

## O CARÁTER INSTITUCIONAL DO USO DO LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dörthe UPHOFF  
(Universidade Estadual de Campinas)  
dorthe@ig.com.br

**RESUMO:** Neste artigo, meu objetivo é descrever o uso do livro didático de língua estrangeira como uma prática institucionalizada. Com base na teoria sociológica de Berger e Luckmann (1966), que consideram a historicidade, o controle e a necessidade de legitimação como características centrais de uma instituição, procuro mostrar de que maneira esses aspectos manifestam-se na história do livro didático de língua alemã.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de línguas estrangeiras; livro didático; instituição; alemão como língua estrangeira.

*ABSTRACT: In this article, I describe the use of textbooks in foreign language teaching as an institutional practice. According to the sociologists Berger and Luckmann (1966), historicity, control and need of legitimation are to be considered major characteristics of institutions. My aim is to identify these features in the history of German teaching textbooks.*

*KEYWORDS: foreign language teaching; textbook; institution; German as a foreign language*

### 0. Introdução

O uso do livro didático (LD) no ensino de língua estrangeira é pouco questionado e sua presença em sala de aula parece óbvia. Apesar de ser alvo de diversas críticas relacionadas a questões de conteúdo, progressão e método, a existência em si do LD nos processos de ensino/aprendizagem de línguas não costuma ser contestada.

A maioria dos professores aceita o LD, a despeito de todos os esforços necessários para adequá-lo a cada situação específica de ensino, e apenas poucos professores preferem abandoná-lo para lecionar com materiais próprios ou diversificados.

Como se explica a força do LD no ensino de línguas, essa “instância desnecessária” (Schroth-Wiechert, 2001) que se impõe nas interações entre professor e alunos? Responder a essa pergunta significa problematizar uma relação que aparenta ser natural, mas que é historicamente constituída: a relação entre o professor de língua estrangeira e o LD como dispositivo em que se materializa um percurso de ensino estabelecido por outrem.

Na procura por um arcabouço teórico apropriado para entender a importância do LD no ensino de línguas, deparei-me com a obra de Berger e Luckmann (1966), *A Construção Social da Realidade*, um clássico na teoria sociológica sobre instituições.

Apesar de não tratar especificamente de questões relacionadas à educação, a obra proporcionou-me um outro olhar sobre o ensino de línguas mediado por LD, ao possibilitar sua descrição como prática institucionalizada. A meu ver, essa concepção abre uma perspectiva interessante para entender a dinâmica do LD no atual cenário da didática de línguas estrangeiras.

A seguir, apresentarei os principais resultados das minhas reflexões acerca do caráter institucional do uso do LD no ensino de idiomas, com base na teoria de Berger e Luckmann (op. cit.). Os exemplos práticos que darei enfocam o ensino da língua alemã, com sua característica específica de empregar, sobretudo, materiais internacionais. Acredito, porém, que esses exemplos, em muitos aspectos, aplicam-se também ao contexto do ensino de outras línguas.

## 1. Características centrais de uma instituição

Conforme Berger e Luckmann (op. cit), uma instituição pode ser considerada como um padrão de comportamento, cuja aceitação e observância são esperadas pela sociedade. Toda atividade humana que prossegue no tempo é sujeita à formação de hábitos, os quais constituem o primeiro passo em direção à institucionalização. Nesse processo, ocorre uma padronização tanto das ações quanto dos atores nelas envolvidas.

Segundo os sociólogos, fala-se em instituição quando o comportamento padronizado passa de uma geração para outra, ou seja, quando a ação é retomada por pessoas que não participaram diretamente da elaboração do padrão (Berger e Luckmann, 1966, 2000).

Com isso, a instituição entra na ordem da história e passa a ser experimentada como algo dotado de uma realidade exterior e objetiva, cuja existência antecede e independe dos atores. A historicidade

constitui, dessa forma, a primeira característica básica de uma instituição:

As instituições têm uma história, da qual são produtos. É impossível compreender adequadamente uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzida. (Berger e Luckmann, 1966, 2000:79-80)

Da historicidade derivam duas outras qualidades, igualmente essenciais, das instituições: sua coercitividade e sua necessidade de legitimação. O caráter coercitivo explica-se pelo fato de que, ao estabelecer um padrão de conduta, a instituição canaliza as ações humanas em uma determinada direção, "por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis" (op.cit.). Como a observância do padrão é esperada pela sociedade, é difícil esquivar-se dele:

Para o indivíduo não é fácil provocar mudanças deliberadas [numa determinada prática institucionalizada]. Se depender exclusivamente dos seus esforços individuais, as possibilidades de êxito num empreendimento desse tipo serão mínimas. (Berger e Berger, 1977:197)

Por isso, a inserção em um ambiente institucionalizado sempre acarreta certa perda de autonomia para as pessoas envolvidas, que precisam respeitar "as regras do jogo" para serem aceitas pela sua categoria.

