modo, ocorre que os mais distintos atores sociais são capazes de executar o papel de produtores de conteúdos e estabelecer relacionamentos com diversos públicos, função esta que antes era reservada e centralizada nas instituições midiáticas tradicionais, que detinham os meios para exercer as intermediações. Assim, os fluxos de sentidos são aprendidos e construídos nas mais variadas ambiências digitais por distintos atores sociais, gerando potencialidades comunicacionais e de empreendimentos. Uma vez que nos encontramos em um contexto em que todo e qualquer sujeito com acesso à internet tem a possibilidade de produzir conteúdos, ocorre que os mesmos se utilizam de ambiências digitais para promoção, divulgação e exposição pessoal, além de construção de relações com os mais diversos públicos e conjunturas.

Esta dinâmica dá origem ao que Terra (2011) denomina de usuário-mídia. Assim, vemos que

[...] além das organizações estarem se apropriando e utilizando lógicas do campo das instituições midiáticas, os demais múltiplos atores coletivos e individuais também o estão fazendo, tanto o estão como se autodenominando como “veículos de mídia”. Conseqüentemente, o mercado está se valendo desses usuários-mídia ou influenciadores, por serem considerados microreferências (LASTA, 2017a, p. 9).

Esta simbiose entre múltiplos atores com as ambiências digitais no seu fazer/existir/representar, às vezes, os levam a se auto determinarem como veículos de mídia/usuário-mídia. Contudo, como questiona Lasta (2017a), esta confusão conceitual se dá com as simplificações e não problematizações acerca dos termos envolvidos, uma vez que

Sujeitos apreendidos na articulação com *medium* (singular) /*media* (plural), por meio da proposição de Sodré (2009), que o conceitua como ambiência, com estrutura e códigos próprios. Conseqüentemente, o *medium* prefigura

mediação; portanto, se trata de um processo possibilitado por meio do agenciamento do ator com um *medium* inserido em um contexto social específico. Uma vez que, o *medium*, por si só, não qualifica a mediação, conseqüentemente, ponderamos os múltiplos atores sociais, o agenciamento com o *medium* e as práticas comunicacionais resultantes dessa dinâmica (LASTA, 2017a, p.3-4).

Assim, compreende-se que os “*media*” designam dispositivos tecnológicos, que dependem da apropriação por parte dos múltiplos atores que, por sua vez, os utilizam para expressar suas intencionalidades através dos discursos. À vista disto, vê-se que o *medium* constitui muito mais do que apenas um canal, pois atrelado a ele se encontram as dimensões individual e relacional, ambas influenciadas pelos múltiplos atores envolvidos na dinâmica (LASTA, 2017a). E a preocupação de Lasta (2017a) se encontra no fato dos múltiplos atores produtores de conteúdo, ao se intitularem como “veículos de mídia” e ao serem reconhecidos pelas agências de comunicação como “canais”, reduz tanto os seus papéis como suas atuações, conseqüentemente as suas responsabilizações. Pois,

[...] como criticado por Braga (2016), a não problematização acerca da adoção do termo “mídia” para se referir às instituições midiáticas, originando assim a sua banalização, também pode ser responsável por reduzir o entendimento, tanto por parte dos profissionais de comunicação como dos próprios influenciadores, como meros “canais”/instituições midiáticas. Assim, tornando-os produtores de conteúdo sem considerar quem são, com quem estes se relacionam e como se propõem, tanto em seus *media* como fora deles, pois o interesse recai sobre a “audiência” que estes influenciadores possuem. E, ao coisificá-los, caímos na tradicional máxima da causa-efeito (LASTA, 2017a, p.13).

O ator, portanto, é o responsável por conferir significados às suas práticas comunicacionais atreladas às estruturas tecnológicas dos ambientes digitais, que imbricam na concretude de suas intencionalidades ao outro. Assim, tem-se o espaço; o programa; e o texto, que conformam a construção do ator e dos sentidos junto à alteridade (LASTA, 2017b). Pois, a representação do ator nos ambientes digitais está entrelaçada com suas intencionalidades dispostas no seu fazer/existir por meio dos seus discursos. Logo, por meio da sócio-técnica-discursiva³, os sentidos são construídos e organizados. Isto é, através do processo objetivo, no qual o ator se

³ Entende-se, por aspectos sócio-técnico-discursivos, que “na produção dos conteúdos nos ambientes digitais, estão implicados para além da materialidade textual, pois também há de se considerar os seus elementos sócio-técnicos. Assim, o pesquisador, ao propor estudos acerca das estratégias contidas nas operações discursivas das organizações nos ambientes digitais, poderá transcender a metáfora textual e abranger, também, a tecnologia e, conseqüentemente, o constante desenvolvimento de novas apropriações/usos” (LASTA, 2019).

apropriada da ambiência digital para o seu fazer/existir/representar; e subjetivo, processo onde ocorre a interiorização e exteriorização do ator (LASTA, 2019).

A partir desta conjectura, na qual os múltiplos atores individuais se fazem presentes nas ambiências online, examina-se o contexto do fazer/existir/representar destes sujeitos, tendo como viés as motivações da sua presença online, além das diferentes condições que proporcionam a mesma. As variações que tal atividade online pode conter são desenvolvidas e explicadas no subcapítulo a seguir.

3.2 *INSTAGRAM* COMO APROXIMADOR DE PÚBLICOS NO CONTEXTO DO EMPREENDEDORISMO NO BRASIL X EMPREENDEDORISMO NO CANADÁ

Com base no perfil objeto desta pesquisa - a saber, uma canadense que utiliza a plataforma *Instagram* para atingir seus públicos, criando conteúdo direcionado ao ensino da língua inglesa-, faz-se necessária uma investigação a respeito das condições para esta atividade no país de origem do ator individual. Para mais, requer-se um comparativo entre o empreendedorismo praticado no Brasil e aquele que ocorre no Canadá, a fim de verificar possibilidades e motivações de ambos.

Sabe-se que o empreendedorismo tem ganho destaque nos últimos anos, trazendo consigo uma promessa de ganhos financeiros - inclusive extras -, flexibilidade e a realização do desejo de ter o seu próprio negócio. O ambiente de crise econômica, caracterizada pelo desemprego, somado às transformações tecnológicas, foram agravantes para a busca de novas alternativas de trabalho e renda. A partir disto, a importância da prática empreendedora no desenvolvimento econômico de um país se dá no sentido da geração de empregos e de oportunidades de negócio.

No Brasil, quando se fala na motivação para empreender, temos, de acordo com o relatório GEM Brasil 2019, que quase 90% dos empreendedores iniciais apontam a escassez de emprego como uma das razões para se envolver com o empreendedorismo. As outras possibilidades de resposta incluíam “fazer a diferença no mundo” (51,4%), “construir uma grande riqueza ou uma renda muito alta” (36,9%) e “continuar uma tradição familiar” (26,6% dos empreendedores). Além disto, 26,2% mencionaram que a única motivação para empreender foi “ganhar a vida porque os empregos são escassos”, enquanto as outras opções tiveram de 1,6%, para menos (GEM, 2019). Vemos, a partir destes dados, que a principal motivação para

empreender continua sendo a necessidade, que já vinha sendo observado nos anos anteriores no Brasil.

O empreendedorismo por necessidade ocorre, geralmente, por pessoas em vulnerabilidade financeira, que buscam alternativas para suprir suas necessidades imediatas, em meio à falta de emprego e renda. Já o empreendedorismo por oportunidade ocorre mais no sentido de aumento de lucros e/ou retorno de investimentos (DEGEN, 2009 apud SARFATI, 2013). Assim, pesquisas da Global Entrepreneurship Monitor (GEM), realizadas no Brasil, apresentam alguns destaques para o perfil do empreendedor brasileiro. Dados do relatório de 2021 apontam que 21% da população é um empreendedor iniciante ou já possui um negócio, número que figura como o mais alto entre os países participantes do relatório com mais de 50 milhões de habitantes (GEM, 2022).

O relatório ainda aponta diversos fatores que dificultam a atividade empreendedora no Brasil, como a dificuldade de acesso a financiamentos no país, além da burocracia e dos altos impostos, acarretando em diversos entraves para iniciar um negócio. Além disto, a falta de políticas de incentivo e a falta de investimento em infraestrutura também restringem os empreendedores brasileiros, constituindo outros obstáculos à produtividade e competitividade (GEM, 2022). De acordo com Sarfati (2013), não há uma política de empreendedorismo específica no Brasil, que fomenta e/ou regulamente a atividade. Ainda, historicamente, o Brasil prioriza as grandes empresas, em detrimento das MPMEs (micro, pequenas e médias empresas) (SARFATI, 2013). Como resultado, encontra-se um cenário onde muitos trabalham na ilegalidade por não registrarem seus negócios.

Contudo, cabe aqui mencionar a Lei Complementar nº 123/2006 que, dentre outras funções, legalizou o trabalho de Microempreendedor Individual (MEI), atuando na desburocratização dos processos de abertura e fechamento de empresas e também na simplificação do sistema de arrecadação (SARFATI, 2013). No entanto, apesar dos avanços adquiridos com esta lei, ainda existe grande complexidade tributária no país, o que torna bastante complexo o processo de abrir, manter e/ou fechar uma empresa no Brasil. As demandas a níveis municipal, estadual e federal frequentemente se modificam e/ou se sobrepõem, obstruindo o ambiente para a execução da atividade empreendedora no país.

No Canadá, por outro lado, o empreendedorismo se caracteriza por possuir forte apoio de políticas governamentais, incluindo subsídios salariais e de contratação

para novos negócios. Logo, os canadenses estão constantemente sendo impulsionados a empreender, principalmente, pela busca de oportunidades. Ademais, mais de 67% dos empreendedores relatam que novas oportunidades surgiram após o contexto de pandemia, indicando um cenário comercial positivo a partir das mudanças geradas pela Covid-19 (GEM, 2022).

A contextura histórica da indústria no Canadá aponta que, desde a década de 1980, já haviam políticas públicas de incentivo ao empreendedorismo e pequenos negócios, cujo objetivo era diminuir as disparidades regionais. Naquele momento houve, inclusive, a simplificação dos procedimentos de imigração para investidores e empreendedores que objetivassem praticar seu negócio no país (SARFATI, 2013, p. 35). Desde esta época, as MPMEs já eram consideradas estratégicas, reconhecidas como fonte de geração de empregos, inovação e desenvolvimento econômico.

Os programas de estímulo para a atividade no país estão reunidos nos centros chamados Serviços de Negócios para Empreendedores do Canadá (*Canada Business Services for Entrepreneurs*), que existem em todas as províncias do país. O principal objetivo destes centros é reduzir a complexidade envolvida na abertura de um negócio, como questões relacionadas aos diversos níveis de governo, informações sobre programas de fomento, apoio à comercialização, auxílio no desenvolvimento de novas tecnologias e na preparação para o mercado (SARFATI, 2013).

Quanto às condições estruturais, o relatório GEM 2021/2022 aponta que os empresários canadenses classificaram com notas abaixo da média os fatores “Apoio e Relevância de Políticas Governamentais” e “Programas Governamentais de Empreendedorismo”. Além disto, o item “Pesquisa e Desenvolvimento” recebeu a nota mais baixa dos países do grupo, apontando que os empreendedores esperam mais do Estado em relação a incentivos à propriedade intelectual e outros recursos tecnológicos. O item “Política de Governo: Impostos e Burocracia” recebeu uma nota maior (5,9) e o item “Infraestrutura Física” recebeu 6,6 (GEM, 2022).

