

**O conhecimento linguístico
em materiais de espanhol
publicados na década de 1940:
análise historiográfica da
primeira gramatização massiva
dessa língua estrangeira no Brasil**

Diego José Alves Alexandre



Ilustração na capa: Julia Della Gustina Ferrareis

Corpo do livro: Creative Commons BY-NC (atribuição & não comercial).

Diagramação: João Paulo Zarelli Rocha

Fonte: Palatino Linotype

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Alexandre, Diego José Alves

O conhecimento linguístico em materiais de espanhol publicados na década de 1940 [livro eletrônico] : análise historiográfica da primeira gramatização massiva dessa língua estrangeira no Brasil / Diego José Alves Alexandre. -- São Paulo : Associação Brasileira de Hispanistas, 2024.

PDF

Bibliografia

ISBN 978-65-992965-3-6

1. Língua espanhola - Estudo e ensino 2. Linguística 3. Linguística - História 4. Material didático I. Título.

24-219091

CDD-465

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua espanhola : Gramática : Linguística 465

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



GESTÃO DA ABH 2020-2022

Diretoria

Jorge Rodrigues de Souza Júnior (IFSP) - Presidente
Antonio Ferreira Silva Júnior (CAp UFRJ)- Vice-presidente
Viviane Cristina Garcia de Stefani (IFSP) - 1ª. secretária
Leandra Cristina Oliveira (UFSC) - 2ª. secretária
Wagner Monteiro Pereira (UERJ) - 1ª. tesoureiro
Daniel Mazzaro Vilar de Almeida (UFU) - 2ª. tesoureiro

Conselho Consultivo

Titulares

Wanderlan da Silva Alves (UEPB) – Presidente
Benivaldo José de Araújo Júnior (USP)
Diego José Alves Alexandre (UFRN)
Luizete Guimarães Barros (UEM)
Marcus Vinicius Silva (CAp UFRR)
Thayane Silva Campos (UFRN)
Wagner Barros Teixeira (UNILA)

Suplentes

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (UFMS)
Dóris Cristina Vicente da Silva Matos (UFS)

Conselho Fiscal (2020-2022)

Titulares

Rosa Yokota (UFSCAR) – Presidenta
Elzimar Goettenauer de Marins Costa (UFMG)
Juan Pablo Martín (UFPE)

Suplentes

Charlene Cidrini Ferreira (CEFET-RJ)
Hugo Jesús Correa Retamar (CAp UFRGS)
Joyce Palha Colaça (UFS)

**O conhecimento linguístico em materiais de espanhol
publicados na década de 1940:**
análise historiográfica da primeira
gramatização massiva dessa língua estrangeira no Brasil

Diego José Alves Alexandre
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Congresso Brasileiro de Hispanistas
Prêmio Mario González

São Paulo
2022

A todos os professores de espanhol do Brasil que atuaram na década de 1940. Se muito vale conhecer os materiais didáticos daquele tempo e seus autores, igualmente vale pensar nas pessoas que deram vida àquelas páginas e, num gesto político, viram nascer uma língua estrangeira no país.

“Lo mismo con las canciones,
los pájaros, los alfabetos
Si quieres que algo se muera,
Déjalo quieto”.

Jorge Drexler, *Movimiento*.
In: Salvavidas de hielo, 2017.

RESUMO

Esta tese objetiva investigar o conhecimento linguístico nos materiais didáticos de espanhol publicados no Brasil durante a década de 1940 a partir de bases teórico-metodológicas da Historiografia da Linguística, cujas atividades científicas se centram no conjunto de acontecimentos, fatos e processos de conceituação e descrição que constituíram o pensamento e as práticas linguísticas no decorrer do tempo (SWIGGERS, 2009). Para tanto, parte-se de duas hipóteses: a) a de que esses instrumentos linguísticos, fruto de políticas educativas da época em questão, por terem tido sua gênese num fértil período dos estudos sobre a linguagem no Brasil, refletiram, portanto, essa efervescência teórica; b) a que de, tendo em conta a pouca oferta de materiais de espanhol no período, os autores das obras analisadas também se baseavam nas discussões teóricas em torno da língua portuguesa, que passariam a influenciar algumas das afirmações contidas nesses livros. Dessa forma, a fim de promover a reconstrução historiográfica do espanhol no Brasil na primeira metade do século XX, recortou-se e relacionou-se três Tradições de pesquisa (LAUDAN, 2011[1978]) que, à época, disputavam espaço acadêmico-institucional e curricular: a Filologia, a Linguística e a Gramática. Além disso, também se observou o contexto histórico do Brasil República e sua relação com o sistema educativo-editorial, no esforço de relacionar a Reforma da Educação Secundária de 1942, que instituía o espanhol como disciplina escolar, a portaria ministerial 127/1943, assinada durante o governo de Getúlio Vargas, que fixava os conteúdos de língua espanhola a serem estudados nos colégios brasileiros, à considerada primeira gramatização massiva do espanhol como língua estrangeira no Brasil. Após selecionadas seis fontes – Pozo y Pozo (1943), Solana e Moraes (1944), Jucá Filho (1944), Becker (1945), Hernández (1946) e Barros (1948) –, estas foram analisadas com base nas Camadas do conhecimento linguístico (SWIGGERS, 2004) – camadas contextual, teórica, técnica e documental. Na camada contextual, observou-se a relação entre políticas linguístico-educativas das primeiras décadas da República e a constituição de modelos teóricos, metodológicos e didáticos no Brasil, notadamente marcados pela força da tradição gramatical. Na camada teórica, pôde-se constatar a noção de língua espanhola que subjazia às obras, bem como o argumento da influência (KOERNER, 2014), presente nas afirmações dos autores. Na camada técnica, o olhar analítico fixou-se na organização gramatical-terminológica de cada autor, suas estratégias de apresentação metalinguística e seus (des)acordos teóricos. Por sua vez, na camada documental, constatou-se a ampla gama de autores, literários e teóricos, utilizados nas fontes para conferir autoridade aos conceitos e aos exemplos vinculados à gramática de língua espanhola publicada em solo brasileiro. Como resultados, percebeu-se que nos materiais de espanhol publicados no Brasil durante a fértil década de 1940, embora teórico-metodologicamente semelhantes às gramáticas normativas, também havia um pequeno espaço para a reflexão linguística, sobretudo no que diz respeito à variação, às noções de certo/errado, e ao desacordo conceitual/terminológico entre os autores, fato que confirma a hipótese inicial da tese. Também se verificou que, além da potencial influência da gramática de Andrés Bello e da Real Academia Espanhola, as gramáticas do português influenciaram

a elaboração de parte desses materiais do espanhol, consolidando, com isso, uma “prática contrastiva” no ensino do castelhano no Brasil. Por fim, caracteriza-se o conhecimento linguístico dos materiais de espanhol dos anos 40 a partir de três aspectos: o conceitual, o gramatical e o documental.

Palavras-chave: Conhecimento linguístico; Materiais didáticos de espanhol; Historiografia da Linguística; Década de 1940.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate the linguistic knowledge in Spanish teaching materials published in Brazil during the 1940s from theoretical and methodological bases of the Historiography of Linguistics, whose scientific activities focus on the set of events, facts and processes of conceptualization and description that constituted linguistic thought and practices over time (SWIGGERS, 2009). Therefore, it starts from two hypotheses: a) that these linguistic instruments, the result of educational policies of the time in question, because they had their genesis in a fertile period of studies on language in Brazil, therefore reflected this effervescence theoretical; b) that, considering the limited supply of Spanish materials in the period, the authors of the analyzed works were also based on theoretical discussions around the Portuguese language, which would influence some of the statements contained in these books. Thus, in order to promote the historiographical reconstruction of Spanish in Brazil in the first half of the twentieth century, three “Research Traditions” (LAUDAN, 2011 [1978]) that, at the time, disputed the academic-institutional space and curricular: Philology, Linguistics and Grammar. In addition, the historical context of Brasil República and its relationship with the educational-editorial system were also observed, in an effort to link the Secondary Education Reform of 1942, which established Spanish as a school discipline, the ministerial ordinance 127/1943, signed during the government of Getúlio Vargas, which fixed the Spanish-language content to be studied in Brazilian schools, to the first massive grammatization of Spanish as a foreign language in Brazil. After six sources were selected – Pozo y Pozo (1943), Solana and Morais (1944), Jucá Filho (1944), Becker (1945), Hernández (1946) and Barros (1948) –, these were analyzed based on the Layers of knowledge linguistic (SWIGGERS, 2004) – contextual, theoretical, technical and documentary layers . In the contextual layer, the relationship between linguistic and educational policies of the first decades of the Republic and the constitution of theoretical, methodological and didactic models in Brazil, notably marked by the strength of the grammatical tradition. In the theoretical layer, it was possible to verify the notion of Spanish language that underpinned the works, as well as the argument of influence (KOERNER, 2014), present in the authors’ statements. In the technical layer, the analytical eye was fixed on the grammatical-terminological organization of each author, their metalinguistic presentation strategies and their theoretical (dis) agreements. In turn, in the documentary layer, it was observed a wide range of authors, literary and theoretical, used in the sources to give authority to the concepts and examples linked to Spanish grammar published on Brazilian territory. In the final remarks, it was noticed that in the Spanish materials published in Brazil during the fertile 1940s, although theoretically and methodologically similar to normative grammars, there was also a small space for linguistic reflection, especially with regard to variation, notions right/wrong, and the conceptual/terminological disagreement between the authors, a fact that confirms the initial hypothesis of the thesis. It was also found that, in addition to the potential influence of the grammar of Andrés Bello and the Royal Spanish Academy, the Portuguese grammars influenced the elaboration of part of these

Spanish materials, thus consolidating a “contrasting practice” in the teaching of Castilian in Brazil. Finally, the linguistic knowledge of Spanish materials of the 1940s is characterized from three aspects: the conceptual, the grammatical and the documentary.

Keywords: Linguistic knowledge; Spanish teaching materials; Historiography of Linguistics; 1940s.

RESUMEN

Esta tesis objetiva investigar el conocimiento lingüístico en los materiales didácticos de español publicados en Brasil durante la década de 1940 bajo las concepciones teóricas y metodológicas de la Historiografía de la Lingüística, cuyas actividades científicas están centradas en el conjunto de acontecimientos, de hechos y de procesos de conceptualización y de descripción que constituyeron el pensamiento y las prácticas lingüísticas a lo largo del tiempo (SWIGGERS, 2009). Para eso, se parte de dos hipótesis: a) estos instrumentos lingüísticos, productos de políticas educativas de la época en cuestión, por haber tenido su origen en un fértil periodo de los estudios sobre el lenguaje en Brasil, reflejaban, por lo tanto, esa efervescencia teórica; b) llevando en cuenta la escasez de ofertas de materiales de español en el periodo, los autores de las obras analizadas también se basaban en las discusiones teóricas en torno de la lengua portuguesa, que pasarían a influir sobre algunas de las afirmaciones contenidas en estos libros. De esta forma, con la finalidad de promover la reconstrucción historiográfica del español en Brasil en la primera mitad del siglo XX, se eligió y se relacionó tres Tradiciones de investigación (LAUDAN, 2011[1978]) que, en esta época, disputaban espacio académico, institucional y curricular: la Filología, la Lingüística y la Gramática. Además de eso, también se observó el contexto histórico de Brasil República y su relación con el sistema educativo y editorial, con el intento de relacionar la Reforma de la Educación Secundaria de 1942, que instituía el español como disciplina escolar, el orden ministerial 127/1943, firmada durante el gobierno de Getúlio Vargas, que establecía los contenidos de lengua española para los colegios brasileños, a la considerada primera gramatización masiva del español como lengua extranjera en Brasil. Tras seleccionadas de seis fuentes – Pozo y Pozo (1943), Solana y Morais (1944); Jucá Filho (1944), Becker (1945), Hernández (1946) y Barros (1948) – estas fueron analizadas según las Camadas del conocimiento lingüístico (SWIGGERS, 2004) – camadas contextual, teórica, técnica y documental. En la camada contextual, se observó la relación entre políticas lingüísticas y educativas de las primeras décadas de la República y la constitución de modelos teóricos, metodológicos y didácticos en Brasil, marcadamente moldeados por la fuerza de la tradición gramatical. En la camada teórica, se constató la noción de lengua española que sostenía las obras y el “argumento de la influencia” (KOERNER, 2014), constante en las afirmaciones de los autores. En la camada técnica, la mirada analítica se fijó en la organización terminológica de cada autor, sus estrategias de presentación metalingüística y sus acuerdos y desacuerdos teóricos. A su vez, en la la camada documental se señaló la amplia gama de autores, literarios y teóricos, utilizados en las fuentes para garantizar la autoridad a los conceptos y a los ejemplos vinculados a la gramática de la lengua española publicada en territorio nacional. Como resultados, se percibió que en los materiales de español publicados en Brasil durante la década de 1940, aunque sean, desde el punto de vista teórico y metodológico, semejantes a gramáticas normativas, también había espacio para la reflexión lingüística, sobre todo con respecto al fenómeno de la variación, a las nociones de cierto/errado, y al desacuerdo conceptual/terminológico entre los autores, hecho que

confirma la hipótesis inicial de la tesis. También se verificó que, además de la potencial influencia de la gramática de Andrés Bello y de la Real Academia Española, las gramática del portugués influyeron en la elaboración de parte de estos materiales del español, consolidando, de esta manera, una “práctica contrastiva” en la enseñanza del castellano en Brasil. Por fin, se caracteriza el conocimiento lingüístico de los materiales de español de los 40 a partir de tres aspectos: conceptual, gramatical y documental.

Palabras clave: Conocimiento lingüístico; Materiales didácticos de español; Historiografía de la Lingüística; Década de 1940.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cognatos do termo latino <i>adverbium</i> no contexto do PTG.....	57
Quadro 2: Classes de palavras em Nebrija (1492) e em Nascentes (1920).....	58
Quadro 3: Comparação entre as classes de palavras em Nebrija (1492) e Bello (1847).....	95
Quadro 4: Lista de edições das gramáticas acadêmicas da RAE.....	98
Quadro 5: Comparação entre as classes de palavras em Nebrija (1492), Bello (1847) e RAE (1931).....	102
Quadro 6: os filólogos brasileiros e a denominação espanhol/castelhano.....	105
Quadro 7: Publicações didáticas de espanhol na década de 1940.....	110
Quadro 8: Fontes escolhidas para análise.....	116
Quadro 9: Detalhamento dos critérios de análise por camadas do conhecimento linguístico.....	118
Quadro 10: Imigrantes chegados ao Brasil durante o início do República brasileira.....	122
Quadro 11: Distribuição das línguas por ano – Reforma Francisco Campos (1931).....	133
Quadro 12: Distribuição das línguas por ano – Reforma Capanema (1945).....	138
Quadro 13: Criação de cursos de para formação de professores de espanhol no Brasil – década de 1940.....	143
Quadro 14: Critérios de definição das classes de palavras.....	202
Quadro 15: Classificação dos artigos nas fontes analisadas.....	209
Quadro 16: Classificações dos substantivos nas fontes analisadas.....	205
Quadro 17: Classificações dos adjetivos nas fontes analisadas.....	207
Quadro 18: Classes que abrigam as irregularidades verbais.....	224
Quadro 19: Autores literários e não literários citados nas obras didáticas como fontes linguísticas.....	242

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Camadas do conhecimento linguístico representadas por Swiggers (2004).....	52
Imagem 2: Balanço dos temas mais procurados no acervo da Biblioteca Nacional – anos 40.....	60
Imagem 3: Recorte da seção <i>Livros e Idéias</i> , de 03 de agosto de 1940.....	73
Imagem 4: Parte da primeira centúria – <i>Janua Linguarum</i> (1611).....	81
Imagem 5: Primeira página do rascunho de carta de Gustavo Capanema a Getúlio Vargas.....	127
Imagem 6: nota da <i>Folha da Manhã</i> sobre a reforma de Capanema.....	137
Imagem 7: Algumas obras sobre língua e literatura publicadas pela Companhia Editora Nacional na década de 1940.....	150
Imagem 8: Exemplo de exercício proposto em Pozo y Pozo (1943).....	154
Imagem 9: Uso do texto em exercícios da obra de Pozo y Pozo(1944).....	155
Imagem 10: Exemplo de exercício em Solana e Morais (1944).....	158
Imagem 11: Exercício de tradução e versão em Solana e Morais (1944).....	159
Imagem 12: Conteúdos da obra de Jucá Filho (1944).....	163
Imagem 13: Trecho explicativo sobre Solecismos espanhóis em Becker (1945).....	169
Imagem 14: Capa da obra de Hernández (1946) e capa de livro destinado, exclusivamente, ao estudo dos verbos, ambos publicados pela Editora Anchieta S/A (1945).....	173
Imagem 15: Representação das variedades da consoante <i>ll</i> em Barros (1948).....	176
Imagem 16: Classificação fonética das consoantes do português – Pereira (1943).....	178
Imagem 17: Anúncio de livraria carioca em página do jornal <i>A escola Primaria</i>	189
Imagem 18: Exemplos de apresentação das definições de classes de palavras.....	196
Imagem 19: Declinações dos pronomes oblíquos, segundo Becker (1945).....	203
Imagem 20: Estratégia de apresentação das classes dos verbos irregulares através de palavras-síntese em Barros (1948).....	227
Imagem 21: Apresentação de palavras graves em espanhol, em Jucá Filho (1944).....	236
Imagem 22: Palavras homógrafas ou quase homógrafas, em Jucá Filho (1944).....	236
Imagem 23: Heterogenéricos apresentados em Becker (1945).....	238

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Eventos históricos significativos para o espanhol no Brasil do século XX.....	38
Gráfico 2: Publicações de livros didáticos de espanhol por década (Brasil).....	107
Gráfico 3: Editoras e publicações sobre língua e literatura castelhana (1920-1960).....	149

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Modelos de progresso científico.....	44
Diagrama 2: O processo de gramatização.....	55

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: Relação entre Filologia, Linguística e Gramática.....	67
Esquema 2: Hierarquia de perguntas para seleção das obras por ano.....	112

SUMÁRIO

Introdução.....	20
Estado da arte e perguntas de pesquisa.....	24
Objetivos da pesquisa.....	29
Justificativa.....	30
Organização da tese.....	32
CAPÍTULO 2: Fundamentos da reconstrução historiográfica.....	33
2.1 Pressupostos teórico-metodológicos para a reconstrução historiográfica.....	37
2.2 Categorias analíticas para a reconstrução historiográfica.....	43
2.2.1 Programas de investigação e tradição de pesquisa.....	43
2.2.2 Grupos de especialidade e Argumento da influência.....	49
2.2.3 Camadas do conhecimento linguístico.....	52
2.3 Gramatização.....	54
CAPÍTULO 3: A Filologia, a Linguística e a Gramática como integrantes da reconstrução historiográfica no Brasil dos anos 1940.....	60
3.1 Objeto e objetivos da filologia e da Linguística: uma questão complexa.....	63
3.2 Breve história de uma relação.....	69
3.3 A gramática nesse cenário historiográfico.....	78
3.4 Periodização dos estudos linguísticos no Brasil.....	82
3.4.1 Período linguístico.....	87
3.5 Gramáticas do espanhol elaboradas fora do Brasil: dois casos exemplares.....	90
3.5.1 <i>Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos</i> – Andrés Bello (1847).....	91
3.5.2 <i>Gramática de la lengua española</i> – da Real Academia Espanhola (1931).....	97
CAPÍTULO 4: Metodologia.....	107
4.1 Periodização.....	108
4.2 Seleção das fontes.....	109
4.2.1 Seleção das fontes por ano.....	114
4.3 Critérios de análise.....	118
CAPÍTULO 5: Camadas contextual e teórica.....	119
5.1 Camada Contextual: Brasil República – considerações iniciais.....	120
5.2 Cultura e intelectualidade na Primeira República.....	123
5.3 A educação republicana.....	126
5.3.1 O lugar do espanhol e das metodologias de línguas na educação republicana.....	130
5.3.2 O lugar da gramática na educação republicana.....	144
5.3.3 O lugar das editoras na educação republicana.....	147
5.4 Camada Teórica.....	151
5.4.1 <i>Gramática Española</i> , de Pozo y Pozo (1943).....	151

5.4.2 <i>Gramática Castellana</i> , de Vicente Solana e Bento Bueno de Morais (1944).....	157
5.4.3 <i>El Castellano Contemporáneo</i> , de Cândido Jucá Filho (1944).....	162
5.4.4 <i>Manual de Espanhol</i> , de Idel Becker (1945).....	167
5.4.5 <i>Nociones de Gramática Española</i> , de José Hernández (1946).....	172
5.4.6 <i>Español – gramática y antología</i> , de Aristóteles de Paula Barros (1948).....	175
5.5 Outros aspectos relevantes	179
5.5.1 Entre o espanhol e o castelhano.....	179
5.5.2 Relação entre o espanhol e o português.....	181
5.5.3 Os instrumentos linguísticos e o americanismo.....	184
CAPÍTULO 6: Camadas técnica e documental	189
6.1 Camada técnica	190
6.2 As classes de palavras: critérios de formulação	192
6.2.1 Classes de palavras nos materiais de espanhol da década de 1940.....	194
6.2.2 Classes de palavras e suas subcategorias: principais (não) convergências.....	204
6.2.3 O verbo nos materiais de espanhol da década de 1940: um caso especial.....	219
6.3 Sintaxe: algumas considerações	229
6.4 A abordagem lexical	234
6.5 Camada documental	240
Considerações finais.....	247
Referências.....	257

Introdução

O livro didático (LD) talvez seja um dos objetos que mais nos remeta à vida escolar do passado ou do presente. Seu uso no âmbito da educação privada, por exemplo, representa uma suposta/aparente modernização curricular. Na educação pública, muitas vezes, é o único instrumento de apoio que alunos e professores têm em determinados contextos. Independentemente da modalidade de ensino, da sua abordagem ou do nicho mercadológico que esses materiais podem ostentar a depender do público a que se dirigem, o livro didático dentro da escola é ator protagonista e ajuda a interpretar histórias sobre disciplinas, modelos de aprendizagem e papel docente.

A potencial presença dos materiais didáticos na escola também acarreta algumas questões que giram em torno do discursivo, posto que, pelo uso do LD, normalmente o professor se apropria do discurso dos autores dos materiais sem se colocar como mediador. Na visão de Orlandi (1987, p. 21), “apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento”. Como autoridade que é dentro da instituição escolar, o docente, nesse sentido, faz com o que *dizer e saber se equivalem* e, por isso mesmo, desloca o material didático da categoria de instrumento de aula para a de objeto de ensino-aprendizagem – o domínio de um conteúdo se baseia no domínio do material didático.

Especificamente quanto ao ensino de língua estrangeira, González (2014) relaciona a produção de materiais didáticos à reflexão teórica. Baseando-se em Alonso-Cortés (1989), a autora defende que tudo o que negue a importância de se agir didaticamente através de uma teoria e de um gesto reflexivo-interpretativo é considerado como “a teoria da ignorância”. Os materiais, nesse contexto, muitas vezes reforçam a teoria da ignorância por dissociarem o teórico do prático, a partir de, por exemplo, “una peligrosa reproducción del sentido común, de ‘verdades no verificadas’, de ‘reglas’ superadas, de afirmaciones que no pasaron por ninguna averiguación ni por cualquier tipo de reflexión y crítica” (GONZÁLEZ, 2014, p. 38).

Diante dessas questões, é interessante pensar nos discursos que circularam e que circulam em relação ao LD – os quais, muitas vezes, ampliam controvérsias. Por exemplo, em 25 de junho de 1996, o jornal *Folha de São Paulo* (caderno 3, p. 4)¹ publicou notícia sobre os livros didáticos reprovados no catálogo da então FAE (Fundação de Assistência ao Estudante). Das 347 obras reprovadas naquele

¹ www.folha.com.brEssa notícia foi amplamente analisada num estudo feito por Coracini (1999).

ano, 266 foram recusadas por conter erros de conceito, preconceito ou desatualização. Isso, de algum modo, tentou levar a público a qualidade técnica do MEC (à época Ministério da Educação e Desporto) quanto à capacidade de “passar o pente fino” para excluir livros de baixa qualidade. Por outro lado, essa mesma notícia talvez tenha justificado a ideia de que é preciso a “mão do Estado” para a produção e circulação desses materiais no Brasil. Ou seja: o professor não seria suficientemente competente para a elaboração do próprio material de trabalho.

A ideia do Estado brasileiro como avaliador e distribuidor da produção didática no país, no entanto, não está fincada nesse presente da década de 1990. Há pouco mais de 80 anos, por meio do Decreto-Lei número 93, de 21 de dezembro de 1937, o então ministro da educação Gustavo Capanema (governo Getúlio Vargas) criou o Instituto Nacional do Livro. Com sede no prédio da Biblioteca Nacional (Rio de Janeiro), a criação do Instituto tinha como missão organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional; editar obras raras; aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país, bem como incentivar a organização de bibliotecas públicas brasileiras e importar obras estrangeiras.

Um ano após a criação do instituto, uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) foi constituída por meio do Decreto-Lei número 1.006, de 30 de dezembro de 1938. No referido decreto, estabeleceu-se a primeira política com a intenção de legislar e controlar² a produção e circulação de livros didáticos no sistema educativo básico brasileiro. Composto por cinco capítulos, o documento institui a liberdade para a elaboração e importação de livros didáticos – contanto que estes fossem avaliados e autorizados por uma comissão designada por sete membros de “notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral” (BRASIL, 1938). Mais tarde, o Decreto-Lei 8.460, de 26 de dezembro de 1945, consolidou a legislação de 38 sobre a produção, distribuição e uso do livro didático³.

A história legislativa em torno dos materiais didáticos no Brasil se estende por décadas a fio e atualmente é representada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A relação dessa história com a disciplina de língua portuguesa, por exemplo, consta em uma extensa lista de trabalhos acadêmicos conhecidos (cf. BATISTA, 1999; BUNZEN, 2005, 2008; DIONISIO, 2003; ROJO, 2009), além de

² É importante salientar que o Brasil, nessa época, vivia a ditadura varguista e, por isso mesmo, o controle ideológico representava mais uma faceta desse contexto.

³ Outras questões foram relevantes a esse respeito antes de 1945. Em 1940, por exemplo, devido a alta demanda avaliativa dada à comissão principal da CNLD, houve a necessidade de reestruturá-la, segmentando-a em nove subseções compostas por três ou cinco membros. Para mais detalhes, sugiro a leitura da tese de Guimarães (2018), seção 4.3. Também cabe salientar que a CNLD não funcionou satisfatoriamente, não cumprindo todas as metas que tinha fixado.

outros que, antes mesmo de pensar sobre uso do material impresso *per se*, questionam a sua existência no âmbito educacional (cf. GERALDI, 1987).

Ainda em se tratando de língua materna, os livros didáticos da primeira metade do século XX, em grande medida, eram “espelhos” de gramáticas normativas. Isso porque, é claro, a noção de ensinar línguas estava relacionada a ensinar gramática. Faraco (2017) colabora com a discussão quando comenta que o ensino de gramática tem raízes profundas na Antiguidade Clássica, e que até há algum tempo, dentro da história do Brasil e através de diversas legislações em determinados períodos, essa tradição fora ratificada. Desde o início do século XIX até a segunda metade do século XX, especificamente até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (lei número 4.024/61), os programas de ensino de língua, bem como os materiais didáticos elaborados para apoiar a prática docente eram pautados, em sua maioria, fundamentalmente por tópicos gramaticais distribuídos entre as séries/cursos da educação secundária.

Apesar de a 1ª LDB tentar revisar e dar outro sentido a abordagem gramatical, pouco da tradição foi abandonado pela escola e pelos materiais didáticos. Ao contrário, de algum modo, com a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) dois anos antes (1959), o modelo tradicional de gramática voltada ao ensino ganhou ainda mais força e seguiu balizando o que o senso comum entendia e entende acerca desse livro (a gramática) até os dias atuais. Aponta Baldini (1999), nesse sentido, que um dos efeitos mais evidentes da NGB foi a padronização da gramática tradicional (e escolar) brasileira.

Se nessa conjuntura pretérita pensarmos em ensino de espanhol, há de se supor, então, que os livros de apoio para o ensino dessa língua também seguiriam esta tendência, isto é, foram elaborados como espécie de pequenas gramáticas, apenas acrescidos de exercícios de fixação e de tradução. A suposição é correta, mas cabe acrescentar, contudo, que além de os livros de espanhol de meados do século passado serem pautados quase que exclusivamente por tópicos gramaticais, eles também eram guiados por uma ação ministerial – a portaria 127 de 1943.

Nesse sentido, antes de tudo, é fundamental observar o desenvolvimento em paralelo da história do ensino de espanhol e da história das políticas educativas. Apesar de a historiografia do ensino do castelhano comentar que no final do século XIX já existiam ações que impulsionavam essa língua dentro do sistema escolar (cf. GUIMARÃES, 2016), foi no século XX, precisamente em sua primeira metade, que ao espanhol foi conferido um lugar de destaque – embora esse fato necessite de problematizações, sobretudo no tocante a esse efetivo “lugar

de destaque”. Prova disso foi a já mencionada publicação, em 03 de fevereiro de 1943, da portaria ministerial 127, consequência direta da Reforma de Capanema – Decreto-Lei que, entre outros efeitos, instituiu o espanhol como língua obrigatória no sistema educativo brasileiro e recebeu este nome por causa do então ministro da educação Gustavo Capanema.

Com a portaria 127, que fixou conteúdos de língua espanhola que deveriam ser ministrados nos cursos clássico e científico do ensino secundário brasileiro, um verdadeiro *boom* editorial se concretizou durante a década de 1940⁴. A produção de compêndios gramaticais, bem como para a leitura de textos seletos da literatura espanhola e hispano-americana ganhou fôlego inimaginável desde a produção e publicação da *Grammatica da lingua espanhola para uso dos brasileiros*⁵ (1920), de Antenor Nascentes⁶, considerada a primeira gramática de espanhol publicada no país. Assim, de 1943 a 1949, 24 livros de língua e literatura⁷ estavam disponíveis para a adoção nas salas de aula por alunos e professores brasileiros.

Isso posto, quero dizer que esta tese não é sobre o surgimento desses materiais didáticos de língua espanhola na década de 1940. Não é sobre políticas linguísticas endereçadas a essa língua estrangeira dentro do território nacional. Mas também é: esta tese também é sobre a constituição dos livros que balizaram o ensino de espanhol no passado, é também sobre o contexto histórico-legal que forma parte do cenário do ensino da língua espanhola no país. Contudo, talvez mais do que esse jogo acerca do que esta tese é ou não é, nessa (in)convergência de possibilidades, prefiro dizer que a pesquisa gira em torno das afirmações sobre a língua espanhola dentro dos materiais didáticos desse idioma, num determinado período e num determinado contexto. Em suma: *o objeto desta tese são os textos (em nosso caso, os livros didáticos) de espanhol e as afirmações linguísticas neles contidas*, as quais, quando analisadas e interpretadas, revelam a relação entre língua e história, concepções de educação linguística e, parcialmente, a evolução do pensamento sobre a linguagem no Brasil.

⁴ Entre outros trabalhos, a constatação desse *boom* pode ser conferida no relatório final de uma pesquisa do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), orientada pela professora Luciana Freitas (UFF) em 2013, e intitulada *Manuais do Professor de livros didáticos de espanhol: memória e prescrição. muitas sinodição formalista (o estruturalismo, por exemplo)udo da arte, as perguntas que norteiam m fontes hist*

⁵ A esse respeito, cf. Alexandre (2019).

⁶ Antenor Veras Nascentes (1886-1972) foi filólogo, etimólogo, dialetólogo e lexicógrafo brasileiro que, apesar de neste artigo ser destacado pela escrita de um material para o ensino de espanhol, também é reconhecido pelo o que produziu para o estudo da língua portuguesa, como as obras *O linguajar carioca* (1922), *Noções de estilística e literatura* (1929), *Estudos filológicos* (1939), *Expansão da Língua Portuguesa no Brasil* (1939), *Dicionário Básico do Português do Brasil* (1949) etc.

⁷ Cf. Guimarães (2016).

Assim, para dar conta desse objeto, me filio à Historiografia da Linguística (doravante HL), como um campo da Linguística que, através de modelos metodológicos próprios, estuda “el conjunto cronológico y geográfico de los acontecimientos, los hechos, los procesos de conceptualización y de descripción, y los productos que han moldeado tradiciones de pensamientos y de quehacer lingüísticos” (SWIGGERS, 2009, p. 68-69) e determina o seu objeto não como a linguagem, “mas sim as formas de conhecimento que foram construídas sobre a língua, no eixo da história” (ALTMAN, 2009, p. 129).

A complexidade da história da linguagem reside em seus movimentos de rupturas e de continuidades, no fato de que os seus modelos teóricos sobre a língua são parciais ou integralmente superados e de que a construção de manuais, gramáticas, dicionários, retóricas etc. modificam-se, ampliam-se ou apagam-se conforme determinados pensamentos em contextos específicos. Desse modo, quando falo dos manuais, das gramáticas, dos dicionários, das retóricas etc., estou pontuando que o olhar analítico desse campo do saber está intimamente vinculado aos instrumentos linguísticos, isto é, às fontes que, em sua essência, são responsáveis pelo processo de gramatização no Ocidente.

Segundo Auroux (1992, p. 65), gramatização é o “processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar* uma língua com base em duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares do nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (itálicos do autor). No Brasil, Orlandi (2001) amplia e ressignifica o espectro de *instrumentos linguísticos*, considerando não apenas gramáticas e dicionários, mas também outras instâncias de instrumentação, como é o caso do livro didático.

Nesse sentido, minha ideia acerca dos materiais didáticos de espanhol elaborados durante a década de 1940 está inteiramente implicada no fato de que esses instrumentos são impregnados de história e que refletem pensamentos sobre a linguagem e sobre projetos educativos. Muito mais do que uma lista de conteúdos, essas obras expõem modos de observar fenômenos da língua. Então, a compreensão dessa história e das formas como seus agentes materializavam suas concepções sobre o espanhol é de importante interesse para esta pesquisa. Apresentado o fio que me fez chegar até aqui, afunilo a perspectiva a partir do estado da arte e das perguntas de pesquisa.

Estado da arte e perguntas de pesquisa

Antes de chegar propriamente às perguntas que norteiam esta tese, é fundamental descrever algumas outras pesquisas, advindas de diferentes áreas da Linguística e que, no campo dos estudos sobre a história do ensino de espanhol

e dos materiais que acompanharam a história desse ensino, são considerados referências – seja por se vincularem à historiografia do espanhol no Brasil, seja porque iluminam algumas questões que, postas em crítico debate, ampliam a visibilidade do que hoje presenciamos na área.

Vinculada ao campo da Análise do Discurso, Celada (2002) elabora um estudo que possibilita, no âmbito da discursividade, conhecer a relação que o brasileiro estabeleceu com a língua espanhola. Indo na contramão do que considerou “efeito de indistinção” a que o português e o espanhol foram submetidos historicamente, a autora contesta e busca, via discurso, as instâncias em que foram elaborados os pré-construídos de que o espanhol, por ser “parecido” com o português, é, portanto, considerado um idioma “fácil”. Entre outros aspectos, por meio da análise de instrumentos linguísticos, como a gramática de Antenor Nascentes (1920) e de Idel Becker (1945), o estudo pontua que, através de um complexo e longo processo, o senso comum englobou essa ideia, que por sua vez se fortaleceu na prática pedagógica.

Picanço (2003) publicou seu estudo sobre as interfaces da disciplina língua espanhola a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos. O recorte que autora faz vai desde 1942, quando o espanhol se tornou obrigatório no currículo oficial do sistema educativo brasileiro, até 1990, marco que toma como consolidação dessa disciplina, depois de 50 anos de desafios, para se manter oficial. Em sua análise, a autora se vale de fontes orais e escritas, além de contemplar livros didáticos de língua espanhola dentro do seu escopo temporal – e, com isso, levantar interessantes questões sobre as sucessivas “ondas” a que estes materiais estiveram submetidos, como a do método direto, a do estruturalismo e a do enfoque comunicativo. Em suas conclusões, a estudiosa discute que, embora tenham contemplado as mudanças por que passava a prática de ensino de língua espanhola no Brasil, é inegável que a estrutura gramatical sempre foi o centro de todo o processo de elaboração desses livros.

Rodrigues (2010a) fez um levantamento do arquivo jurídico e legislativo brasileiro voltado à língua espanhola. Além de ter se debruçado sobre documentos do século XVIII, para neles averiguar suas posições sobre ensino de línguas, a pesquisadora também se voltou ao século XX, no intento de mostrar que, nas fontes que propunham leis (PLs de 1958, 1987, 1993 e 2000) para a inclusão do espanhol como disciplina no sistema educacional, em suas justificativas, se concretizam as memórias de documentos pretéritos acerca da (des)oficialização desse idioma no país. A pesquisadora também ressaltou que essas textualidades estabeleceram vínculos com, por assim dizer, o exterior – a instabilidade das relações entre o Brasil

e os outros países da América do Sul.

Vargens (2012) analisa atas de reunião e cartas públicas produzidas no âmbito da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ) ao longo dos seus anos fundacionais (1981 a 1989) e em mandatos mais recentes (2006-2011). O objetivo da pesquisadora era o de analisar as materialidades discursivas produzidas dentro dessa esfera política, além de identificar embates acerca de diferentes posicionamentos. Nas conclusões, pôde-se destacar os diversos posicionamentos enunciativos que constituem a textualidade da APEERJ.

O trabalho de Sokolowicz (2014) mapeia e analisa a chegada das produções didáticas para o ensino não formal de espanhol no Brasil. A autora estudou a última década do século XX e a primeira do XXI a fim de perceber as razões do crescimento de demanda por essa língua e os efeitos provocados no setor editorial, como a contradição constante na ideia de “curso de espanhol para brasileiros” – que, em verdade, é pautado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas –, e as projeções ideológicas, via discurso, construídas acerca das regiões e sociedades que falam o espanhol. Em 2020, a mesma autora defendeu estudo sobre a inclusão do espanhol em dois momentos históricos brasileiros: em 1920 e na Era Vargas (1930-1945). A partir da análise de edições do *Manual* de Becker (1945), Sokolowicz constata alguns deslizamentos promovidos por esse autor, do ponto de vista da língua, no sentido de abordar, também, a diversidade e controvérsias linguísticas em sua obra. Também constatou que a inclusão/exclusão do castelhano estava submetida ao jogo político e às relações internacionais que o Brasil estabelecia com os países vizinhos.

Os recentes estudos de Guimarães (2016, 2018) observam a língua espanhola desde sua institucionalização como disciplina escolar (GUIMARÃES, 2016) até a legitimação do ensino desse idioma através dos seus materiais didáticos (GUIMARÃES, 2018). A pesquisa de 2016 analisou o espanhol entre 1870 e 1961, a partir de um acervo escrito, entre notícias de jornal e legislações específicas; a de 2018, por sua vez, relacionou as exigências dos documentos legais e as obras didáticas publicadas entre 1919 e 1961. Além de textos de teor legal e dos livros em si, também foram analisados programas de ensino e relatórios. Os resultados consideraram que os autores e as editoras se valiam de táticas para a não adesão às prescrições dos documentos oficiais voltados ao ensino de espanhol.

Por fim, Danna (2019), filiada à pesquisa em HL, investigou a emergência dos estudos sobre língua espanhola no Brasil tanto no âmbito filológico quanto no âmbito escolar. Tendo período de recorte entre 1919 e 1961, a pesquisadora analisou ensaios sobre o castelhano, na interface contrastiva ou não, e livros didá-

ticos do período supracitado. No que se refere ao material filológico, a pesquisa de Danna apontou uma abordagem diacrônica da língua, com destaque para os níveis fonético e lexical. Quanto ao escolar, os resultados revelaram que a abordagem privilegiada foi a sincrônica, e o espanhol foi visto como uma língua homogênea e ideal. Em ambas as esferas, os dados linguísticos da Espanha foram os mais trabalhados.

As pesquisas acima citadas carregam em comum o fato de analisarem, em menor ou em maior grau, objetos linguísticos antigos ou medianamente antigos. Ou seja, trazem ao presente, materializada nessas fontes, a discussão sobre como saberes e ideias acerca da língua castelhana foram concebidos, difundidos, confrontados, minimizados.

Outro aspecto que saliento é que as pesquisas acima levantadas, com algumas parciais exceções, incidem o olhar analítico principalmente sobre questões discursivas em torno da prática e dos materiais linguísticos do castelhano. Desse modo, abre-se a lacuna que me fez perceber a necessidade de focar também os aspectos linguísticos, já que, obviamente, esse igualmente é um aspecto importante do objeto “língua espanhola”, sobretudo quando pensamos em seu ensino no Brasil (ou seja, trata-se de uma língua estrangeira), ou quando constatamos que a forte equivalência entre ensino de língua e ensino de gramática ainda persiste nos relatos de experiências de professores e na historiografia da disciplina.

Também é válido ressaltar que, a exemplo dessas pesquisas, fica claro que o campo da historiografia no Brasil já tem contemplado os materiais linguísticos de espanhol do início do século passado quanto ao seu resgate para a comunidade acadêmica. Contudo, *defendo que ainda falta aprofundar o que essas fontes revelam quanto ao conhecimento linguístico de uma época e em torno de uma língua estrangeira recém incluída no currículo escolar.*

No tocante à periodização dentro do século XX, de tudo apresentado, são duas as razões pelas quais minha atenção recai sobre a década de 1940. A primeira está no fato de, como já dito, ter sido neste período o *boom* das publicações didáticas do espanhol. Segundo, a década de 1940 também merece atenção porque foi nesse momento em que se consagrou o chamado “período linguístico” da gramaticografia brasileira. De acordo com Cavaliere (2012), a publicação dos *Princípios de linguística geral*, de Mattoso Câmara Júnior, em 1941, “promoveria expressiva modificação no panorama dos estudos sobre língua no Brasil” (p. 220).

Apesar de Cavaliere se referir à língua portuguesa em sua periodização, o estudo acima citado também é importante para a compreensão da história dos materiais de espanhol. Isso porque não se pode deixar de considerar que autores

de gramáticas de língua materna, ou pelo menos os que tinham formação gramatical a partir desses exemplares, eram os que em parte também produziam livros voltados ao espanhol. Além disso, sabemos que a determinação por fases é apenas um modo de organizar estudos e apreender regularidades, o que quer dizer que, justamente pelos anos 1940 serem tão iniciais do chamado *período linguístico*, é muito provável que encontremos, nessas obras, um “conflito” entre o linguístico e o filológico (este último como uma preponderante vertente científica que no Brasil tinha relevo antes, durante e pouco após os 40).

A respeito da influência da atmosfera intelectual na constituição das fontes do espanhol, a tese de Vidal Neto (2020) também atesta a efervescência intelectual do Brasil entre 1900 e 1940. Segundo o autor, esse período é marcado pela coexistência de *tradições de pesquisa* (LAUDAN, 2011) como a gramatical, a filológica e a dialetológica (com a ressalva de que as gramáticas enquanto instrumentos linguísticos, nesse percurso, tinham perdido o lugar de destaque que ostentavam até o fim do século XIX como detentoras da reflexão sobre o português). As conclusões de Vidal Neto afirmaram que, nas quatro primeiras décadas do século XX, esse tipo de fonte, a gramatical, passou a ser vinculado a uma esfera predominantemente escolar.

Isso posto, parto de duas hipóteses: a) a de que esses instrumentos linguísticos, fruto de políticas educativas da época em questão, por terem tido sua gênese num fértil período dos estudos sobre a linguagem no Brasil, refletiram, portanto, essa efervescência teórica (apesar de terem nascido vinculados à escola e, nesse contexto, darem conta da prescrição ou da proscricção linguística do castelhano); b) a que de, tendo em conta a pouca oferta de materiais de espanhol no período, os autores das obras analisadas também se baseavam nas discussões teóricas em torno da língua portuguesa, que passariam a influenciar algumas das afirmações contidas nesses livros.

Assim, considerando o contexto histórico e político que envolve a publicação de livros didáticos de língua espanhola na década de 1940 no Brasil – período da sua primeira produção massiva – e entendendo o *conhecimento linguístico* como um ponto de vista sobre a língua que norteia a análise, a descrição, a prescrição, a proscricção, o que se entende da língua e sobre a língua num dado contexto, minha pergunta norteadora é: como é caracterizado o conhecimento linguístico nos materiais de espanhol publicados durante a década de 1940 no Brasil?

Essa pergunta também é motivada sobretudo pela compreensão de que os anos 40 do século XX figuram um importante curso da história do ensino do espanhol

no país, seja pela gênese de documentos legais para a promoção desse ensino, seja pela inauguração numerosa (a única dentro da primeira metade do século passado) de instrumentos linguísticos em torno dessa língua estrangeira.

A resposta a essa pergunta só pode ser elaborada através da detalhada observação e interpretação dos materiais que compõem esse rico período. Concomitantemente a isso, é imprescindível entender o contexto linguístico, histórico e legal por que passava o Brasil na referida década e até mesmo antes dela. Assim sendo, é preciso fazer mais perguntas:

- a. Como e em que medida o contexto intelectual e histórico-legal influenciou a elaboração de materiais didáticos de espanhol durante a década de 1940?
- b. De que modo o panorama linguístico-filológico brasileiro da primeira metade do século XX esteve presente nos materiais didáticos de espanhol dos anos 1940?
- c. Quais eram as influências teóricas, isto é, em que/quem se baseavam os autores de materiais didáticos de espanhol na década de 1940?
- d. Qual era a concepção de língua espanhola e de material didático que subjazia a esses materiais?
- e. Que descrição foi conferida ao arcabouço teórico-terminológico que constava nesses materiais?

Objetivos de pesquisa

Objetivo geral

A partir das perguntas apresentadas acima, tomo como objetivo geral da tese *caracterizar o conhecimento linguístico nos materiais didáticos de espanhol publicados durante a década de 1940 no Brasil*.

Objetivos específicos

No sentido de alcançar o objetivo geral da tese, considero os seguintes objetivos específicos:

- a. Analisar o *clima de opinião* (KOERNER, 1996) em que está situada a publicação expressiva de materiais linguísticos de espanhol na primeira metade do século XX;
- b. Estabelecer relações entre o pensamento linguístico-filológico brasileiro com a elaboração desses materiais;
- c. Constatar as influências teóricas dos autores de materiais de língua espanhola dos anos 40;

- d. Examinar a concepção de língua espanhola e de material didático que subjazia a essas fontes;
- e. Investigar e apresentar a descrição gramatical que compunha os materiais de espanhol da época estudada.

Justificativa

Batista (2013) acredita que a HL pode formar pesquisadores competentes quanto à avaliação do desenvolvimento da sua área, além de, com isso, também evitar, “por meio de recuos analíticos, julgamentos excessivos – positivos ou negativos – de determinada escola, autores e modelos” (p. 106). Nesse sentido, esta tese se justifica à medida que nos ajuda, dentro do campo de estudos da linguagem, a compreender:

- a. as condições históricas a que a língua espanhola esteve submetida para instituir-se como disciplina escolar no Brasil na primeira metade do século XX. O conhecimento histórico acerca de um campo ou de um currículo oferece, no presente, ferramentas necessárias para intervenções no âmbito de políticas linguísticas e educativas e alcance de visibilidade de uma área;
- b. o atual estágio de desenvolvimento teórico de uma área do saber está relacionado a raízes profundas fincadas em outros tempos e cultivadas por outros pesquisadores. Noutras palavras, o que hoje é dito sobre um campo guarda relações com dizeres anteriores;
- c. que a história do ensino é uma história política e que, por essa razão, é regida por esforços legislativos e jurídicos;
- d. que o conhecimento científico se articula ao conhecimento pedagógico e didático, na medida em que é refletido em orientações curriculares e em materiais didáticos.

Desse modo, muito além de narrar fatos, datas, autores e de descrever obras, a partir de meras constatações, esta tese, articulada à HL, recupera um fértil período da história do espanhol no Brasil e com ele dialoga a partir de uma interpretação cientificamente fundamentada. Tratar de caracterizar o conhecimento linguístico de obras didáticas do castelhano nos anos 1940 no Brasil é propor perguntas à própria Linguística e ao atual estágio científico em que nos encontramos. Além disso, é descortinar a relação do desenvolvimento dos estudos sobre a linguagem e a construção de um espaço curricular (e também intelectual) de um idioma estrangeiro no Brasil.

As fontes estudadas nesta tese, apesar de já terem sido descobertas e catalogadas por outros pesquisadores, ainda carecem de aprofundamento linguístico, no esforço de serem caracterizadas pelo que afirmavam em relação ao espanhol e seu ensino no país. Esta tese, então, também se justifica por trazer à tona o pensamento linguístico-gramatical de instrumentos que, até então, não foram objeto de numerosas pesquisas com trato abrangente e aprofundado – à exceção das análises já feitas sobre Idel Becker.