Por outro lado, para se firmar em uma sociedade de forma duradoura, uma instituição necessita também de mecanismos de legitimação, que constituem modos pelos quais a instituição pode ser "explicada" e "justificada" (Berger e Luckmann, 1966, 2000) às novas gerações.

Como os sociólogos ressaltam, a legitimação costuma ser transmitida como conhecimento socialmente objetivado, que produz "um corpo de verdades universalmente válidas sobre a realidade" e que faz com que "qualquer desvio radical da ordem institucional [tome] caráter de um afastamento da realidade" (op.cit: 93).

Não é raro, contudo, que uma instituição, ao longo de sua existência, precise ser reinterpretada para manter sua força, desenvolvendo, com isso, novas formas de legitimação. No entanto, esse fenômeno não implica necessariamente uma mudança das características institucionais em si.

São essas três qualidades - historicidade, coercitividade e necessidade de legitimação, apontadas por Bergere e Luckmann (1966) e aqui apenas brevemente resumidas, que servirão de base para a minha investigação acerca do caráter institucional do ensino de línguas estrangeiras mediado por livro didático. Antes, porém, de entrar na análise propriamente dita, gostaria de fazer algumas observações sobre o tipo de livro didático que irei considerar nas minhas reflexões subseqüentes.

## 2. O livro didático no ensino de línguas estrangeiras

De acordo com Neuner (1999:160), um dos mais renomados autores de materiais para o ensino da língua alemã, um livro didático cumpre diversas funções. Ele

- operacionaliza o currículo e define os objetivos do curso de línguas;
- determina a progressão, ou seja, a escolha, o peso e a seqüência dos conteúdos;
- define os procedimentos didáticos e os tipos de organização social na aula [...];
- regula o uso das diversas mídias (fitas, filmes etc.) durante a aula; e
- define a avaliação do progresso de aprendizagem dos alunos.
- 

Conforme o mesmo autor, nenhum outro fator influencia tanto os acontecimentos na sala de aula de língua estrangeira. Essa avaliação é confirmada em diversas pesquisas sobre o assunto feitas no Brasil.

Souza (1995a:114), por exemplo, alega que o LD constitui, tradicionalmente, o “principal mediador no ensino promovido pela instituição-escola”, ao passo que Coracini (1999:24) chega a identificar, até no ensino de línguas não mediado por LD, “a repetição das mesmas maneiras de proceder do livro didático”.

Por isso, sentencia a autora (1999:23), “não usar o livro didático não resolve o problema, já que sua organização, os princípios que o norteiam, a imagem do aluno que veiculam já estão incorporados no professor”.

Há diferenças, no entanto, quanto à proveniência do LD. No ensino da língua alemã, os materiais costumam ser elaborados, quase que exclusivamente, na Alemanha. Para outras línguas, em especial o inglês, existe produção nacional. Neste trabalho, contudo, enfocarei mais a questão dos LDs internacionais, por ser o ensino do alemão a minha principal área de atuação.

### 3. A historicidade do livro didático

Os passos em direção à institucionalização propostos por Berger e Luckmann (1966) – formação de hábitos, padronização, passagem para uma outra geração – podem ser identificados, com certa facilidade, nos processos de elaboração de um LD.

Podemos imaginar um professor ou uma equipe de professores que, após empregar repetidamente (→ hábito) determinados conteúdos e/ou recursos didáticos (textos impressos, materiais audiovisuais etc.) que se mostraram eficazes na sua experiência, começam a fixar esses elementos em uma progressão (→ padronização), a qual, por meio de uma “imprensa escolar”, dará início a uma apostila. Essa apostila, por sua vez, pode ser submetida a uma editora para ser comercializada como LD (cf., a esse respeito, Batista, 1999).

Em todos esses possíveis desdobramentos na elaboração de um LD, a institucionalização ocorre quando o material passa a ser utilizado por outros professores, ou seja, por uma nova geração, que não participou diretamente da produção do LD.

Podem-se cogitar diversos níveis desse processo: em um primeiro momento, é possível imaginar que o material será empregado em diversas turmas de uma mesma escola ou de uma rede de escolas e, por fim, será comercializado e usado também em outros estabelecimentos de ensino.