Apesar de serem necessárias algumas melhorias, como incentivo a pesquisas e investimentos em infraestrutura, de acordo com o relatório global, a simplificação regulatória e tributária elimina barreiras para a atividade empreendedora. Assim, culmina com um ambiente bastante positivo, estabelecido há várias décadas pelas políticas de incentivo, tornando a abertura e manutenção de um negócio no Canadá bastante simples.

Isto posto, identifica-se diferenças fundamentais entre o empreendedor no Brasil e a execução da atividade empreendedora no Canadá, a começar pelas políticas de incentivo, que possuem um histórico antagônico nos dois países, refletindo na facilidade ou dificuldade para a abertura de um negócio. Outrossim, a motivação para o empreendedor, seja por necessidade ou oportunidade, é elemento determinante para caracterizar a atividade, inclusive no ambiente online, como veremos no próximo subcapítulo.

3.3 O *INSTAGRAM* COMO AMBIÊNCIA FOMENTADORA INDIRETA PARA VIABILIZAÇÃO DO EMPREENDEDORISMO

Como já visto, as transformações ocorridas na sociedade como reflexo da utilização da internet e das redes sociais impactaram grandemente nas relações sociais, acarretando com a virtualização das mesmas. Dentre estas relações, incluem-se também as das organizações, que tiveram o espaço de interação com seus públicos ampliado para o virtual, ocasionando uma nova dinâmica e, junto dela, diversas novas oportunidades.

Este cenário, somado ao empreendedorismo crescente, este último principalmente motivado pela necessidade de sustento ou renda extra, transformam as redes sociais no habitat perfeito para a divulgação de um novo negócio, já que possibilitam grande facilidade de interação sem grandes custos. E o *Instagram* é protagonista neste cenário: uma pesquisa publicada pelo *Facebook* (2021) indica que 90% dos usuários do *Instagram* seguem, pelo menos, uma marca (FACEBOOK BUSINESS, 2021). Além disto, dados divulgados pelo *Instagram* apontam que 83% dos usuários usam a plataforma na hora de procurar novos produtos e serviços (INSTAGRAM BUSINESS, 2022).

Logo, o *Instagram* atua como uma “vitrine gratuita”, levando pessoas e empresas a enxergarem oportunidades comerciais na ambiência (SARTINI; SILVA; FAGUNDES, 2018). A plataforma possibilita não apenas a extensão das atividades de uma organização já estabelecida de forma física para o meio virtual, mas também torna possível a criação de um negócio apenas no ambiente da própria rede. Este fato se justifica porque o uso crescente de profissionais levou a plataforma a adicionar novas funcionalidades específicas para perfis de empresas, de acordo com uso e preferências deste tipo de usuário.

As funcionalidades disponíveis para perfis profissionais no *Instagram* vão muito além de apenas fotos, vídeos, *stories* e *DMs* (mensagens diretas). De acordo com informações da rede (*INSTAGRAM BUSINESS*, 2022), as contas profissionais permitem acompanhar, inclusive, o desempenho do perfil em tempo real. Através da aba “*insights*”, tem-se acesso a informações sobre alcance de publicações, variações no número de seguidores e número de interações, assim como os dias e horários cujo desempenho das publicações foi melhor. Este tipo de conta também possibilita incluir botões de ação no perfil, tais como endereço e telefone da organização, além de configurar respostas automáticas para determinados comentários e mensagens recebidas por DM.

O “*Instagram Shopping*”, onde é possível abrir uma loja virtual e vender diretamente do *Instagram*, é outra função exclusiva dos perfis profissionais. Por fim, aqueles que possuem uma conta profissional recebem acesso ao *Creator Studio*. No qual, é possível agendar publicações, além da integração com o *Facebook* que possibilita disparar anúncios e publicações patrocinadas a partir de diversos filtros de público. As contas profissionais são classificadas em dois tipos: empresas ou criadores de conteúdo (*INSTAGRAM BUSINESS*, 2022).

Por conseguinte, além de possibilitar a divulgação de produtos e serviços, o *Instagram* também auxilia empresas e/ou microempreendedores a monitorar o desempenho das suas atividades na rede e, desta forma, entender o comportamento de seus públicos. Munidos destas informações, os responsáveis pelas contas são capazes de criar estratégias de comunicação, visando aprimorar a relação com os públicos e, conseqüentemente, gerar vendas e lucros (SARTINI; SILVA; FAGUNDES, 2018).

Todas estas vantagens para as empresas, somadas ao crescente uso da plataforma pelas pessoas, fazem com que o *Instagram* seja considerado essencial para muitos empreendedores (SARTINI, SILVA; FAGUNDES, 2018). Isto posto, temos o *Instagram* como um eficiente meio de aproximação entre atores individuais empreendedores e seus públicos. Pois, possibilita que ocorra a promoção de interações diretas, práticas e a baixos custos. Assim, assume seu papel de “vitrine virtual”, possibilitando a divulgação dos mais diversos produtos e serviços e, conseqüentemente, a realização de vendas.

Com base nesta premissa, parte-se para a análise apresentada no próximo capítulo, a partir da qual discorre-se sobre a apropriação do *Instagram* por parte do

ator individual que constitui objeto deste estudo. Sendo a mesma uma canadense que opta por empreender através da plataforma digital, utilizando-a também para o ensino de inglês, pretende-se compreender como se dá o fazer/existir/representar deste objeto de estudo, através do seu dizer/publicizar.

4 ESTRATÉGIA METODOLÓGICA: UMA ANÁLISE DO PERFIL DE ASHLEZINHA NO *INSTAGRAM*

Este capítulo trata dos procedimentos metodológicos empregados na realização deste estudo. Inicialmente, introduzimos a metodologia da pesquisa empírica mediada por computador, operacionalizada através da triangulação de técnicas, com os métodos da observação encoberta e não participativa (JOHNSON, 2010) e da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Para tanto, adentramos no campo de estudo composto pelo perfil de @ashlezinha no *Instagram*, de forma a delimitar e analisar o *corpus* para, em seguida, nos possibilitar a articulação entre a teoria e os dados empíricos a fim de compreender o fazer/existir/representar de Ashley através do seu dizer/publicizar.

4.1 METODOLOGIA: PESQUISA EMPÍRICA MEDIADA POR COMPUTADOR

Considerando-se a proposta do presente trabalho, a metodologia designada para este estudo é a pesquisa empírica mediada por computador, apresentada por Johnson (2010). Ela consiste nas etapas de coleta, tratamento e análise de dados, advindos de um ou mais espaços on-line, com a finalidade de responder aos objetivos e a problemática trazida pela pesquisa. Para tanto, conta com a triangulação de técnicas (JOHNSON, 2010), que se adequa à pesquisa qualitativa e auxilia na coleta de dados ricos acerca das experiências de organização social e significados compartilhados pelos sujeitos no contexto da comunicação digital. Na presente pesquisa optou-se pela triangulação de técnicas, a partir da intersecção entre a observação de campo (JOHNSON, 2010) e a análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Quanto à observação de campo, tem-se 4 tipos realizáveis para pesquisa qualitativa em espaços sociais digitais: observação aberta e não participativa; observação aberta e participativa; observação encoberta e não participativa; e observação encoberta e participativa. Para este estudo, utilizamos a observação encoberta e não participativa, na qual o pesquisador tem a função limitada à observação e os sujeitos desconhecem o fato de estarem sendo estudados. Este último qualifica-se como um método não obstrutivo que, sendo facilitado pelas ambiências digitais, permite que o pesquisador observe sem se identificar ou pedir permissão, além de entrar e sair do campo de estudo sem ser notado. Desta forma,

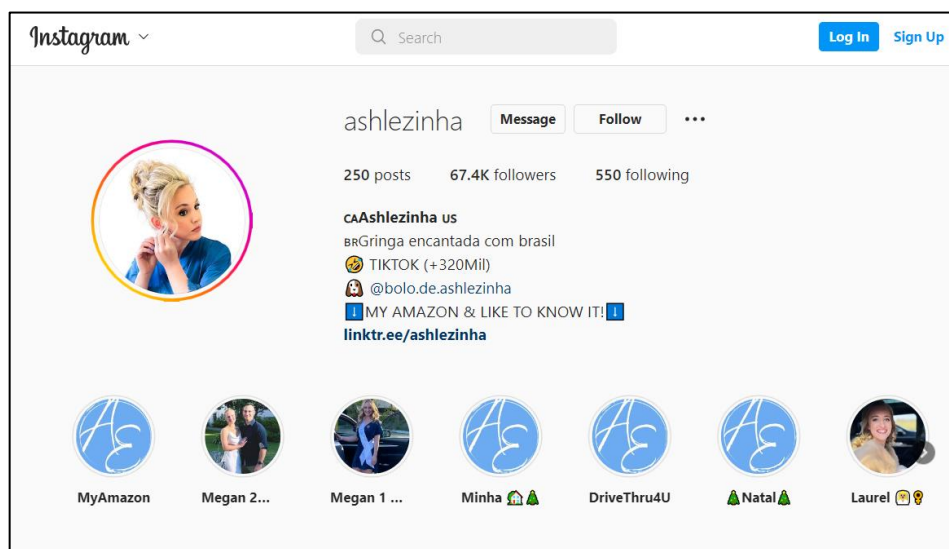
garante uma postura “natural” por parte dos participantes que, por ignorarem o fato de estarem sendo observados, não são influenciados pelo contexto da pesquisa (JOHNSON, 2010).

Tendo em vista o fato de que a observação de campo é adequada para a coleta de dados gerais, decidiu-se pela complementação com o método da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), a fim de possibilitar um aprofundamento acerca do objeto estudado. Como referido por Bardin (1977), o método constitui-se em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que consiste na análise sistemática e objetiva da descrição do conteúdo das mensagens, tendo como principal objetivo a compreensão da semântica dos dados qualitativos. Estrutura-se em três fases: 1) pré-análise - que consiste na organização e leitura flutuante dos materiais coletados -; 2) exploração - momento em que deve ser feita a codificação, através de recorte, agregação e enumeração, e a categorização, em que os dados serão agrupados em grandes categorias, de acordo com a literatura; e, por fim -, 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação, levando em consideração o emissor, o receptor, a mensagem e o *medium* (BARDIN, 1977).

4.1.1 Delimitação do campo de estudo

O campo de estudo da presente pesquisa está delimitado pelo ambiente digital do perfil da canadense/americana Ashlezinha no *Instagram* (@ashlezinha). Ashley utiliza seu perfil para a criação de conteúdo sobre humor, entretenimento e sua paixão por idiomas (inglês e português), além de ministrar aulas de inglês através da plataforma Zoom. Na Figura 1, podemos visualizá-lo:

Figura 1 - Apresentação inicial do perfil de @ashlezinha no *Instagram*



Fonte: Ashlezinha (2018).

Neste perfil, observa-se que Ashlezinha declara que ensina inglês através de um método “não convencional”. Apesar de ser farmacêutica por formação e profissão, também ministra aulas de inglês, particulares ou em grupos, através da plataforma Zoom. De acordo com a canadense, ela ensina inglês a seus alunos da mesma maneira que ela própria aprendeu português, isto é, com foco na fala e na compreensão, utilizando-se da repetição em português e inglês para níveis iniciante, intermediário e avançado. Ela também se concentra na pronúncia em inglês para melhorar o sotaque.

