

# Representação dos falantes em materiais didáticos de ensino de língua inglesa: idealização do nativo e da cultura anglo-americana

*Representation of speakers in English language teaching materials: idealization of the native speaker and the Anglo-American culture*

Alyne Ferreira de Araújo <sup>1</sup>   
Edmilson Luiz Rafael <sup>2</sup> 

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar manifestações do imperialismo linguístico em materiais didáticos voltados ao ensino de língua inglesa. No campo do ensino linguístico, tais materiais podem funcionar como instrumentos de reprodução de ideais de supremacia e hierarquização cultural (Kumaravadivelu, 2012). Observa-se uma tendência na didática do inglês em enfatizar a vida cotidiana, os valores e comportamentos do falante nativo, sobretudo das culturas estadunidense e britânica, com propósitos imperialistas (Phillipson, 1992; Pennycook, 2002; Kumaravadivelu, 2003; Siqueira, 2012). Nesse contexto, o presente estudo objetivou investigar como a representação dos falantes é construída nesses materiais, no que tange a representações imperialistas. Para tanto, aplicou-se um questionário a professores de língua inglesa vinculados à 10ª Gerência de Ensino da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, a fim de identificar os materiais didáticos mais utilizados. Com base nos dados coletados, selecionou-se o *corpus* para análise, fundamentada nos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994) e da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 1996; Pennycook, 1994; 2002; Rajagopalan, 2005; Siqueira, 2005, 2012). Os resultados indicam que os materiais didáticos analisados promovem uma representação idealizada dos falantes nativos, especialmente dos Estados Unidos e do Reino Unido, construindo suas culturas como modelos normativos, superiores e desejáveis. Além disso, evidencia-se a marginalização das variedades não nativas e de outras culturas, configurando uma naturalização das ideologias linguísticas coloniais presentes no ensino do inglês. Tal representação impacta diretamente as práticas pedagógicas e as concepções de docentes e aprendizes, reforçando noções de legitimidade linguística restritas à proximidade com o falante nativo.

**Palavras-chave:** Idealização. Materiais didáticos. Ensino de língua inglesa.

## ABSTRACT

This work aims to analyze forms of manifestation of linguistic imperialism in English language teaching materials. In the field of language teaching, such materials can function as instruments for the reproduction of ideals of supremacy and cultural hierarchy (Kumaravadivelu, 2012). There is a tendency in English language didactics to emphasize the everyday life, values, and behaviors of native speakers, especially from U.S. and British cultures, with imperialist purposes (Phillipson, 1992; Pennycook, 2002; Kumaravadivelu, 2003; Siqueira, 2012). In this context, this study aimed to investigate how the representation of speakers is constructed in these materials with regard to imperialist portrayals. To this end, a questionnaire was administered to English teachers affiliated with the 10th Teaching Management of the State Department of Education of Paraíba, in order to identify the most frequently used teaching materials. Based on the collected data, a corpus was selected for analysis, grounded in the theoretical assumptions of Systemic Functional Linguistics (Halliday, 1994) and Critical Applied Linguistics (Moita Lopes, 1996; Pennycook, 1994; 2002; Rajagopalan, 2005; Siqueira, 2005; 2012). The results indicate that the analyzed teaching materials promote an idealized representation of native speakers, especially from the United States and the United Kingdom, constructing their cultures as normative, superior, and desirable models. Furthermore, the marginalization of non-native varieties and other cultures is evident, configuring a naturalization of colonial linguistic ideologies present in English teaching. Such representation directly impacts pedagogical practices and the conceptions of both teachers and learners, reinforcing notions of linguistic legitimacy restricted to proximity to the native speaker.

**Keywords:** Idealization. Teaching materials. English language teaching.

<sup>1</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Campina Grande/PB, Brasil. E-mail: [alynefaraujo10@gmail.com](mailto:alynefaraujo10@gmail.com).

<sup>2</sup> Docente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campina Grande/PB, Brasil. E-mail: [eluzrafael@gmail.com](mailto:eluzrafael@gmail.com).

## 1 INTRODUÇÃO

A expansão da língua inglesa tomou enormes proporções e alcançou grandes marcos, impulsionada pelos efeitos da globalização. Entre as muitas línguas coloniais, o inglês destacou-se devido ao seu poder econômico, militar e cultural, especialmente no contexto pós-colonial e com o crescimento da influência dos Estados Unidos, o que o consolidou como a principal língua global. (Crystal, 2003). Todavia, a difusão massiva desse idioma tem despertado a atenção de professores e estudiosos da área de Linguística Aplicada (LA) para as implicações sociais, políticas, culturais e, sobretudo, educacionais dessa realidade, que afetam diretamente suas práticas de ensino, uma vez que a expansão da língua inglesa não se limita somente à propagação do idioma, envolve também a disseminação de discursos que promovem a supremacia da língua e da cultura anglo-americana (Pennycook, 1994), favorecendo, assim, a perpetuação do imperialismo linguístico (Phillipson, 1992).

Na concepção de Rajagopalan (2005), o imperialismo linguístico delinea-se como um fenômeno assustador da globalização, o qual tem impactado bastante o ensino e a aprendizagem de línguas e gerado efeitos profundamente negativos para as sociedades, como a norte-americanização das culturas. Em outras palavras, o ensino de língua inglesa pode e tem sido usado como instrumento de dominação linguística e cultural (Phillipson, 1992). Isso se deve, em grande parte, ao fato de que, conforme observa Moita Lopes (1996), por muito tempo, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa foram predominantemente focados em técnicas pedagógicas e na busca incessante pelo método perfeito, com ênfase no desenvolvimento da competência comunicativa, ao passo que negligenciaram a dimensão político-pedagógica atrelada ao ensino desse idioma.

Nesse contexto, é importante destacar que alguns elementos do ensino e aprendizagem da língua inglesa podem funcionar como ferramentas imperialistas, como é o caso dos materiais didáticos. Segundo Kumaravadivelu (2012), esses recursos podem tanto reforçar o colonialismo quanto desempenhar um papel fundamental na descolonização. Assim, podem ser utilizados para perpetuar ideologias hegemônicas ou, ao contrário, para estimular o desenvolvimento da consciência sociopolítica e cultural dos estudantes. Nesse sentido, há uma tendência no ensino de inglês—atrelada a uma agenda colonial e imperialista—de enfatizar a vida cotidiana do falante nativo, seus comportamentos, costumes e valores, criando uma imagem idealizada tanto desse falante quanto de sua cultura (Phillipson, 1992; Pennycook, 2002; Kumaravadivelu, 2003; Siqueira, 2012).

Diante disso, faz-se necessário estudar materiais didáticos de Língua Inglesa a fim de investigar se esses recursos corroboram ou desconstruem ideias imperialistas. Assim, esse contexto nos levou à formulação da pergunta norteadora: Como os falantes são representados em materiais didáticos de língua inglesa, no que tange a representações imperialistas? Dado isso, o objetivo deste artigo é analisar as formas pelas quais materiais didáticos de língua inglesa constroem representações imperialistas dos falantes.

Para alcançar esse objetivo, este trabalho está organizado da seguinte forma: iniciamos com uma discussão teórica sobre a representação dos falantes em materiais didáticos de língua inglesa. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos de realização desta pesquisa, no qual, detalhamos o *corpus*. Após, analisamos como é

construída a representação dos falantes e, conseqüentemente, de suas culturas, no *corpus* selecionado. Finalmente, apresentamos as possíveis implicações dessas representações para o ensino de língua inglesa.