Na história do ensino da língua alemã encontramos um exemplo patente desse processo de institucionalização do ensino mediado por LD. O primeiro LD nesse ramo a alcançar fama mundial foi o “lendário Schulz-Griesbach” (Goethe-Institut, 2007).

Trata-se da obra “Deutsche Sprachlehre für Ausländer” (1955), elaborada pelos professores do Instituto Goethe Dora Schulz e Heinz Griesbach, com o objetivo de atender a grande demanda por cursos de língua alemã, que se iniciou nos anos 1950 (Partheymüller e Rodi, 1995).

O livro logo passou a ser empregado em larga escala nos Institutos Goethe recém abertos na época, tanto na Alemanha quanto no exterior, e rapidamente tornou-se uma referência também em outros contextos de ensino da língua alemã ao redor do mundo.

Os motivos do sucesso desse LD no cenário da didática das línguas nos anos 1950/60 serão analisados de forma mais pormenorizada na seção 5 deste artigo. Por ora, vale refletir um pouco sobre o impacto que tamanha difusão de um LD e, com isso, a institucionalização da

prática de empregar esse tipo de materiais em sala de aula, exerce sobre um professor de língua.

Para o professor, o LD simplesmente existe, é uma realidade com a qual precisa se arranjar para poder progredir na sua carreira docente. Devido à grande aceitação do ensino mediado por LD, esse professor não pode simplesmente ensinar de outra maneira, desconsiderando esse recurso, sob perigo de ser tachado de irrealista e, portanto, mau profissional. Esse fato leva diretamente à segunda qualidade essencial de uma instituição: a coercitividade, que será discutida a seguir.

#### 4. A coercitividade do livro didático

Pode-se verificar a coercitividade do LD em diversas instâncias. Para começar, vale citar o papel dos estabelecimentos de ensino que, muitas vezes, exigem dos professores o uso de determinado livro nas suas aulas, no intuito de padronizar a grade curricular e, talvez, ter um meio para controlar a atuação de seus docentes.

Como lembra Prabhu (1988), o LD chega a funcionar como uma espécie de garantia de qualidade do ensino, no sentido de assegurar o bom andamento das aulas mesmo em situações adversas, como no caso em que o curso é ministrado por um professor inexperiente. Além disso, não é raro testemunhar que o LD é usado como recurso para treinar professores novos que iniciam suas atividades em determinada instituição de ensino (cf. Richards, s/d).

Em segundo lugar, as editoras costumam exercer certa pressão sobre professores e escolas a fim de induzi-los a comprar suas mercadorias.

Neuner (1998), por exemplo, explica que é muito importante para uma editora da área dispor, na sua paleta de produtos, de um LD para o ensino em nível básico, uma vez que esse serve como uma espécie de "âncora" para outros produtos, tais como materiais suplementares, paradidáticos e LDs de nível intermediário, que podem ser vinculados ao LD de base.

Ademais, segundo Souza (1999), as editoras agem "de forma drástica" para manter determinados padrões nos LDs em termos de conteúdo e forma de apresentação mais suscetíveis a fazerem sucesso no mercado.

Finalmente, não se pode esquecer que também os alunos, na maioria das vezes, esperam do professor o uso de um LD. Numa lógica parecida à dos estabelecimentos de ensino, os aprendizes costumam enxergar o LD como um "'termômetro' indicativo da eficiência do professor" (Souza, 1995b:122), não deixando, para este, outra saída

senão cumprir o programa do livro para “evitar frustrações no aluno e prestar contas de seu trabalho enquanto professor”.

## 5. Formas de legitimação do livro didático

Afirmei anteriormente que, de acordo com Berger e Luckmann (1966), uma instituição precisa dispor de um mecanismo de legitimação, a fim de garantir sua estabilidade.

A forma de legitimação pode mudar ao longo do tempo, sem que isso acarrete, necessariamente, modificações na própria instituição. Olhando para a história recente do livro didático, em especial a história do LD de língua alemã, parece-me ter ocorrido, nessa área, um processo de reinterpretação de suas bases legitimadoras, tal como foi apontado por Berger e Luckmann (1966).

Nas décadas de 1950 e 1960, o paradigma vigente na didática de línguas era o behaviorismo. Essa teoria concebia o ser humano como sendo governado essencialmente por estímulos externos. A aprendizagem de línguas era vista como um processo de imitação e repetição mecânica de palavras e frases descontextualizadas.

Acreditava-se na instrução programada, e o papel do professor consistia em executar programas de ensino elaborados por outra instância, de acordo com padrões científicos considerados, na época, como generalizáveis e aplicáveis a qualquer situação.