Ashlezinha se define, em seu perfil no *Instagram*, como uma “gringa encantada pelo Brasil”. Natural do Canadá, ela vive em Toronto com seu namorado brasileiro. O ponto de encontro de sua trajetória com o Brasil e com a língua portuguesa ocorreu em 2017, quando ela fez uma pergunta em um grupo de *kitesurf* no *Facebook* e um brasileiro respondeu. Os dois foram juntos praticar o esporte e começaram a conversar. Logo em seguida, ela fez sua primeira viagem ao Brasil, mais precisamente ao Ceará, para praticar francês e *kitesurf* nas regiões de Taíba, Icarai e Jericoacoara.

Após voltar ao Canadá, o brasileiro com quem Ashley conversava acabou se tornando seu namorado, e foi este relacionamento o principal motivador para que a canadense aprendesse a falar português. Em fevereiro de 2020, ela retorna ao Brasil, desta vez para passar um tempo com a família do namorado, em Recife, e conhecer a cultura do local.

De volta ao Canadá novamente, em sua cidade onde ninguém falava português, o desejo por continuar praticando o idioma inspirou uma ideia: utilizar as plataformas digitais para continuar falando português. A partir de então, suas redes sociais se transformaram em uma grande mistura de comédia, música e ensino de inglês. Além do *Instagram*, Ashley também está presente nas plataformas *Tik Tok*, *YouTube*, *Twitter*, *Telegram* e *SoundCloud* além de possuir lojas online na *Amazon* Canadá, *Amazon* EUA, e também na plataforma *Like to Know It*. Apesar de trabalhar meio período como farmacêutica, a canadense dedica o restante do tempo para produzir conteúdos e aparecer nas suas redes.

A escolha deste campo de estudo se deu em função do caráter inusitado do perfil: uma canadense sem qualquer formação em letras e/ou comunicação, que trabalha em uma área completamente diferente, mas que utiliza o seu tempo livre e sua paixão por idiomas para criar conteúdo e alimentar diversas redes sociais como um hobby e fonte de renda extra.

Com base no exposto, há que se considerar que o ator individual responsável pelo perfil vem de uma cultura diferente, de um país desenvolvido que oferece incentivos e oportunidades diversas das encontradas no Brasil. Como já visto, o Canadá se caracteriza por prestar um forte apoio de políticas governamentais aos empreendedores. As políticas de incentivo, estabelecidas há várias décadas, deram origem a um ambiente bastante positivo para a atividade empreendedora, sendo os canadenses constantemente impulsionados a empreender, principalmente pela busca de oportunidades.

Diferentemente do Brasil, onde a falta de políticas de incentivo, a burocracia, dentre outros fatores, restringe as tentativas de empreender, sendo elas, quando ocorrem, por necessidade de renda para o sustento básico; no Canadá, vemos um outro cenário. Ashley empreende motivada pela vontade de continuar praticando a língua portuguesa, como um hobby, no seu tempo livre entre a sua ocupação principal - farmacêutica -, seus eventos com a família e o tempo que passa com seu namorado.

Por não necessitar desta renda, ela não mantém seu perfil no *Instagram* como uma prioridade, se dando ao luxo, inclusive, de fazer uma pausa nas postagens por estar ocupada comprando uma casa ou, ainda, nos preparativos para a despedida de solteira de sua irmã. Ashley viu uma oportunidade de unir um *hobby* a uma fonte de renda extra, constituindo um tipo de empreendedorismo por oportunidade que, como

aponta Degen (2009 apud SARFATI, 2013), ocorre no sentido de aumentar os lucros ou obter retorno de investimentos.

Toda esta conjuntura impacta na forma de apropriação da ambiência digital por parte de Ashlezinha, seja nas intencionalidades estabelecidas no seu fazer/existir/representar por meio dos seus discursos ou nos recursos utilizados para este fim. Dito isto, constata-se que a utilização do *Instagram* e sua atuação como “vitrine gratuita” vão ao encontro do contexto de Ashley como empreendedora, sendo a dinâmica da rede e a virtualização do espaço de relação com os públicos adequados e suficientes aos seus objetivos, servindo como fomentador ao empreendimento do ator individual.

Além disto, a Internet com suas várias ambiências com múltiplos recursos são incentivadores ao ensino de um modo “não convencional”, já que o contexto online propicia uma situação diferenciada de aprendizado flexível, dinâmico e participativo (CORRÊA, 2020). Neste sentido ainda, a atuação de Ashley através do *Instagram* inclui-se como um processo informal de ensino/aprendizado que, de acordo com Corrêa (2020), são aqueles que ocorrem fora dos centros de ensino, tradicionais ou não. Ao rolar o *feed* do *Instagram* e assistir os vídeos de Ashley, o usuário aprende inglês de forma espontânea e natural. Consequentemente, adentramos no subcapítulo a seguir, que nos conduz ao *corpus* de pesquisa, que será posto à análise.

4.1.2 Delimitação do *corpus*: @ashlezinha, a gringa encantada pelo Brasil

Para a definição do *corpus*, considerando a delimitação do campo de estudo pelo perfil de @ashlezinha no *Instagram*, definiu-se como *corpus* desta pesquisa os conteúdos postados no período de 26 de abril a 12 de junho de 2021, compreendendo um total de dez postagens. A quantidade baixa de publicações, em relação ao período, e a ausência de uma frequência específica entre elas justifica-se pelo perfil não ser a principal fonte de renda de sua responsável, sofrendo influência de suas questões pessoais. Assim, as dez postagens constituintes do *corpus*, sua data, formato e temática encontram-se no Quadro 1.

Quadro 1 - Delimitação do Corpus

DATA	FORMATO	POSTAGEM OBSERVADA
26/abril/2021	Vídeo	Humor sobre gírias brasileiras
5/maio/2021	Vídeo	Pronúncia em inglês
8/maio/2021	Post estático	Montagem Ashley - Girl from Canada
9/maio/2021	Vídeo	Cover Girl from Rio (Anitta)
10/maio/2021	Vídeo	Humor pronúncia nomes brasileiros
14/maio/2021	Vídeo	Estilo de vida Ontário
29/maio/2021	Vídeo	Estilo de vida aniversário
4/junho/2021	Vídeo	Dicas inglês na farmácia
12/junho/2021	Vídeo	Opinião filtros
12/junho/2021	Fotos (carrossel)	Dia dos Namorados

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Das dez postagens coletadas, oito estão no formato de vídeo (*reels*), uma postagem estática correspondente a uma montagem e um carrossel de fotos. Por constituir uma coleta retroativa, houve a impossibilidade dos *stories* comporem também o estudo, já que estes possuem a duração de 24h. Consequentemente, o *corpus* foi formado apenas por publicações no *feed*.

Para garantir a validação e adequação do *corpus* selecionado, foi empregado o conceito de saturação (THIRY-CHERQUES, 2009), que corresponde ao momento em que o acréscimo de dados e/ou informações de uma pesquisa não auxilia mais na compreensão do fenômeno e, desta forma, estabelece a validade daquele conjunto de informações. Este momento foi identificado uma vez que se percebeu que aspectos nas postagens começaram a se repetir. Deste modo, o período de coleta foi finalizado e partiu-se para a análise deste material.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método de triangulação de técnicas iniciou-se pela observação encoberta e não participativa (JOHNSON, 2010) do campo de estudo, que nos permitiu articular com a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) do *corpus*. Através do método da observação, se tornou possível adentrar no campo de estudo e realizar a coleta dos

materiais a serem postos à análise. Isto é, com a observação encoberta coletamos e realizamos uma primeira leitura, de forma a auxiliar no desenvolvimento das categorias da análise de conteúdo.

4.2.1 Observação encoberta e não participativa: o papel do ator Ashlezinha no contexto de seu perfil no *Instagram*

O perfil da Ashlezinha no *Instagram* foi construído por ela para ser seu espaço de fala/atuação com relação ao nicho de ensino de inglês que, de acordo com ela, é proposto através de um método “não convencional”. A despeito de ser farmacêutica por profissão, a canadense também ministra aulas de inglês, particulares ou em grupos, através da plataforma Zoom. Logo, busca-se descrever, a seguir, as dez postagens constituintes do *corpus*, sob o intento de observar como Ashlezinha se faz/existe/representa pelo seu perfil no *Instagram*, através do seu dizer/publicizar (conteúdos).

A **publicação 1 - “Gringa fala com gírias brasileiras”** foi postada no dia 26 de abril de 2021 e trata-se de um vídeo em formato *reels*, como observa-se na Figura 2:

Figura 2 - “Gringa fala gírias brasileiras”



Fonte: Ashlezinha (2021a).

Ashley aparece ao telefone, encenando uma ligação e utilizando diversas gírias brasileiras ao longo de sua fala, tais como “E aí? ”, “Tá ligado? ”, “Nossa! ”, “Eita”,

entre outras. Através da legenda “A *gíria de vcs nunca para de me impressionar* 🤪🤪🤪”, a canadense introduz o tom de humor trazido pelo vídeo, no qual aponta a dificuldade em acompanhar a diversidade de expressões utilizadas pelos brasileiros.

Na **publicação 2 - “Pronúncia com Ashlezinha”**, temos novamente um vídeo em formato *reels*, postado no dia 5 de maio de 2021.

Figura 3 - “Pronúncia com Ashlezinha”



Fonte: Ashlezinha (2021b).

Na referida postagem (Figura 3), utilizou-se de uma caixinha de perguntas, recurso disponível nos *stories*, como base para a produção do conteúdo do vídeo. A caixinha em questão, criada nos *stories* de Ashlezinha, perguntava o seguinte: “que palavra em inglês você quer que eu pronuncie?”. Ashley escolheu a sequência “*with, depth, length*” e a palavra “*sixth*” para responder.

Nota-se que o vídeo foi gravado para os *stories* e, posteriormente, reaproveitado para postagem em *feed*. O tom didático do vídeo é trazido pela repetição dos sons pela canadense, além de uma caixa de texto, sobreposta ao vídeo, mostrando como se dá a pronúncia das palavras e a separação dos diferentes fonemas em cada uma delas, em uma tentativa de facilitar o entendimento ao seguidor/aprendiz. Na legenda, “🤪🤪 a pronúncia é cansativa né?! Não se preocupe! Prática comigo sons difíceis em inglês! Marque seus amigos 🇧🇷🇨🇦 🤪”, Ashley expõe brevemente a que o vídeo se refere e cita a questão da prática, recorrente em seus conteúdos.

A **publicação 3 - “Girl from Canada”** foi feita no dia 8 de maio de 2021, a partir de uma montagem com uma foto e fundo, como pode ser visualizado na Figura 4:

Figura 4 - “Girl from Canada”



Fonte: Ashlezhinha (2021c).

Nesta postagem, observa-se a montagem da foto de Ashley com o fundo da capa do single da cantora brasileira Anitta, “*Girl from Rio*”, onde há a troca do texto do ônibus pertencente ao cenário para “Girl from Canada”. A postagem foi feita no período em que a música, lançada alguns dias antes, em 29 de abril, estava se espalhando no Brasil e em outros países do mundo, após grande divulgação. A partir desta postagem, fica evidente que Ashley aprecia e acompanha o cenário musical e cultural brasileiro, sendo o post acima mencionado uma tentativa de inserção em uma tendência nas redes sociais naquele momento.

A **publicação 4 - “Cover: Girl from Rio”**, postada no dia 9 de maio de 2021, segue o mesmo tema da anterior, como verifica-se na Figura 5:

Figura 5 - “Cover: Girl from Rio”



Fonte: Ashlezhinha (2021d).

