



## Investigando o aluno projetado do livro didático *openMind*

Victor Brandão Schultz<sup>1</sup>  
UFRJ

**Resumo:** Neste trabalho, empreendo uma análise documental do livro didático *openMind*, publicado pela editora Macmillan em 2010, voltado para o ensino de inglês como língua estrangeira. A análise tem por objetivo compreender quem é o aluno projetado do livro didático, quais são suas necessidades e seus objetivos com a língua inglesa. Para tal, examino os gêneros do discurso, temas e personagens. A pesquisa se baseia na visão de que, como todo texto tem um leitor projetado, também o livro didático tem um aluno projetado. Com base nesse aluno projetado, são feitas escolhas durante o processo de elaboração do material, que geram determinado produto final, o qual pode ser utilizado de diferentes formas pelos professores e alunos. Há hoje o pressuposto, consagrado pela abordagem comunicativa, segundo o qual as atividades de sala de aula devem ser significativas para os alunos, o que inclui a interação com o material didático. Desse modo, é importante que se adote um livro compatível com a realidade e as necessidades dos alunos, bem como que o professor promova modos adequados de interação com tal livro didático. A análise aponta para um público heterogêneo, predominantemente jovem e que objetiva utilizar a língua sobretudo em situações de comunicação face-a-face informal e semiformal com norte-americanos. Os resultados da análise poderão auxiliar a prática pedagógica em instituições que adotem a coleção *openMind*.

**Palavras-chave:** livro didático, ensino de língua inglesa, aluno projetado

**Abstract:** In this paper, I present a documental analysis of the textbook *openMind*, released in 2010 by Macmillan Publishers to be used in the teaching of English to speakers of other languages. The analysis aims to understand the projected reader of the book, his/her needs and objectives with the English language. To do that, I examine the speech genres, themes and characters in the book. The study is based on the belief that, since all texts have a target audience, so do textbooks. It is based on the projected reader that a number of choices are made during the development of the material, which result in a certain final project, which can be used in many different ways by teachers and students. There is today the assumption, popularized by communicative language teaching, that classroom activities should be meaningful to students, which includes the interaction with the coursebook. Therefore, it is important that the textbook adopted be compatible with students' reality and needs, and that teachers promote adequate modes of interaction with it. The analysis indicates a heterogeneous target audience, mainly young and aiming mostly at informal or semiformal face-to-face communication with Americans. The results may help to inform teaching practices at institutions where the *openMind* series is adopted.

**Keywords:** textbook, English language teaching, projected student

---

<sup>1</sup> victor.schultz@yahoo.com



## 1. Introdução

Selecionar um livro didático é uma tarefa difícil com a qual professores e coordenadores pedagógicos se deparam com alguma frequência. É preciso que o material adotado seja adequado, por exemplo, ao currículo da instituição, aos alunos e aos professores (BYRD, 2001); para avaliar a adequação de um livro a cada critério, é preciso considerar uma série de diferentes aspectos. No entanto, a análise de determinada obra não termina quando de sua adoção. Uma vez que determinado livro tenha sido adotado, o professor precisa lidar com uma nova questão: *“Como eu, como professor, trabalhando com alunos específicos em uma turma específica em um programa específico, faço este livro funcionar para garantir aulas eficazes e interessantes?”* (BYRD, 2001, p. 418, ênfase no original).

Buscando auxiliar professores e coordenadores a responder às questões envolvidas na seleção e no uso do material didático, este trabalho objetiva conhecer o aluno projetado da série *openMind* (ROGERS ET AL., 2010), fornecendo informações sobre seu perfil identitário, suas necessidades e seus objetivos com a língua inglesa. As informações sobre o público-alvo da série didática podem ser úteis não apenas para que se decida adotar ou não a obra em determinada instituição, mas também para que, levando em consideração o que conhece sobre seus alunos, o professor norteie o trabalho que desenvolverá com o livro.

A escolha de *openMind* para análise se deu, em primeiro lugar, porque, sendo um lançamento recente, sabe-se pouco sobre a coleção, seja através de pesquisas ou da experiência de quem já o utilizou em sala de aula. Em segundo lugar, há o fato de essa série ser atualmente utilizada em dois projetos de ensino de línguas que considero de grande relevância: os Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (Clac/UFRJ) e o Cidadão Olímpico (Setrab-RJ/CCCM/UFRJ).