Também merece atenção o fato de esta pesquisa relacionar os estudos linguístico-filológicos empreendidos no início do século XX brasileiro à gênese dos instrumentos de gramatização massiva do espanhol em solo nacional. Entender em que medida os autores voltados à elaboração de materiais para o castelhano foram influenciados pela agenda de pesquisa de estudiosos do idioma vernáculo brasileiro, sem dúvida, amplia nossas reflexões atuais sobre algumas questões que persistem na educação linguística do espanhol para brasileiros, como a *justa medida de uma suposta proximidade* entre os idiomas (KULIKOWSKI e GONZÁLEZ, 1999) e a noção de *competência espontânea*, preconizada por Celada (2002), por exemplo.

Por fim, o período científico a que hoje assistimos remete à consolidação da tradição sociodiscursiva na pesquisa linguística brasileira e, por conseguinte, no ensino de línguas no Brasil⁸. Ou seja, presenciamos na Linguística geral ou Aplicada, um domínio epistemológico que compreende a linguagem como um fato sociodiscursivo que se afasta, em parte ou integralmente, de uma tradição formalista (o estruturalismo, por exemplo). Isso posto, pensar em fases anteriores a esta, remetidas ao campo do espanhol, nos leva a compreender algumas razões pelas quais, muitas vezes, se rechaça veementemente o ensino de gramática, mormente sem a real razão assegurada ou, noutro sentido, se acolhe esse ensino com muitas ressalvas e/ou muitas inconsistências.

Não se trata de questionar a legitimidade da tradição sociodiscursiva e das suas implicações para o ensino de línguas, mas de compreender que seu atual estágio, quando observado sem reflexão (leia-se sem historicidade), produz equívocos teóricos e, à medida que avança em alguns aspectos, retrocede em outros, ou no mínimo não apresenta soluções efetivas para, por exemplo, a aprendizagem de línguas estrangeiras – temática tão discutida, já há largo tempo, em congressos e simpósios de língua materna e estrangeira no Brasil.

Desse modo, esta tese se justifica, também, por trazer ao presente reflexões advindas de um recuo ao passado, a partir de lacunas, permanências e rupturas.

⁸ A respeito da emergência e consolidação da tradição sociodiscursiva no ensino de língua no Brasil, sugiro a leitura da tese de Gueiros (2019).

Organização da tese

Feitas as considerações iniciais da tese, como o ponto de partida do tema, o seu estado da arte, as perguntas que norteiam sua execução, seus objetivos e sua justificativa, sumário as seções que serão aqui desenvolvidas:

No capítulo 2, fundamento o campo Historiografia da Linguística. Discuto acerca do objeto e objetivos da disciplina, bem como sobre questões importantes para seu processo metodológico e analítico. Além disso, é nesta parte que desenvolvo algumas incursões no conceito de *gramatização* (AUROUX, 1992) e *camadas do conhecimento linguístico* (SWIGGERS, 2004) – conceitos fundamentais para a análise das fontes selecionadas.

No capítulo 3, faço um apanhado sobre a história da relação e dos objetos e objetivos da Filologia e da Linguística, detida na primeira metade do século XX brasileiro – período-chave para o resgate das fontes analisadas na tese. É também neste capítulo que trago uma periodização para os estudos linguísticos em nossa historiografia e comento duas gramáticas de língua espanhola que foram grande influenciadoras dos materiais brasileiros voltados ao espanhol.

No capítulo 4, apresento e justifico a metodologia para a execução do trabalho, me valendo de critérios para a periodização, seleção das fontes historiográficas e parâmetros de análise.

No capítulo 5, desenvolvo o contexto sócio-político-cultural-educativo-editorial dos anos 1940 no Brasil e o relaciono com as publicações didáticas voltadas ao espanhol. Também analiso as fontes com base na Camada teórica do conhecimento linguístico.

O capítulo 6 é dedicado às Camadas técnica e documental do conhecimento linguístico. Nele considero as partes que compõem os materiais, sua organização e estratégias de descrição do espanhol, baseado num arcabouço teórico-terminológico, bem como reflito sobre os critérios utilizados para a conceituação das classes de palavras, sobre a construção das partes dedicadas à sintaxe, e sobre o estudo do léxico espanhol. Os dados linguísticos apresentados nas fontes e o tratamento a eles dados também merecem espaço neste capítulo.

Nas considerações finais, apresento os resultados da investigação, retomando minhas perguntas norteadoras e meus objetivos.

CAPÍTULO 2

Fundamentos da reconstrução historiográfica

Perguntas de um trabalhador que lê

Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas?
Nos livros estão nomes de reis;
Os reis carregaram as pedras?
E Babilônia, tantas vezes destruída,
Quem a reconstruía sempre?
Em que casas da dourada Lima viviam aqueles que a construíram?
No dia em que a Muralha da China ficou pronta,
Para onde foram os pedreiros?
A grande Roma está cheia de arcos-do-triunfo:
Quem os erigiu? Quem eram aqueles que foram vencidos pelos céсарes?
Bizâncio, tão famosa, tinha somente palácios para seus moradores?
Na legendária Atlântida, quando o mar a engoliu, os afogados continuaram a
dar ordens a seus escravos.
O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Sozinho?
César ocupou a Gália.
Não estava com ele nem mesmo um cozinheiro?
Felipe da Espanha chorou quando sua armada naufragou. Foi o único a chorar?
Frederico 2º venceu a Guerra dos Sete Anos.
Quem partilhou da vitória?
A cada página uma vitória.
Quem preparava os banquetes?
A cada dez anos um grande homem.
Quem pagava as despesas?
Tantas histórias,
Tantas questões

Bertold Brecht, 1935

Considerar as afirmações sobre a língua é, também, um chamado histórico. Isso porque, como sabemos, os fenômenos linguísticos acompanham a humanidade há milênios. O “mistério” das gêneses das línguas, suas mudanças e variações, sua relação com cultura e constituição identitária dos sujeitos, tudo isso é matéria para a ciência da linguagem. Há vários nomes importantes nesse mural histórico-linguístico que, se aqui fossem elencados, não dariam conta do número de linguistas, cientistas sociais, filósofos, literatos, historiadores, antropólogos, psicólogos etc. que se preocuparam, em suas pesquisas, com a interferência da linguagem na construção do mundo e do homem.

Todos eles, por também serem sujeitos de seus tempos, carregam consigo uma memória, pessoal ou coletiva, para o ponto de partida (e, em alguns casos, também o de chegada) de suas reflexões. O pressuposto de que a língua é um fenômeno humano e social desencadeou, sem dúvidas, milhares de afirmações sobre ela. Afirmações essas que, sob a falsa ideia que se estancariam no tempo, na atualidade surpreendem por se fazerem latentes e constroem os indivíduos de agora.

Interessam à Historiografia da Linguística essas afirmações sobre a língua, assim como lhe interessam os sujeitos que, em seus contextos históricos, propagaram, refutaram, ratificaram ou esqueceram essas afirmações. Interessa à HL a elaboração e o uso dos instrumentos linguísticos, produzidos não apenas durante a revolução promovida pelo fenômeno da gramatização, mas também em estágios anteriores, ou muito anteriores, em que se especulava sobre o mundo e sua relação com a linguagem. Tudo o que foi dito em relação à língua num dado contexto espaço-temporal serve de objeto à HL.

Isso quer dizer que as fontes estudadas por um historiógrafo não serão, exclusivamente, instrumentos linguísticos como a gramática ou o dicionário. Levando em conta que “obras historiográficas não são simplesmente cronologias de momentos históricos, não são apenas nomes, datas e fatos, mas juízos e interpretações sobre o passado que emerge da evidência histórica” (CAVALIERE, 2013, p. 2), fontes também podem ser marginais, como cartas particulares, diários, bilhetes familiares, manuscritos, anotações, recortes de jornal e depoimentos orais.

Sobre essa última fonte, a oral, cabe o exemplo da entrevista feita por Pedro Bloch a Antenor Nascentes, este que foi o primeiro professor de espanhol da escola regular brasileira, quando assumiu a cátedra desta língua em 1919, ao ser aprovado no concurso do Colégio Pedro II. Note-se que, ao relatar sobre seu passado dentro desse contexto, o docente descortina uma série de outras pistas que

dão ao historiógrafo a possibilidade de chegar a novos instrumentos linguísticos, a uma reconstrução de um contexto de época e a uma compreensão das afirmações de um tempo:

Estudei grego para fazer concurso para o Pedro II. Veio o Maximiliano e a cadeira foi extinta. Eu já estudava tanto, porém, que numa parte da manhã era capaz de ler 400 e tantos versos da *Ilíada*. Ia passar para o latim, quando se instalou o estudo do espanhol (facultativo), em retribuição ao ensino do português em cursos uruguaios. Preparei-me fazendo o levantamento de tudo que havia, em matéria de espanhol, de útil para o professorado, nas livrarias, na biblioteca Nacional, nas editoras estrangeiras. Surgiram muitos candidatos e o professor que, normalmente (em se tratando de cadeira criada), seria nomeado, passou a ser escolhido por concurso. Meu trabalho foi sobre *Fonética Diferencial* entre o espanhol e o português. Para me preparar, lia um dicionário, à razão de 30 páginas por dia, para anotar todas as palavras que eu pudesse ignorar na prova de tradução. (O perigo está sempre nas palavras sem sinônimos, como nomes de frutas, flores, coisas assim.) Entrei para professor de espanhol em 1919 (NASCENTES, s/d).

Além de muitas questões que poderiam ser levantadas, o relato de Nascentes é interessante do ponto de vista historiográfico porque reconstrói uma época (abertura do concurso para provimento e vaga de espanhol no Colégio Pedro II) e, ao mesmo tempo, aponta fontes de outros trabalhos úteis para a investigação do historiógrafo (por exemplo, sua dissertação apresentada, *Fonética Diferencial entre o português e o espanhol*). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que valoriza e pretende abarcar as afirmações do passado, a HL se projeta para o presente, promovendo com ele interpretações reflexivas.

A esse respeito, em texto de 2005, Borges Neto comenta as “motivações que levaram os linguistas a fazerem história [História da Linguística] e a forma que essas histórias assumem” (p. 5). Se baseando na segunda parte do livro *Considerações Intempestivas*, de Nietzsche, Borges Neto afirma que o filósofo sustenta a tese da história a serviço da vida e que, portanto, o homem se volta ao passado para compreender o seu presente. A partir da compreensão de três tipos de história – a monumental, a tradicionalista e a crítica – e da compreensão de que estas não são elegíveis pelo homem, mas se impõem a ele na medida em que a necessidade determina o seu uso, pode-se concluir que a história é subjetiva, pois serve à vida e ao que buscamos especificamente.

Isso posto, Borges Neto (2005) se aproxima da Historiografia da Linguística para provar que os estudiosos dessa área recuperam a ideia nietzschiana quando

historiografam a Linguística. Então, citando estudo de Altman de 1996, o autor apresenta a tipologia que Koerner constrói a respeito da história como, digamos, um método: a *história-resumo*, que se integra à noção de ciência como já suficientemente amadurecida e, por isso mesmo, não confere às revisões metodológicas importância importantes; a história que pretende renovar a ciência, dando-lhe novas bases e vestes de novidade; e a história que não se filia a um paradigma particular, nem a uma revolução paradigmática, mas pretende tratar de fatos históricos que compõem a cronologia de uma disciplina, a partir de dados princípios.

Nesse cenário, importante alerta nos faz Borges Neto ao afirmar que é a história-resumo a mais considerada pelos pesquisadores no país. Isso nos serve de alerta porque esse tipo de história *constrói monumentos*, isto é, seleciona do passado grandes nomes (os considerados cientistas monumentais) e lhes outorga o *status* de condutores das disciplinas e de determinadas atividades científicas nesse campo.

Isso significa, por conseguinte, que essa maneira de historiografar também apaga outros nomes e promove *esquecimentos*. É importante insistir nesse esquecimento porque, ao valorizar os ditos monumentais, apagam-se provavelmente outros teóricos ou outros fatos que, em seu tempo, discordaram/ampliaram do/curso que o campo da linguagem vinha tomando. Como complementa Borges Neto (2005), talvez o linguista “divergente” será lembrado por esse tipo de história apenas para mostrar “como posições ‘erradas’ atrapalharam o progresso” (p. 9).

Ainda no tocante ao *esquecimento*, é interessante notar que os nomes *monumentais* da história do ensino de espanhol quase sempre têm sido Antenor Nascentes e Idel Becker, por razões várias, como a revisão de literatura na introdução deste trabalho apontou. À parte do justificado reconhecimento desses estudiosos, essa forma de fazer pesquisa termina por *apagar* outros autores e suas contribuições ao espanhol brasileiro, e é por isso que, ao passo em que devemos reconhecer a importância de nomes “estrelares” dos estudos da linguagem, devemos também percebê-los como produto de uma história monumental – tão monumental como majoritariamente, para Borges Neto, são os trabalhos da História da Linguística no Brasil. É por essa razão que, também, dentro da HL, devemos valorizar o que é marginal, não-oficial, ou se encontra nas entrelinhas das fontes mais comuns.

Não à toa Brecht encomenda, como diz o texto que abre o capítulo, importantes reflexões sobre os atores da história mundial, no sentido de conferir a eles

identidade para além do que os livros de história comentam. Ou seja: para toda a história chamada de “oficial”, há tantas outras paralelas e de interessantes percursos. Cabe à HL considerá-las, interpretá-las e (re)escrevê-las, cabe aos outros pesquisadores, de diferentes áreas da linguística, lê-las – e a partir delas lançarem (outras) perguntas.

A partir de agora discuto alguns conceitos fundamentais para esta tese. Nessa discussão, pretendo situar a disciplina HL e relacioná-la, teórico-metodológico-analiticamente, à parte da história intelectual e didática do espanhol no Brasil da primeira metade do século passado.

2.1 Pressupostos teórico-metodológicos para a reconstrução historiográfica do espanhol no Brasil

Boa parte da pesquisa linguística brasileira voltada à história do espanhol é realizada a partir da década de 1990, quando da assinatura do Tratado de Assunção, o estabelecimento do MERCOSUL e o início do investimento de capital privado e estrangeiro na área da metodologia e da produção de material didático sobre essa língua. Depois, entra em cena nessa historiografia a chamada *Lei do espanhol*, número 11.161, de 5 de agosto de 2005, seus efeitos sobre o castelhano em solo nacional e sua recente revogação em 2017 (através da Reforma do Ensino Médio, lei 13.415). Sob esse ângulo, apesar da importância inconteste dessas investigações, com pontos de vista mais recentes sobre o castelhano no Brasil, a história dessa disciplina, por vezes, é “reduzida” a aspectos demasiadamente próximos à atualidade e, talvez por isso, sem a devida conexão com um amplo quadro de personagens políticos, acadêmicos, pedagógicos, com os contextos imediatos, enfim, com *as trilhas* que são necessariamente caminhadas quando se pensa no estabelecimento de uma disciplina escolar em qualquer sociedade.

Historicizar o espanhol, nesse sentido, é entender o caminho percorrido, suas nuances contextuais e suas “heranças”. A importância também gira em torno do resgate de materiais didáticos de uma dada época, no esforço de compreender que o que temos hoje, que o que produzimos hoje também dialoga, de algum modo, com essas “vozes pretéritas”. Assim, nesta e nas próximas seções, organizo alguns pressupostos básicos em HL e os relaciono à parte da história do espanhol na primeira metade do século XX.

Segundo Altman (2009, p. 117), em perspectiva histórica, “Linguística pode se referir a qualquer estudo sobre a linguagem que tenha sido feito pelo homem, onde quer que se encontrem dele vestígios de documentação”. Complementa a autora que, em vista disso, a Historiografia Linguística precisa tomar como um

dos seus objetos todas as formas e designações sob as quais esse conhecimento foi apresentado. Diante disso, os registros históricos das tradições linguísticas latino-americanas, por exemplo, como gramáticas, dicionários e glossários, poderiam nos ajudar a entender nossa própria prática de observação e de investigação dos dados linguísticos gerados na esteira do tempo.

É por isso, então, que necessariamente os pesquisadores em HL precisam dispor de uma dupla habilidade, a *linguística* e a *histórica* (SWIGGERS, 2004). Isso porque, sendo um linguista, o estudioso conseguirá dar conta, criticamente, das análises e interpretações em torno da linguagem. Tendo conhecimento da História, esse mesmo estudioso conseguirá relacionar sua bagagem aos eventos que cercam dada fonte e seus agentes “criadores”. Noutras palavras, essa dupla habilidade do historiógrafo é justificada por ele dever considerar *a história do conhecimento sobre a linguagem*. Abaixo, represento graficamente parte do meu trabalho nesse sentido, dentro desta tese:

Gráfico 1 – eventos históricos significativos para o espanhol no Brasil do século XX



Fonte: elaboração própria (2021)

É notável, no gráfico acima, a minha tomada de decisões em relação ao recorte, seleção e hierarquização dos fatos correntes do século XX para a elaboração da pesquisa. Em primeiro lugar, preciso conhecer toda a linha temporal para então recortá-la. É importante ter ciência de que o espanhol só se tornou regular no sistema educativo não-militar brasileiro – ainda que em apenas uma escola, o Colégio Pedro II – em 1919 e que sua expansão para todo o ensino secundário só ocorreu em 1942, com a Reforma de Capanema. Também é preciso ter em conta que é apenas dentro dessa década, a de 1940, que houve o *boom* dos materiais para o ensino dessa então obrigatória disciplina, isto é, em 1930 ou em 1950, por exemplo, não houve, na literatura de que dispomos, outro fato parecido com

esse. Foi apenas nos anos 1990 em que os materiais didáticos de espanhol tiveram outro *boom*, mas desta vez, sobremaneira, importados da Espanha.

Assim, tendo recortado a linha desses 100 anos, foi preciso selecionar um período específico que obedecesse a critérios: *dentro do século XX, quando se deu um boom de instrumentos linguísticos do espanhol?* Tendo respondido a essa pergunta, outra possível seria *qual a razão para ter havido esse boom apenas nesse(s) período(s)?* Isso posto, foi preciso me aprofundar nesse recorte histórico – ainda que nunca perdendo de vista o fato dele pertencer a um todo.

Nesse sentido, historiografar o espanhol na primeira metade do século XX ultrapassa a tarefa de *narrar* esta história, justamente por esse aspecto não se confundir com “*cronicizar*”: em HL, não se requer apenas a listagem de datas, fatos, nomes e períodos, mas a interpretação e hierarquização de dados. Fundamental são as palavras de Altman (2009) a esse respeito:

Historiografias não são “crônicas”, ou seja, lista de nomes, datas, títulos e eventos. Não que as crônicas não sejam trabalhos necessários, ao contrário, são importantes instrumentos de investigação. No estudo das tradições brasileiras de pesquisa, por exemplo, seria extremamente desejável que tivéssemos boas crônicas disponíveis. Mas crônicas, assim como testemunhos, são fontes para o trabalho historiográfico, não historiografias (p. 128).

Assim sendo, a reconstrução historiográfica do espanhol no Brasil exige argumentos que acompanhem o modo como contamos as práticas do tratamento linguístico. De acordo com Koerner (1989), é preciso abandonar uma visão cumulativa do progresso, pois a suposta linearidade nos leva à impressão de que o presente é necessariamente superior ao passado. Além disso, também se trata de um equívoco acreditar que os eventos linguísticos, que produziram fontes historiográficas, devam ser contados sob a ótica da categoria historiográfica do “herói”, isto é, dos chamados “pioneiros” em um campo, em uma organização específica, ou em uma metodologia, por exemplo.

Em texto de 2012, Altman afirma que a opção de selecionar os grandes pioneiros em ciências da linguagem não parece completamente adequada porque, nesse caso, é tomado o ponto de vista do presente. Portanto, voltado a esta tese, é preciso observar Antenor Nascentes como mais um agente importante para a construção da história dos instrumentos linguísticos de espanhol no país, não o único. De modo análogo, é preciso considerar Idel Becker um nome notadamente importante, pelo grande êxito que seu *Manual* obteve, contudo não o único repre-

sentante da década de 1940, momento de fertilidade dos materiais do castelhano voltados ao ensino secundário.

Na relação entre HL e o espanhol no Brasil também é preciso levar em conta que na linha histórica – pouco ou nada linear, em verdade –, os fatos se condensam, se deslocam e se resignificam. Prova disso é o próprio Nascentes ter “abandonado” a carreira do espanhol pelo contexto em que vivia dentro do Pedro II: “Mas sofri muitas humilhações, porque ninguém estudava. Não havia horário, nem exame. Eu só podia apanhar as sobras dos horários. Quando surgiu o desdobramento das cadeiras de português e latim, me deram a escolher. Optei pelo português” (NASCENTES, 19--?)”. São por argumentos como esses que também o desenvolvimento de qualquer campo do saber levanta polêmicas e gera desacordos.

A reconstrução historiográfica também precisa identificar os movimentos de *continuidades* e de *descontinuidades*, a partir da compreensão de que tradições de pesquisa podem se alternar por meio de sucessos e fracassos. Quando se discute a história do espanhol no Brasil, por exemplo, inevitável perceber os movimentos de “oficialização” e de “desoficialização” (RODRIGUES, 2010b) por que esta língua passou: os anos de 1961, por exemplo, marcaram o surgimento da 1ª LDB e com ela o apagamento das línguas estrangeiras. Isso se repete em 1971 e o castelhano só volta ao lugar de oficial novamente em 2005, com a aprovação da lei 11.161⁹.

É por tudo isso, então, que os fatores extralinguísticos são fundamentais para a reconstrução em historiografia, uma vez que os acontecimentos ligados à ciência da linguagem, de um modo geral, não estão apartados do modo como a sociedade vive, pensa e se organiza.

Assim, em HL tratamos as dimensões *internas* e *externas* como “termômetros” importantes. A primeira porque diz respeito ao conteúdo e visa a reconstruir estudos sobre a linguagem em meio à análise de como determinado pensamento linguístico foi formulado/tratado; a segunda dimensão, por sua vez, lida com o aspecto social como parte integrante da gênese e do desenvolvimento de uma ciência, de um campo do saber ou de práticas discursivas.

O interno e o externo, então, devem ser contemplados para a reconstrução historiográfica e, sobretudo, devem estar interrelacionados (BATISTA, 2013). A dimensão interna atenta para a forma como um conteúdo é construído, já a externa abarca o aspecto social como basilar para a formação e desenvolvimento cien-

⁹ Conto mais detalhes sobre esses movimentos legais da história do espanhol na seção introdutória de estudo publicado em Alexandre e Francelino (2019).

tífico ligado à linguagem. De todo modo, é inegável que elas se complementam sob a ótica dos estudos em HL e a busca por esse momento “cruzado” significa, muitas vezes, importantes achados de uma pesquisa na área.

Nesta tese, o interno e o externo se relacionam obrigatoriamente. Dessa relação, pretendo caracterizar o conhecimento linguístico dos materiais didáticos de espanhol publicados nos anos 40, no esforço de levar ao campo a gênese de instrumentos que representam parte do reflexo de um período científico fértil dos estudos linguísticos brasileiros. Para tanto, baseado em Swiggers (2013), cumpro a *fase heurística*, através da localização, leitura e catalogação das fontes; a *fase hermenêutica*, interpretando, por meio de categorias específicas, as fontes – comento as categorias interpretativas mais adiante; e a *fase executiva*, em que aponto os resultados da investigação, por exemplo, através dos capítulos de análise.

Dos “achados” que essa concepção de trabalho promove, discussões sobre a *metalinguagem* é incontestavelmente um aspecto salutar, já que o investigador em HL empreende uma descrição e apresentação de pretéritas teorias sobre a linguagem a pesquisadores (linguistas) do tempo presente. Uma das principais preocupações para este sujeito, nesse sentido, é a de ser fiel à intenção e aos significados “originais”. Isso porque, como comenta Altman (2012), nesse dilema de ser fiel na reprodução das ideias e das práticas linguísticas do passado, os estudiosos correm o risco de não serem compreendidos pelo leitor atual. Por outro lado, ao se “modernizar” essas ideias e práticas, o risco de desvirtuar as proposições iniciais também é um fato importante.

Citando Alfred Tarski (1956) – filiado à lógica e às ciências naturais –, Koerner (2014 [1996]) conta que a esse pensador foi atribuída a primazia do termo metalinguagem como um “tipo mais técnico, mais coerente e mais abstrato de linguagem do que aquele a que nos referimos (embora de forma não bastante satisfatória) como ‘linguagem natural’” (p. 77). Nesse sentido, ainda de acordo com Koerner, Tarski (1956) havia entendido que é necessária a *distinção entre o idioma sobre o qual falamos e o idioma em que falamos*.

Ampliando essa noção, Swiggers (2010) comenta que a metalinguagem se diferencia da linguagem comum por se referir ao campo científico e observá-la em seus níveis lexical, semântico, sintático e pragmático. Pelo fato de ser produzida por sujeitos históricos, a metalinguagem também estaria à mercê de contextos ideológicos, ontológicos e epistemológicos (DANNA, 2014). Assim, sofre sensíveis alterações. Alonso (2012), por sua vez, afirma que os termos gramaticais, ainda que relativamente estáveis na história da gramática ocidental, também são vulneráveis à variação conceitual quando deslocados do contexto greco-latino para um novo contexto.

Ciente dessa problemática a que o trabalho historiográfico está submetido, Koerner (1996) considera que é preciso estabelecer um *clima de opinião* para a análise de fontes produzidas em períodos anteriores, ou seja, divulgar a atmosfera intelectual de um dado período, a recepção de um pensamento e situar autor/obra. Esse procedimento foi chamado de *princípio da contextualização*. A título de acréscimo nesse sentido, estou de acordo com Batista (2013) quando afirma que esse princípio tem uma “vocaçãõ interdisciplinar”.

A próxima fase, ainda segundo Koerner (1996), é a construção de um entendimento completo – histórico e crítico – e interno da fonte em questão, afastando-se, o pesquisador, das possíveis “certezas” da sua formação linguística individual. Essa acepção foi chamada de *princípio da imanência*. Entra em jogo, nesse princípio, a compreensão do objeto de estudo e sua natureza social e temporal. Batista (2013) ressalta que essa etapa do trabalho é complexa porque o historiógrafo, ao selecionar uma fonte e descrevê-la, lança sobre ela pontos de vista, fato que pode elidir aspectos e abordagens dentro de uma obra.

Contemplados os dois primeiros princípios, o historiógrafo pode introduzir, com cautela e com procedimentos explícitos, um quadro conceitual de trabalho em que haja aproximações entre o objeto pesquisado e as teorias do seu tempo. Esse é o *princípio da adequação*.

Para perseguir tais princípios, o pesquisador não pode esquecer que é um sujeito da atualidade e que, portanto, sua interpretação está relacionada a esta condição, ainda que com vigiada cautela. É por isso, então, que a metalinguagem é uma questão historiográfica: para além de constatar o conteúdo de um documento, através dessa análise é possível recuperar pontos de vista acerca da linguagem na esteira da história. É também por isso que, por exemplo, a análise da metalinguagem recuperada em materiais de espanhol do século passado funciona como mais um dado do interno que necessariamente, para ser observado e interpretado, precisa do externo – seja a partir a relação com outros instrumentos linguísticos e estudiosos estrangeiros do espanhol, seja pela influência que o contexto intelectual brasileiro promovia.

Entretanto também é importante destacar que a metodologia em HL obedece a modelos muito específicos, que em muitos contextos são determinados pela natureza do objeto. Assim, cabe ao pesquisador compreender as especificidades das suas fontes, do escopo temporal selecionado e, claro, das suas perguntas de pesquisa. A questão do método em Historiografia da Linguística, justamente por sua particularidade, caminha atrelada a aspectos analíticos, os quais complementarão o trato metodológico. É nesse sentido que agora discorro.

2.2 Categorias analíticas para a reconstrução historiográfica do espanhol no Brasil

Estabelecidos os pressupostos teóricos e metodológicos que se relacionam com a minha pergunta de pesquisa, passo a discutir as categorias que me auxiliam na reconstrução e análise historiográfica. Apesar de existirem muitas categorias para este fim, nesta tese importam as conhecidas como *programa de investigação*, *tradição de pesquisa*, *argumento da influência* e *camadas do conhecimento linguístico*. As justificativas para a presença dessas categorias estarão nas seções que seguem, além de, é claro, serem retomadas na metodologia propriamente dita.

2.2.1 Programas de investigação e tradição de pesquisa

Thomas Kuhn e sua noção de *paradigma científico* normalmente são associados às discussões sobre a perspectiva não-cumulativa do desenvolvimento de uma ciência, seja linguística ou não. Em *A estrutura das revoluções científicas*, obra publicada em 1962, Kuhn compreende o caminhar da ciência a partir de uma sucessão de rupturas, não de uma mera continuidade cumulativa, ideia esta imperativa dentro do campo da História das Ciências até parte dos anos 60 do século XX – e que, de algum modo, persiste até hoje na maneira como muitas pesquisas historicizam um instrumento linguístico ou qualquer outra fonte historiográfica.

O filósofo compreende o progresso da ciência atrelado, necessariamente, a rupturas – tanto do objeto, como das perguntas-problemas, como da metodologia empregada. Noutras palavras, para Kuhn, o progresso é concretizado através de rupturas de paradigmas. Havendo a ruptura e surgindo um novo paradigma, ou uma mudança paradigmática, notadamente incompatível com a anterior, consolida-se uma revolução científica e, assim, o chamado “progresso”.

Interessante notar, ainda de acordo com Kuhn (1962), que um paradigma, mesmo compreendido como revolucionário, por meio das chamadas “operações de limpeza”, tenta moldar fenômenos de modo a encaixá-los dentro dos limites relativamente fixos que ele, o próprio paradigma, fornece. Desse modo, um paradigma impera com muita força dentro de uma comunidade científica, sendo considerado inválido apenas quando existe uma alternativa disponível e validada por outra geração de pesquisadores.

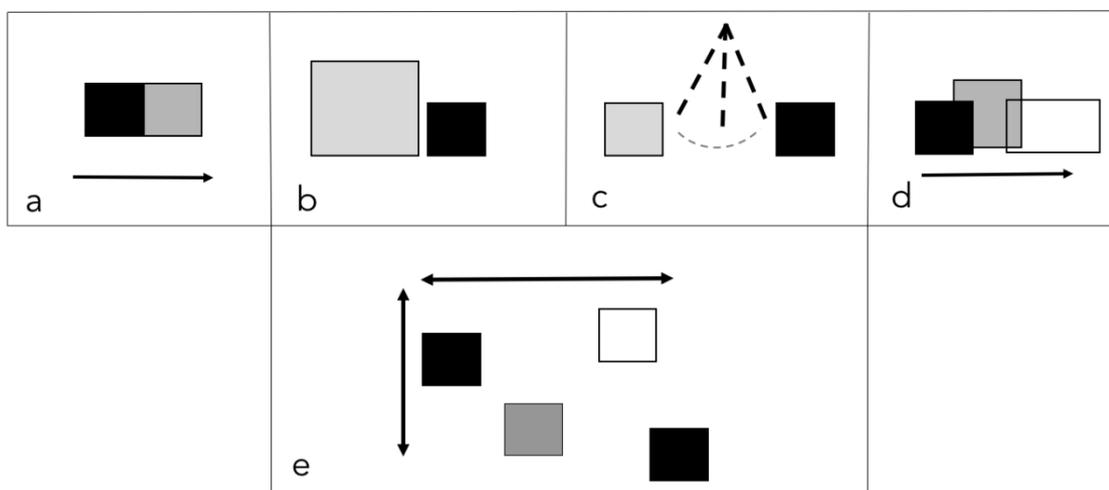
Quando enfim consolidado, um paradigma se torna *ciência normal*, isto é, “pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas” (p. 29). Isso quer dizer que, chegado nesse estágio e fincados na repetição de padrões teórico-metodológicos anteriores, pesquisadores, em geral, pouco se

preocupam com o novo. Óbvio que isso não apaga os questionamentos possíveis a um paradigma vigente, mas demonstra que seu caráter hegemônico é capaz de conter crises. Somente com o aprofundamento dessas crises é que se abriria caminho para o triunfo de outro paradigma.

Apesar de se ligar às ciências naturais, a noção kuhniana de paradigma também prevê direcionamento para a história e para a filosofia das ciências humanas e sociais. Na Linguística, entretanto, seu pensamento enfrenta dificuldades empíricas para ser legitimado. Isso porque nessa área não há um paradigma unificado, mas pelo contrário: na história do pensamento sobre a linguagem, muitas maneiras de enxergar o objeto *língua* coexistiram e propuseram diferentes soluções para diversos problemas. Assim, nos aponta Koerner (1989), dentro do campo da Linguística, a hegemonia de uma teoria não significa o desaparecimento de outra.

Altman (2004) vai nessa mesma perspectiva quando elabora modelos de progresso que ultrapassam o estabelecido por Kuhn e sua noção de ruptura revolucionária. Abaixo os sistematizo:

Diagrama 1 – modelos de progresso científico



Fonte: elaboração própria (2021), a partir de Altman (2004)

- Em “a”, tem-se o *modelo de progresso por acumulação*, a mais comumente forma de se pensar a história da ciência. Note-se o seu aspecto linear, sequencial, somativo.
- Em “b”, o modelo *principal vs. secundário*. Nele há a coexistência de dois ou mais modelos científicos num espaço temporal. Um deles, contudo, ganha mais destaque devido ao seu poder de convencimento.

- Em “c”, o modelo *pendular*. O convívio entre dois ou mais modelos é possível, mas com alternância entre eles.
- Em “d”, o modelo de *progresso relativo*. Apesar de sua relativa guinada em relação a modelos anteriores, ainda que com, de modo geral, manutenção de categorias interpretativas antigas, ele não acirra as rupturas.
- Em “e”, o modelo de *descontinuidades vs. continuidades*. O avanço da ciência é baseado num contínuo fluxo de manutenção e de rupturas com modelos anteriores. Não existe uma linha clara, portanto, de seu deslocamento.

Dos cinco modelos acima dispostos, Altman (2004) reconhece que o de *descontinuidades vs. continuidades* é o que mais se relaciona à história da Linguística. No Brasil, no entanto, geralmente se costuma historiografar essa história a partir de uma sucessão de modelos que vão sendo abandonados e substituídos por outros.

Em se tratando de espanhol, acredito que outras análises/representações podem suplantar o modelo de (des)continuidade. Isso porque as trilhas por que esse campo passou no país mais refletem a consequência de uma falta de planejamento político-institucional do que necessariamente uma instabilidade de ideias. Com isso é importante reiterar que, para além de modelos científicos voltados à análise das ciências no Brasil, o caso particular do espanhol muito ou exclusivamente se relaciona a eventos políticos e/ou eventos contextuais.

No entanto, deslocando-se do campo do espanhol e abarcando outras perspectivas no âmbito da linguagem na esteira histórica, é incontestável que o modelo de *descontinuidades/continuidades* ajuda a caracterizar a relação complexa entre a Linguística e a Filologia no Brasil da primeira metade do século XX, período bastante caro a esta tese. Isso porque os sentidos de trânsito pelo qual a ciência se guia, no início do referido século, são difusos e, por isso mesmo, estabelecem contato com mais de uma noção científica, não apenas privilegiando uma específica – isso foi e ainda é claro dentro dos cursos de Letras do país, bem como nas pós-graduações.

Durante largo tempo do início do século XX brasileiro, a Filologia foi o campo que mais teve adesão científica, em relação à Linguística. Isso não quer dizer que a Linguística esteve inoperante. Tampouco quer dizer que a Filologia tenha se “apagado” quando, nos anos 60, a Linguística despontou nos currículos universitários e, assim, na formação dos profissionais de Letras. Nos dizeres de Altman (2018), ambas *iluminaram uma a outra*, e de algum modo contribuíram

entre si para a observação do objeto *língua* – mesmo com concretas diferenças metodológicas. Noutras palavras, quero dizer que, no específico contexto brasileiro, a divisão entre esses dois campos foi muito bem marcada, fato que causa estranheza quando analisados outros contextos em que essas disciplinas despontaram no Ocidente. Aprofundo essa questão no capítulo 3 (seção 3.2).

Enfim, a compreensão da relação (des)contínua dos estudos linguísticos brasileiros e sua relação com a elaboração de instrumentos linguísticos do espanhol confirma a insuficiência do modelo kuhiano para a análise dos acontecimentos e fatos científicos do início do século passado. Por isso, abro espaço para pensarmos sobre *programas de investigação*.

Categoria elaborada por Swiggers (1981), *programas de investigação* diz respeito a uma categoria de análise que observa a história da linguística a partir de dimensões teórico-metodológicas e do conhecimento sobre a linguagem em seu curso no tempo. Os programas de investigação (doravante PI) são modos de se analisar o tratamento dado à língua via parâmetros específicos, que são *visão de língua* (ponto de vista acerca da língua/linguagem); *incidência* (contexto para inserção dos dados/área para análise linguística; e *técnica* (formas de se analisar os dados linguísticos). Assim sendo, recorrer aos PI é uma maneira de caracterizar uma corrente teórica, seus autores e perspectivas. De acordo com Batista (2013, p. 80), o que permite a definição desses programas é “a presença de uma concepção compartilhada de observação e análise do objeto linguístico, isto é, as diferentes teorias/escolas/autores considerados em um mesmo programa, em alguma medida, posicionam-se de modo semelhante em relação ao método que adotam para lidar com a linguagem”. Eis abaixo os quatro tipos de PI:

1. *Programa de correspondência*: nessa noção estão trabalhos que tentam estabelecer relações entre linguagem, pensamento, mente e realidade. Língua, aqui, é expressão do pensamento;
2. *Programa descritivista*: observa a língua como objeto autônomo e a descreve/prescreve;
3. *Programa sociocultural*: relaciona a linguagem e o sociocultural. A língua é observada como um fato cultural e social;
4. *Programa de projeção*: estudo da língua numa perspectiva formal e que leva em conta, muitas vezes, a lógica e a matemática aplicadas à descrição de línguas. As línguas naturais, para este programa, são examinadas como estruturas lógicas.

A análise historiográfica por meio dos PI nos ajuda a entender a complexidade de caminhos teórico-metodológicos por que os estudos da linguagem passaram no decorrer do tempo. Swiggers (1981) chega a advogar, inclusive, que talvez seja muito mais interessante o contar da história da Linguística baseado não em escolas e teorias, como tradicionalmente vemos, mas a partir desses programas.

Caracterizar os programas simplesmente, entretanto, também não é suficiente para a análise historiográfica, já que basicamente os critérios utilizados para tanto pertencem à dimensão interna. Determinar a função desses programas é uma etapa obrigatória após a “constatação” de uma determinada ideia ou teoria linguística, pois é nesse momento que, por exemplo, poderá ser percebido que as classificações não são estanques: é possível que se encontrem, dentro de um mesmo programa, alguns deslocamentos quanto ao objeto língua, ou até mesmo mesclas de características de mais de um programa¹⁰. É o que eu vinha considerando acima a respeito da complexa relação entre Filologia e Linguística no Brasil do início do século XX.

Laudan (2011[1978]) desenvolveu o conceito de *tradição de pesquisa*. Para ele, *tradição de pesquisa* é “um conjunto de suposições acerca das entidades e dos processos de uma área de estudo e dos métodos adequados a *serem* utilizados para investigar os problemas e construir teorias dessa área do saber” (p. 115).

Nesse sentido, tradições de pesquisa carregam como sua natureza:

1. Teorias específicas que a exemplificam e parcialmente a constituem – algumas contemporâneas, algumas sucessoras temporais de outras mais antigas.
2. Apresentam vínculos *metafísicos* e *metodológicos* que, em seu conjunto, a individualizam e a distinguem de outras.
3. Ao contrário das teorias específicas, passam por formulações diferentes e detalhadas (e não raro contraditórias) e, em geral, têm longa História que se estende por um significativo período de tempo (em contrapartida, as teorias frequentemente têm vida breve).

(LAUDAN, 2011[1978]), p. 112, itálicos do autor).

¹⁰ Também vale o destaque para outras noções de programa de investigação. Lakatos, citado por Laudan (2011[1978]), acredita em *Programas de investigação científica* como proposta para a leitura da História da ciência dentro do campo das humanidades. Segundo o autor, uma teoria estaria vinculada a um “programa guarda-chuva”, que por sua vez incluiria diversas outras teorias, organizadas em torno desse programa. Importante nessa ideia é a noção de *núcleo duro* – que por sua vez é inquestionável. A partir do momento em que esse núcleo sofre questionamentos, é sinal de que ele pode ser a chave da desconstrução de um PI como válido.

Assim, em síntese, as TP oferecem diretrizes para o desenvolvimento de teorias e os seus modos de proceder (métodos). Por isso mesmo, é fundamentalmente normativa, chegando “a definir parcialmente o que são os problemas e que importância deve ser atribuída a eles” (p. 116). Ou seja, são genéricas e evitam explicações pormenorizadas. Complementa o autor, ainda relacionando as TP ao desenvolvimento de teorias: “uma teoria, mesmo inadequada, terá fortes argumentos em seu favor se estiver vinculada a uma tradição de pesquisa bem-sucedida” (p. 119).

Para exemplificar as considerações a que me reporto acima, me apoio no estudo realizado Vieira e Gueiros (2020). Os autores, no esforço da reconstrução historiográfica, sistematizam a virada da tradição sociodiscursiva na reflexão sobre o ensino de português no Brasil entre as décadas de 1970 e 1990 e as diretrizes epistemológicas da Gramática Tradicional às quais essa virada se opõe.

Vieira e Gueiros concluíram que o *padrão idealizado*, a *língua homogênea e estática*, a *oração como unidade máxima de análise*, a *escrita literária pregressa* e a *metalinguagem greco-latina* são diretrizes que norteiam o fazer gramatical há milênios e não foram abandonados após a virada sociodiscursiva, mas sofreram uma apenas uma “fissura”. Isso indica a força da tradição de pesquisa no tocante à gramática tradicional, já que, a despeito das inúmeras críticas que sofreu com a virada dos estudos linguísticos no Brasil, ela ainda permanece forte (até mesmo no interior dessa virada, que muitas vezes se utiliza de categorias da tradição para construir novos objetos teóricos).

Os estudos sobre a linguagem no Brasil, em voga durante a publicação massiva dos instrumentos linguísticos de espanhol na década de 1940, vinham seguindo a agenda do *Programa de correspondência*, que agregava reflexões linguístico-filológicas, e do *Programa descritivista*, responsável, pela consistente e já antiga esteira de publicação de gramáticas do português. Esse cenário, construído a partir de algumas tradições de pesquisa, é basilar para os apontamentos da minha hipótese de investigação: existindo, os materiais de espanhol, num período de confluência entre PIs e TDs, em alguma medida puderam incorporar algumas reflexões daquele *clima de opinião* e aplicá-las à língua espanhola.

Por fim, ressalto que as tradições de pesquisa são históricas e, como tais, podem envelhecer e desaparecer: “tão certamente como nascem e crescem, as tradições de pesquisa também morrem e deixam de ser consideradas instrumentos para fomentar o progresso da ciência” (LAUDAN, 2011, p. 135). Nesse sentido, as TP são caras à HL por ressaltarem o contexto histórico como um aspecto relevan-

te para a solução de problemas ligados à ciência. Destaco outro trecho da obra de Laudan em que esse aspecto é aprofundado:

Uma teoria específica, abstraída de seu contexto histórico, pode não dar pistas inequívocas quanto à tradição de pesquisa (ou tradições) a que está associada [...] Mas não devemos deixar nos enganar pelo fato de que uma teoria, tomada abstratamente, não revela em todas as suas partes a marca da sua tradição de pesquisa “mãe”. A pesquisa histórica sempre pode (pelo menos em princípio) identificar as tradições de pesquisa a que uma teoria em particular estava associada. Nesse sentido, a ligação entre uma teoria e uma tradição de pesquisa é tão real quanto qualquer fato do passado e tão importante quanto os mais importantes fatos do passado. (LAUDAN, 2011, p. 122).

Isso posto, fica clara a articulação dos *programas de investigação e tradições de pesquisa*, ambos aspectos tomados como concretizações teórico-metodológicas determinadas por um *grupo de especialidade*. E é sobre essa categoria, os grupos de especialidade, que discorrerei na seção seguinte, juntamente com o conceito de *argumento da influência*.

2.2.2 Grupos de especialidade e Argumento da influência

Como já comentado em 2.2, a interpretação historiográfica deve estar amarrada às dimensões internas e externas. Contudo, as considerações até agora feitas sobre os aspectos analíticos em HL apontam a importância do interno para a construção do progresso da ciência linguística e o norte que os trabalhos nesse campo tomam a partir de *programas de investigação e tradições de pesquisa*. O externo, nesse sentido, por ser um elemento basilar em HL, nos obriga a articular a produção de conhecimento também ao pensamento sociológico e às condições extraordinárias que fizeram parte da história da ciência.

Desse modo, não há cisão entre os aspectos sociais e o conteúdo edificado pelas afirmações científicas sobre a linguagem. Pelo contrário, esses aspectos determinam, além do teor das teorias em si, também o sucesso ou insucesso que essas teorias alcançam, bem como seu poder de duração/sustentação. Nesse sentido, o conceito de *grupos de especialidade* se faz de grande importância para a compreensão dessa relação historiográfico-sociológica.

Situado na HL, Stephen Murray, em seu estudo *Theory groups and the study of languages in North America: a social history*, de 1994, caracterizou a gênese e a manutenção de grupos científicos academicamente organizados e dirigidos em favor de uma especialidade. O autor definiu as etapas por que esses grupos

passam para o alcance da própria legitimidade, a imagem que os cientistas constroem sobre si e sobre os colegas e, do ponto de vista discursivo, analisou a assunção de uma postura de ruptura ou de continuidade desses grupos com outras teorias feitas por outros grupos – as suas *retóricas persuasivas*.

A noção de grupo de especialidade retira da figura do *herói*, já comentado anteriormente, a responsabilidade pela construção de uma teoria, fruto apenas da sua suposta genialidade e vontade. Para Murray (1994), ainda que um pesquisador trabalhe ligado a uma rede de outros pesquisadores, a ideia do *líder intelectual/organizacional* é de suma importância para o estabelecimento e reconhecimento de grupos, principalmente através dos esforços de convencimento de outros expertos para objetos e objetivos científicos em comum – e nesse sentido um líder é capaz de articular a promoção de debates, congressos, publicações e discussões públicas a fim de, assim, ter suas ideias ratificadas. Desse modo, embora não necessariamente um ente individual, o *líder* é, através de suas ações para com um conjunto, em grande medida, o responsável pelo sucesso de um grupo de especialidade.

Dessa maneira, pensar no *grupo de especialidade* como categoria de análise é também observar parâmetros externos, sobretudo a incidência do contexto no sucesso/insucesso de uma organização científica ou de um líder intelectual. Concretamente, os aspectos contextuais possibilitam o surgimento de um campo de investigação, condições acadêmicas para continuidade ou não de pesquisas e a constituição de determinadas imagens sobre um grupo científico.

Os grupos de especialidade são claros exemplos da necessária relativização que se deve fazer em torno do conhecimento científico visto como “puro” ou “verdadeiro”. Isso porque a formação e atuação dessas organizações levantam o questionamento sobre até que ponto os valores ideológicos de determinados grupos interferem no que é produzido e na forma como uma teoria é recebida. Mais do que isso, e agora citando Batista (2013, p. 91), “o conhecimento é resultado de uma articulação social ou é o próprio conhecimento que produz a articulação social?”. Mais detalhes nesse sentido poderão ser vislumbrados no capítulo 3, momento em que esse conceito será explorado através de exemplos. Por agora, cabe afirmar que, dentro da reconstrução historiográfica do espanhol no Brasil, os *grupos de especialidade* ligados à Linguística ou à Filologia foram determinantes para os rumos que essas tradições de pesquisa, dentro dos programas de investigação, tomaram.

Feitas essas considerações, também é importante trazer para o centro dessa discussão o fato de que os estudiosos de cada tempo e de cada grupo carregam

em seus horizontes influências intelectuais que, dentro de uma reconstrução historiográfica como esta que faço, funcionam como outra importante categoria de análise. Me refiro ao *argumento da influência* (KOERNER, 2014).

Essa categoria leva em consideração que os posicionamentos intelectuais remontam a influências pretéritas as quais, de algum modo, formaram o estudioso do presente ou de dada época. Além disso, como já afirmado, o *clima de opinião* também é considerado fundamental para o estabelecimento desse panorama de “inspirações”. Isso quer dizer, nesse sentido, que uma ideia linguística, um conceito ou todo um quadro de trabalho investigativo que ora resgatamos nas fontes historiográficas estão atravessados por “vozes” anteriores, no chamado *horizonte de retrospectão*, presentes na formação acadêmica de autores. Demonstrarei esse aspecto em momento adiante na tese, mas cabe dizer que interessa à minha narrativa, por exemplo, saber quais os autores/fontes que serviram de influência para os elaboradores dos materiais didáticos de espanhol da década de 1940.