Com a legenda “As garotas do Toronto 😊🇨🇦 @anitta”, a canadense traz um vídeo, originalmente postado na plataforma *Tik Tok*, o qual ela introduz com uma fala perguntando se Anitta conhece as “Garotas do Toronto” e, em seguida, canta um trecho de um cover de sua composição. Durante o trecho composto por Ashley, que ela interpreta em inglês, aparecem figuras referentes ao que está sendo cantado, acompanhadas da palavra em inglês, sobrepostas ao vídeo. Desta forma, além de inserir-se na tendência daquele momento nas redes sociais, Ashlezhinha ainda se utiliza de recursos didáticos para o ensino da língua inglesa, através do próprio vídeo.

Na **publicação 5 - “Tentando nomes brasileiros”**, que foi ao ar no dia 10 de maio de 2021, encontra-se um vídeo no formato *reels*, também com a marca d’água da plataforma *Tik Tok* (Figura 6).

Figura 6 - “Tentando nomes brasileiros”



Fonte: Ashlezhinha (2021e).

Aqui, Ashley introduz o vídeo indicando como se dará a dinâmica do mesmo: ela chama uma amiga canadense para tentar pronunciar diversos nomes brasileiros pela primeira vez. Ashley mostra um nome por vez para a amiga, que tenta pronunciar e é seguida pela tentativa de Ashley. As duas canadenses pronunciam um total de cinco nomes. Ao longo do vídeo, Ashlezhinha faz comentários em inglês para a amiga e, a fim de facilitar o entendimento do público, utiliza-se do recurso de texto para traduções em português simultâneas sobrepostas ao vídeo.

A **publicação 6 - “Quebrando a lei em Ontário”**, postada no dia 14 de maio de 2021, se trata de um conteúdo em formato de vídeo, que parece ter sido gravado com a câmera frontal, em um estilo de *stories* (Figura 7).

Figura 7 - “Quebrando a lei em Ontário”



Fonte: Ashlezhinha (2021f).

O texto sobreposto à imagem, no início do vídeo, questiona: “*Em Ontário ca Fumando maconha E Churrasco com família. Qual é quebrando a lei? 🤔😂*”, já introduzindo a temática. Ashley narra a situação curiosa, contextualizando em formato de crônica, em um contexto de pandemia de Covid-19, o fato de que, em Ontário, fumar maconha no parque não seria contra a lei, mas fazer um churrasco com a família era algo ilegal. A legenda “*Obrigada Covid! 🤔😂 não faz sentido algum 🤔*” contextualiza a temática do vídeo e a opinião da canadense a respeito da situação. Neste post, em específico, não se tem nenhuma tentativa de instruir a respeito da língua inglesa, apenas a exposição de uma curiosidade cultural do local que Ashley vive.

Na **publicação 7 - “Aniversários Canadenses”**, postada no dia 29 de maio de 2021, temos novamente um vídeo em formato *reels*, gravado inicialmente para o *Tik Tok* (Figura 8).

Figura 8 - “Aniversários Canadenses”



Fonte: Ashlezhinha (2021g).

Introdutório ao tema do vídeo, o texto sobreposto diz “*Gringa tentou melhorar aniversários canadenses... Não funcionou* 🤔🤔🤔🤔🤔🤔🤔”. Tem-se, então, uma sequência de vídeos que mostram a comparação entre 1) o momento do “parabéns” em um aniversário brasileiro; 2) um aniversário de Ashley, no Canadá; e 3) o aniversário de 60 anos da mãe de Ashley, onde, segundo ela, foi feita a tentativa de comemorar ao “estilo brasileiro”. Sobreposta a todos estes vídeos, aparece a figura de Ashley, explicando todo o “*storytelling*”, começando por se apresentar como canadense e contar que estava tentando ensinar sua família a celebrar um aniversário como brasileiros. Neste momento, entra o vídeo do “parabéns brasileiro”, seguido do vídeo do aniversário de Ashley, que ela mesmo define como “parecendo um funeral”.

A seguir, a canadense explica que sua mãe fez 60 anos, utilizando a gíria brasileira “sessentou” e comenta que sugeriu que comemorassem como brasileiros, isto é, cantando, batendo palmas e ficando felizes, de acordo com as palavras de Ashley. Após isto, sua família aparece cantando parabéns para sua mãe, porém a tentativa de celebrar como brasileiros “não funcionou”, como indicava o texto sobreposto ao vídeo e a própria legenda. Da mesma forma que o anterior, neste post também não se tem nenhuma tentativa de ensino de inglês, havendo apenas um comparativo entre características culturais dos dois países, em específico, na hora de celebrar aniversários.

A publicação 8 - “Inglês na Farmácia”, postada no dia 4 de junho de 2021, constitui mais um vídeo em formato *reels*, como se observa na Figura 9:

Figura 9 - “Inglês na Farmácia”



Fonte: Ashlezhinha (2021h).

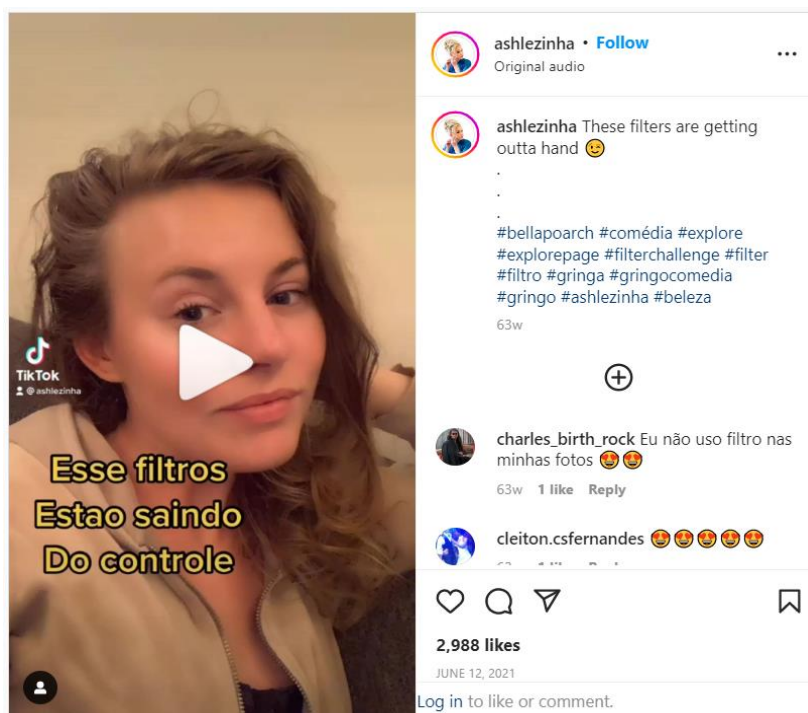
Da mesma forma que na publicação 2, Ashley reutiliza, no *feed*, um conteúdo originalmente gravado nos *stories*, através do recurso “caixinha de perguntas”. Desta vez, a caixinha perguntava “Na farmácia quero perguntar:”. Ashley seleciona três respostas dos *stories* para compor o vídeo para o feed, são elas: “Pode me dar um pacote de preservativos?”; “Preciso de um teste de gravidez”; “Onde posso encontrar absorventes?”; “Pode beber e usar este medicamento?”; “Qual a frequência e dose do remédio?”; “Olá, eu gostaria de um remédio para dor de cabeça”; sendo todas elas enviadas pelos usuários no momento que a caixinha de perguntas estava ativa nos *stories*. A dinâmica do vídeo se dá com a canadense fazendo a pergunta correspondente a cada uma das sentenças, em inglês, propondo duas versões em cada uma delas. Além disto, sobreposto ao vídeo, encontra-se o texto, em inglês, referente à sua fala, algumas vezes somado à tradução de alguma expressão em inglês e português, como “preservativo = condom”, logo no início.

Na postagem em questão, traz-se a legenda “*NA FARMÁCIA! Coisas Vc Quer Saber! Marque Seus Amigos!*”, introduzindo a temática, que se utiliza de um tema do cotidiano para dar dicas em inglês, aproveitando dúvidas diretamente dos usuários.

Além disso, a legenda contém uma chamada para ação, solicitando que os usuários marquem amigos, a fim de expandir a rede de Ashley.

A **publicação 9 - “Filtros”**, postada no dia 12 de junho de 2021, constitui novamente um vídeo em formato *reels*, inicialmente gravado no *Tik Tok*, como se observa pela marca d’água da rede (Figura 10).

Figura 10 - “Filtros”



Fonte: Ashlezhinha (2021i).

Este vídeo, diferentemente dos demais aqui analisados, contém uma legenda em inglês: “*These filters are getting outta hand 😊*”, porém com a tradução da mesma sobreposta ao vídeo - a saber, “*Esses filtros estão saindo do controle*”. O vídeo é de composição bastante simples, possuindo uma música como trilha sonora, sem aparecer a voz de Ashley em nenhum momento, apenas algumas movimentações de seu rosto, com um filtro, no ritmo da música. Na transição da canção, que se torna mais acelerada e animada, o filtro é desativado e a expressão no rosto da canadense fica mais sorridente, aparecendo o seguinte texto sobreposto ao vídeo: “*Seja feliz Em sua própria pele 😊 vc tá linda*”. Este caso é outro exemplo de vídeo sem o intuito de ensinar algo específico em inglês, apenas mostrando uma opinião pessoal da responsável pelo perfil através de uma *trend* do *Tik Tok*. Contudo, ainda assim, o vídeo acaba por mostrar a tradução, em português, da legenda, através do texto inicial que sobrepõe o mesmo.

Por fim, a **publicação 10 - “Dia dos Namorados”**, também postada no dia 12 de junho de 2021, é constituída por 2 fotos em formato carrossel (Figura 11), isto é, uma sequência de fotos em formato de álbum, que permite que o usuário arraste para o lado a fim de ver a foto seguinte.

Figura 11 - “Dia dos Namorados”



Fonte: Ashlezhinha (2021).

As fotos mostram Ashley e seu namorado praticando *kitesurf*, sendo a primeira delas composta pelos dois em posição inclinada para darem um beijo; e a segunda por Ashley nas costas do namorado, em movimento para praticar o esporte. O teor das fotos se justifica porque, na data em questão, é comemorado o Dia dos Namorados no Brasil, como indica a legenda: “*Feliz dia dos namorados amigos!!! Não tenho muitas fotos de meu namorado é eu causa de um relacionamento com distância esse 1.5 anos passados! Mas espero q em breve vou ter mais pra vcs 😊 deixa um comentário com Oq vcs fazem por seu namorado esse dia! No Canadá a data é o dia 14 de fevereiro!*”. Novamente, a publicação não possui intenção de ensinar sobre o idioma inglês, apenas marcar presença na data comemorativa e, novamente, fazer um comparativo entre os dois países, desta vez na data em que o dia dos namorados é comemorado. Além disto, tem-se uma chamada para ação, a fim de incentivar que os usuários façam comentários a respeito do tema.

A partir das observações, verificamos as presenças e ausências dos elementos sociotécnicos referentes ao *Instagram* profissional, o que nos faz retomar os aspectos da utilização do *Instagram* como plataforma fomentadora aos microempreendedores,

na forma de uma “vitrine gratuita” (SARTINI; SILVA; FAGUNDES, 2018). Como já visto, ao definir um perfil como pertencente a uma empresa ou a um criador de conteúdo, tem-se a adição de novas funcionalidades específicas, possibilitando, além da divulgação de produtos e/ou serviços, também o monitoramento da atividade do perfil na plataforma e, conseqüentemente, a compreensão acerca do comportamento dos públicos, de forma a permitir o aprimoramento das estratégias de comunicação (SARTINI; SILVA; FAGUNDES, 2018).