Na próxima seção, abordo os pressupostos teóricos que embasam a análise. Em seguida, no item 3, discuto a metodologia de pesquisa e as categorias analíticas empregadas. Na seção 4, apresento os resultados. Encerro tecendo minhas considerações finais no item 5, refletindo sobre o aluno projetado indicado pela análise dos dados.



## 2. Referencial teórico

No senso comum, a leitura é vista como um ato de decodificação: o leitor, com base em seu conhecimento do vocabulário e da gramática da língua, decodifica o conteúdo dos textos para obter a informação transmitida por seu autor. Essa visão, não dá conta da complexidade do processo de leitura. Como explica Wallace (1992), a compreensão sociointeracional do processo de leitura vê esta como um processo de interação, no qual o leitor faz uso não apenas de seu conhecimento do código linguístico, mas também de seu conhecimento de mundo e do gênero textual em questão para interagir com o autor por meio do texto. Essa interação não é algo passivo, mas uma coconstrução de significado.

Essa coconstrução é um processo não apenas cognitivo, mas também social. Segundo Fairclough ([1992] 2001, p. 55), “o uso da linguagem — qualquer texto — é sempre simultaneamente constitutivo de (1) identidades sociais, (2) relações sociais e (3) sistemas de conhecimento e crença”. Isso porque, para o Fairclough, o discurso é uma prática social, ou seja, uma forma de agir no mundo e sobre o mundo. E há uma relação de mútua implicação entre os dois: um atua no engendramento do outro. Na verdade, trata-se de uma separação meramente didática, visto que discurso e realidade social estão indissociavelmente imbricados.

Se discurso é ação social, é preciso reconhecer que os participantes no processo de leitura são sujeitos situados, que têm características específicas e interagem com o texto em um contexto social específico. Wallace (1992) afirma que não lemos como indivíduos, mas como membros de comunidades de leitura. Entendo que, com essa afirmação, a autora esteja se referindo ao fato de, ao interagir com o texto, recorrermos a uma bagagem cultural, isto é, a um repertório de sentidos cuja origem é social na medida em que é constituído conforme circulamos por diferentes significados disponíveis no mundo social e, assim, constituímos-nos como sujeitos sociais.

Esse caráter situado da interação com o texto diz respeito não somente ao leitor, mas também ao autor. Este, além de ser um sujeito socialmente situado da mesma forma que o primeiro, também está inserido em um processo de interação ao produzir seus textos. Como a interação pressupõe um interlocutor, o autor escreve sempre para alguém, mesmo que não se dê conta disso; em outras palavras, escreve sempre para um leitor projetado, isto é, um público-alvo (WALLACE, 1992). É com base nesse leitor projetado que, durante o processo de



tessitura do texto, o autor faz uma série de escolhas, conscientes ou não; essas escolhas, por sua vez, produzem efeitos de sentido, que podem ser intencionais ou não (FAIRCLOUGH, [1992] 2001; WALLACE 1992). Isso não significa que tais efeitos sejam fixos ou inerentes ao texto: eles ocorrerão conforme os leitores interagirem com este.

Isso tudo se aplica ao conteúdo dos livros didáticos, que também são textos. Com base no perfil de alunos de professores que se deseja alcançar (e este pode ser concebido com diferentes graus de homogeneidade), são feitas escolhas por autores, editores e outras pessoas envolvidas no processo de elaboração do material. Essas escolhas, por sua vez, produzirão efeitos quando o material for utilizado em sala de aula.

Tomar ciência das escolhas feitas durante o processo de tessitura do texto didático e de seus possíveis efeitos possui uma dupla importância. Em primeiro lugar, porque, como explica Silva ([1999] 2007), diferentes perspectivas na teoria do currículo (do qual o material didático é parte) sugerem que aquele pode ser compreendido como um “documento de identidade” na medida em que mostra quem o aluno é, ou melhor, quem deve ser ao final do processo de escolarização. Em segundo lugar, devido ao princípio, consagrado pela abordagem comunicativa, de que o discurso de sala de aula deve ser significativo para os alunos (cf. LARSEN-FREEMAN, 2000; RICHARDS e RODGERS, 2001). Evidentemente, a interação com o material didático é propiciada quando o aluno sentado na sala de aula e aquele projetado pelo livro didático são semelhantes. Isso fica claro, por exemplo, se imaginarmos um livro que tem unidades intituladas “If only I had an MBA...” e “I wish I were the CEO of this company”, nas quais figuram sujeitos vestindo terno e gravata em situações de trabalho no mundo corporativo. Não há dúvidas de que alunos executivos tenderão a ter mais facilidade de se engajar significativamente com esse livro do que estudantes adolescentes de origem humilde vivendo em uma localidade predominantemente rural.