A falta de uma definição para o termo “influência” é comentada por Koerner (2014) talvez justamente por muitas vezes não ser possível asseverar a real ou a provável influência em uma reconstrução historiográfica. Nesse sentido, o autor não propõe uma definição acabada, mas um encaminhamento metodológico baseado em três critérios:

1. *“Background” do autor*: É a prova de que a tradição familiar, a escolaridade, os interesses pessoais, as ocupações profissionais durante a formação, os currículos escolares, as correspondências etc. do autor são importantes aspectos para considerar a influência que um dado autor sofreu e integrou/assimilou.
2. *Prova textual*: é o estabelecimento concreto da influência, através do estabelecimento de “paralelos textuais entre uma dada teoria ou um conceito e suas supostas fontes” (p. 101).
3. *Reconhecimento público*: é a mais importante prova da influência, com referências explícitas de um autor às obras de outros e comparadas textualmente, e que levam, inclusive, à necessidade de também se estudar essas obras mencionadas.

Desse modo, fica claro que os pontos relevantes para se analisar a influência estão tanto presentes na formação intelectual de um autor, quanto nos textos feitos nos materiais historiográficos, como citações, por exemplo. Assim, é importante dizer que o *argumento da influência* evoca a contextualização dentro

da HL, já que articula, necessariamente, o material linguístico apresentado nas fontes com o contexto explícito e até mesmo implícito em que esses materiais tomaram forma.

2.2.3 Camadas do conhecimento linguístico

Para finalizar essas considerações sobre as categorias analíticas em HL, trato de um importante instrumento de análise das fontes que são as *camadas do conhecimento linguístico*. Para minha tese, a utilização dessa categoria amplia as possibilidades de observar, analisar e caracterizar o *conhecimento linguístico presente nos materiais de espanhol publicados na década de 1940 no Brasil*.

Peter Galison (1987, 1997), citado por Swiggers (2004), filiado à física, relacionava história e ciência a partir de três camadas: uma experimental, outra instrumental e outra teórica. De acordo com o autor, essas camadas poderiam ser comparadas com tijolos de uma parede, os quais não estariam sobrepostos (isso deixaria a edificação mais sólida), nem dispostos verticalmente. O papel dado aos cientistas, nesse cenário, seria o de trabalhar dentro dessas três camadas, realizando diferentes experimentos.

Swiggers (2004) retoma a ideia de Galison para pensar em explicações do desenvolvimento da Linguística na história. A partir da constatação de três distintos tipos de noções (desenvolvimento por efeito natural da progressão temporal, desenvolvimento a partir do conflito de vários modelos, ideias e princípios divergentes e desenvolvimento como um modelo pendular), opta por uma visão menos unilateral, justamente resultante das discrepâncias entre quatro capas ou camadas que constituem a atividade linguística:

Imagem 1 – Camadas do conhecimento linguístico representadas por Swiggers (2004)

capa teórica				
capa técnica				
capa documental				
capa contextual/institucional				

Fonte: Swiggers (2004)

As camadas do conhecimento linguístico podem assim ser melhor definidas:

- A *camada teórica* se relaciona à visão global sobre a língua/linguagem na qual a atividade linguística se baseia. Nesta capa também está incluído o horizonte de retrospectão (ou o argumento da influência dos autores);
- A *camada técnica* diz respeito às técnicas de análise e os métodos de apresentação dos dados linguísticos;
- A *camada documental* corresponde aos dados linguísticos e filológicos (número de línguas, tipos de fontes etc.) a partir dos quais o estudo linguístico está embasado;
- A *camada contextual/institucional* é o contexto cultural e institucional que atravessa a prática linguística.

A reconstrução historiográfica da Linguística, ou até mesmo de um instrumento linguístico, pode ser feita através da leitura dessas camadas, já que em um dado momento uma camada pode “evoluir” enquanto outra permanece estante. Isso quer dizer que a fratura de uma camada não significa o ruir do muro inteiro, mas uma rearrumação do conhecimento linguístico – e, assim, a materialização de (des)continuidades.

Isso é notório em alguns instrumentos linguísticos que, mesmo modificados em uma ou mais camadas, carregam consigo traços constituintes de uma tradição. O trabalho de Vieira (2015), ainda que não se utilize explicitamente do conceito das Camadas do conhecimento linguístico para sua análise, exemplifica essa questão quando discute sobre as gramáticas contemporâneas do português brasileiro (as chamadas “gramáticas dos linguistas”) e chega à conclusão de que essas obras, apesar de tentarem romper com o arcabouço teórico-metodológico (e até terminológico) da gramática tradicional, se valem desse mesmo arcabouço para a concretização de seus instrumentos. Ou seja, “rompem” ou modificam uma camada, mas não arruinam a edificação, apenas a “reformam”.

Em trabalho mais recente, Swiggers (2019, p. 68-69) explica as vantagens de uma descrição e explicação da história dos estudos da linguagem a partir das camadas:

- (1) Ajuda-nos a entender, descrever e explicar por que inovações teóricas podem ocorrer dentro de um mesmo segmento temporal caracterizado por *status quo* institucional, técnico e/ou documental e por que, ao contrário, uma mudança no nível documental (mesmo uma mudança “espetacular”) não envolve necessariamente uma mudança na teorização ou em dispositivos

descritivos (...) por que existem fenômenos (individuais ou em grupo) de prática teórica/descritiva “anacrônicos”;

- (2) A dinâmica da disciplina pode estar ligada a mudanças intracamada, a mudanças na relação entre duas camadas e, eventualmente, à sobreposição cambiante de quatro camadas;
- (3) O modelo de camadas por funcionar como um padrão de referência (ou pedra de toque) para vários tipos de projetos em historiografia da linguística: pode-se tomá-lo como ponto de partida para estudar o lugar (mais ou menos conservador/típico) de um determinado estudioso em relação à situação de cada uma das quatro camadas em seu tempo, ou estudar o papel de uma escola ou um modelo com referência a essas camadas.

Nesta tese, como já dito, o uso das camadas do conhecimento linguístico será de fundamental importância para a análise dos materiais didáticos de língua espanhola publicados no Brasil na década de 1940. Isso porque, também, parto do pressuposto de que esses instrumentos refletem, em parte, o impacto dos estudos linguísticos da primeira metade do século XX brasileiro. As camadas, justamente por seu viés de integração parte-todo, nos ajudam a descrever e interpretar em que medida ocorreram inovações nessas fontes, ou como o pensamento sobre a língua se configurava em seu interior. Detalharei o modo como isso será empreendido no capítulo 4 (metodologia).

Antes de encerrar este capítulo, apresento brevemente outro conceito que, para esta tese, é de fundamental importância quando considero a tarefa de reconstruir historiograficamente parte do campo da língua espanhola nos anos 40. Assim, recorro ao conceito de *gramatização* por este estar intimamente ligado ao período de estudo; afinal, a década de 1940 representa o primeiro momento em que o castelhano ganha força editorial no Brasil e se vincula, massivamente, ao sistema educativo formal.

2.3 Gramatização

Como já brevemente comentado na introdução desta tese, gramatização, Segundo Auroux (1992), é o processo em que se descreve e se instrumentaliza uma língua por meio de duas tecnologias até hoje fundamentais para o nosso saber metalinguístico, que são a gramática e o dicionário. É preciso antever que esse processo parte da tradição greco-latina e se estende por treze séculos, sendo considerado, depois da escrita, a segunda revolução técnico-linguística – revolução esta que culminou em diferentes normas-padrão europeias, como se com o nascimento de gramáticas e de outros instrumentos linguísticos também “fizessem

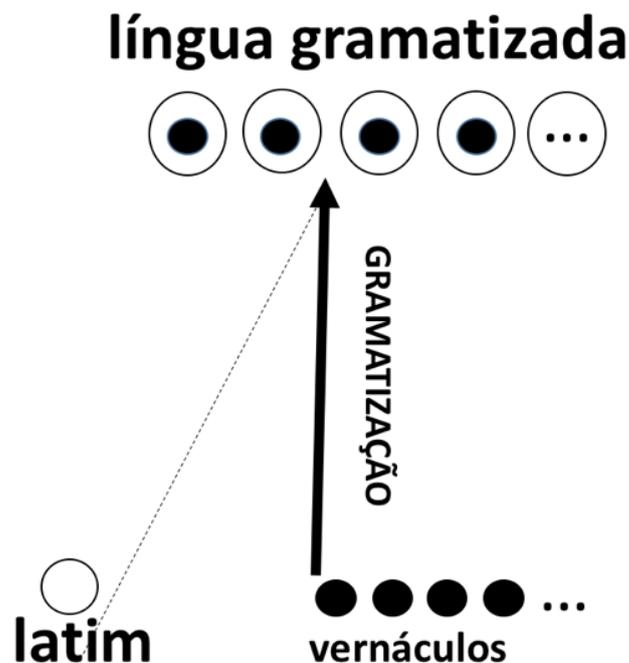
nascer” as diversas línguas que hoje conhecemos.

Por muito tempo, boa parte da Europa vivia em situação de diglossia: o latim de um lado, como língua de cultura escrita, e do outro os vernáculos europeus, utilizados para o cotidiano e para as interações orais. Com a invenção da imprensa, o crescimento da população europeia, a importância de atividades comerciais, a colonização e a Reforma Protestante, houve uma mudança de orientação em torno da língua – ela seria uma aliada político-econômica e diferenciaria os povos e as culturas.

Nesse contexto, apesar da valorização do vernáculo, é importante ressaltar que as gramáticas desse período obedeceram ao modelo latino para descrição de línguas. Esse “fundo latino” (AUROUX, 1992), dessa forma, significava uma unificação teórica incomparável na história das ciências da linguagem, visto que pôde homogeneizar instrumentos e identidade metalinguística: “A gramatização de um vernáculo europeu pôde igualmente servir de partida para uma outra língua e lhe transmitir sua ‘latinidade’ (...). Nesse sentido, pode-se falar em *Gramática latina estendida (GLE)*” (AUROUX, 1992, p. 44, itálico do autor).

No diagrama a seguir sintetizo o processo de gramatização:

Diagrama 2 – O processo de gramatização



Fonte: elaboração própria (2021)

O diagrama acima ilustra a convivência, na base, entre o latim e os vernáculos europeus. O latim é representado pela esfera branca e os vernáculos pelas

pretas. Note-se que enquanto o latim é único e preponderante (vide o tamanho da esfera), o vernáculo se representa em múltiplas esferas (as reticências ratificam seu caráter plural). Apesar de por meio dos chamados instrumentos de gramatização, como é o caso da gramática, esses vernáculos terem sido elevados à categoria de língua, é notável que não “ascenderam” isoladamente, mas aliados ao latim (seta tracejada). Na parte superior da figura, o estágio da língua gramatizada é demonstrado pelo encapsulamento dos vernáculos pelo latim, ou seja, a legitimação de línguas nacionais carregadas do chamado *fundo latino*.

A representação acima desse processo nos ajuda a compreender que a produção de gramáticas está situada numa mescla entre a noção de língua materna e a de língua de cultura escrita. A elevação dos vernáculos a esse *status*, via gramática e dicionários, além de ter sido ferramenta fundamental para o que o contexto da renascença europeia exigia, também ressignificou a própria língua: para se gramatizar, é fundamental estigmatizar variedades, buscar um modelo de língua ideal, um padrão. Nesse sentido, interessante o que revela Vieira (2018, p. 101) quando comenta que, de maneira geral, essas gramáticas dessas novas línguas em muito se assemelhavam ao que hoje concebemos como gramática tradicional de cunho descritivo-prescritivo e baseadas em um *corpus* de exemplos. O autor complementa:

Tais exemplos serviam não somente para justificar certas descrições e regras, como também para disfarçar a ausência de outras regras. As regras podiam ser formuladas como prescrições (*diga isso, não diga aquilo; diz-se isso, não se diz aquilo*), ou como descrições (*na língua L, eles dizem...*). Essas gramáticas apresentavam uma série de conteúdos relativamente estáveis, portando semelhanças com o rol de conteúdos das gramáticas normativas atuais: havia seções/capítulos de ortografia, fonética, partes da oração (classes de palavras), morfologia (formação de palavras, derivação, flexão), sintaxe e figuras de construção (VIEIRA, 2018, p. 101, itálicos do autor).

Auroux (1992) afirma que a constituição do *corpus* é um elemento decisivo para a gramatização. Segundo o autor, os exemplos, além de se “beneficiarem de uma espantosa estabilidade no tempo”, “podem não somente disfarçar a ausência de certas regras (ou a impossibilidade na qual se encontra o gramático de formulá-las [...]) como, quando necessário, podem ser invocados contra as regras e a descrição morfológica ou ainda servir posteriormente para justificar outras descrições e outras regras” (p. 67). Voltarei nesse ponto mais adiante. peito adiante. dicional de Gramatizae as classes de palavras sugeridas por Nascentes,

oriunda Voltarei nesse ponto mais adiante. peito adiante. dicional de Gramatizae as classes de palavras sugeridas por Nascentes, oriunda

Essa semelhança entre as gramáticas de ontem e de hoje, a que me referi acima, também se concretiza no que Vieira (2018) chamou de *rede homogênea de metalinguagem e de fazer gramatical*, de fundo latino. Para o autor, essa “coincidência” favorece até hoje a ampla aceitação do que chamou de *Paradigma Tradicional de Gramatização* (PTG), tese em que considera que o saber gramatical do Ocidente obedece a um paradigma milenar, estabelecido desde o século I a. C. até os dias atuais. O estudioso exemplifica o que diz através do quadro abaixo:

Quadro 1 – cognatos do termo latino *adverbium* no contexto do PTG

advérbio	português	adverb	norueguês
adverbio	espanhol, galego		
adverbe	francês	adberbioa	basco
avverbio	italiano	adverba	malaio
adverbi	catalão, finlandês	avverbju	maltês

Fonte: Vieira (2018), p. 92.

Para o autor, fica claro que a palavra latina *adverbium* é “traduzida” para diversos idiomas no período da gramatização massiva e até mesmo fora dele. A suposta coincidência, exposta no quadro acima, talvez ratifique a falsa ideia de que o arcabouço terminológico das gramáticas represente elementos naturais e de aplicação homogênea, quando na verdade representam uma construção sócio-histórica, comprometida com o tempo, espaço e sujeitos diversos – fato que compromete a elaboração dessas fontes, uma vez que as deixa vulneráveis a inconsistências e a decisões generalistas. Na gramatização de uma língua, por exemplo, um locutor alfabetizado em latim adapta a escrita ao som que percebe, ou seja, *transcreve uma língua em caracteres latinos*.

Para se ter mais uma ideia dessa esteira de gramáticas latinizadas, retomo a obra de Nebrija, que figura o primeiro episódio de gramatização no espanhol no mundo ocidental. No que se refere às partes da oração (ou classes de palavras), no terceiro livro, capítulo 1, se percebe o explícito diálogo com a tradição greco-latina para o fundamento de uma, digamos, síntese e complementação:

os gregos comumente distinguem oito partes da oração [...]. Os latinos não têm artigo, mas distinguem a interjeição do advérbio [...]. Nós, como os gregos, não distinguiremos a interjeição do advérbio, e adicionaremos com o artigo o gerúndio, o qual nem os gregos, nem os latinos têm (NEBRIJA, 1492, tradução minha).

Isso posto, a seguir comparo as classes de palavras, dispostas por Nebrija em 1492, às classes de palavras sumarizadas por Nascentes, constatadas em sua *Grammatica da lingua espanhola para uso dos brasileiros*, publicada em 1920 e considerada a primeira gramática de espanhol no Brasil:

Quadro 2 – Classes de palavras em Nebrija (1492) e em Nascentes (1920)

Nebrija (1492)	Nascentes (1920)
nombre	substantivo
pronombre	pronome
artículo	artigo
verbo	verbo
preposición	preposição
adverbio	adverbio
conjunción	conjunção
participio gerundio nombre participial infinito	interjeição adjetivo

Fonte: elaboração própria (2021)

No contraste entre os dois instrumentos linguísticos, é notável a continuidade, entre os dois autores, em relação a como se referem às classes de palavras, à exceção de três em Nebrija (*participio*, *gerundio* e *nombre participial infinito*), e de duas em Nascentes (*adjetivo* e *interjeição*), que não “coincidem”. Isso significa que passados cinco séculos desde a publicação da primeira gramática do castelhano no mundo – que por sua vez já era influenciada pelo PTG –, a gramática de Nascentes, do século XX, guarda, *grosso modo*, as mesmas relações terminológicas com outrora. Mais do que simplesmente acreditar na falsa ideia de que isso representa um fenômeno natural das línguas, reitero que tal fenômeno precisa ser entendido dentro do Paradigma Tradicional de Gramatização.

Dessa forma, na *Gramática da língua castelhana*, Nebrija cumpre um quesito linguístico e político: a padronização da língua, explicitamente inspirada no latim, é o primeiro exemplo de unificação de vernáculos: era necessário apagar as variedades, salientar o *bom uso* e estimular a literatura clássica e pagã como um modelo de educação e de língua a ser seguido. A gramática, então, ia se convertendo num também instrumento pedagógico-político-social e, portanto, modificando o então contexto: “assim como as estradas, os canais, as estradas-de-ferro e os campos de pouso modificaram nossas paisagens e nossos modos de transporte, a gramatização modificou profundamente a ecologia da comunicação e o estado do patrimônio linguístico da humanidade” (AUROUX, 1992, p. 70).

Ainda no âmbito pedagógico, é importante dizer que uma língua é grama-

tizada quando é possível aprendê-la com a ajuda de instrumentos linguísticos. No Brasil dos anos 1940 do século XX, é interessante pensar a partir do ponto de vista de que a aprendizagem do espanhol era norteadada pelo uso sistemático e oficializado nas escolas através dos livros/gramáticas que compunham essa década.

A discussão sobre gramatização interessa a esta tese porque levanta a importância da reconstrução historiográfica do espanhol no Brasil a partir de instrumentos linguísticos que, de um modo geral, eram compêndios gramaticais – ainda que nem sempre tivessem esse nome em seus títulos. Percebo, ainda, que no resgate da gramatização e do seu impacto na produção dessas fontes em seu contexto pretérito, é possível perceber sua força até hoje.

Assim, encerro este capítulo na expectativa de ter mostrado que a minha narrativa em HL frequentemente relacionará a história do espanhol na primeira metade do século passado às tradições de pesquisa que estavam em voga na época – e que por isso mesmo influenciavam a elaboração de instrumentos linguísticos. Com o objetivo de apresentar e discutir a relação entre três tradições de pesquisa (a Filologia, a Linguística e a Gramática, em solo brasileiro), bem como relacionar essa narrativa à formação e caracterização do conhecimento sobre a língua nos materiais de espanhol dos anos 1940 – cenário da primeira gramatização dessa língua estrangeira no Brasil –, passo agora ao capítulo 3.

CAPÍTULO 3

A Filologia, a Linguística e a Gramática como integrantes da reconstrução historiográfica no Brasil dos anos 1940

Imagem 2 – Balanço dos temas mais procurados no acervo da Biblioteca Nacional – anos 40

Biblioteca Nacional

A Biblioteca Nacional foi frequentada, no mês de maio último, por 6.235 consultantes, o que dá, como média diária, 209. As obras consultadas foram em número de 40.245, assim distribuídas: Impressos, 10.459; manuscritos, 1.356; cartas geográficas 648; peças iconográficas, 9.707. As obras impressas eram referentes à agricultura, belas-artes, bibliografias, ciências médicas, ciências matemáticas, cartografia e história do Brasil direito, legislação e jurisprudência, economia política, enciclopédia, filologia, história, jogos, literatura, etc.

Como era de se esperar, as obras literárias continuaram mais afreguezadas que as outras. Damos abaixo a relação das disciplinas que obtiveram, naquele mês, maior número de consultas:

Literatura	1.577
Ciências médicas	1.195
Filologia e linguística	1.030

Por onde se vê que a despeito de toda a aversão que os nossos escritores, mormente os contemporâneos, votam à Gramática, continuamos sendo, no concerto universal, o povo gramático por excelência. Basta considerar que entre 6.235 indivíduos que durante trinta dias frequentaram a Biblioteca da Praça Marechal Deodoro, no Rio de Janeiro, mais de mil se interessaram exclusivamente por questões de língua e de gramática. Isto nos convence, por outro lado, de que "o país essencialmente agrícola" cedeu o lugar ao "país essencialmente filológico"...

A agricultura, em verdade, teve pouquíssimas consultas. No meio de 40.245 obras consultadas, apenas 285 se referiam a ela. Acima da agricultura estiveram as ciências matemáticas, as ciências naturais, a cartografia do Brasil, o direito, filosofia, a física e a química, a história. A própria filosofia desbancou a agricultura no Brasil.

.. Quanto à nossa paixão pela gramática, é indistigável. Lembre-se o leitor de que até há poucos anos a crítica literária entre nós era simplesmente a crítica da colocação dos pronomes!

Fonte: Jornal Folha da Noite, São Paulo, 10 de junho de 1940, p. 2.

O recorte da página anterior, extraído do jornal *Folha da Noite* (São Paulo), em junho de 1940, expressa uma interessante noção sobre os estudos em torno da língua numa dada época. A notícia revela o *ranking* dos temas/livros mais procurados pelos leitores da Biblioteca Nacional (Rio de Janeiro) durante o mês de maio. Como se nota, a Filologia e a Linguística estão, juntas, em terceiro lugar entre as obras mais requisitadas pelo público. Vale a pena transcrever as considerações feitas pelo jornal a esse respeito:

Por onde se vê que a despeito de toda aversão que os nossos escritores, mormente contemporâneos, votam à gramática, continuamos sendo, no concerto universal, o **povo gramático por excelência**. Basta considerar que entre 6.235 indivíduos que durante trinta dias frequentaram a Biblioteca da Praça Marechal Deodoro, no Rio de Janeiro, mais de mil se interessaram exclusivamente **por questões de língua e gramática**. Isto nos convence, por outro lado, de que “o país essencialmente agrícola”, cedeu o lugar ao “**país essencialmente filológico**” (...). Quanto à nossa paixão pela gramática, é indisfarçável. Lembre-se o leitor de que até há poucos anos a crítica literária entre nós era simplesmente a crítica da colocação dos pronomes! (p. 2, grifos meus).

A simples disposição da Filologia e da Linguística na mesma classificação já é um fato a se considerar, pois talvez indique que para a *Folha da Noite* as duas eram disciplinas “sinônimas” e, portanto, versavam sobre assuntos semelhantes. No comentário adiante, uma nova disciplina é destacada e também posta como sinônimo das duas anteriores: a Gramática – entendida como estrutura da língua e a despeito das críticas que sofria de parte da intelectualidade da época, como o próprio jornal relata. Ou seja, Filologia, Linguística e Gramática, pelo menos para o veículo em questão, eram praticamente a mesma coisa. Não há nisso, contextualmente falando, incoerência, já que o Brasil, durante largo tempo do século XX, assistiu à coexistência dessas três tradições de pesquisa dentro das investigações sobre a linguagem. No entanto, basta uma simples revisão em algumas obras do período, sobretudo as filológicas, para que os limites entre as áreas sejam delimitados.

Exemplo disso é o livro *Iniciação à Filologia Portuguesa* (1957), de Gladstone Chaves de Melo (1917-2001). Nele, o autor defende a dissociação entre a Filologia e a Gramática, associação promovida com muita força por muitos anos. Além do capítulo quatro desta obra criticar a forma como a gramática era ensinada (“Vícios do nosso ensino gramatical”), no prefácio do livro, já nos primeiros parágrafos, Gladstone é claro: “foi escrito [o referido livro] para defender os métodos,

o espírito e as conclusões da Filologia Portuguesa contemporânea, e para denunciar charlatães, os gramatiqueros, os obsessos do êrro e da gramática de bitola estreita”. O autor continua, agora no capítulo 1:

Confundida [a filologia] **ultimamente com a pior deformação da Gramática**, andou aos trancos e barrancos, entregue às mãos de sujeitos profundamente antipáticos e cheios de si, brigões profissionais, caturras, empunhadores de palmatória, castigadores de erros. (...) A consequência é que lentamente se foi filtrando entre os leigos um conceito bem pouco lisonjeiro para a Filologia, que é havida, mais ou menos, como especulação de desocupados (MELO, 1967, p. 18, grifo meu).

O que comenta Chaves de Melo acerca da visão que parte da sociedade tinha sobre a Filologia revela a reivindicação de um lugar de prestígio – que, como veremos, por muitos anos de fato o campo teve. De modo análogo, posicionando-se totalmente desvinculada da Gramática e da Filologia, a Linguística também reclamará para si esse “poderio”, sobretudo nos anos 1960, como veremos adiante. Para a Filologia, no entanto, essa diferença já estava clara: “rigorosamente, Filologia é o estudo de textos literários, ao passo que a Linguística é o estudo da língua como tal, independente de textos ou de beleza literária” (MELO 1957, p.30).

Isso posto, é notório que à medida que o senso comum igualava essas três linhas de estudo, de algum modo elas tentavam se particularizar dentro dos estudos sobre a linguagem no Brasil. Iniciei a discussão dando voz apenas à Filologia, porque esta, sob a ótica do jornal em questão, parecia ser a “representante” desse trio (note-se que “país essencialmente filológico” tenta sintetizar o resultado dos dados expostos pelo *ranking*). A Gramática também merece destaque, já que, ao ser um termo, no texto, sinonímico de Filologia e Linguística, qualifica a população brasileira (“povo gramático por excelência”) e sintetiza o pensamento de quem escreveu a nota.

Enfim, entre a Filologia e a Linguística, embora seja dado àquela o maior espaço de atuação e prestígio na primeira metade do século XX, é inegável que esta também atuou em posições decisivas para os rumos das investigações sobre linguagem no país, inclusive na assunção de um discurso de ruptura. Como minha pesquisa está situada em parte deste efervescente período, é fundamental discorrer sobre o objeto e os objetivos da Filologia e da Linguística e a relação entre elas dentro da nossa historiografia. Por outra parte, é igualmente importante fundamentar questões sobre Gramática e sobre a construção da história da nossa gramaticografia dentro desse período, justamente porque foi através delas, das

gramáticas (que muitas vezes se materializavam sem este nome), que a língua espanhola, sistematicamente falando, chegou às escolas secundárias do Brasil.

3.1 Objeto e objetivos da Filologia e da Linguística: uma questão complexa

A relação entre Filologia e Linguística é histórica. Esse ponto de partida é importante porque é através dele – da relação entre disciplinas e das suas historiografias – que conseguimos ferramentas para a compreensão do desenvolvimento das ideias sobre a linguagem no Brasil do século XX. Apressadamente, diríamos que a linguagem verbal é o objeto desses dois campos e que por esse fio as duas se relacionam. Mas essa questão é complexa e com muitas nuances, sobretudo em se tratando do caso brasileiro (aspecto privilegiado nesta tese). Prova disso é que alguns textos clássicos da época apontavam, explicitamente, uma diferenciação. É o que nos disse Mattoso Câmara Jr. (1904-1970), um dos grandes expoentes da Linguística brasileira:

Helenismo que significa [a filologia] literalmente “amor à ciência”, usado a princípio com o sentido de erudição. Especialmente quando interessada na exegese dos textos literários. Hoje designa, estritamente, o estudo da língua na literatura, **distinto portanto da linguística** (...) o que vem a ser o estudo linguístico, especialmente diacrônico, focalizado no exame dos textos escritos em vez da pesquisa na língua oral por inquérito com informantes (CÂMARA JR, 1963, p. 178, grifo meu).

Na citação, Câmara Jr. define Filologia e a relaciona, no passado, ao exame/ interpretação dos textos literários. No então presente, o autor destaca que esta disciplina se difere da Linguística porque observa a língua apenas na literatura, isto é, nos textos escritos, e despreza o que é oral. Essa marcada diferença, materializada na obra de Mattoso, já existe desde o prólogo do seu *Dicionário de Linguística e Gramática*, obra que se trata de uma segunda edição do *Dicionário de Filologia e Gramática*, curiosamente do mesmo autor. De acordo com Henriques (1996), Câmara Jr. afirma que a mudança do título na segunda edição tem a ver com uma remodelação que ele tentava acentuar no caráter da obra e evitar que o título antigo, ligado à Filologia, sugerisse apreço ao empirismo, característica essa que, ainda segundo Mattoso Câmara, “rejeito e sempre rejeitei” (1977, p. 28)¹¹.

¹¹ Excerto retirado da 7ª edição do *Dicionário de Linguística e Gramática*, publicado pela editora Vozes em 1977.

Para Câmara Jr, em dado momento da sua trajetória acadêmica, diferenciar-se da Filologia seria a assunção da cientificidade daquela em relação ao suposto empirismo desta¹². De todo o modo, o que lemos na citação acima representa também uma adesão aos “tempos modernos”, tempos esses em que, cada vez mais, a Filologia perdia espaço disciplinar para a Linguística.

A fim de gerar um quadro mais panorâmico, trago a definição deste mesmo estudioso sobre a Linguística:

LINGUÍSTICA – estudo da linguagem humana, mas considerada na base da sua manifestação como língua. Trata-se de uma ciência desinteressada, que observa e interpreta os fenômenos linguísticos – a) numa dada língua, b) numa família ou bloco de línguas, c) nas línguas em geral, para depreender os princípios fundamentais que regem a organização da linguagem entre os homens (CÂMARA JR, 1963, p. 250).

Enquanto que a Filologia, para Mattoso, tinha definição girando em torno do amor à ciência, ou do apreço pela erudição, supostamente sem limites claros, a Linguística ia ao encontro da noção de uma ciência, com um horizonte de observação e de interpretação bem delimitados. No contexto em que publicou a segunda edição do seu *Dicionário*, o que Mattoso concretizava com esses conceitos – um diferente do outro, mas sobretudo um sobreposto ao outro –, é sinal de que ele observava na Linguística um novo programa de investigação, uma nova tradição de pesquisa, dentro de um novo grupo de especialidade e, assim, o norte para a construção de uma possível retórica de ruptura com o que então estava posto.

Como já dito no capítulo 2, essas tentativas de rupturas, quando exitosas, promovem uma série de esquecimentos e costumam, nesse sentido, desvalorizar um saber específico e a história de uma tradição de pesquisa. O estudo de Coelho (2018) mostra uma preocupação quanto a esse aspecto e reflete sobre o fato de que os considerados filólogos brasileiros de primeira linha, como Antenor Nascentes (1886-1972), Ismael de Lima Coutinho (1900-1965), Theodoro Henrique Maurer Jr. (1906-1979), Isaac Nicolau Salum (1913-1993), Serafim da Silva Neto (1917-1960) etc. têm hoje em dia seus trabalhos fundamentais esquecidos, enquanto que os de Câmara Jr, por outro lado, recuperados. Noutras palavras, a autora quer dizer que, a partir dos anos 60, nos cursos Letras, por exemplo, Mattoso tornou-se o introdutor da Linguística Geral no país, evocando um suposto novo pensar

¹² Vale a pena ressaltar que o *suposto* empirismo da Filologia, apregoado pelos linguistas, era mais um discurso de ruptura com o paradigma posto (Filologia) do que uma realidade de fato. Na obra de Gladstone Chaves de Melo (1957), por exemplo, o capítulo 2 é inteiramente dedicado a discussão do *caráter científico da Filologia*.

sobre a língua, e os filólogos se converteram em profissionais que precisavam ser, de algum modo, evitados.

Contrariando essa lógica, Coelho (2018) traça linhas de continuidade entre as ideias que figuram a emergência da Linguística e as ideias da Filologia que já estavam em curso, nos planos temático e institucional. Por exemplo, importante rever, deslocar e corrigir a noção de Mattoso sobre o fato de que aos filólogos não interessava a língua oral. Para tanto, a autora traz Serafim da Silva Neto¹³, em texto de 1955:

Desde 1943 dedicamos grande atenção à dialetologia, seus problemas e métodos, nos nossos cursos da Universidade Católica. Em 1950, em breve comunicação oral apresentada em Washington, no I Colloquium Internacional de Estudos Luso-brasileiros, tivemos a oportunidade de frisar a importância e, mais do que isso, a urgência de se organizar o Atlas Linguístico Etnográfico de Portugal e Ilhas, bem como de se desenvolver no Brasil as pesquisas de campo (...) desejo aproveitar o feliz ensejo da reunião deste Colloquium, que congrega a maior parte das Universidades Brasileiras, para acentuar a necessidade e a urgência de se estudarem os nossos falares (...) (SILVA NETO, 1955, p. 5 *apud* COELHO, 2018, p. 71).

Ao contrário do que parte do senso comum ou até mesmo outros acadêmicos acreditavam, a dialetologia¹⁴ estava subordinada à Filologia, seguindo suas orientações – ainda que de modo pontual (CAVALIERE, 2001). Se por um lado é verdade que a geração filológica anterior aos anos 1940 não estava preocupada com o objeto “fala”, por outro não se pode esquecer que esta noção é modificada com a publicação de *O Dialeto Caipira* (1920), de Amadeu Amaral (1875-1929), obra que inaugura uma nova tradição de pesquisa para os filólogos – o que não significa dizer, contudo, que com isso, necessariamente, fez surgir outra tradição. Para Altman (2003, p. 74), Amaral e seus sucessores “não sustentaram uma retórica de ruptura com o Programa da Filologia. Pelo contrário, o estudo da variação dialetal residual, rural, contribuiria ainda mais para fundamentar interpretações

¹³ Importante destacar que Silva Neto fundou, em 1953, o *Centro de Estudos de Dialetologia Brasileira*, dentro do Museu Nacional do Rio de Janeiro, além de elaborado outros importantes trabalhos na área, como o Guia para estudos dialetológicos.

¹⁴ Em estudo de 1973, Castilho fez interessantes considerações sobre a dialetologia. Primeiro, afirmou que, durante muito tempo, esta área se concentrou na descrição dos resíduos linguísticos do passado, com a preocupação de que eles não desaparecessem. Segundo, fixado no então presente, o estudioso afirma que o objeto desse campo sofrera modificações e, abraçando perspectivas da Sociolinguística – na época vista um ramo promissor da Ciência da Linguagem –, passava a também descrever o padrão linguístico de outros âmbitos sociogeográficos.

histórico-filológicas divergentes sobre os substratos da ‘língua brasileira’”.

O período *dialetológico* brasileiro coincide com um contexto de efervescência cultural e intelectual, que necessariamente nos guiava para outra forma de observar a população brasileira e, com isso, sua forma de falar. Antônio Cândido, por exemplo, no ensaio *Literatura e cultura de 1900 a 1945* (2000), aponta o Modernismo como uma abertura para a oralidade presente no *regionalismo* e fora dos ambientes urbanos. Nomes como Rachel de Queiroz (1910-2003), Graciliano Ramos (1892-1953) e José Lins do Rego (1901-1957) apostam na fala popular como aspecto de constituição dos sujeitos. Mais tarde, Guimarães Rosa (1908-1967) alcança o chamado *supra-regionalismo*, que relacionava o local ao universal. Mais detalhes sobre o movimento Modernista e sua influência na formação do clima de opinião da primeira metade do século XX serão tratados no capítulo 5.

Diante do que até agora foi exposto, nota-se que a relação entre Filologia e Linguística é uma questão complexa justamente porque essas tradições de pesquisa, no Brasil, apesar de durante algum tempo terem sido coexistentes, dividiam espaço numa arena excludente, de âmbito curricular, e por isso mesmo ligadas à força do sistema educativo – mas essas são considerações que também trarei mais adiante. Cabe, por agora, pensar que o objeto e os objetivos dessas disciplinas são de difícil definição porque, e como já dito, ambas veem a língua com sensível apreço, como chave fundamental para suas questões.

Souza (1979)¹⁵ destaca que um dos princípios elementares da pesquisa científica é o reconhecimento do *objeto material* e do *objeto formal*. Segundo o autor, o objeto material é o dado bruto, o fato em si, em vista que o objeto formal é entendido como a escolha científica dentro do “catálogo” do objeto material. É por este objeto, o formal, que uma ciência é reconhecida.

Assim sendo, a Linguística e a Filologia, apesar de terem a atenção voltada para a sincronia e para a diacronia¹⁶, respectivamente, ambas compartilham do mesmo objeto material, a língua, mas a partir deste objeto, através de métodos próprios, ambas constroem seus objetos formais. Para Faraco (2005), o objeto de estudo do filólogo são “manifestações escritas antigas culturalmente importantes e seu objetivo é fixar esses textos numa forma que possa ser considerada con-

¹⁵ Agradeço ao professor Roberto Acízelo de Souza (UERJ), por gentilmente ter compartilhado comigo este estudo. Como a revista em que este artigo fora publicado originalmente está fora de atividade, trata-se de um material raro.

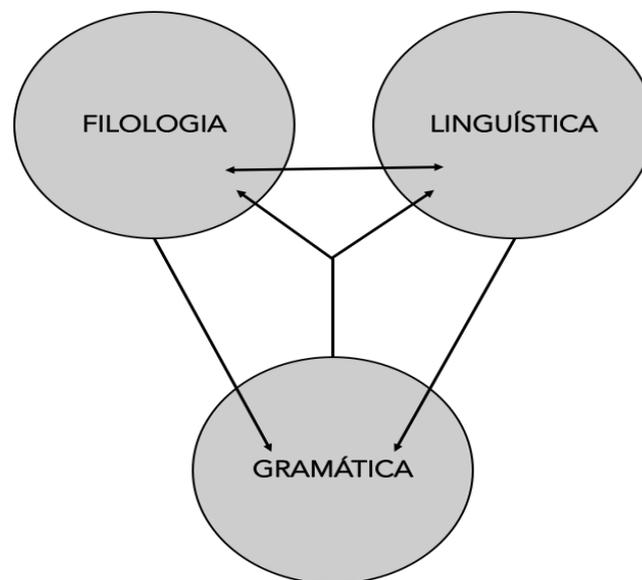
¹⁶ A noção de pesquisas sincrônicas e diacrônicas, no entanto, precisam ser relativizadas e nunca vistas de maneira dicotômica. Há estudos, por exemplo, em que a sincronia é trabalhada em materiais linguísticos antigos. Ou seja, o antigo não está necessariamente ligado ao diacrônico; tampouco o contemporâneo está obrigatoriamente atrelado ao sincrônico.

fiável, isto é, mais próxima possível do original” (p. 51). Acerca do “texto” na Filologia, Swiggers (1998, p. 12) afirma que não cabem apenas textos escritos, tampouco exclusivamente literários, no horizonte de tarefas do filólogo: cartas, glossários, testamentos, tratados científicos representam, também, grandes interesses para a Filologia.

A Linguística, por sua vez, apesar de dispor da língua como objeto material, interessa-se por todo e qualquer fenômeno linguístico, com ênfase especial à fala – isso porque todas as línguas têm a expressão oral, enquanto nem todas têm a expressão escrita. Quando voltado à escrita, os linguistas não se limitam a de prestígio e, por isso mesmo, não são normativos (FARACO, 2005).

Em relação ao normativismo, importante perceber uma convergência significativa: os dois campos veem a língua não do ponto de vista meramente prático, como faz a Gramática Tradicional (GT), mas a partir de bases metodológicas rigorosas (SOUZA, 1979). Assim, o linguista e o filólogo se afastam da GT na medida em que não descrevem a língua estabelecendo um modelo ou um padrão a ser seguido. Contudo, Faraco (2005) alerta que essas três especialidades não são excludentes, mas se desenvolvem através de tarefas e funções próprias. Abaixo esquematizo o pensamento do autor a esse respeito:

Esquema 1 – Relação entre Filologia, Linguística e Gramática



Fonte: Elaboração própria (2021), com base em Faraco (2005).

As setas indicam a direção de alimentação que sai de uma área em direção a outra. Ao passo em que os saberes gramaticais são pontos de partida para as atividades dos filólogos e dos linguistas, uma gramática necessita das bases lingüís-

tico-filológicas para se sustentar. Por sua vez, à medida que a Filologia é um campo imprescindível ao linguista que estuda Linguística Histórica, por exemplo, o filólogo toma o discurso do linguista como objeto, numa dupla alimentação.

No entanto, no Brasil, essa relação de retroalimentação não se deu de maneira linear ou óbvia. Na tentativa de aprofundar essa questão e suas consequências dentro de um processo histórico, Altman (2018) revisita dois periódicos brasileiros publicados em duas fases distintas e sob a liderança organizacional (MURRAY, 1993) de dois importantes nomes da Filologia e da Linguística, aqui já citados, Serafim da Silva Neto e Joaquim Mattoso Câmara, respectivamente. Para tanto, nomeia as duas revistas-objeto (Revista Brasileira de Filologia, RBF, entre os anos de 1955-1961, e Revista Brasileira de Linguística, RBL, no período de 1974-1978) como pertencentes a duas gerações – a primeira ligada a Silva Neto; a segunda, a Mattoso Câmara.

Dos dados coletados, a pesquisadora aponta que enquanto a RBF focava suas publicações na História do Português, na modalidade literária e no levantamento de vocábulos das variedades dialetais, sócio-profissionais e da fala popular do Brasil, a RBL praticamente apagou essas temáticas, voltando-se, sobremaneira, e como esperado, a uma sincronia dentro do estudo do português, tanto no que se refere à descrição gramatical, quanto ao estudo do uso e da variação.

O contexto em que nascia e se firmava a RBL, floreado pelo campo da Linguística cada vez mais presente nos cursos de Letras do Brasil, era de crescente prestígio. A concordância absoluta, entre os pesquisadores da época, de que o projeto de reelaboração gramatical não deveria dar espaço à diacronia, tampouco ao aspecto histórico, traduz o talvez *esquecimento* do que havia anteriormente, e isso, sem dúvidas, proporcionou a esta então geração a *ilusão de progresso* (ALTMAN, 2018):

Para Mattoso Câmara e a geração que a posteriori o elegeu como exemplar, ambos os estudos [a sincronia e a diacronia] deveriam ser autônomos e a Linguística Geral, fosse sincrônica, fosse diacrônica, é que era a “verdadeira” ciência da linguagem, não a Filologia. Em outros termos, a busca de autonomia da Linguística em relação à tradição entendida como Filologia na década de 60 e 70 pode ser interpretada, no Brasil, não só como uma ruptura institucional, mas também como uma ruptura de orientação histórica no estudo da língua, anteriormente em evidência [...] enquanto a Linguística europeia e norte-americana se desenvolveram nas primeiras décadas do século XX a partir do conceito de autonomia do objeto *langue*, no Brasil será preciso acontecer a autonomia institucional da disciplina primeiro, para que se explore, em consequência, a perspectiva da autonomia do objeto (p. 60).

A ilusão do progresso a que se refere Altman, juntamente com a reivindicação de uma linguística sincrônica autônoma, materializou o rompimento de duas práticas investigativas – ao contrário do que vinha sendo, de acordo com Altman, praticado, na mesma época, na América Latina e em outros países de tradição românica. Isso quer dizer que, como já visto no capítulo 2, os paradigmas das ciências da linguagem não são sucessivos, não esperam um anterior paradigma morrer para assim surgir, mas em verdade “se superpõem, se descontinuum e continuam, renovados, revistos, reinterpretados” (ALTMAN, 2018, p. 61).

E é por isso que, mais uma vez, é preciso dizer que mensurar os objetos e objetivos da Filologia e da Linguística, no Brasil do século XX, é uma tarefa complexa. Na esteira da história, sobretudo a partir dos anos 1960, o que se viu foi a Linguística como tradição de pesquisa eleita e a Filologia considerada ultrapassada e até mesmo decadente. A complexidade de análise reside justamente porque a chamada *história oficial* quase sempre nos conta essa relação sob perspectiva dos *heróis* e do frágil pressuposto de que a ciência avança de modo linear. É sobre a história dessa relação que agora escrevo.

3.2 Breve história de uma relação

Como visto na seção anterior, a questão dos objetos e dos objetivos da Filologia da Linguística no Brasil é bastante complexa pelo modo como essas duas tradições se relacionaram no contexto intelectual do século XX. É curioso perceber, contudo, que fora do país essas duas tradições também tiveram uma relação conflituosa. Koerner (1997) chama a questão de *eterno debate*, sobretudo quando constata que há pelo menos 150 anos o conflito entre tradições já era posto na Europa. Swiggers (1998), se apoiando em Meillet (1925), também vai nesse sentido e defende não o antagonismo, mas a *(re)conciliação*: “para determinar os estados da língua do passado, o linguista deve servir-se da mais exata filologia, da mais precisa: e cada progresso na precisão filológica permite um novo progresso para o linguista” (MEILLET, 1925, p. 11 *apud* SWIGGERS, 1998, p. 14).

Altman (2004) explica que fora do Brasil duas tradições de estudo influenciaram os grupos de *scholars* brasileiros entre os séculos XIX e XX. A primeira, a autora chama de europeia, que designa a tradição francesa e alemã; a segunda, anglo-saxônica ou norte-americana. Para entender esta história, fundamental le-

var em conta a significação que os termos *Linguística* e *Filologia* receberam nos países dessas tradições no século XIX.

Embora na França e na Alemanha os termos *linguistique historique* e *historische Sprachwissenschaft* – ou *Linguistik* – fossem usados como versões à expressão inglesa *historical linguistics*, a mesma correspondência não era feita com *philology*. Koerner (1997) atribuiu a Friedrich Schleicher (1821-1868) a institucionalização dessas diferenças quando, na Alemanha do século XIX, referia-se a *Philologie* como uma disciplina histórica, interpretativa e que objetivava analisar, por meio de textos, o pensamento e a cultura de um povo. *Linguistik*, por outro lado, designava ciência natural, que fora inaugurada, através de publicações, por nomes como Willian Jones (1787-1832), Friedrich Schlegel (1772-1829) e Rasmus Rask (1787-1832). Esclarecedoras as palavras do próprio Schleicher, citadas por Altman (2004), cuja tradução do francês é de minha responsabilidade:

Somente recentemente a ciência da linguagem se dividiu em dois ramos distintos. Um, chamado de filologia, estuda a língua para através dela conhecer a essência intelectual das nacionalidades. Filologia pertence à história. O outro é chamado de linguística, que não se ocupa da vida pregressa das nações: faz parte da fisiologia do homem (SCHLEICHER, 1852, p. 1-2 *apud* ALTMAN, 2004, p. 165)¹⁷.

Para Schleicher, Filologia é um campo de estudo que mira na história do pensamento de um povo, enquanto a Linguística é uma ciência natural, visto que seu objeto é observável e porque a linguagem está sujeita a leis naturais, imutáveis. Filologia seria ligada à crítica, a interpretações particulares dos textos; Linguística abraçaria línguas até sem tradição escrita, como as indígenas. Apesar de admitir que ao linguista caberia buscar informações com os filólogos, o teórico promove uma cisão entre essas tradições de pesquisa, seus objetos e demandas: para ele, a Linguística precisaria estar à frente da Filologia e não ser uma disciplina auxiliar desta. Seus escritos levantaram esta dicotomia, que passou a ser ratificada pela ciência da linguagem (KOERNER, 1997).

Antes mesmo da busca pelas explicações que promoveram essa dicotomia, Poza (2019), baseado em Lázaro Carreter (1990), comenta que a equivocada rela-

¹⁷ Ce n'est que depuis peu de temps que la science qui a pour objet la langue en général, s'est séparée en deux branches destines. L'une, qui s'appelle la *philologie*, étudie la langue pour arriver par là à la connaissance de l'essence intellectuelle des nationalités ; la philologie appartient à l'histoire. L'autre s'appelle la *linguistique*; elle ne s'occupe point de la vie historique des nations: elle est une partie de la physiologie de l'homme.

ção sinonímica entre a Filologia e a Linguística se originou a partir da ênfase na ampliação do campo de abrangência da Filologia, então voltado aos comentários de textos literários e às regras de uso linguísticos. Desse modo, o estudo das línguas, da literatura e dos fenômenos culturais, concretizados através de textos escritos, abriu margem para essa equiparação terminológica.

Outro ponto de divergência entre as tradições dava ao filólogo a possibilidade de exercer sua função conhecendo apenas uma língua, enquanto que o mesmo não se aplicaria ao linguista, pois quanto mais línguas este profissional conhecesse, maiores as possibilidades de compará-las. É por isso que *Linguistik*, no contexto europeu, se tornou sinônimo de *Sprachevergleichung* (gramática comparada) (ALTMAN, 2004).

Na tradição anglo-saxônica, *philology* sempre estivera associado ao estudo da língua através de textos antigos, a fim de que estes fossem comparados e, nesse sentido, tivessem sua história reconstruída. *Philology*, por esta razão, pelo menos nos países de língua inglesa, tinha uma orientação linguística muito mais acentuada do que na Alemanha (*Philologie*) e França (*philologie*).

No Brasil, à diferença do percurso europeu, o estabelecimento da Linguística e da Filologia não obedeceu a uma especificidade natural ou cultural. Inseridas nas Ciências Humanas, marcadamente suas diferenças estavam em torno do objeto e da orientação (COELHO, 1998). Dessa forma, a Filologia abrigaria estudos de uma língua, incluindo sua modalidade literária, com perspectiva diacrônica, e a Linguística, por sua vez, trataria de análises teóricas, com ênfase na sincronia e em princípios mais gerais acerca das línguas.