Partindo deste ângulo e através da observação encoberta e não participativa, não foi encontrado o uso de recursos exclusivos para contas empresariais, tais como *Instagram Shopping*, botões de ação no perfil ou respostas automáticas nos comentários. A existência de anúncios e/ou publicações patrocinadas também não foi verificada durante a investigação, todavia não é possível confirmar esta informação. De modo semelhante, o acompanhamento de métricas em tempo real através da aba “insights”, as respostas automáticas para DM e o acesso ao *Creator Studio* não puderam ser verificados com os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo.

Vale ressaltar aqui que, apesar de o *Instagram Shopping* não estar presente, verificou-se a existência de uma URL do tipo *linktree* na *bio* do perfil, direcionando os usuários para as lojas online de Ashley nas plataformas *Amazon Canadá*, *Amazon EUA* e *Like to Know It*, além de possuir os links para seu site, seus perfis no *TikTok*, *Instagram* e *Twitter*, seu canal no *YouTube*, *Telegram Clube*, *SoundCloud* e *Paypal*.

Por fim, com base nas descrições das publicações é possível perceber características comuns, tais como:

- A presença do humor em suas narrativas;
- A utilização de sua experiência pessoal e situações cotidianas para ensinar inglês;
- Vídeos gravados inicialmente no *Tik Tok* e (re) utilizados no *Instagram reels*;
- Vídeos gravados nos *stories* e, posteriormente, postados no *feed*, em alguns momentos se utilizando de recursos do primeiro formato, como caixinhas de perguntas;
- O uso de textos sobrepostos aos vídeos para facilitar o entendimento do contexto e/ou traduções;

- O emprego de legendas curtas, introduzindo a temática dos vídeos, algumas delas utilizando chamadas para ação; além do largo uso de *hashtags* nas legendas e de *emojis*, tanto nas legendas quanto nos textos que sobrepõem os vídeos, reforçando a dose de humor e personalidade presente no perfil da canadense.

Importa salientar que, por constituir-se em um perfil criado como um *hobby* e com objetivos de renda extra, não sendo a ocupação principal de Ashley, identifica-se a ausência de uma estratégia comunicacional definida para a venda de seus cursos, o que corrobora com a ausência de vários elementos sociotécnicos. Isto posto, parte-se para a aplicação do segundo método definido para a realização do trabalho: a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), em que o fazer/existir/representar do ator individual Ashlezinha será analisado com base em seus conteúdos.

4.2.2 Análise de conteúdo: o fazer/existir/representar de @ashlezinha

Tendo em vista a aplicação da triangulação de técnicas aplicada neste estudo, temos a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) como técnica complementar à observação encoberta e não participativa. De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo é um método de pesquisa qualitativa que se propõe a encontrar o verdadeiro sentido de um texto, de forma objetiva, através da sistematização do conteúdo das mensagens. Por possuir caráter integralmente empírico, envolve diversas variáveis e processos, que variam de acordo com o problema e com o objetivo do estudo em questão. Para mais, o objetivo final da análise de conteúdo não é a descrição dos dados, mas sim a interpretação e conclusão a partir dos dados sistematizados.

O referido método tem sua estrutura dividida em três fases: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados. A pré-análise, como executada no subcapítulo 4.2.1, consiste na organização e leitura flutuante dos materiais coletados, tendo como objetivo a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação de hipóteses e objetivos de análise e a elaboração de indicadores que auxiliarão na interpretação final dos conteúdos.

Aqui, partiremos para a segunda fase, de exploração, momento em que ocorre a análise propriamente dita do material. Esta fase tem início com o processo de codificação, em que os dados brutos do material analisado serão transformados com base em regras previamente formuladas. A codificação se dá a partir do recorte, onde

há a escolha das unidades, de registro e de contexto, que serão analisadas. Seguindo-se a isto, temos a enumeração, momento em que são escolhidas as regras de contagem, podendo ser feita através da presença ou ausência, frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e co-ocorrência. E após, temos a classificação e a agregação, onde faz-se a escolha das categorias. Por fim, tem-se o processo de categorização, em que os dados serão agrupados em grandes categorias, de acordo com a literatura.

Logo, com a fase de pré-análise, realizamos a leitura flutuante nos conteúdos selecionados no corpus através das observações, o que nos permitiu organizar a segunda etapa, de exploração. Neste momento, foram elaboradas três categorias com seus respectivos códigos, que foram articulados com base nos conceitos teóricos desenvolvidos nos capítulos e com as constatações realizadas na observação, conforme observa-se a seguir.

Figura 12 - Categorias

Categoria 1	Categoria 2	Categoria 3
<p>Apropriação do Instagram como recurso para a criação de estratégias discursivas</p> <p>1.2 Utilização de elementos do cotidiano característicos do ator individual</p> <p>1.2 Utilização de elementos culturais como aproximativos dos públicos</p>	<p>Utilização da tecnologia como recurso de ensino</p> <p>2.1 Utilização do conhecimento baseado na prática como estratégia de ensino</p> <p>2.2 Ensino através do encorajamento da autonomia por parte do aluno</p> <p>2.3 Ensino através do uso do conhecimento de conteúdo pedagógico</p> <p>2.4 Ensino através de fontes alternativas de saberes</p>	<p>As possibilidades do aprender proporcionadas pelo espaço digital</p> <p>3.1 O ensino através do caráter assíncrono</p> <p>3.2 O ensino através de plataformas</p> <p>3.3 O ensino coletivo e participativo</p>

Fonte: elaborado pela autora (2022).

4.2.2.1 Categoria 1 - Apropriação do *Instagram* como recurso para a criação de estratégias discursivas

A categoria se refere à apropriação da ambiência digital, por parte do ator, para o seu processo de fazer/existir/representar (LASTA, 2019). Neste sentido, temos o ator como responsável por conferir significados às suas práticas comunicacionais, cujas intencionalidades resultarão no seu fazer/existir por meio dos seus discursos. Ainda de acordo com Baldissera (2017), as intencionalidades se materializam em

diferentes estratégias nas disputas de sentidos entre os sujeitos envolvidos. Como exemplos de intencionalidades que podem servir para a definição das estratégias comunicacionais, temos a venda de produtos e/ou serviços, a criação de autoridade ou a aproximação com os públicos.

Código 1 - Utilização de elementos do cotidiano característicos do ator individual: o presente código se refere ao fato de que os múltiplos atores sociais são capazes de executar a função de produtores de conteúdo (LASTA, 2017b). Assim, uma vez que basta o acesso à internet para que qualquer sujeito possa se utilizar das ambiências digitais no seu fazer/existir/representar, esse processo pode ocorrer através da promoção, divulgação e exposição pessoal, além de construção de relações com os mais diversos públicos e conjunturas. Tal código pode ser identificado em postagens, cujo ator se utiliza, por exemplo, de elementos referentes à sua vivência pessoal, aos seus costumes e hábitos no dia a dia que, de alguma forma, possa trazer identificação por parte dos públicos ou, ainda, resultar na aproximação daqueles que se interessam por tais experiências.

Código 2 - Utilização de elementos culturais como aproximativos dos públicos: tal código se justifica na fala de Baldissera (2017), na qual aponta que os atores podem moldar suas falas, mensagens e ações de acordo com estratégias, a fim de associar determinados conceitos a si próprios. Afinal, apesar de os sentidos atribuídos serem influenciados por muitos outros fatores que fogem à governabilidade do ator, os mesmos serão formados a partir daquele que se reconhece no discurso e/ou interage com o mesmo. Isto é, a imagem-conceito pode ser permanentemente (re)tecida pelos sujeitos em relação, aqueles que se identificam e interpretam os discursos. O presente código pode ser identificado em postagens que fazem referência a determinadas questões culturais, a fim de trazer identificação com os sujeitos que vivenciam ou apreciam aquela cultura que está sendo referenciada.

4.2.2.2 Categoria 2 - Utilização da tecnologia como recurso de ensino

Esta categoria se refere à ampliação das oportunidades de ensino, propiciada pela inserção das tecnologias digitais na educação, inclusive no ensino e aprendizagem de uma segunda língua. Corrêa (2020) destaca a possibilidade que os recursos online propiciam de aprender de um modo não convencional, de forma

coletiva, participativa e também permitindo muito mais autonomia àquele que aprende, colocando o aprendiz como ponto de partida.

Código 1 - Utilização do conhecimento baseado na prática como estratégia de ensino: trata sobre os tipos de conhecimento obtidos a partir de fontes distintas aos cursos formais de formação de professores, mas que também, de alguma forma, contribuem para o processo de aprendizagem. Tardif (2014 apud LINKS; ANIC, 2022) aponta para os chamados “saberes experienciais”, ou seja, aqueles construídos a partir da vivência, do contato com outros profissionais, com alunos ou no dia a dia. Um exemplo deste código ocorre em publicações nas quais os atores expressam a intenção de ensinar algum conceito e/ou habilidade aos seus seguidores, porém, alternativamente aos recursos tradicionais, como livros, textos ou artigos, utiliza de sua experiência prática como subsídio àquilo que deseja transmitir.

Código 2 - Ensino através do encorajamento da autonomia por parte do aluno: o presente código se baseia no questionamento da perspectiva da palavra “ensino”, trazido por estudiosos da pedagogia, como Papert (1980 apud SOUZA; FINO, 2019) e Toffler (s/d apud SOUZA; FINO, 2019). Tais autores sugerem que se deve deter na perspectiva do “aprender”, ou “aprender a aprender”, de forma a encorajar a autonomia daquele que aprende, estimulando o papel mais ativo dos mesmos no contexto do aprendizado. Papert (1980 apud SOUZA; FINO, 2019) ainda aponta que o papel do professor está muito mais relacionado ao ato de equipar os alunos com as ferramentas e recursos que os possibilitem explorar e construir seu arsenal cognitivo por si próprios. Desta forma, este código ocorre em publicações, do tipo carrossel, por exemplo, onde são apontados os recursos e/ou conteúdos para que o próprio seguidor/aluno possa fazer sua pesquisa/investigação, ao invés de entregar um conteúdo pronto ao mesmo.

Código 3 - Ensino através do uso do conhecimento de conteúdo pedagógico: tal código encontra sua base na fala de Shulman (1989 apud GARCIA, 1992), sobre o chamado “conhecimento de conteúdo pedagógico”, que seria uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento sobre a forma de representar para torná-la compreensível. O referido código é encontrado em conteúdos que se utilizam de analogias, ilustrações, exemplos, demonstrações e formulações que simplifiquem a “matéria” a ser ensinada.

Código 4 - Ensino através de fontes alternativas de saberes: este código encontra seu embasamento nos estudos de autores como Garcia (1995), Pimenta

(2012 apud LINS; ANIC, 2022), Tardif (2014 apud LINS; ANIC, 2022), entre outros, que apontam para a pluralidade de fonte dos saberes, que vão além de apenas aquele transmitido pela academia. Desta forma, as experiências nas instituições escolares, o contexto social, as trocas com colegas de profissão, dentre outras, servem para que os sujeitos construam e aprimorem sua bagagem de conhecimento. Alternativamente ao código 1 da presente categoria, que fala especificamente sobre a utilização do conhecimento baseado na prática como subsídio para o ensino, o atual código ocorre quando uma publicação se utiliza de fontes alternativas, como séries, filmes ou *podcasts*, por exemplo, para transmitir determinado saber.

