



Coordenadoria
do Curso de Letras
Língua Inglesa e suas Literaturas



Universidade Federal
de São João del-Rei

ALTAIR DOS SANTOS BERNARDO JÚNIOR

**CAPITAL SIMBÓLICO E DIVERSIDADE
LINGUÍSTICA NA AULA DE LÍNGUA
INGLESA: APRESENTAÇÃO DE ATIVIDADES
DIDÁTICAS**

Agosto de 2021

ALTAIR DOS SANTOS BERNARDO JÚNIOR

**CAPITAL SIMBÓLICO E DIVERSIDADE
LINGUÍSTICA NA AULA DE LÍNGUA INGLESA:
APRESENTAÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenadoria do Curso de Graduação em Letras, da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras.

Ênfase: Estudos Linguísticos

Orientadora: Fernanda Henriques Dias

São João del-Rei

Agosto de 2021

RESUMO

Embora autores como Rajagopalan (2005) argumentem que, devido a sua expansão internacional, a língua inglesa tenha perdido seu vínculo com a cultura anglo-saxã, ainda é comum encontrarmos o ensino de inglês relacionado às variantes padrões americanas e britânicas. Bourdieu (1983), por sua vez, nos chama atenção para a utilização da língua como forma de poder, apontando a potencialidade que há nas línguas de servirem como capital simbólico, corroborando para a manutenção do poder simbólico de certos povos e comunidades sobre outros. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é proporcionar uma reflexão acerca do papel da diversidade linguística, demonstrando as consequências que a atual presença de um imperialismo linguístico gera nos aprendizes de inglês. Além disso, serão apresentadas duas atividades didáticas que enfatizam a pluralidade linguística no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Palavras-chave: diversidade linguística; capital simbólico; violência simbólica; atividades didáticas; ensino e aprendizagem de inglês.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
2. METODOLOGIA.....	6
3. A TEORIA DE BOURDIEU.....	9
3.1 O conceito de <i>habitus</i>	9
3.2 Os conceitos de campo e capital	12
4. O CASO DO SOTAQUE <i>RECEIVED PRONUNCIATION</i>	16
5. O CASO DO(S) WORLD ENGLISH(ES).....	20
6. VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E AS CONSEQUÊNCIAS DA FALTA DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	25
7. ATIVIDADES DIDÁTICAS	28
7.1 Atividade 1.....	29
7.2 Atividade 2.....	33
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
9. REFERÊNCIAS	39

1. INTRODUÇÃO

Quando se trata de ensino e aprendizagem de língua inglesa, não é raro escutar a pergunta “Qual inglês você fala? Americano¹ ou britânico?” ou até mesmo encontrar no canto do livro didático uma informação acerca dos moldes seguidos pelo material, com uma sinalização de qual tipo de inglês será encontrado. Contudo, a partir disto podemos indagar: quando um aprendiz fala inglês, ele necessariamente se baseia em uma variante americana ou britânica? Quando um livro didático se diz baseado em inglês americano ou britânico, qual inglês é este? Existe apenas uma variante britânica e uma variante americana?

Os processos de hierarquização linguística, que possuem algumas de suas raízes no processo de colonização do império britânico, podem ser vistos até os dias de hoje. Dentro do próprio Reino Unido, o sotaque *Received Pronunciation* ganha um papel de destaque dentre a diversidade linguística local. Conhecido também como *BBC English*, *Queen's English*, *Oxford English*, dentre outros nomes (CRYSTAL, 1995), o *Received Pronunciation* é um modelo de estudo quando se trata da utilização da língua como instrumento de poder. Presente nos meios de comunicação, na corte britânica e nas escolas tradicionais, o *Received Pronunciation* se tornou, no decorrer de sua história, um símbolo de *status* e prestígio, indicando, inclusive, a classe social do falante (CRYSTAL, 2002).

Entretanto, seria possível notar os casos em que a língua inglesa é utilizada como fonte de poder e dominação fora do contexto britânico? Devido ao processo de globalização e avanço tecnológico, a língua inglesa pode ser vista de outros prismas atualmente, incluindo o do(s) *World English(es)*. Em uma tentativa de demonstrar que a língua inglesa utilizada no século XXI muito se difere daquela imposta pela violência da colonização, Rajagopalan (2005) nos alerta para uma possível dissociação entre o *World English* e a cultura anglo-saxã. Sendo assim, qual seria o papel do material didático na difusão de uma visão da língua inglesa voltada à pluralidade linguística?

Partindo da perspectiva da utilização de variantes da língua inglesa como capital simbólico, o objetivo deste trabalho é refletir acerca da importância do ensino da língua inglesa a partir de uma visão que contemple a diversidade linguística. Desta forma, serão apresentadas atividades didáticas que envolvam variedades da língua inglesa, sotaques ou

¹ Escolhemos utilizar a nomenclatura “inglês americano” no local de “inglês estadunidense” uma vez que a primeira opção é a mais difundida entre os aprendizes da língua Inglesa. Contudo, entendemos que “estadunidense” é o melhor termo para designar aqueles nascidos nos Estados Unidos.

dialetos, que nem sempre fazem parte do material didático utilizado pelo professor, trazendo uma reflexão e, ao mesmo tempo, um tensionamento ao imperialismo linguístico que ainda pode ser observado no ensino de inglês.

Para isso, serão utilizados os conceitos de *habitus*, capital, campo e violência simbólica (BOURDIEU, 1983; 1989; 2006) em articulação, principalmente, com o sotaque britânico *Received Pronunciation* (CRYSTAL, 2002; TRUDGILL, 2001) e a teoria do *World English* (RAJAGOPALAN, 2005) que nos ajudarão a entender as formas que a língua inglesa tem sido utilizada como ferramenta de dominação e poder.

Desta forma, os próximos tópicos deste trabalho serão divididos em metodologia, revisão bibliográfica e atividades. Na seção metodologia será exposto como ocorreu a revisão bibliográfica desta pesquisa, assim como os passos percorridos na confecção das atividades didáticas. Já na revisão bibliográfica, serão discutidos os conceitos de *habitus*, campo e capital, na seção “A teoria de Bourdieu”; os aspectos sociolinguísticos do sotaque britânico *Received Pronunciation* e sua utilização como capital simbólico, na seção “O caso do sotaque *Received Pronunciation*”; a difusão e presença do inglês no mundo atual, na seção “O caso do(s) *World English(es)*”; e as possíveis articulações das variantes da língua inglesa nos processos de dominação simbólica, juntamente com os efeitos da falta de diversidade linguística no ensino e aprendizagem de língua inglesa, na seção “Violência simbólica e as consequências da falta de diversidade linguística nas aulas de língua inglesa”. Por fim, serão apresentadas as duas atividades didáticas produzidas.

2. METODOLOGIA

A pesquisa se dividiu em dois passos, sendo eles revisão de literatura e confecção de atividades, respectivamente. O processo de revisão começou com a criação de um banco de estudos. Neste banco de estudos, as fontes foram divididas nos grupos de literatura de compreensão e literatura seletiva (YIN, 2011). Entende-se por literatura de compreensão materiais impressos ou digitais, tais como livros, artigos, websites, etc., que contenham informações consideradas gerais em relação ao tema desta pesquisa. Sendo assim, temos aqui estudos acerca de diversidade linguística, ensino de inglês pautado na diversidade linguística ou aqueles que foquem nos conceitos de campo, *habitus*, capital e violência simbólica (BOURDIEU, 1983).

Já os estudos categorizados como literatura seletiva possuem uma maior especificidade com a temática do projeto, inclusive propondo articulações entre alguns pontos encontrados na literatura de compreensão. Desta forma, pesquisas que articulem o tema de diversidade linguística com os conceitos propostos por Bourdieu (1983), por exemplo, foram bem-vindas neste grupo.

As atividades, por sua vez, foram estruturadas a partir dos tópicos tema, objetivos, *Common European Framework of Reference* - CEFR, contexto de aplicação e passos. Através desta elaboração, pretende-se deixar as atividades mais organizadas, facilitando uma possível utilização futura. Isto é, devido ao pouco espaço de tempo em que esta pesquisa foi desenvolvida, as atividades propostas não foram aplicadas.

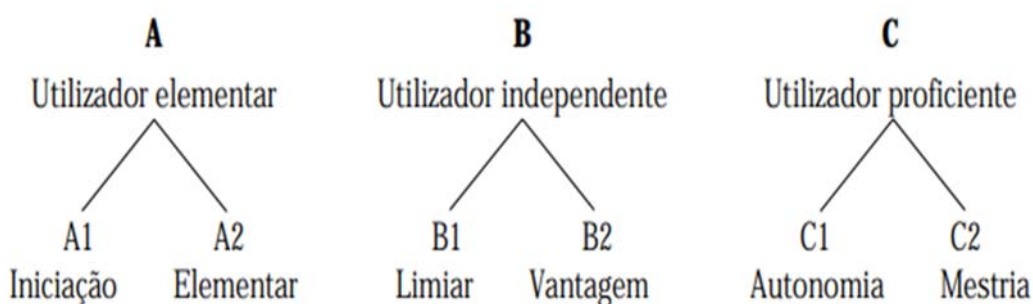
Além disso, foi incluído o tópico contexto de aplicação para sinalizar a conjuntura em que as atividades foram pensadas. O formato que a maior parte da educação brasileira segue no momento é o remoto, em que interações presenciais não são permitidas devido à propagação do COVID-19. Sendo assim, encontraremos nesta categoria um indicativo de uma possível aplicação das atividades, que podem ser destinadas ao ensino presencial, remoto ou ambos, com algumas adaptações.

Decidimos utilizar o *Common European Framework of Reference* – CEFR ou Quadro Comum Europeu de Referência – QCER, em português, por ele ser bastante utilizado no contexto brasileiro de ensino e aprendizagem de língua inglesa, funcionando, inclusive, como parâmetro indicativo de nível linguístico em materiais didáticos. Além disso, trabalharemos com o quadro, de origem europeia, uma vez que não possuímos nenhuma outra opção brasileira, que, no nosso entendimento, poderia ser mais compatível com os propósitos e perspectivas desta pesquisa.

Resultado de um trabalho iniciado em 1991, o *Common European Framework of Reference* – CEFR ou Quadro Comum Europeu de Referência – QCER, em português, é um sistema de categorização de proficiência em idiomas (NUNES e CELIN, 2011). A utilização deste modelo se justifica na medida em que ele é empregado em diversos contextos que envolvam o uso de línguas adicionais, tais como ensino e aprendizagem de idiomas, elaboração de materiais didáticos, exames de proficiência, etc, que acabou por propagar a sua popularidade (CANI e SANTIAGO, 2018). À vista disso, o CEFR pode situar o professor, dando uma perspectiva acerca de qual perfil de aluno é mais esperado para execução da atividade proposta.