## 2 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A REPRESENTAÇÃO DOS FALANTES

A respeito de materiais didáticos produzidos para o ensino de língua inglesa, referindo-se especialmente àqueles elaborados para distribuição em escala global, Kumaravadivelu (2012) afirma que eles podem ser a forma mais visível de dominação colonialista. Esse fator pode ter implicações acentuadamente negativas no ensino e na aprendizagem de língua inglesa, considerando que podem influenciar fortemente tanto aprendizes quanto docentes. Nesse sentido, vale ressaltar que materiais didáticos podem ter fundamental importância na determinação do método de ensino a ser utilizado, das variantes linguísticas que serão ensinadas – comumente se limitando às variantes usadas nos Estados Unidos e no Reino Unido –, das identidades dos falantes que serão retratadas – também se restringido, geralmente, ao falante americano e ao britânico. Em outras palavras, usualmente, esses materiais reforçam a idealização dos valores, do estilo de vida e da cultura dos Estados Unidos e da Inglaterra (Phillipson, 1992; Pennycook, 2002; Kumaravadivelu, 2003; Siqueira, 2012).

Matsuda (2012) ainda pontua que tais materiais concebem que a finalidade da aprendizagem da língua inglesa é interagir com falantes nativos oriundos, obviamente, dos Estados Unidos e da Inglaterra. Todavia, considerando que, na atualidade, vivemos um grande processo de globalização, já não cabe mais restringir o ensino apenas às variantes britânica e americana e às culturas desses países, uma vez que tal restrição não reflete as atuais situações interativas com as quais o aprendiz poderá se deparar. Ademais, essa perspectiva vai de contramão às recomendações da BNCC (Brasil, 2017) sobre o ensino de língua inglesa, que defende que esse idioma deve propiciar ao estudante a integração com grupos multilíngues e multiculturais na sociedade globalizada, defendendo, portanto, uma educação voltada para a diversidade linguística e interculturalidade.

Nesse contexto, conforme Crystal (2003), há mais falantes de inglês como segunda língua e língua estrangeira do que falantes nativos, o que significa que uma parte considerável das situações comunicativas que acontecem através da língua inglesa, em contextos multilíngues, não envolve falantes nativos. Desse modo, essa perspectiva imperialista adotada por alguns materiais didáticos pode levar o aprendiz não apenas à veneração dos países citados, mas também pode limitar a sua competência comunicativa de interagir em diversos contextos comunicativos e com falantes de diferentes origens, além de contribuir diretamente para manutenção do poder de uma língua e cultura em detrimento de outras. Portanto, interações entre não-nativos e as diversas variantes existentes também devem ser contempladas nas aulas e nos materiais didáticos.

Graddol (2006) chama atenção para o fato de que há uma tendência no ensino de língua inglesa de usar metodologias cujo foco é a imitação do sotaque e estilo de vida dos falantes nativos. Siqueira (2005, p. 10) afirma que:

[...] quando analisamos os assuntos de incontáveis livros didáticos, sejam estruturalistas ou comunicativos, é possível notar elementos como referências culturais que sempre recorreram à prática de se espelhar na vida diária dos falantes nativos, espalhando e incorporando suas crenças, diferentes tipos de comportamento, valores e formas de viver.

Tais abordagens podem apagar a identidade do aluno e silenciar sua cultura, especialmente, quando encontram apoio em materiais didáticos. Além de reforçar ideias hegemônicas e de desigualdade entre as línguas e culturas, tais ações também podem ter um efeito demasiadamente negativo na autoestima do aprendiz, visto que podem desencadear sentimentos de medo, de frustração e de desmotivação quando esse aprendiz não alcança seu objetivo, que, geralmente, é falar como um nativo americano ou britânico.

Freire (1979, p. 19) alerta para os efeitos nocivos dessa tentativa de imitar falantes nativos: “[...] quando um ser humano pretende imitar a outrem, já não é mais ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo.” Levando em consideração o apontamento do autor, a imitação e a exaltação de falantes nativos podem resultar na rejeição da língua materna e da cultura do aprendiz. Seguindo a mesma linha de pensamento, trazendo para o contexto brasileiro, Motta *et al* (2001) salientam que a veneração do estrangeiro pode causar repulsa ao nacional, levando o indivíduo à negação de sua brasilidade.

Entretanto, destacando, mais uma vez, a importância de materiais didáticos, no ensino de língua inglesa, Matsuda (2012) afirma que, tendo em mente que um dos objetivos do ensino de língua inglesa é preparar o estudante para usar o idioma de modo a fazer parte do mundo globalizado, que é linguístico e culturalmente diverso, esse recurso se configura como uma ferramenta valiosa e que pode ser indispensável, visto que:

Poucos professores [...] têm o conhecimento rico suficiente e experiência pessoal com todas as variedades e funções de inglês que existem hoje, e, portanto, precisam contar com materiais de ensino para que possam apresentar aos estudantes a diversidade linguística e cultural do inglês (Matsuda, 2012, p. 169, tradução nossa).<sup>3</sup>

Assim, levando em conta que, conforme a autora, materiais didáticos são de vital relevância para que o professor possa oferecer ao estudante um ensino que contemple toda a diversidade linguística e cultural da língua inglesa, é natural que o docente busque outros recursos além do livro didático fornecido pelo estado para as escolas públicas brasileiras. Nesse panorama, o universo digital tem se apresentando como um espaço bastante proveitoso, oferecendo uma ampla variedade de materiais que podem auxiliar tanto na elaboração das aulas e na seleção de atividades pelos professores quanto na aprendizagem autônoma dos estudantes. Desse modo, é imprescindível que esses materiais, assim como os livros didáticos, sejam analisados de forma crítica e constante por professores, pesquisadores e estudiosos da área.

### 3 A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E REPRESENTAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA ANÁLISE CRÍTICA

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), desenvolvida por Michael Halliday (1994), é uma teoria linguística que entende a linguagem como um sistema de significação socialmente construído. Diferente de abordagens mais formais, a LSF se insere no paradigma funcional da linguística, centrando-se no uso da língua e nas funções que ela

---

<sup>3</sup> “Few teachers, however, have a rich enough knowledge of and personal experience with all of the varieties and functions of Englishes that exist today, and thus they need to rely on teaching materials in order to introduce students to the linguistic and cultural diversity of English” (Matsuda, 2012, p. 169).

desempenha em contextos sociais. Para Halliday, a língua é um recurso semiótico por meio do qual os falantes fazem escolhas linguísticas motivadas por suas necessidades comunicativas, moldadas por fatores sociais e culturais.

Essa abordagem é chamada de sistêmico-funcional porque considera a língua como um sistema de opções (sistêmico), com a qual os usuários escolhem estruturas com base em significados desejados e porque foca nas funções que essas escolhas cumprem na comunicação (funcional). Portanto, em vez de descrever a língua apenas como um conjunto de regras formais, a LSF busca compreender como significados são produzidos nas interações sociais a partir das formas linguísticas.

Halliday propõe que a linguagem opera por meio de três metafunções principais — ideacional, interpessoal e textual —, que são realizadas simultaneamente na estrutura da oração:

1. Metafunção ideacional: Refere-se à capacidade da linguagem de representar experiências e construir realidades. Essa metafunção é operacionalizada por meio do sistema de transitividade, que organiza o conteúdo da oração em termos de processos (tipos de verbos), participantes (elementos que desempenham papéis nesses processos) e circunstâncias (informações adicionais como tempo, lugar ou modo). Ao analisar como diferentes tipos de processos e participantes são selecionados, é possível compreender como eventos, ações e sujeitos são representados no discurso.
2. Metafunção interpessoal: Diz respeito à função da linguagem como meio de interação social. Realiza-se por meio do modo (declarações, perguntas, comandos, ofertas) e da modalização (graus de certeza, obrigação ou desejo), permitindo que os falantes expressem atitudes, estabeleçam relações de poder e construam posições de sujeito. Assim, essa metafunção revela como os interlocutores se relacionam e como são construídas suas identidades discursivas.
3. Metafunção textual: Trata da organização interna da mensagem. Essa função se realiza através de sistemas, como o de tema e rema, que definem o ponto de partida da oração e a informação nova, respectivamente. A maneira como o texto estrutura e apresenta a informação contribui para a coesão, coerência e para o foco temático do discurso.