4.2.2.3 Categoria 3 - As possibilidades do aprender proporcionadas pelo espaço digital

Esta categoria se refere aos impactos que o espaço online exerce na educação e à mudança de paradigma trazida por ele, proporcionando inúmeras possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente de uma segunda língua. Diversamente da categoria anterior, que trata dos métodos e abordagens utilizados, aqui, nos referimos às oportunidades viáveis por conta da flexibilização do tempo e do espaço de aprendizagem.

Código 1 - O ensino através do caráter assíncrono: o presente código se refere à liberdade e flexibilidade conferida pelo ensino online, tanto de horários quanto de espaço, que podem ser materializadas com o caráter assíncrono das aulas. Corrêa (2020) aponta que a sala de aula e o professor podem ser carregados para qualquer lugar, sem a necessidade de ficar preso ao ambiente escolar para aprender. Assim, este código aparece, por exemplo, quando um vídeo que ensina alguma habilidade é gravado e colocado nos destaques do *Instagram*, isto é, os recursos que permitem que os conteúdos fiquem fixados no perfil da conta de forma permanente e por tempo indeterminado. Assim, permite aos alunos/seguidores assistir e/ou interagir de acordo com a sua escolha e disponibilidade.

Código 2 - O ensino através de plataformas: o código se refere à plataforma do mercado educacional, no contexto de transformações geradas pela tecnologia. Este fenômeno ocorre através de sites e/ou aplicativos que oferecem serviços de aulas particulares, conectando professores das mais diversas áreas com alunos que buscam aprender sobre as mesmas. Um dos exemplos mais conhecidos

é do *Superprof*, plataforma onde é possível dar e/ou buscar aulas de mais de 1.000 (mil) disciplinas, muito além das tradicionais matérias escolares, sendo o seu funcionamento baseado em anúncios criados pelos “professores” particulares. Um exemplo deste código ocorre quando um *story* disponibiliza o link para que a inscrição na plataforma *Superprof* seja feita.

Código 3 - O ensino coletivo e participativo: tal código leva em consideração o contexto de inclusão das novas tecnologias no ensino e a conseqüente necessidade de adaptação ou, ainda, de ruptura com práticas pedagógicas aplicadas no contexto anterior a esse. Esta necessidade se dá com o intuito de tornar o processo de ensino mais efetivo, participativo e integrado, mesmo em um contexto de ensino à distância. Assim, este código ocorre quando o ator se utiliza, em suas publicações de recursos e/ou técnicas dinâmicas para promover a participação dos alunos, tais como desafios (os famosos “*challenges*”), jogos online, grupos de estudo, fóruns online, blogs, dentre outros.

A partir da criação destas categorias e seus respectivos códigos, adentramos na terceira fase da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Tal fase consiste no tratamento e interpretação dos resultados, sendo executada a partir de uma articulação entre os aspectos teóricos expostos nesta pesquisa e os dados empíricos coletados.

4.3 ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E DADOS EMPÍRICOS

Para a análise e interpretação dos dados, utilizou-se uma perspectiva qualitativa, de caráter categorial, através do critério de presença ou ausência, conforme se verifica no Quadro 2. Por meio destes indicadores, pretendeu-se verificar a presença (ou ausência), no material coletado, das características definidas nas categorias acima, a fim de possibilitar o agrupamento dos dados e contribuir para a interpretação dos resultados.

Quadro 2 - Categorias de Análise

PUBLICAÇÃO	PRESENTE	AUSENTE
Publicação 1 - “Gringa fala com gírias brasileiras”	Categoria 1 - Apropriação do Instagram como recurso para a criação de estratégias discursivas; Código 2 - Utilização de elementos culturais como aproximativos dos públicos.	
Publicação 2 - “Pronúncia com Ashlezhinha”	Categoria 2 - Utilização da tecnologia como recurso de ensino; Código 3 - Conhecimento de conteúdo pedagógico.	
Publicação 3 - “Girl from Canada”	Categoria 1 - Apropriação do Instagram como recurso para a criação de estratégias discursivas; Código 2 - Utilização de elementos culturais como aproximativos dos públicos.	
Publicação 4 - “Cover: Girl from Rio”	Categoria 1 - Apropriação do Instagram como recurso para a criação de estratégias discursivas; Código 2 - Utilização de elementos culturais como aproximativos dos públicos.	
Publicação 5 - “Tentando nomes brasileiros”	Categoria 1 - Apropriação do Instagram como recurso para a criação de estratégias discursivas; Código 2 - Utilização de elementos culturais como aproximativos dos públicos.	
Publicação 6 - “Quebrando a lei em Ontário”	Categoria 1 - Apropriação do Instagram como recurso para a criação de estratégias discursivas; Código 1 - Utilização de elementos do cotidiano característicos do ator individual	
Publicação 7 - “Aniversários Canadenses”	Categoria 1 - Apropriação do Instagram como recurso para a criação de estratégias discursivas; Código 2 - Utilização de elementos culturais como aproximativos dos públicos.	
Publicação 8 - “Inglês na Farmácia”	Categoria 2 - Utilização da tecnologia como recurso de ensino; Código 1 - Utilização do conhecimento baseado na prática como estratégia de ensino	
Publicação 9 - “Filtros”		Não se encontra nenhuma categoria
Publicação 10 - “Dia dos Namorados”	Categoria 1 - Apropriação do Instagram como recurso para a criação de estratégias discursivas; Código 2 - Utilização de elementos culturais como aproximativos dos públicos.	

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A partir do quadro acima apresentado, constata-se a presença, no objeto de estudo, da categoria de apropriação do *Instagram* como recurso para a criação de estratégias discursivas, através dos códigos de 1) utilização de elementos do cotidiano

característicos do ator individual e 2) utilização de elementos culturais como aproximativos dos públicos. A categoria que se refere à utilização da tecnologia como recurso de ensino aparece por meio dos códigos de 1) utilização do conhecimento baseado na prática como estratégia de ensino e 3) conhecimento de conteúdo pedagógico.

No que se refere ao **código 1 da primeira categoria**, da utilização de elementos do cotidiano característicos do ator individual, é perceptível, no *corpus* analisado, que se faz presente no discurso de Ashlezinha. Este espaço de fala e atuação por parte de atores individuais, como Ashlezinha, foi permitido a partir do contexto de desintermediação (LASTA, 2017a), que abriu espaço para que múltiplos atores individuais se apropriassem das ambiências digitais para produção dos mais diversos conteúdos, envolvendo a divulgação e exposição, inclusive da sua vida pessoal, e o contato direto com seus públicos. Percebe-se, por isto, a intenção de Ashlezinha em utilizar-se do cotidiano para dar dicas de inglês a partir de situações que todos vivenciam ou, ainda, para gerar comicidade. Através destes elementos, ela se aproxima do seu público, envolvendo aqueles que passam por momentos constrangedores e/ou cômicos, em português ou em inglês.

O **código 2 da primeira categoria**, que trata da utilização de elementos culturais como aproximativos dos públicos, foi identificado como o mais presente no *corpus* selecionado. Tendo em vista que Ashley se declara como uma “canadense encantada pelo Brasil”, além de ter o contraponto de morar no Canadá junto ao namorado brasileiro, é frequente em seu discurso a comparação entre questões culturais dos dois países. Ashlezinha traz tanto a visão dos costumes de ambos os países, como a diferença entre as comemorações de aniversário; quanto elementos culturais brasileiros, entrando na *trend* de montagens de “*Girl from Rio*”, da cantora brasileira Anitta, ou trazendo um tom de humor ao tratar das gírias brasileiras ou, ainda, ao tentar pronunciar nomes brasileiros junto com sua amiga.

Como apontado por Baldissera (2017), os atores podem moldar seus discursos na tentativa de associar determinados conceitos a si. Assim, embora a construção dos sentidos sofra a influência de diversos fatores além daquilo que o ator diz de si, os mesmos serão formados a partir da identificação dos sujeitos com aquele discurso. Assim, sua imagem-conceito vai sendo formada pelos sujeitos em relação, aqueles que se reconhecem naquelas situações. Sendo o público de Ashley o brasileiro,

percebe-se uma aproximação com o mesmo, que acaba por contribuir para a popularidade do perfil da canadense nas redes sociais.

O **código 1 da segunda categoria**, que fala da utilização do conhecimento baseado na prática como estratégia de ensino, se encontra presente no *corpus* selecionado, tendo em vista o método “não convencional” de ensino de inglês sugerido por Ashlezinha. Ela se utiliza de situações do dia a dia, como uma ida até a farmácia, para dar dicas de inglês, aplicando as expressões diretamente no contexto em que podem ser utilizadas. Além disto, ela se vale de traduções para a explicação das sentenças, refletindo a sua experiência prática, já que ela propõe o ensino de inglês da mesma forma que aprendeu português. Estes fatores compõem os chamados “saberes experienciais” (TARDIF, 2014 apud SOUZA; FINO, 2019), obtidos a partir de fontes distintas aos cursos formais de formação de professores, isto é, formados a partir da vivência, do contato com outros profissionais e alunos, ou no dia a dia da prática profissional, mas que também contribuem para o processo de aprendizagem.

O **código 2 da categoria 2**, que trata do ensino através do encorajamento da autonomia por parte do aluno, não foi encontrado no *corpus*, visto que não existe, por parte de Ashlezinha, a atitude de apontar ou indicar recursos aos seus seguidores, de forma que eles possam aprender inglês por si próprios, ou mesmo complementar o conteúdo trazido pela canadense. Neste sentido, considerando-se que Ashley não possui nenhum curso que a capacite a lecionar o idioma, ou outra habilidade específica, a ausência deste código se justifica, já que, segundo Papert (1980 apud SOUZA; FINO, 2019), as funções de munir os alunos de ferramentas e recursos e estimular o papel ativo dos mesmos caracterizam o papel do professor.

O **código 3 da categoria 2**, isto é, o ensino através do uso do conhecimento de conteúdo pedagógico, é encontrado na medida em que Ashley ensina a pronunciar determinados sons em inglês através da repetição dos mesmos, além de textos sobrepostos ao vídeo, mostrando como se dá a pronúncia das palavras e a separação dos diferentes fonemas em cada uma delas, recursos estes que constituem uma tentativa de facilitar o entendimento do conteúdo. De acordo com Shulman (1989 apud LINS; ANIC, 2022), o “conhecimento de conteúdo pedagógico” ocorre quando a pessoa que ensina combina o conhecimento que possui da matéria com o conhecimento sobre a forma de representar a mesma, a fim de torná-la compreensível, utilizando-se, para este fim, de recursos para simplificá-la. Desta forma, a presença deste código se explica a partir da proposta da canadense, de um

ensino “não convencional” e utilizando-se de sua experiência aprendendo português, de modo a simplificar a compreensão, enfatizando a pronúncia e a repetição em seus vídeos.

O **código 4 da segunda categoria**, que trata do ensino através de fontes alternativas de saberes, não foi encontrado no *corpus* analisado. Ashley não se utiliza, em nenhum momento, de recursos advindos de fontes alternativas, como séries, filmes ou *podcasts*, por exemplo, para transmitir o conhecimento de inglês. A canadense se restringe aos recursos sociotécnicos disponíveis no *Instagram*, principalmente vídeos no formato *reels*, e do seu conhecimento prático, já tratado no código 1 da presente categoria, como subsídios para ensinar.