Tendo discutido o referencial teórico que embasa minha análise e justificado sua relevância, passo agora à apresentação da metodologia de pesquisa e das categorias analíticas.

### 3. Metodologia de pesquisa

O movimento analítico desta pesquisa consiste em uma análise documental, a qual, segundo Lüdke e André (1988, p. 38), “busca identificar informações factuais nos documentos



a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Como socioconstrucionista orientado por uma visão sociointeracional do processo de leitura, tenho reservas em relação ao termo “identificar informações factuais”. De todo modo, minha análise se identifica com a proposição de Lüdke e André na medida em que, a partir de minha questão de interesse (criar entendimento sobre o aluno projetado da série *openMind*), interajo com um texto-artefato (o livro didático) para, com base em diferentes aspectos resultantes de escolhas feitas durante a elaboração do texto, analisar o possível aluno projetado da obra.

Uma crítica que se pode fazer à análise documental de materiais didáticos é que estes não têm um significado inerente, pois o sentido será (re)construído na interação em sala de aula. De fato, como a seção anterior sugere, estou de acordo com esse argumento. No entanto, convém lembrar que a coconstrução de significado em sala de aula não é unilateral; ao contrário, ela é uma interação na qual professores e alunos constroem sentido *a partir do texto material*, isto é, ao interagir com este. Meu objetivo com a análise documental é, então, apresentar uma reflexão sobre o texto-artefato tendo em vista seus possíveis efeitos, objetivando justamente fornecer subsídios para que o professor se encontre melhor instrumentalizado para orientar a interação com o livro didático que proporá em sala de aula.

O *corpus* analisado consiste nos volumes 1 e 2 da edição do professor de *openMind*. Ao abrir tal edição, o professor se depara, de um lado, com a página idêntica à do livro do aluno e, do outro, com informações para auxiliá-lo na operacionalização da página em questão durante sua aula. Na página para o professor há, por exemplo, sugestões de procedimentos didáticos, notas culturais, transcrições das gravações e gabaritos.

A interação com os dados inicialmente se deu com base em três categorias analíticas. A primeira foram os gêneros do discurso, que Bakhtin ([1979] 2010) define como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 262), isto é, “formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (p. 282); são exemplos tradicionais a carta, o conto e a reportagem. Os gêneros, porém, não se limitam à escrita: ao contrário, esse conceito contempla também as rotinas interacionais socialmente reconhecidas que orientam a coconstrução de textos orais; são exemplos de gêneros orais a palestra, a entrevista e a fofoca entre amigos.

Parece-me particularmente interessante na descrição de Bakhtin o fato de o autor relacionar os gêneros do discurso à atividade humana, isto é, a práticas sociais nas quais os sujeitos se engajam com determinados fins. Essa perspectiva é relevante para meus objetivos de pesquisa: os gêneros construídos no livro didático não são meras formas retóricas, mas





formas de construção do discurso que os alunos precisam dominar para se engajar em determinadas práticas sociais na língua-alvo. Convém, no entanto, admitir que os gêneros que integram os livros didáticos muitas vezes diferem muito de suas versões “não didáticas”; com efeito, em alguns casos durante a análise foi extremamente difícil atribuir determinado texto a um gênero do discurso. A despeito dessas diferenças, a análise me parece útil porque mostra os gêneros com os quais se espera que os alunos venham a operar na língua-alvo fora da sala de aula, o que ajuda a entender quem é esse aluno projetado.

O segundo aspecto que inicialmente me propus a analisar foram os assuntos presentes no livro didático; em outras palavras, pareceu-me relevante observar sobre o quê o livro propõe que os alunos leiam, escrevam e falem. Todavia, a vagueza da noção de “assunto” a torna pouco operacional como categoria analítica; o assunto “profissões”, por exemplo, pode ser abordado de diversas maneiras, cada qual sendo mais adequada a um tipo de público. Para solucionar esse problema, recorri à noção de “tema”, que Volochínov ([1929] 2010, p. 133) define como “o sentido da enunciação completa [...]. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação”. Procurei, então, observar como os assuntos eram construídos como temas. Em vez do assunto “profissões” (que nada mais é do que um conceito, uma categoria léxico-semântica), por exemplo, pode-se falar no tema “profissões do século XXI”; em vez de “família”, tem-se “diferentes modelos de família”. Dessa forma, os conceitos saem do vácuo para o mundo social, permitindo tomada de posição axiológica (isto é, juízo de valor) e problematização por parte dos estudantes e do professor.