Para ficar mais claro, é preciso voltar no tempo. Isso porque os estudos sobre a linguagem no Brasil refletem o modo como Portugal dos séculos XVIII e XIX também promovia suas observações, pesquisas e publicações. Antes de tudo, cito nomes como Aniceto Gonçalves dos Reis Vianna (1840-1919), Epiphânio Dias (1841-1916), José Leite de Vasconcelos (1858-1941), D. Carolina Michaëlis de Vasconcelos (1859-1941), Francisco Adolpho Coelho (1847-1919) etc., que constituem, juntos, um panorama de estudiosos da língua em Portugal. Este último, Adolpho Coelho, aproximando-se da Linguística comparada, foi considerado o autor que, dentro da gramatização do português, promoveu a ruptura com a ideia de língua como arte/técnica e nesse lugar defendeu que esta poderia ser analisada sob os olhos da ciência (VIEIRA, 2018). Sua obra, *A Lingua Portugueza – phonologia, etymologia, morphologia e syntaxe*, de 1868, influenciou o brasileiro

Júlio Ribeiro (1845-1890) na construção da sua *Grammatica Portugueza*, de 1881. Para a historiografia nacional, esta última obra inaugura o pensamento gramatical sobre o português do Brasil.

De acordo com Altman (2004), apesar de Adolpho Coelho pôr a Filologia e a Linguística (também chamada, à época, de Glotologia¹⁸) em pé de igualdade – afinal, para ele, “estava claro que tanto a Filologia quanto a Glotologia eram ciências historiológicas, isto é, ciências que estudam os fatos tal como se encadeiam, evoluem e se sucedem” (p. 173) –, na prática esse padrão de equidade funcionava diferente, pois suas aulas eram consideradas de Filologia Românica ou de Língua Portuguesa. Talvez esse fato tenha sido mais um aspecto que sobrepôs a Filologia brasileira à Linguística, pelo menos na primeira metade do século XX.

Assim, o final do século XIX e início do XX é marcado por pesquisas filológicas que tanto objetivavam a reconstrução de aspectos fonéticos, morfológicos, sintáticos e etimológicos do português, como também a reedição de textos do português medieval, arcaicos e de cânones literários. Esse cenário começa a mudar a partir dos anos 1930, pelo crescente interesse dos filólogos por dados orais (ALTMAN, 2004)¹⁹.

De modo geral, a década de 1930 é responsável pela cientificização dos estudos linguísticos brasileiros, já que esse momento coincide com o período em que foram criadas as Faculdades de Filosofia em São Paulo e no Rio de Janeiro. Ainda de acordo com Altman (2003, p. 70), “a criação destas Faculdades simbolizou o fim do autodidatismo em matéria de linguagem e marcou, na percepção das gerações que se seguiram, o início da carreira do profissional de Letras”. O autodidatismo é um aspecto relevante para o cenário porque, no país, a grande maioria dos estudiosos desse campo tinham formação superior em outras áreas, como arquitetura, engenharia e direito. Muitos outros, inclusive, eram professores de português de escolas particulares ou de Liceus e Ginásios.

Também era nessas Faculdades em que a Filologia se sobressaía enquanto currículo e, desse modo, endossava publicações em periódicos especializados, revistas e jornais. Havia, assim, o intento de popularizar as discussões sobre a língua. Exemplifico com recorte do jornal *Folha da Manhã*, de 03 de agosto de 1940:

¹⁸ Para Adolpho Coelho, Glotologia tem por objeto a expressão do pensamento por meio de sinais e especialmente por meio de movimentos acústicos (cf. ALTMAN, 2004).

¹⁹ Altman (2004b) também esclarece que essa linha investigativa, embora hoje não seja uma ocupação de grande parte das pesquisas como um todo, ainda permanece em tímida atividade em alguns departamentos universitários e na Academia de Letras.

Imagem 3 – Recorte da seção *Livros e Idéias*, de 03 de agosto de 1940

S. Paulo — Sábado. 3 de Agosto de 1940

Apareceu o primeiro tomo da obra "Língua Brasileira", do sr. Edgard Sanches (Coleção Brasileira, Companhia Editora Nacional, S. Paulo), e é pena que não surgissem os dois em conjunto, para melhor julgamento do seu valor. Este que temos em mãos revela, porém, uma cultura especializada, que se assenhoreou da matéria e soube expô-la com segurança de parecer sobre a base de conhecimentos amplos e sólidos.

O sr. Sanches consagra grande parte do seu livro ao resumo dos trabalhos feitos em prol da existência da língua brasileira. Desfilam Pedro Branca, Varnhagen, Gonçalves Dias, José de Alencar, Couto de Magalhães, Batista Caetano, Paranhos da Silva, Pacheco Junior, Silvio Romero, José Veríssimo, Virgílio de Lemos e outros, que há mais de um século veem sustentando os direitos da nossa autonomia linguística em face de Portugal. Chegam por fim Amadeu Amaral, Antenor Nascentes, Mário Marroquim e os que estudam o nosso idioma em formação, afirmam as suas prerrogativas e cuidam de polí-lo e valorizá-lo pelo seu corajoso emprego, com desdem pela censura lusitana.

"Língua Brasileira" tem assim,

Livros e idéias

(Para a "Folha da Manhã")

RUBENS DO AMARAL

lares sensivelmente idénticos em dado momento, evoluindo em seguida de modo independente, produziram um conjunto de inovações comuns, e onde, em consequência disto, os indivíduos que falam a mesma língua, utilizando embora cada qual sua linguagem regional, tem consciência de formar, no seio dessa língua, um grupo linguístico particular". E a conclusão se impõe: em linguística, o que nós falamos é um dialeto do português.

Mas, se reconhecemos que falamos um dialeto, como queremos promovê-lo a língua? Ai entra em cena outro fator, — o fator político. Se um dialeto passa a ser falado por um povo independente, passa a ser também uma língua independente. Está claro que em tais coisas não há rigor absoluto. Essa é, todavia, a regra geral. E, se fosse preciso exemplificar, diríamos que o português e o rumeno são línguas porque falados por povos independentes, ao passo que o provençal, o catalão e o galgo

ainda não nos libertamos, cento e vinte anos depois de proclamada a Independência no Ipiranga. Temos até agora cocares de penas na alma. A Europa continua a ser a metrópole. Essa pobre Europa, onde agora só há uma arte, a da guerra; onde só há uma ciência, a do matar; onde a destruição é a única idéia e o ódio é o único sentimento.

Estamos assistindo ao fim da civilização européia, no ciclo que se conta da tomada de Constantinopla pelos turcos. E no entanto, o sr. Afrânio Peixoto pôde dizer: "As histórias da América, ou das Américas, não são vulgares. Achar-se-ão numerosas histórias particulares, dos vinte e dois países que tem o continente, de preferência a uma história de conjunto; ou inter-história, dessas diversas Américas... Pelo menos, nenhuma que seja conhecida em todas as Américas".

Diz-se na "Pequena história das Américas" (Companhia Edi-

co, a geladeira elétrica, os fogões e os lampões de óleo, o fonógrafo, o telefone, a lâmpada elétrica. O pensamento norte-americano deu ainda Henry, Gibbs, Rowland, Michelson, Millikan, Compton, Langmuir, Coolidge, Davison, Anderson, Baning, de Forest, Tom-bough, Allison, Murphy, Macadam, Delford, Morse, Field, Graham Bell, Hoe, Horace Wells, Morton, Gorgas e outros e outros.

Como americanos, estamos contentíssimos. Como brasileiros... nem tanto. Que diabo! Ficamos somente em Bartolomeu de Gusmão e Santos Dumont? Seremos uma civilização de papel-carbono?

Eis aí um tema a ser proposto às nossas Universidades, em S. Paulo e no Rio, para vencer o complexo de inferioridade que nos esmaga, afirmando a existência e a importância da contribuição brasileira para o progresso científico, intelectual e moral da humanidade.

*
André Maurois é um frequentador

Fonte: Folha da Manhã, agosto de 1940.

Livros e Idéias foi uma seção de crítica literária que compunha o jornal *Folha da Manhã*. Durante os anos 1940, vários nomes eram responsáveis pela crítica e divulgação de textos diversos. Em 1941, a referida seção virou um "rodapé literário", editado no quarto inferior da página (NUNES, 2018). No recorte acima, o jornalista e escritor brasileiro Rubens do Amaral (1890-1964)²⁰, que assina a seção, comenta o primeiro tomo da obra *Língua Brasileira*, de Edgar Sanches (1891-1972)²¹. O jornalista expõe para o público geral a discussão secular sobre nossa autonomia linguística em relação a Portugal, isto é, a busca por uma língua brasileira. Expõe também, para tanto, alguns responsáveis pelo fomento deste debate, como os filólogos Amadeu Amaral, Antenor Nascentes e Mário Marroquim²².

²⁰ Além disso, Rubens do Amaral ocupou a nona cadeira da Academia Brasileira de Letras e foi primo da famosa pintora Tarsila do Amaral.

²¹ Sanches foi bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Bahia, além de professor de Filosofia no ensino ginásial. Foi deputado e considerado um intelectual defensor da historicidade da língua, dos neologismos e da língua brasileira (FERREIRA e FEDATTO, 2015). Por não fazer parte do eixo Rio-São Paulo, seu pensamento foi pouco difundido.

²² Mário Marroquim (1896-?) foi filólogo radicado em Alagoas e escreveu *A Língua do Nordeste*, em 1934.

Do exposto acima, claro está que a Filologia representou, na primeira metade do século XX e em relação à Linguística, o grupo de especialidade e a tradição de pesquisa mais atuante e, por isso mesmo, de maior prestígio no Brasil. Uchôa (2009) refaz parte desse percurso historiográfico ao destacar sua própria experiência com a Filologia e a Linguística, entre os anos de 1956 e 1959, de quando fora aluno do Curso de Letras Clássicas na antiga Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Para se ter uma ideia inicial, destaca o autor que, à época, enquanto a Filologia recebia um *status* de cátedra, a Linguística – ainda que norteadas, na Faculdade Nacional, por Mattoso Câmara – não passava de uma mera disciplina.

Nesse sentido, comenta o autor, que dentro do campo de estudos de língua portuguesa, a orientação de ensino era a filológica: “estudo amplo da língua e dos seus textos, sobretudo os literários, com ênfase nos dos séculos anteriores” (UCHÔA, 2009, p. 166). Isso, sem dúvida, era resultado do grande poder persuasivo dessa tradição. Coelho (1998) aponta que muitos investigadores brasileiros, mesmo se utilizando de teorias linguísticas para a realização de suas pesquisas, até meados dos anos 1960, se intitulavam filólogos (e também assim eram vistos).

Sobre a divulgação da Linguística na prática acadêmica, também nos conta Uchôa (2009) que Mattoso Câmara tomava o seu *Princípios de linguística geral* (Uchôa se refere à segunda edição, de 1954) como o programa da disciplina:

Para uma turma de Letras Clássicas selecionava frequentes exemplos do grego e do latim. Com *Princípios*, sabemos, Mattoso Câmara introduz a Linguística moderna no Brasil e em Portugal, procurando divulgar fenômenos da linguística estrutural europeia e também, a partir dessa 2ª edição, da norte-americana. O curso de Mattoso, apesar de apresentar-se ele como um expositor oral sedutor, nos causava o maior estranhamento e mesmo certa dificuldade de acompanhá-lo, justamente pela nova orientação, pelas novas ideias, pelo novo referencial teórico, com que nos iniciava no estudo da linguagem e na análise das línguas (UCHÔA, 2009, p. 167-168).

As palavras do autor expressam bem o teor de estranhamento ante a Linguística no currículo de formação dos futuros profissionais de Letras. Isso porque, até o então momento, aos filólogos era atribuído o caráter de cientistas. A Linguística, ocupada em apreciar leis gerais sobre a linguagem humana, nesse cenário, era vista como uma auxiliar da Filologia. Continua Uchôa (2009):

Falava-se, pois, em Linguística Geral, mas não numa Linguística Portuguesa, Francesa ou Latina, e sim, em relação aos estudos

mais avançados, em Filologia Portuguesa, Francesa ou Latina. A minha primeira noção de Linguística, ainda como aluno, nas aulas de Português, foi a de mera auxiliar da Filologia. Leite de Vasconcellos, que exerceu forte influência sobre a maioria dos nossos filólogos, coloca mesmo, em suas Lições de Filologia Portuguesa, a Filologia abrangendo a Linguística. Contra tal orientação reagia com veemência Mattoso Câmara, ciente do que se passava em nosso meio acadêmico, defendendo ele a autonomia da Linguística, sua condição de ciência geral da linguagem e a cujo objeto cabia o estudo científico da língua (p. 168-169).

O embate disciplinar, como já levantado na seção anterior, se monta mais uma vez nas palavras de Uchôa. A reivindicação de uma cientificidade parece ter sido, de algum modo, um dos principais pontos de divergência (que pelo menos se expressavam no discurso): é o que aponta a citação acima, referente ao filólogo Leite de Vasconcellos; é o que diz a citação de Mattoso, em 1977, ao atribuir, no prólogo do seu *Dicionário*, o empirismo à Filologia – naquele momento já pouco considerada como influente.

A aparente não compatibilidade posta entre essas duas tradições de pesquisa foi ficando cada vez mais clara entre os seus participantes. É nos anos 60 que a “linha divisória”, até então tênue, passa a ser considerada um verdadeiro muro entre eles. Contudo, é preciso dar um salto para atrás e mais uma vez olhar para o século XIX.

Souza (1979) considera que o retorno ao século XIX seja importante para entender o que chamou de *fases de desconfiança mútua entre filólogos e linguistas*. De acordo com o autor, o debate vem à tona com o surgimento da Linguística no mundo e neste citado período, já que com essa gênese se afirma, também, o método histórico-comparativo.

Com o desenvolvimento do método comparado, a linguagem dita anômala (em relação aos padrões clássicos) e os falares ditos incultos das regiões rurais passaram a ser inscritos na esteira da importância histórica linguística. Num primeiro momento, esses dados eram considerados pelos filólogos como irrelevantes e não merecedores de atenção, pois o que importava seria a “boa linguagem” e a “boa literatura”. Depois, já perto do final deste século, um possível acordo entre as áreas teria se operado, muito provavelmente pelo fato de tanto a Linguística quanto a Filologia terem mostrado adesão à abordagem historicista, então dominante.

A chegada do século XX e, com ele, o *Estruturalismo*, construiu outra etapa de desconfiança entres esses profissionais. Com a sincronia sobre a diacronia,

com a visão sistêmica da língua imposta à historiográfica, nota-se a eleição de um programa de pesquisa – a Linguística – numa renovada cena epistemológica. Altman (2004) nos situa um pouco mais nessas datas e no contexto brasileiro ao dizer, citando Coseriu (1976[1968]), que o estruturalismo europeu da Escola de Praga começa a ser introduzido na América Latina²³ a partir da década de 1940, com efetiva difusão nos anos 1950.

Na década de 1960, no tocante à relevância da historicidade para os estudos desse campo, é preciso considerar que aqueles pesquisadores que levavam a Linguística como disciplina dentro do contexto acadêmico brasileiro quase sempre o faziam sem voltar os olhos a um passado anterior ao século XIX (ALTMAN, 2004)²⁴. Essa conjuntura representa o fato de, na ideia de Souza (1979), o mesmo historicismo que possibilitou o acordo entre Filologia e Linguística no século XIX é o mesmo que, no século XX, ocasionou o desacordo entre as áreas.

Nesse contexto (e já excessivamente citado neste capítulo), Mattoso Câmara merece atenção especial. Este estudioso, até mesmo um pouco antes dos anos 1960, já empenhava esforços para lançar a Linguística como uma nova tradição de pesquisa, diferente da Filologia e da tradição gramatical. Isso representava, naquele momento, para Altman (2004), que assumir a posição de linguista no Brasil seria filiar-se a uma tradição ocidental e excluir-se de uma tradição normativa e de uma tradição filológica.

A força da Linguística também se explica, naquele contexto, pela sua institucionalização, em 1962, nos currículos federais das Faculdades de Letras. Através de Resolução, acompanhada do Parecer n. 283/62, do Conselho Federal de Educação, instituiu-se e generalizava-se a cadeira de Linguística na educação superior do país. Castilho (1965), no artigo intitulado “A cadeira de Linguística no curso de Letras”, relata um pouco dessa história, através de notas que previam um quadro de possibilidades de atuação acadêmica dos professores dessa área no contexto universitário. Eis parte do referido Parecer, com a ortografia vigente daquele ano:

²³ Essa introdução acontece pelo intercâmbio entre latino-americanos e europeus, que visitavam a América Latina como docentes universitários, ou que iam se formar em universidades na Europa.

²⁴ Altman (2003) também diz que nem mesmo o impacto da recepção de *Cartesian linguistics*, divulgado a partir do final dos anos 1960 no contexto acadêmico brasileiro, provocou o interesse pelo estudo das tradições de séculos anteriores. De acordo com a autora (p. 187-188), “a recepção brasileira à leitura que Chomsky fez da tradição cartesiana se deu no sentido de servir de instrumento de legitimação de uma prática de análise linguística que se buscava para o presente do que como estímulo à reflexão histórica sobre as ciências da linguagem do passado”.

A parte comum compreende português, com respectiva literatura, Latim e conhecimentos básicos de Linguística, necessários às línguas vernáculas e estrangeiras. Esse “básico” é o que nos parece exequível em âmbito nacional, nada impedindo que a escola dê maior amplitude aos estudos linguísticos. Exatamente por isto, aliás, foi que substituímos por “Linguística”, sem restrições ou ampliações, o título “Introdução aos estudos Linguísticos” que inicialmente havíamos apresentado.

Nas palavras do Parecer, é notório que à Linguística estava atribuída a função de “transmitir” aos alunos o conhecimento sobre a linguagem. Nesse sentido, o que Castilho (1965) esperava que a cadeira contemplasse, como bibliografia básica, ia desde a introdução à Linguística, através de leituras de manuais e de revistas especializadas, a questões de fonética, morfologia, sintaxe e lexicologia, passando, antes, pelas correntes linguísticas (como o método histórico-comparativo, o pensamento de Ferdinand Saussure e as bases do Estruturalismo). Ao final dessas notas, vale dizer que Castilho via com ressalvas o aprofundamento exagerado de algumas questões da área. Para o autor, “importa insistir, e o faço concluindo estas notas, no perigo que representa a organização de um curso precocemente especializado, procedimento que poderia anular tôda a validade da Cadeira de Linguística” (p. 161)²⁵.

Depois de todas as considerações postas até aqui sobre essa história, é preciso dizer que a relação entre Filologia e Linguística não se encerra no início dos anos 1960, pois uma não se torna hegemônica à medida que a outra perde o fôlego²⁶. Como já apontado no capítulo 2, as tradições linguísticas precisam ser observadas do ponto de vista da descontinuidade.

No entanto, a (breve) história dessa relação, aqui remontada, traz à baila a importância da liderança intelectual dos grupos de especialidade das tradições de pesquisa. Na Filologia, ainda que seja difícil determinar essa liderança por conta dos tantos estudiosos que, com suas publicações, ficaram conhecidos até

²⁵ A respeito da história e das consequências da hiperespecialização da Linguística em cursos de Letras a partir de décadas mais recentes, inclusive após a instalação de programas de pós-graduação dentro dessa área, algumas considerações seriam possíveis. No entanto, por não se relacionar ao escopo da minha tese, sugiro a leitura dos capítulos 4, 6 e 7 da obra de Altman (2003).

²⁶ É importante frisar que o trabalho filológico segue no Brasil até os dias atuais. Para tanto, é importante considerar a obra de Marcotulio et al. (2018), em que são apresentadas e discutidas etapas do trabalho filológico, o trabalho crítico com textos históricos e a relação entre a história externa e interna dos textos. Esse campo também é do interesse de Poza (2019), que aborda questões metodológicas da Filologia e as relaciona à História da Ideias Linguísticas.

mesmo fora do Brasil, Serafim da Silva Neto, na visão de Coelho (1998), parecer ter sido uma das principais lideranças intelectuais e organizacionais da sua geração. Na Linguística, não nos resta dúvida de que Mattoso Câmara figura como um dos nomes mais importantes na introdução e no desenvolvimento da área no país, seja através das suas inúmeras publicações e divulgação do estruturalismo, seja através, também, da promoção de outros investigadores.

A história dessa relação, marcada pela divergência de pontos de vista, revela um curso natural da história de qualquer ciência. As descontinuidades entre as áreas, a disputa pelo poderio curricular e o prestígio social e intelectual caracterizaram os estudos brasileiros sobre a linguagem no século XX – inclusive com vistas à formação de professores de língua para o ensino secundário.

Nesta tese, recupero esta história devido à especificidade das minhas fontes, incluindo, lógico, o período em que elas se encontram. Como se pôde notar, as publicações didáticas de língua espanhola no Brasil, na década de 1940, dividem espaço no tempo em que filólogos tentavam entender a língua nacional e o estruturalismo linguístico dava, em solo brasileiro, os primeiros respiros. Nesse bojo, some-se a isso a massiva publicação de gramáticas do português, elas que, embora não se filiassem nem à Filologia nem à Linguística explicitamente (mas se valessem de perspectivas teóricas e descritivas de ambas), possivelmente eram as mais populares (estavam nas escolas e nas colunas de dúvidas normativas nos jornais, por exemplo). Não à toa a praticamente equivalência, feita pelo *Folha da Noite*, no início deste capítulo, entre esses três termos.

Também é importante reiterar que é nessa época em que as publicações didáticas de espanhol (leia-se, *grosso modo*, compêndios gramaticais) ganharam maior visibilidade historiográfica, devido ao já comentado expressivo número de publicações. Assim se processa a fase propriamente linguística da gramaticografia brasileira. E é sobre isso que agora discorro.

3.3 A Gramática nesse cenário historiográfico

O cenário brasileiro dos estudos linguísticos durante a primeira metade do século XX não estava restrito ao embate científico entre a Filologia e a Linguística. Dividindo espaço dentro desse horizonte, a Gramática figurava como talvez o campo mais forte, no sentido de sua difusão.

Enquanto a Filologia gozava de grande prestígio nas Universidades e no âmbito intelectual como um todo no início do século XX até os anos 1960, uma gramatização mais expressiva da língua portuguesa no país já havia começado em meados do século XIX. Nesse trajeto, e para além das academias, é notório

que a ideia da gramática como instrumento linguístico ia se materializando no sistema educativo brasileiro a partir da noção de que ensinar língua seria ensinar sua estrutura – ideia esta apregoada desde a Antiguidade Clássica. A título de ilustração, Vieira (2015) comenta que os gregos e latinos dirigiam às crianças da classe dominante, desde os doze anos de idade, aulas de gramática. O objetivo era o de fazer com que essas crianças, munidas desse conhecimento, tivessem ferramentas para no futuro dominarem e governarem territórios. A função do *grammaticus*, relata o autor, era a de desenvolver no aluno a habilidade de falar e escrever com destreza, modelando textos de autores gregos e latinos consagrados:

De inspiração grega, os métodos dos gramáticos latinos estavam apoiados na memória, com atividades de ditado de texto, repetição, tradução de verso em prosa, análise de palavras e composição. A semelhança metodológica com o nosso ensino tradicional de língua não é mera coincidência, mas fruto das concepções de língua e de ensino que herdamos de um mundo em que a escrita era para poucos e se resumia aos modelos consagrados dos escritores de um passado relativamente distante (VIEIRA, 2015, p. 114).

No tocante ao espanhol como língua estrangeira, as gramáticas desse idioma só apareceriam no Brasil a partir dos anos 1940. No entanto, duas décadas antes, Antenor Nascentes promovia o que se consagrou como gesto inaugural dessa gramaticografia. Da mesma forma como em 1940, a *Grammatica da lingua espanhola para uso dos brasileiros* (1920), indiretamente, é resultado de políticas públicas voltadas ao sistema educativo formal. A lei n. 3.674, de 7 de janeiro de 1919, que especificava, em seu segundo artigo, a quantidade de dinheiro destinada à criação da disciplina de língua espanhola no Colégio Pedro II, foi o primeiro passo dado nesse sentido: “*Subvenção a institutos de Ensino: Aumentada de 9:600\$ a do Collegio Pedro II, para attender a despezas com a criação da cadeira de hespanhol em aquelle collegio, em reciprocidade do acto identico da Republica do Uruguay*”²⁷ (BRASIL, 1919).

Com esse passo, abriu-se caminhos para o concurso de provimento da cátedra de língua espanhola do Pedro II, que fora ocupada por Nascentes através da defesa de sua dissertação *Um ensaio de phonetica diferencial luso-castelhana: dos*

²⁷ A “reciprocidade do acto identico da Republica do Uruguay”, afirmado na Lei 3.674/1919, se refere à iniciativa legislativa uruguaia para que o português fosse ensinado neste país. Isso é comentado por Nascentes na primeira página da introdução da sua *Grammatica*, como uma justificativa para a existência daquela obra que, naquele momento, nascia.

elementos gregos que se encontram no espanhol. Isso posto, e uma vez aprovado no certame do Pedro II, parece claro o interesse do filólogo em produzir o próprio material, que seria destinado às aulas que então ministraria nesta instituição e que por muitos anos não competiria com nenhum outro livro de espanhol cujo título fosse *gramática*.

Antes de Nascentes, no Brasil, o aprendizado de língua estrangeira também esteve inserido no contexto europeu de gramatização. No século XVII, o espanhol, além de ser gramatizado como língua vernácula, também serviu como veículo para a disseminação de outras línguas. Me refiro à *Janua Linguarum*, de 1611, texto em espanhol destinado ao estudo de línguas clássicas, como o latim, o grego e o hebraico, e também vernáculas, como o francês, o italiano e o alemão. De autoria atribuída a Wiliam Bathe (1564-1614), jesuíta irlandês do *Real Colegio de Nobles Irlandeses*, em Salamanca, o livro, dirigido a missionários, confesores e estudantes de diferentes nacionalidades, teve 30 edições a partir da promessa de eficácia e velocidade na aprendizagem – que deveria ser feita por meio de comparação de palavras, de traduções livres, do estudo de palavras ambíguas/equívocas e “familiares” do latim. Fernandes (2004) resgata o prefácio da obra, parte em que se defendia o método adotado. A tradução do latim é de responsabilidade do autor:

Isto servirá de socorro principalmente aos já provecos em idade, que por tédio da gramática se desviam das Ordens sagradas. Isto diminuirá o pesado trabalho de revolver o Vocabulário tantas vezes. Isto socorrerá aos desejos piedosos daqueles que para só entender os Evangelhos e as preces passaram algumas vezes os trabalhos medianos, mas os comuns e tão intrincados nunca. Isto dará aos gramáticos e retóricos o mais fértil campo de palavras num trimestre que qualquer outra coisa em todo o triênio, isto especialmente nas línguas não vulgares, a Hebraica, a Grega e a Latina (BATHE, 1611, p. 7 *apud* FERNANDES, 2004, p. 168-169).

Dos dez capítulos que apresenta o livro, há passagens que poderiam ser considerados esboços do método indutivo do ensino de línguas, muitas vezes até hoje requisitado. A gramática, para Bathe, poderia ser aprendida através da análise das diversas sentenças constantes nas doze centúrias (cada centúria era composta por cem frases). Abaixo apresento um exemplo de como era a disposição gráfica dessas frases dentro de uma centúria²⁸. A edição a que tive acesso é

²⁸ A temática da primeira centúria era “virtudes e vícios em comum”; a segunda, “prudência e imprudência”; a terceira, “a temperança e a intemperança”; a quarta, “a justiça e a injustiça”; a quinta, “fortaleza e fraqueza”; a sexta, “as ações humanas”;

latim-inglês, de 1634. Note-se do lado esquerdo as sentenças em latim e, do direito, comparativamente, em inglês:

Imagem 4 – Parte da primeira centúria – *Janua Linguarum* (1611)

Centuria prima. De Virtute & Vitio.	The first Century. Concerning Vertue and Vice.
1 I N nomine Sanctissimæ Trinitatis.	1 I N the name of the most holy Trinity.
2 Soli Deo creatori decus & gloria.	2 To God alone the Creator be honour and glory.
3 Initii difficultas toleranda.	3 The ^a difficulty of the beginning is to be ^a Hardnesse.
4 Principium dimidium totius.	4 The beginning is halfe of the whole. ^b (ie) By reason of difficulty in beginning
5 Facile est inventis addere.	5 It is easie to adde to things invented. things, he
6 Deteriora pertinacius hærent.	6 The worse things sticke ^c faster. (libed. which hath be-
7 Fœda igitur prorsus abolenda.	7 Filthy things are therefore quite to be abo- gun hath al-
8 Laudata ut creëcit Virtus, ita Honos alie Artes.	8 As vertue commended entcrease, so hon- most halfe en-
9 Momentum hoc, unde pendet illa æ- termitas.	9 This is the moment, wherupon that æterni- tie dependeth. ^c Or, too fast.
10 Sub veste sæpè sordidâ scientia.	10 Knowledg is often under a mean garment. ^d Our future
11 Novitas acquirit gratiam.	11 Novelty ^e acquireth favour. happinesse or
12 Reminiscere omnino esse temet pulve- rem.	12 Remember that thou thy selfe art altoge- thers dust. ^e Gers.
13 Socius facundus pro vehiculo.	13 A pleasant companion is in stead of a coach. ^f (ie) Be silent,
14 Quod scis ignora, digito compeste la- belium.	14 Be ignorant of that which thou knowest, ^f takes from Her- pocrates the Hieroglyphicke of
15 A malo declina, & exercetor ipse in bono.	15 Decline from evill, and exercise thy selfe in good. ^f close up thy lip with thy finger. ^f By the Egyp- tians with his fin-
16 Filii morigeri familiæ fulcra.	16 Obedient children are the props of a fa- mily. ^f mouth: ^g Alcibi-
17 Conscientia mille testes.	17 The conscience is a thousand witnesses. ^g is to certaine.
18 Quo cûi magis licet, huic eo lubeat minus.	18 By how much the more thou maist, by so much the less be thou willing to doe it.
19 Pec-	B z

Fonte: Bathe (1634, p. 2-3)

O método de ensino de línguas estrangeiras proposto pela *Janua Linguarum*, no contexto de gramatização massiva na Europa, inspirou o gramático português Amaro Roboredo (1580-85-?), doze anos depois, a escrever em Portugal o *Portas das línguas* (1623), também voltada para a aprendizagem de latim. Em 1619, o mesmo autor já havia publicado o *Methodo Grammatical para Todas as Línguas*, com objetivos muito semelhantes aos da obra de Bathe²⁹. Ainda na Europa, mais

a sétima, “coisas que se fazem com ímpeto e sossego”; a oitava, “coisas animadas e não viventes”; a nona, “coisas artificiais”; a décima, “coisas indiferentes”; a décima primeira, “coisas indistintas”; a décima segunda, “um discurso retórico contar Zoilo ou o invejoso” (FERNANDES, 2004). Como se nota, os conteúdos das sentenças tinham um fim moralizante, fato coerente com o âmbito social em que se originou e a que se destinou a *Janua Linguarum*.

²⁹ Nos conta Quadros Leite (2011) que o *Methodo Grammatical para Todas as Línguas* é, efetivamente, “um manual para o ensino de língua latina, por meio da língua materna, que, nesse caso, é a portuguesa” (p. 354). Complementa a autora afirmando que, a fim de que o aluno dominasse a metalinguagem e a gramática portuguesa para assim aprender latim, Roboredo suplementa sua gramática com uma teorização sobre o português, que no sumário aparece como “ao curioso português”.

tarde, John Amos Comenius (1592-1670) escreveu a *Janua Linguarum reserata* (1631), também com o intento de facilitar a aprendizagem de idiomas. Esta obra teve muitas traduções por todo o continente.

Note-se que os exemplos que aqui exponho não são de caráter exaustivo, tampouco de conteúdo aprofundado. Em verdade, as obras listadas e brevemente comentadas acima nos ajudam a ampliar dois aspectos historiográficos que, pelo menos no Brasil, poucas vezes foram descortinados. Em primeiro lugar, como visto acima, é importante ressaltar que a produção de gramáticas no contexto da gramatização massiva europeia não era exclusivamente voltada às línguas maternas – ainda que esse tipo fosse, sem dúvida, o mais numeroso; segundo, a historiografia da gramatização no Brasil, sobremaneira, levanta dados do início da produção de gramáticas e outros instrumentos linguísticos voltados para o vernáculo, fato que fez com que se reduzisse, muitas vezes, a discussão sobre a história das línguas estrangeiras, como o espanhol, a uma linha do tempo exclusivamente pontuada por leis e decretos – apagando-se, assim, uma reconstituição dos materiais didáticos que refletiam o ensino em épocas longínquas, como a primeira metade do século XX. Terceiro, a reconstrução da história da gramatografia brasileira e dos livros didáticos voltados ao espanhol precisa caminhar em paralelo com a história dos estudos sobre a linguagem, mormente o português. Isso porque, a década de 1940, período de destaque nesta tese, está situada num momento de transição (disputas programáticas entre a Filologia e a Linguística). Conhecer, assim, os períodos anteriores a esse momento, bem como a produção elaborada nesse passado anterior, são fundamentais para localizar nossas fontes e interpretá-las consistentemente.

Nesse sentido, agora apresento uma periodização sobre os estudos linguísticos brasileiros, com o objetivo de traçar, posteriormente, gestos interpretativos sobre a produção expressiva de gramáticas de espanhol como língua estrangeira no Brasil dos anos 40.

3.4 Periodização dos estudos linguísticos no Brasil

A revisão histórica e a periodização da História são aspectos que se entrecruzam. Não se promove “segmentação” do curso da história, a fim de se sistematizar seu estudo, sem, também, revisar a narrativa desse curso. As questões de cada tempo, como as do ontem e as do hoje, voltam o olhar dos historiadores para o passado à luz de novas questões. Capelato (2016) acredita que o revisionismo histórico implica reinterpretar a História: “as revisões ocorrem a partir de mudanças da conjuntura histórica que, por sua vez, sugerem ou estimulam reformulações

teórico-metodológicas do conhecimento histórico” (p. 22).

A partir dessas revisões, fundamentais para o preenchimento de lacunas em dados contextos, a periodização da História funciona como uma ferramenta para ressaltar as mudanças significativas – partindo do pressuposto de que não há História imóvel. O historiador francês Jacques Le Goff, no livro traduzido no Brasil em 2015, pergunta em seu título se *a história deve ser dividida em pedaços*. Para o autor, que acredita que as sociedades humanas sempre expressaram o desejo pelas periodizações, pelos ciclos, pelos períodos, observa que o século XIV, por exemplo, intensificou esse anseio, uma vez que conceitos como “antigo” e “moderno” passaram a ser “explicados”. O espaço que cabia entre esses dois momentos – o antigo e o moderno – era o que os historiadores de um determinado contexto chamaram de Idade Média. Apenas no século XX que essa periodização foi repensada e, com ela, dissociou-se essa Idade da ideia do obscurantismo, inclusive a partir de exemplos que apontam o referido período como criativo e moderno. Com essa revisão, ficou claro que as periodizações não são neutras, mas parciais e até mesmo provisórias. Mais: a periodização obedece a um contexto, a um *clima de opinião*, às concepções intelectuais de uma época.

No campo da Historiografia da Linguística, como parte do seu projeto argumentativo para um mapeamento descritivo e interpretativo de gramáticas oitocentistas do português, Polachini (2018) fez uma breve revisão histórica dos estudos linguísticos, que passa pela gramaticografia brasileira do português, inclusive apontando períodos específicos. A pesquisadora volta às periodizações já elaboradas e as apresenta, buscando entre elas pontos de contato. Importante salientar, nessa resenha, que os autores levantados por Polachini fizeram revisões e periodizações dentro dos seus contextos intelectuais, mais pretéritos ou mais contemporâneos, a fim de, nessa síntese, propor novos modelos ou expor o atual estágio de desenvolvimento dos estudos sobre a linguagem no Brasil. Destaco algumas dessas resenhas e, ao final, me aprofundo em uma delas.

Polachini (2018) inicia sua revisão citando o texto de Maximino Maciel (1865-1923), o *Breve retrospecto sobre ensino de língua portuguesa*, que faz parte da sua *Grammatica Descriptiva* (edição de 1910). Neste texto, o autor relata as mudanças do ensino de português dentro de Portugal e do Brasil no final do século XIX. Desse modo, Maciel categoriza dois tipos de gramáticos: aqueles que se utilizavam de um modelo antigo e aqueles que partiam para uma vertente mais moderna quanto à análise gramatical. Entre os que detinham uma visão mais moderna, ressalta-se a figura de Julio Ribeiro, visto como um pioneiro no trato dessa concepção em solo brasileiro, através da sua *Grammatica Portuguesa* (1881).

No entanto, segundo Maciel, Ribeiro teria assimilado e adaptado *parcialmente bem* as teorias estrangeiras à língua portuguesa.

Outra importante “virada” teria acontecido em 1887, quando fora escrito o *Programa de Estudos para exames preparatórios do Colégio Pedro II*. Ainda segundo Maciel, tal Programa emancipava o Brasil dos modelos portugueses e dava novo fôlego ao ensino do vernáculo – sobretudo pelas publicações pós-programa oficial, como as gramáticas de Pacheco e Lameira, João Ribeiro, Gomes e Maciel.

Uma segunda periodização foi feita por Antenor Nascentes, em 1939, intitulada *A Filologia Portuguesa no Brasil (Esboço Histórico)*. Para este “esboço”, Nascentes faz uma remissão ao texto de Maciel (1910), confirmando ciência deste ensaio. Depois, propõe nova periodização, que se iniciaria no século XVI e iria até a data em que o texto fora escrito.

Assim, são denominados três períodos: a) *embrionário*, de orientação portuguesa, que começaria nos tempos da gênese cultural brasileira e iria até a publicação de *Compendio de Grammatica da Lingua Nacional*, de Antonio Alvares Pereira Coruja (1835); b) *empírico*, que iniciaria em 1835 e chegaria até 1881, com a publicação de *Grammatica Portuguesa*, de Julio Ribeiro; c) *gramatical*, que partiria de Julio Ribeiro até 1939 – ano da fundação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

Outra proposta reside em artigo de Castilho (1962), chamado *Estudos Linguísticos no Brasil*. Para Castilho, o período que vai dos séculos do Brasil Colônia até os anos 1930 (década da criação da Faculdade de Filosofia em São Paulo e no Rio de Janeiro) corresponderia a um momento dos estudos sobre a linguagem. Outro período seria dos anos 1930 até 1962, ano em que publica a referida periodização.

Os estudos filológicos no Brasil, de Sílvio Elia, foi publicado em 1975. Embora mencionando Nascentes (1939), a argumentação de Elia vai no sentido de traçar dois períodos: o primeiro, chamado de *vernaculista* – de 1820, que é aproximadamente o ano da nossa independência política, até 1880, data em que, também aproximadamente, se deu a publicação da *Grammatica Portuguesa*, de Julio Ribeiro. O segundo período foi chamado de científico, que partia de 1880 e ia até 1960.

Ricardo Cavaliere (2001) toma por base Nascentes e Elia para, assim, construir o ensaio *Uma proposta de periodização dos estudos linguísticos no Brasil*. Para o autor, há três períodos dentro da nossa historiografia: a) *embrionário*, que parte das origens até o ano de 1802; b) *racionalista*, que inicia em 1802, com a publicação de *Epitome da grammatica portuguesa*, de Antonio Morais Silva, até 1881; c)

científico, que vai de 1881 a 1941 – e quanto a isso lembro de 1881 como o ano da primeira edição da *Grammatica* de Julio Ribeiro; d) *linguístico*, que começa em 1941, ano da publicação de *Princípios de Linguística Geral*, de Mattoso Câmara, e se prolonga até os nossos dias.

Em 2002, Leodegário de Azevedo Filho publica *Os estudos filológicos e linguísticos no Brasil – uma tentativa de periodização*. Neste trabalho o autor apresenta cinco períodos: o *primeiro* observa a época do tratamento das línguas indígenas em contato com o português; o *segundo*, situado entre os séculos XVII e XVIII, é considerado um tempo de imitação das gramáticas portuguesas; o *terceiro* período está no século XIX e é representado pelo purismo e pela diferenciação idiomática que foram empreendidos por nossos autores vinculados à língua; o *quarto*, ainda no século XIX, diz respeito ao período vernaculista sob o crivo da diferenciação idiomática; e o *quinto* e último é chamado de período filológico e linguístico, compreendendo todo o século XX.

Para Azevedo Filho, o marco do terceiro período é conferido por Pereira Coruja, com a publicação de *Compendio de grammatica da língua nacional*. Também é neste período que está localizada a *Grammatica* de Julio Ribeiro e todas as outras que se originaram após a fixação do *Programa para os exames do Colégio Pedro II*.

Posta as periodizações, na avaliação de Polachini (2018), todos os autores, à exceção de Castilho, *consideram o século XIX um momento de ruptura*. Nessa lógica de ruptura, é neste século que também se encontra a importância de Julio Ribeiro (1881), além da publicação do Programa do Colégio Pedro II (final do século).

Com base nas considerações que já teci neste capítulo, entre todas as periodizações, me chama a atenção a proposta de Cavaliere (2001). Isso porque, além de revisitar outras duas propostas (a de Nascentes e a de Elia), sua noção de período está muito vinculada aos anos de maior publicação de livros de espanhol na primeira metade do século XX. Noutras palavras: segundo o autor, o período científico tem seu terminal aportado no ano 1941. Após essa data, com a publicação da obra de Mattoso e, assim, nosso mergulho no estruturalismo, inicia-se outro momento dos estudos sobre a linguagem, o chamado *período linguístico*.

A razão para que os argumentos de Cavaliere (2001) chamem a minha atenção reside no fato de que o período linguístico inicia justamente quando as publicações de livros de espanhol começam a surgir, direcionadas para o sistema educativo brasileiro. Como já pontuado no capítulo 2, é sabido que as rupturas não acontecem de sobressalto, repentinamente. Isso quer dizer que, dentro da Historiografia da Linguística, um momento carrega consigo descontinuidades em relação a programas de investigação anteriores e noções teórico-metodoló-

gicas conservadas por tradições de pesquisa pretéritas. Portanto, me parece óbvio que, apesar de as fontes historiográficas desta tese se encaixarem dentro do período linguístico, não necessariamente elas irão corresponder a todas regularidades previstas. Pelo contrário, a década de 1940, para o campo do espanhol no Brasil, talvez será notadamente uma transição entre tradições de pesquisa, marcada pela tensão que existia à época entre a Filologia e a Linguística. Desse modo, os livros de espanhol (com ou sem o nome “gramática”) localizados nesse espaço de tempo refletirão, muito provavelmente, mesclas das duas tradições, de noções diversas sobre o espanhol e sobre seu ensino como língua estrangeira. Daí se justifique ainda mais a necessidade de caracterizar o conhecimento linguístico nessas obras pertencentes a esse período da historiografia desse campo.

Cavaliere pensa sua periodização a partir da questão “*Que é um texto linguístico brasileiro?*”. Segundo ele, a pergunta é pertinente devido à pluralidade de opiniões, vindas dos pesquisadores historiográficos, sobre os diversos motivos que classificariam uma fonte como genuína da nossa produção científica. O autor adensa a problemática quando parte para os possíveis critérios de seleção desses textos: se considerarmos textos linguísticos brasileiros apenas os produzidos dentro das nossas fronteiras, também assim consideraríamos aqueles que, dentro das fronteiras, foram escritos por estrangeiros. Mais: seriam genuínos os textos sobre a linguagem apenas os que fossem escritos por linguistas ou filólogos brasileiros? Texto linguístico seria apenas o que trata da linguística geral, ou especificamente da língua vernácula? E os de língua estrangeira vernácula publicados no Brasil – que são as fontes desta tese?

Para solucionar esse problema de critério de seleção, o estudioso passa a considerar texto linguístico brasileiro “o que trata de questões sobre linguística geral, filologia, língua vernácula nacional ou língua não oficial falada em território nacional” (p. 57). Por esse horizonte, óbvio está que os materiais de espanhol produzidos na década de 1940 não se encaixariam na periodização de Cavaliere (2001). São textos sobre o espanhol para brasileiros, produzidos no Brasil, mas não sobre a língua oficial, que é o português, tampouco sobre linguística geral. Contudo, a periodização do referido autor serve como base para o tratamento dos dados desta tese, visto que os materiais de espanhol ou de qualquer outra língua estrangeira no referido período eram publicados e, certamente, atendiam às expectativas do *clima de opinião* de uma época. O fato de minhas fontes tratarem de afirmações sobre o espanhol para brasileiros, em solo brasileiro, ao invés de invalidar a aplicação reflexiva dos períodos propostos por Cavaliere, muito mais serve para revisar os critérios desses períodos, ampliando a gama de exemplos que podem caber dentro deles.

Como já apontado, a periodização proposta por Cavaliere abarca quatro períodos para os estudos linguísticos no país. O primeiro e o segundo, chamados de *embrionário* e *racionalista*, respectivamente, representam a nossa formação intelectual no tocante à construção de gramáticas (e, dessa forma, nossa inserção na esteira da gramatização vernacular) e a sua relação com a lógica e com princípios gerais e científicos (o objeto *língua* precisava ser não apenas contemplado, mas também analisado). O terceiro período, o *científico*, abre as portas uma rica produção brasileira sobre a linguagem, materializada, inclusive, com teses para concursos, artigos e ensaios. Privilegiando as variedades brasileiras, a figura de Julio Ribeiro, por exemplo, não se deteve exclusivamente às demonstrações da dita *boa língua* – ainda que esse aspecto mereça relativizações (VIEIRA, 2018). Até 1930, alguns outros nomes, como o de Carlos Eduardo Pereira, Manoel Said Ali, Antenor Nascentes e Cândido Jucá (Filho), não necessariamente de modo concomitante, já havia contribuído consistentemente com trabalhos voltados à análise morfológica e sintática do português.

O quarto e último período, o *linguístico*, merece atenção especial nesta tese justamente por ser o momento em que as gramáticas do espanhol tiveram seu primeiro *boom* em solo nacional. Por essa razão, dedico a seção seguinte a um aprofundamento dessa fase.

3.4.1 Período linguístico

O período de 1941 até os dias atuais, Cavaliere (2001) chama de *linguístico*. Para o autor, a criação do curso de Letras da UDF (Universidade do Distrito Federal) no final dos anos 30 e, com isso, a inclusão curricular da disciplina Linguística Geral tiveram grande influência na história dos nossos estudos sobre a linguagem. Note-se que essa inclusão da Linguística na grade de disciplinas universitárias acontece bastante antes do Parecer do Conselho Nacional de Educação de 1962, o que, além de demonstrar o início da força desse campo no Brasil, ratifica a sua coexistência com a Filologia:

Jamais anteriormente se dedicara atenção específica à teoria linguística, assim entendida como objeto desvinculado da análise do fato gramatical em português, ou mesmo da área mais abrangente da romanística. A inclusão da disciplina Linguística Geral no *currículum* da UDF, pois, viria desviar as atenções acadêmicas para as teses universais sobre a língua, para o estudo e a reflexão sobre os paradigmas teóricos, sem necessária referência ao português, que continuava, obviamente, a merecer estudo particular em outras disciplinas da grade curricular (ibid., p. 62).

Nesse cenário, Joaquim Mattoso Câmara ocupa lugar especial quando, em 1938, inicia suas aulas dessa disciplina nesta instituição³⁰. Com a publicação de *Princípios de linguística geral*, em 1941, esse campo passa a ser visto como ciência autônoma. Ainda nesta esteira, embora a ele não se possa conferir o caráter de estruturalista, Sílvio Elia (1913-1998) esteve aberto aos estudos da Linguística Geral e neles fez algumas incursões teóricas e de divulgação científica, sobretudo ao se tornar um dos fundadores dos cursos de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro.

Outra especificidade desse período é que nele residem o que Cavaliere chamou de “novos filólogos”, ou seja, o grupo que tanto trabalhou nos anos 1920 e 1930 chegam aos 1940 receptivos às novas influências, ainda que de maneira superficial e fincados em bases da Filologia românica. Isso quer dizer que, nesse “entre período”, esses estudiosos conservaram princípios teórico-metodológicos do momento científico, com a produção de gramáticas e o estabelecimento do padrão e do *corpus* literário – agora também brasileiro. A não abertura completa à Linguística, então, segundo Cavaliere, fez desses estudiosos uma espécie de “oposição” aos que estavam detidos exclusivamente nos trabalhos estruturalistas. Dessa forma, o início do período linguístico é tensionado entre distintos interesses e busca por prestígio entre filólogos e linguistas. Nesse sentido, a “resistência” dos filólogos estaria materializada em suas publicações por pelo menos três décadas, *o que reforça o período linguístico como palco de uma descontinuidade com o período anterior – o científico*.

A partir da década de 1970, o estruturalismo ganha mais força dentro do meio acadêmico, sobretudo com a criação de grandes projetos de pesquisa a nível nacional. Foi esse o caso do projeto de estudo da norma linguística culta de algumas capitais do país. O *Projeto NURC*³¹ (Projeto da Norma Urbana Oral Culta), como ficou conhecido, alavancou as pesquisas baseadas na sociolinguística variacionista, instaurando-se, simultaneamente, em Universidades de cinco cidades brasileiras: Recife, Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre.