A **categoria 3**, que se refere às possibilidades do aprender proporcionadas pelo espaço digital, isto é, as oportunidades viabilizadas pela flexibilização do tempo e do espaço de aprendizagem no contexto do ensino online, não foi encontrada no *corpus* analisado, tampouco seus códigos. Os códigos desta categoria cobrem os aspectos 1) caráter assíncrono, 2) plataformas e 3) ensino coletivo e participativo, todos eles relativos a fatores que podem ser utilizados no contexto de aulas online. Visto que, no *corpus* analisado, ou no perfil de Ashley como um todo, não encontramos nenhuma menção às aulas de inglês que a canadense ministra através do *Zoom*, exceto se acessarmos seu site através do *linktree*, não se identifica a presença desta categoria.

Por conseguinte, observa-se que toda a construção do conteúdo do perfil de Ashlezinha, apesar de não conter uma estratégia definida, recorre a diversos recursos que, ao serem utilizados de forma repetida, caracterizam o fazer/existir/representar de Ashley através de seu perfil no *Instagram*. Outrossim, estes mesmos recursos, como o uso de referências culturais, elementos do cotidiano e/ou baseados na prática remetem à forma de ensinar de Ashley, muito fundamentada na sua experiência pessoal. Neste contexto, apesar dos debates e questionamentos acerca do processo de ensino e aprendizagem, Corrêa (2020) é um dos autores que afirma que qualquer experiência se torna válida a partir do momento que contribui para que o indivíduo obtenha conhecimento em uma segunda língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da perspectiva da utilização das tecnologias no ensino/aprendizagem, essa pesquisa buscou compreender o fazer/existir/representar de atores individuais na plataforma *Instagram*, através da análise do seu dizer/publicizar, explorando o perfil de @ashlezinha como campo de estudo. Inicialmente, temos a flexibilização do tempo e do espaço de aprendizagem (SPALDING *et al.*, 2020) e a mudança de paradigma quanto à qualificação profissional e/ou acadêmica como fatores que favorecem a ampliação das oportunidades de ensino (SOUZA; FINO, 2019; GARCIA, 1992), inclusive no que se refere à aprendizagem de uma segunda língua (CORRÊA, 2020). No tocante à plataformização do ensino (VIEIRA, 2021), para além dos sites e aplicativos criados primordialmente para este fim, entendemos o *Instagram* como ambiência que pode ser utilizada para fomentar empreendimentos dos múltiplos atores sociais. Assim, a plataforma pode promover o encontro/aproximação entre os atores individuais, que pretendem ensinar alguma habilidade, como a língua inglesa, e os seguidores que desejam aprender a mesma.

Tal cenário se torna possível a partir do contexto de desintermediação (LASTA, 2017a), que possibilitou a descentralização das instituições midiáticas tradicionais como produtoras de conteúdo e relacionamento com os públicos (LASTA, 2017a). Assim, visto que nos encontramos em um contexto em que qualquer sujeito com acesso à internet tem a possibilidade de produzir conteúdos, conseqüentemente, os mesmos podem se utilizar das ambiências digitais para promoção, divulgação e exposição pessoal, além de construção de relações com os mais diversos públicos e conjunturas (LASTA, 2019). Neste enquadramento, o *Instagram* assume um papel de fomentador aos microempreendedores, na forma de uma “vitrine gratuita”, possibilitando a divulgação de produtos e/ou serviços (SARTINI; SILVA; FAGUNDES, 2018). E, mais do que isto, a plataforma dispõe de funcionalidades exclusivas para contas profissionais, como o monitoramento do desempenho das atividades na rede, de forma a facilitar a compreensão do comportamento dos públicos e, com isso, possibilitar a criação de estratégias de comunicação efetivas (SARTINI; SILVA; FAGUNDES, 2018).

Já considerando o primeiro objetivo específico deste trabalho, que propõe **identificar os aspectos sociotécnicos do *Instagram* que podem ser apropriados no processo de se fazer/existir/representar**, através do subcapítulo 4.2.1

compreende-se que, por constituir-se em um perfil criado como um *hobby* e com objetivos de renda extra, não sendo a ocupação principal de Ashley, verifica-se a ausência de elementos sociotécnicos referentes ao *Instagram* profissional. Não obstante, através da delimitação do *corpus*, é possível perceber que a canadense se utiliza, sobretudo, de vídeos no formato *reels*, sendo os mesmos, constantemente, gravados inicialmente para o *Tik Tok* ou *stories* e, após, (re) aproveitados para postagem em *feed*.

Além disso, identificou-se a utilização de recursos comuns entre as publicações, tais como textos sobrepostos aos vídeos, auxiliando a compreensão do contexto e/ou traduções; legendas curtas introdutórias aos vídeos, contendo chamadas para ação em alguns momentos; *hashtags* nas legendas, referentes ao assunto tratado na postagem; bem como *emojis* nas legendas e textos que sobrepõem os vídeos, reforçando o humor e personalidade trazidos no perfil, como um todo. Por fim, vale ressaltar também que Ashley se utiliza de uma URL do tipo *linktree* na *bio* do seu perfil, que direciona os usuários para suas lojas online, seu site, seus perfis no *TikTok*, *Instagram* e *Twitter*, além de seu canal no *YouTube*, *Telegram Clube*, *SoundCloud* e *Paypal*.

Em resposta ao segundo objetivo específico, que tratou de **verificar os elementos sociotécnicos-discursivos empreendidos no perfil de Ashlezinha no *Instagram***, percebe-se que Ashley vale-se de alguns recursos discursivos, dentre os quais destacam-se 1) a utilização de elementos do cotidiano, isto é, elementos referentes à vivência pessoal, costumes e hábitos do dia a dia que, de alguma forma, possam trazer identificação e/ou aproximação por parte dos públicos; e 2) a utilização de referências culturais, que ocorre, por exemplo, quando a canadense compara questões culturais do Brasil e do Canadá ou quando gera identificação com o público ao tratar de tendências culturais, como a música “*Girl from Rio*”, da cantora brasileira Anitta.

No que diz respeito ao formato das publicações, tem-se um total de oito vídeos (*reels*) entre as dez postagens coletadas, refletindo o formato preponderante no perfil, como um todo. Dentre esses vídeos, observa-se que Ashley, frequentemente, reutiliza, no *Instagram reels*, conteúdos previamente gravados na plataforma *Tik Tok* ou nos *stories* do próprio *Instagram*, inclusive se utilizando de recursos dos últimos formatos, como caixinhas de perguntas dos *stories*, por exemplo. Neste último caso,

Ashley interage com perguntas/dúvidas enviadas pelos próprios seguidores, respondendo as mesmas com vídeos explicativos.

A presença do humor nas diversas situações, sejam elas cotidianas ou inusitadas, também se faz recorrente em seus conteúdos, contribuindo para a informalidade e pessoalidade do seu perfil. Todos estes recursos, além de contribuírem para a aproximação com seus públicos, ao serem utilizados repetidamente, passam a caracterizar o dizer/publicizar de Ashley que, através de seu perfil no *Instagram*, se faz/existe/representa.

O terceiro objetivo específico vem com o intuito de **compreender como se dá a produção do conteúdo no cotidiano do perfil** que, conforme observado, há irregularidade de frequência e formato das postagens. Aqui, importa mencionar que, como a responsável pelo perfil objeto está no Canadá, o cenário encontra peculiaridades, já que Ashley empreende motivada por um *hobby*. Assim, ela utiliza o seu tempo livre entre a sua ocupação principal de farmacêutica, seus eventos com a família e o tempo que passa com seu namorado, para produzir conteúdos para seu perfil no *Instagram*, não sendo, este último, uma prioridade para ela. Logo, por não necessitar desta renda, ela não se vê compelida a manter um calendário de criação de conteúdo com frequência regular, podendo dar-se ao luxo, por exemplo, de fazer pausas nas postagens por motivos pessoais, sem que isso implique em prejuízos profissionais e/ou financeiros.

Dessarte, temos que a criação de conteúdo do perfil se dá de forma bastante espontânea, uma vez que Ashley se utiliza de situações que acontecem no seu dia a dia, entre as pessoas que ela convive, ou com base em tendências das redes sociais, tais como *trends* do *Tik Tok* ou tendências musicais. A canadense utiliza tais situações como pano de fundo para ensinar inglês, agregando traduções, repetições de pronúncias ou comparações culturais. Também utiliza de recursos de interação com o público, como caixinhas de perguntas dos *stories*, como subsídio para produzir conteúdos, aproveitando dúvidas de seus seguidores para ensinar aquilo que seu público deseja aprender.

Vale mencionar aqui os recursos didáticos trazidos pela canadense no seu “modo não convencional” de ensinar, que conta com repetição de sons e fonemas, textos sobrepostos aos vídeos com traduções e/ou pronúncia das palavras, sempre com o intuito de facilitar o entendimento ao seguidor/aprendiz.

Quanto ao objetivo geral, pelo qual intencionou-se **compreender como os elementos sociotécnicos-discursivos auxiliam no fazer/existir/representar do perfil de Ashlezinha no *Instagram* através da produção de conteúdo para o contexto do aprendizado de inglês on-line**, averiguou-se que o fazer/existir/representar se estabelece a partir da apropriação da ambiência digital - *Instagram* - por parte do ator individual - Ashley -, possibilitando que a mesma produza seu conteúdo, sustentando assim o seu dizer/publicizar a partir dos seus discursos que expressam suas intencionalidades (LASTA, 2017a). O ator individual, nesta conjuntura, é o responsável por atribuir significados às suas práticas comunicacionais atreladas às estruturas tecnológicas dos ambientes digitais, de forma a materializar suas intencionalidades ao outro (BALDISSERA, 2017).

Assim, com a proposta de ensinar inglês de modo “não convencional”, percebe-se que a utilização do humor nas narrativas ou ainda de sua experiência pessoal e situações cotidianas para o ensino de inglês aproximam Ashley de seus públicos. Logo, torna a canadense diferente de uma professora/alguém que leciona, pois se mostra como alguém que tem dificuldades, que também erra e está disposta a ajudar com base em suas experiências. Além disto, a referência a questões culturais, como músicas da Anitta ou comparações entre os dois países, também aproximam Ashley de seu nicho, o público brasileiro, trazendo curiosidades ou, mesmo, identificação.

Ademais, dado que a representação do ator nos ambientes digitais está entrelaçada com suas intencionalidades dispostas no seu fazer/existir por meio dos seus discursos, temos que os sentidos são construídos e organizados por meio da sócio-técnica-discursiva (LASTA, 2019). Isto posto, verifica-se que, nos recursos para o ensino de inglês, o uso de textos sobrepostos aos vídeos para facilitar o entendimento do contexto e/ou traduções, além do emprego de legendas curtas, introduzindo a temática dos vídeos, simplificam o conteúdo dos vídeos, tornando-os acessíveis a todos que desejam ter algum contato com a língua ou, mesmo, se divertir com os conteúdos produzidos por Ashley.

Importa aqui mencionar que, estando o ator individual no Canadá, motivado a empreender pela oportunidade de uma renda extra através de um *hobby*, tem-se uma conjuntura diferenciada (SARFATI, 2013). Este cenário impacta na forma de apropriação da ambiência digital por parte de Ashlezinha, seja nas intencionalidades estabelecidas no seu fazer/existir/representar por meio dos seus discursos ou nos recursos utilizados para este fim.