Essas três metafunções são materializadas por meio de escolhas lexicogramaticais, isto é, pelas palavras e estruturas gramaticais selecionadas no processo de construção do texto. A LSF, portanto, permite observar não apenas o que é dito, mas como é dito e com quais efeitos sociais, oferecendo uma ferramenta teórico-metodológica poderosa para a análise crítica de discursos. No contexto deste trabalho, ela se mostra particularmente eficaz para investigar como sentidos e representações ideológicas são codificados linguisticamente em materiais didáticos de língua inglesa.

Segundo Halliday (1994), a linguagem é o meio pelo qual o sujeito constrói significados, permitindo-lhe representar o mundo ao seu redor, uma vez que a linguagem também consiste em um sistema de representação (Hall, 1997). As coisas em si não possuem significado intrínseco. São os sujeitos, imersos em uma cultura específica, que conferem significados a pessoas, objetos e acontecimentos. De acordo com a LSF, essa atribuição ou criação de significados ocorre de forma vinculada ao contexto social e cultural no qual essas entidades estão inseridas.

Assim, conforme Hall (1997) a representação é o processo através do qual

significados são atribuídos a imagens, palavras, símbolos, objetos e práticas culturais. Dessa forma, a representação é entendida como um processo social, visto que o significado não é inerente ou universal, mas construído dentro de sistemas de poder e ideologia. Logo, a forma como as representações são construídas reflete e reforça relações de poder e molda a percepção do mundo e a formação de identidades culturais.

Hall (1997) ainda salienta que as representações nem sempre refletem a realidade de forma objetiva, considerando que são influenciadas pelo contexto sociocultural e são mediadas por relações de poder. Nesse sentido, assim como a linguagem não é neutra e pode ser usada para manipular a realidade, as representações também não o são e podem atender a interesses econômicos, políticos e sociais. Portanto, a representação de um indivíduo, grupos, acontecimentos ou práticas culturais podem reforçar relações de poder e influenciar a percepção social coletiva.

Nesse contexto, podemos concluir que a LSF e a Teoria da Representação (Hall, 1997) se interrelacionam, pois ambas buscam entender como ideias, identidades e realidades são construídas e representadas por meio da linguagem. Assim, ancorados nos pressupostos da LSF, pretendemos usar as metafunções (Halliday, 1994) para analisar a representação dos falantes no *corpus* selecionado para esta pesquisa. Sabemos que significados ideacionais revelam representações internas e externas dos falantes de uma língua, todavia também acreditamos que significados interpessoais – relacionados a atitudes, emoções, julgamentos e opiniões – e significados textuais – ligados à organização e composição da mensagem – podem ser igualmente valiosos para a análise dessas representações.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo constitui um recorte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo investigar formas de manifestação do imperialismo linguístico em materiais didáticos voltados ao ensino de língua inglesa. A análise fundamenta-se nos pressupostos da Linguística Aplicada Crítica, campo que problematiza o ensino de línguas a partir de suas implicações políticas, sociais e culturais, com especial atenção à reprodução de ideologias hegemônicas. Nesse sentido, propõe-se examinar os modos de representação dos falantes nos materiais didáticos, com vistas a identificar traços de natureza imperialista, compreendendo o imperialismo linguístico como um fenômeno historicamente situado e ideologicamente orientado, cujos efeitos repercutem de maneira significativa tanto na prática pedagógica quanto nas estruturas sociais mais amplas.

Como instrumento de geração de dados, utilizamos um questionário de autoaplicação (Moreira & Caleffe, 2008), via formulário eletrônico, destinado a professores de inglês da 10ª Gerência de Ensino da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba. O questionário teve como intuito identificar quais materiais didáticos são utilizados com maior frequência, com o propósito de selecionar, com base nas respostas, os materiais mais recorrentes e relevantes para compor o *corpus* de análise da presente pesquisa. O formulário foi enviado aos participantes por e-mail eletrônico e por aplicativo de mensagem, entre os meses de setembro e outubro de 2024.

O questionário utilizado contém 19 (dezenove) questões, fechadas e abertas. O formulário foi dividido em 3 (três) seções: sendo a primeira a exposição do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)*; a segunda, sobre *dados de identificação dos colaboradores* (idade, formação, nível e contexto de ensino em que atua e tempo de

atuação) e a terceira, *dados referentes aos objetivos propostos*, sobre os materiais didáticos usados.

Os colaboradores desta pesquisa são professores de língua inglesa da 10ª Gerência Regional de Ensino (GRE), do Estado da Paraíba. A 10ª GRE conta com um universo de 38 (trinta e oito) professores de inglês, que atuam na cidade de Sousa e cidades circunvizinhas, conforme informações repassadas pela Secretaria de Educação do Estado. Para a realização deste trabalho, alcançamos 30% (trinta por cento) desse quantitativo de docentes, o que é equivalente a 11 (onze) profissionais.

Diante dos dados obtidos pelo questionário, selecionamos, para análise, os materiais didáticos que foram mais recorrentes nas respostas dos professores. Após a seleção, fizemos uma análise para identificarmos, nesses recursos, a amostra de dados que melhor comporia o *corpus*, a fim responder à pergunta e ao objetivo desta pesquisa.

Esses dados revelam que o livro didático segue tendo uma posição central no ensino de inglês em escolas públicas, porém, os professores também recorrem a outros materiais didáticos, como livros de editoras de língua inglesa e plataformas de ensino e aprendizagem de origem anglo-americana. Essa escolha por materiais produzidos em países, como Estados Unidos e Inglaterra, pode ser um indicativo da presença do imperialismo linguístico no ensino, visto que esses recursos são normalmente associados a abordagens centradas na cultura e valores anglófonos. Os dados também mostram que o *Youtube* tem se tornado uma ferramenta importante para os docentes, o que também se estende a outras redes sociais.

Considerando a proposta e o escopo deste estudo, selecionamos dois materiais para compor o *corpus*: (I) um livro de produção anglófona (LPA), com ampla circulação em cursos de inglês e escolas bilíngues no Brasil, publicado por uma editora britânica especializada no ensino de línguas; e (II) uma plataforma de ensino e aprendizagem de (PEA) desenvolvida por uma instituição britânica dedicada à promoção da língua inglesa no mundo.

O livro de produção anglófona (LPA) analisado é o *English File – Elementary*, 4ª edição, elaborado por Christina Latham-Koenig, Clive Oxenden e Jerry Lambert, e publicado pela Oxford University Press em 2018. Dentro do enfoque da abordagem comunicativa, o livro é composto por doze unidades. Cada unidade trabalha, através de um tema específico, conteúdos de gramática, vocabulário e pronúncia e as quatro habilidades linguísticas. Além disso, o material conta com um banco de gramática, um de vocabulário e um de atividades de oralidade e escrita.

A plataforma de ensino e aprendizagem (PEA) é a *Learn English*, da *British Council*, a qual oferta uma série de recursos para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, podendo, assim, ser usada tanto por discentes quanto por docentes, sendo amplamente utilizada pelo último grupo quando se trata de ensino de inglês como língua estrangeira. As atividades disponibilizadas são divididas em categorias: *Skill* (Habilidades), *Grammar* (Gramática), *Vocabulary* (Vocabulário), *Business English* (Inglês para Negócios), *General English* (Inglês Geral). Em cada categoria, as atividades são subdivididas em níveis de conhecimento, de acordo como Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (CEFR).