Nesse cenário, a adoção de um LD em larga escala fazia todo sentido e a grande difusão do “Deutsche Sprachlehre für Ausländer” de Schulz e Griesbach (1955) e de seu sucessor “Deutsch als Fremdsprache” (Braun, Nieder e Schmoe, 1967), igualmente escrito por professores do Instituto Goethe, estava em consonância com esse paradigma comportamentalista.

A partir dos anos 1970, no entanto, os fundamentos teóricos da didática de línguas começaram a ser questionados. No campo das teorias de aprendizagem, o behaviorismo foi alvo de muitas críticas, até ser, finalmente, abandonado em favor de modelos humanistas (como, por exemplo, a autonomia do aprendiz) e cognitivos (como, por exemplo, o conceito de *language awareness*) de aprendizagem. No ensino da língua alemã, no final da década de 1990, muitas dessas tendências são integradas sob um novo paradigma: o construtivismo.

Nessa teoria, entende-se a aprendizagem de línguas como um processo altamente individual e autônomo, sendo, por isso, difícil de se prever. Em consequência disso, o professor deve criar um ambiente rico de aprendizagem, sem reduzir ou sistematizar demais os conteúdos (cf.

Wolff, 1997), para proporcionar aos alunos um leque amplo de possibilidades de aprendizagem.

É fácil ver que o construtivismo opõe-se diametralmente à configuração convencional dos LDs que contêm uma progressão única, baseada em conteúdos previamente selecionados e seqüenciados.

Segundo Wolff (2002), um dos principais defensores do paradigma construtivista na Alemanha, é contraproducente deixar os LDs governarem o ensino de línguas. Em vez disso, as aulas devem ser organizadas em forma de projetos e se apoiarem em materiais diversificados.

Percebe-se, nessa nova concepção de ensino/aprendizagem, que a legitimação original do LD tornou-se inconsistente. Se na era do behaviorismo, a aplicação, em larga escala, de determinado programa de ensino, estava em plena consonância com os preceitos teóricos que embasavam a prática docente, o paradigma atual volta-se contra o uso generalizado de LDs. A instituição do ensino de línguas mediado por LD necessita, portanto, de uma nova forma de legitimação para se manter estável.

Em quais argumentos apóia-se, então, o uso de LDs atualmente? Uma mesa redonda sobre materiais didáticos, por ocasião do I Congresso Latino-americano de Professores de Alemão, em julho de 2006 na USP, mostrou que a prática de ensinar com LD é justificada, muitas vezes, pelas difíceis condições de trabalho do professor, o qual, devido à sua elevada carga horária, não teria tempo para preparar as aulas se não contasse com o apoio do LD.

Além disso, alegou-se também a própria competência do professor, que simplesmente não seria capaz de lecionar sem LD, sem correr o risco de apresentar um ensino desestruturado e ineficiente. O LD também foi considerado uma grande ajuda para os alunos na hora de revisar as aulas em casa.

Finalmente, foram levantadas questões operacionais, como a necessidade de poder comparar o rendimento das turmas, dentro de uma instituição de ensino, para corroborar a importância do LD. Em suma, os argumentos articulados na mesa redonda para defender o uso do LD foram de cunho predominantemente prático e desconsideraram aspectos teóricos relacionados à concepção de aprendizagem.

Constata-se, portanto, uma mudança acentuada na legitimação do LD no ensino da língua alemã, passando de uma justificativa teórica, ligada ao paradigma behaviorista, a motivações de ordem prática e operacional.

É interessante observar que, nesse cenário, o paradigma teórico vigente, o construtivismo, justamente critica o uso exaustivo de LDs,

causando, dessa maneira, um conflito notável entre a prática de ensino e seu embasamento teórico.

### Considerações finais

Nessa situação contraditória, vale indagar sobre o futuro do LD no ensino de línguas. De acordo com Weininger (2001), o formato convencional do LD "é um modelo em extinção", uma espécie de fóssil que data de uma época passada e que será substituído, paulatinamente, por materiais didáticos diversificados, disponibilizados *online*.

Na perspectiva que a leitura de Berger e Luckmann (1966) abre, contudo, o prognóstico pode não ser tão otimista. Os sociólogos alertam que o modo de legitimação institucional canaliza o conhecimento, definindo, com isso, não apenas o conhecimento socialmente disponível em um determinado momento, mas também o tipo de conhecimento que poderá vir a ser formulado no futuro (Berger e Luckmann, 1966/2000).