O CEFR se estrutura a partir de 6 níveis diferentes de proficiência em uma língua adicional, sendo eles: nível de iniciação, ou *Breakthrough*; nível elementar, ou *Waystage*; nível limiar, ou *Threshold*; nível vantagem, ou *Vantage*; nível de autonomia, ou *Effective Operational Proficiency*; e nível de mestria, ou *Mastery* (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Os níveis podem ser dispostos em três grupos gerais, como podemos observar abaixo:

Figura 1: Divisão de níveis do CEFR



Fonte: Conselho da Europa, 2001, p. 48

O objetivo em apresentar atividades didáticas neste trabalho é mostrar que o ensino de língua inglesa pode ir além do ensino exclusivamente linguístico. Em outras palavras, espera-se que os alunos, juntamente com o professor, consigam refletir acerca da importância da diversidade linguística, quebrando a hegemonia de certos grupos, povos ou comunidades sobre outras, fortalecendo a educação como um ato político. Uma vez que o conteúdo das atividades é de suma importância, os exercícios foram confeccionados a partir da abordagem baseada no conteúdo (LEFFA, 2016). Nesta abordagem, o material não é desenvolvido a partir de tópicos linguísticos, mas de tópicos do próprio conteúdo (*ibidem*). Há, então, uma expectativa que o aluno aprenda não só a língua almejada em si, mas também o conteúdo apresentado articuladamente com a língua.

De acordo com Mehisto et al. (2008), a abordagem de ensino de línguas adicionais Content and Language Integrated Learning, CLIL, possui como principal objetivo o ensino de uma língua alvo em associação com um conteúdo, propondo articulações entre a língua a ser aprendida e outros tópicos escolares ou que sejam de interesse do aluno. Além disso, através da associação entre língua e conteúdo, há a presença de uma maior

interdisciplinaridade, promovendo, inclusive, o trabalho em equipe entre professores de diferentes conteúdos.

Outra abordagem de ensino de língua inglesa que proporciona uma associação entre o ensino de línguas e conteúdos é o Content Based Instruction, CBI. Villalobos (2014) define CBI como uma abordagem de ensino de línguas em que o aluno aprende uma língua através de um conteúdo. Embora o objetivo geral possa ser o mesmo entre o CLIL e o CBI, há autores como Brown e Bradford (2017) que diferenciam as abordagens, apontando, principalmente, uma hierarquia entre língua alvo e conteúdo na abordagem CBI, o que não acontece no CLIL. Em outras palavras, segundo esses autores o grande objetivo nas aulas de CBI é a aprendizagem da língua alvo, embora os alunos possam aprender, também, o conteúdo associado a ela. Contudo, na abordagem CLIL não há a presença desta hierarquia, sendo o conteúdo ensinado tão importante quanto a língua almejada.

Por fim, devemos enfatizar que as atividades propostas, ao serem aplicadas, podem ser adaptadas, uma vez que cada aluno ou sala de aula apresenta suas próprias características e desafios.

3. A TEORIA DE BOURDIEU

Nas subseções abaixo abordaremos os conceitos de Bourdieu (1983; 1989; 2006) que consideramos mais relevantes para a discussão que pretendemos estabelecer, quais sejam: *habitus*, campo e capital

3.1 O conceito de *habitus*

Quando se trata do sociólogo francês Pierre Bourdieu, são raras as vezes em que o conceito de *habitus* não é referenciado. Embora este conceito seja um dos principais de sua teoria, aquele que nos explica o funcionamento do homem em seu meio, não é difícil presenciar em debates calorosos entre os que defendem o conceito e os que o visualizam como um termo determinista.

De acordo com Bourdieu (1983), podemos definir *habitus* como

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser

objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (p.61).

Através de sua visão de *habitus*, Bourdieu nos mostra que toda forma de ação que possuímos no nosso dia-a-dia não é produto do acaso. Isto é, através da introjeção de estruturas estruturadas, agimos no mundo por meio de um sistema de disposições, que nos coloca em uma situação de pré-disposição. Em outras palavras, todas nossas ações, modos de pensar, perspectivas de vida e até mesmo gostos pessoais são frutos de nosso *habitus*.

Em sua obra *A distinção* (2006), Bourdieu nos alerta sobre como simples gostos, que muitas vezes passam despercebidos, são frutos do nosso *habitus*. Seja através da roupa que vestimos, das comidas que consumimos, do nosso linguajar ou até mesmo do nosso estilo musical favorito, o *habitus* se faz presente, atuando como este sistema de estruturas estruturadas e estruturantes. Contudo, como será discutido mais adiante, toda produção proveniente do *habitus* nos coloca em determinadas posições da sociedade, alimentando e reproduzindo hierarquizações.

Indagamos, então: como o *habitus* é formado? Quais são os fatores que contribuem para que tenhamos *habitus* similares ou diferentes? Uma vez que vivemos em uma sociedade estratificada, a formação do *habitus* acontece através de dois âmbitos, sendo eles o coletivo e o individual (BOURDIEU, 1983). Introjetamos, segundo Ortiz (1983), valores, normas e princípios sociais que são semelhantes a determinados grupos e diferentes a outros. Por exemplo, imagine um indivíduo A, filho de pais trabalhadores, pertencente a uma classe econômica considerada baixa, que obteve toda sua formação escolar via contexto público, sem ensino superior. Agora, imagine o indivíduo B, filho de pais com alto poder aquisitivo, pertencente a uma classe considerada alta economicamente, que obteve toda sua formação via contexto particular, com ensino superior. Há grandes chances que os valores, normas e princípios mencionados por Ortiz (1983) sejam diferentes para os indivíduos A e B. Entretanto, existem vários outros indivíduos que possuem significantes semelhanças com os indivíduos A e B, cujos valores e normas podem ser similares. Isto nos dá a entender que certas estruturas do *habitus* podem ser semelhantes para indivíduos que ocupem um espaço análogo na nossa sociedade.

Contudo, o *habitus* não é formado por fatores exclusivamente coletivos. Embora estejamos a todo momento presentes em hierarquizações e grupos, ainda assim temos uma vivência individual, com nossos valores, ações e perspectivas únicas. Essa combinação constitui a formação do nosso *habitus*, que não é puramente nem grupal nem individual.

Dois fatores extremamente relevantes para se entender o *habitus* são suas características de transponibilidade e mutabilidade. Em primeiro lugar, devemos pensar que o *habitus* não é um sistema fechado em si, funcionando apenas em determinadas situações. Um *habitus* formado através das contribuições escolares irá direcionar, também, o indivíduo anos depois no seu ambiente de trabalho. Um *habitus* formado através de contribuições do campo religioso pode conduzir indivíduos a possuir certas perspectivas políticas. Temos aqui a característica transponível do *habitus* (JOURDAIN e NAULIN, 2011), que através desta particularidade auxilia os indivíduos na criação de estilos de vida.

O segundo ponto mencionado anteriormente é o de mutabilidade. Uma vez que o *habitus* é formado através de fatores coletivos e individuais, através dos processos de interação, não há nele um caráter fixo (ORTIZ, 1983). Em outras palavras, há uma mutabilidade no *habitus*, que faz com que ele esteja em constante movimento. Ou seja, um *habitus* formado através de fatores X vindos da família, pode ser reestruturado por novos fatores Y que foram incorporados pela escola. Temos aqui uma das justificativas deste trabalho. Ao propor atividades que envolvam diversidade linguística, estamos oferecendo aos alunos uma oportunidade de reflexão e até mesmo de reorganização do *habitus*, modificando perspectivas e representações que por ventura possam limitar a aprendizagem da língua inglesa.

Entretanto, não é incomum encontrar críticas que interpretam o conceito de *habitus* através de uma lente determinista. Estudiosos que partilham desta ideia, nos alertam para um possível entendimento do *habitus* como uma sentença final em nossas vidas, nos guiando cegamente a atos e perspectivas que não podem ser contrariadas. Contudo, pesquisadores como Jourdain e Naulin (2011), Andrade (2019) e Jenkins (1992) defendem que o *habitus* não é tão intransigente.

Apesar da força que o *habitus* possui, ele não determina integralmente a ação dos indivíduos, isto é, ele não é um determinante direto da forma como os indivíduos vão agir, uma vez que é a partir das disposições apresentadas por esses valores interiorizados que os indivíduos irão postar-se no mundo. Em outras palavras os valores próprios ao *habitus* servem como elementos que influenciam as ações dos indivíduos, mas

nunca como elementos determinantes das ações, uma vez que esses valores podem ser reformulados ou reestruturados, como também adaptados, dependendo das circunstâncias em que são observados (ANDRADE, 2019, p. 104).

O conceito de *habitus*, central na teoria de Bourdieu, será bastante valioso não apenas para refletirmos acerca do modo como agimos na sociedade, mas também para fazermos futuras articulações entre este conceito e os tópicos debatidos neste trabalho, como variedade linguística, sotaques, classes sociais, violência simbólica, etc.

3.2 Os conceitos de campo e capital

Estudioso da sociedade, Bourdieu (1983) enxerga as relações sociais através do espaço social, local onde os indivíduos se organizam e mantêm suas relações de interação. O espaço social é estruturado através da articulação de diversos campos autônomos (JENKINS, 1992), conceito que será discutido mais adiante. Em outras palavras, o espaço social é o local que engloba todos os indivíduos que se encontram nos mais diversos campos existentes (MAHAR *et al.*, 1990).

Para se entender a divisão dos indivíduos em campos, necessitamos utilizar o conceito de capital (BOURDIEU, 1983). Bonnewitz (1998) destaca que a visão bourdieusiana de capital tem suas raízes voltadas à noção de mercado econômico, podendo o capital se acumular por transações de investimento, lucro, heranças, etc. Ademais, Bourdieu retoma a utilização do termo capital utilizado por Marx, contudo, propondo uma amplificação (JOURDAIN e NAULIN, 2011). Marx classifica os indivíduos de acordo com o capital econômico acumulado destes, em que temos a classe do proletariado e da burguesia. Entretanto, o conceito de capital para Bourdieu ultrapassa fatores econômicos:

Pierre Bourdieu, por sua vez, não limita o capital à esfera econômica. Ele considera a existência de capitais de diferentes naturezas (capital econômico, capital cultural, capital social, capital simbólico, capital político...) que igualmente aparecem como recursos sociais para os agentes. Concebida como um estoque de volume mais ou menos importante, cada espécie de capital é fruto de uma acumulação em vista de obter um proveito ou rendimento, material ou não (*ibidem*, p.126).