Para a análise do *corpus*, adotamos os pressupostos teóricos e metodológicos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), proposta por Halliday (1994), em articulação com fundamentos da Linguística Aplicada Crítica no campo do ensino de língua inglesa. A LSF

foi escolhida por possibilitar a identificação de sentidos implícitos construídos no texto por meio de escolhas linguísticas específicas. Com base nesse referencial, a análise procurou descrever os significados produzidos pelas três metafunções semânticas da linguagem, em sua realização no nível lexicogramatical.

A metafunção ideacional foi mobilizada com foco na análise do sistema de transitividade, observando-se os processos utilizados (principalmente verbos), os participantes envolvidos e as circunstâncias representadas. Essa análise permitiu investigar como experiências, ações e atores sociais são representados e quais ideologias se manifestam nesses discursos.

Para a metafunção interpessoal, examinamos o uso de modo e modalidade, com o objetivo de identificar relações de poder, autoridade, proximidade e distanciamento entre os interlocutores. A partir dessas marcas linguísticas, foi possível observar construções identitárias, silenciamentos, estereótipos e hierarquizações entre línguas e falantes.

Por fim, a análise da metafunção textual concentrou-se na organização do discurso por meio das estruturas de tema/rema e dado/novo. Esses elementos revelam como o autor organiza a mensagem, prioriza conteúdos e constrói sua atitude em relação ao interlocutor.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS: IDEALIZAÇÃO DO NATIVO E DA CULTURA ANGLO-AMERICANA

No campo de ensino de língua inglesa (ELI), a autoridade do falante nativo ainda é afirmada e amplamente aceita (Seidlhofer, 2011). Assim, é bastante comum encontrar materiais didáticos de ensino de língua inglesa que promovem de forma idealizada o estilo de vida, crenças e valores de falantes nativos (Siqueira, 2005; 2012). Dessa forma, trazemos, nesta seção, exemplos que evidenciam a idealização de falantes dos Estados Unidos e do Reino Unido e de suas culturas. A seguir, um exemplo dessa representação:

**Exemplo 1:**

Made in America<sup>4</sup>  
(Título de uma lição do LPA).

O exemplo consiste no título de uma lição do LPA, que faz referência à identidade cultural dos Estados Unidos (EUA), indicando que a lição aborda aspectos da cultura norte-americana. É válido apontar que o verbo “made” consiste em um processo material e remete à noção de criação ou fabricação. Esse tipo de processo inclui um participante (que realiza ação), que, neste caso, aparece apenas implicitamente, os EUA; e uma meta (que sofre o efeito da ação), neste caso, o resultado do processo, o que é criado, ou seja, o produto que pode ser material ou imaterial. Nesse sentido, podemos observar que o foco é na “produção americana”, sendo representada como um “selo de qualidade” e uma marca de identidade e valor.

Esse título consiste em uma afirmação objetiva, sem a presença de verbos modais, o que é denominado de *modalidade assertiva*, usada quando se trata de uma afirmação de certeza, que salienta a objetividade do título. No que se refere à relação estabelecida com o interlocutor, o título carrega implicitamente uma carga identitária e cultural, visto que o produto é definido pela sua origem. A ênfase não é no que foi produzido, mas onde

---

<sup>4</sup> Feito na América.

foi produzido, o que implica uma ideia de prestígio e autoridade associada à produção americana. Isso pode influenciar a percepção do aprendiz em relação a esse país.

Vejamos outro exemplo que enfatiza, de forma significativa, a cultura americana:

**Exemplo 2:**

What color is the American flag? Complete the words with vowels.<sup>5</sup>  
(Enunciado de uma atividade extraída do LPA).

Esse exemplo trata-se de um enunciado de uma atividade que integra a lição “*Made in America*”, cujo foco é trabalhar as cores, para isso, a bandeira americana é utilizada. Considerando que a bandeira é um forte símbolo da história, cultura e identidade americana, uma atividade desse tipo pode culminar em assimilação cultural e levar o aluno a internalizar e a propagar tais símbolos, reforçando, assim, a supremacia cultural dos Estados Unidos.

Para trabalhar adjetivos, são usados outros símbolos da cultura americana, denominados *American Icons* (Ícones americanos), como podemos ver no exemplo abaixo:

**Exemplo 3:**

Look at the American Icons. What are they? Label the photos using an adjective and a noun from each circle.<sup>6</sup>  
(Enunciado de uma atividade extraída do LPA).

Na atividade, há imagens de oito ícones que representam a identidade americana, a saber: *American football* (futebol americano), *yellow taxi* (táxi amarelo), *fast food* (comida rápida), *French fries* (batatinha frita), *the White house* (a Casa Branca), *blue jeans* (jeans azul), *hot dog* (cachorro-quente), *New York* (Nova York). Assim como a atividade analisada anteriormente, por não buscar fazer uma reflexão crítica sobre o impacto cultural desses símbolos, essa atividade pode resultar na assimilação passiva desses aspectos. Além disso, esse tipo de atividade também pode perpetuar a associação naturalizada entre o inglês e o estilo de vida e os valores americanos. Como argumenta Siqueira (2012), esse tipo de abordagem tende a apresentar tais elementos como universais e desejáveis, reforçando o prestígio cultural dos Estados Unidos e contribuindo para a construção do falante nativo como autoridade legítima no ensino de inglês.

A seguir, outro exemplo de idealização da cultura americana:

**Exemplo 4:**

**PLAN YOUR TRIP TO NEW YORK WITH THESE TOP TIPS**

**Go to the Rockefeller Center**

It's cheap, and from the top floor you can see Central Park, the Empire State Building, and more. Remember to take your camera!

**Buy your tickets for the Statue of Liberty online**

The Statue of Liberty is an American icon, but there are always long queues for tickets. Buy them on the internet before you go.

**Explore the city on foot**

Don't rent a car in New York City. The best thing is to walk - but good shoes are very important! Slow down and listen to the city. Sit on the grass in Central Park on a sunny day. But if you are tired, take a bus or the subway!

**Visit Coney Island**

Go to Coney Island beach by subway (an hour) and have a delicious New York hot dog. If it's hot, go for a swim in the Atlantic!

**Have a meal at Good Enough to Eat**

Good Enough to Eat on 83rd Street is a great traditional American restaurant serving breakfast, lunch, and

<sup>5</sup> Qual é a cor da bandeira americana? Complete as palavras com vogais.

<sup>6</sup> Olhe para os ícones americanos. O que são eles? Rotule as fotos usando um adjetivo e um substantivo de cada círculo.

dinner. It has salads, sandwiches, steak, and more.<sup>7</sup>  
(Texto de uma atividade extraída do LPA).

Esse exemplo trata-se de um texto que apresenta dicas para planejar uma viagem a Nova York, sugerindo pontos turísticos e atividades que a cidade oferece. As experiências no texto são expressas especialmente através de processos materiais “**Go to the Rockefeller Center**”, “**Buy your tickets for the Statue of Liberty online**”, “**Explore the city on foot**”, “**Visit Coney Island**”, “**Have a meal at Good Enough to Eat**”. Todos esses processos remetem a atividades típicas da cultura americana, sugerindo que a experiência cultural oferecida pelos EUA é a ideal para se vivenciar.

O principal participante envolvido nesses processos é *You* (você), que, nesse caso, é o aluno/leitor que está sendo convidado/persuadido a viver essa experiência, o qual aparece de forma implícita, marcada pela forma imperativa dos verbos. “*The Rockefeller Center*”, “*Statue of Liberty*”, “*Coney Island*”, “*Good Enough to Eat*” também são participantes de tais processos e representam símbolos da cultura americana, que são descritos como fundamentais para viver uma experiência única em Nova York.