Com base nesse raciocínio, é mister enfocar mais uma vez a qualificação do professor de língua. Este, por não estar acostumado a lecionar sem LD, realmente pode não saber como ensinar sem esse recurso, como foi levantado na mesa redonda que relatei. Além disso, há de se supor que muitos estabelecimentos de ensino também não estejam preparados para organizar sua estrutura curricular sem o apoio do LD, pelo simples fato de não possuírem experiência nesse sentido.

Deparamos-nos dessa forma, com um efeito importante do processo de institucionalização: o emprego do LD é perpetuado pela sua dinâmica própria como prática institucionalizada, fazendo com que sua nova legitimação, apoiando-se em argumentos práticos e operacionais, aparente ser realmente "óbvia" e "certa".

Isso porque boa parte das competências do professor e também o *know-how* dos estabelecimentos de ensino são moldados pelo seu emprego. Ora, a ênfase no ensino com LD prejudica o desenvolvimento de outras competências, como a elaboração de projetos temáticos e de materiais alternativos, menos necessárias quando se leciona com LD.

É assim que a realidade do ensino de línguas está sendo construída e consolidada, fazendo com que o dispositivo do LD convencional torne-se um elemento quase que indispensável, apesar das críticas formuladas nas atuais teorias de aprendizagem. Nesse cenário, é muito provável que os LDs nos acompanhem por bastante tempo ainda.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATISTA, A. A. G. "Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos". In: M. Abreu (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 529-575, 1999.
- BERGER, P. L.; BERGER, B. "O que é uma instituição social?" In: M. M. Foracchi/J. Martins (orgs.). *Sociologia e sociedade. Leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 193-199, 1977.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. [1966]. *A construção social da realidade*. 19ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRAUN, K./NIEDER, L./SCHMÖE, F. [1967]. *Deutsch als Fremdsprache*. Munique: Klett, 2000.
- CORACINI, M. J. "O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula". In: \_\_\_\_\_ (org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 17-26, 1999.
- GOETHE-INSTITUT. "Zur Geschichte des Goethe-Instituts", s/d. Texto disponível na URL <http://www.goethe.de/uun/ges/deindex.htm>, acesso em 20/04/2007.
- NEUNER, G. "Lehrmaterialforschung und –entwicklung – Zentrale Bereiche der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts". In: K. Bausch/H. Christ/F. Königs/H. Krumm (orgs.). *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 158-167, 1999.
- NEUNER, S. "Die Qual der Wahl. Neue Lehrwerke für den Grundstufenunterricht bei deutschen Verlagen." *Deutsch als Fremdsprache*, 35/3: 172-178, 1998.
- PARTHEYMÜLLER, D.; RODI, M. "Grundzüge der methodisch-didaktischen Entwicklungen am Goethe-Institut". *Zielsprache Deutsch*, 26/3: 148-155, 1995.
- PRABHU, N.S. "Materials as support, materials as constraint". Singapore: RELC Seminar (mimeo), 1988.
- RICHARDS, J. C. "The role of textbooks in a language program", s/d. Artigo disponível na URL <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks.pdf>, acesso em 26/04/2007.
- SCHROTH-WIECHERT, S. *Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht ohne Lehrwerk für heterogene LernerInnengruppen im Zielsprachenland unter besonderer Berücksichtigung des interkulturellen Ansatzes*. Frankfurt/Main: Lang, 2001.
- SCHULZ, D.; GRIESBACH, H. [1955]. *Deutsche Sprachlehre für Ausländer*. Ismaning: Hueber, 2001.

SOUZA, D. M. "Autoridade, autoria e livro didático". In: M. J. Coracini (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 27-31, 1999.

\_\_\_\_\_. "Do monumento ao documento". In: M. J. Coracini (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 113-117, 1995a.

\_\_\_\_\_. "E o livro não 'anda', professor?" In: M. J. Coracini (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura. Língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 119-122, 1995b.

WEININGER, M. J. "Do aquário em direção ao mar aberto. Mudanças no papel do professor e do aluno". In: V. Leffa (org.). *O professor de línguas estrangeiras. Construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 41-68, 2001.

WOLFF, D. "Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik". *Babylonia*, vol. 4, 2002. Artigo disponível na URL <http://babylonia-ti.ch/BABY402/woolfde.htm>, acesso em 20/04/2007.

\_\_\_\_\_. "Instruktivismus vs. Konstruktivismus: Zwanzig Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen". In: M. Müller-Verweyen (org.). *Neues Lernen – selbstgesteuert – autonom*. Munique: Goethe-Institut, 45-52, 1997. Artigo disponível na URL <http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Wolf.htm>, acesso em 21/04/2007.

Recebido em setembro de 2007  
Aprovado em fevereiro 2008