Em outras palavras, Bourdieu utiliza o conceito de capital econômico, mas não acredita que ele seja a única forma de poder responsável pela estratificação social. Embora

este tipo de capital seja extremamente relevante ao analisar as posições ocupadas pelos agentes no espaço social, há quatro formas de capital que se juntam ao econômico, sendo elas (BONNEWITZ, 1998):

- Capital cultural: recursos culturais que podem ser divididos em três grupos: 1. estado incorporado, que diz respeito aos saberes e habilidades, como falar bem em público; 2. estado objetivo, que engloba a posse de bens culturais, tais como quadros, obras de arte, etc; 3. estado institucionalizado, que se refere aos títulos legitimados pelas instituições, como os de graduado, mestre e doutor.
- Capital social: rede de relações sociais de que dispõe o indivíduo. Isto é, cada indivíduo possui uma série de conexões com outros indivíduos, que podem ter um pequeno ou grande acúmulo de capitais. Há, neste caso, um processo de manutenção das relações de sociabilidade, como convites recíprocos.
- Capital simbólico: conjunto de rituais ligados à honra e ao reconhecimento, como as boas maneiras, vinculados às noções de *status*, prestígio e autoridade.
- Capital econômico: fatores de produção, como terras, fábricas, etc, e a soma dos bens econômicos, como renda e bens materiais.

Quando pensamos no conceito de classes sociais e opressão sob a luz dos estudos de Marx, devemos, portanto, nos atentar para o acúmulo ou não de capital econômico do indivíduo, o que difere da visão de Bourdieu, que nos alerta que a desigualdade social pode ser fruto também de outros tipos de poder.

Em uma tentativa de retratação do espaço social, Bourdieu nos apresenta uma representação da distribuição dos capitais e sua relação com os agentes que os possuem.

Figura 2: Diagrama de distribuição de capitais



Fonte: Bourdieu, 1994

Sobre o diagrama, Bourdieu (1994) ressalta:

Assim, na primeira dimensão, sem dúvida a mais importante, os detentores de um grande volume de capital global, como empresários, membros de profissões liberais e professores universitários, opõem-se globalmente àqueles menos providos de capital econômico e de capital cultural, como os operários não qualificados; mas, de outra perspectiva, isto é, da perspectiva do peso relativo do capital econômico e do capital cultural no seu patrimônio, os professores (relativamente mais ricos em capital cultural do que em capital econômico) opõem-se de maneira nítida aos empresários (relativamente mais ricos em capital econômico do que em capital cultural), isso sem dúvida ocorre no Japão como na França – o que seria preciso verificar (p.19).

Através da citação acima, percebe-se que possuímos agentes que detêm um número maior de capital acumulado do que outros, mas que até mesmo entre eles há hierarquias. Nenhum indivíduo possui o mesmo montante de capital acumulado, e a quantidade de capitais será sempre maior em uns tipos do que em outros.

Retomando a noção de espaço social, encontramos o conceito de campo, mencionado no início desta seção. Os campos são universos autônomos (BONNEWITZ, 1998) que possuem regras e condutas próprias e se articulam no seio do espaço social.

Bourdieu denomina “campo” esse espaço onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas. O campo se define como o locus onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno dos interesses específicos que caracterizam a área em questão. [...] A prática, conjunção do habitus e da situação, ocorre desta forma no seio de um espaço que transcende as relações entre os atores (ORTIZ, 1983, p.19).

Como exposto acima, os indivíduos são alocados dentro de campos que possuem funcionamentos determinados previamente. Tais campos, além de serem múltiplos, se articulam em barreiras que nem sempre são bem definidas (SWARTS, 1997). Isto é, os indivíduos podem ocupar diversos campos, inclusive simultaneamente.

Para se entender com mais eficácia o conceito de campo, é possível fazer uma alusão com um jogo de futebol americano:

Um campo de futebol é um local cercado onde acontece um jogo. Para que este jogo aconteça, os jogadores possuem posições. [...] O jogo possui regras específicas que jogadores novatos devem aprender, conjuntamente com habilidades básicas quando eles começam a jogar. O que os jogadores podem fazer e onde eles podem ir durante um jogo depende de suas posições no campo² (GRENFELL, 2008, p.68).

Assim como no jogo descrito, nem todos os indivíduos possuem um poder alto de movimento. Entretanto, há um ponto crucial que diferencia o campo de um jogo de futebol. Bourdieu (1983) entende que o campo é simultaneamente um “campo de forças e campo de lutas que visam transformar esse campo de forças” (p.45). Ou seja, os indivíduos pertencentes a um campo estão a todo momento em uma luta de forças para alcançar o poder. Os indivíduos que possuem maior poder dentro do campo funcionam como dominadores, enquanto os outros exercem um papel de dominados (ORTIZ, 1983).

² Tradução minha

Vale lembrar que mesmo que o acúmulo global de capital seja de importância para definir as posições dos agentes, há capitais que são mais valiosos do que outros em determinados campos. Por exemplo, imagine o campo científico. Nele, o capital cultural é de extrema relevância, principalmente quando se trata dos estados incorporado e institucionalizado deste poder. Dentro da academia, um professor doutor possui mais capital cultural acumulado do que um professor mestre ou graduado. Mesmo que tivéssemos um professor graduado ou mestre com grande acúmulo de capital econômico, ainda assim ele não poderia ocupar o local de um professor doutor em determinadas circunstâncias, como, por exemplo, nos processos seletivos para docentes nas universidades públicas brasileiras onde o título de doutor é obrigatório.

4. O CASO DO SOTAQUE *RECEIVED PRONUNCIATION*

Conhecido pelo seu *status* de prestígio, o sotaque britânico *Received Pronunciation*, ou *RP*, se difere da maior parte dos outros sotaques britânicos devido a seu aspecto não regional (TRUDGILL, 2001). Isto é, não é possível saber a regionalidade de um falante da língua inglesa que possua o *RP* apenas por seu sotaque.

Ademais, o sotaque ainda é conhecido por outros títulos, tais como *Queen's English*, em virtude da família real inglesa, e *BBC English* devido as suas ligações com o sistema de transmissões *British Broadcasting Corporation* (MEYERHOFF, 2006).

O sotaque também pode ser encontrado historicamente em algumas escolas tradicionais e universidades inglesas (CRYSTAL, 1995). As escolas tradicionais, por exemplo, são geralmente frequentadas pela elite devido aos seus altos custos de investimento. Podemos citar o *Ethan College*, fundado há mais de 400 anos, que possui os príncipes Harry e William como ex-estudantes.

Embora apresente variações fonéticas nos tempos atuais, o *RP* ainda é demasiadamente utilizado de forma institucional no Reino Unido.

O *RP* continua a ser um sotaque altamente utilizado na corte, parlamento, igreja da Inglaterra, meio jurídico e em outras instituições nacionais. Ele recebeu mais pesquisas do que qualquer outro sotaque. É ainda o único sotaque ensinado a estrangeiros que desejam aprender o modelo britânico e é, portanto, demasiadamente utilizado internacionalmente (CRYSTAL, 2002, p. 65).

Acerca desta utilização do *RP* nas mais diversas instituições e veículos britânicos, temos:

A competência dominante só funciona como capital linguístico que assegura um lucro de distinção na sua relação com outras competências na medida em que os grupos que a detêm são capazes de impô-la como sendo a única legítima nos mercados linguísticos legítimos (mercado escolar, administrativo, mundano, etc) (BOURDIEU, 1983, p. 168).

Uma vez que o sotaque *RP* é utilizado legitimamente em diversos campos, como o jurídico e o escolar, percebemos que sua incorporação se dá como forma de capital simbólico. Para que possamos entender melhor esta afirmação, levanto a pergunta: haja vista que o *RP* é utilizado em uma gama de campos diferentes, ou seja, em locais diversificados, é possível afirmar que ele é popularmente utilizado pelos britânicos? Com base nos dados de Trudgill (2001), de que o *RP* é falado apenas por 3% da população britânica, chegamos a uma resposta negativa. Isto é, embora este sotaque seja utilizado a todo momento em veículos de comunicação e instituições, ele é falado por poucos. Podemos perceber, ainda, que os poucos que o falam possuem um acúmulo considerável de capital. Por exemplo, imagine um professor da universidade de *Oxford*, que possui o sotaque *RP*. Tal professor dispõe, pelo menos, de um grande acúmulo de capital cultural. O acúmulo de capital, como mencionado, pode ser também global, como é o caso da família real inglesa, onde observamos um alto índice dos quatro tipos de capitais.

Desta forma, conseguimos perceber como o *RP* é associado a indivíduos detentores de *status* e prestígio social, uma vez que ele é amplamente utilizado por instituições legitimadas, mas é raramente falado pelas massas britânicas. Podemos, inclusive, compreender como o foneticista Henry Higgins conduzia seu experimento fonético com Eliza Doolittle na famosa e aclamada peça *Pygmalion* (SHAW, 1994), em que o principal interesse do foneticista era transformar a florista Eliza em uma dama, apenas mudando seu sotaque *Cockney* para *Received Pronunciation*.

Ao afirmar o valor de uma língua, ou variantes de uma mesma língua, Bourdieu (1983) nos alerta para o fato de que línguas só podem possuir um certo valor ao serem comparadas com outras.

Para que uma forma de linguagem se imponha entre outras (uma língua, no caso do bilinguismo, um uso da língua no caso de uma sociedade dividida em classes) como a única legítima, para que se exerça, em suma,

o efeito de dominação reconhecida (isto é, desconhecida), é preciso que o mercado linguístico esteja unificado e que os diferentes dialetos de classe ou de região se comparem praticamente à língua legítima. [...] Quando uma língua domina o mercado, é em relação a ela, tomando como norma, que se definem, ao mesmo tempo, os preços atribuídos às outras expressões e o valor das diferentes competências (p. 166).

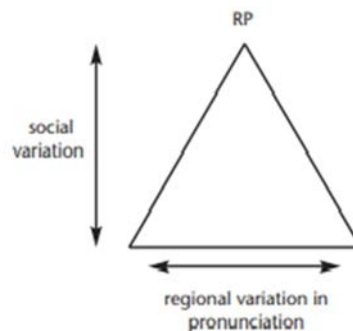
No que diz respeito à unificação do chamado mercado linguístico (BOURDIEU, 1983), podemos retornar ao fato de que a *BBC* tenha utilizado o *RP* como sotaque oficial historicamente. O *Received Pronunciation* não pode ser associado a uma região específica do Reino Unido devido ao fato de que ele não possui, entre suas características fonéticas, traços regionais.