³⁰ Cavaliere (2001) faz uma ressalva ao considerar Mattoso como o introdutor da Linguística no Brasil. Embora o considere executor de um novo programa, bem como um “guia” do paradigma estruturalista, argumenta que é importante considerar que seus antecessores também se envolveram com esse campo e nele se ampararam conceitualmente. José Oiticica (1882-1957), por exemplo, iniciou a disciplina Linguística Geral antes de Mattoso; contudo, “por motivos não muito esclarecidos, o autor de *Teoria da correlação* não conseguiu cumprir os objetivos esperados” (ibid., p. 62).

³¹ No Brasil, o Projeto NURC foi baseado no *Proyecto de Estudio del Habla Culta de las Principales Ciudades de Hispanoamérica*, coordenado por López Blanch, da Universidade Autônoma do México, desde 1964. Buenos Aires, Santiago, Caracas, Lima, Bogotá, Cidade do México e Madri foram as capitais estudadas.

Por tudo isso considerado, Cavaliere (2001) julga o período linguístico também situado em duas fases. A primeira, chamou de *estruturalista*, pela óbvia presença desse modelo acadêmico até o final dos anos 1970 – embora não se possa negar o surgimento de outras linhas no período, como a norte-americana *Gramática Gerativa*. A segunda fase inicia-se entre as décadas de 1970 e 1980, que incorpora marcadamente a investigação da língua em uso, inclusive com implicações sobre o ensino. A esse novo momento dentro do período, o autor chamou de fase *diversificada*. Interessante a observação de Cavaliere a respeito desta fase, ao dizer que essa diversificação se deve a uma nova ordem científica, “em que a iniciativa pessoal cede espaço para grupos de trabalho organizados em nível nacional, invariavelmente vinculados aos programas de pós-graduação das universidades estatais” (p. 67). Ou seja, os *grupos de especialidade* se fazem presente no desenvolvimento desse período e hoje, através de estratégias de divulgação, vivem sua consolidação³².

Como já comentado no início desta seção, uma periodização não se permite inflexível ou até mesmo exaustiva. Qualquer intento de fragmentar a história, a fim de estudá-la mais detidamente pelas suas regularidades, é passível de contradições e imprecisões. Ao me filiar e ao resenhar a proposta de Cavaliere, quero tão somente comprovar a complexidade temporal em que estão dispostas as minhas fontes historiográficas. A década de 1940 representa, ao mesmo tempo, o início do período linguístico dos estudos sobre a linguagem no Brasil e, também, as reminiscências do período anterior, o científico, justamente pelo fato de, em se tratando de linguagem, periodizações serem descontínuas.

Durante a primeira metade do século XX, a história da nossa produção científico-gramatical do vernáculo se mescla à história de uma relação conflituosa entre Filologia e Linguística, história essa tensionada por questões de poder curricular e, claro, de domínio de narrativas e de espaço dentro do sistema educativo. Introduzir a produção voltada para o espanhol nesse cenário é um passo importante dentro da Historiografia, uma outra história, que se desenvolvia em paralelo, e que merece ser contada.

Levantados todos esses aspectos teóricos que envolvem o pensamento e a prática sobre a linguagem do século passado, considero agora sair das nossas fronteiras nacionais e investigar parte da produção gramaticográfica do espanhol que se desenvolvia em outros países, sobretudo os hispano-falantes, nessa mesma época. Acredito que a abertura desta seção nos ajudará a entender algumas bases do pensamento gramatical brasileiro em relação à língua espanhola. Friso

³² A esse respeito, recomendo a leitura da tese de Gueiros (2019).

que antes do *boom* dos materiais de castelhano no país só havia sido publicada a *Grammatica* de Antenor Nascentes, e ainda assim circulado muito restritamente. Portanto, considerar a produção de fora, como parte integrante, como base teórica ou até mesmo como *argumento da influência* para as gramáticas de espanhol daqui de dentro, nos anos 40, faz parte desta narrativa que pretendo construir.

3.5 Gramáticas do espanhol elaboradas fora do Brasil: dois casos exemplares

Nesta seção, teço considerações sobre uma pequena parte da gramaticografia da língua espanhola fora do Brasil na primeira metade do século XX, isto é, no mesmo espaço temporal em que, aqui no país, se desenvolviam as ideias e as publicações sobre as línguas. Meu objetivo com isso é o de ampliar as possibilidades de análise historiográfica, já que considero que os autores brasileiros, ao elaborarem seus materiais de espanhol na década de 1940, foram leitores de outras gramáticas hispânicas – ou seja, talvez as usassem como ponto de partida ou como argumento de autoridade para um conceito, um exemplo, uma “última palavra” em questões controversas.

Não pretendo abarcar exaustivamente esta gramaticografia, inclusive por uma questão de espaço neste trabalho e por esse tema não ser central para o alcance dos meus objetivos. Por isso, tive de optar por duas obras que, em seus contextos, influenciaram e influenciam o pensamento gramatical castelhano, sendo estudadas até hoje como pioneiras e/ou exitosas em seus propósitos como instrumento de gramatização. São elas: *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847), de Andrés Bello; e *Gramática de la lengua española* (edição de 1931), da *Real Academia Española* (doravante RAE).

A gramática de Bello é considerada por muitos estudiosos latino-americanos e europeus (LÓPEZ GARCÍA, 2007; ARNOUX, 2008; GÓMEZ ASECIO, 2009; CALERO VAQUERA, 2016; WERNER, 2017) como um material de destaque dentro dos estudos gramaticográficos do espanhol no mundo. Calero Vaquera (2016), por exemplo, afirma que Bello esteve citado em obras fundadoras da história da gramática escolar argentina durante grande parte do século XIX. Argumentos como esses já garantem a relevância de trazer essa obra para esta tese.

Por outra parte, refletindo a força de uma instituição linguístico-política, a gramática da RAE, em suas tantas edições distribuídas ao longo dos séculos no mundo, também não poderia aqui estar ausente. Durante todo o século passado, em se tratando de Brasil, importante lembrar que as palavras da Academia foram impressas em prólogos gramaticais, formulação de conceitos linguísticos e orientações curriculares/metodológicas.

Apresentadas introdutoriamente as razões pelas quais escolhi esses instrumentos, sigo às próximas seções no sentido de aprofundar características desses livros, bem como suas considerações sobre língua, inovação e/ou conservação linguística.

3.5.1 *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847), de Andrés Bello

Andrés Bello (1781-1865) é considerado uma personalidade exemplar da intelectualidade latino-americana, tendo atuado, em algumas fases da sua vida, como jurista, filósofo, político e, claro, gramático. Natural da Venezuela, tornou-se bacharel em Letras no ano de 1800 e, mais tarde, editorou o primeiro jornal da sua cidade, o *Gazeta de Caracas*. Devido à sua competência para língua estrangeiras, ingressou na administração colonial como tradutor de notícias que chegavam da Europa, habilidade que também o levaria a uma missão diplomática em Londres.

Londres é uma cidade importante para a sua biografia porque é nela em que ele, segundo Weinberg (2010), adquiriu o seu “conservadorismo modernizante”. Testemunhar os esforços da Grã-Bretanha para alavancar suas instituições frente às mudanças econômicas e sociais oriundas da revolução agrícola e industrial fez de Bello um homem constantemente preocupado com o destino da América Latina, região que, àquela época, ainda era marcada por guerras civis e pela dependência colonial.

O Chile, local em que Bello chegou no ano de 1829, é o lugar mais fértil para a sua produção intelectual. Atuando na recém-criada Universidade do Chile e através dela promovendo laços com acadêmicos estrangeiros, Andrés Bello ajudou a elevar esta instituição a uma categoria estratégica para o desenvolvimento do país, seja no âmbito intelectual, cultural ou econômico. É nesse contexto, então, que publica, para citar alguns dos seus inúmeros títulos, *Compendio de la Historia de la Literatura* (1850), *Código Civil de la República del Chile* (1856) e, de especial interesse para esta tese, a *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (1847).

A gramática de Bello não se propôs reflexiva, mas pedagógica e amplamente política. De acordo com Arnoux (2008), dos três tipos de gramáticas existentes, a do autor venezuelano se adequa à *gramática nacional*, isto é, aquela movida pelo objetivo de codificar a língua e a ela conceder uma concepção estatal, trazendo à tona os usos – embora o aspecto literário tenha lugar de privilégio. Essa noção não se confunde, ainda segundo Arnoux, com as gramáticas de Estado

– aquelas que centralizam e homogeneízam a língua, nos trilhos do processo de gramatização.

Talvez um dos traços mais distintivos dessa obra, em seu contexto, e que a ela garante o vínculo com a ideia de nacional, esteja presente já no título (“*Gramática de la lengua castellana*”) e no subtítulo (“*destinada al uso de los americanos*”). A preferência por *castellana* no lugar de *española*, segundo Werner (2017), indica “uma recusa a uma denominação posterior e, por isso mesmo, imprópria” (p. 126). Isso significa que Bello se recusava, inicialmente, ao uso do termo *español* por este designar, digamos, uma “segunda fase” do idioma “original”, o *castellano*. Nesse sentido, dentro da nossa gramaticografia, o material de Bello não ganha destaque por ser o primeiro escrito no território latino-americano, mas por ser o primeiro a reivindicar o *status* de língua castelhana também para a América e, desse modo, promovê-la fora da Europa. A tudo isso, e como mais um implicador contextual, some-se o fato de que o contexto histórico e ideológico do então momento era o de movimentos emancipatórios das colônias americanas e, assim, a reorganização política e social.

Como se nota, essa filiação política ao idioma de Castela, contudo, não o afastava do acurado olhar para as particularidades americanas, embora essa ideia precise ser vista com ressalvas, pois, em busca de identidade nacional, ao mesmo tempo em que Bello aceitava a pluralidade, também buscava a conservação de uma língua comum: “*La gramática de una lengua es el arte de hablarla correctamente, esto es, conforme el buen uso, que es el de la gente educada. Se prefiere este uso porque es el más uniforme en las varias provincias y pueblos que hablan una misma lengua*” (BELLO, 1905[1847], p. 01). Dessa forma, dentro da *Gramática*, o prescritivismo caminhava em paralelo à noção de língua como chancela de civilidade, modernidade, ilustração: uma gramática do idioma castelhano significava um instrumento linguístico e pedagógico que serviria, pós-independência, à legitimação de uma cultura culta escrita – e, com isso, de uma identidade linguística hispano-americana. As palavras do Prólogo ratificam o que digo:

No tengo la pretensión de escribir para los castellanos. Mis lecciones se dirigen á mis hermanos, los habitantes de Hispano-América. Juzgo importante la conservación de la lengua de nuestros padres en su posible pureza, como un medio providencial de comunicación y un vínculo de fraternidad entre las varias naciones de origen español derramadas sobre los dos continentes. Pero no es un purismo supersticioso lo que me atrevo á recomendarles. El adelantamiento prodigioso de todas las ciencias y las artes, la difusión de la cultura intelectual y las revoluciones políticas, piden cada día nuevos signos para expresar ideas nuevas [...] (Bello (1905[1847]), p. VII).

A publicação de sua obra era, também, um feito político para a introdução das nações americanas no contexto desenvolvimentista. Assim, a tônica do livro, por um lado, girava em torno da preferência à língua culta e escrita, da recusa aos neologismos e do apelo a uma “deslatinização” gramatical; ao passo que, por outro lado, impulsionava o reconhecimento das variedades da América (GÓMEZ ASENSIO, 2009).

A grande repercussão da gramática de Andrés Bello na América Latina também se deve ao trato explicitamente pedagógico da obra, expresso desde o prólogo:

Hay en la gramática muchos puntos que no son accesibles á la inteligencia de la primera edad; y por eso he juzgado conveniente dividirla en dos cursos, reducido el primero á las nociones menos difíciles y más indispensables, y extensivo el segundo á aquellas partes del idioma que piden un entendimiento algo ejercitado. Los he señalado con diverso tipo y comprendido los dos en un solo tratado, no sólo para evitar repeticiones, sino para proporcionar á los profesores del primer curso el auxilio de las explicaciones destinadas al segundo, si alguna vez las necesitaren. Creo, además, que esas explicaciones no serán enteramente inútiles á los participantes, porque, á medida que adelanten, se les irán desvaneciendo gradualmente las dificultades que para entenderlas se les ofrezcan. Por este medio queda también al arbitrio de los profesores el añadir á las lecciones de la enseñanza primaria todo aquello que las del curso posterior les pareciere á propósito, según la capacidad y aprovechamiento de los alumnos (BELLO, 1905[1847], p. VI).

Como se vê, num momento em que não havia manuais didáticos, o autor também dirige seu livro aos atores do sistema educativo, sobretudo aos professores que por ventura manejarão este material. Essas palavras legitimam a própria existência da gramática à medida que a vincula ao ensino formal de espanhol. Ter os professores como aliados no processo empreendido por Bello é a garantia da sua publicização e alcance.

A edição a que tive acesso foi a de 1905 (9ª edição), com notas explicativas de autoria do filólogo colombiano Rufino Jose Cuervo (1844-1911)³³. A escolha desta data de publicação se justifica porque, além da dificuldade de se encontrar

³³ A primeira edição da *Gramática* em que as notas de Jose Cuervo estiveram presentes data de 1874. Deste ano em diante, todas as reimpressões tiveram a participação do filólogo colombiano, que funcionava como um “guia” de leitura para quem estivesse estudando o material, com explicações, aprofundamentos e esclarecimentos.

versões anteriores, fixadas no século XIX, acredito que a edição do início dos 1900 estaria mais próxima à década que estudo na tese e, portanto, possivelmente influenciando mais veementemente os autores brasileiros quanto à composição de seus materiais para o ensino do espanhol.

Bello considera sete classes de palavras, a saber: *sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección*. Na breve apresentação que faz dessas classes antes de propriamente aprofundá-las, o autor começa pelo *verbo* a partir da justificativa de que seria esta a classe “*más fácil de conocer y distinguir*” (p. 8). Nessas considerações, desenvolve brevemente a noção de sujeito e atributo, flexão verbal de número, de pessoas verbais (1^a, 2^a e 3^a) e de três tempos de conjugação.

A continuação, o gramático afirma que assim como o verbo é a palavra essencial e primária do atributo, o substantivo é a palavra essencial e primária do sujeito, explicando, particularizando e modificando seu significado. Prossegue: “*los sustantivos significan directamente los objeto que pensamos, y tienen á menudo dos números, denotando ya la unidad, ya la pluralidad de los mismos objetos*” (BELLO, 1905[1847], p. 11). Depois, descreve os adjetivos como as palavras que servem para modificar os substantivos, qualificando-os e particularizando-os, mas que não se comparam aos verbos porque não são utilizadas para designar primariamente o atributo. Na sequência, expõe especificidades dessa classe, como suas flexões de número e gênero.

Bello segue com os advérbios e com as preposições. Para o primeiro, também o considera a partir do verbo: “*como el sustantivo modifica al sustantivo y al verbo, el adverbio modifica al verbo y al adjetivo*” (p. 13); para o segundo, descreve-o a partir da ideia de *término* – palavra ou frase que designa o objeto, ou uma ideia que termina uma relação. Nesse sentido, as palavras que antecederiam, com frequência, esses *términos* seriam as preposições – as quais, por sua vez, teriam a função de anunciá-los, expressando às vezes o tipo de relação que se trata.

As conjunções fomentam a noção de termos que agregam proposições. A esse respeito, o autor reserva a essa classe a ideia de ligação entre duas ou mais palavras, ou até mesmo frases que estão dentro do mesmo raciocínio:

Como dos sujetos de un mismo verbo (*la ciudad y el campo están desiertos*), dos verbos de un mismo sujeto (*los niños leen o escriben*), dos adjetivos de un mismo sustantivo (*mujer honesta y económica*), dos adverbios de un mismo verbo (*escribe bien, aunque despacio*), dos adverbios de un mismo adjetivo (*servicios tarde ó mal recompensados*), dos complementos de una misma palabra (*se expresa sin dificultad pero con alguna afectación*), dos términos de una preposición (*baila con agilidad y gracia*), etc. (BELLO, 1905[1847], p.19-20).

Por fim, essas primeiras considerações sobre as classes são encerradas com as interjeições. Para tanto, o autor pontua essa categoria como as de palavras em que, frequentemente cortando o “fio” da oração, se expressa súbita e contundente emoção ou afeto. Exemplos como *ah, eh, oh, hé, hi, ay, sú, bah, zas, hola, tate e cáspita* são dados pelo autor, que também a eles agrega o uso da exclamação diante da palavra, frase ou oração que acompanhem.

As classes de palavras dispostas por Bello, de algum modo, obedecem a esteira da gramatização da língua espanhola desde a sua gênese. Quando comparadas as classes do autor caraquenho com as da primeira gramática do espanhol, de Antonio de Nebrija, as “coincidências” são claras. O quadro abaixo recupera esse contraste:

Quadro 3 – Comparação entre as classes de palavra em Nebrija (1492) e Bello (1847)

Nebrija (1492)	Bello (1847)
Nombre: se declina por casos, sin tiempos, y significa cuerpo o cosa [...]. Llámase nombre porque por él se nombran las cosas [...].	Sustantivo: significan directamente los objeto que pensamos, y tienen á menudo dos números, denotando ya la unidad, ya la pluralidad de los mismos objetos.
Pronombre: se declina por casos, y tiene personas determinadas. Y llámase pronombre porque se pone en lugar de nombre propio [...].	-
Artículo: [...] que añadimos al nombre para demostrar de qué género es.	-
Verbo: se declina por modos y tiempos, sin casos. Y llámase verbo, que en castellano quiere decir palabra, no porque las otras partes de la oración no sean palabras; mas porque las otras sin ésta no hacen sentencia alguna [...].	Verbo: una palabra que denota el atributo de la proposición, indicando juntamente el número y persona del sujeto y el tiempo del mismo atributo.
Preposición: se pone delante de las otras por ayuntamiento o por composición [...]. Llámase preposición porque siempre se antepone a las otras partes de la oración.	Preposición: palabra o frase que designa el objeto, la idea en que termina la relación.
Adverbio: [parte de la oración que] añadida al verbo hinche o mengua o muda la significación de aquel [...]. Llámase adverbio porque comúnmente se junta y arrima al verbo para determinar alguna calidad en él [...].	Adverbio: modifica al verbo y al adjetivo.
Conjunción: [parte de la oración que] aiunta et ordena alguna sentencia [...]. et. llama se conjunción: porque aiunta entre sí diversas partes de la oración.	Conjunción: sirve para ligar dos ó más palabra ó frases análogas, que ocupan el mismo lugar en el razonamiento, como dos sujetos de un mismo verbo.
-	Interjección: palabra en que hacemos prorumpir una súbita emoción ó afecto, cortando á menudo el hilo de la oración [...].

-	Adjetivo: Entre las palabras de que nos servimos para modificar el sustantivo, hay unas que, como el verbo, se refieren á él y lo modifican directamente.
Participio: [significa] hacer y padecer en tiempo como verbo, y tiene casos como nombre, y aquí se llamó participio, porque toma parte del nombre y parte del verbo.	
Gerundio: [parte de la oración que] vale tanto como presente del infinitivo del verbo de donde viene y esta preposición 'en', porque tanto vale 'leyendo el Virgilio aprovecho', como 'en leer el Virgilio aprovecho'. Y dicese gerundio, de 'gero', 'geris', por traer, porque trae la significación del verbo de donde desciende.	-
Nombre participial infinito: [parte de la oración que] no se puede reducir a ninguna de las otras nueve [...]. Nombre, porque significa substancia y no tiene tiempos; participial, porque es semejante al participio del tiempo pasado; infinito, porque no tiene géneros, ni números, ni casos, ni personas determinadas.	-

Fonte: Elaboração própria (2021)

Bello promove o enxugamento das classes, englobando algumas em outras. O que está marcado em cinza, em Nebrija (1492), aparecerá dentro dos substantivos em Bello (1847). A interjeição e o adjetivo, também em cinza, que no período da elaboração da primeira gramática do castelhano não foram postas como classe de palavras, no século XIX americano passam a ser incluídas. Essas mudanças e/ou rearranjos, no entanto, dizem muito mais a respeito de uma instituição linguística e de um horizonte de retrospectão mais imediatos a que Bello estava vinculado do que necessariamente à falta de influências de Nebrija – com efeito, Nebrija só é referendado na Gramática de Bello na parte das notas, escritas por Cuervo.

A instituição a que me refiro acima é a Real Academia Espanhola, da qual Bello fora designado membro honorário em 1851 (WEINBERG, 2010); e o horizonte de retrospectão, além de naturalmente a RAE, o autor também faz referência à obra de Vicente Salvá (1786-1849), intitulada *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*, de 1830³⁴. O fato de a gramática da Academia Espanhola

³⁴ A respeito da relação entre Bello e Salvá, indico o artigo de Danna (2015). Neste trabalho, a autora analisa a inovação e conservação dos artigos e pronomes na gramática de

estar vinculada à Bello é mais um implicador para que eu a tivesse escolhido entre as duas importantes publicações que influenciaram os autores brasileiros dos anos 1940 a escreverem seus materiais. Há outras questões que pesam nesta escolha e que precisam ser desenvolvidas. Faço isso a seguir.

3.5.2 *Gramática de la lengua española* (1931), da Real Academia Española

Araújo e Freitas (2020), através de uma busca em *sites* de acervo de universidades brasileiras e estrangeiras, fizeram um apanhado não exaustivo sobre a publicação de gramáticas da língua espanhola no mundo. Entre os critérios de seleção das obras, a origem geográfica das publicações aponta que a Espanha representa, desde o início da gramaticografia do castelhano, o país que mais elaborou gramáticas.

O dado afirmado acima já garante uma consistente justificativa para que alguma gramática oriunda da Espanha fosse considerada, nesta tese, como um caso exemplar. De fato, a Espanha produz gramáticas desde o período da gramatização massiva europeia e, sem dúvida, é uma grande influenciadora de outras nações quanto aos parâmetros de descrição do espanhol. Nesse cenário, impossível não comentar a respeito de uma instituição protagonista nesse processo, produtora de gramáticas e de outros instrumentos linguísticos, a Real Academia Española (RAE).

De acordo com o site da RAE³⁵, a Real Academia foi criada em Madri, em 1713, por Juan Manuel Pacheco (1650-1725), seu primeiro diretor. Baseando-se na Academia francesa, um ano depois, o então rei Felipe V (1683-1746), a quem também se deve a fundação da Biblioteca da Espanha, aprovou oficialmente a instituição. A partir dessa legitimação, em 1715, o primeiro estatuto da RAE deixava claro seus objetivos quanto à língua castelhana, como se nota no capítulo 1, *Del intento, y motivo de la Fundación de la Academia* (com a ortografia da época)³⁶:

Siendo el fin principal de la fundación y de la Academia cultivar, y fijar la pureza y elegancia de la lengua Castellana, desterrando de los errores que en sus vocablos, en sus modos de hablar, ò en su construcción ha introducido la ignorancia, la vana afectación, el descuido, y la demasiada libertad de innovar: será su empleo distinguir los vocablos, phrases, ó construcciones extrangeras

Bello à luz de outros três livros, que influenciaram o autor. Entre esses, a gramática de Salvá merece destaque.

³⁵ Disponível em https://www.rae.es/sites/default/files/Estatutos_1715.pdf. Acesso em 07 abril 2020.

³⁶ Documento disponível em https://www.rae.es/sites/default/files/Historia_de_la_Real_Academia_Espanola_preliminares_DA.pdf. Acesso em 07 abril 2020.

próprias, las antiquadas de las usadas, las baxas y rústicas de las Cortesanas y levantadas, las burlescas de las fériás, y finalmente las próprias de las figuradas.

A RAE entendia que o mais urgente, para início desse trabalho de âmbito político-linguístico-cultural, seria a produção de um dicionário. Nesse sentido surge o *Diccionario de Autoridades*, em 1726, sendo reeditado antes do final do século XVIII –quando passa a ser chamado de *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española reducido á un tomo para su mas fácil uso* (1780). Gómez Asencio (2008) comenta que todos dicionários que vieram após o *de Autoridades*, inclusive os do tempo presente, são sustentados pela base deste primogênito da RAE. Continua o autor, no sentido de ratificar a força política e linguística que a Academia tinha (e tem) através de suas publicações de âmbito lexical, acrescentando que esses dicionários se transformam em “*la lista de palabras que se pueden decir o no se pueden decir, que existen en la lengua o no existen en la lengua, en una referencia de lo que está permitido o prohibido*” (GÓMEZ ASENCIO, 2008, p. 34).

As publicações sobre ortografia espanhola da RAE surgem por volta da primeira metade do século XVIII, se estendendo em numerosas reedições por todo o 1700 e em pontuais momentos do início do 1800. É também de Gómez Asencio (ibid., p. 35) a afirmação de que o século XX trouxe para o campo da ortografia espanhola, pensada a partir da Academia, a consolidação de uma reforma aceita por praticamente toda a sociedade hispano-falante, o que novamente demonstra a capacidade de articulação, de construção de ideias sobre a língua e de poderio político da RAE.

A primeira gramática assinada em nome da Academia foi em 1771, intitulada *Gramática de la lengua castellana*. Esta teve, até hoje, 34 edições – ainda que as diferenças entre as edições, *grosso modo*, fossem bastante pontuais. Abaixo exibo um quadro com as edições dessas gramáticas acadêmicas:

Quadro 4 – Lista de edições das gramáticas acadêmicas da RAE

Título	Edição	Ano de publicação
Gramática de la lengua castellana	1ª	1771
Gramática de la lengua castellana	2ª	1772
Gramática de la lengua castellana	3ª	1781
Gramática de la lengua castellana	4ª	1796
Gramática de la lengua castellana	5ª	1854

Compendio de la gramática de la lengua castellana y Epítome de la lengua castellana	1ª	1857
Gramática de la lengua castellana	6ª	1858
Gramática de la lengua castellana	7ª	1862
Gramática de la lengua castellana	8ª	1864
Gramática de la lengua castellana	9ª	1865
Gramática de la lengua castellana	10ª	1866
Gramática de la lengua castellana	11ª	1867
Gramática de la lengua castellana	12ª	1870
Gramática de la lengua castellana	13ª	1874
Gramática de la lengua castellana	14ª	1878
Gramática de la lengua castellana	15ª	1880
Gramática de la lengua castellana	16ª	1883
Gramática de la lengua castellana	17ª	1885
Gramática de la lengua castellana	18ª	1888
Gramática de la lengua castellana	19ª	1890
Gramática de la lengua castellana	20ª	1895
Gramática de la lengua castellana	21ª	1900
Gramática de la lengua castellana	22ª	1901
Gramática de la lengua castellana	23ª	1904
Gramática de la lengua castellana	24ª	1906
Gramática de la lengua castellana	25ª	1908
Gramática de la lengua castellana	26ª	1909
Gramática de la lengua castellana	27ª	1911
Gramática de la lengua castellana	28ª	1913
Gramática de la lengua castellana	29ª	1916
Gramática de la lengua castellana	30ª	1917
Gramática de la lengua castellana	31ª	1920
Gramática de la lengua española	32ª	1924
Gramática de la lengua española	33ª	1928
Gramática de la lengua española	34ª	1931
Esbozo de una nueva gramática de la lengua española	1ª	1973
Nueva gramática de la lengua española	1ª	2009
Manual de la nueva gramática de la lengua española	1ª	2010
Nueva gramática básica de la lengua española	1ª	2011
Nueva gramática de la lengua española: Fonética y Fonología	1ª	2011

Fonte: https://www.rae.es/sites/default/files/Tabla_ediciones_Gramatica.pdf

Acesso em 07 abril 2020.

Além das tantas edições de uma mesma gramática ao longo de três séculos, chama a atenção a mudança de título a partir de 1924. Depois de 82 anos como *Gramática de la lengua castellana*, a Academia passar a preferir *Gramática de la lengua española*. Gómez Asencio (2008, p. 42) não considera essa mudança inconsciente e tampouco inocente: “*supone la quiebra – no avisada*³⁷ – *por parte de la corporación de una larga tradición propia de la asunción – deliberada – de una nueva postura ideológica y socio-lingüística nunca justificada*”.

Essa nova postura adotada pela RAE está presente nas introduções das gramáticas desde o início do segundo decênio do século XX. Nos textos que abrem as obras publicadas entre 1880 a 1909, a mensagem ao leitor afirmava que a língua dos nativos da Espanha era a espanhola, também mais conhecida como castelhana. Já de 1911 a 1931, as edições afirmavam que a língua principal da Espanha era a espanhola, também comumente conhecida como castelhana (GÓMEZ ASECIO, *ibid.* p. 42). A diferença entre as duas redações é sutil, mas suficientemente clara para uma “virada”, pelo menos no discurso, de perspectiva.

Outro fato que desperta a atenção é a edição de 1931 ser a última com o título já consolidado e, só depois de 42 anos, ser lançado um esboço de uma nova gramática (1973). Nos conta Vílchez (2008), em sua tese de doutoramento na Universidade de Salamanca, que a Academia preparou as edições de 1959 e de 1962, mas que

Es habitual considerar que la última GRAE [Gramática da Real Academia Espanhola] es la de 1931 y que la Institución no vuelve a sacar un libro de Gramática (un *Esbozo*) hasta 1973. Sin embargo, es obligada la mención de estos dos textos, por cuanto no son ni siquiera una reimpresión *a plana y renglón* como tantas versiones anteriores (lo cual, por otra parte, no ha sido óbice para considerarlas “una *Gramática* más”) (VÍLCHEZ, 2008, p. 101, *itálicos da autora*).

Dessa forma, seguindo a cadência de edições desde o século XVIII, se pode dizer que a gramática de 1931 foi a última acadêmica lançada pela RAE. Depois dela, e no intervalo de 42 anos, as publicações de 59 e 62 são consideradas apenas reimpressões. Assim, para esta tese, a edição de 31 é considerada exemplar.

³⁷ Talvez a ressalva presente em “no avisada”, sugerida pelo autor, tenha a ver com o fato de que a edição de 1924, a primeira com “española” no título, não tenha divergências com a imediatamente anterior, a de 1920: “*tienen el mismo número de páginas, idéntica disposición y, de hecho, dan la impresión de que sido impresas con las mismas planchas*” (GÓMEZ ASECIO, 2008, p. 42).

Exemplar pela razoável proximidade com a década na qual me debruço (1940) e com relativo ineditismo por praticamente os 60 anos seguintes. Nessa razão, ademais de advir de uma instituição de renome para os estudos hispânicos, e que por sua vez está localizada no país que mais produzia materiais linguísticos na época, a gramática da RAE de 1931 pode estar no horizonte de retrospectão dos autores brasileiros de manuais de espanhol.

A obra de 1931 está dividida em *Analogía, Sintaxis, Prosodia e Ortografía*, e desde a “*advertencia de la edición de 1920*” se afirma como uma gramática “*confirmada por mayor número de autoridades de los más eminentes escritores españoles de todas las épocas*” (p. 6). Ou seja, os cânones literários do mundo hispânico são utilizados na obra para legitimar a língua que ali era prescrita e, desse modo, ratificar a ideia que a RAE tinha sobre o próprio instrumento linguístico: “*gramática es el arte de hablar y escribir correctamente*” (p. 7).

A primeira e a segunda classe de palavra – na obra são chamadas de “partes da oração” – são *Nombre sustantivo* e *Adjetivo*, respectivamente. Para a primeira, a Academia dá a função de “*designar seres, personas o cosas que tienen existencia independiente, ya en realidad, ya por abstracción o personificación*” (p. 12). A gramática segue com regras de gênero e de número, bem como exemplifica os tipos de substantivos. Para a segunda, *Adjetivo*, se define como “*aquella parte de la oración que se junta al sustantivo para calificarlo o determinarlo*” (p. 27). Na sequência surgem os tipos de adjetivos, como os *calificativos, determinativos, primitivos, derivados, compuestos, parasintéticos etc.*

A terceira parte da oração, que corresponde ao *Pronombre*, é conceituada como responsável por designar “*una persona o cosa sin nombrarla, y denota a la vez las personas gramaticales*” (p. 33). Continua a RAE afirmando que são essas pessoas gramaticais que intervêm discursivamente e que, numericamente, são três: a que fala, a quem se fala e a de quem se fala (primeira, segunda e terceira pessoa). Depois a descrição segue com as formas desses pronomes pessoais (singular/plural, masculino/feminino) e os tipos mais conhecidos, como *pronombres posesivos, interrogativos, demostrativos, relativos e indefinidos*.

O *Artículo*, na obra, ganha espaço como uma parte da oração que “*sirve principalmente para circunscribir la extensión en que ha de tomarse el nombre al cual se antepone, haciendo que éste, en vez de abarcar toda clase de objetos a que es aplicable, exprese tan sólo aquel objeto determinado ya y conocido del que habla y del que escucha*” (p. 39). A Academia Espanhola trata o artigo a partir do seu número e

gênero e o classifica como *definido/determinado* e *indefinido/indeterminado*.

O capítulo seis da obra é dedicado à parte da oração *Verbo*. Segundo a RAE, este “*designa estado, acción o pasión, casi siempre con expresión de tempo y de persona*” (p. 44). Quanto a conjugação verbal, são apresentados *voces, modos* e *tiempos*. Depois, além de aspectos como radicais, desinências, verbos auxiliares, verbo *haber*, voz passiva, que são tocados pela obra, a parte dedicada aos verbos irregulares é extensíssima, com muitos exemplos de conjugação e de tabelas explicativas.

Em seguida, num único capítulo, são abordados os *Adverbios, Preposiciones, Conjunciones* e *Interjecciones* – vistos como palavras invariáveis. *Adverbio*, com muitos tipos demonstrados, é considerado como a parte que “*sirve para calificar o determinar la significación del verbo o la del adjetivo, y a veces la de otro adverbio*” (p. 119). A *Preposición* “*sirve para denotar la relación que media entre dos palabras, de las cuales la primera es casi siempre un nombre substantivo, adjetivo o verbo, y la segunda un substantivo u otra palabra o locución equivalente*” (p. 125). Por sua vez, a *Conjunción*, dentro da obra, é considerada como “*palabra invariable que sirve para denotar el enlace entre dos o más palabras u oraciones*” (p. 125). A *Interjección*, por fim, é considerada “*una voz con que expresamos, por lo común repentina e impremeditadamente, la impresión que causa en nuestro ánimo lo que vemos u oímos, sentimos, recordamos, queremos o deseamos*” (p. 126).

Feitas as considerações sobre as classes de palavra da RAE (1931), interessante contrastá-las com Bello (1905[1847]), e até mesmo com Nebrija (1492), do mesmo modo como foi feito na seção anterior:

Quadro 5 – comparação entre as classes de palavra em Nebrija (1492), Bello (1847) e RAE (1931)

Nebrija (1492)	Bello (1847)	RAE (1931)
Nombre: se declina por casos, sin tiempos, y significa cuerpo o cosa [...]. Llámase nombre porque por él se nombran las cosas [...].	Sustantivo: significan directamente los objeto que pensamos, y tienen á menudo dos números, denotando ya la unidad, ya la pluralidad de los mismos objetos.	Nombre sustantivo: sirve para designar seres, personas o cosas que tienen existencia independiente [...].
Pronombre: se declina por casos, y tiene personas determinadas. Y llámase pronombre porque se pone en lugar de nombre propio [...].	-	Pronombre: designa una persona o cosa sin nombrarla, y denota a la vez personas gramaticales.

Nebrija (1492)	Bello (1847)	RAE (1931)
Artículo: [...] que añadimos al nombre para demostrar de qué género es.	-	Artículo: sirve principalmente para circunscribir la extensión en que ha de tomarse el nombre al cual se antepone, haciendo que éste, en vez de abarcar toda clase de objetos a que es aplicable, exprese tan sólo aquel objeto determinado ya y conocido del que habla y del que escucha.
Verbo: se declina por modos y tiempos, sin casos. Y llámase verbo, que en castellano quiere decir palabra, no porque las otras partes de la oración no sean palabras; mas porque las otras sin ésta no hacen sentencia alguna [...].	Verbo: una palabra que denota el atributo de la proposición, indicando juntamente el número y persona del sujeto y el tiempo del mismo atributo.	Verbo: designa estado, acción o pasión, casi siempre con expresión de tiempo y de persona.
Preposición: se pone delante de las otras por ayuntamiento o por composición [...]. Llámase preposición porque siempre se antepone a las otras partes de la oración.	Preposición: palabra o frase que designa el objeto, la idea en que termina la relación.	Preposición: sirve para denotar la relación que media entre dos palabras, de las cuales la primera es casi siempre un nombre sustantivo, adjetivo o verbo, y la segunda un sustantivo u otra palabra o locución a él equivalente.
Adverbio: [parte de la oración que] añadida al verbo hinche o mengua o muda la significación de aquel [...]. Llámase adverbio porque comúnmente se junta y arrima al verbo para determinar alguna calidad en él [...].	Adverbio: modifica al verbo y al adjetivo.	Adverbio: parte invariable de la oración, que sirve para calificar o determinar la significación del verbo o la del adjetivo, y a veces de otro adverbio.
Conjunción: [parte de la oración que] aiunta et ordena alguna sentencia [...]. et. llama se conjunción: porque aiunta entre sí diversas partes de la oración.	Conjunción: sirve para ligar dos ó más palabra ó frases análogas, que ocupan el mismo lugar en el razonamiento, como dos sujetos de un mismo verbo.	Conjunción: palabra invariable que sirve para denotar el enlace entre dos o más palabras u oraciones.
-	Interjección: palabra en que hacemos prorrumper una súbita emoción ó afecto, cortando á menudo el hilo de la oración [...].	Interjección: es una voz con que expresamos, por lo común repentina e impremeditadamente, la impresión que causa en nuestro ánimo lo que vemos u oímos, sentimos, recordamos, queremos o deseamos.

Nebrija (1492)	Bello (1847)	RAE (1931)
-	Adjetivo: Entre las palabras de que nos servimos para modificar el sustantivo, hay unas que, como el verbo, se refieren á él y lo modifican directamente.	Nombre adjetivo: se junta al sustantivo para calificarlo o determinarlo.
Nombre participial infinito: [parte de la oración que] no se pude reducir a ninguna de las otras nueve [...]. Nombre, porque significa substancia y no tiene tiempos; participial, porque es semejante al participio del tiempo pasado; infinito, porque no tiene géneros, ni números, ni casos, ni personas determinadas.	-	-
Participio: [significa] hacer y padecer en tiempo como verbo, y tiene casos como nombre, y aquí se llamó participio, porque toma parte del nombre y parte del verbo.	-	-
Gerundio: [parte de la oración que] vale tanto como presente del infinitivo del verbo de donde viene y esta preposición ‘en’, porque tanto vale ‘leyendo el Virgilio aprovecho’, como ‘en leer el Virgilio aprovecho’. Y dicese gerundio, de ‘gero’, ‘geris’, por traer, porque trae la significación del verbo de donde descende.	-	-

Fonte: Elaboração própria (2021)

A Academia retoma classes dispostas em Nebrija e que tinham sido englobadas por outras categorias em Bello, como o pronome e o artigo. Contudo, assim como Bello, a RAE não abre mão da interjeição e do adjetivo como classes próprias, o que demonstra uma continuidade – pelo menos do ponto de vista deste pequeníssimo recorte da gramaticografia do espanhol. Como já afirmei, as duas gramáticas aqui trazidas representam, justificado está, casos exemplares de obras que, em seus tempos, possivelmente influenciaram outros autores a produzirem gramáticas dessa língua.

Muito mais poderia ser comentado nesse sentido, mas os objetivos desta seção eram o de lançar luz sobre dois instrumentos linguísticos que, no Brasil dos anos 1940 do século XX, foram potenciais “espelhos” para a produção de materiais didáticos do castelhano. A influência me parece clara porque, além de

essas obras serem, como dito, casos exemplares de gramáticas do espanhol no mundo, o Brasil da década de 1940 ainda não tinha consolidado um projeto de ação política para formar professores de espanhol e de qualquer outra disciplina, tampouco reflexões para entender consistentemente este idioma como língua estrangeira em solo brasileiro.

Entretanto, nessa mesma periodização, também é possível identificar materiais filológicos brasileiros que, embora não privilegiassem o estudo do espanhol, tratavam esse idioma como acessório para reflexões sobre a linguagem, políticas de línguas, descrição gramatical, estudos contrastivos e etimológicos etc. Para tanto, me apoio em parte da análise que Danna (2020) fez em sua tese de doutorado, ao mapear o tratamento dado ao espanhol, ainda que algumas vezes de modo marginalmente, nos seguintes materiais filológicos *Ensaio de fonética diferencial luso-castellana – dos elementos gregos que se encontram no espanhol*, de Antenor Nascentes (1919), *Esbozo de comparación de español con el portugués*, também de Nascentes (1936), *A língua Nacional*, de João Ribeiro (1921), *O problema da língua brasileira*, de Sílvio Elia (1940), *Iniciação à Filologia portuguesa*, de Gladstone Chaves de Melo (1951) e a *Unidade da România Ocidental*, de Theodoro Henrique Maurer Jr. (1951).

Para minha pesquisa, lanço luz apenas sobre os quatro primeiros acima citados, visto que foram publicados antes do final da década de 1940. Abaixo sistematizo parte do que Danna (2020) localiza nessas fontes, especificamente em relação a como esses estudiosos nomearam o idioma em questão, se como espanhol ou se como castelhano:

Quadro 6 – os filólogos brasileiros e a denominação espanhol/castelhano

Autores	Como nomearam
Nascentes (1919)	Castelhano ou Espanhol – mas com maior recorrência para “Espanhol”
Ribeiro (1921)	Castelhano = dados linguísticos da Espanha Espanhol = dados linguísticos da América
Nascentes (1936)	Espanhol
Elia (1940)	Espanhol

Fonte: Elaboração própria (2021), com base nos dados de Danna (2020)

Além da visão de língua e de diversidade linguística que esses autores sustentavam, entre outros aspectos, Danna (2020) também analisa o contato intelectual com estudos hispânicos que esses estudiosos tiveram e exprimiram em seus

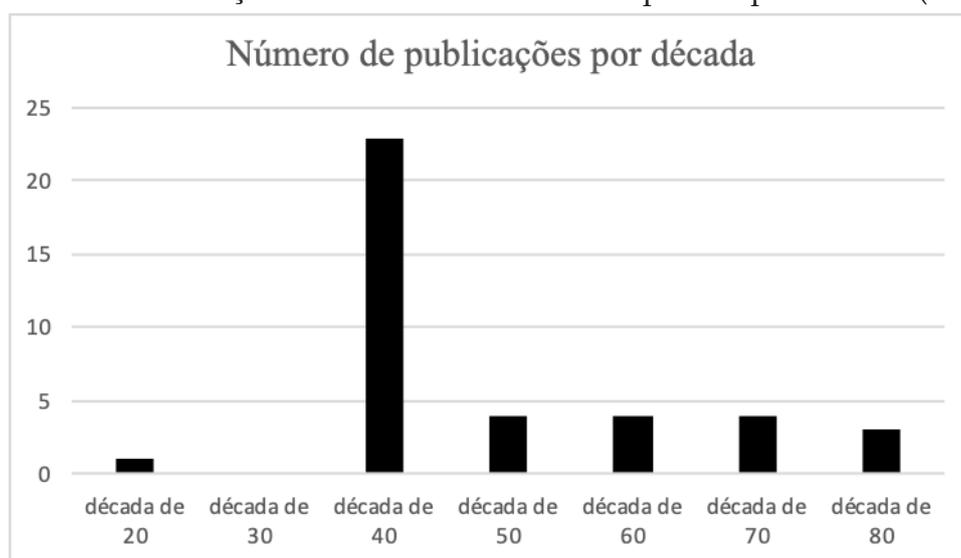
trabalhos. Cabe notar o fato de que esses estudiosos da língua, mormente da língua portuguesa, também deixaram em seus registros filológicos impressões/afirmações sobre a língua espanhola e que essas concepções, de algum modo, também puderam influenciar os autores dos instrumentos didáticos do espanhol nos anos 40. A celeuma entre espanhol e castelhano, por exemplo, já estava plantada tanto por Bello quanto pela RAE, ainda que esta última, ao contrário de Bello, não ressaltasse as razões políticas da sua escolha.

Assim, é notório que o espanhol participou, direta ou indiretamente, da efervescência dos estudos linguísticos da primeira metade do século XX, ainda que não expressivamente em publicações científicas, mas didáticas, voltadas à gramatização dessa língua estrangeira – algo ainda raro para a época. Nesse sentido, volto a sublinhar minha hipótese de pesquisa, que aponta para a provável influência que os materiais de espanhol dos anos 40 sofreram da *atmosfera intelectual* do país, de outros instrumentos linguísticos hispânicos considerados exemplares e, também, do contexto histórico-legal, a partir de reformas educacionais e de documentos oficiais, que incluíam o castelhano como disciplina regular na escola secundário e fixava seus conteúdos básicos. Mas essas últimas são considerações para adiante. Por agora, explico a metodologia com a qual trabalharei a fim de analisar e interpretar as fontes de língua espanhola dos intelectualmente ricos anos 40 no Brasil.

CAPÍTULO 4

Metodologia

Gráfico 2 – Publicações de livros didáticos de espanhol por década (Brasil)



Fonte: Elaboração própria (2021), com base em Guimarães e Freitas (2018)

4.1 Periodização

O gráfico apresentado no início deste capítulo ilustra, como já dito algumas vezes no meu percurso teórico até então, como os anos 40 do século XX foram importantes para a historiografia do espanhol no Brasil. Isso porque, entre outras questões, é o período em que Gustavo Capanema, então ministro da Educação do governo de Getúlio Vargas, publicou a portaria ministerial 127, que fixava conteúdos de língua espanhola que deveriam ser ministrados nos cursos clássico e científico da educação secundária brasileira. A portaria, emitida em 3 de fevereiro de 1943, é um efeito direto da Reforma de Capanema, ou Lei orgânica do ensino secundário, de 1942, que instituía a língua espanhola como disciplina obrigatória no sistema educativo. Então, com a Reforma e a portaria 127, viu-se no país o chamado *boom* dos materiais didáticos de espanhol. Antes disso, apenas uma gramática desta língua fora destinada aos brasileiros, que é a de Antenor Nascentes (1920).

Como se nota pelo gráfico, a década de 40 é inegavelmente a mais fértil em publicações para o estudo e o ensino do castelhano. A década de 50 apresenta um número bastante menor, numa tendência que se repete até os 80. Por essa razão, a atenção chamada pelos anos 40, em relação a sua demanda editorial, é uma razão para que sobre ela e sobre os materiais produzidos durante o seu curso eu me debruce.

Num recorte ainda mais preciso, **minha periodização inicia em 1943, quando é publicada e portaria ministerial 127, e vai até 1949, quando se encerra a década.** De acordo com Guimarães e Freitas (2018), pontualmente em 1950 não há nenhuma publicação didática sobre essa língua, fato que só ocorreria a partir de 1951 e que confirma o final da periodização.

Quando se traça um corte diacrônico como o que agora faço, é preciso ter muito claro que ele representa um dos possíveis ângulos de observação de um dado objeto. Com isso quero dizer que a escolha pela década de 1940 obedece a um critério histórico e político, e que isso não necessariamente indica que após esse período, ou seja, a partir da década de 1950, tudo mudou drasticamente e nada do que foi produzido possa estar dentro da caracterização que agora me proponho a fazer. Contudo, como já pontuado, metodologia em HL segue modelos próprios, dimensionados pelo pesquisador a partir das especificidades de suas fontes ou do contexto em que analisa e reflete sobre a história das ideias linguísticas. É nesse sentido, acrescento, que minha pesquisa se vale das dimensões

interna e externa como pressuposto para a análise.

Note-se que o capítulo 2 serviu de base para que se refletisse sobre os *tradições de pesquisa* (dimensão interna), ao mesmo tempo em que à tona eram trazidos os *grupos de especialidade* e o *argumento da influência* (dimensão externa). Quero dizer que todas as considerações feitas até então foram no sentido de articular, no mesmo cenário temporal brasileiro, a fertilidade dos estudos sobre a linguagem no âmbito da Filologia, da Linguística e da Gramática, bem como seus representantes intelectuais, que movimentaram essas pesquisas, e as influências retrospectivas que foram capazes de consolidar o estado descrito.

Caracterizar o conhecimento linguístico dos materiais de espanhol publicados na década de 1940 não é uma tarefa a ser feita apenas com base na constatação de regularidades ou de aspectos gerais das fontes, mas pela congregação de aspectos contextuais que, política, cultural e pedagogicamente falando, materializam as obras atravessadas por pesquisadores do próprio tempo³⁸.

Neste capítulo, desenvolvo os aspectos metodológicos da tese, apresentando a seleção das fontes com as quais trabalharei e os critérios de análise dimensionados para tratá-las.

4.2 Seleção das fontes

A seleção de fontes geralmente é um aspecto bastante controverso dentro da metodologia em HL. Muitos pesquisadores, para selecionar o material com que irão trabalhar, costumam adotar o critério da *representatividade*, isto é, eleger fontes que, de algum modo, já foram legitimadas por outros pesquisadores ou que explicitamente, dentro da historiografia, são uma espécie de “monumentos”.