O terceiro componente observado durante a análise foram os personagens, que são parte da população textual que habita o livro. A população textual, como explica Talbot (1992), tem origem social: é um “tecido de vozes” (p. 176). Isso significa que a população textual ajuda a localizar o texto no mundo social e disponibiliza para o leitor determinadas posições de sujeito. É razoável, então, supor que o aluno projetado de um livro didático seja semelhante aos tipos de personagem mais frequentes no texto. Os personagens de *openMind* foram analisados com base nas fotografias presentes no livro, que são, segundo Talbot (1992), um de seus traços mais explícitos. Além disso, algumas questões relativas a essa população se mesclam a aspectos considerados durante a análise dos gêneros discursivos e dos temas, uma vez que os personagens atuam na (co)produção de temas ao interagirem no mundo social criado no texto orientados por determinados gêneros do discurso.



Durante o movimento analítico, notei também outros fatores que podiam me ajudar a criar inteligibilidade sobre o aluno projetado de *openMind*, como notas culturais; esses aspectos foram devidamente anotados e levados em consideração durante a produção de entendimento sobre os dados.

Apresento, a seguir, os resultados na análise.

## 4. Resultados

### 4. 1. Gêneros do discurso

A análise dos dados permitiu observar que, nas atividades de leitura, escuta e fala, há uma grande predominância do gênero conversa informal. Nas atividades de leitura e escuta, além da conversa informal, figuram os seguintes gêneros (os números entre parênteses indicam a quantidade de ocorrências): artigo midiático (14), questionário (13), atividade social *online* (9), biografia (5), depoimento<sup>1</sup> (5), e-mail social informal (5), entrevista ou talk show (5), lista de tarefas (5), propaganda (5), resenha (5), telefonema social informal (3), telefonema profissional (2), cardápio (1), carta de recomendação (1), formulário (1), guia de turismo (1), horóscopo (1), notícia em áudio (1), podcast (1), regras de competição (1).

Quase todas as inúmeras atividades de fala propostas no livro são do gênero conversa informal. São casos em que os alunos devem conversar com seus colegas de classe, como para opinar sobre uma questão levantada no livro, falar sobre experiências pessoais etc. Os outros gêneros observados nesta categoria são: interação cliente-vendedor (3), apresentação curta (1), recado telefônico<sup>2</sup> (formal e informal) (1), interação cliente-garçom (2), situações viagem<sup>3</sup> (1).

Já as atividades de redação propõem a produção de textos do gêneros autobiografia, comentário *online*, e-mail social informal, *haikai* e questionário.

A forte presença do gênero conversa informal, mesmo em atividades de leitura e de introdução de pontos gramaticais, sugere um aluno projetado para o qual interações informais face-a-face têm grande importância. Quanto aos gêneros típicos da escrita, a frequência do questionário e da atividade social *online* confirmam uma necessidade de comunicação



predominantemente informal e semiformal na língua inglesa. Já a presença repetida do artigo midiático indica um aluno projetado bem-informado e que se interesse pela busca de informações relevantes em fontes estrangeiras; além disso, é um gênero com o qual a maior parte das pessoas se engaja em sua língua materna, denotando um público-alvo amplo e relativamente heterogêneo.

#### 4.2. Temas

As unidades foram analisadas com o objetivo de observar o eixo temático que contextualiza e orienta o trabalho a ser desenvolvido durante cada uma. No entanto, o exame detalhado de seu conteúdo revelou que, em grande parte delas, não há um eixo temático, mas diferentes temas, por vezes desconexos, cujo único traço unificador aparentemente é uma categoria léxico-semântica, como “profissões”. Este é um dado importante para os professores que utilizem esse material didático: eles provavelmente sentirão necessidade, durante a preparação de suas aulas, de estabelecer relações e transições mais fluidas entre as diferentes atividades a serem encaminhadas em sala, o que é dificultado pelo caráter fragmentado das unidades do livro. Nesses casos em que a unidade não tem um eixo temático, incluí no levantamento os principais temas nelas desenvolvidos.