Uma das características da estrutura de hierarquia social de um país como o Reino Unido é que a classe social possui precedência como um determinante da fala, havendo muito mais variação regional entre as pessoas das classes baixas do que entre as que estão no topo da hierarquia social (HUDSON, 1980, p. 43).

Exemplificando, é possível, na maior parte das vezes, ter uma noção acerca do local de nascença ou criação de um indivíduo estadunidense ou canadense que ocupa posições privilegiadas socialmente, mas o mesmo não acontece geralmente com os britânicos que utilizam o *RP*, com exceção de casos em que houve mobilidades sociais e o indivíduo decidiu manter seu sotaque original.

A relação classe social, sotaque e regionalidade pode ser vista no diagrama em formato triangular abaixo, onde possuímos o *RP* no topo da forma, representando o mais alto índice social e a base extensa, marcando a presença de traços regionais em classes consideradas mais baixas.

Figura 3: Diagrama da relação variação social e variação regional na pronúncia



Fonte: Hughes, Trudgill e Watt, 2012.

A falta de regionalidade em sotaques não acontece apenas no Reino Unido. Podemos citar como exemplo, a forma que a maior parte dos jornalistas brasileiros se comunica durante a transmissão de telejornais. Embora traços regionais na fala possam ser dificultadores no entendimento de algumas pessoas, a utilização de um sotaque que não possui traços regionais em instituições ou veículos de informação causa uma sensação dúbria, isto é, há um sotaque que é utilizado para as massas a todo momento mas, ao mesmo tempo, ele é falado por quase ninguém.

Retomando a ideia de Bourdieu (1983), que uma língua apenas se torna legítima através de sua relação de justaposição com as outras variedades linguísticas disponíveis, podemos citar a glotalização do /t/, ou *Glottal stop*, em variantes como o *Cockney* (CRYSTAL e CRYSTAL, 2014). Neste caso, falantes não pronunciam o /t/ quando ele não for o primeiro som de uma palavra (KNIGHT, 2012). O mesmo geralmente não acontece na maior parte dos falantes do *Received Pronunciation*, ou, quando acontece, passa-se despercebido (CRYSTAL, 2002). Por exemplo, há grandes chances que um falante de *RP* pronuncie as palavras *water*, *better* e *community* como /'wɔ:.tə:/, /'bet.ə:/ e /kə'mju:.nə.ti/, respectivamente, enquanto um falante de *Cockney* provavelmente falaria /'wɔ:.'ə:/, /'be.'ə:/ e /kə'mju:.nə.'i/.

Outra característica marcante do *Cockney*, que o difere do *Received Pronunciation*, é a falta do som /h/ no início das palavras (HUGHES, TRUDGILL e WATT, 2012). Ou seja, palavras como *home*, *hero* e *hospital* são pronunciadas como /'əʊm/, /'?'iə.rəʊ/ e /'?'ɒs.pɪ.təl/, respectivamente. Quanto a isso, Muggleston (2003) explica que

o uso do /h/ no inglês moderno se tornou um dos principais sinais de identidade social, sua presença em posições iniciais associadas quase inevitavelmente com o educado e o polido enquanto sua perda geralmente desencadeia conotações populares do vulgar, ignorante e da classe baixa (p. 95).

Percebemos, então, que as características citadas da variante *Cockney*, representante da classe trabalhadora branca de Londres (HUGHES, TRUDGILL e WATT, 2012), não estão presentes, pelo menos em posição de destaque, no sotaque *Received Pronunciation*, sendo elas vistas como sinais de uma má educação formal, impolidez e pertencimento a classes sociais economicamente inferiores. Cabe ressaltar que mencionamos apenas 2 características que distinguem as duas variantes, mas há inúmeras outras diferenças

possíveis de serem apontadas (para uma lista de características do *Cockney*, ver Crystal e Crystal, 2014).

Embora não seja possível responder a seguinte pergunta factualmente, é possível indagar: seriam essas características fonéticas sinais de uma má educação se elas fossem parte do *RP*? Retomemos a citação de Bourdieu (1983, p. 166): “Quando uma língua domina o mercado, é em relação a ela, tomando como norma, que se definem, ao mesmo tempo, os preços atribuídos às outras expressões e o valor das diferentes competências”. Ou seja, ao colocar em justaposição o *RP* e o *Cockney*, observamos que o que é considerado sinal de inferioridade neste só é assim porque foge da norma definida pela variante legitimada. Certamente, se o *glottal stop* e a falta do som *-/h/* inicial fossem características do *RP*, elas não seriam vistas sob um olhar negativo e preconceituoso e, teríamos a partir daí, outras características fonéticas, presentes no *RP* e ausentes em outras variedades linguísticas ou vice-versa, como símbolos de divisão social.

5. O CASO DO(S) WORLD ENGLISH(ES)

Na era da globalização, pode se considerar uma falácia dizer que o inglês não faz parte da rotina da maior parte dos habitantes do século XXI. Seja através de filmes, séries, músicas, propagandas de TV ou até mesmo da incorporação de palavras da língua inglesa no vocabulário das mais diversas línguas espalhadas ao redor do mundo, o inglês se encontra presente. Mas o que faz do inglês uma língua global?

Não é incomum encontrar como resposta da pergunta acima o argumento de que a língua inglesa é de fácil aprendizado. De fato, algumas características da língua inglesa podem deixá-la mais atrativa, como, por exemplo, a neutralidade de gênero. Outro argumento diz respeito ao grande número de falantes da língua inglesa. Possuímos cerca de 1.132.366.680 falantes da língua inglesa (WORD TIPS apud IPOL, 2020)³. Ainda assim, podemos construir um paralelo com o mandarim, falado por aproximadamente 1.116.596.640 pessoas (*ibidem*). Neste caso, é possível afirmar que o mandarim também possui um alcance global? Segundo Crystal (2003), aspectos intrínsecos da língua inglesa, assim como a quantidade de pessoas consideradas nativas que a falam, não justificam seu

³ Disponível em: <<http://ipol.org.br/diagrama-mostra-as-linguas-mais-faladas-no-mundo/?fbclid=IwAR07LJMN6ONc-Q59HMijDAe-IWJLmpCMEa04xJVu8FWQtTc5Xsa-CcGEu-w>>. Acesso em 08 de julho de 2021.

alcance global. Sendo assim, o que faz da língua inglesa uma potência ao redor do mundo é o poder daqueles que a falam.

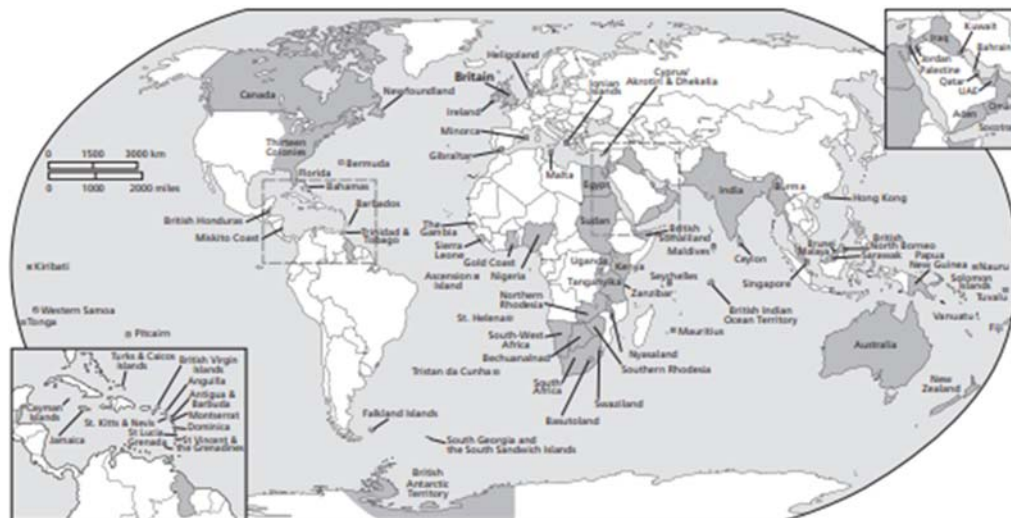
Houve um tempo em que se dizia que o sol nunca se põe no Império Britânico. Ao refletir sobre o sucesso da Grã-Bretanha na conquista de terras, principalmente na era Vitoriana, Passetti (2016) destaca principalmente dois fatores: o uso de armas e a negociação pacífica e diplomática com outras potências europeias. Esta última característica teria sido conhecida como *pax britannica*, período de paz durante o século XIX no continente europeu, que possibilitava à Grã-Bretanha tempo e recursos na construção do seu império. Sendo assim,

alçada ao posto de grande vitoriosa, senhora dos mares, defensora da paz europeia e dos livres mercados, a Grã-Bretanha passou a vivenciar, no início do século XIX, a experiência única de se tornar a principal potência política, além de modelo e referência econômica e social (*ibidem*, 2016, p.6).

O processo de colonização pode ser apontado como um dos fatores que contribuíram historicamente para a difusão da língua inglesa ao redor do mundo. Por exemplo, durante o reinado de Elizabeth I (1558 – 1603) havia no máximo 7 milhões de falantes nativos da língua inglesa. Contudo, se compararmos este número com o reinado de Elizabeth II (1952 - presente) observaremos que o número de falantes nativos de inglês aumentou aproximadamente 50 vezes, chegando a cerca de 350 milhões⁴ de falantes nativos (BAUER, 2002).

⁴ Dados disponibilizados por Bauer em 2002. De acordo com o website Word Tips (2020), atualmente temos cerca de 379.007.140 falantes nativos da língua inglesa.

Figura 4: Extensão do Império Britânico



Fonte: Schneider, 2011.

Devemos nos lembrar que o poder da Grã-Bretanha, juntamente com suas (ex)colônias, com especial destaque aos Estados Unidos da América, não é exclusivamente territorial e geográfico⁵. A grande produção de músicas em língua inglesa, o peso comercial do cinema Hollywoodiano, a exportação em massa da cultura estadunidense fazem da língua inglesa presente nos mais diversos momentos cotidianos, inclusive os relacionados ao lazer.