Podemos destacar que o texto é construído predominantemente no modo imperativo, visto que tem como objetivo orientar o leitor na ação de visitar Nova York, podendo indicar também uma tentativa de convencê-lo a realizar essa viagem, uma vez que a descreve como uma experiência ideal. O tom do texto é motivador e persuasivo, o uso de adjetivos, como “*cheap*” (barato), “*delicious*” (delicioso), “*great*” (ótimo), não apenas confirma isso, como também caracteriza as atividades como atrativas. Assim, concluímos que a cultura americana é retratada de forma idealizada, o texto tenta persuadir o leitor a desejar viver essa experiência.

Analisando os elementos textuais do título do texto “*Plan your trip to New York with these top tips*”, ressaltamos que “*Plan your trip to New York*” é o tema, sobre o que o texto trata, como também a informação dada, algo que o leitor supostamente tem conhecimento; enquanto “*with these top tips*” é o rema, a informação nova que é apresentada ao leitor para melhor planejar sua viagem. Considerando isso, cabe pontuar que a informação nova (rema e novo) se concentra nas experiências que são retratadas de modo a reforçar a idealização da cultura americana como algo que é desejável e que serve de referência para o mundo.

Agora, vejamos exemplos que promovem a idealização da cultura britânica e de seus falantes. O texto a seguir faz parte de uma lição que aborda a cultura britânica e apresenta a perspectiva de Carola, uma jornalista, sobre os aspectos que ela aprecia na cultura do Reino Unido:

---

#### <sup>7</sup> PLANEJE SUA VIAGEM PARA NOVA YORK COM ESTAS DICAS PRINCIPAIS.

##### **Vá ao Rockefeller Center**

É barato, e do último andar você pode ver o *Central Park*, o *Empire State Building* e muito mais. Lembre-se de levar sua câmera!

##### **Compre seus ingressos para a Estátua da Liberdade online**

A Estátua da Liberdade é um ícone americano, mas sempre há longas filas para ingressos. Compre-os na internet antes de ir.

##### **Explore a cidade a pé**

Não alugue um carro em Nova York. A melhor coisa é caminhar - mas bons sapatos são muito importantes! Desacelere e ouça a cidade. Sente-se na grama do *Central Park* em um dia ensolarado. Mas se estiver cansado, pegue um ônibus ou o metrô!

##### **Visite Coney Island**

Vá até a praia de *Coney Island* de metrô (uma hora) e coma um delicioso cachorro-quente de Nova York. Se estiver calor, dê um mergulho no Atlântico!

##### **Faça uma refeição no Good Enough to Eat**

O *Good Enough to Eat*, na *83rd Street*, é um ótimo restaurante americano tradicional que serve café da manhã, almoço e jantar. Tem saladas, sanduíches, bifes e muito mais.

**Exemplo 5:**

**WHAT THE BRITISH LIKE ABOUT BRITAIN**

**1 Multiculturalism:** People from all over the world live in the UK, and they live together happily. Usually.

**2 The language:** English is international. I speak English. You speak English. I don't have communication problems.

**3 Gardens:** My garden's small, but I have flowers and vegetables in it. When the sun's out I sit in the garden and I feel really happy.

**4 Freedom:** I wear what I want. I say what I want. I do what I want.

**5 The BBC:** I listen to the radio in the morning and I watch TV in the evening. A lot of programmes are interesting, funny, or educational. Sometimes all three.

**6 Pubs:** We drink there, and we eat there, too - the food now is very good.

**7 The weather:** It's cold, but not very cold. It's hot, but not very hot. It rains, but it doesn't rain every day.

**8 Indian food:** My boyfriend cooks fantastic curries, and the UK is great for Indian restaurants!<sup>8</sup>

(Texto de uma atividade extraída do LPA).

Analisando esse exemplo, é válido pontuar que os processos materiais são predominantes, como podemos observar nas sentenças a seguir: “*People from all over the world **live** in the UK*”; “*I **sit** in the Garden*”, “*We **drink** there, and we eat there*”, “*It **rains**, but it doesn't **rain** every day*”. Esses processos representam ações do dia a dia da vida na Grã-Bretanha, destacando os aspectos positivos e, conseqüentemente, caracterizando-a como uma vida ideal.

Podemos encontrar também processos relacionais “*English **is** international.*”, “*It's cold, but not very cold. It's hot, but not very hot.*” Esses processos constroem a imagem da Grã-Bretanha como um ótimo lugar para morar, onde a língua usada é a internacional, por isso não se enfrenta barreiras para se comunicar, e onde o clima é agradável. Ao afirmar a língua inglesa como internacional, o texto legitima sua hegemonia e sugere que quem não sabe o idioma enfrenta problemas de comunicação, ou seja, pode ser marginalizado. Na sentença “*I **feel** really happy.*”, identificamos um processo mental que associa a experiência de morar na Grã-Bretanha a uma emoção positiva.

Em relação aos participantes envolvidos nos processos, os britânicos assumem o protagonismo, representados pelo pronome *I* (eu). Os imigrantes também aparecem como participantes, como uma forma de mostrar a Grã-Bretanha como um lugar multicultural e de inclusão, entretanto são retratados de maneira generalizada, sem muita representatividade ou voz: “*People from all over the world*”. A comida indiana (*Indian food*) também aparece como participante no texto, mas é apresentada como um aspecto positivo da Grã-Bretanha. A língua inglesa, os jardins, a liberdade, a BBC, os bares e o clima também são participantes que ajudam na construção da imagem idealizada do país.

Destacamos, ainda, que o texto é composto, em sua maioria, por orações declarativas, que não abrem espaço para questionamento, o que lhe atribui um tom de autoridade, legitimando a visão britânica como verdadeira e irrefutável. Sobre o uso de recursos linguísticos modais, cabe apontar que, no trecho “*They live together happily. Usually.*”, há uma modalidade epistêmica, marcada pelo advérbio “*usually*”. Essa

<sup>8</sup> O QUE OS BRITÂNICOS GOSTAM DA GRÃ-BRETANHA

**1 Multiculturalismo:** Pessoas de todo o mundo vivem no Reino Unido e vivem juntas e felizes. Geralmente.

**2 O idioma:** Inglês é internacional. Eu falo inglês. Você fala inglês. Não tenho problemas de comunicação.

**3 Jardins:** Meu jardim é pequeno, mas tenho flores e vegetais nele. Quando o sol está brilhando, sento no jardim e me sinto muito feliz.

**4 Liberdade:** Eu visto o que quero. Eu digo o que quero. Eu faço o que quero.

**5 A BBC:** Eu ouço rádio de manhã e assisto TV à noite. Muitos programas são interessantes, engraçados ou educativos. Às vezes, todos os três.

**6 Pubs:** Nós bebemos lá e comemos lá também - a comida agora é muito boa.

**7 O clima:** É frio, mas não muito frio. É quente, mas não muito quente. Chove, mas não chove todo dia.

**8 Comida indiana:** Meu namorado faz *curries* fantásticos, e o Reino Unido é ótimo para restaurantes indianos!

modalidade suaviza a afirmação de que a vivência multicultural na Grã-Bretanha acontece de forma harmônica. No trecho *"I wear what I want. I say what I want. I do what I want."*, há uma modalidade deôntica implícita, expressa pelo verbo *"want"*, indicando que o falante tem permissão para tomar suas próprias decisões. Isso evidencia que a liberdade individual é um princípio absoluto da Grã-Bretanha.