Tal conjectura nos encaminha à resposta para o problema de pesquisa, que questiona **como @ashlezhinha se faz/existe/representa no *Instagram* através do dizer/publicizar?** Aqui, nota-se que o empreendedorismo por oportunidade (DEGEN, 2009 apud SARFATI, 2013) e a condição de desintermediação (LASTA, 2017a) possibilitam a (re)construção de sentidos a partir das mais diversas intenções - conscientes ou não (BALDISSERA, 2017) -, por parte dos múltiplos atores sociais, inclusive os atores individuais. Estes, agora, são capazes de produzir conteúdos e relacionar-se com seus públicos, contexto que gera potencialidades comunicacionais e de empreendimentos (LASTA, 2017a), como visto no objeto deste estudo.

Dito isto, constata-se que a utilização do *Instagram* e sua atuação como “vitruve gratuita” vão ao encontro do contexto de Ashley como uma empreendedora por oportunidade de renda extra. Quer dizer, a dinâmica da rede e a virtualização do espaço de relação com os públicos mostram-se adequados e suficientes aos seus objetivos, servindo como fomentador ao empreendimento do ator individual.

A partir desta conjuntura, verifica-se a existência de vídeos gravados inicialmente no *Tik Tok* e/ou *stories*, sendo os mesmos (re) utilizados no *Instagram reels*, atitude que representa o “amadorismo” do perfil, que não possui condição de prioridade na vida profissional de Ashley. Ademais, a utilização de recursos de forma repetida, como as referências culturais, elementos do cotidiano e/ou baseados na prática remetem à forma de ensinar de Ashley, muito fundamentada na sua experiência pessoal e que reforçam a dose de humor e personalidade presente no perfil da canadense. Deste modo, constata-se que a criação do conteúdo para o seu perfil no *Instagram* expressa as intencionalidades do ator individual, dispostas no dizer/publicizar de Ashley.

Por fim, considerando-se o percurso desta pesquisa desenvolvido até aqui, tem-se que a apropriação das ambiências digitais por parte de atores individuais, tal como a utilização de tecnologias no ensino/aprendizagem, são processos sem volta. Por conseguinte, há espaço para pesquisas posteriores, de forma a aprofundar o assunto a partir das considerações por parte dos públicos. Além disto, a análise desta temática em outras ambiências digitais, para além do *Instagram*, faz-se conveniente na medida em que pode agregar potencialidades para a atuação dos mais diversos atores sociais que optam pelo desenvolvimento de seus negócios no meio digital.

REFERÊNCIAS

ASHLEZINHA, Ashlezinha. Perfil. Canadá, novembro de 2018. Twitter: @ashlezinha. Disponível em: <https://www.instagram.com/ashlezinha/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ASHLEZINHA, Ashlezinha. Gringa fala gírias brasileiras. Canadá, 26 abril de 2021a. Twitter: @ashlezinha. Disponível em: <https://www.instagram.com/ashlezinha/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ASHLEZINHA, Ashlezinha. Pronúncia com Ashlezinha. Canadá, 05 maio de 2021b. Twitter: @ashlezinha. Disponível em: <https://www.instagram.com/ashlezinha/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ASHLEZINHA, Ashlezinha. Girl from Canada. Canadá, 08 maio de 2021c. Twitter: @ashlezinha. Disponível em: <https://www.instagram.com/ashlezinha/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ASHLEZINHA, Ashlezinha. Cover: Girl from Rio. Canadá, 09 maio de 2021d. Twitter: @ashlezinha. Disponível em: <https://www.instagram.com/ashlezinha/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ASHLEZINHA, Ashlezinha. Cover: Tentando nomes brasileiros. Canadá, 10 maio de 2021e. Twitter: @ashlezinha. Disponível em: <https://www.instagram.com/ashlezinha/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ASHLEZINHA, Ashlezinha. Quebrando a lei em Ontário. Canadá, 14 maio de 2021f. Twitter: @ashlezinha. Disponível em: <https://www.instagram.com/ashlezinha/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ASHLEZINHA, Ashlezinha. Aniversários Canadenses. Canadá, 29 maio de 2021g. Twitter: @ashlezinha. Disponível em: <https://www.instagram.com/ashlezinha/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ASHLEZINHA, Ashlezinha. Inglês na Farmácia. Canadá, 04 junho de 2021h. Twitter: @ashlezinha. Disponível em: <https://www.instagram.com/ashlezinha/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ASHLEZINHA, Ashlezinha. Filtros. Canadá, 12 junho de 2021i. Twitter: @ashlezinha. Disponível em: <https://www.instagram.com/ashlezinha/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

ASHLEZINHA, Ashlezinha. Dia dos Namorados. Canadá, 12 junho de 2021j. Twitter: @ashlezinha. Disponível em: <https://www.instagram.com/ashlezinha/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BALDISSERA, Rudimar. **Comunicação Organizacional e imagem-conceito**: sobre gestão de sentidos no ambiente digital. [S. l.]: CECS-Publicações/, p. 71-87, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BINGHAM, John; DAVIS, Teresa; MOORE, Cathy. Emerging technologies in distance learning. **Horizon Site**, 1999. Disponível em: http://horizon.unc.edu/projects/issues/papers/Distance_Learning.html. Acesso em: 16 jul. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e terra, 2005.

CORRÊA, Cláudio Ricardo. Aprendizagem de segunda língua por meio da educação online aberta: o uso de tecnologias digitais, gamificação e autodidatismo no processo de aquisição linguística. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 4, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/54614>. Acesso em: 23 jul. 2022.

EL REFAE, Ghaleb Awad; KABA, Abdoulaye; ELETTER, Shorouq. Distance learning during Covid-19 pandemic: satisfaction, opportunities and challenges as perceived by faculty members and students. **Interactive Technology and Smart Education**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 298-318, (2021). Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ITSE-08-2020-0128/full/html>. Acesso em: 16 jul. 2022.

ESTUDO DE Perspectivas 2017. **Page Personnel**, 2017. Disponível em: <https://www.pagepersonnel.com.br/central-de-conte%C3%BAdo/nossos-insights/estudo-de-perspectivas-2017> Acesso em: 26 jun. 2022.

EMPREENDEDORISMO NO BRASIL. **Global Entrepreneurship Monitor Executive (GEM)**. Sebrae, 2019. Disponível em: <https://ibqp.org.br/PDF%20GEM/Relat%C3%B3rio%20Executivo%20Empreendedorismo%20no%20Brasil%202019.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022).

EMPREENDEDORISMO NO BRASIL. **Global Entrepreneurship Monitor Executive (GEM)**. Sebrae, 2022. Disponível em: <https://www.gemconsortium.org/reports/latest-global-report>. Acesso em: 18 ago. 2022.

FACEBOOK BUSINESS NEWS. **Business Facebook**, 2021. Disponível em: https://www.facebook.com/business/news/the-evolution-of-facebook-and-instagram-video-advertising?ref=search_new_10#. Acesso em: 10 set. 2022.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. **Os professores e a sua formação**, [S. l.], v. 2, [s. n.], p. 51-76, 1992.

GUIDE TO ENGLISH as a Medium of Instruction in Brazilian Higher Education Institutions. **British Council**, 2021. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/en/research-and-publications> Acesso em: 26 jun. 2022.

INSTAGRAM FOR BUSINESS. **Business Instagram**, 2022. Disponível em: <https://business.instagram.com/>. Acesso em: 21 ago. 2022.

JOHNSON, Telma. **Pesquisa social mediada por computador**: questões, metodologias e técnicas qualitativas. Rio de Janeiro: E-papers. 2010.

QUAIS OS PAÍSES do mundo que falam inglês. **Blog The Fools**, 2020. Disponível em: <https://www.thefools.com.br/blog/post/quantos-paises-falam-1-ingles#:~:text=Cerca%20de%20375%20milh%C3%B5es%20de,l%C3%ADngua%20mais%20falada%20no%20mundo>. Acesso em: 26 jun. 2022.

LASTA, Elisangela. **A práxis reflexiva das relações públicas na sociedade midiaticizada**: mediação estratégica comunicacional nos blogs corporativos. 2015. 258 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3430>. Acesso em: 14 ago. 2022.

LASTA, Elisangela. (Re)discutindo a assessoria de comunicação no contexto da sociedade midiaticizada. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO CIENTÍFICO DE COMUNICAÇÃO, XI, 2017, [S. l.]. **Anais [...]** [S. l.]: Abrapcorp, 2017a. Disponível em: https://professor.ufrgs.br/elisangela-lasta/files/pdf_0.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

LASTA, Elisangela. Práxis das relações públicas ética-política-estética: uma perspectiva para a hexis educativa na sociedade midiaticizada. **Revista Internacional de Relaciones Públicas**. Málaga, Espanha: Instituto de Investigación en Relaciones Públicas. v. 7, n. 14, p. 207-226. 2017b.

LASTA, Elisangela. **Metodologia na pesquisa empírica em Comunicação Organizacional Digital**: estratégias sócio-técnica-discursivas. São Paulo: Abracorp, 2019.

LINS, Antonio Acioli Blanc; ANIC, Cinara Calvi. Professores não licenciados na Educação Profissional: seus saberes, suas práticas. **Olhares - Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, São Paulo, v. 10, n. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12166>. Acesso em: 16 jul. 2022.

SARFATI, Gilberto. Estágios de desenvolvimento econômico e políticas públicas de empreendedorismo e de micro, pequenas e médias empresas (MPMEs) em perspectiva comparada: os casos do Brasil, do Canadá, do Chile, da Irlanda e da Itália. **Revista de Administração Pública**, [S. l.], v. n. 1, p. 25-48, 2013. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7302>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SARTINI, Leticia Aparecida Lima; SILVA, Victor Vieira, FAGUNDES, André Francisco Alcântara. O Instagram Como Ferramenta de Comunicação de Marketing Para Empresas de Pequeno Porte: análise do mercado de docerias em uma cidade do interior de Minas Gerais. **Annals of Encontro de Gestão e Negócios**, Uberlândia, Brasil, 2018.

SILVA, Dhiego Abnner de Medeiros. **Análise da utilização do Instagram como uma ferramenta viável de empreendedorismo**: um estudo de caso com empresas

potiguaras. 2019. 13 f. Dissertação (Graduação) – Graduação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, Rio Grande do Norte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/2368>. Acesso em: 6 ago. 2022.

SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 11-26, 2019). Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/57AsTICabrindocaminhoaumnovoparadigmaeducacional.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

SPALDING, Marianne *et al.* Desafios e possibilidades para o ensino superior: uma experiência brasileira em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/5970/5129>. Acesso em: 16 jul. 2022.

SUPERPROF, **Superprof**, 2020. Disponível em: <https://www.superprof.com.br/>. Acesso em: 06 ago. 2022.

TERRA, Carolina Frazon. **Usuário-mídia**: a relação entre a comunicação organizacional e o conteúdo gerado pelo internauta nas mídias sociais. Tese (Doutorado em Comunicação) - Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Revista PMKT**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 20-27, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15061-Saturacao-em-pesquisa-qualitativa-estimativa-empirica-de-dimensionamento.html>. Acesso em: 10 set. 2022.

VIEIRA, Marcus Vinicius Santos. O uso do território brasileiro pelas plataformas de aulas particulares virtuais. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA, XIV, 2021, Minas Gerais. **Anais [...]**, Minas Gerais, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA174_ID144619112021164321.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.