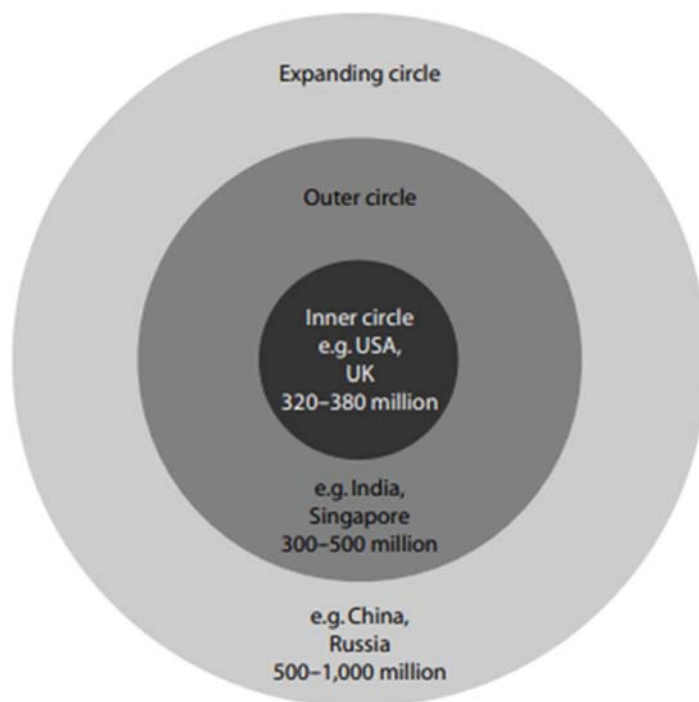
Crystal (2003) destaca que uma língua se torna global à medida que ela exerce um papel importante e reconhecido em um grande número de países. Este papel pode operar de duas maneiras distintas: quando uma língua se torna oficial em um país ou quando uma língua é utilizada de forma privilegiada dentro de um sistema educacional. No primeiro caso, ao promover uma língua ao *status* de oficial, teremos uma exposição da mesma em determinados ambientes e contextos públicos, tais como o educacional e o jurídico. Já no segundo caso, mesmo que a língua não seja considerada oficial naquele país, ainda assim ela pode ser utilizada dentro do contexto de ensino, que inclui a escola regular e os cursos livres. Este é o caso do Brasil, que juntamente com diversos outros países como China, Rússia, Alemanha e Espanha possui o inglês como a língua adicional mais aprendida em contextos educacionais (*ibidem*).

Em relação à presença da língua inglesa ao redor do mundo, o linguista Kachru (CRYSTAL, 2003) propõe um modelo de concentração da língua dividido em três círculos.

⁵ Em outras palavras, acaba-se a colonização, mas instaura-se a colonialidade.

O primeiro deles, interno, diz respeito aos países onde a língua inglesa é reconhecida como L1; no segundo círculo, externo, encontramos os países em que a presença do inglês se deu devido ao processo de colonização pela Grã-Bretanha; e no terceiro, de expansão, temos os países em que o inglês é utilizado como língua adicional.

Figura 5: Modelo de Kachru



Fonte: Crystal, 2003.

Embora o modelo desenvolvido por Kachru não consiga englobar os mais diversos cenários em que encontramos a língua inglesa, Schneider (2011) enfatiza que o linguista obteve êxito ao empoderar os falantes e estudiosos da língua inglesa em continentes como a África e a Ásia. Além disso, Schneider (*ibidem*) nos chama atenção para a nomenclatura utilizada por Kachru, onde as palavras *inner* e *outer* fazem uma alusão aos processos de inclusão e exclusão sociopolíticos, assim como *expanding* nos indica crescimento.

Pensando na língua inglesa falada nos três círculos e não somente no círculo interno, temos o surgimento da expressão *World English(es)*. Bolton (2006) enfatiza que o termo tem sido usado de três formas distintas: a primeira delas, como um termo guarda-chuva, para indicar as mais diversas variedades de inglês utilizadas no mundo; a segunda para se dirigir aos conhecidos como *New Englishes*, em que temos variedades do inglês que executam o papel de segunda língua; a terceira associada diretamente ao linguista

Kachru onde encontramos não apenas a descrição de diferentes formas de inglês ao redor do mundo, mas também uma tentativa de valorização da pluralidade e da inclusão.

Devido ao seu caráter multi-facetado, o termo *World English(es)* pode apresentar tensões, incluindo um embate nos usos da forma singular *World English* e da plural *World Englishes*. Defensor do termo singular, Rajagopalan (2005) enfatiza que sua utilização de *World English* não é sinônimo de relativismo político, assim colocado por Pennycook em seu famoso livro *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction* (2001). Rajagopalan (2005) defende que não há uma implicação de que todas as variedades da língua inglesa possuam o mesmo valor ao utilizar a versão singular do termo.

Seja através de uma visão macro, voltada às formas e condições em que a língua inglesa é utilizada mundialmente nos dias de hoje, ou através de uma perspectiva micro, em que há uma valorização cultural local, conceber a existência do(s) *World English(es)* significa quebrar a visão cristalizada da língua inglesa como objeto pertencente aos países encontrados no *inner circle* proposto por Kachru (*apud* CRYSTAL, 2003). Tal visão corrobora com a tentativa de obstrução da sensação de inferioridade e estranhamento de falantes considerados não nativos da língua inglesa.

Contudo, ainda assim devemos utilizar a proposta dos círculos de Kachru (*apud* CRYSTAL, 2003) de forma crítica. Como já mencionado anteriormente, Schneider (2011) nos alerta acerca da nomenclatura utilizada por Kachru para definir os círculos, onde a oposição dos termos *inner* e *outer* fazem uma referência a hierarquias de poder. Ou seja, os países do círculo de inclusão são aqueles que detêm maior poder, enquanto os que se encontram no círculo externo possuem menos poder. Além disso, a utilização do termo *expanding* nos mostra o crescimento constante dos falantes de língua inglesa como língua adicional, nos apontando um aumento, também, de poder dos países deste círculo.

Entretanto, ao agrupar os países em categorias, podemos ser levados a ter uma interpretação de que os países que fazem parte do mesmo círculo estão em pé de igualdade no que diz respeito à detenção de poder. Quanto a isso Bourdieu (1983) nos alerta que “decorre da definição ampliada da competência que uma língua vale o que valem aqueles que a falam, isto é, o poder e a autoridade, nas relações de força econômicas e culturais, dos detentores da competência correspondente” (p. 165). Sendo assim, somos levados a pensar: possui os Estados Unidos da América o mesmo peso de referência para o ensino de língua inglesa que a Nova Zelândia, por exemplo? Ambos os países são parte do *inner*

circle mas possuem alcances diferentes no que diz respeito à influência nos processos de ensino de língua inglesa.

Devemos ainda nos atentar ao fato de que as hierarquias da proposta de Kachru acontecem também dentro dos países que participam dos círculos, incluindo aqueles de maior detenção de poder. Por exemplo, o *RP* continua sendo a variante mais utilizada para ensino de língua inglesa quanto se pensa em inglês britânico (SCHNEIDER, 2011), o que faz com que tenhamos mais falantes do *RP* no *outer circle* do que *inner circle* (CRYSTAL, 2002). Isso só nos mostra, conjuntamente com a seção anterior sobre o *RP*, a hierarquia de variantes da língua inglesa que existem no Reino Unido, por exemplo. Desta forma, possuímos uma hierarquia tripla: 1. hierarquização de variantes dentro dos países que fazem parte dos círculos; 2. hierarquização entre variantes dos países de um mesmo círculo e 3. hierarquização de variantes entre os países de círculos distintos.

Silva (2012) destaca que a revolução digital e a globalização do capitalismo nos dias atuais vêm produzindo uma mudança no perfil dos indivíduos acerca das representações e das epistemologias. Tal mudança exige uma nova visão de mundo, aberta para novas concepções e usos da linguagem. Uma vez que encontramos a língua inglesa como porta voz dos processos de globalização e avanço tecnológico do século XXI, não é de se espantar conceber a língua inglesa através de novas ideias e paradigmas. É por este caminho que a concepção do(s) *World English(es)* pode nos alertar acerca do singular modo que a língua inglesa tem sido utilizada nas últimas décadas, nos chamando atenção para as articulações presentes entre língua inglesa, falante e império linguístico. Ensinar, por exemplo, através da perspectiva do(s) *World English(es)* significa evitar qualquer indício de apagamento da cultura do aprendiz, uma aversão à ideia de hierarquização cultural, o que pode gerar um incômodo naqueles que se encontram no papel de donos da língua inglesa.

6. VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E AS CONSEQUÊNCIAS DA FALTA DE DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Para que o sotaque *Received Pronunciation* tivesse sido incorporado pela maior parte dos jornalistas e artistas da rede britânica *BBC* na primeira metade do século passado, o argumento utilizado foi de que o *RP* seria um sotaque de mais fácil entendimento para os

telespectadores e ouvintes (CRYSTAL e CRYSTAL, 2014). Percebemos que a utilização do sotaque foi explicado através de um viés que ajudasse os espectadores, e não a imprensa. Bourdieu (1983) nos alerta que “as ideologias, produto coletivo e coletivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo” (p. 10). Desta maneira, há a criação de um sentimento de ajuda e também de união, haja vista que temos várias comunidades distintas utilizando apenas um tipo de variante. Esta sensação de integração permite que o modelo de mercado linguístico vigente atue sem grandes tensões, uma vez que a dominação neste caso acontece simbolicamente. Isto é, no campo do invisível e do não palpável.

Ao transformar o *RP* como símbolo nacional, há uma falsa ideia de padronização, mas que acarreta no processo de distinção.

A cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (*ibidem*, p.11).

Como já mencionado, o *RP* é conhecido por ser teoricamente neutro em traços regionais. Sendo assim, se pensarmos em uma escala, quanto mais traços regionais um falante possuir mais longe do *RP* ele estará e, conseqüentemente, menos valor social ele poderá ter. As marcas de identidade, advindas da regionalidade, devem ser apagadas para que o indivíduo seja visto como pertencente a um grupo que ocupa o topo da cadeia social. Temos, desta maneira, um processo de distinção que acontece pela língua.

A língua faz parte, portanto, de um conjunto de sistemas simbólicos que auxiliam a dominação de certos grupos sobre outros, simbolicamente. Estes processos de opressão são chamados por Bourdieu (1989) de violência simbólica. Os processos de dominação simbólica, pensando no contexto de utilização da língua inglesa e também de ensino da mesma, acontecem em diversos contextos, que vai desde processos de hierarquização social⁶ dos considerados falantes nativos, como, por exemplo, o caso do *RP*, até tensões entre países em que a língua inglesa é utilizada como adicional.