A seguir, outro exemplo que evidencia a idealização da cultura britânica. Desta vez, temos um texto, retirado da mesma lição que o exemplo anterior, que apresenta o ponto de vista de estrangeiros que moram na Grã-Bretanha:

**Exemplo 06:**

**WHAT FOREIGNERS WHO LIVE IN BRITAIN THINK**

**Erdal, 39, is from Turkey. He has a café in Cardiff.** In Turkey we work hard and our jobs are important for us. British people don't work like that. They only want to finish work and go home.

**Khalal, 39, is from Iraq. He lives in Newcastle.** I don't like the weather. One minute it's hot and the next it rains. It changes all the time. And I don't like the food. Potatoes, potatoes, potatoes...

**Camille, 20, is from France. She lives in Liverpool.** The British are friendly. People in the street often call me 'love', 'sweetheart', and 'darling'. It makes me happy!

**Shurooq, 21, is from Oman. She lives in Chorlton, Manchester.** In the UK women have a lot of freedom. In my country, if I want to go to the bank I take my brother and he does everything for me. Here I do everything. I like the weather here. I love days when it rains, or it's cold. It's so different from the weather in Oman! The people are also nice and friendly.

**Michelle, 24, is from Canada. She lives in London.** My favourite thing about Britain is the Scotch eggs. We don't have Scotch eggs where I come from. Everybody says that British food is awful, but I love it, especially in pubs. The shops are great, too, for example, Topshop and Primark.

**Lian Tang, 24, is from China. She lives in Manchester.** I love the UK. Why? Because I like the culture, the art, the history. I also love the beautiful scenery, for example in Cornwall and in Scotland. The only things I don't like about the UK are the weather and the food. I really don't like fish and chips.<sup>9</sup>

(Texto de uma atividade extraída do LPA).

Os processos mentais presentes no texto constroem uma visão idealizada da Grã-Bretanha: *"I love the UK because of the culture, the art, the history."* A partir de uma análise linguístico-funcional, observa-se que o sujeito *"I"*, Lian Tang (da China), expressa sua opinião pessoal sobre o Reino Unido por meio do verbo *"love"*, que indica um sentimento forte de admiração. Em seguida, o trecho *"the culture, the art, the history"* especifica os aspectos que motivam essa admiração, sugerindo que o país possui elementos valorizados e dignos de apreciação.

Os processos materiais, por sua vez, constroem uma imagem da Grã-Bretanha como um lugar onde há liberdade e autonomia: *"Here I do everything."*; *"In the UK women have a lot of freedom."*. As circunstâncias também revelam aspectos importantes. No texto, as circunstâncias de lugar (*"In the UK"*; *"In my country"*) reforçam comparações entre o Reino Unido e os países dos participantes estrangeiros: *"In Turkey we work hard, but British people don't work like that."*; *"In the UK women have a lot of freedom."*; *"In my country if I want to*

---

**<sup>9</sup> O QUE PENSAM OS ESTRANGEIROS QUE MORARAM NA GRÃ-BRETANHA**

**Erdal, 39, é da Turquia. Ele tem um café em Cardiff.** Na Turquia, trabalhamos duro e nossos empregos são importantes para nós. Os britânicos não trabalham assim. Eles só querem terminar o trabalho e ir para casa.

**Khalal, 39, é do Iraque. Ele mora em Newcastle.** Não gosto do clima. Em um minuto está quente e no outro chove. Muda o tempo todo. E não gosto da comida. Batatas, batatas, batatas...

**Camille, 20, é da França. Ela mora em Liverpool.** Os britânicos são amigáveis. As pessoas na rua costumam me chamar de "amor", "querida" e "querida". Isso me deixa feliz!

**Shurooq, 21, é de Omã. Ela mora em Chorlton, Manchester.** No Reino Unido, as mulheres têm muita liberdade. No meu país, se eu quiser ir ao banco, levo meu irmão e ele faz tudo para mim. Aqui eu faço tudo. Gosto do clima aqui. Adoro dias em que chove ou faz frio. É tão diferente do clima em Omã! As pessoas também são simpáticas e amigáveis.

**Michelle, 24, é do Canadá. Ela mora em Londres.** Minha coisa favorita sobre a Grã-Bretanha são os ovos escoceses. Não temos ovos escoceses de onde eu venho. Todo mundo diz que a comida britânica é horrível, mas eu adoro, especialmente em *pubs*. As lojas também são ótimas, por exemplo, *Topshop* e *Primark*.

**Lian Tang, 24, é da China. Ela mora em Manchester.** Eu amo o Reino Unido. Por quê? Porque gosto da cultura, da arte, da história. Também adoro as belas paisagens, por exemplo, na Cornualha e na Escócia. As únicas coisas que não gosto no Reino Unido são o clima e a comida. Eu realmente não gosto de peixe com batatas fritas.

go to the bank I take my brother and he does everything for me.”. Essas comparações geralmente colocam o Reino Unido como um lugar melhor e uma referência a ser seguida.

A análise dos elementos textuais revela que os temas frequentemente se concentram na Grã-Bretanha e em sua cultura, enquanto os remas geralmente ressaltam características positivas desses temas. Por exemplo, na sentença "The people are nice and friendly.", o tema "The people" introduz o assunto e o rema "are nice and friendly" acrescenta uma qualificação favorável. No entanto, quando os temas abordam imigrantes, seus países ou suas culturas, os remas tendem a expressar ideias de limitação ou dependência. Um exemplo disso é a sentença "In my country, I need my brother to help me, but here I do everything." Na primeira parte, o tema "In my country" refere-se ao país de origem da falante, enquanto o rema "I need my brother to help me" sugere uma falta de autonomia e uma relação de dependência. Já na segunda parte, o tema "but here" refere-se ao Reino Unido, estabelecendo um contraste com o tema anterior, e o rema "I do everything" enfatiza a independência adquirida nesse novo contexto. Essa estrutura discursiva reforça a imagem do Reino Unido como um espaço de liberdade, autonomia e igualdade de gênero, ao mesmo tempo que posiciona os países de origem dos imigrantes como lugares de restrição e dependência.

O texto também organiza informações conhecidas (*Dado*) a fim de incluir uma nova informação (*Novo*), que, no geral, tem conotação positiva para o Reino Unido: "Everybody says British food is awful, but I love it.". A informação dada é que todo mundo acha a comida britânica ruim e a informação nova é a experiência pessoal do falante que ama a comida do país. Desse modo, a informação nova tem mais impacto e credibilidade.

Vejamos um exemplo que mostra a ênfase dada à cultura britânica no ensino de língua inglesa:

**Exemplo 07:**

Hello, everyone. Hello! It's nice to see you all here. Welcome to British Life and Language. I am your teacher. My name is Lindsay Black. That's L-I-N-D-S-A-Y Black. Before we begin, some information about the class.<sup>10</sup>  
(Extrato da transcrição de um áudio de uma atividade extraída do PEA).

Esse exemplo consiste na transcrição de um áudio de uma atividade de compreensão auditiva, disponível na PEA. No áudio, temos um contexto de uma primeira aula de inglês, em que a professora dá instruções sobre o funcionamento do novo curso. O curso de inglês citado é denominado "British life and language", o que sugere que seu foco vai além do ensino da língua inglesa, abrangendo também a vida britânica. Nessas circunstâncias, a cultura britânica parece ter, nesse curso, o papel central, outorgando o papel secundário à língua, denotando que essa seria apenas um meio de assimilação de valores e padrões britânicos.

Nesse sentido, tal título tem algumas implicações: primeiro, a imposição da cultura britânica no ensino de língua inglesa, reduzindo a diversidade cultural da língua ao excluir o trabalho com a cultura de outros países de língua inglesa. Ademais, a assimilação passiva de uma determinada cultura pode levar à rejeição da cultura do próprio aprendiz e à veneração da cultura-alvo (Motta *et al.*, 2001), que pode passar a enxergá-la como uma referência, um modelo ideal a ser seguido.