Gurgel (2007) pontua que esse critério precisa ser relativizado, sob pena de, pela não explicitação dos verdadeiros parâmetros de escolha, destituirmos a transparência da pesquisa científica e pousarmos na discriminação de materiais potencialmente relevantes para os nossos objetivos. A autora também lembra que toda representatividade é também uma questão ideológica e, portanto, a eleição de algo como representativo entre os demais é feito por indivíduos social, cultural e intelectualmente situados. No fim das contas, a discussão sobre esse “furo metodológico” é, também, uma proposta de revisão epistemológica em HL.

³⁸ Cabe antecipar que neste capítulo não me aprofundarei em aspectos contextuais do período que será estudado, visto que esse objetivo será contemplado no capítulo 5. Por agora me ocupo em determinar o recorte temporal, justificando sua importância dentro dos limites em HL.

Para esta tese, a seleção das fontes não obedeceu ao mero critério de representatividade, mas se deu por certos critérios que, “em cascata”, excluía e incluía fontes dentro do período de estudo.

Para começar a explicação dessas escolhas, é importante afirmar que entre 1943 a 1949, 24 livros de língua e literatura espanhola³⁹ foram publicados/estavam disponíveis no mercado editorial brasileiro. Abaixo, organizo essas informações. Note-se que os títulos destacados de cinza sinalizam as fontes que versavam sobre conteúdos exclusivamente de língua espanhola, ou seja, são exclusivamente, por assim dizer, gramáticas. Também estão destacados de cinza os materiais que não guardam a exclusividade para a abordagem linguístico-gramatical do espanhol, mas que estão divididos, por páginas, em duas partes: uma de língua e outra de literatura espanhola/hispano-americana. Os que tocam exclusivamente na literatura de língua espanhola não são considerados nesta tese:

Quadro 7 – Publicações didáticas de espanhol da década de 1940

Título	Autor	Editora	Ano
Florilegio Castellano	Adolfo Pozo y Pozo	Livraria Francisco Alves	1943
Gramática española	Adolfo Pozo y Pozo	Livraria Francisco Alves	1943
Lengua española: método gramatical y ejercicios adaptados al programa oficial para los cursos clásico y científico	Alfredo Lamarque Madrigan	A Coelho Branco F	1943
Antologia espanhola e hispano-americana	Antenor Nascentes	Livraria Editora Zelio Valverde	1943
Compêndio de literatura espanhola e hispano-americana	Idel Becker	Companhia Editora Nacional	1943
Espanhol, pontos gramaticais e trechos para exercícios	Idel Becker	Edições Êlo	1943
El español del colegio: programa de la primera serie de los cursos clásico y científico	Beatriz Magalhães de Chacel	Companhia Editora Nacional	1944
El castellano contemporáneo (gramática y texto): para uso de los colegios brasileños	Cândido Jucá (Filho)	Editora Panamericana	1944
La lengua española – para o 2º ciclo	João de Souza Ferraz; Gastón Figueira	Editora Didática Brasileira	1944
Antología española	Leônidas Sobrino Pôrto	Companhia Editora Nacional	1944

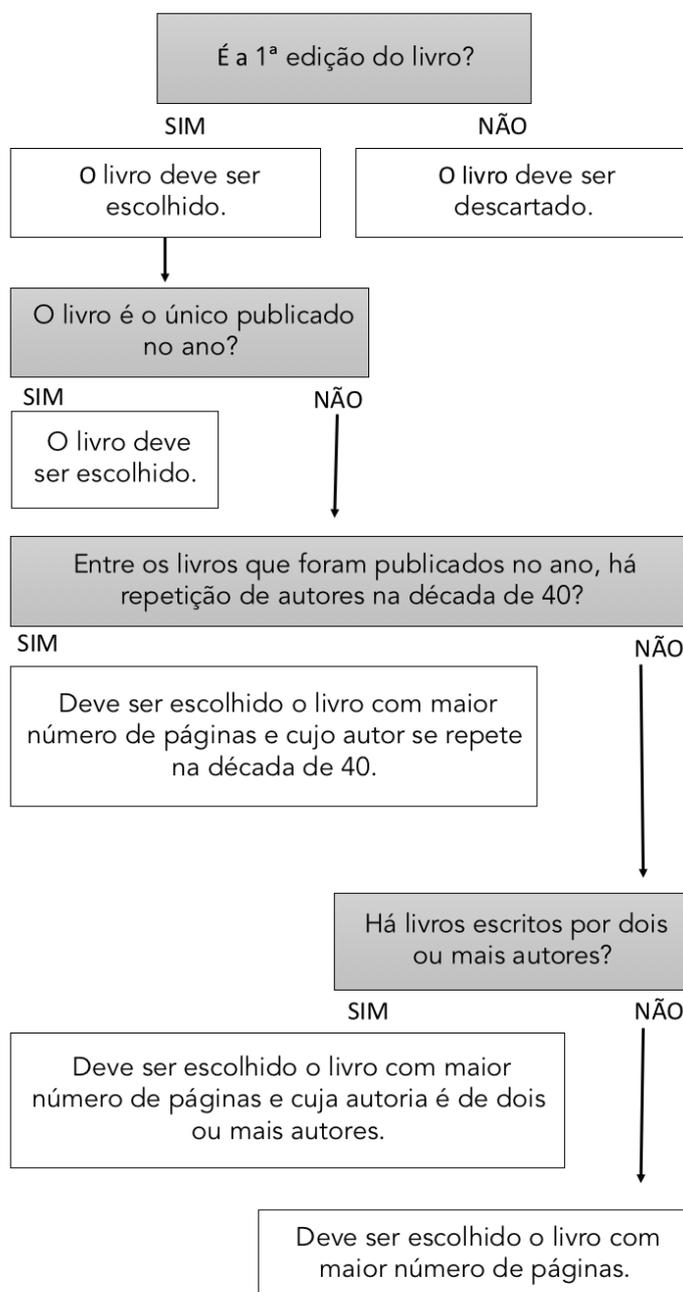
³⁹ cf. Guimarães (2016).

Gramática castellana – para uso nos cursos dos colégios brasileiros	Raul Gil Lagomarsino	A Nação	1944
Lectura castellana: trozos selectos, en prosa y verso, sacado de los mejores escritores españoles e hispano-americanos	Frei Sebastião da Silva Neiva	Vozes	1944
Gramática castellana	Vicente Solana; Bento Bueno de Moraes	Edições e publicações Brasil	1944
Manual de espanhol: gramática, história literária, antologia) – curso completo para os exames de licença	Idel Becker	Companhia Editora Nacional	1945
Lecciones de español	Júlio do Amaral	Livraria Francisco Alves	1945
Verbos castellanos	Décio de matos Nogueira; Enio Sandoval Peixoto	Editora Anchieta S.A	1945
Sugestões para execução do programa de espanhol – cursos clássico e científico em 55 aulas	Idel Becker	Companhia Editora Nacional	1945
Nociones de gramática española y textos españoles para análisis literario	José Hernández	Editora Anchieta S.A	1946
Español básico – para os cursos clássico e científico	José Ramón Calleja Alvarez	Editora do Brasil S/A	1946
Español: gramática y antología	Aristóteles de Paula Barros	Companhia Melhoramentos de São Paulo	1948
Letras castelhanas: pequena seleção de poetas e prosadores hispano-americanos	Raul Gil Lagomarsino	Oficinas Gráficas da Livraria Selbach	1948
Método prático de espanhol sem mestre	Raul Reinaldo Rigo	Livraria H. Antunes	1948
Roteiro do curso de espanhol para principiantes	Aristóteles de Paula Barros	Departamento de Imprensa Nacional	1949
Literatura hispano-americana	Manuel Bandeira	Irmãos Potengi	1949

Fonte: Guimarães (2018) e Guimarães e Freitas (2018), adaptado

Com a exclusão dos livros que abordam exclusivamente literatura, restaram 17 títulos distribuídos ao longo dos sete anos de publicação na década de 40 (1943-1949). Isso disposto, procurei selecionar as obras com base em critérios múltiplos, mas que obedecessem a uma hierarquia de perguntas para a escolha. Abaixo planifico as questões requeridas para cada ano analisado, ou seja, **para cada ano, apliquei as seguintes questões:**

Esquema 2 – Hierarquia de perguntas para seleção das obras por ano



Fonte: Elaboração própria (2021)

A primeira exigência determinada é a de trabalhar com apenas primeiras edições das publicações. Isso se justifica porque, num período curto como o estudado, o tratamento com obras publicadas de fato em 40 dão legitimidade à pesquisa. Por exemplo, há em meu acervo pessoal o *Método prático de espanhol sem mestre* (1948), de Raul Reinaldo Rigo, mas a edição a que tive acesso data de 1956. Portanto, não fazia sentido trabalhar com ela⁴⁰.

⁴⁰ Essa exigência também está articulada à importância dada aos instrumentos

Após a exclusão dos livros que não eram de primeira edição, a segunda pergunta a ser feita diante dos materiais publicados em cada ano que compõe a década era se aquela fonte seria a única publicada no ano. Se sim, ela seria a escolhida para ser estudada. A legitimidade dessa questão se dá pelo quadro geral dos anos 40, pois existem anos em que há zero ou uma publicação apenas, como em 1947, 1948 e 1949.

Não tendo apenas uma publicação, que é a maior parte da periodização, a outra pergunta aplicada seria se entre os livros constantes naquele determinado ano, os autores já haviam publicado em outro momento na década. A preferência de escolha, então, iria para este tipo; afinal, o fato de existir mais de uma produção do autor dentro da década é um aspecto peculiar e representa, digamos, *sua produtividade dentro da fertilidade* dos anos 40. Caso houvesse mais de um autor, dentro do ano, que também tivesse publicado em outro momento dos 40, a vantagem seria dada à obra com maior número de páginas. A escolha desse critério é advinda do fato de que livros com mais páginas, em tese, originariam mais material para análise.

Se, dentro do ano questionado, não houvesse autores que escreveram obras fora daquele momento, seria perguntado se há livros escritos por dois ou mais autores. A justificativa para esta posição está no fato de que as parcerias entre autores para a produção de materiais didáticos é algo bastante raro para a época, sendo este um fenômeno muito mais próximo do presente – inclusive é uma prática estratégica, pois quanto mais pessoas produzindo um único livro, mais rapidamente ele ficaria pronto. Pela razão de ser um fato raro, e até mesmo curioso, funcionaria como um fator importante de seleção. Caso houvesse mais de uma obra feita em parceria dentro do ano em questão, mais uma vez o critério de maior número de páginas seria aplicado.

Não existindo fontes escritas em dupla ou mais, o critério de número de páginas seria reaplicado novamente e, desse modo, a obra, escolhida.

Explicada minha dinâmica para a seleção dos livros de espanhol dos anos 40 no Brasil, agora passo a aplicar as perguntas do quadro acima em cada ano recortado da década.

linguísticos de primeira edição dentro dos estudos em HL. Tratar as fontes em seus estados “originais” revela ideias sobre a língua em, digamos, “momento inaugural”, pelo menos para dado autor em dado contexto. Contudo, existe um problema nessa exigência, que é a dificuldade encontrada pelo historiógrafo da Linguística em localizar, nos dias atuais, primeiras edições. Isso será notado na aplicação das minhas perguntas para selecionar as obras que serão estudadas.

4.2.1 Seleção das fontes por ano

Abaixo detalho, por ano, a seleção das fontes historiográficas. Início pelos anos 1943, quando se deu a primeira publicação após a portaria ministerial 127.

- 1943

Em 1943, há três obras de conteúdo linguístico, a *Gramática Española*, de Adolfo Pozo y Pozo, *Lengua española: método gramatical y ejercicios adaptados al programa oficial para los cursos clásico y científico*, de Alfredo Lamarque Madrigal, e *Espanhol: pontos gramaticais e textos para exercícios*, de Idel Becker. Em meu acervo pessoal, apenas as obras de Pozo y Pozo e Madrigal constam como primeira edição. Assim, Idel Becker é excluído. No entanto, a de Pozo y Pozo “desempata” da de Madrigal por ser um autor que publicou mais de um livro durante os 40 – inclusive no mesmo 1943 (*Florilegio Castellano*). Assim sendo, ***Gramática Española é a selecionada, de Pozo y Pozo.***

- 1944

Este ano pode ser considerado o de maior fertilidade dentro da década, com 5 publicações. De todas as obras do ano, a publicada por Raul Gil Lagomarsino, a de Beatriz Magalhães Chacel e a elaborada através da parceria de João de Souza Ferraz e Gastón Figueira não são, em meus arquivos pessoais, de primeira edição. Por essa razão, foram fontes descartadas. Das que sobraram (as de Cândido Jucá Filho, Vicente Solana & Bento de Moraes), todas continuam empatadas por serem pertencentes a autores que não publicaram, durante a década de 1940, outras obras. O desempate acontece quando aplicada a última pergunta (*Há livros escritos por dois ou mais autores?*), que então direciona a seleção para ***Gramática Castellana, de Vicente Solana e Bento Bueno de Moraes.***

- 1945

Das 4 obras que foram publicadas no ano de 1945, apenas a de Idel Becker (*Manual de español*) e da dupla Décio Nogueira e Enio Peixoto (*Verbos castellanos*) eram primeiras edições. Na sequência, Becker ganha prioridade por ser um autor que já havia publicado em 1943 e no próprio 1945. Assim sendo, neste ano, a fonte selecionada é ***Manual de español, de Idel Becker.***

1946

Das duas obras a que tenho acesso, do referido ano, a de Calleja Alvarez data de 1958, não sendo, portanto, primeira edição. A de José Hernández, entretanto, é a primeira impressão. Portanto, para 1946, a fonte selecionada é ***Nociones de Gramática española y textos españoles para análisis literario, de José Hernández.***

- 1947

Não há publicações no ano de 1947. Assim, não há seleção de fontes.

- 1948

De 1948, possuo apenas a obra de Aristóteles de Paula Barros figurando como primeira edição. Por si só isso já exclui as outras duas. A obra selecionada, assim, é ***Español: gramática y antología, de Aristóteles de Paula Barros.***

- 1949

Em 1949, há apenas uma obra de conteúdo de língua espanhola e não tenho, em meu acervo pessoal, sua primeira edição. Dessa forma, não selecionei nenhuma fonte neste ano.

Como se nota, a partir da aplicação das perguntas de seleção, a escolha das fontes aconteceu em todos os anos da década estudada, exceto em 1947, quando não houve publicações, e em 1949, quando não havia, em meu acervo, fontes publicadas neste ano. Pensando nessa lacuna de dois livros não selecionados e analisando todo o quadro com obras-autores-anos, resolvi adicionar mais uma fonte. Retorno, portanto, a 1944. E retorno por acreditar que este ano mereça atenção especial porque é, na década, o momento mais produtivo – 5 obras de língua espanhola.

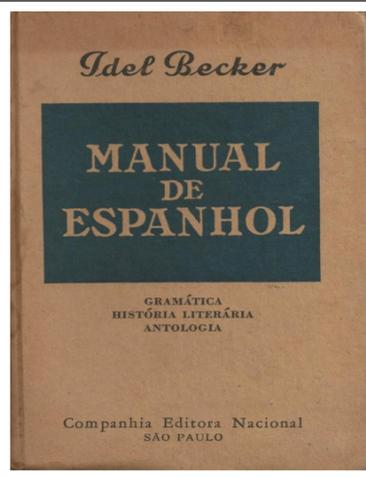
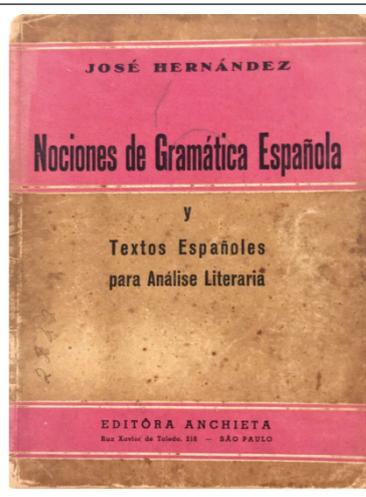
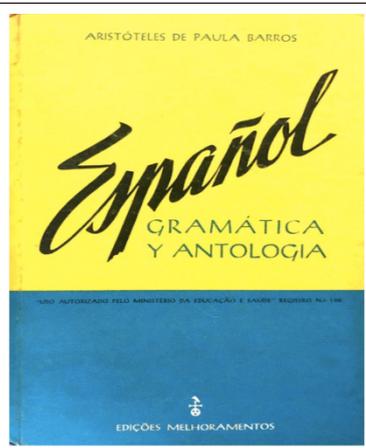
Como a obra de Cândido Jucá Filho havia ficado em segundo lugar no ano, vejo que ela merece ser, portanto, a escolhida. Nesse sentido, se soma às demais da década que serão analisadas. Vejo como importante essa adição, ainda que esteja em segundo lugar na seleção das fontes, porque Jucá Filho é reconhecido pela nossa historiografia como um dos nomes mais importantes da Filologia nacional, além de, mais tarde, em 1959, ter feito parte da comissão que elaborou a chamada Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que passou a “moldar”, no país, a produção de gramáticas. Por essas razões, além do atendimento ao segundo lugar da lista das obras possíveis de análise em 1944, Jucá Filho é um importante nome por ter sido um filólogo que, num dado momento da sua carreira,

também contribuiu para a gramaticografia do espanhol no Brasil. Dessa forma, ***El castellano contemporáneo (gramática y texto): para uso de los colegios brasileños, de Cândido Jucá Filho***, é mais uma obra selecionada.

Isso posto, abaixo segue o quadro com as 6 fontes escolhidas:

Quadro 8 – Fontes escolhidas para a análise

Título	Autor	Editora	Ano	Capa
Gramática Española	Adolfo Pozo y Pozo	Livraria Francisco Alves	1943	
Gramática Castellana	Vicente Solana & Bento Bueno de Morais	Edições e publicações Brasil	1944	
El castellano contemporáneo (gramática y texto): para uso de los colegios brasileños	Cândido Jucá (Filho)	Editora Panamericana	1944	

<p>Manual de espanhol: gramática, história literária, antologia) – curso completo para os exames de licença</p>	<p>Idel Becker</p>	<p>Companhia Editora Nacional</p>	<p>1945</p>	
<p>Nociones de gramática española y textos españoles para análisis literario</p>	<p>José Hernández</p>	<p>Editora Anchieta S.A</p>	<p>1946</p>	
<p>Español: gramática y antología</p>	<p>Aristóteles de Paula Barros</p>	<p>Companhia Melhoramentos de São Paulo</p>	<p>1948</p>	

Fonte: Elaboração própria (2021)

A fim de caracterizar os livros de espanhol produzidos para fins didáticos na década de 1940, as seis fontes serão analisadas de acordo com as *Camadas do conhecimento linguístico*, metodologia proposta por Swiggers (2004). O detalhamento dos critérios será exposto na sequência.

4.3 Critérios de análise

A análise dos materiais selecionados obedece às observações propostas pelo modelo de *camadas do conhecimento linguístico* (SWIGGERS, 2004) – na seção 2.2.3 comentei esse fundamento analítico em HL.

Para esta tese, divido a análise das camadas entre os capítulos 5 e 6. O capítulo 5 objetiva dar conta das *camadas contextual e teórica* dos livros de espanhol publicados nos anos 40; o capítulo 6 abordará as *camadas técnica e documental*.

Abaixo exibo detalhes dos meus critérios de análise dentro de cada camada:

Quadro 9 – Detalhamento dos critérios de análise por camadas do conhecimento linguístico.

Camada contextual	Panorama sociocultural do Brasil República na década de 1940; Panorama do sistema educativo básico e universitário, o lugar no espanhol na educação republicana.
Camada teórica	Concepção de língua espanhola e de material didático; Argumento da influência.
Camada técnica	Divisão terminológica dos materiais; Relação entre conceitos e métodos de apresentação.
Camada documental	Dados linguísticos utilizados como exemplos para descrição gramatical.

Fonte: Elaboração própria (2021)

Estabelecidos os pressupostos metodológicos da tese, junto com as justificativas de periodização, critérios de seleção e análise das fontes, sigo para o capítulo 5. Nele, como já comentado, investigo os instrumentos linguísticos com base nas camadas contextual e teórica, articulando-as, também, ao *clima de opinião* intelectual presente da década de 1940 e já bastante comentado no capítulo 3.

Não tenho a pretensão de, nas considerações contextuais, fazer uma varredura completa de fatos históricos e políticos brasileiros, mas lançar luz sobretudo naqueles que se aproximam da minha periodização e que, de algum modo, influenciam o meu objeto – o conhecimento linguístico constante em materiais didáticos de espanhol.

CAPÍTULO 5

Camadas contextual e teórica

Recenseamento

Em 1940
Lá no morro começaram o recenseamento
E o agente recenseador
Esmiuçou a minha vida
Que foi um horror
E quando viu a minha mão sem aliança
Encarou para a criança
Que no chão dormia
E perguntou se meu moreno era decente
Se era do batente ou se era da folia
(...)

Assis Valente, 1940

5.1 Camada Contextual – Brasil República

Os versos acima foram escritos pelo baiano Assis Valente (1911-1958), um artista que, vivendo no Rio de Janeiro, foi compositor de muitas canções interpretadas por Carmem Miranda (1909-1955). A canção *Recenseamento* é justamente do ano de 1940, momento em que o Governo Federal iniciava o primeiro censo com o aval do então Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, criado em 1936.

É notório que este samba constrói algumas imagens que delineiam parte do contexto em que se vivia: morros como moradias, mães solteiras e má infraestrutura dos lares. Essas imagens, que representam sobretudo a população negra e pobre brasileira da época, também denunciavam a contradição da fase inicial de um regime político que, embora supostamente ensejando travestir-se de democrático e civilizado, não fazia muitos esforços para democratizar a cultura, a intelectualidade e as oportunidades de desenvolvimento pessoal. Naquele momento, um país com pouco mais de 41 milhões de habitantes⁴¹ vivia os anos 40 do chamado Brasil República, regime este que marca a queda do Império e o início do período presidencialista no país, precisamente a partir 15 de novembro de 1889.

No entanto, em seu início, a mudança operada em torno do novo sistema político não vigorou, de fato, na prática. Isso porque a ideologia a que estava submetida a monarquia fazia parte de uma tradição antiga e bastante consolidada, com a ausência de ações que realmente materializassem a “liberdade”, sobretudo a dos povos. Além disso, como já comentei nesta tese, as mudanças, sejam elas de paradigma ou de periodização, não ocorrem como se acionássemos um interruptor: ao contrário, a coexistência de ideias e práticas marcam qualquer pretensa mudança e dão o teor de uma pretensa nova fase.

Com a República brasileira, pois, não foi diferente. Por ser um modelo posterior ao Império, seus primeiros anos representaram um palco político-cultural em que se notava grande resistência dos “herdeiros” da Monarquia e do sistema escravocrata. Apesar do novo rumo que o Brasil tomava com a mudança de regime, as elites econômicas continuavam com grande parte de seus privilégios e aplaudiam a uma democracia pífia e pouco representativa. É essa camada social que observava a extinção da escravidão sem se sensibilizar para o fato de que a

⁴¹ É o que dizem dados do censo do IBGE de 1940, extraídos do site http://www.rankbrasil.com.br/Recordes/Materias/06cP/Primeiro_Censo_Demografico_Do_Brasil (Acesso em 18 abril de 2020). Segundo os dados, o Brasil do início da década de 1940 tinha uma população de 41.236.315 habitantes, o que representava um aumento de 34,6% em relação a duas décadas anteriores.

liberação dos escravos não representava, na prática, a conquista de empregos, de escolarização, moradia etc.

Em suma, a chamada primeira República brasileira⁴², que coincidiu com o início do século XX, não ofereceu um panorama de virada contundente e modernizante – apesar de, pontualmente, existirem à época esforços de alguns grupos para tanto. Mas não foi o caso, politicamente falando, por esses e outros tantos motivos que configuram nossa história e as ações dos nossos principais atores sociais. Assim, me parece óbvio que essa conjuntura *em franca construção* refletirá sobre a educação, a vida cultural e intelectual do Brasil, seja através de movimentos que ratificam retrocessos, ou movimentos que alimentam mudanças coerentes com o que se poderia chamar de “novo”.

Por iniciar seu curso de um modo pouco ou nada republicano, as ideias de democracia e de igualdade (estas apenas materializadas nas teorias e nas leis), supostamente tão caras a esse regime, tinham difícil penetração num Estado tradicionalmente escravagista e elitista. Nesse cenário, ao mesmo tempo em que o fim do trabalho escravo simbolizava a vitória das lutas abolicionistas e da resistência negra, germinadas desde antes do Império, o fim dessa relação trabalhista também apontava para a busca de uma mão-de-obra – mão-de-obra que, pensando nos caminhos das línguas estrangeiras na história do Brasil, tem importância destacada.

A vinda em massa de trabalhadores europeus para o Brasil representava a substituição do trabalho escravo, mas, nos moldes da sociedade supostamente civilizada e branca que se almejava para o novo regime político, também denotava o branqueamento da população. De acordo Napolitano (2017, p. 18), “imigran-tismo e ideologia do branqueamento andavam de mãos dadas. Por isso a preferência por imigrantes brancos europeus latinos e católicos (espanhóis e italianos), embora não se dispensasse a vinda de alemães”.

O quadro que segue, extraído da obra de Bethell (2001), mostra a entrada de imigrantes no Brasil ao longo de cinco décadas, entre os séculos XIX e XX. A maioria desses trabalhadores estrangeiros eram dirigidos para o labor agrícola no Sul e Sudeste do país:

⁴² A fase denominada de Primeira República – ou República Velha – compreende o período em que esse regime político fora proclamado (1889) até a chamada Revolução de 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao Poder. A segunda República, por sua vez, é iniciada pelo Governo Provisório (1930-1934) e vai até o Governo Constitucional (1934-1937).

Quadro 10 – imigrantes chegados ao Brasil durante o início do República brasileira

	Chegadas	Portugueses	Italianos	Espanhóis	Alemães	Japoneses
1881-1885	133,4	32	47	8	8	–
1886-1890	391,6	19	59	8	3	–
1891-1895	659,7	20	57	14	1	–
1896-1900	470,3	15	64	13	1	–
1901-1905	279,7	26	48	16	1	–
1906-1910	391,6	37	21	22	4	1
1911-1915	611,4	40	17	21	3	2
1916-1920	186,4	42	15	22	3	7
1921-1925	386,6	32	16	12	13	5
1926-1930	453,6	36	9	7	6	13
	3 964,3	29	36	14	5	3

Fonte: Leslie Bethell (ed.), *The Cambridge History of Latin America*, vol. IV, p. 131.

Fonte: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CafeIndustria/Imigracao> Acesso em 18 abril 2020.

A expressiva entrada de imigrantes no Brasil viria acompanhada, obviamente, das línguas maternas desses povos. Bolognini e Payer (2005) dizem que essas “presenças linguísticas” foram potentes na constituição do sujeito brasileiro na medida em que deixaram na história do país uma memória discursiva, seja por suas expressões culturais, constantes até hoje em nosso território, seja pela narrativa de contestação, marcada pelo anarquismo e pelo sindicalismo, e seja também até mesmo pelas políticas de interdição que seus idiomas pátrios sofreram. A respeito dessa interdição de línguas estrangeiras, como o italiano e o alemão, durante o período das guerras mundiais e do Estado Novo (1937-1945)⁴³, cabe lembrar que ela também foi produto da incorporação do viés nacionalista brasileiro⁴⁴. Adiante comento mais a respeito.

As consequências dessas ações, estabelecidas em meio a um contexto diverso da nossa intelectualidade e construção identitária, representaram a tônica das políticas para línguas estrangeiras no país da primeira metade do século XX. Nesse sentido, por exemplo, em se tratando do espanhol, os movimentos de oficialização e de desoficialização concretizaram claramente a relação entre

⁴³ Fase considerada como a Terceira República Brasileira, instaurada por Getúlio Vargas e caracterizada pela centralização do poder e pelo autoritarismo ditatorial.

⁴⁴ A esse respeito, também sugiro a leitura do capítulo 2 da tese de doutorado de Payer (1999).

historiografia linguística e política linguística em torno deste idioma estrangeiro.

Neste capítulo, objetivo contar um pouco desta história do ponto de vista da cultura, da vida intelectual e da educação no início do século XX até o final dos anos 40, período-chave em que me inscrevo para o presente estudo. Nessa narrativa, pretendo também lançar luz sobre como esse contexto político-cultural-intelectual-institucional pode ter refletido sobre os materiais linguísticos de espanhol publicados no que venho considerando o primeiro movimento de gramatização dessa língua estrangeira no Brasil.

5.2 Cultura e intelectualidade na Primeira República

Napolitano (2017) classifica o âmbito cultural brasileiro, no período da Primeira República, como uma *modernidade sem modernização*. Esperava-se que, com a mudança do regime político, a cultura e a intelectualidade também se modificassem, fosse através da busca por uma identidade artístico-literária, fosse pela assunção de uma ciência que refletisse sobre o povo, seu comportamento e seus “males”.

Nesse sentido, modelos europeus foram incorporados nessa tentativa de modernização dentro do que, por si só, parecia se configurar como uma pseudo-modernidade. Nossos intelectuais buscavam nas teorias europeias explicações para nossos problemas sociais e para nossa então configuração cultural, o que talvez acabou por revelar algumas distorções, generalizações e preconceitos:

Os mesmos “ismos” em voga na Europa – positivismo, higienismo, evolucionismo, darwinismo social – eram apropriados aqui por intelectuais e cientistas ansiosos em transformar o Brasil em uma civilização à europeia, superando os obstáculos herdados do passado: a “ignorância” das elites; a miséria e o fatalismo das classes populares; a “degeneração racial” produzida pela miscigenação étnica; as estruturas políticas e econômicas arcaicas, resquícios dos tempos coloniais” (NAPOLITANO, 2017, p. 42).

A busca por essa suposta modernização partia de diversas frentes, desde a ideia de que a almejada civilização seria viável com políticas sanitárias⁴⁵, até

⁴⁵ Sobre esse aspecto, importante lembrar que foi nos primeiros anos da República que vieram à tona discussões políticas e campanhas sobre vacinação em massa, bem como resistências da população frente essa ideia. Destaca-se, em 1904, o motim popular chamado de **A revolta da vacina**, realizado no Rio de Janeiro. A partir da mobilização contra a obrigatoriedade da vacina preventiva à varíola – doença que, à época, representava a precarização de saneamento básico –, a Revolta surgiu no intuito de enfrentar os agentes de saúde e a polícia, que invadiam as casas das pessoas e as obrigava à imunização. Os historiadores somam a esse momento o fato de que

mesmo a noção de “raças superiores”. Nesse sentido, intelectuais como Silvio Romero (1851-1914) merecem destaque. Em obra publicada um ano antes do início da República, o teórico defendia que o clima tropical brasileiro desfavorecia nossa chegada à civilização. Apoiado na *Teoria dos Climas*⁴⁶, do filósofo francês Montesquieu (1689-1755), Romero acreditava que o homem habitante entre os trópicos seria incapaz de produzir uma boa literatura, ratificando, por conseguinte, o fato de que os fatores externos determinariam o que se produz através do conhecimento:

Os habitantes dos climas equatoriais experimentam desde o nascer os efeitos do calor. Experimentam-nos sem interrupção até a morte; sua organização, composta de elementos de uma hereditariedade especial, é a expressão mais verdadeira e completa do poder desse agente: ele carrega o selo da ação solar como todos os produtos da natureza que o cerca. (Romero, 1980, p. 99).

É nesse sentido que se pode considerar a intelectualidade brasileira do começo da República como conservadora e elitista. Apesar de terem plena consciência do papel das oligarquias rurais para o atraso do país, muitos não propunham saídas, mas se agarravam a modelos e influências teóricas estrangeiras para a leitura do Brasil e da sua população. Nomes como o de Olavo Bilac (1865-1918) se inscrevem dentro do rol de prestígio intelectual da República, mas principalmente (e exclusivamente) pela construção de uma retórica nacionalista, patriótica e elitizada.

A despeito do crescimento da imprensa nacional, a partir da criação de jornais importantes (*Correio da manhã*, de 1901; *O Globo*, de 1925; *Folha da Manhã*, atual *Folha de São Paulo*, de 1926; *O Estado de Minas*, de 1928 etc.), grande parte da nossa intelectualidade ignorava o alto nível de analfabetismo brasileiro e a inexistência de uma política educacional massiva nesse sentido. Essa sensível alienação dos intelectuais começaria a ser modificada com o que ficou conhecido, na

não havia campanhas de conscientização sobre a importância da vacina, o que abria margem para muitos boatos, inclusive para se especular que o medicamento que preveniria, no lugar de proteger, serviria para matar os pobres da cidade. Fonte: Atlas histórico do Brasil – Fundação Getúlio Vargas, CPDOC. parcialmente em contextos, como IMAR havia publicado o Florilegio Castellano no mesmo ano.

⁴⁶ A *Teoria dos Climas* está presente na obra de Montesquieu *O espírito das leis* (1784). Para o filósofo, a localização de um país entre os trópicos influenciava na corrente sanguínea da população. O clima quente “esquentava” o sangue, dilatava as artérias e, assim, a criatividade era aguçada. Entretanto, e ainda segundo a Teoria, o potencial para a criação não era aproveitado porque o mesmo clima que favorecia o lado criativo, também era responsável por “enfadar”, cansar as pessoas e, portanto, bloquear a capacidade de materializar tanta imaginação.

literatura e nas artes do país, como *Modernismo*.

Nesse percurso, a *Semana de Arte Moderna de 1922* é um marco. Realizada em São Paulo durante os dias 13, 15 e 17 de fevereiro daquele ano, o evento é lido por muitos estudiosos da literatura e da história como uma ruptura com o que vinha sendo produzido em termos culturais, e a inauguração de um novo movimento intelectual. Partindo da reunião de personalidades de diversos campos, como a pintura, a escultura, a música e a literatura, a tentativa de “atualizar” o Brasil em relação ao restante do mundo (leia-se, em larga medida, em relação a Europa) seguia o rastro de movimentos artísticos cuja gênese é datada no início do século XX, a exemplo do futurismo, do dadaísmo, cubismo, expressionismo etc. Essas monumentais expressões artísticas, por deliberadamente abalarem as concepções burguesas sobre arte, avançavam no sentido de pôr a arte à serviço da militância, da denúncia social e da reflexão crítica⁴⁷.

Nesse sentido, instituições tradicionais como a Academia Brasileira de Letras, sediada no Rio de Janeiro, passoaram a ser duramente questionada por seu conservadorismo, aversão ao moderno e apreço à arte convencional. A atmosfera de ruptura era tamanha que até mesmo Graça Aranha (1868-1931), um dos fundadores da Academia, apoiaria a *Semana* e os posteriores movimentos a partir dela advindos, como o *Manifesto Pau-Brasil* e o *Manifesto Antropofágico*. Ambos manifestos pautavam suas concepções na congruência do estético com o nacional e essas proposições se materializavam em revistas modernistas – *Klaxon*, 1922; *Revista do Brasil*, 1926; *Antropofagia*, 1928; entre outras. Nesse material, os artistas procuravam se aproximar de outros grupos artísticos e críticos de arte através de explicações de suas obras e intenções estéticas (NAPOLITANO, 2017).

Dessa forma, por essa confluência de concepções e sugestões artísticas arroladas durante a *Semana de Arte Moderna*, sem dúvida, o que se presenciou foi um divisor de águas para a arte e para a intelectualidade nacional. O *popular* passou a ser visto como um objeto artístico e, portanto, apreciado; ao passo em que a dita “realidade brasileira” era questionada, criticada, denunciada. Os preconceitos do início do século, ligados à concepção de raça e de meio, são levados à crítica severa e, no lugar, posta a assunção de uma talvez “nova” cultura do Brasil.

Para Napolitano (2017), não foi por acaso que a chamada *Revolução de 30* viria logo depois dessa fase de “iluminação” artística e intelectual. Prometendo varrer os políticos de imagem corroída, essa “Revolução” agregou artistas modernistas nas burocracias culturais implantadas por Getúlio Vargas, como o

⁴⁷ De acordo com a historiografia e a crítica de arte que estuda o Modernismo brasileiro, existe uma “cronologia que divide o movimento em uma *fase estética* (1922-1924) e uma *fase política* (1924-1928)” (NAPOLITANO, 2017, p. 67). A primeira fase foi inspirada nas Vanguardas europeias e buscava uma expressão estética inovadora, ainda que se estabelecesse difusamente no Brasil; a segunda representaria a união do moderno com o nacional, politizando o movimento.

Ministério da Educação, alguns museus e institutos. Era o caminho perfeito para a incorporação dos ideais modernos à bandeira da brasilidade⁴⁸. Isso ficará ainda mais claro quando chegarmos precisamente à década de 1940 e à figura do ministro Gustavo Capanema, este que foi ator fundamental para as reformas do ensino secundário, para a inclusão do espanhol nesse nível de escolarização, bem como para o *boom* dos materiais didáticos dessa disciplina, fontes tão caras a esta tese.

5.3 A educação republicana

A concepção de educação durante a Primeira República (1889-1930) está alicerçada, de acordo com Porto Jr. (2003), no movimento *Escolanovista*⁴⁹, que, impulsionado no Brasil por Ruy Barbosa (1849-1952), propagava o ideário de que a educação seria o exclusivo elemento eficaz para a construção de uma sociedade democrática. Sob esse ângulo, a escola republicana, que em seus anos iniciais, *grosso modo*, era voltada à formação de camadas populares para o trabalho nas fábricas e nos campos, deveria extrapolar o privilégio destinado às classes mais abastadas e se voltar, também, aos menos favorecidos economicamente.

Ainda assim, na prática, ler e escrever nesse período era tarefa pouco ou nada universalizada. De acordo com Paiva (1990), um dos maiores desafios para os gestores educacionais, no início da primeira república, era o combate ao analfabetismo. O alto índice de brasileiros que até o final do século XIX não sabiam ler nem escrever materializava um dado contraditório com o que se esperava do novo século e, com ele, do novo regime. Apenas nos anos 20, contudo, é que iniciativas para o combate a esse problema começaram a ser postas em prática, “seja por motivos patrióticos ou nacionalistas, (...) ou ainda em nome dos ideais republicanos e democráticos (pequeno número de eleitores⁵⁰ indicaria a vigência de um regime aristocrático e não democrático)” (PAIVA, 1990, p. 10). Ainda de acordo com Paiva, e como já apontado, é possível somar a este contexto a influência exercida pela *Semana de Arte Moderna de 22*, que, ao refletir sobre os 100 anos da independência do Brasil, via no acesso aos bens letrados um caminho para a constituição de um novo pensamento social.

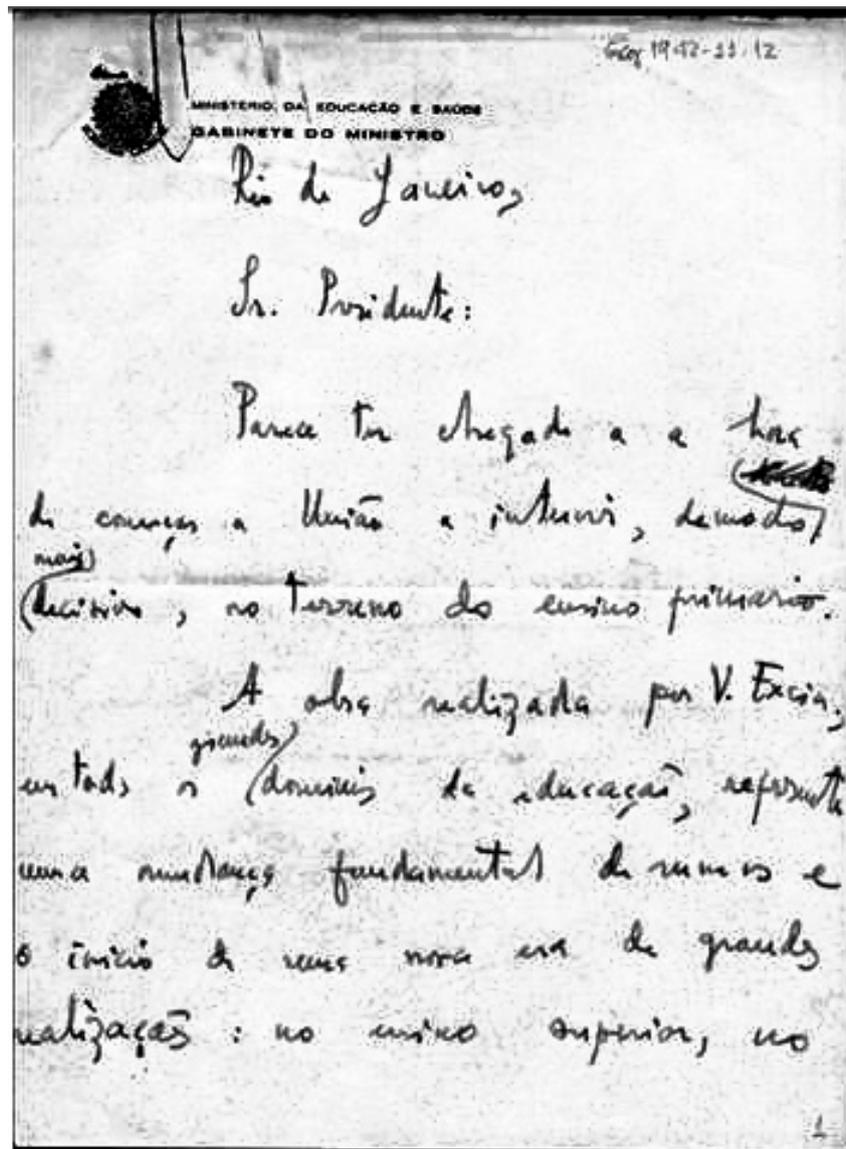
⁴⁸ Não se pode desconsiderar, contudo, os violentos encaminhamentos oferecidos pelo governo varguista. Por se tratar de um regime ditatorial, é fundamental destacar o fato de que esses materiais linguístico-didáticos, protagonistas nessa tese, nasceram nesse contexto.

⁴⁹ A Escola Nova foi um movimento encabeçado nos Estados Unidos pelo filósofo John Dewey (1859-1952). Propagado inicialmente na Europa, o movimento chega ao Brasil justamente no final do século XIX, quando começam a se operar mudanças econômicas, políticas e sociais. Mais perto da segunda metade do século XX, essa ideia é fortalecida por nomes como Anísio Teixeira (1900-1971).

⁵⁰ Paiva (1990) lembra que em 1882 a chamada Lei Saraiva promoveu uma reforma eleitoral no país, que desconsiderava a renda para o exercício do voto, mas proibia que analfabetos pudessem exercê-lo.

Outro grande momento do combate ao analfabetismo aconteceu durante os anos 40 (e aqui já estamos no Estado Novo), através de recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário (Decreto-Lei n. 4.958, de 14 de novembro de 1942), que destinava recursos da União à ampliação e melhoria do ensino primário do país. O próprio então ministro da Educação Gustavo Capanema escreveu uma carta ao presidente Getúlio Vargas argumentando em favor da necessidade desse investimento:

Imagem 5: Primeira página de rascunho de carta de Gustavo Capanema a Getúlio Vargas



Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de Histórica Contemporânea do Brasil (CPDOC/Fundação Getúlio Vargas/São Paulo). Classificação GC g 1942.11.12/ Série: g – Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura. Microfilmagem: rolo 57 fot. 116 a 211.

Nesta primeira página de um extenso rascunho, Capanema inicia sua argumentação em favor de investimentos para a educação primária: “Sr. Presidente, parece ter chegado a hora de começar a União a investir, de modo mais incisivo, no terreno do ensino primário”. Na sequência, o ministro colocará o já feito pelo ensino superior e profissional, e que, então, era chegada a hora de contribuir também com o nível mais elementar de ensino.

No entanto, ao mesmo tempo em que a alfabetização em massa seria uma forma de demonstração de progresso nacional, também representava, naquele contexto, uma forma de exclusão – pois quando oferecida sem reflexão, através do não estímulo à criticidade, a mera tarefa de ler e de escrever tendia, por exemplo, a cristalizar classes sociais, a não oferecer consciência cidadã às pessoas, a desqualificar os questionamentos aos desmandos governamentais etc. Mais tarde, Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982), no seu livro *Raízes do Brasil* (1995[1936]), comentou que “a muitos desses pregoeiros do progresso seria difícil convencer de que a alfabetização em massa não é condição obrigatória sequer para o tipo de cultura técnica e capitalista que admiram e cujo modelo mais completo vão encontrar na América do Norte” (p. 165-166). Ou seja, para Buarque de Holanda, alfabetizar em massa não significaria, de fato, progresso, “civilidade” e tampouco intelectualidade – o cerne da questão não estava em decisões políticas, apenas, mas na própria concepção filosófica de ensino/educação. De todo modo, o oferecimento desse “mínimo”, para o contexto caótico em que o país vivia, fora a decisão mais emergencial possível na época.

Ainda assim, as iniciativas em prol da alfabetização tiveram efeito razoável, fazendo com que a taxa de 55% de analfabetos no Brasil na década de 1940 chegasse a 49,3% em 1950 (PAIVA, 1990). A expansão do ensino no período da primeira metade da República também é um fato salutar: segundo os dados de Paiva, em 1920 havia 1 milhão de matrículas escolares realizadas – embora a assiduidade discente fosse baixa; entre 1930 e 1950, esse número subiu para 4 milhões, aproximadamente.

Os comentários tecidos acima, ainda que pouco amplos e pouco exaustivos⁵¹, revelam não apenas as primeiras dificuldades da educação dentro do regime republicano, mas, sobretudo, a montagem do nosso sistema de ensino dentro

⁵¹ Ainda há muito a se considerar em torno da educação durante a Primeira república, como as reformas feitas por Eptácio Pessoa (1865-1942), Rivádia Correia (1866-1920) e Carlos Maximiliano (1873-1960). Essas iniciativas, elaboradas por ministros de diferentes presidentes, tocavam de algum modo na organização seriada do sistema de ensino em outras burocracias legais. Não aprofundo a discussão porque extrapolaria meus objetivos de pesquisa. A seção seguinte, no entanto, dará espaço às reformas educacionais da Era Vargas, com destaque para a língua espanhola nesse contexto.

da República brasileira, que ecoa cheia de más heranças até hoje, mais de um século após a proclamação.

Nesse sentido, é interessante refletir sobre como, nesse cenário educativo e social caótico, notadamente representado pela dificuldade de acesso populacional à alfabetização, surgiram tantos livros didáticos de língua espanhola, ou seja, materiais voltados para uma língua estrangeira (quando grande parte da população do Brasil desconhecia as letras maternas). Assim, é preciso perceber que esses manuais didáticos publicados durante a década de 1940, frutos de políticas linguísticas, vão além de representar apenas uma consequência esperada frente uma demanda educacional. Na verdade, essas fontes cumprem o papel de intervir socialmente sobre a língua, pluralizando os modos como os brasileiros, à época, poderiam enxergar o idioma espanhol e o seu ensino no país, e assim inserirem-se numa rota “civilizatória”, intelectual e culturalmente potente, requisitos que cumpriam o ingresso no mundo republicano.

As iniciativas de inclusão de línguas estrangeiras nos sistemas educativos nacionais estão quase sempre amparadas em aspectos sociopolíticos e em possibilidades de mudança ou manutenção de determinada situação social, ainda que nem sempre explicitamente relacionados (LAGARES, 2018). Se nos voltarmos à história recente do ensino de espanhol no Brasil, percebemos a década de 1990⁵², sobretudo a partir do início do bloco econômico Mercosul, como um claro exemplo. A assinatura do Tratado de Assunção firmou, direta ou indiretamente, o estabelecimento de cursos livres voltados ao espanhol, injeção de capital privado estrangeiro, sobretudo advindo da Espanha, e um incremento editorial de materiais didáticos que eram produzidos lá fora.

Desse modo, é inegável que a associação entre a política e a língua se faz presente nesses materiais da década de 1940. A posição do Brasil à época era a de “integração americana com o emprego dos esforços do governo para ter um intercâmbio cultural e científico mais profícuo com os países vizinhos”. (GUIMARÃES, 2016, p. 114). Discursos nesse sentido são materializados nos próprios livros de espanhol, em suas introduções, mas discutirei esses aspectos adiante. Por agora, cabe reafirmar a posição decisiva que ocupa, mais uma vez, a década de 1940, divisor de águas do que seria, na primeira metade do século, o tônus da nossa educação por pelo menos mais duas ou três décadas seguintes. Cabe também pensar, especificamente norteado pelos objetivos dessa tese, o lugar que ocuparam as línguas estrangeiras nesse sistema, principalmente o espanhol. É esse aspecto que considero a seguir.

⁵² A esse respeito, recomendo o capítulo de Laura Sokolowicz, publicado em 2019, sobre a gramatização do espanhol no Brasil entre 1990 e 2015. Cf. SOUSA, PONTE e SOUSA-BERNINI (2019).

5.3.1 O lugar do espanhol e das metodologias de línguas na educação republicana

O sistema educativo brasileiro tem a sua gênese no século XIX, precisamente com a criação do Colégio Pedro II⁵³, em 1837, na então capital federal Rio de Janeiro. Muito rapidamente essa instituição passa a ser modelo para as outras escolas secundárias do país, de algum modo uniformizando seus conteúdos e sistema avaliativo. De acordo com Picanço (2003), os programas oficiais que emergiam do Pedro II tentavam copiar o modelo de educação da França, com importante investimento em humanidades. Nesse sentido, o francês, o inglês e o alemão eram as línguas estrangeiras presentes no currículo brasileiro e constavam do primeiro ao sétimo ano escolar.