Contudo, uma vez que fique claro que as variantes linguísticas podem operar como um capital simbólico, ajudando na segregação de poder para determinados grupos, alguns

⁶ Vale lembrar que embora o colonialismo não seja uma prática recorrente nos dias atuais, a colonialidade ainda pode ser percebida nas hierarquizações entre os povos, legitimando modos eurocêntricos de ser, pensar e agir no mundo. Sendo assim, as hierarquizações sociais que menciono são frutos da colonialidade, da supremacia do homem branco europeu.

podem indagar: para ocupar maiores níveis dentro da escala social, basta, então, incorporar um novo sotaque ou dialeto? Levemos em consideração o caso do *RP*. Imagine um indivíduo A que tenha sido aceito na universidade de *Oxford* e que não possua o sotaque *RP*. Mesmo que ele decida incorporar o *RP* como sotaque, já existe, neste caso, o acúmulo de outros capitais. Ademais, devido a estes acúmulos de capitais, provavelmente o *habitus* deste indivíduo o coloque em situações e locais legitimados. Isto é, de acordo com a teoria do *habitus* (BOURDIEU, 1983), este indivíduo estaria mais propenso a consumir uma culinária específica, a ter gostos musicais que destoam das massas populares, a frequentar locais em que possam ser encontrados indivíduos que apresentem, também, um acúmulo global de capitais. No entanto, imagine agora um indivíduo B, de classe econômica baixa, sem formação superior, que decida utilizar o *RP* como sotaque. Seria, neste segundo caso, muito mais fácil encontrarmos uma “discordância entre linguagem e locutor” (*ibidem*, p. 167), uma vez que temos aqui um choque de concordância entre a incorporação do sotaque *RP* e o *habitus* do indivíduo.

Isto nos revela que as variantes linguísticas atuam como sistemas de dominação simbólica dentro de uma rede de outros sistemas. Uma vez que estas redes, ou mercado linguístico (BOURDIEU, 1983), são desestabilizadas, as variantes podem perder seu potencial como capital. Por exemplo, se não tivéssemos as instituições e os veículos que legitimaram o *RP* no decorrer de sua história, provavelmente ele não teria tido o impacto que teve, principalmente no século passado, na sociedade britânica, nem seria a variante mais exportada para ensino de língua inglesa pensando nos moldes britânicos (CRYSTAL, 2002).

Dentro deste contexto encontramos o primeiro motivo para que haja uma defesa da presença de diversidade linguística na aula de língua inglesa, que diz respeito a uma tensão no mercado linguístico. A pluralidade linguística, através de materiais didáticos, por exemplo, valoriza as regionalidades do inglês presentes nos países do *inner*, *outer* e *expanding circles*, assim como as identidades dos aprendizes. Tal valorização pode iniciar uma tendência na produção de materiais didáticos, provocando um tensionamento no imperialismo linguístico presente nos livros didáticos de ensino de língua inglesa.

Outro fato que deve ser enfatizado é o papel da escola na estruturação do *habitus* dos alunos.

Os portadores do *habitus* são os indivíduos sociais que constituem grupos ou classes em virtude de uma posição presente e passada na estrutura social. Esses indivíduos agem dentro da estrutura social de acordo com o que lhes foi ensinado no interior da família e posteriormente aprimorado pelos *habitus* aprendidos na escola, já que Bourdieu considera a socialização como um processo que se desenvolve ao longo de uma série de produções de *habitus* distintos (CARVALHO, 2003, p. 106).

A partir da citação acima, podemos destacar dois pontos: em primeiro lugar, o princípio da estruturação do *habitus* escolar acontece anteriormente na família; em segundo lugar, o *habitus* escolar é, através de sua característica de transponibilidade, o princípio de *habitus* futuros, que poderão ser vistos em outros contextos de socialização. Sendo assim, é importante que a escola seja um ambiente de formação crítica, uma vez que ela não apenas expande o *habitus* familiar, mas o modifica em seguida. Ao abordar a língua inglesa em uma perspectiva voltada à diversidade, proporcionamos aos alunos a possibilidade de uma (re)construção da representação do inglês sob a luz da pluralidade, características que poderão ser introjetadas pelo *habitus*.

Por fim, a diversidade linguística gera uma crise na crença de que devemos falar inglês como nativos. Devido a uma perspectiva da língua inglesa associada à visão do falante nativo como sendo o dono da língua, alguns alunos podem se sentir desmotivados no percurso de aprendizagem do idioma (SILVEIRA, 2020). Uma vez que, dentro desta concepção, a língua inglesa pertence a outros povos, concebida como perfeita ao ser falada por eles (COSTA LEITE, OLIVEIRA e COURA, 2020), o aluno pode se sentir pressionado a não cometer atos que sejam considerados erros, a anular seu sotaque e seguir modelos bem específicos de pronúncia. Em outras palavras, quando o livro didático apresenta apenas uma variante linguística, o aluno pode ser levado a pensar que tudo que se distingue da variante apresentada é incorreto. Ao seguir este pensamento, temos uma maior probabilidade de insatisfação do aluno, que em muitos casos, terá a sensação de que nunca alcança o acerto, sinônimo aqui de reprodução idêntica dos modelos apresentados pelo professor ou pelo material de apoio pedagógico.

7. ATIVIDADES DIDÁTICAS

Serão apresentadas abaixo duas atividades didáticas voltadas ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. As atividades foram confeccionadas a partir de uma

reflexão acerca da importância da diversidade linguística na aula de língua inglesa. Além disso, vale ressaltar que em caso de aplicação das atividades, adaptações por parte do professor são bem-vindas.

7.1 Atividade 1

Esta atividade foi confeccionada no intuito de mostrar aos alunos que mesmo dentro dos países em que a língua inglesa é considerada L1 existem hierarquias linguísticas. Através desta atividade, os alunos podem refletir a respeito da crença de que todo falante considerado nativo possui um sotaque legitimado e detentor de prestígio. Além disso, propicia aos alunos a compreensão de que pode haver inúmeras pronúncias para uma mesma palavra, dependendo da variante e da região onde a língua está sendo usada.

Tema: A variante linguística *Cockney*

Objetivo: Apresentar a variante inglesa *Cockney*, chamando atenção dos alunos para seus fatores sociolinguísticos.

CEFR: B1 – B2

Contexto de aplicação: Ensino presencial e remoto síncrono

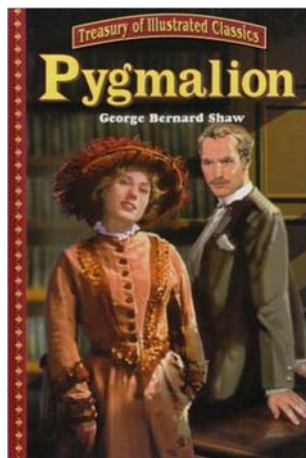
Passos: 1. O professor escreve no quadro a palavra *accent*. Em seguida, ele pergunta “*What does accent mean?*” Caso os alunos não conheçam a palavra, o professor pode colocar a definição encontrada no dicionário online de Cambridge (2021):

Accent: the way in which people in a particular area, country, or social group pronounce words.

Após esta primeira etapa, o professor indaga novamente: “*Do you know any English accents?*” Caso os alunos conheçam algum sotaque, o professor pode pedir para que as informações sejam expostas para a classe.

2. Em seguida, o professor pergunta “*Have you ever read the play Pygmalion?*”. Se recursos de multimídia estiverem ao alcance do professor, ele pode compartilhar a imagem do livro com os alunos:

Figura 6: *Pygmalion*



Fonte: Good reads, 2021⁷.

3. O professor explica que os alunos irão assistir um vídeo⁸ que possui um resumo da obra *Pygmalion* de George Bernard Shaw (1994). Os alunos devem responder as seguintes questões, que serão apresentadas pelo professor antes de exibir o vídeo:

A. *In which place does the play start?*

B. *Why is there a man taking notes of a flower girl's speech? What is he writing about?*

C. *What does the man promise to the flower girl?*

D. *What is the name of the man who takes notes? What is his profession?*

E. *What is the name of the flower girl?*

F. *The flower girl starts to be part of an experiment. What does the experiment consist of?*

4. Após a correção das atividades anteriores, o professor explica que o sotaque da personagem Eliza Doolittle realmente existe e se chama *Cockney*. O professor adiciona que este sotaque é representativo da classe trabalhadora de Londres (HIGHERS, TRUDGILL e WATT, 2012). Logo após, o professor escreve no quadro três características do *Cockney*: *Th -fronting, glottal stop e absent /h/ (ibidem)*. Posteriormente, o professor acrescenta exemplos para cada um dos casos citados, facilitando as explicações.

Th -fronting: three; thief; think (Utilização do som /f/ no local de /θ/)

Glottal stop: water; butter; wet (Omissão do som /t/)

Absent /h/: hero; hold; high (Omissão do som /h/)

⁷ Disponível em: <<https://www.goodreads.com/book/show/6180192-pygmalion>>. Acesso em 23 de julho de 2021.

⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=6J_AQoaWiRQ>. Acesso em 23 de julho de 2021.

5. O professor escreve no quadro “*Cockney Rhyming Slang*”. Em seguida, ele indaga: *Do you know what Cockney rhyming slang is?* Caso os alunos não conheçam esse tipo de gíria, o professor explica que ela é originária dos falantes da variante *Cockney*, em Londres (COCKNEY RHYMING SLANG, 2021). O professor explica que os usuários dessa gíria utilizam uma expressão que rima com uma palavra no lugar da palavra em si (*ibidem*). Por exemplo: *Jennifer is my wife = Jennifer is my **Trouble and Strife***. Uma vez que os alunos tenham entendido o funcionamento do *Cockney Rhyming slang*, o professor explica a próxima atividade⁹. Os alunos devem substituir as palavras em negrito das frases abaixo por uma das opções que se encontram disponíveis no quadro:

tree leaf – red code – China plate – yellow shirt – daisy roots
plates of meal – fat mouse – light and dark

- A. *I think these **boots** are better than the others.*
- B. *My **mate** is at the hospital.*
- C. *The **park** is near my house.*
- D. *There is a hill in my **street**.*

Após a correção da etapa acima, o professor pergunta: “*How would a person with a Cockney accent pronounce the following sentences? Practice with a friend*”. O objetivo deste passo não é fazer com que os alunos adotem um novo modelo de pronúncia, mas sim que eles entrem em contato com uma variante do inglês que é geralmente marginalizada, ressaltando, assim, que existem diversas formas de pronúncia existentes.