A tabela abaixo apresenta o resultado do levantamento. É preciso observar, porém, que o caráter fragmentado das unidades faz com que a coesão interna desses eixos seja, por vezes, frouxa (em alguns casos, talvez na margem do conceito de “tema”), além de impedir que qualquer lista seja absolutamente exaustiva.

Volume	Unidade	Temas principais
1	1	O inglês como possibilidade de conhecer pessoas de outras partes do mundo
	2	Profissões de celebridades e parentes
	3	Tipos de passatempos
	4	Rotina semanal e diária
	5	Festivais e outras atrações de diferentes cidades pelo mundo; aspectos positivos e negativos de diferentes cidades; caminhos para se chegar ao destino em uma cidade
	6	Diferentes estilos de vida; encontrando conhecidos do passado
	7	Talentos e habilidades exibidos por pessoas e animais de estimação
	8	Hábitos de compras; vantagens e funcionalidades de aparelhos eletrônicos
	9	Hábitos alimentares; escolha de restaurantes





2	10	Viagens de lazer recentes
	11	Biografia de celebridades atuais e personalidades históricas
	12	Planos para o futuro próximo
	1	Pessoas, objetos e acontecimentos marcantes da década de 1990
	2	Opiniões sobre artefatos culturais (obras de arte, filmes, livros etc.)
	3	Preparativos, destinos e formas de viagem
	4	Histórias de boa e má sorte
	5	Estilos musicais (descrição e opiniões); shows de música (compartilhamento de experiências e opiniões)
	6	Como decorar ambientes e os manter organizados
	7	Hábitos alimentares em diferentes partes do mundo; preferências de comida
	8	Tipos de encontros e <i>dating habits</i>
	9	Problemas ambientais; previsão do tempo e planos dependentes deste
	10	Diferentes tipos de festas; relatos sobre festas; preparativos para festas
	11	Invenções que fazem parte do nosso cotidiano
	12	Conflitos entre pais e filhos

**Tabela 1:** principais temas

Como se pode observar, são, em geral, temas do cotidiano da maioria das pessoas. E são construídos por meio de abordagens bastante genéricas dos assuntos, propiciando que alunos de perfis muito diferentes se engajem e tomem posições axiológicas.

Um bom exemplo dessa construção genérica dos temas é a unidade 3 do volume 2, intitulada “Tickets, Money, Passport!”. A página de abertura da unidade (p. 27) já sugere que a categoria léxico-semântica “viagens” será tematizada de modo que seja capaz de alcançar alunos de diferentes perfis socioeconômicos. A primeira atividade nessa página pergunta: “Where *would* you like to go on vacation? Number the pictures in order of preference” (grifo meu). Os alunos devem, então, relacionar as ilustrações aos tipos de viagem listados: “a diving vacation in the Caribbean”, “an African safari”, “a walking vacation in France”, “a skiing trip in Canada” e “a tour of Europe by train”. A outra atividade na página é: “Tell your classmates about which vacation you *would* like to go on and why. Which is the most popular vacation?” (grifo meu).

Note-se o uso do condicional: em vez de se perguntar sobre as viagens feitas pelo aluno, pede-se que ele expresse suas preferências em um enquadre hipotético. Dessa forma, diminuem-se as chances de que se sintam excluídos ou inferiorizados os alunos que, por impossibilidades financeiras, tenham viajado pouco. Embora isso seja algo simples, muitas vezes não acontece em livros didáticos para o ensino de línguas estrangeiras. Com efeito, em minha própria experiência docente, já tive contato com um livro didático em que, durante a unidade cujos temas eram baseados na categoria léxico-semântica “viagens”, os alunos



precisavam conversar sobre as viagens internacionais que haviam feito e mesmo fingir ter visitado diferentes cidades europeias. Em uma instituição na qual a maioria dos alunos jamais viajou para o exterior, esse tipo de tema é completamente inadequado, e exige do professor um laborioso trabalho de retematização.

Nessa mesma unidade em que as preferências de viagens são tematizadas de forma hipotética, há um texto intitulado “Travel on the Cheap!” (p. 31), que apresenta três sugestões de como viajar sem gastar muito dinheiro. Embora essas sugestões não me pareçam muito adequadas ao contexto brasileiro, permitem a tomada de posição axiológica por parte de alunos de diferentes classes sociais: todos podem avaliar as vantagens e desvantagens dessas estratégias, independentemente de precisarem ou não recorrer a elas para viajar.