Apesar de já constarem, no início dos anos 1900, em escolas militares, as primeiras décadas da República dentro do século XX fizeram o espanhol despontar, ainda que timidamente, no ensino formal brasileiro num sentido mais “civil”. Me refiro à já citada criação da cátedra de língua espanhola do Colégio Pedro II, que fora ocupada por Antenor Nascentes via concurso, em 1919. A inclusão do espanhol como disciplina escolar, ainda que apenas em uma instituição de ensino, era o reflexo do que se considerou *Americanismo*. Ou seja, com o início do século XX, a ideia de aproximação e cooperação entre o Brasil, Estados Unidos e os países sul-americanos começava a tomar forma e se concretizava em ações como a criação de uma cadeira de espanhol na escola brasileira, em reciprocidade à República uruguaia que, dois anos antes, havia incluído o português em seu sistema educativo (GUIMARÃES E SOUZA, 2017)⁵⁴.

Também é de acordo com Guimarães e Souza (idem) a informação de que o início do espanhol no Pedro II teria influenciado outras escolas secundárias a também promover esse idioma. De acordo com os dados dos autores, o Liceu de Goiás abriu uma vaga para esta disciplina em 1920; o Liceu Cuiabano e o Liceu Amazonense, em 1921; em 1924, era a vez do Liceu de Cuiabá também procurar um profissional para o ensino do castelhano. No entanto, não há informações de

⁵³ O colégio Pedro II surgiu após a Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834, que promovia alterações na Constituição Federal de 1824 e autorizava as Assembleias Legislativas Provinciais a organização do seu próprio sistema instrucional. Com isso, os primeiros Liceus foram criados em algumas capitais de alguns estados, como o Ginásio Pernambucano, em Pernambuco (1825), o Ateneu, no Rio Grande do Norte (1835), e os Liceus da Bahia e da Paraíba (ambos de 1836). Diante disso, a fim de centralizar a educação secundária, o Governo Federal cria o Pedro II no intuito de fazê-lo uma referência nacional.

⁵⁴ Comentam Guimarães e Souza (2017) que o espanhol foi incluído nos currículos de academias de comércio e do exército brasileiro desde 1905, a partir de demandas integrativas entre os países hispano-falantes e o Brasil.

que nesses colégios houve a aprovação e contratação de docentes, o que demonstra a dificuldade de essa disciplina se estabelecer no cenário educativo nacional naquele momento. Além disso, no próprio Pedro II, a língua espanhola não teve longevidade, sendo extinta em 1926: além de ser uma disciplina facultativa, não era solicitada nos exames para ensino superior, o que a afastava ainda mais do interesse discente. Nascentes, por sua vez, foi transferido para a cátedra de língua portuguesa.

Um ano antes de 1926, cabe ressaltar a chamada *Lei Rocha Vaz*, instituída ainda no final da Primeira República, através do Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. A referida lei determinava que o ensino secundário tivesse seis anos de duração e o espanhol, agora extinto, abrisse espaço para o italiano – esta língua com matrícula facultativa. Interessa-me, no entanto, um Decreto Federal número 18.564, de 15 de janeiro de 1929, que levava ao Pedro II o ensino de literatura em língua espanhola. Por talvez parecer contemplado na disciplina “maior” *Literatura*, que aí incluía a grega, a latina, a italiana, a francesa, a provençal, a portuguesa, a alemã e a inglesa, o espanhol seguia sem muito prestígio, já que as atenções, na época, eram voltadas para as literaturas francesa e portuguesa (GUIMARÃES, 2011). Além disso, importante dizer que essa novidade representava na prática também a cisão entre língua e literatura estrangeiras dentro da escola brasileira.

Em se tratando de metodologias de línguas estrangeiras, de acordo com Chagas (1979 [1957]), a evolução do ensino de línguas em solo brasileiro se confunde com a história da escola secundarista no país. Segundo o autor, até 1931 (ano da primeira reforma educacional com a assinatura do primeiro Ministério da Educação), orientações metodológicas não ocupavam espaço nas discussões entre os que geriam a educação no Brasil. No entanto, é preciso ressaltar alguns passos políticos, que por sua vez propunham conteúdos e objetivos educacionais nos primeiros anos da República.

A Reforma Rivadávia Corrêa⁵⁵, por exemplo, de 1911, conferia ao ensino de línguas um viés prático, com exercícios de redação e composição, a fim de habilitar discentes para falar e escrever em língua estrangeira e entender de história da literatura escrita em língua não-materna. Nesse sentido também ia a Reforma de Carlos Maximiliano⁵⁶, de 1915, que conferia ao ensino de línguas um cará-

⁵⁵ Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, implementada em 05 de abril de 1911 através do decreto n. 8.659. A lei reduziu a quantidade de anos para o ensino de línguas clássicas (dois anos para latim e um para grego), e línguas modernas (três anos de francês e mais outra, sendo as optativas o inglês ou o alemão). A reforma recebe este nome por causa do seu idealizador, Rivadávia da Cunha Corrêa (1866-1920).

⁵⁶ A reforma elaborada por Carlos Maximiliano Pereira dos Santos (1873-1960) excluiu o grego das línguas clássicas e deixou o ensino do latim distribuído ao longo de três anos.

ter “exclusivamente prático”, de modo a capacitar alunos a falar noutra idioma, como o francês, inglês ou alemão, “sem vacilar nem recorrer frequentemente ao dicionário” (MOACIR, 1942 *apud* CHAGAS, 1979 [1957], p. 106).

Em 1931, isto é, com Getúlio Vargas já na presidência nacional, o ministro da educação e saúde pública Francisco Campos (1891-1968) promoveu uma reforma educativa com consequências diretas sobre a língua espanhola. Através do Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, o espanhol e o italiano foram extintos das escolas secundárias (a literatura em língua espanhola, no entanto, seguiu), o francês e o inglês continuaram obrigatórios, juntos ao latim; o alemão, porém, facultativo.

Mais tarde, em 1936, o então novo ministro Gustavo Capanema (1900-1985) expediu, via Diário Oficial, publicado dia 19 de março de 1936, programa que estabelecia os objetivos e os conteúdos para os cursos do sistema educativo brasileiro, regido pela então reforma de Francisco Campos. Apesar de o espanhol não mais figurar nesse rol como uma disciplina regular, a literatura escrita neste idioma fora contemplada e deveria abarcar os seguintes aspectos:

Litteratura hespanhola

- Origens da litteratura hespanhola – período inicial – Os romances de cavallaria. O Cid. O Romancero. O Amadís de Gaula.
- A litteratura hespanhola do século XVI – a poesia: Quevedo e Gongora – Alonso de Ercilla – Hurtado de Mendoza – O misticismo: Santa Thereza de Jesus.
- Cervantes e o Don Quixote – O theatro hespanhol: Lope de Vega, Molina, Calderon de la Barca.
- Seculos XVIII e XIX – Prosadores: Antonio de Solís. O romantismo hespanhol. Zorilla. Campoamor. Espronceda e Quintana, Castellar e Blasco Ibañez (BRASIL, 1936, p. 5793).

Litteratura hispano-americana

Os povos americanos na época do descobrimento. Resistencia á colonização. As linguas indígenas e as linguas europeias: reacções. A ação dos jesuitas. Panorama das litteraturas hispano-americanas nos períodos colonial e nacional. Traços communs e caracteres dinstictivos. Movimentos de nacionalismo litterario. Tendencias e correntes contemporaneas nas litteraturas hispano-americanas. Escriutores e obras a destacar: Rubén Darío, sua repercussão na Hespanha. O “Martín Fierro”, de Hernández; O “Facundo” de Sarmiento; O “Don Segundo Sombra”, de Ricardo Guimaraes; o grugo argentino de “Prôa”; Zorilla de San Martín, Silva Valdes, Juana de Ibarbourou, Ricardo Palma, Gabriella

Baseado na reforma de Rivadávia Corrêa, manteve os anos das línguas estrangeiras modernas, mas ampliou em uma hora semanal o estudo do francês. Disponível em http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=168:refor-ma-c-maximiliano-&catid=1101:1915&Itemid=2. Acesso em 27 out 2020.

Mistral, Amado Nervo, Santos Chocano, o grupo mexicano do “Ateneo”: Alfonso Reyes, José Vasconcellos, Antonio Caso, Pedro Henriquez Ureña, González Martínez; “Los de abajo”, de Mariano Azuela. Juana Inés de la Cruz, Herrera y Reissig, José Eustasio Rivera, Gutierrez Najera (BRASIL, 1936, p. 5797).

Também interessante lembrar que a referida reforma, a primeira realizada em nome do primeiro Ministério da Educação no Brasil⁵⁷, era voltada ao ensino secundário, profissional e superior, deixando de fora o primário. Em Rodrigues (2012), encontramos um detalhamento de como se configurou o ensino secundário na época, que seria dividido em duas etapas, uma *fundamental*, com duração de 5 anos, e outra *complementar*, com 2 anos de duração. A seguir adapto os quadros apresentados em Rodrigues (2012, p. 63-64), a fim de ressaltar apenas as línguas em cada etapa/série do ensino secundário:

Quadro 11 – Distribuição das línguas por ano – Reforma Francisco Campos (1931)

Língua	Fundamental					Complementar			
						Curso jurídico		Curso de medicina, farmácia e odontologia	
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	1º ano	2º ano	1º ano	2º ano
Português	X	X	X	X	X				
Francês	X	X	X	X					
Inglês		X	X	X				X	X
Latim				X	X	X	X		
Alemão (facultativo)				X	X			X	X

Fonte: Elaboração própria (2021); baseada em Rodrigues (2012)

O ciclo fundamental, distribuído em 5 anos, lançava mão do português em todas as séries, privilégio esse praticamente dado também ao francês, que só não era oferecido no último ano. Sem dúvida, isso representava o imaginário de importância social e cultural atribuído ao idioma estrangeiro, nesse determinado

⁵⁷ Conta Bethell (2018) que a criação de um Ministério da Educação foi uma das primeiras e mais importantes medidas do governo provisório de Vargas em novembro de 1930. Além de estipular diretrizes administrativas para a implantação do sistema universitário brasileiro, criando, por exemplo, a figura do reitor, o governo também tomou medidas para o ensino médio: “introduziu sistema de notas, estendeu a política de igualdade entre as escolas da federação e criou um sistema federal de regulamentação, controle e orientação pedagógica nas escolas secundárias (BETHELL, 2018, p. 784). A reforma de Francisco Campos foi a primeira aplicada a todo o país.

período, para a formação elementar dos cidadãos que se escolarizavam. Nesse ciclo, é perceptível o avanço do inglês, constante em 3 dos 5 anos obrigatórios, e o apagamento do latim, que aparecia apenas a partir do penúltimo ano. Esse fato indicia que as chamadas línguas clássicas ou “mortas” perderam espaço para as estrangeiras “vivas”, sobretudo o inglês, numa referência potencialmente estabelecida a partir do *Americanismo* do século XX.

Na parte complementar, que estava destinada aos alunos candidatos a uma vaga no ensino superior, note-se que no quadro acima só se destacam quatro cursos, os únicos que dispunham, em suas grades curriculares, da oferta de línguas. Segundo Rodrigues (2012), engenharia e arquitetura, por exemplo, não contemplavam nem língua materna, nem estrangeira. Isso também talvez materialize uma tendência curiosa, isto é, o “abandono” da pluralidade de línguas estrangeiras (e até mesmo da materna) para a formação superior, para o mundo do trabalho. Além disso, é curioso notar a falta do francês nesse ciclo, o que talvez nos aponte a tendência para outro imaginário: para o mundo do trabalho liberal “intelectualizado”, o privilégio deveria pertencer ao inglês (lembro que o alemão era facultativo).

Por sua vez, o persistente *status* de facultativa dado à língua alemã remonta um contexto em que o sentimento nacionalista era exacerbado e levado a cabo por vários ministérios, não apenas o da educação. A esse respeito Picanço (2003) discute trecho do ofício enviado ao Ministro da Guerra, pelo então chefe do Estado-Maior do Exército, o General Pedro Aurélio de Góis Monteiro (1889-1956). O documento aponta os supostos perigos da colonização estrangeira, tanto a alemã quanto a italiana, justificado pelo isolamento em que esses povos vivem, pela importância dada por eles à transmissão da língua e cultura maternas aos seus descendentes. Para Picanço (*idem*, p. 30), isso gerou o fechamento de muitas escolas oriundas das colônias de imigrantes alemães: “outras [escolas] tiveram que colocar o alemão como segunda língua e alfabetizar as crianças em língua portuguesa. Além disso, essas escolas perderam sua autonomia e passaram a ser dirigidas por professores brasileiros indicados pelo governo”.

Dessa forma, me parece óbvio o encaminhamento da não obrigatoriedade do alemão nas escolas brasileiras durante os anos 30, sendo até curioso o simples fato de ainda ser facultativa, e não diretamente excluída, como havia sido feito com o italiano.

Quanto às metodologias propostas/empregadas para o ensino de línguas a partir da Reforma Francisco Campos, é possível notar uma virada interessante. Para Chagas (1957[1979]), é a partir desse ano que os gestores da educação começaram a levar minimamente a sério esse tipo de ensino. Dentro do rol do que

se pode destacar como mais relevante, a introdução do *método direto intuitivo*, inicialmente implantado no Colégio Pedro II e para as línguas francesa e inglesa, é um fato a se comentar. Tendo, no Brasil, como um forte propagador o professor Antônio Carneiro Leão (1887-1966)⁵⁸, o método direto, instituído no início da década de 1930, pretendia estimular no aluno o pensamento oral e escrito em língua estrangeira através da não-mediação da língua materna.

Nesse sentido, havia uma tentativa de abandonar a gramática e a tradução como metodologias exclusivas, sobretudo a partir do investimento em fonética da língua-alvo e formação de vocabulário. O dicionário deveria ter emprego moderado em sala, e a língua materna somente seria usada quando para contrastar com o idioma estrangeiro. Aponta Chagas (1979[1957]), citando trecho de Leão (1935), que quanto à gramática, “as regras só se aprenderão intuitivamente, sem formalismo e após o conhecimento prático, rigoroso e seguro dos fatos”.

Nesse sentido, em 1931, pode-se dizer que houve as primeiras *Instruções metodológicas* para o ensino de línguas modernas, instruções essas baseadas no trabalho francês, aplicado na Europa desde 1901. Em sua obra, Chagas (1979[1957], p. 112-113) apresenta algumas dessas instruções. A título de complementação, abaixo reproduzo as selecionadas pelo autor:

O ensino teria “caráter minimamente prático” e seria “ministrado na própria língua”, “adotando-se o método direto desde a primeira aula” (art. 1º); o sentido das palavras deveria ser transmitido não pela tradução, mas “pela ligação do objeto à sua expressão completa e inteligível” (art. 2º, § 1º), o que se conseguiria “por meio de quadros e demais objetos que sugerissem assuntos para o diálogo” (art. 4º); a língua a ensinar seria “a atual, corrente” (art. 2º, § 1º), e “só excepcionalmente” poder-se-ia “recorrer à língua portuguesa” (§ 3º); a aprendizagem obedeceria à sequência de “ouvir e falar, ler e escrever” (art. 5º); a pronúncia seria aprendida não apenas por imitação, mas também, e sempre que aconselhável, pelo estudo sistemático dos sons mais difíceis (art. 6º); as noções gramaticais deveriam “ser deduzidas pela própria observação dos discentes e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras” (art. 11º); a leitura seria feita nas obras dos autores indicados (arts. 15º, 31º, 32º e 33º) e em “jornais, revistas, almanaques ou quaisquer impressos redigidos em boa linguagem” que possibilitassem aos alunos conhecer o “idioma atual do país” e, *pari passu*, “inteirar-se dos assuntos ao mesmo concernentes (art. 14º); a prova escrita constaria “de tradução e de um exercício de redação” (art. 28º), com permissão do “uso do dicionário” (§ 1º), e a oral abrangeria

⁵⁸ Carneiro Leão contou a sua experiência com o ensino de línguas sob a perspectiva do método direto no livro *O ensino de línguas vivas* (1935).

“leitura e tradução de um trecho, comentário sobre o autor, além de perguntas de matéria gramatical (art. 29º, § 1º), empregando-se exclusivamente “a língua estrangeira” (§ 2º).

Apesar de muito difundido e muito detalhado à época, o método direto não vigorou com grande êxito em todo o país justamente pela ausência de professores e pela parca formação docente quanto aos aspectos linguísticos e pedagógicos que um modelo de ensino de língua poderia exigir.

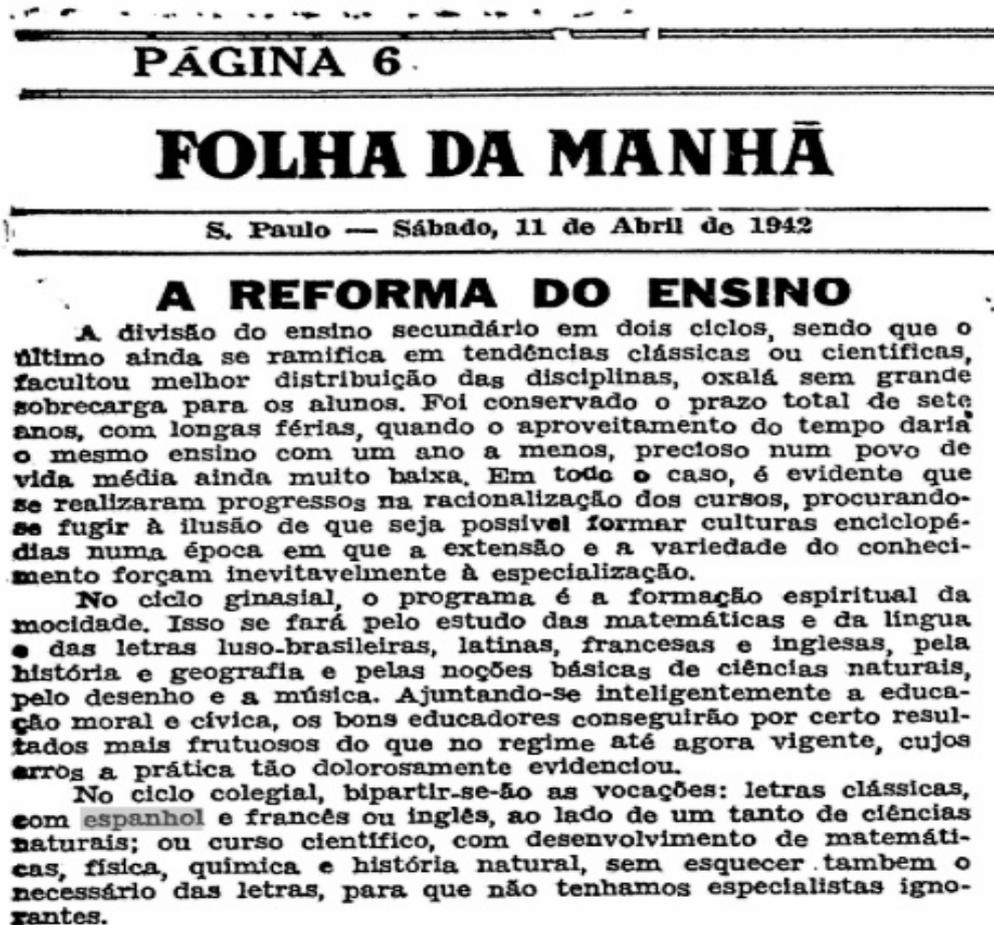
Em 1942, já em meio à ditadura varguista, o sentimento nacionalista atrelado à educação tornou-se ainda mais evidenciado, concretamente através do Decreto-Lei 4.244, de 09 de abril daquele ano. Estava instituída, pelo então ministro da Educação Gustavo Capanema (1900-1985), a chamada *Lei Orgânica do Ensino Secundário* ou a *Reforma de Capanema*, como ficou conhecida.

A atuação de Capanema dentro do Ministério da Educação é considerada pelos historiadores como um ponto ameno dentro de um regime autoritário, já que também reunia intelectuais declaradamente opostos ao Estado Novo – para se ter uma ideia, o chefe de gabinete do ministro era o poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade (1902-1987). Nesse sentido, a construção de uma reforma educacional teve vozes de muitas pessoas que, de algum modo, desde seu nicho, pensavam a educação.

De acordo com Napolitano (2017), de um lado, havia os intelectuais católicos que defendiam o papel do ensino religioso como um caminho para a modernização da sociedade. Assim, a expansão do ensino público e laico não era bem vista por esse grupo. Por outro lado, havia outros líderes que, mesmo sem se desprender completamente da concepção cristã-religiosa, via como importante a separação entre Estado e Igreja. Nesse período, o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932), pensado por nomes como Anísio Teixeira (1900-1971), Cecília Meireles (1901-1964) e Roquette-Pinto (1884-1954), defendia a escola pública, gratuita e laica, e com métodos de ensino que transpusessem a mera repetição e memorização de conteúdos.

A *Reforma de Capanema* dividia o ensino em *primário*, destinado aos alunos em 7 a 11 anos, com 4 anos de duração; e o *secundário*, este dividido em dois ciclos: primeiro o *ginasial*, com 4 anos de duração, e segundo o *colegial*, subdividido em *clássico* e *científico*, cada um com 3 anos. Nesse sentido, é interessante ver o que o jornal *Folha da Manhã* diz a respeito da reforma através de nota veiculada em 11 de abril de 1942:

Imagem 6 – nota da *Folha da Manhã* sobre a reforma de Capanema



Fonte: Jornal *Folha da Manhã*, 11 de abril de 1942

É curiosa e reveladora de um contexto específico a opinião do veículo de comunicação. No primeiro parágrafo, além de afirmar a divisão do ciclo colegial em clássico e científico, a *Folha da Manhã* acredita que isso não sobrecarregaria os alunos de disciplinas e que, além disso, nos afastaria da ilusão de acúmulo de conhecimento enciclopédico num mundo em que, dada a quantidade e informações, tendia cada vez mais à especialização. Isso posto, talvez refletisse o posicionamento de parte da sociedade frente aos tempos em que a educação, mormente voltada às elites, prepararia justamente esse público para continuar nessa classe social, ainda que sob pena de uma formação supostamente segmentada – embora, note-se, no final do texto, se reconhece a função do *necessário das letras*, “para que não tenhamos especialistas ignorantes”.

No segundo e no terceiro parágrafos, são elencadas as disciplinas oferecidas em cada ciclo e, nesse caso, as línguas ganham relevo pela sua razoável quantidade. Salta aos olhos, naquele tempo, o investimento estatal num cenário mais plurilíngue dentro da educação, desde o ginásial.

Abaixo sistematizo, baseado em Rodrigues (2012), a presença das línguas nessa reforma. Note-se a inclusão do espanhol e a retirada do alemão (que estivera presente na reforma de Francisco Campos):

Quadro 12 – Distribuição das línguas por ano – Reforma Capanema (1942)

Língua	Ciclo ginásial				Ciclo colegial					
					Curso Clássico			Curso Científico		
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
Português	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Francês	X	X	X	X	X	X		X	X	
Inglês		X	X	X	X	X		X	X	
Latim	X	X	X	X	X	X	X			
Grego					X	X	X			
Espanhol					X			X		

Fonte: Elaboração própria (2021); baseada em Rodrigues (2012)

Para Rodrigues (2012), a reforma de Capanema, assim como a de Francisco Campos, segue uma tendência configurada desde o início do governo Vargas, que é a instrumentalização do ensino. Isso significa que parte do ensino (no caso de Capanema, o ciclo secundário) estava pensado para ser um momento preparatório para o ensino de nível superior, especializado por disciplinas de interesse do alunado.

Diferentemente da reforma anterior, a de 1942 elenca a língua portuguesa em toda a carreira escolar, fato que pode ser interpretado como um fomento à ideologia nacionalista que o Estado Novo vinha pregando através dos seus ministérios. O francês volta a ser valorizado, estando presente em todos os ciclos, assim como o inglês. Um ponto importante a ser frisado é o fato de que o aluno teria de optar ou por inglês ou por francês caso escolhesse, no secundário, o curso clássico (note-se a área hachurada). Se a escolha do curso fosse voltada ao científico, as duas línguas estariam contempladas obrigatoriamente. Com isso é possível interpretar que a visão do Ministério era de que os cursos voltados à tecnologia necessitavam de mais idiomas do que os cursos ditos “humanísticos” – aspecto frontalmente contrário à reforma de Francisco Campos.

Fomenta a interpretação acima a presença de grego e latim nos cursos clássicos e suas ausências nos científicos. Apesar da revalorização do latim, que está em todo o período ginásial e em parte do colegial, e a inclusão do grego também

nesse período, numa recuperação da educação clássico-humanística, vê-se o limite a essas línguas quando se trata dos anos finais do ensino, o que reforça o caráter instrumental das línguas dentro do currículo dessa época.

Por fim, o espanhol é incluído como disciplina obrigatória tanto nos cursos clássicos quanto nos científicos. Apesar de esse passo também poder representar a ideia “americanista”, nutrida ao longo da primeira metade do século XX brasileiro, é curioso a baixa carga horária destinada a essa língua, presente em apenas um ano dos dois cursos do colegial. Isso talvez revele a noção formulada por Celada (2002) sobre a “competência espontânea” dirigida ao espanhol, visto como “língua fácil” pela suposta proximidade com a língua portuguesa. Essa razão, sedimentada nesse imaginário, pode justificar para o Ministério a baixa necessidade de estudo sistemático e mais duradouro deste idioma.

Picanço (2003) lança mais argumentos em torno do aparecimento do espanhol no currículo engendrado pela reforma de 1942. Para a pesquisadora, o contexto oferecia o espanhol como uma língua pertencente a autores consagrados, como Cervantes, e a um povo de participação ímpar na história ocidental, através de fatos como o empreendimento exploratório marítimo e terrestre iniciado no século XV. Complementa a autora:

Portanto, como língua de um povo que se identifica pelos signos da sua história e de sua literatura, o espanhol estava em condições de figurar como componente obrigatório ao lado do francês e do inglês, pois tinha todos os atributos necessários para substituir o alemão como disciplina escolar: um idioma europeu, com literatura consagrada mundialmente e pertencente a uma nação que servia de modelo em seu amor à história e à pátria (PICANÇO, 2003, p. 33)

Independente das razões que levaram a língua espanhola às escolas brasileiras na primeira metade do século XX, é salutar cimentar o que dela foi feito após a reforma, como em continuidade/detalhamento ao que fora disposto pela lei. Assim, em 3 de fevereiro de 1943, através da Portaria n. 127, o Ministro Capanema publica os conteúdos de língua espanhola que deveriam ser abordados durante a educação colegial brasileira, nos cursos clássicos e científicos. A seguir, exponho esta lista:

I. **Leitura:**

Far-se-á em trechos fáceis, em prova (sic) e em verso, que tenham por assunto principal a paisagem e a vida da Espanha e nos países americanos de língua espanhola e, posteriormente, por já aspirar a constituir uma iniciação literária, em excertos dos maiores escritores espanhóis e hispano-americanos.

II. **Gramática:**

Como o apoio nessa leitura, se tratará do seguinte:

Unidade I:

1. Artigos, Substantivos, Adjetivos, Pronomes e Numerais;
2. Flexões de número, gênero e grau.

Unidade II:

1. Verbos: pessoas, números, tempos e modos;
2. Vozes;
3. Verbos auxiliares *haber* e *ser*;
4. Verbos regulares e irregulares.

Unidade III:

1. Formação de palavras. Composição e derivação. Prefixo e sufixos;
2. Principais regras de concordância;
3. Regência;
4. Construção
5. Arcaísmos e neologismos;
6. Barbarismos e solecismos;
7. Idiotismos.

III. **Noções de história literária:**

Dar-se-ão ainda as seguintes noções de história literária:

Unidade I:

Períodos em que se divide a história da literatura espanhola, com indicação dos principais escritores e suas principais obras.

Unidade II:

Os principais escritores e suas principais obras, dos países americanos de língua espanhola.

IV. **Outros exercícios**

Além da leitura e dos exercícios próprios de cada unidade de gramática e de história literária, haverá:

1. Exposições orais, reprodução livre dos trechos lidos na aula;
2. Exercícios para ampliação do vocabulário;
3. Exercícios de redação e de composição;
4. Exercícios de ortofonia e de ortografia;
5. Exercícios de tradução e de versão.

(BRASIL, 1943, os negritos são meus)

Alguns aspectos da Portaria já antecipam orientações metodológicas, como que tipo de texto e sobre quais temáticas abordar, e sobre a clara orientação de que a leitura seria um ponto de partida para o ensino dos conteúdos de gramática. A literatura, explicitamente, está pautada em *história literária*, e, por fim, *Outros exercícios* indica, em cada unidade de cada conteúdo guarda-chuva, o que

deve ser considerado como atividade guiada pelo docente de espanhol.

Dois anos depois, outra Portaria, a de n. 556, de 13 de novembro de 1945, expedida pelo ministro Raul Leitão da Cunha (1881-1947), que veio a substituir Capanema, dispunha sobre instruções metodológicas para o ensino de espanhol no Brasil. No referido documento, o *método direto* foi instituído para a língua espanhola no curso secundarista. Para Guimarães (2011, p. 04), a leitura passa a ter um fundamento importante para o acesso à cultura hispânica e, assim, a conteúdos que dirigissem o alunado “a uma elevação do espírito e a uma crescente consciência humanística”, qualidades essas que seguiam tanto o teor da reforma de 1942, quanto o sentido do *(pan)americanismo* no Brasil⁵⁹. Assim, a tarefa de ensinar espanhol, a partir de 1945, segundo o Ministério, pretendia:

Proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua espanhola, de maneira que ele possa ler e exprimir-se nela de modo correto, oralmente ou por escrito;
Comunicar-lhe o gosto pela leitura dos bons escritores;
Ministrar-lhe apreciável parte do cabedal indispensável à formação do seu espírito e do seu caráter, bem como base à sua educação literária, se quiser fazê-la por si, auto-didaticamente;
Mostrar-lhe a origem românica, como a do português, que tem a língua de Castela e da maioria dos países americanos, o que o ajudará a compreender os seus sentimentos panamericanos.
(BRASIL, 1945, ortografia da época)

Como afirmado, o método direto já havia sido imposto ao ensino de línguas estrangeiras desde 1931, mas apenas no Colégio Pedro II. Contudo, ao analisar a aplicação do método direto em “larga escala”, a partir da portaria de 1945, Leffa (1999) comenta as distorções feitas quando finalmente as orientações deveriam sair do papel: para o pesquisador, o método direto acabou sendo substituído por uma versão simplificada do método da leitura, usado nos Estados Unidos – e ainda assim com muitas falhas.

Em relação às outras línguas, quanto à metodologia, o método direto ainda era o recomendável (mesmo com toda as falhas e problemas que tinha desde a sua implementação massiva). Assim, objetivos instrumentais embasavam o modo como os professores dessas línguas davam aulas. De acordo com Chagas (1979[1957]), a partir da Reforma de Capanema, o estudo do vocabulário deveria

⁵⁹ É interessante notar que o argumento que relaciona o *(pan)americanismo* à institucionalização do espanhol no Brasil é lançado desde os anos 20, com a criação da cadeira de espanhol no Pedro II e, de algum modo, sobrevive até os anos 40. Quintela e Santos aprofundam a questão em estudo de 2009 (cf. referências).

obedecer a uma funcionalidade, isto é, a um universo do alunado, sendo, portanto, desaconselhável as listas de palavras. Também deveria haver, no início dos estudos um importante investimento em fonética da língua estrangeira para, depois, num último estágio, se chegar a um ensino baseado na leitura (e, nesse nível, o caminho também deveria ser gradual – primeiro tópicos, depois trechos mais longos, livros de histórias mais fáceis, até obras literárias inteiras, escolhidas para exibir ao alunado um panorama da civilização e da cultura do país cuja língua era o então objeto de estudo).

Os exercícios deveriam conduzir a uma repetição. Ditados e cópias deviam ser seguidos por uma composição oral ou escrita (contos, recitações, cartas, descrições e narrações compunham a gama de possibilidades para a prática). A gramática, nesse sentido, seria sistematizada a partir dos produtos gerados pelas composições.

Também são comentados por Chagas (idem) aspectos metodológicos que explorariam o lúdico, o imagético: lápis, giz de várias cores, papelão, tintas, canetas e caixas etc. deveriam relacionar uma *uma ideia a um símbolo oral*. No caso do francês, por exemplo, canções populares e fábulas de La Fontaine ou materiais fílmicos que representassem as fábulas desse autor deveriam revelar aos alunos aspectos da vida francesa.

Outra consequência da Reforma de Capanema, e com ela a inclusão do espanhol na escola secundária brasileira, foi a exigência desse idioma em alguns exames vestibulares, como para os cursos da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, iniciados em 1944 (GUIMARÃES, 2016). Outro ponto muito importante foi a criação, dentro das universidades públicas, de mais cursos de formação de professores de língua espanhola. Esse era um movimento que já vinha bastante forte desde o final dos anos 30 e início dos 40, fato que talvez devêssemos considerar mais como um impulsionador de uma lei que incluísse o espanhol do que, necessariamente, uma consequência da oficialização dessa língua. De todo o modo, é inegável que as décadas de 1940 e 1950 assistiram à gênese de muitos outros cursos, geralmente com o nome de Letras Neolatinas. Abaixo exibo um quadro com os anos de criação (dentro da década de 1940) desses cursos para a formação de professores de espanhol. Tentei ser exaustivo na pesquisa que fiz, mas assumo a responsabilidade por poder ter deixado passar alguma instituição:

Quadro 13 – Criação de cursos para formação de professores de espanhol no Brasil – década de 1940

Nome da Instituição (com a sigla que recebe atualmente)	Ano de criação do curso de Letras Neolatinas
Universidade Federal do Paraná – UFPR	1939
Universidade de São Paulo – USP	1940
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	1941
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	1941
Universidade Federal da Bahia – UFBA	1941
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	1941
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	1941
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	1943
Universidade Federal da Paraíba – UFPB	1949

Fonte: Elaboração própria (2021)

A reforma de Capanema, apesar de teoricamente entender a importância do ensino primário, não promoveu a massiva expansão dessa etapa dos estudos para áreas remotas do Brasil. Isso gerou migração campo-cidade, aumento da população urbana – fato também influenciado pela industrialização brasileira a partir dos anos 40 – e, nesse contexto, um cenário de exclusão pelo (não) acesso ao sistema educativo. Apesar dos esforços para a alfabetização, uma parcela expressiva da população seguia sem saber ler e escrever e, por isso, não podia votar. Consequentemente, a escola continuava o seu ciclo de alimentação de setores da classe média, dentro do ensino secundário, e das elites dentro do ensino superior. Bethell (2018) complementa:

[...] a reforma reforçou o elemento clássico e humanista no ensino médio enquanto, ao mesmo tempo, criou um sistema de educação técnica que foi a origem do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional do Comércio (SENAC). A prioridade que Capanema deu à reforma do ensino médio era a expressão dos valores conservadores nacionalistas contemporâneos. O sistema educacional tinha que corresponder à divisão econômica e social do trabalho, e a educação tinha que contribuir para o desenvolvimento de habilidades e atitudes de acordo com as regras atribuídas às várias classes e categorias sociais. Eram necessários diferentes tipos de educação, uma para preparar a elite (o ensino médio seria o ponto de recrutamento e o ensino superior o ponto de polimento desta) e outro para formar jovens trabalhadores qualificados (BETHELL, 2018, p. 785).

No entanto, e sem dúvida, é inegável que a Reforma de Capanema representou um período de ouro para as línguas estrangeiras na escola brasileira. Para o espanhol, especificamente, estimulou o nascimento do que consideramos como o *boom* das produções didáticas nessa língua, feitas por brasileiros e para brasileiros, sob a influência de outras fontes que, já preconizadas, vinham de outros países hispânicos ou até mesmo do Brasil, hipótese sobre a qual discorro na seção a seguir.

5.3.2 O lugar da gramática na educação republicana

Como já situei no capítulo 3, a década de 1940 se insere no fértil processo de desenvolvimento dos estudos linguísticos no Brasil, que abrangiam um largo leque de temas linguístico-filológicos. Nesse cenário, também é inegável a força ocupada pelo instrumento *gramática*, principalmente dentro do sistema educativo da Primeira República. Apesar do fervilhar científico que envolvia o objeto língua, pouco era o reflexo disso visto nas gramáticas da época (apesar de, é importante reiterar, elas de algum modo carregarem marcas dessas transformações, minimamente inseridas em determinados períodos). Isso posto, e levando-se em conta que as fontes com que trabalho, *grosso modo*, são gramáticas – ainda que nem sempre com esse nome, daí a preferência por nomeá-las de *materiais* ou até mesmo livros didáticos –, importante comentar sobre o lugar que esse livro/disciplina ocupava até momentos antes do período-chave desta tese.

Falar sobre gramática no ensino secundário da Primeira República brasileira é, de algum modo, primeiramente falar de gramática da língua portuguesa. Isso porque esse período foi, como já dito, palco de reformas educacionais que, entre outros aspectos, tratavam do currículo, da introdução do caráter científico na escola – influência direta do Positivismo –, e do fortalecimento da relação entre escola e pátria. Esse último aspecto, o patriotismo nacionalista, elevou a disciplina de português a um lugar de verdadeiro privilégio, sendo obrigatória para os exames preparatórios para o ingresso nas faculdades do país. Nesse sentido, a equivalência entre ensino de português e ensino de gramática foi inevitável, posto que a tradição gramatical era forte desde antes da entrada do século XX. De acordo com Bunzen e Medeiros (2016), os programas do Colégio Pedro II de 1893 também comprovam o apreço pelo gramatical, dispondo de quatorze temas de gramática a serem estudados no 1º ano, dezoito no 2º ano (que seriam revisados no 4º e no 5º ano). Nos currículos de 1926, segundo os autores, os conteúdos gramaticais “chegavam a somar quarenta itens no 1º ano, vinte e três no 2º, e novamente vinte e três no 3º ano” (BUNZEN e MEDEIROS, 2016, p. 123).

A franca evidência conferida à gramática, à literatura e à retórica dentro da escola pôde ser evidenciada pelo número de reedições por que esses livros passavam no período. Além da obra de João Ribeiro, que então chegava a muitas edições dentro do século XX, a de Pacheco da Silva Junior (1842-1899) e Lameira Andrade (?-1897), juntamente com as obras de Maximino Maciel (1866-1923) e Carlos Góis (1881-1934), também representaram numerosas reimpressões até metade do século. Entretanto, talvez a mais representativa desse tempo seja a de Eduardo Carlos Pereira, a *Gramática expositiva (curso superior)*, que, publicada pela primeira vez em 1907, em 1958 já contava com 114 edições (MOLINA, 2004).

A edição a que tive acesso da *Gramática expositiva (curso superior)* foi a 61ª, de 1943. Nessa constam os prólogos da 1ª edição (1907), da 2ª (1909) e da 8ª (1918). Dividida entre *Lexeologia* e *Sintaxe*, a obra não traz exercícios e o espaço para o trabalho com textos está contemplado ao final do volume, na parte de *Composição Literária* – o que ratifica o seu caráter explicitamente didático. Nesse momento alguns tipos textuais seriam abordados, bem como alguns gêneros textuais.

No início do 1º prólogo, Pereira (1943[1907]) já referencia Júlio Ribeiro como um estudioso que redirecionou os estudos gramaticais no Brasil. Segundo o autor, em Ribeiro instaura-se um ponto de tensão entre o tradicional e o novo. Carlos Pereira complementa sua opinião quando afirma que a corrente *moderna* dá ênfase ao aspecto histórico da língua; e a *tradicional*, por sua vez, mira o elemento lógico na expressão do pensamento. De acordo com Pereira, “há verdade nas duas correntes: o erro está no exclusivismo de uma e de outra, ou, melhor, na confusão de ambas” (p. 9).

Apesar de concordar com a coexistência de duas correntes, Pereira acreditava que era importante ministrar suficientemente bem a parte dos antecedentes históricos de uma língua para que os alunos conseguissem entender as explicações dos fenômenos gramaticais do seu tempo. O “baralhamento” entre a gramática histórica e a gramática expositiva (leia-se, prescritiva), de acordo com o autor, seria uma “lamentável confusão que tem grandemente prejudicado, nestes últimos tempos, o ensino da língua nacional”. (p. 9).

Outra importante passagem neste primeiro prólogo reside na tentativa de, discursivamente, se afastar de uma concepção de senso comum acerca da gramática e do seu uso: “fugimos da *terminologia gramatical obtusa e cansativa*” (PEREIRA, 1943[1907], p. 10, *itálicos meus*). Ou seja, a ideia era de fazer desse instrumento linguístico um material de fácil acesso e de fácil compreensão, na contramão do que, possivelmente, se comentava sobre esse tipo de fonte (a parte destacada em *itálico*, estando originalmente entre aspas, não nega a referência a

discursos de outrem). Em verdade, Pereira propunha outro tipo de gramática, metodologicamente consistente, germe do caráter científico que estava por vir na linha dos estudos linguísticos brasileiros:

Quanto ao nosso método expositivo, dois princípios nos serviram de fio condutor através da multiplicidade e mobilidade dos fenômenos gramaticais: a) não partir a gramática *em pequeninos*, multiplicando ao extremo as divisões e subdivisões, com grave detrimento da clareza; b) classificar os fatos e prendê-los na unidade de um todo harmônico.

Seguindo estes princípios, que nos parecem verdadeiramente científicos, procuramos sistematizar os fatos numerosos da língua em grupos ou classes subordinadas a leis, concatenando êsses grupos e suas relações naturais, de modo que formássemos da gramática um corpo harmônico e simétrico de doutrinas (PEREIRA, 1943[1907], p.11, itálico do autor).

No prólogo da 2ª edição, comentários nesse sentido são continuados, com a ideia de garantir ao compêndio o *status* de confiável por seu vínculo com métodos científicos ou até mesmo com uma rede de vocábulos que remetam à ciência: “cremos que, sem um perfeito conhecimento de análise, não pode ser perfeito o conhecimento da língua” (PEREIRA, 1943[1909], p. 13).

Uma visão de língua apoiada na prática discursiva de falantes cultos também está materializada na obra, desde seus prólogos. No primeiro prólogo, o autor deixa clara a preferência por autores portugueses da literatura romântica, como Alexandre Herculano e Antônio Feliciano de Castilho. No segundo, o gramático aposta num contato com a língua viva através de pessoas cultas e rejeita a *falha discursiva* de nossos políticos e as polêmicas de nossos literatos, numa íntima defesa à associação entre língua e pátria. A prova disso está nas palavras do autor: “é patriótico e de alta conveniência um conhecimento perfeito da língua vernácula” (prólogo da 2ª edição, p. 13), “o desejo ardente de que o idioma pátrio seja não só o vínculo sagrado e forte da nossa nacionalidade, mas a nobre expressão de nosso caráter (prólogo 8ª edição, p. 14).

Das considerações tecidas até aqui, é perceptível a força da gramática como disciplina escolar brasileira. Mais do que isso, entre outros aspectos, a equivalência entre o ensino de gramática e o ensino de língua. Nesse sentido, era de se esperar que essa ideia se estendesse para qualquer ensino de idioma, materno ou estrangeiro, em solo nacional. Assim, importante ter em conta que, quando do surgimento massivo dos livros didáticos para o espanhol na escola secundária,

isso talvez tenha se dado sob um formato de “espelhamento” do português como língua materna, que por sua vez se espelhava em noções basilares do pensamento gramatical no Ocidente como *metalinguagem greco-latina*, *língua como conjunto de regras*, *língua idealizada* e *língua ratificada através de falantes cultos ou literatos*.

O *boom* dos materiais didáticos de espanhol, na década de 1940, não estaria alheio a esse contexto, mas, pelo contrário, o reforçaria – ainda que com algumas singularidades, como o uso do texto literário nem sempre para exemplificar a gramática, mas apenas como acesso à expressão artística escrita em língua estrangeira. Quem também não esteve indiferente a todo esse efervescente processo foram editoras, peças fundamentais para a narrativa que aqui proponho, dentro do período recortado. É por isso que agora comento, brevemente, o papel das editoras na constituição da primeira gramatização massiva do espanhol no Brasil.

5.3.3 O lugar das editoras na educação republicana

Como já largamente comentado neste capítulo, o início da República brasileira, discursivamente, perseguia a ideia de um Brasil civilizado, desenvolvido e ilustrado. Entre alguns aspectos já considerados, a educação era a que parecia dar mais consistência a esse supostamente novo país. Partindo da constatação de que embora se empreendesse para uma população alfabetizada e letrada, esse foi um dos maiores desafios enfrentados pelas gestões que se sucederam ao longo das cinco primeiras décadas republicanas. As reformas educacionais, concretizadas a partir de políticas educativas e orientações curriculares e metodológicas diversas, são a prova disso. Somando a esse cenário o fato de que não exista um alto número de universidades que formassem professores de diversos campos, educar, sem dúvida, era um projeto de pouco reflexo prático – lembro, por exemplo, que a falta de êxito do método direto muito teve a ver com a falta de profissionais que atendessem às expectativas de um modelo moderno e inovador.

Nesse sentido, estudos como os de Gebrim (2007) afirmam que o livro impresso funcionaria, naquele contexto, como um *dispositivo estratégico*, pois formariam professores através da difusão de noções pedagógicas. Em 1927, por exemplo, a coleção *Biblioteca de Educação* foi lançada e divulgada como indispensável aos docentes em exercício, atores esses interessados nas bases científicas da educação (CARVALHO, 2013). No mesmo sentido foi a *Biblioteca Pedagógica Brasileira*, inaugurada em 1931, cujo catálogo cobria uma gama de autores brasi-

leiros e de traduções estrangeiras.

Assim, publicar no país significava o caminho para o alcance de um objetivo político-cultural e, também, financeiro (GEBRIM, 2007). Isso porque para além de tiragens voltadas à formação pedagógica dos profissionais de educação, livros didáticos também funcionavam como uma perene garantia de vendas, capaz, inclusive, de se blindar à concorrência estrangeira.

Cientes desse aspecto, editores investiam pesadamente na publicação de obras para o ensino secundário brasileiro, com estratégias de vendas que iam desde capas coloridas e tipografadas de modo a chamar a atenção do aluno, a prefácios e apresentações que conferiam ao material qualidade teórica e promessas de facilidade no uso em sala de aula. No caso da língua espanhola, um dado importante, que se coaduna a uma visão de mercado e de vendas, está impresso na capa da gramática de Antenor Nascentes, publicada em 1920. Abaixo do título e do nome do autor, há os dizeres “professor cathedratico de espanhol no Collegio Pedro II”, numa clara prévia qualificação da obra que então entrava em circulação.

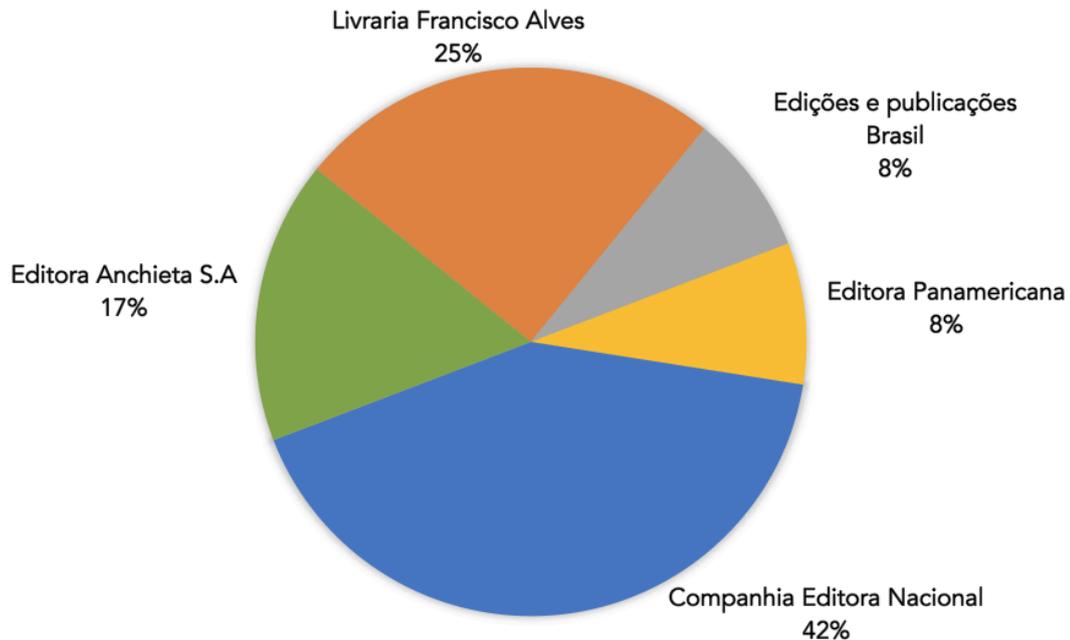
Outra estratégia interessante no tocante às línguas estrangeiras foi promovida pela Editora Aurora, que publicou, sob a autoria de Raul Reinaldo Rigo, obras como “Espanhol rápido sem mestre”, “Italiano rápido sem mestre” e “Alemão rápido sem mestre” (impressas entre os anos 40 e 50): obras que prometiam a aprendizagem de um idioma estrangeiro de forma rápida e autodidata. Como sabemos, essa concepção pedagógica/mercadológica é antiga e segue em continuidade até os dias de hoje no mercado de livros de língua.