6. Com os alunos ainda em duplas, o professor pergunta “*According to the video that you watched, is Cockney a prestigious accent?*”. Logo após as respostas negativas, o professor complementa “*Why do you think some accents are more prestigious than others? Are there Brazilian Portuguese accents that are more accepted than others? If so, which? Why?*”

⁹ As quatro expressões das respostas do passo 5 foram retiradas de dois websites: *Cockney Rhyming Slang*, Disponível em: < <https://www.cockneyrhymingslang.co.uk/blog/what-is-cockney-rhyming-slang/>> e *Encyclopedia Britannica*, disponível em <<https://www.britannica.com/topic/Cockney>>. Acesso em 12 de Ago. 2021.

7. O professor explica que o sotaque do personagem Henry Higgins também é real, sendo reconhecido como *Received Pronunciation*. Como tarefa de casa, os alunos devem fazer uma pequena pesquisa sobre os sotaques *Received Pronunciation* e *Cockney*. Caso seja vontade do professor, perguntas norteadoras podem ser exibidas, tais como: *In which contexts are Received Pronunciation and Cockney mostly found? What are the main events in the history of the Received Pronunciation and Cockney usage? Which people has a Received Pronunciation accent? What about Cockney?*

Gabarito

Passo 3:

A. *In which place does the play start?*

Covent Garden, London.

B. *Why is there a man taking notes of a flower girl's speech? What is he writing about?*

He is taking notes on the way the flower girl speaks once she has a very peculiar accent.

He is writing her speech phonetically.

C. *What does the man promise to the flower girl?*

That he can teach her to speak like a duchess in three months.

D. *What is the name of the man who takes notes? What is his profession?*

His name is Henry Higgins. He is a famous phonetician.

E. *What is the name of the flower girl?*

Eliza Doolittle

F. *The flower girl starts to be part of an experiment. What does the experiment consist of?*

The experiment is about changing Doolittle's manners and pronunciation, transforming her into a duchess.

Passo 5

A. *I think these **boots** are better than the others.*

I think these daisy roots are better than the others.

B. *My **mate** is at the hospital.*

My China plate is at the hospital.

C. *The **park** is near my house.*

The light and dark is near my house.

D. *There is a hill in my **street**.*

There is a hill in my plate of meat.

7.2 Atividade 2

Esta atividade foi pensada como forma de aprimorar a noção de língua inglesa como língua oficial de vários países (em contraposição à ideia mais popular que divide a língua inglesa em inglês britânico e americano).

Através desta atividade, podemos ampliar o capital cultural dos alunos relacionado à língua que estão aprendendo, ampliando as reflexões e inserção global dos alunos.

Tema: Vocabulário utilizado na Nova Zelândia

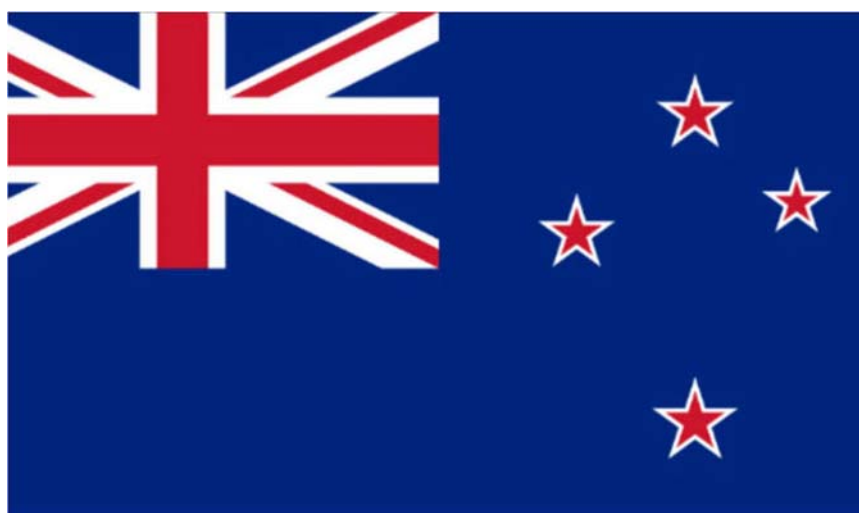
Objetivo: Apresentar aos alunos palavras utilizadas comumente no inglês da Nova Zelândia.

CEFR: A2 – B1

Contexto de aplicação: Ensino presencial

Passos: 1. O professor mostra a bandeira seguinte e indaga a turma *“Do you know this flag? Which country does this flag represent?”*

Figura 7: Bandeira da Nova Zelândia



Fonte: Exame, 2014.¹⁰

¹⁰ Disponível em: <<https://exame.com/mundo/nova-zelandia-quer-nova-bandeira-que-apague-passado-colonial/>>. Acesso em 08 de junho de 2021.

Caso os alunos não saibam, o professor pode informar que a bandeira se trata da Nova Zelândia. O professor pode, inclusive, escrever o nome do país no quadro.

2. O professor coloca os alunos em duplas. Em seguida, ele pergunta “*What do you know about New Zealand? Share with your partner*”. Caso os alunos não saibam muitas informações a respeito do país, o professor pode colocar no quadro alguns tópicos para que os alunos discutam, tais como: *language (Which language is spoken in New Zealand?)*, *territory size (Is new Zealand a big or a small country?)*, *culture (Do you know any artist from New Zealand?)*, etc. É importante que o professor deixe claro que os alunos não podem consultar a internet ou outro material durante esta atividade.

3. O professor explica que os alunos, ainda em duplas, irão participar de um jogo. O jogo será no formato de perguntas e respostas, com alternativas. Caso o professor tenha recursos como projetor, ele pode utilizar a projeção para que os alunos leiam as perguntas e as opções. Caso esta alternativa não esteja disponível, o professor pode entregar as questões da atividade em uma folha impressa. É importante que o professor guie a atividade, lendo questão por questão.

1. What is the language spoken in New Zealand?

A. Spanish B. French C. English

2. In which continent is New Zealand located?

A. Asia B. Oceania C. Europe

3. What is the capital of New Zealand?

A. Wellington B. Hamilton C. Auckland

4. If you were born in New Zealand, you are...

A. Zealander B. New Zealander C. New Zealinglean

5. Which country colonised New Zealand?

A. Spain B. United States C. Great Britain

4. O professor entrega uma nova atividade aos alunos. Desta vez, os mesmos devem ler as frases do exercício, prestando atenção nas palavras destacadas em negrito (NAUMAI NZ,

2021)¹¹ que são comumente utilizadas na Nova Zelândia. Logo após, eles devem colocar as palavras em negrito na cruzadinha de acordo com as definições dadas.

A. John is always with me. He is a huge **bro**!

B. Mary worked the entire day. She is really **buggered**.

C. Arthur is on a diet. He has been eating **heaps** of vegetables and fruits.

D. Mary went to the beach wearing her new **jandals**.

E. Sonya is really **stoked** with her math grade. She had an A.

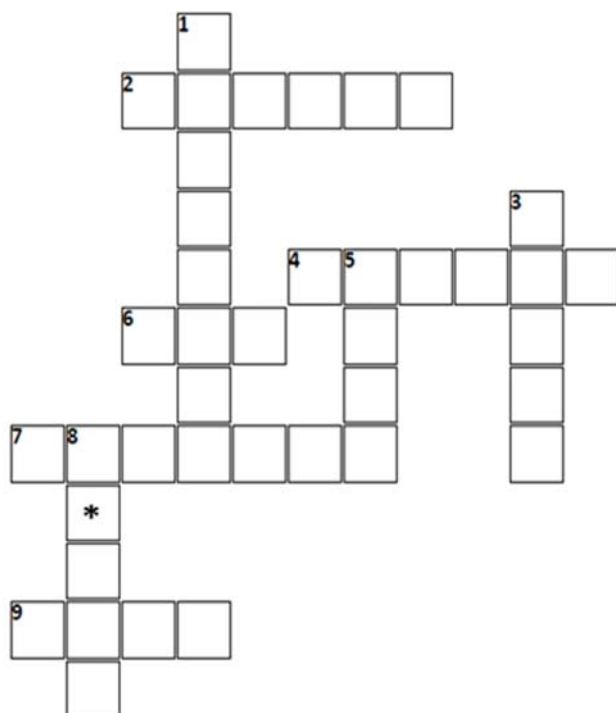
F. Leo isn't Brazilian. He is a **Kiwi**.

G. Cathy bought a beautiful **jumper** to wear in the winter time.

H. Eduard was not hungry. He only ate **a bit** of his food.

I. Emma bought new **togs**. She is going to the club tomorrow.

Figura 8: Cruzadinha



Fonte: Feita pelo autor no site Educolorir¹²

¹¹ NauMai NZ é o site oficial do governo da Nova Zelândia que contém informações para estudantes estrangeiros que residem ou irão residir no país. Website disponível em: <<https://naumainz.studyinnewzealand.govt.nz/>>. Acesso em 08 de junho de 2021.

¹² Website disponível em: <<https://www.educolorir.com/crosswordgenerator.php>>. Acesso em 08 de junho de 2021.

Down

1. *Really tired*
3. *A lot, many*
5. *Swimsuit*
8. *A little*

Across

2. *Sweater*
4. *Supper happy*
6. *Friend*
7. *Flip flops*
9. *An informal way to say that a person was born in New Zealand*

5. O professor escreve no quadro ou entrega em uma versão impressa o texto abaixo. Caso o professor escreva, ele deve destacar as palavras em negrito do texto.

*Mary is very **guttled** today. She didn't do her homework because she **had a mare** yesterday. Her mother prepared a delicious lunch and Mary ate too much. After a while, Mary started **to feel crook**.*

O professor pode ler o pequeno texto com os alunos. Em seguida, ele pede para que os alunos observem as expressões destacadas (NAUMAI NZ, 2021), comumente utilizadas na Nova Zelândia, relacionando as colunas do exercício a seguir.

- | | |
|--------------------------|---------------------------------------|
| <i>A. Feeling gutted</i> | <i>() Feeling ill.</i> |
| <i>B. Having a mare</i> | <i>() Feeling upset.</i> |
| <i>C. Feeling Crook</i> | <i>() Having a hard or bad time.</i> |

Após a correção da atividade acima, o professor pede para que os alunos respondam as seguintes perguntas:

- A. Why is Mary feeling gutted today?*
- B. What did Mary's mother prepare?*
- C. Why did Mary feel crook?*

6. Como tarefa de casa, o professor pede para que os alunos façam uma pesquisa sobre um famoso neozelandês, respondendo as perguntas abaixo. As respostas podem ser organizadas respeitando a ordem das perguntas, formando um pequeno texto.