Outro ponto central na unidade em questão são os preparativos para viagens, como decidir o que levar na bagagem e fazer as malas. Novamente, trata-se de algo envolvido em qualquer viagem, seja um fim de semana em uma cidade vizinha ou um mês em um país distante; assim, contemplam-se as vivências de alunos de diferentes perfis financeiros.

Isso não significa, contudo, que não haja momentos menos inclusivos na unidade: há momentos em que se mostram pessoas viajando para o exterior, fazendo check-in em aeroportos e hotéis etc. No entanto, o conjunto da unidade me parece muito mais inclusivo do que grande parte dos materiais didáticos que abordam o assunto “viagens”. E, mais importante, essa abordagem genérica, que torna o livro mais acessível a diferentes públicos, é algo recorrente no material analisado.

Por outro lado, essa construção genérica dos temas, provavelmente objetivando alcançar uma maior diversidade de mercados, vem acompanhada de uma ausência de temas polêmicos. Essa ausência contrasta fortemente, por exemplo, com um livro didático adotado até pouco tempo atrás no Projeto Clac/UFRJ, que tematizava o preconceito contra portadores do vírus HIV, desigualdades de gênero e a violência em letras de música. Embora a escolha de temas “seguros” possivelmente torne a série *openMind* mais vendável e talvez evite algumas situações delicadas, parece-me também a perda de uma excelente oportunidade para engajar os alunos em práticas problematizadoras de reflexão sobre a realidade social, que é especialmente importante se considerarmos o fato de o discurso ser constitutivo da realidade social (Fairclough, [1992] 2001).



### 4.3. Imagens

Nas imagens presentes do livro didático, figuram pessoas de diferentes raças, embora haja um predomínio da branca. Embora se deva questionar esse predomínio, é preciso lembrar que, na maioria dos livros didáticos para o ensino de línguas no Brasil, parecem predominar imagens de pessoas brancas. Isso está relacionado a relações raciais presentes não apenas na sociedade brasileira mas também em alguns outros países, nas quais a branquitude detém uma posição hegemônica sobre a negritude. Com efeito, no Brasil (embora também em outros países), a primeira muitas vezes é não marcada, enquanto a segunda é marcada; em outras palavras, a branquitude é muitas vezes “invisível”, ao passo que a negritude é tratada como um “desvio do padrão”. Como resultado, tem-se que, muitas vezes, a menor quantidade de negros não é percebida, ao contrário do que aconteceria se estes predominassem. Isso possivelmente influencia a produção de materiais didáticos, durante a qual muitas vezes se opta por uma população textual majoritariamente branca, visando a melhores resultados de vendas. Meu argumento é que, embora essa diferença seja extremamente problemática em um país como o Brasil, que tem maioria quantitativa negra mas hegemonia branca e racismo contra os negros, talvez professores e coordenadores pedagógicos se vejam incomodados com esse desequilíbrio mas não tenham alternativas melhores, isto é, opções de livros que se adequem a seu alunado ao mesmo tempo em que construa, em suas imagens, relações raciais mais vantajosas.

Quanto a faixas etárias, há em *openMind* personagens de diferentes idades, de adolescentes a idosos; a maioria, porém, aparenta ter cerca de 30 anos de idade. A maioria das fotografias retrata essa população vestindo roupas casuais, normalmente em contextos domésticos ou não identificáveis. No entanto, também há algumas ocorrências de locais de estudo e de trabalho, bem como sujeitos vestindo roupas mais formais e adequadas a ambientes de trabalho, como ternos. Esses dados parecem confirmar a suposição de um aluno projetado relativamente jovem, objetivando comunicação face-a-face em situações informais e semiformais.

Além disso, o fato de essa população se apresentar “bem-vestida” (segundo o senso comum), aparentar tranquilidade e satisfação, e usar aparelhos eletrônicos modernos em casas confortáveis sugere uma situação socioeconômica confortável. Embora isso possa sugerir um leitor projetado de classe média (o que contradiria algumas das observações feitas na



seção anterior), novamente é preciso atentar para questões sociais e mercadológicas envolvidas na produção do livro. É comum que obras didáticas atuem na construção de imagens positivas de si e do mundo cultural produzido. Em outras palavras, dificilmente um livro didático mostraria pobreza extensivamente, uma vez que o “belo”, o que tem “status” (por mais questionáveis que sejam essas noções) provavelmente terá maiores chances de obter bons resultados de vendas, objetivados pelas editoras.