Segundo, o inglês britânico é apresentado como a norma, minando a diversidade linguística do idioma ao desconsiderar outras variantes. A associação dos termos "life" e

<sup>10</sup> Olá a todos. Olá! É bom ver todos vocês aqui. Bem-vindos à *British Life and Language*. Eu sou sua professora. Meu nome é Lindsay Black. É L-I-N-D-S-A-Y Black. Antes de começarmos, algumas informações sobre a aula.

"*language*" reflete que há uma ligação intrínseca entre a língua inglesa e a cultura britânica, sugerindo que, ao aprender a língua, o aluno também aprenderá o estilo de vida de um britânico, aprenderá a se comportar e viver com um, ou que a aprendizagem do idioma está condicionada à compreensão das nuances culturais da vida britânica. Implicitamente, há a ideia de que há uma forma correta de viver e falar, que é a forma britânica, marginalizando tanto outras variantes linguísticas quanto outras culturas de países de língua inglesa.

Terceiro, outra ideia implícita, nesse título, é que a língua inglesa pertence aos britânicos. Na verdade, no título do curso, o termo "*English*" nem ao menos é mencionado, apenas os termos "*British*" e "*language*", sugerindo a ideia de que se trata de uma língua britânica. Isso indica não apenas resquícios do sentimento de pertencimento da língua aos britânicos por questões históricas, como também cria uma forte distinção entre o inglês falado no Reino Unido e outras formas do inglês, dando a ideia de que essas variantes não são autênticas e, por isso, o verdadeiro inglês pertence aos britânicos.

Vejam os outros exemplos em que podemos identificar o tratamento privilegiado que é dado à cultura britânica. Todos os exemplos a seguir foram extraídos de um texto da PEA, intitulado *Cultural behaviour in business*, que compõe a seção de leitura. O texto trata sobre diferenças culturais no contexto do mundo dos negócios em âmbito internacional, discutindo sobre como as normas e expectativas de comunicação nesse universo empresarial diferem entre as culturas e como a falta de compreensão disso pode gerar mal-entendidos e falhas na comunicação:

**Exemplo 08:**

When discussing this topic in a training course, a German trainee and a British trainee got into a hot debate about whether it was appropriate for someone with a doctorate to use the corresponding title on their business card. The British trainee maintained that anyone who wasn't a medical doctor expecting to be addressed as 'Dr' was disgustingly pompous and full of themselves. The German trainee, however, argued that the hard work and years of education put into earning that PhD should give them full rights to expect to be addressed as 'Dr'.<sup>11</sup>

(Extrato de texto extraído da PEA).

Ao tratar sobre distinções culturais, o texto deixa transparecer uma inclinação de tratar a perspectiva britânica como a correta ou como padrão. Ao falar sobre o uso do título de doutor, é feita uma comparação entre o ponto de um estagiário britânico e um alemão. O primeiro vê como prepotência o uso do título por alguém que não é médico, o segundo defende que os anos investidos num curso de doutorado dão o pleno direito do uso do título. Nessa conjuntura, reforçando implicitamente a visão britânica, o texto se refere ao uso do título como algo pequeno e mundano:

**Exemplo 09:**

This stark difference in opinion over something that could be conceived as **minor** and thus easily overlooked goes to show that we often attach meaning to even the most **mundane** practices.<sup>12</sup>

(Extrato de texto extraída da PEA).

Além disso, o fato de o estagiário britânico recusar o uso do título de doutor, o que indica informalidade, cria a imagem de que o modelo cultural britânico nos negócios é

---

<sup>11</sup> Ao discutir esse tópico em um curso de treinamento, um estagiário alemão e um estagiário britânico entraram em um debate acalorado sobre se era apropriado para alguém com doutorado usar o título correspondente em seu cartão de visita. O estagiário britânico sustentou que qualquer um que não fosse médico esperar ser chamado de "Dr." era repugnantemente pomposo e cheio de si. O estagiário alemão, no entanto, argumentou que o trabalho duro e os anos de educação investidos para obter esse doutorado deveriam dar a eles plenos direitos de esperar ser chamados de "Dr."

<sup>12</sup> Essa grande diferença de opinião sobre algo que poderia ser concebido como algo menor e, portanto, facilmente ignorado, mostra que muitas vezes atribuímos significado até mesmo às práticas mais mundanas.

mais moderno, enquanto o alemão, que julga justo o uso do título, pode ser visto como mais formal e menos flexível.

No trecho a seguir, encontramos outro exemplo de contraste entre dois grupos culturais:

**Exemplo 10:**

While many Continental Europeans and Latin Americans prefer to be addressed with a title, for example Mr or Ms and their surname when meeting someone in a business context for the first time, Americans, and increasingly the British, now tend to prefer using their first names.<sup>13</sup>  
(Extrato de texto extraída da PEA).

O texto contrasta a preferência dos europeus continentais e latino-americanos em relação à preferência do uso do título e sobrenome à preferência americana de usar apenas o primeiro nome. A estrutura e escolha lexical usadas (now tend to prefer) sugere que o padrão anglo-americano está crescendo, implicando que há uma tendência de mudança em adotar tal padrão. O uso do advérbio "increasingly" também reforça a existência desse movimento em direção ao modelo anglo-americano.

Portanto, é possível perceber que a estrutura do texto coloca os americanos e britânicos na posição de mudança, retratando a modernidade, enquanto os europeus continentais e latino-americanos são descritos como adeptos de uma prática tradicional. Ademais, ao colocar a preferência anglo-americana como o rema, sendo essa a informação nova, naturalmente, passa a ser o foco da sentença: "*Americans, and increasingly the British, now tend to prefer using their first names*". Nesse sentido, destacamos que o modelo dos europeus continentais e latino-americanos são retratados como diferentes, enquanto o padrão dos anglo-americanos é retratado como uma tendência em crescimento, indicando que a cultura anglófona tem influência nas interações globais no contexto empresarial.

O sorriso também é apontado como passível de ter diferentes interpretações:

**Exemplo 11:**

A so-called 'smile of respect' is seen as insincere and often regarded with suspicion in Russia. A famous Russian proverb even states that 'laughing without reason is a sign of idiocy'. Yet in countries like the United States, Australia and Britain, smiling is often interpreted as a sign of openness, friendship and respect, and is frequently used to break the ice.<sup>14</sup>  
(Extrato de texto extraída da PEA).

No texto, a percepção do sorriso na Rússia é contrastada com a dos Estados Unidos, Austrália e Reino Unido. A organização textual reforça essa dicotomia ao apresentar, primeiro, a visão russa, que associa o sorriso a conotações negativas e, em seguida, a perspectiva anglófona, em que o sorriso é interpretado como sinal de abertura, amizade e respeito. Essa estrutura sugere uma hierarquização das perspectivas culturais, colocando a visão anglófona como a norma e a russa como uma exceção, algo exótico e divergente do padrão.

A conjunção "yet" desempenha um papel fundamental nesse contraste, pois introduz a visão anglófona como um contraponto à russa, sugerindo que a primeira

<sup>13</sup> Enquanto muitos europeus continentais e latino-americanos preferem ser chamados por um título, por exemplo, Sr. ou Sra. e seu sobrenome quando encontram alguém em um contexto de negócios pela primeira vez, os americanos, e cada vez mais os britânicos, agora tendem a preferir usar seus primeiros nomes.