- A. *What is the name of this Kiwi?*
- B. *In which city was this Kiwi born?*
- C. *How old is this Kiwi?*
- D. *What does this Kiwi do?*

O professor pode passar o seguinte texto como modelo:

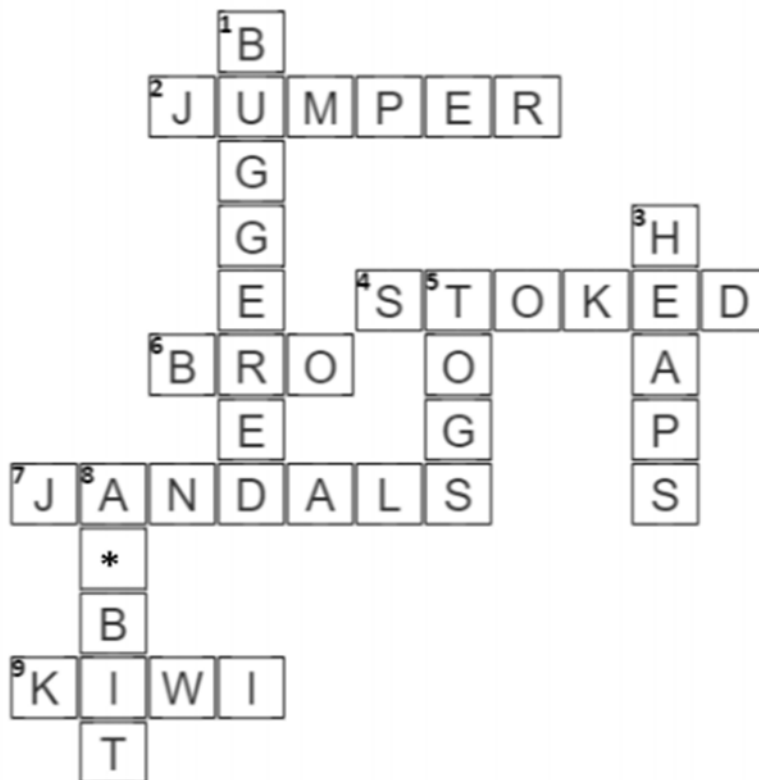
*Jacinda Ardern was born in **Hamilton**. She is **40** years old. She is the **prime minister** of New Zealand.*

Gabarito

Passo 3: 1.C, 2.B, 3.A, 4.B, 5.C

Passo 4:

Figura 9: Gabarito da cruzadinha sobre palavras usadas na Nova Zelândia



Fonte: Feita pelo autor no site Educolorir.

Passo 5

- A. *Feeling gutted* (C) *Feeling ill.*
B. *Having a mare* (A) *Feeling upset.*
C. *Feeling Crook* (B) *Having a hard or bad time.*

- A. *Why is Mary feeling gutted today?*
Because she didn't do her homework.
B. *What did Mary's mother prepare?*
Mary's mother prepared lunch.
C. *Why did Mary feel crook?*
Because she ate too much lunch.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em seus estudos sobre a sociedade, Bourdieu (1983) nos chama a atenção para os modos em que as línguas são utilizadas. Partindo da perspectiva da utilização da língua como forma de poder, o sociólogo francês ressalta que há uma potencialidade de encontrarmos as línguas associadas aos processos de dominação e opressão, servindo assim como uma espécie de capital.

Os sotaques britânicos *Received Pronunciation* e *Cockney* são exemplos da utilização da língua inglesa como forma de capital simbólico. O *RP*, por exemplo, sendo usado pela elite britânica oferece *status* e prestígio aos seus falantes, os ajudando a conquistar melhores espaços dentro de determinados campos. Essa articulação entre sotaque, classe social e prestígio nos mostra as hierarquizações da língua inglesa, que acontecem entre os falantes da língua. Se verifica esse processo de violência simbólica na relação entre os considerados falantes nativos, como é o caso da oposição entre *RP* e *Cockney*, nas relações entre os considerados falantes não nativos, como discutido na seção sobre o(s) *World English(es)* e na relação entre os falantes nativos e não nativos, como visto pelo modelo de Kachru (CRYSTAL, 2003).

Nas aulas de língua inglesa, é possível pensarmos em algumas situações em que o inglês é associado ao poder. Como discutido, a relação inglês britânico e inglês americano nos mostra a associação cristalizada do inglês com ambos os países citados. Tal aliança se

constrói através da crença do falante nativo, detentor do saber linguístico legítimo, e também dos processos de dominação exercidos pela Grã-Bretanha e pelos Estados Unidos da América, como a colonização e a atual influência cultural, respectivamente. A apresentação das atividades didáticas deste trabalho deve ser vista, portanto, como uma tentativa de reflexão, mostrando aos alunos que a língua inglesa não deve ser concebida como pertencente a determinado povos, limitando o processo de aprendizagem e legitimando exclusivamente determinadas culturas.

Sendo assim, como deve proceder o professor de língua inglesa? O primeiro passo que pode ser tomado é o de reflexão sobre os processos de poder, percebendo os discursos que naturalizam o que não é natural, observando como o ensino e a aprendizagem da língua inglesa ultrapassa fatores meramente comunicativos. Em segundo lugar, o professor pode ponderar sobre os reflexos que este imperialismo linguístico exerce sobre os aprendizes de inglês, como discutido na seção “Violência simbólica e as consequências da falta de diversidade linguística nas aulas de língua inglesa”. A partir daí, há a possibilidade, por parte do professor, de uma condução mais crítica do seu trabalho, encontrando espaços, sempre que possível, para a introdução da diversidade linguística em suas aulas.

9. REFERÊNCIAS

ACCENT. In: **Cambridge online dictionary**. Cambridge University Press, 2021. Disponível em: < <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/accent>>. Acesso em 10 jun. 2021.

ANDRADE, I. Y. F. Habitus e processos sociais: revisando as teorias de Pierre Bourdieu e Norbert Elias. **Abordagens**, João Pessoa, v.1, n.1, 2019.

BAUER, L. **An introduction to international varieties of English**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2002

BOLTON, K. World Englishes today. In: KACHRU, B. B.; KACHRU, Y.; NELSON, C. L. **The handbook of World Englishes**. Malden: Blackwell Publishing, 2006.

BOURDIEU, P. **A distinção**. Porto Alegre: Zouk, 2006.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil LTDA, 1989.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papyrus Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BROWN, H.; BRADFORD, A. EMI, CLIL, & CBI: Differing approaches and goals. In: **Transformation in language education**. Tokyo: JALT, 2017.

CANI, J B., SANTIAGO, M. E. V. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 57, 2018.

CARVALHO, K. F. Os conceitos de habitus e campo na teoria de Pierre Bourdieu. **Cadernos de Campo**, n. 9, 2003.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

COSTA LEITE, P. C.; OLIVEIRA, A. C. T.; COURA, F. A. Inglês como língua franca, o mito da natividade e as implicações pedagógicas para o ensino/aprendizagem da língua inglesa. **Trem de Letras**, v. 7, n. 1, 2020.

CRYSTAL, D. **The Cambridge Encyclopedia of the English Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Edinburgh: Cambridge University Press, 2003.

CRYSTAL, D. **The English language**: a guided tour. Londres: Penguin Group, 2002.

CRYSTAL, B.; CRYSTAL, D. **You say potato**: a book about accents. Londres: Macmillan, 2014.

GRENFELL, M. **Pierre Bourdieu**: Key concepts. Stocksfield: Acumen, 2008.

HUDSON, R. A. **Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

HUGHES, A.; TRUDGILL, P.; WATT, D. **English accents and dialects**. Nova Iorque: Routledge, 2012.

DIAGRAMA MOSTRA AS LÍNGUAS MAIS FALADAS DO MUNDO. **Ipol**, 2020. Disponível em:< encurtador.com.br/akCH2 >. Acesso em 15 de jun. 2021.

JENKINS, R. **Key sociologists: Pierre Bourdieu**. Nova Iorque: Routledge, 1992.

JOURDAIN, A.; NAULIN, S. **A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos**. Petrópolis: Vozes, 2011.

KNIGHT, R. A. **Phonetics: A coursebook**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2012.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2016.

MAHAR, C. et. al. Pierre Bourdieu: The intellectual project. In: HARKER, R., MAHAR, C., WILKES, C. **An introduction to the work of Pierre Bourdieu: The practice of theory**. Nova Iorque: St. Martin's Press, 1990.

MEHISTO, T. *et al.* **Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education**. Oxford: Macmillan Education, 2008.

MEYERHOFF, M. **Introducing Sociolinguistics**. Nova Iorque: Routledge, 2006.

MUGGLESTONE, L. **Talking Proper: The rise and fall of the English accent as a social symbol**. Nova Iorque: Oxford University press, 2003.

NUNES, E. C. R.; CELIN, F. L. O problema da adequação dos parâmetros do quadro europeu comum de referência e “a necessidade de emergir como os outros de nós mesmos”. **Revista X**, vol. 2, 2011.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PASSETTI, G. Os britânicos e seu império: debates e novos campos da historiografia do período vitoriano. **História**, v. 35, 2016.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A critical introduction**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005 (p. 135-159).

SCHNEIDER, E. W. **English around the world: an introduction**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2011

- SHAW, G. B. **Pygmalion**. Nova Iorque: Dover Publications, 1994.
- SILVA, S. B. **Da técnica à crítica: os letramentos críticos na formação de professores de inglês**. Porto Alegre: Brejo, 2012.
- SILVEIRA, A. C. A legitimação do constructo do falante nativo no processo de comoditização da língua inglesa. **Philologus**, ano 26, n. 78, 2020.
- SPEAKING NEW ZEALAND ENGLISH. **Naumai NZ**, 2021. Disponível em: <<https://naumainz.studyinnewzealand.govt.nz/help-and-advice/life-and-culture/speaking-new-zealand-english/>>. Acesso em 25 maio 2021.
- SWARTS, D. **Culture and power: The Sociology of Pierre Bourdieu**. Londres: The University of Chicago Press, 1997.
- TRUDGILL, P. Received Pronunciation: Sociolinguistics Aspects. In: **Studia Anglica Posnaniensia**. V. 36, 2001.
- VILLALOBOS, O. B. Content-based instruction: A relevant approach of language teaching. **Innovaciones Educativas**. V. 15, n. 20, 2013.
- WHAT IS COCKNEY RHYMING SLANG?. **Cockney Rhyming Slang**, 2021. Disponível em: <<https://www.cockneyrhymingslang.co.uk/blog/what-is-cockney-rhyming-slang/>>. Acesso em 12 de jul. 2021.
- YIN, R. **Qualitative Research from start to finish**. Nova Iorque: The Guilford Press, 2011.