#### 4.4. Outros dados relevantes

Ao abrir o volume 1 da coleção *openMind* na página de abertura da unidade 1 (p. 7), o leitor se depara com o título “English around the world” e três propagandas em língua inglesa: uma sobre um *site* de relacionamento, outra sobre uma câmera fotográfica e a última sobre uma bebida. Esses anúncios, embora aparentemente fictícios, não são muito diferentes de outros que são vistos com alguma frequência no Brasil. Esses dados sugerem uma perspectiva transnacional, que leve em consideração compreensões contemporâneas do inglês como língua franca do mundo (cf. GRADDOL, 2006).

Essa primeira impressão, todavia, não se confirma. Primeiramente, porque o inglês apresentado pelo livro está longe de refletir a diversidade de usos no cenário internacional contemporâneo. Ao contrário, o aluno é apresentado ao “inglês americano”<sup>4</sup>, o que é coerente com a apresentação na traseira dos volumes: “*openMind* is a four-level series in American English”; mesmo o nome da grande maioria dos personagens são anglófonos. Embora muitos dos temas sejam construídos envolvendo diferentes culturas, estas figuram, em geral, de modo basicamente informativo. A competência intercultural e a negociação de significado em situações de dificuldade de comunicação, que, segundo Hyde (1998) e Canagarajah (2007) deveriam ter um papel central no ensino de inglês, é praticamente limitada duas páginas: uma atividade na seção “Life Skills” intitulada “Developing cultural awareness” (v. 2, p. 24-25).

Outro aspecto relevante é a presença de “Cultural notes” no livro do professor. Praticamente todas as celebridades mencionadas no livro, mesmo as mais famosas internacionalmente, são apresentadas em notas explicativas. Além de celebridades, há notas com informações de diversos tipos, como aspectos linguísticos, obras de arte, hábitos de determinadas culturas e acontecimentos históricos. Embora haja notas culturais sobre



diferentes países do mundo, predominam os Estados Unidos da América e, em seguida, “outros países falantes de inglês”. São exemplos as notas abaixo:

Michael Jackson (August 29, 1958 – June 25, 2009), known as the “King of Pop,” was an American musician. He started his musical career in 1964 as the lead singer of the group The Jackson 5, and went on to have a very successful solo career. His 1982 album, *Thriller*, remains the best-selling album of all time, and his ground-breaking music videos popularised dance techniques such as the “moonwalk.” (v. 2, p. T10)

In the U.S. and other English-speaking countries, it is normal to shake hands when you are first introduced to someone, especially in a business context. Women often hug or kiss close friends when they meet them, but men don’t usually do this. People don’t usually shake hands or kiss their colleagues when arriving at work, which is the custom in some countries, e.g., France. (v. 2, p. T24)

A presença constante dessas notas culturais indica que pouco conhecimento cultural é pressuposto, tanto dos alunos quanto dos professores. Isso contribui para que o material seja compatível com um público heterogêneo, visto que há um esforço visível para que a falta de conhecimento cultural específico não dificulte a interação com o livro didático.

## 5. O aluno projetado da série *openMind*

A análise dos dados sugere que o público-alvo da série *openMind* é um público heterogêneo, o que fica evidente, por exemplo, na construção genérica dos temas e na não pressuposição de grande conhecimento cultural, indicada pelas notas culturais. É, também, um público adulto jovem com uma condição financeira razoável, conforme principalmente as imagens que integram o livro. Outro traço desse aluno projetado é estar engajado em práticas de leitura e escrita *online*, visto que são frequentes gêneros textuais que têm como suporte a tecnologia digital, particularmente a Internet. Essa característica do aluno também é evidenciada pela existência de um *site* contendo uma grande quantidade de material para o estudante, embora não tenha feito parte do *corpus* utilizado nesta pesquisa. Esse aluno projetado parece ter por principal objetivo a comunicação oral face-a-face em situações informais e semiformais com norte-americanos, ainda que não exclusivamente. Isso porque, além do próprio livro se propor a ensinar “inglês americano”, os contextos culturais e comunicativos construídos são, em sua grande maioria, norte-americanos. A visão do inglês





como língua franca do mundo globalizado contemporâneo parece majoritariamente ausente da obra e certamente não é um de seus princípios norteadores.