<sup>14</sup> O chamado "sorriso de respeito" é visto como insincero e muitas vezes visto com suspeita na Rússia. Um famoso provérbio russo afirma ainda que "rir sem razão é um sinal de idiotice". No entanto, em países como os Estados Unidos, a Austrália e a Grã-Bretanha, sorrir é frequentemente interpretado como um sinal de abertura, amizade e respeito, e é frequentemente usado para quebrar o gelo.

representa a prática comum e aceitável, enquanto a segunda se distancia dessa norma. Além disso, o advérbio “even”, ao enfatizar o provérbio russo, sugere que essa concepção do sorriso é surpreendente ou inusitada, reforçando a ideia de que a percepção russa precisa ser explicada ou justificada por ser diferente.

Dessa forma, o texto constrói uma narrativa em que a visão russa do sorriso é apresentada como um desvio em relação a um padrão cultural presumidamente universal, que privilegia os valores anglófonos. Assim, ainda que de maneira sutil, o texto contribui para a naturalização das normas culturais anglo-americanas, estabelecendo uma hierarquia implícita entre as diferentes culturas.

Diante dos exemplos analisados, é possível perceber como os materiais didáticos reforçam uma lógica imperialista ao representarem de forma idealizada e centralizada os falantes nativos dos Estados Unidos e do Reino Unido. Aspectos culturais desses países são apresentados como normativos, desejáveis e intrinsecamente associados à aprendizagem da língua inglesa. Essa abordagem contribui para a construção simbólica de um “centro” cultural e linguístico, no qual as variedades estadunidense e britânica são posicionadas como legítimas e superiores, em detrimento de outras formas de uso do inglês.

Tal representação está em consonância com o que Seidlhofer (2011) denomina “autoridade do falante nativo”, reforçada por materiais que reiteram estilos de vida, valores e símbolos culturais dessas nações como modelos universais. Conforme argumenta Siqueira (2012), essa prática pedagógica sustenta formas de imperialismo linguístico (Phillipson, 1992), nas quais aprender inglês implica assimilar valores e padrões culturais do mundo anglófono, sobretudo dos EUA e do Reino Unido. A exposição contínua e acrítica a esses referenciais contribui para a naturalização de ideologias linguísticas que legitimam determinadas formas de falar inglês, ao mesmo tempo em que desvalorizam outras — especialmente aquelas associadas a falantes não nativos ou a contextos periféricos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do *corpus* selecionado para esta pesquisa revelou que materiais didáticos de ensino de língua inglesa ainda privilegiam a figura do falante nativo, especialmente americanos e britânicos, e, conseqüentemente, a cultura anglo-americana, minando, assim, a diversidade linguística e cultural do idioma. O fato de o livro de produção anglófona (LPA) apresentar uma lição específica sobre os Estados Unidos e outra sobre o Reino Unido, mas não incluir uma lição específica sobre outros países de língua inglesa, evidencia uma perspectiva imperialista, que sugere a ideia de que a língua inglesa pertence exclusivamente a essas duas nações e que a aprendizagem do idioma está condicionada à imersão nessas culturas.

Os resultados revelaram que os materiais analisados não apenas enfatizam a cultura e os falantes anglo-americanos, mas também constroem e reforçam representações idealizadas desses grupos. Costumes, valores e estilos de vida britânicos e americanos são apresentados como naturais e como um modelo a ser seguido por outros países e falantes. Essa idealização é sustentada pela ênfase em símbolos culturais, pontos turísticos e aspectos do cotidiano dos falantes nativos, além da assimilação passiva de ideais como liberdade e autonomia, tratados como princípios absolutos dessas nações. Além disso, o uso recorrente de termos e expressões com conotações positivas, frequentemente associados a esses grupos dominantes, contribui para a construção de uma imagem de perfeição e superioridade.

O uso de textos com tom motivador e persuasivo, que enfatizam as vantagens de viver ou visitar países anglo-americanos e de adotar seus estilos de vida e valores, contribui significativamente para a construção de uma representação idealizada dessas culturas. A organização discursiva desses textos posiciona os valores anglo-americanos como norma desejável, de modo que ideias, hábitos ou costumes divergentes sejam percebidos como atípicos ou inadequados. Essa idealização não apenas exalta os grupos dominantes, mas também reforça uma lógica de exclusão simbólica, que desvaloriza identidades culturais dissidentes e fomenta a internalização de ideologias linguísticas que associam legitimidade e proficiência à proximidade com o “nativo” — uma construção ideológica já amplamente criticada por autores, como Phillipson (1992), Seidlhofer (2011) e Siqueira (2012).

Em continuidade a esse processo de valorização seletiva, observa-se uma notável ausência de representatividade significativa de falantes de inglês oriundos de contextos não centrais, sobretudo os não nativos. Quando presentes, esses sujeitos são frequentemente retratados apenas como contraste, servindo para reforçar a suposta superioridade da experiência anglófona e atribuindo às suas culturas traços de atraso, limitação ou exotismo. Essa lógica discursiva contribui para a manutenção de uma hierarquia simbólica entre culturas, a qual, como aponta Phillipson (1992), naturaliza o domínio anglo-americano como legítimo e desejável. Em contextos educacionais, tal hierarquização compromete uma formação linguística crítica e plural, ao passo que perpetua visões estereotipadas e reducionistas sobre o inglês e seus falantes.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jun 2023.
- CRYSTAL, D. **English as a global language**. USA: Cambridge University Press, 2003.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e terra, 1979.
- GRADDOL, D. **English next**: Why global English may mean the end of English as a foreign language. The British Council. London: The English Company (UK) Ltda, 2006.
- HALL, S (ed). **Representation**: Cultural Representations and Signifying Practices. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage / Open University, 1997.
- HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. 2 ed. London: Arnold, 1994.
- KUMARAVADIVELU, B. Forum critical language pedagogy: Post-method perspective on English language teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2003.00317.x>. Acesso em: 20 out. 2024.
- KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L. et al. (org.). **Principles and practices for teaching English as an international language**. New York and London: Routledge, 2012. p. 9-27.
- MATSUDA, A. Teaching Materials in EIL. In: ALSAGOFF, L. et al. (org.). **Principles and practices for teaching English as an international language**. New York and London: Routledge, 2012. p. 168-185.

MOITA LOPES, L. P. (org). **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996. p. 37-62.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTTA, F. C. P.; ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. B. A valorização do estrangeiro como segregação nas organizações. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. spe, p. 59-79, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/Vvw4DYG5TDyHcSbf6cJrNXy/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialismo**. Londres: Routledge, 2002.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

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

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a lingua franca**. Oxford, UK; China: Oxford University Press, 2011.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, n. 4, p. 1-27, jul. 2005. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>. Acesso em: 16 jul. 2024.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311-353.

---

## Declaração de contribuição dos autores

Todos os dois autores contribuíram com a produção do artigo. Todos eles participaram do levantamento de dados e colaboraram na redação e revisão do artigo. Especificamente, a primeira autora contribuiu na redação de todas as seções do artigo e na revisão da redação do artigo; o segundo autor contribuiu na redação da revisão teórica, dos resultados e do resumo do artigo, na condição de orientador.

## Declaração de uso de IA

Os autores declaram que utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial (IA) na produção deste artigo científico. Em particular, os autores usaram o ChatGPT para auxiliar no processo de revisão linguística e gramatical, garantindo maior clareza e precisão na redação final.

Artigo recebido em: 04/03/2025

Artigo aprovado em: 30/07/2025

Artigo publicado em: 10/09/2025

#### COMO CITAR

ARAÚJO, A. F. de; RAFAEL, E. L. Representação dos falantes em materiais didáticos de ensino de língua inglesa: idealização do nativo e da cultura anglo-americana. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 14, p. 1-19, e02508, 2025.