É importante, contudo, evitar uma abordagem ingênua destes resultados. Embora seja de grande importância o uso de materiais didáticos adequados aos alunos de cada instituição, o fato de o aluno projetado de determinado livro não ser o aluno real da instituição não significa que tal obra didática deva ser automaticamente descartada. Primeiro, porque, como já indicado, alguns problemas envolvem questões editoriais e mercadológicas e, por isso, estão presentes em quase todos os livros didáticos. Segundo, porque é praticamente impossível encontrar um livro cujo aluno projetado seja exatamente igual ao nosso, mesmo porque nosso alunado é sempre heterogêneo, embora o possa ser em diferentes graus e de maneiras distintas. O uso do material em sala de aula é uma prática de entextualização (cf. SILVERSTEIN e URBAN, 1996), isto é, uma forma de descontextualizar, transpor e recontextualizar o texto-artefato que ganhará vida em sala. Durante esse processo, o texto original nunca é mantido “tal qual”, mesmo porque o significado é sempre produzido *ad hoc*. O conhecimento das semelhanças e diferenças entre o aluno projetado do livro didático e os alunos reais, bem como entre estes últimos, será fundamental para que o professor possa guiar seu uso do livro, fazendo cortes, alterações, acréscimos etc. O objetivo dessa pesquisa é justamente lhe auxiliar nesse processo.

Seria desejável, então, que este estudo fosse complementado por outros. Parece-me relevante, por exemplo, uma análise do conteúdo programático proposto pelo livro, que não foi contemplado nesta pesquisa. Também seria relevante que os professores compartilhassem suas experiências com o uso da obra, assim como propostas de substituição e complementação por eles elaboradas; na era da Internet, isso é viável como nunca antes. Dessa forma, os professores e alunos que optarem por utilizar a série *openMind* poderão aproveitá-la ao máximo.

## Agradecimento

Sou grato ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de mestrado que possibilitou a realização deste estudo. Agradeço também a Rogério Casanovas Tilio (UFRJ) pelas sugestões a uma primeira versão deste trabalho.



## Notas

1. Categorizei como “depoimentos” ocorrências em que membros da população textual apenas falam brevemente sobre algum aspecto de suas vidas ou emitem opiniões. Um exemplo é a atividade de compreensão escrita no volume 1 em que aparecem três pessoas (construídas por meio de uma fotografia e um nome) ao lado de depoimentos sobre seu local de residência. Transcrevo o primeiro, do personagem “Emile”:

I live in a quiet area in Paris. I like living here because it's very friendly and there are several stores and cafés. The only problem is that it's a little boring sometimes because there aren't any clubs. There's a good stadium, though. I often go to sports events.

2. Refiro-me aqui não aos recados em si, mas ao ato de deixá-los. Esse gênero figura em uma tarefa na qual os alunos devem, em duplas, simular um contato telefônico no qual quem efetua a chamada deixa uma mensagem para ser repassada a uma pessoa que não se encontra no momento.

3. Chamo de “atividades de viagem” a produção resultante de uma atividade que solicita interações curtas envolvendo turistas, como cumprimentar e informar o destino a um motorista de táxi ao entrar no carro.

4. É preciso ressaltar que as gravações presentes nos CD's que acompanham os livros não foram analisadas; logo, é possível que haja nelas ao menos alguma heterogeneidade de sotaques. No entanto, a julgar pelo material que integrou o *corpus*, tal diversidade parece ser, na melhor das hipóteses, muito pequena.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1979] 2010.

BYRD, Patricia. Textbooks: evaluation for selection and analysis for implementation. In: CELCE-MURCIA, Marianne (Org.). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

CANAGARAJAH, Suresh. After disinvention: possibilities for communication, community and competence. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (Orgs.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, [1992] 2001.

GRADDOL, David. *English next: why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. British Council, 2006. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>. Acesso em: 26 jan 2010.

HYDE, Michael. Intercultural competence in English language education. *Modern English Teacher*, v. 7 n. 2, 1998.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principle in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.



LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1988.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RODGERS, Mickey et al. *openMind: teacher's edition*, v. 1-2. Cidade do México: Macmillan, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, [1999] 2007.

SILVERSTEIN, Michael; URBAN, Greg. The natural history of discourse. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Natural histories of discourse*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

TALBOT, Mary. The construction of gender in a teenage magazine. In: FAIRCLOUGH, Norman (Org.). *Critical language awareness*. Nova York: Addison Wesley Longman, 1992.

VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, [1929] 2010.

WALLACE, Catherine. *Reading*. Oxford: Oxford University Press, 1992.