As seis obras didáticas que serão analisadas nesta tese pertenceram, cada uma, a distintas editoras. Apesar de minha seleção não ter levado em conta o critério editorial, vale a pena pensar nesses livros da década de 1940 sob esse viés, visto que, pelo grande ou menor êxito de uma editora (e aqui me restrinjo, como critério de êxito, exclusivamente ao número de obras publicadas dentro dos interesses de língua e de literatura espanhola) pode revelar alguma medida do impacto que suas tiragens tiveram naquele período.

Os dados de Guimarães e Freitas (2018) cruzam informações relacionadas às editoras e suas publicações sobre língua e literatura castelhana entre 1920 a 1990. Da lista, considere até 1960, início da década em que o espanhol seria novamente desoficializado, agora através da 1ª Lei de Diretrizes e Bases. Eis alguns

dados, levando em conta apenas as editoras que fazem parte das publicações que analiso na tese:

Gráfico 3 – Editoras e publicações sobre língua e literatura castelhana (1920-1960)



Fonte: Elaboração própria (2020), com base nos dados de Guimarães e Freitas (2018)

O gráfico acima, que diz respeito exclusivamente às editoras que publicaram as obras selecionadas para esta pesquisa, dentro de um período de 40 anos de atuação, suscita algumas questões. Por exemplo, o fato de a Companhia Editora Nacional ser responsável por 42% das publicações de obras com viés hispanista diz muito sobre a editora, seu poderio capital e alcance territorial. De acordo com Moraes (2016), a Companhia Editora Nacional chegou à década de 1940 como a líder no país tanto em novos títulos, como em tamanho de catálogo e tiragens, o que a ela conferia, sem dúvida, a posição isolada de maior editora do país no período⁶⁰. É também no início dessa década que esta empresa muda seu perfil editorial, ampliando ainda mais seu catálogo, com foco na “especialização” (obras didáticas para o ensino secundário e superior, para a formação de professores e

⁶⁰ De acordo com dados de Moraes (2016, p. 178), “de uma produção de 117 títulos e 418.800 exemplares de tiragem em 1931, a editora salta para 158 títulos e tiragem de 1.192.000 exemplares em 1933, chegando em 1937 a uma tiragem de 2 milhões de exemplares e a partir de 1938 a uma média anual de 3,5 milhões até o ano de 1948”.

para o ensino comercial). Abaixo apresento algumas capas de livros sobre línguas e literatura (materna, estrangeiras e clássicas) publicados pela Companhia Editora Nacional durante a década de 1940:

Imagem 7 – Algumas obras sobre língua e literatura publicadas pela Companhia Editora Nacional na década de 1940



Fonte: Moraes (2016)

A constatação de que essa editora foi a maior do Brasil na década sobre a qual este estudo se debruça nos leva a talvez relativizar a representatividade confiada a Idel Becker e ao seu *Manual* durante anos, até os dias de hoje. Quero dizer, com isso, que embora seja claro o êxito que esse autor obteve enquanto associado à Companhia Editora Nacional, é preciso também pensar na forte divulgação que essa associação representou, bem como a construção de uma suposta qualidade atribuída à sua obra. Becker merece ser estudado pela sua contribuição ao hispanismo brasileiro, mas talvez o seu sucesso editorial não se deva apenas à sua capacidade de produção intelectual, e sim, também, a um trabalho empresarial bem executado por uma grande editora brasileira durante a primeira metade do século XX. Somo a esses argumentos o caso de Carlos Eduardo Pereira e a sua Gramática Expositiva, também publicada pela Companhia Editora Nacional: o sucesso das edições desse material, sem dúvida, também se deve a estratégias comerciais apoiadas nessa editora de grande porte.

Enfim, como já apontado, os caminhos editoriais do Brasil na primeira me-

tade do século passado representam a tentativa de colocar o país nos trilhos de um novo regime político e cultural. O livro, diretamente, servia como ingresso, como acesso para a modernização da educação, do ensino, das pessoas. Sendo assim, o *boom* dos materiais de espanhol na década de 1940, além de cumprir uma demanda político-educativa do momento, também abraçava uma disposição editorial, confluindo-se, assim, objetivos. Na próxima seção, através da análise da Camada teórica, mergulho nesses materiais, buscando aprofundá-los desde o ponto de vista de suas concepções sobre língua espanhola e sobre material voltado para o ensino. Além disso, acolho as marcas explícitas que apontam como os autores dessas produções se articulavam, ou não, a outros estudiosos do castelhano ou até mesmo do português.

5.4 Camada teórica

Analiso o conhecimento teórico dos materiais de espanhol publicados na década de 1940 a partir das concepções de língua que a eles subjazem, da concepção de material didático do castelhano, e das referências a outras obras/autores explicitamente citados nas fontes. Para tanto, além da análise das obras em si, observo e comento seus prefácios, agradecimentos e/ou apresentações, elementos textuais notadamente localizados no início de cada exemplar, além de outros pontos da parte textual das fontes propriamente ditas.

Não foi possível encontrar, na literatura de que dispomos e até mesmo fora dela, detalhes sobre as biografias dos autores (para se ter uma ideia, dos seis autores selecionados, apenas de dois autores é possível saber, por exemplo, o ano de nascimento e de falecimento). Por essa razão, as interpretações se relacionam sobremaneira às fontes e ao que elas materializam linguisticamente.

5.4.1 *Gramática Española, de Pozo y Pozo (1943)*

Adolfo Pozo y Pozo publicou dois diferentes instrumentos durante a década de 1940, que são *Florilegio Castellano* e *Gramática Española*, ambos de 1943. Este último, já na capa, trazia informações sobre o público leitor a que se destinava: alunos do ciclo colegial, que naquele momento estavam se preparando para a admissão nas Faculdades de Ensino Superior. A obra, que não possui prefácio ou nenhum outro elemento introdutório, se divide em “preliminares” e outras quatro partes, a saber: *analogía, sintaxis, prosodia e ortografía*. Ainda conta com uma parte extra ao final, que tece algumas considerações sobre verso, métrica e

combinações métricas.

A denominação *analogía* merece destaque por se tratar de uma escolha que certamente carrega relação com o que Vieira (2018) apontou como uma *controvérsia grega*, a analogia vs. a anomalia. Para o autor, aí estaria instaurado um embate linguístico filosófico da Antiguidade: “o grego é constituído por regularidades (as analogias) ou por irregularidades (as anomalias)?”. Vieira (2018) complementa:

Em outros termos, todas as palavras da mesma categoria gramatical devem possuir idênticas terminações morfológicas e regularidades de relação entre forma e significado (pensemos, por exemplo, nas flexões dos verbos regulares do português), ou as irregularidades morfológicas e semânticas são incontornáveis e constitutivas da língua? (p. 26).

A analogia, então, é um princípio sobre o qual a Gramática tomou sua gênese, já que, na esteira da produção desses instrumentos no Ocidente, esse princípio foi utilizado para determinar a forma correta de uma palavra e, assim, “corrigir” as irregularidades. Graças a esse raciocínio, os paradigmas de diferentes classes e subclasses foram descobertos (VIEIRA, 2018). Em sua obra, Pozo y Pozo chamou de analogia o que mais adiante, dentro dos anos 40 e dentro dos materiais de espanhol, convencionou-se apenas por “morfologia”. É por isso que esse fato merece destaque. A seguir trago o pensamento do autor sobre *Analogía* como a possibilidade de

conocer el valor de las palabras consideradas aisladamente, con todos sus accidentes. Según la analogía, las palabras se dividen en nueve grupos, llamados **partes de la oración**, a saber: Artículo, nombre o sustantivo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección. Las cinco primeras son variables o flexibles, por admitir diferentes terminaciones o accidentes, y las cuatro últimas, invariables o inflexibles, por no sufrir nunca alteración (POZO Y POZO, 1943, p. 5, negrito e itálicos do autor).

As questões das classes gramaticais e das partes que compõem essa fonte serão tratadas na análise de outras camadas do conhecimento linguístico. Por agora, é importante chamar atenção para a presença da analogia sobretudo porque essa lógica, colada à Antiguidade, é também reverberada nas “preliminares”, através das questões clássicas aristotélicas como *ideia*, *juízo* e *fala*. Isso também será importante quando da definição propriamente dita de gramática como o

“conjunto de reglas que se han de observar para hablar y escribir correctamente un idioma” (POZO Y POZO, p. 4) e, especificamente, de gramática espanhola: “el arte de hablar y escribir correctamente la lengua española” (idem., p. 4).

O uso de “arte” na definição de gramática também exhibe uma filiação histórica de Pozo y Pozo, herdada diretamente de Dionísio Trácio (170-90 a. C), autor da *Tékhné Grammatiké*⁶¹. A partir da obra de Dionísio, que seria um manual facilitador ao acesso dos clássicos literários gregos, a gramática não seria simplesmente uma prática, mas uma arte ou técnica. Dominar essa arte ou essa técnica, então, seria dominar as regras que refletem uma dada língua dita “correta”. Mais tarde, essa “palavra-ideia” seria apropriada e difundida pelos romanos (*ars*), se tornando recorrente em diversos títulos de muitas gramáticas da história ocidental – a primeira edição da gramática de Nebrija, por exemplo, leva *arte* no título. Dito isso, não à toa que em Pozo e Pozo “arte”, “regras” e “corretamente” estão dentro de um mesmo conceito.

Munido dessas considerações introdutórias sobre a fonte em questão, e do ponto de onde parte o autor para alcançar determinadas concepções, é notório que a obra em tela finca seu discurso associando o estudo da gramática da língua espanhola ao objetivo de falá-la e escrevê-la corretamente. Esse intento parte de um conjunto de regras, posto que o espanhol a que se refere a *Gramática Española* é um idioma idealizado, padronizado e, por isso mesmo, notadamente “correto”. Exemplo dessa persecução a uma língua idealizada está na página 8, precisamente quando se pretende explicar o fato de que não há regras fixas para o uso ou a omissão do artigo. Aconselha o autor, a esse respeito, que o melhor é “atenerse al uso de los buenos hablistas y escritores”.

Do ponto de vista didático, essa noção de língua ajuda a constituir os capítulos da obra. Sempre iniciados com um pequeno sumário, cada capítulo conta com uma sequência de parágrafos numerados, nos quais se afirmam regras do espanhol, exemplos curtos e, ao final, um exercício.

Os exercícios do material, no geral, funcionavam como “retornos” aos parágrafos explicativos, quase sempre pontuados a partir da estrutura gramatical e/ou suas regras. A imagem 8 elucidada o que aponto:

⁶¹ As *tékhnai* (plural de *tékhné*) representavam uma técnica de escrita que discutia definições dos objetos de determinadas áreas, exemplificando-os. Não necessariamente serviam apenas para a língua, mas também à medicina, por exemplo. No caso da obra de Dionísio, temos então uma fonte escrita nos moldes de uma *tékhnai*, cuja função era a de promover um manual gramatical para a compreensão dos clássicos literários e a preservação da língua nela registrada (VIEIRA, 2018).

Imagem 8 – exemplo de exercício proposto em Pozo y Pozo (1943)



Fonte: Pozo y Pozo (1943, p. 11)

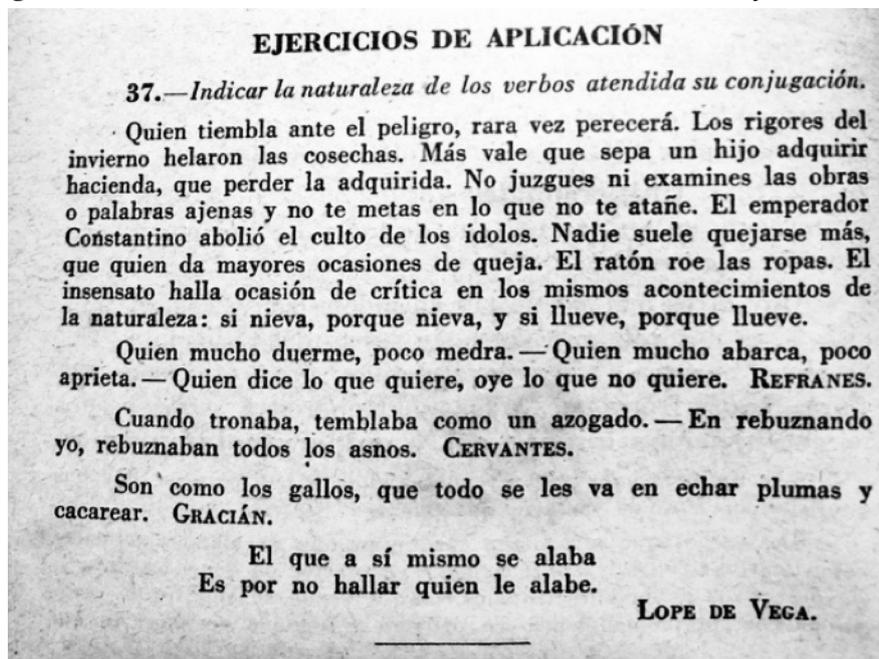
Os exercícios acima constam no capítulo III da obra (*Del nombre*). Como se nota, a questão 3 solicita do leitor a identificação de determinados nomes, a partir de uma classificação anteriormente mencionada e exemplificada. A questão 4, por sua vez, pede ao estudante a formação de nomes compostos a partir de um elemento que convenha. Sem dúvida, essa é uma atividade que exige de quem a faz um conhecimento mais aprofundado da língua, principalmente em nível vocabular. Contudo, não se pode deslegitimar a coerência desse tipo de exercício quando se tem em conta a concepção de língua que o constitui: um conjunto de regras que, quando apreendidas, concretizam o aprendizado.

Nesse sentido, claro está que a concepção de língua espanhola constante em Pozo y Pozo vai determinar a concepção de material didático, seja através da exaustiva exposição de conceitos, regras e exceções da gramática castelhana, seja através de exercícios que, sedimentados no âmbito da palavra ou da frase, não consideram o texto como mais um elemento de análise da língua.

A respeito desse último aspecto mencionado – o uso de textos em espanhol –, a *Gramática Española* não leva em conta, por exemplo, textos literários (o que de fato não parecia algo obrigatório para a década, uma vez que outras produções do período eram publicadas ou exclusivamente com conteúdos de língua, ou exclusivamente de literatura, ou com conteúdos de ambas as frentes).

Em Pozo y Pozo, quando aparecem, os textos não literários costumam ser sem autoria, isto é, criados para aquele determinado exercício. Quando literários, são demasiadamente fragmentados (às vezes só frases) e atribuídos a autores de língua espanhola ou a outros autores de língua não espanhola mas traduzidos para o espanhol. Para ambos os casos possíveis, os textos carregam a função de servir como pano de fundo para identificar ou exercitar estruturas dependentes do conhecimento de determinadas classes de palavras⁶². A imagem 9 é um exemplo claro dos dois casos:

Imagem 9 – Uso do texto em exercícios da obra de Pozo y Pozo (1943)



Fonte: Pozo y Pozo (1943, p. 70)

A atividade acima pede para que o aluno classifique os verbos presentes nos textos de acordo com sua conjugação (a esse respeito, na página 69, os verbos poderiam ser regulares, irregulares, defectivos, pronominais e unipessoais). O primeiro texto é sem autoria, provavelmente, como já dito, criado para atender aos objetivos desse exercício. Cervantes e Lope de Vega, por sua vez, têm seus textos usados estritamente para este fim didático-gramatical, o que se mostra, mais uma vez, coerente com a visão de língua do material e, sobretudo, com a visão do falante da língua ideal – os reconhecidamente bons literatos nessa língua

⁶² De todo o modo, cabe salientar que o texto literário em Pozo y Pozo (1943) não fora explorado porque a mesma editora (Livraria Francisco Alves) havia publicado, no mesmo ano, o *Florilegio Castellano*, com textos seletos de literatura. parcialmente euitos contextos, como IMAR havia publicado o *Florilegio Castellano* no mesmo ano.

e, portanto, detentores do bom falar e do bom escrever espanhol. Além disso, a caracterização do texto literário dentro da obra de Pozo y Pozo (1943) também é esperada levando-se em conta a noção incluída no conceito de gramática como arte: domina-se as regras gramaticais também para ascender aos textos literários produzidos na língua-alvo, tendo em vista que os textos literários são a máxima expressão do bem dizer do idioma.

Quanto ao argumento da influência, ele acontece de modo bastante sutil, localizados em dois momentos diferentes e em notas de rodapé. Em ambas as situações, a RAE é citada, notadamente como argumento de autoridade linguística. Na página 43, três comentários apontam a opinião da Real Academia sobre um determinado aspecto dos pronomes pessoais. Para tanto, a fim de asseverar ainda mais a suposta opinião da instituição, o autor põe em itálico alguns verbos. Na página 220, novamente a Academia aparece, desta vez para *autorizar* algo ligado à ortografia. Vale a pena ler as passagens:

La Real Academia *admite* o, más bien, *tolera* el empleo de *le* para el acusativo masculino. Así, según ella, se puede decir: **Yo le vi**, en vez de Yo **lo** vi (hablando de un hombre), y Yo **le** tengo, en vez de Yo **lo** tengo (hablando, por ejemplo, de un libro). No obstante, la mayor parte de los escritores de nota *reprueban* el empleo de **le** para el acusativo de nombres de animales y cosas.

La Real Academia *condena* el empleo de *la* para el dativo femenino. Así, pues, no se debe decirse: *Vi a tu madre y la di una carta para tu padre*; sino: *Vi a tu madre y le di una carta*, etc. (Gram. de la Real Academia, páginas 213, 214 y 189, año 1920).

La Real Academia *reprueba* también el empleo de **les** en acusativo. (POZO Y POZO, 1943, p. 43, destaques do autor).

La Real Academia permite escribirlos también con *q* [se refere às palavras *kyrie*, *kilo*, *kepis*, *kiosco*] (POZO Y POZO, 1943, p. 220, itálico do autor).

É notória a referência à RAE como um argumento final para a discussão, de modo que, assim, não se abra espaço para maiores especulações ou falta de consenso. Os itálicos nos verbos *admite*, *tolera*, *reprueba(n)* e *condena*, nas notas da página 43, comprovam isso. Na página 220, o *permite*, ainda que sem destaque, cumpre a mesma função: atribuir à Real Academia a normatização do idioma. Também é possível relacionar as referências à RAE a uma espécie de “comprovante de qualidade” da obra, ou seja, à certeza de que o leitor nela pode confiar – justamente por explicitamente marcar a consulta a uma fonte de referência. Entretanto, relações desse tipo estarão mais claras em outras fontes aqui analisadas.

Andrés Bello também é citado na obra, mas não como uma autoridade conceitual. Sua aparição é pontual e fixada exclusivamente em um exemplo: Pozo y Pozo (1943) cita Bello para exemplificar um conceito linguístico, mas sem aprofundamento. De todo o modo, com isso, fica claro que o gramático caraquenho também fez parte do horizonte de retrospectiva dessa fonte, ainda que não fortemente.

Em suma, a *Gramática Española*, enquanto material didático, funciona como um livro que oferece regras dessa língua, através de exemplos e exercícios de fixação e de revisão. Seus objetivos, explícita ou implicitamente falando, são os de preparar o aluno, principal consultor do material, para a leitura e a escrita em língua espanhola, dentro de um programa que excede, em alguns poucos pontos, a Portaria ministerial 127, atravessando toda a morfologia, sintaxe, questões ortográficas e prosódicas. Sua aproximação à literatura é *instrumental*, com uma parte final dedicada ao conhecimento da técnica de versificação.

5.4.2 *Gramática Castellana*, de Vicente Solana e Bento Bueno de Moraes (1944)

Solana e Moraes (1944) é um instrumento linguístico elaborado em dupla, fato raro para a época. Além disso, na capa da obra, lê-se que está “*de acôrdo com o Programa Oficial dos Cursos Clássico e Científico*”, numa referência direta à Portaria 127 de 1943.

Gramática Castellana também traz o que foi chamado de “preliminares”, com breves conceitos sobre *ideia*, *juízo* e *palavra*, tal como em Pozo y Pozo (1943) o fizera um ano antes. Além disso, é nessa parte em que o conceito de fonologia é apresentado ao leitor, bem como aspectos ligados aos fonemas e às sílabas. Tudo, no entanto, executado de maneira breve e sem muitos exemplos.

Ainda é nesta parte introdutória que os conceitos de gramática e de gramática espanhola são trazidos à tona: “*Gramática es el conjunto de reglas para expresarse bien o para hablar y escribir correctamente un idioma (...). La gramática española enseña, pues, a hablar y escribir la lengua española o castellana*” (SOLANA e MORAIS, 1944, p. 11-12). Isso considerado, é inegável a semelhança com a definição proposta por Pozo y Pozo (1943). Novamente, relacionar a gramática à capacidade do bem falar e do bem escrever em espanhol funciona como uma justificativa para a existência de instrumentos linguísticos desse tipo.

Contudo, no prólogo desta edição, é interessante notar que os autores, embora assumam que entregam ao público uma gramática, também garantem que este “*es un compendio de exposición fácil, ajeno a la divergencia doctrinaria de los gramáticos*”. A crítica aos gramáticos, incluída nessa afirmação, nos coloca diante

de um manual que se pretendia “objetivo”, sem oferta de espaço para questões ainda não consensuais entre os estudiosos da língua. Essa é uma estratégia que dialoga com Pozo y Pozo, quando este confere à RAE a única voz possível quanto ao esclarecimento de dúvidas linguísticas. Por outra parte, ao afastar-se dos gramáticos, digamos, “especulativos”, mais abertos à efervescência das discussões linguístico-filológicas da época, os autores dessas fontes também descortinam suas visões mercadológicas – quanto menos “complicada” (e para isso, talvez, devamos ler “normativa”), talvez mais vendável seria a gramática.

Os exercícios da obra também vão no sentido de ser uma verificação do que está explicado anteriormente num dado momento dessa fonte, através de conceitos e classificações das classes de palavras, por exemplo, em cada lição (o livro se divide por lições, não por capítulos). Na imagem 10, abaixo, trago exemplos de atividades em que a identificação de estrutura e/ou classificação é solicitada ao usuário do compêndio:

Imagem 10 – exemplo de exercícios em Solana e Morais (1944)

EJERCICIOS

19. Señalar los adjetivos calificativos y los nombres a que se refieren.

Circunferencia es una línea curva y plana, cuyos puntos equidistan de otro interior que se llama centro; la línea recta que va del centro a cualquier punto de la circunferencia se llama radio.

El hombre es la criatura más noble de la creación visible; tiene un alma espiritual e inmortal y está destinado a gozar de las delicias celestiales.

20. A los sustantivos expresados agregar el adjetivo calificativo que convenga:

El bosque	la mujer	la ciudad
La flor	el hombre	el niño
Las aguas	el torrente	el cordero
El animal	el género	la moza
El fuego	la capital	el capital

21. Agregar a los adjetivos siguientes un sustantivo que convenga:

El.....ruminante	Bella.....	El.....hermoso
Bueno.....	Alta.....	La.....masculina
Misterioso.....	Los distintos.....	El.....verdadero
Agradable.....	Poético.....	Antiguos.....
Modernos.....	Universal.....castellana,

Fonte: Solana e Morais (1944, p. 33)

É importante notar, nas questões 20 e 21, uma semelhança aos exercícios propostos por Pozo e Pozo (1943). Ao pedir que o aluno adicione uma palavra a um espaço, com o que lhe convier, combinado a uma determinada classe de palavra, espera-se do aluno um nível mais elevado de língua espanhola, sobretudo no tocante ao vocabulário. A questão 19, por sua vez, também confirma o que até então parece uma tendência: o uso de textos sem autoria, elaborados para um fim didático e para a verificação gramatical. Isso se repete em outra atividade, que pede ao aluno a elaboração textual de uma tradução e de uma versão – tipo de exercício que é sugerido, inclusive, pela portaria 127/1943:

Imagem 11 – Exercício de tradução e versão em Solana e Morais (1944)

GRAMÁTICA CASTELLANA 37

24. Traducción:
 El descubrimiento del Brasil es un hecho histórico de los más célebres de la vida del pueblo portugués.
 Dios es el supremo Hacedor del Universo.
 Estudiar mucho es mi más ardiente deseo.
 Sed muy benevolentes con los pobres.
 El sol es mucho más brillante que la luna.
 El hipócrita vive desconfiando de todos.
 Lleva una vida de supremo infortunio.
 La hipocresía es más honda que la mentira: esta puede ser accidental, aquella es permanente.

25. Versión:
 A rosa é mais bela do que o cravo.
 Esta lição é menos difícil do que a de francês.
 O ouro é mais precioso do que a prata.
 João é tão estudioso como Pedro.
 A saúde é mais preciosa do que a riqueza.
 A glória do mundo é tão fugaz como o fumo.
 O cravo é bellissima flor, mas é sem perfume.
 Conheço uns homens muito pobres e outros muito ricos.
 O clima do Brasil é geralmente muito salubre.
 Os meninos obedientes são comumente muito felizes.

A rosa, la rosa	como, como	rico, rico
Mais, más	Pedro, Pedro	o clima, el clima
Do que, que	a saúde, la salud	do, del
O cravo, el clavel	precioso, precioso	generalmente, generalmente
Esta, esta	a riqueza, la riqueza	salubre, salubre
A lição, la lección	a gloria, la gloria	os meninos, los niños
Difícil, difícil	o fumo, infulas	comumente, comunmente
A (pron. ou art.) la	a flor, la flor	felizes, felices
A prata, la plata	conheço, conozco	estudioso, estudioso
João, Juan	Homem, hombre	ouro, oro
Tão, tan	muito adv), muy	até, hasta (prep.)
Outro, otro	muito (adj.) mucho	cair, caer
Mas, pero o mas	sem, sin	perfume, perfume
Desejo, deseo	brilhante, brillante	Deus Criador, Dios Hacedor

Fonte: Solana e Morais (1944, p. 37)

Atividades de tradução, na obra, dialogam com a noção de língua do material. Nesse sentido, exercícios desse tipo funcionam dentro de uma relação de codificação-decodificação entre o português e o espanhol, mesmo o aluno não tendo, ainda, elementos morfossintáticos básicos para a execução de tais atividades (o exercício de tradução acima proposto, por exemplo, está ainda antes da página 40). Esse movimento, certamente, é norteado pela ideia de que o português e o espanhol são línguas próximas e com estruturas sintáticas também semelhantes.

Por exemplo, na página 16, segunda questão, ao estudante é pedido que escreva cinco nomes concretos, cinco abstratos, cinco nomes de qualidades e cinco de atividade. Esses conceitos, dentro da lição em que essa atividade está impressa, não foram exemplificados, sequer mencionados. Isso, realmente, nos dirige à interpretação de que os conhecimentos prévios dos alunos em língua portuguesa foram levados em conta.

Retomando a atividade de tradução, cabe frisar que nem sempre as propostas desse tipo de exercício se dão a partir de textos sem autoria. Em outras lições, literatos espanhóis clássicos têm parte de suas obras fragmentadas para que os alunos as traduzam, e sempre dispondo de um pequeno glossário, como acima mostrado, para consulta. A “liberdade” de alternativa entre textos sem autoria e textos com autoria talvez resida no fato de que a *Gramática* de Solana e Morais, ao contrário de Pozo y Pozo, dedique espaço às *Nociones de Historia Literaria*, na segunda metade do livro. De todo o modo, a leitura, nesta fonte, serve apenas para identificar a estrutura linguística (gramática) do castelhano.

A noção de língua em Solana e Morais também se concretiza nas últimas lições, precisamente as que discutem o conceito de *idiotismos*, *barbarismos* e *solecismos*. Os transcrevo a seguir (a ortografia é tal qual consta nas fontes):

Idiotismo es modo de decir propio de una lengua; modo de hablar contra las reglas ordinarias de la gramática, es, pero propio de una lengua.

Idiotismos son modos exclusivos y genuinos de expresarse en un idioma determinado, siendo por tanto imposible su traducción, ya que en otro idioma no tendrán el valor y acepciones que en el idioma propio en que nacieron.

Algunos **idiotismos** o **modismos** con **a** y **al**: a la jineta, á gatas, á tientas, á un peso, á solas (...) (SOLANA e MORAIS, 1944, p. 147, destaques dos autores).

El **barbarismo** es la deformación accidental de palabras orales o escritas de un idioma. De aquí la impropiedad de la palabra **barbarismo**, pues no es necesario ser extranjero en un país para desconocer los principios del buen lenguaje; muchos hay que hablan mal la propia lengua (SOLANA e MORAIS, 1944, p. 148, destaques dos autores).

Solecismo es desobediencia a una regla sintáctica (...). El quebrantamiento de la regla puede referirse a la **concordancia** y al **régimen**. (SOLANA e MORAIS, 1944, p. 149, destaques dos autores).

Os conceitos explorados acima se relacionam a uma concepção de língua espanhola como um conjunto de regras fixas justamente porque se encontram na *Gramática* para interditar a contrariedade a essas regras. O idiotismo, apesar de ser reconhecidamente algo comum às línguas (hoje o consideráramos como as gírias ou expressões idiomáticas), se confirma como um uso que deve ser evitado (*modo de hablar contra las reglas ordinarias de la gramática*). O mesmo vale para os barbarismos, que representam o uso dito equivocado, *deformado*, cometido inclusive por nativos de uma língua. Por fim, os solecismos são alertados como uma *desobediência* às regras gramaticais, cometida pelos usuários de um idioma, particularmente em relação à concordância e à regência.

Em todas as definições acima, note-se a regularidade de *culpabilização dos falantes*, dos usuários da língua, que, por supostamente desconhecerem *as regras*, *distorcem* o idioma. A lógica que reside nessa concepção se processa ao contrário: o livro *gramática* pretende moldar o falante, numa rede de prescrição e proscrição linguística.

Mais uma vez, o horizonte de retrospectão dos autores, ainda que de maneira sutil ou pouco explícita, é norteado pela Real Academia Espanhola. Na página 147, na abordagem sobre os arcaísmos, é dito que “*ascienden a más de 10.000 palabras calificadas arcaicas por el Diccionario [sic] de la Academia Española*”. Ou seja, no trecho a RAE funciona como uma instituição/obra de referência para o mapeamento de palavras usadas no castelhano.

Além disso, há outros dois autores citados no prólogo, aos quais se atribuem parte dos conceitos gramaticais explorados na fonte e, também, nos exercícios. São eles o espanhol Juan Monea y Puyol, autor da *Gramática Castellana* (1925), e o mexicano Emilio Marín, da *Gramática Española* (1936).

Segundo Val Álvaro (2000), a gramática de Puyol, do ponto de vista descritivo, se baseia nas obras de Andrés Bello, o que demonstra a influência, aqui indiretamente, do escritor venezuelano em parte da constituição dos instrumentos linguísticos do espanhol nos anos 40 no Brasil. Por sua vez, a obra de Emilio Marín também ganha espaço relevante nesse contexto por seu grande êxito dentro do mercado editorial e por se relacionar fortemente com o sistema educativo: composta por três livros, destinados a diferentes séries escolares, sua *Gramática*

Española teve mais de 40 edições, sendo vendida até hoje.

A obra de Solana e Morais (1944) também sofreu influência direta da obra de Pozo y Pozo (1943). A semelhança textual, em muitas passagens, é explícita – funciona, às vezes, como cópia, não como paráfrase. Mas a esse respeito trarei maiores considerações no capítulo 6.

A obra de Solana e Morais (1944), assim como a de Pozo e Pozo (1943), pretende dar conta de um ensino sistemático de língua espanhola, direcionado ao brasileiro, valendo-se da disposição de regras gramaticais e exercícios, em sua maioria, metalinguísticos. Um ponto relevante é a exploração de questões de tradução e versão, numa aposta ao estímulo da apreensão vocabular.

5.4.3 *El Castellano Contemporáneo*, de Cândido Jucá Filho (1944)

Entre todos os autores de todas as fontes de língua espanhola selecionadas para esta tese, Cândido Jucá Filho (1900-1982) é o que mais esteve afeito, em sua trajetória acadêmica, ao trabalho com a língua portuguesa. Sua contribuição para o espanhol talvez tenha sido justificada pela função de tradutor público de castelhano. No panorama de suas publicações até 1944, chama a atenção *O fator psicológico na evolução sintática – contribuição para uma estilística brasileira* (1933); *Nôvo método de análise da linguagem – análise léxica, análise morfológica e análise sintática* (1936); *Língua Nacional – as diferenciações entre o Português de Portugal e do Brasil autorizam a existência de um ramo dialetal do Português peninsular?* (1937); *A pronúncia brasileira – para uso dos estrangeiros e das escolas brasileiras, escrito em francês, alemão, inglês e português* (1939); *Gramática Brasileira do Português contemporâneo* (1943), entre outras. Naquele 1944, ainda estava em preparação o seu *Brazillian Phonetics*, para uso de falantes norte-americanos.

Pela diversidade de temáticas, Jucá Filho pode ser considerado um intelectual “exemplar” no sentido de ser reflexo da efervescência teórica e metodológica por que passavam os estudos linguísticos-filológicos no Brasil na primeira metade do século XX. Mais tarde, precisamente em 1959, sua presença também estaria marcada na comissão que elaborou a Norma Gramatical Brasileira (NGB), mas sobre isso volto a comentar adiante.

El Castellano Contemporáneo, obra de 1944, tem como subtítulo *gramática y textos*. Livro exclusivamente voltado à língua espanhola, é dividido em lições, assim como Solana e Morais (1944) e os textos, dispostos sempre ao final de cada lição (às vezes incompletos, com continuação ao término da lição posterior), servem como *leitura deleite*, sem sistematização voltada ao objeto literário, à história da literatura, ou à análise linguística – exceto pela presença pontual de notas de rodapé, em que há algum aprofundamento linguístico em torno de uma expressão idiomática ou de alguma palavra. Em relação às outras obras, vale o destaque

da razoável diversidade de gêneros textuais neste instrumento, que vai de peças teatrais à carta, passando por contos completos de autores de língua espanhola – a maioria deles pouco conhecidos pela historiografia literária comum.

Não há exercícios e tampouco uma explícita divisão entre as partes que compõem uma gramática. Uma pista do que poderia nos dirigir ao pensamento do autor quando elaborou esta fonte talvez esteja na divisão das unidades (que abrigam um grupo de lições), que se organizam igualmente à portaria ministerial 127. A primeira unidade trata de conteúdos que, comparado aos outros instrumentos linguísticos, chamaríamos de morfologia; a segunda, exclusivamente voltada ao estudo dos verbos; e a terceira, a questões de formação de palavras e sintaxe. Conteúdos como preposição e conjunção, que até então costumavam se localizar no conjunto de Morfologia, em Jucá Filho estão presentes em lições próximas do final do volume (17 e 18, respectivamente). A imagem a seguir ilustra o que digo e suscita outros comentários:

Imagem 12 – Conteúdos da obra de Jucá Filho (1944)

PROGRAMA DE ESPANHOL
DOS CURSOS CLÁSSICOS E CIENTÍFICOS

UNIDADE I

Artigos (Lição 2).
Substantivos (Lições 3 e 4).
Adjetivos (Lições 14 e 16).
Pronomes (Lição 13).
Numerais (Lição 15).
Flexões de Número (Lição 4), de Gênero (Lição 3), e de Grau (Lição 19).

UNIDADE II

Verbos: Pessoas, Números, Tempos, Modos (Lições 5 e 6).
Vozes (Lição 7)
Verbos auxiliares: *haber* (Lição 6), e *ser* (Lição 7).
Verbos regulares (Lição 5), e irregulares (Lições 9, 10, 11 e 12).

UNIDADE III

Formação de Palavras. Composição e Derivação. Prefixos e Sufixos (Lição 19).
Arcaísmos, Neologismos, Barbarismos, Solecismos (Lição 19).
Concordância. Regência. Construção. Idiotismos (Lição 20).

EL CASTELLANO CONTEMPORÁNEO estuda além disso:

A Pronúncia do Castelhana (Lição 1).
Conjugação Reflexiva (Lição 8).
As Preposições (Lição 17).
As Conjunções (Lição 18).

Fonte: Jucá Filho (1944)

Os dizeres que encabeçam a página “*Programa de espanhol dos cursos clássicos e científicos*”, como já dito, é uma referência direta ao programa fixado pela portaria ministerial 127. Pelo número das lições que aparecem entre parênteses, se percebe a não obediência sequencial dos conteúdos, fato que não é justificado dentro da obra. Apesar de cumprir integralmente os conteúdos das três primeiras unidades propostas pelo Ministério da Educação, Jucá filho deixa de fora as unidades IV e V do documento oficial, quando não considera à risca conteúdos de literatura e não promove exercícios de variados tipos.

A concepção de língua espanhola que subjaz ao material pode ser inicialmente comentada a partir da primeira lição, quando são tratados os lugares em que o castelhano é falado:

Se habla [o castelhano] en España y en toda América, con excepción de Canadá, Estados Unidos y Alaska, Haití, Honduras Británico, las Guayanas (Inglesa, Holandesa y Francesa) y el Brasil. Jamaica y las pequeñas islas de las Antillas pertenecen a Inglaterra, Francia, Estados Unidos y Holanda, así que sus naturales cultivan las lenguas de los colonizadores. Hay otras regiones de África, en donde se practica igualmente el Castellano, que es por lo tanto una de las lenguas más extendidas en el mundo (JUCÁ FILHO, 1944, p. 10).

Interessante notar a referência a algumas regiões africanas como também falantes do castelhano – e, frise-se, do *igualmente Castellano*. Ou seja, nessa afirmação, o autor implicitamente levanta o aspecto de o espanhol preservar, ao longo dos anos, uma *unidade na diversidade*, máxima já bastante debatida por autores como Moreno Fernández (2007). A alusão ao continente africano – ainda que o homogeneíze ao não precisar quais seriam os países hispano-falantes dentro da África –, representa uma abordagem inédita e que abre espaço, dentro da estrutura dessa lição, para outras afirmações que ratificam, razoavelmente, o espanhol como uma língua diversa. Por exemplo, nas páginas 11 e 12, ao apresentar a pronúncia das consoantes do espanhol, Jucá Filho ressalva variedades fonéticas praticadas na Argentina quanto ao *LL* e *Y* – para ambos os casos, o autor diz que “*En Argentina se pronuncia igual con nuestra J portuguesa*”.

A comparação com a língua portuguesa é um aspecto que tratarei mais adiante nesta análise. Contudo, a partir do comentário de Jucá Filho quando se refere à pronúncia de consoantes, estabelecendo como parâmetro o português, sou obrigado a antecipar um pouco esse aspecto, já que, como dito no prólogo da obra, o contraste com

a língua materna dos usuários do livro é o que funda esta gramática e, de alguma forma, nos dirige à noção de língua do compêndio: “Este esboço gramatical do Castelhana Contemporâneo foi elaborado de comparação com o português, pois destina-se ao uso dos Brasileiros. Presume que o discente conheça regularmente a sua língua materna, e salienta os pontos em que os dois idiomas se extremam”.

Conhecer regularmente a sua língua materna, na visão do autor, pela configuração do seu material, deve ser lido como *conhecer regularmente a gramática do português*. Nesse sentido, Jucá filho estabelece uma relação consecutiva: se se conhece a gramática do idioma materno, se aprenderá a gramática do idioma estrangeiro. Assim, para o autor, a língua funciona como gramática – e, portanto, como um conjunto de regras –, afirmação já pontuada também em Pozo y Pozo (1943) e em Solana e Morais (1944).

Outros aspectos que nos ajudam a pensar a concepção de língua constante no material estão nas partes em que os arcaísmos, os neologismos, os barbarismos e os idiotismos são tratados.

A essa altura do texto, de início Jucá Filho (1944) não concorda com o ensino do que chamou de “*palabras viejas*” para estrangeiros, e tampouco com o ensino de “*modismos que la ciencia, el arte, el deporte van introduciendo en la lengua*” (p. 188-189). Completa:

Para el extranjero no hay más que la libertad de hablar o escribir conforme y según lo **estrictamente admitido**. Poco le importa el origen bárbaro, o la impropiedad de una expresión, **si ella pertenece al lenguaje corriente** y los nacionales españoles o criollos de América no tienen escrúpulo en usarla (JUCÁ FILHO, 1944, p. 189, grifos meus).

A citação acima é bastante interessante porque aponta uma descontinuidade em relação ao prescritivo via gramática. Apesar de desqualificar o uso de palavras antigas e palavras novas, introduzidas por alguns campos da sociedade, o autor defende o falar e o escrever conforme *estrictamente admitido*. Vista até aí, essa frase denota um fechamento de possibilidades, uma não abertura ao uso, mas apenas ao que idealmente é prescrito. No entanto, na sequência, Jucá Filho admite que não importa a origem ou a impropriedade de uma expressão, contanto que ela seja *autorizada* pelo falante, via linguagem corrente de qualquer usuário do espanhol (seja de alguém nascido na Espanha ou na América). Dessa forma, o autor confere ao falante nativo, diferentemente de Pozo y Pozo e Solana e Morais, uma autoridade maior frente o castelhano. Assim, a noção de espanhol,

para o autor, também pode ser representada pelo seu uso.

Para o tratamento dos neologismos e dos barbarismos, Jucá Filho empreende um tom igualmente não prescritivo, apenas afirmando a forte tendência que existe do português de incorporar hispanismos, fruto da boa relação secular entre Portugal e Espanha, ao passo em que o contrário não acontece abundantemente, isto é, poucas palavras do português são introduzidas no espanhol. Por outro lado, o autor afirma que os galicismos, *“tan detestados por los Españoles”* (p. 189), são milhares.

Em *idiotismos*, o autor volta a um tom mais prescritivo. Sem explicações sobre o que seriam os idiotismos, apenas exemplifica, sempre em comparação com o português, alguns casos desse fenômeno, como em *“2. ‘Es que’ no se emplea en frases como ‘Fulano é que sabe’. Con todo, introduce frases explicativas”*⁶³ (JUCÁ FILHO, 1944, p. 199).

As referências intelectuais utilizadas na obra, além da Real Academia Espanhola, também convergem para a gramática de Bello e Cuervo. A RAE é utilizada, por exemplo, para declarar que “RR” é considerada um grupo, não uma letra simples, e que justamente por essa razão não podia ser separada. Bello e Cuervo, por sua vez, entre outras passagens, servem para dirimir uma questão importante dentro das gramáticas em geral, que é a classificação do elemento *LO*. Na página 126, Jucá Filho afirma que *“el pronombre ‘lo’, indefinido, los gramáticos lo califican en general de ‘artículo neutro’; pero aquí seguimos a Bello y Cuervo. En verdad es una reducción de ‘ello’”*. Essa citação é interessante porque, na obra, funciona como um argumento, eu diria, de autoridade máxima: enquanto boa parte dos gramáticos classificam o *lo* como artigo, a afirmação de Bello e Cuervo é realmente considerada – fato que ratifica a influência desse instrumento linguístico na produção de gramáticas na América e, em particular, no Brasil dos anos 40.

O *El Castellano Contemporáneo*, apesar de não apresentar a palavra “gramática” no título, como a grande maioria das obras da época, funciona como uma gramática escolar, sobretudo por ser norteadada pelo programa de espanhol disposto na Portaria 127 do Governo Federal brasileiro. Sobre sua concepção de língua e de gramática, essas não estão explicitamente colocadas, mas são de algum modo perceptíveis em algumas lições, como as apresentadas nesta subseção.

É importante notar, nesse sentido, que ao contrário da noção de língua por que outros materiais estavam sendo norteados na década de 40, a obra de Jucá Filho inaugura um passo descontínuo: do mesmo modo que não abandona as di-

⁶³ É contestável a afirmação sobre o uso de “es que” para introdução de frases explicativas. Contudo, não adentro nesse aspecto, já que meus objetivos, na camada teórica, vão no sentido de descrever as afirmações linguísticas que as fontes preconizam.

retrizes gramaticais para formular seu livro, num claro compromisso com o PTG (VIEIRA, 2018), também consegue lançar novidades quanto ao trato da língua em sala de aula, pluralizando os territórios em que o castelhano é falado, através do descortinar do fato de que, dentro da descrição linguística, o *uso* é um critério importante.

5.4.4 *Manual de Espanhol, de Idel Becker (1945)*

Diferentemente de Jucá Filho, que antes de produzir seu *El Castellano Contemporáneo* (1944) já tinha uma sólida produção científica voltada aos estudos linguísticos brasileiros, Idel Becker (1910-1994) vislumbrou a década de 1940 como o ponto de partida para publicações que, especificamente dentro da área do espanhol, ganhariam notoriedade. Em 1943, lançou o *Dicionário Espanhol-Português*, muito provavelmente o primeiro instrumento de gramatização do castelhano no Brasil voltado à descrição do vocábulo. Ainda em 1943, publicou seu *Compêndio de Literatura Espanhola e Hispano-Americana*. Em 1945, *Pequeno dicionário Espanhol-Português* e o *Sugestões para a execução do Programa de Espanhol (cursos clássicos e científicos)*, além de, mais tarde, contribuir para a revista *Atualidades Pedagógicas* (SP), com considerações sobre o *Estudo do Espanhol na escola secundária* e *Metodologia do Espanhol* (ambos em 1950). Em 1951, publicou outro dicionário, o *Dicionário Popular Espanhol-Português* e o *Manual de conversación española*.

Contudo, apesar do importante caráter inédito para os primeiros passos do ensino de espanhol, Becker é primeiro lembrado pelo seu *Manual de Espanhol*, de 1945. Sem dúvida, entre as obras publicadas durante os anos 40, esta foi a que mais teve reimpressões e edições (pelo menos 76 reedições). Além disso, o Manual de Becker também foi muito aceito nos cursos superiores de Filosofia, Ciências Humanas e Letras, fato que corroborou ainda mais para seu sucesso dentro e fora do período do primeiro *boom* editorial do espanhol no Brasil (GUIMARÃES, 2018).

Como em Solana e Moraes (1944), Becker, em seu prólogo, afirma que seu *Manual* “deixa de lado, quando possível, áridos aspectos doutrinários e teorias gramaticais em geral”. Ou seja, mais uma vez a ideia de uma obra escolar sobre língua se parecer a uma gramática, com suas nuances áridas, para usar o termo do autor, é rechaçada. Ainda que no subtítulo a obra explicita sua incursão gramatical (*Gramática, História Literária, Antologia*), o autor prefere *diferenciá-la*, dar a ela um rótulo de *mais fácil* ou de *mais prática consulta*.

Como em Jucá Filho (1944), Becker também toma o domínio do português como ponto de partida para o estudo do espanhol, dizendo que “supõe-se que

o aluno já saiba o que é, por exemplo, um verbo e o que significam os diversos *modos, tempos, números e pessoas*” (itálicos do autor). Continua o autor:

Preferimos, pois, restringir-nos aos aspectos lexicológicos e sintáticos essenciais, dos quais deriva o verdadeiro conhecimento da língua. Dentro do possível, adaptamos nossa exposição à lexicologia e sintaxe portuguesas, comparando sempre, para que das analogias e dessemelhanças entre o português e o espanhol, possa surgir uma compreensão mais nítida da matéria. Não esquecemos ainda, as mais importantes divergências gramaticais entre a Espanha e os países hispano-americanos, sem chegar, porém, a uma enfadonha minuciosidade (BECKER, 1945, p. 11).

Na citação acima, é dito que o léxico e a sintaxe seriam a chave para o *verdadeiro* conhecimento da língua. O que se coloca acerca do “verdadeiro conhecimento” está ligado à apreensão de regras/estruturas gramaticais e também, o que aparece como uma novidade até então, o conhecimento vocabular – essa ideia que até hoje é geralmente apregoada quando se fala em ensino de língua estrangeira.

Das palavras de Becker também chama a atenção a assunção de divergências gramaticais entre Espanha e países hispano-americanos. Essa afirmação aponta para uma concepção mais plural do espanhol, pelo menos no nível das formas de uso do castelhano – embora esse fato nem sempre se concretize dentro do *Manual*. Por exemplo, quando o autor se refere ao *voseo* de certas regiões americanas, chama-o de uma expressão “errada e vulgar”, um “censurável vício de linguagem” que se constrói com “formas verbais incorretas”.

Ou seja, a noção de língua que sedimenta o material sinaliza diferenças linguísticas, mormente ligadas aos aspectos lexicais (vide o capítulo XXI, dedicado às divergências léxicas entre Espanha e América), mas estima “limites aceitáveis”, todos eles estabelecidos com base numa normatividade, numa suposta língua ideal, ou nas palavras de uma dita autoridade do castelhano, como a RAE: “Os vícios de linguagem destroem [sic] a pureza, propriedade, clareza e elegância do idioma. A Academia Espanhola aponta entre os principais *vicios de dicción* os seguintes: *barbarismo, solecismo, cacofonía, anfibología* ou *obscuridad, monotonía e pobreza*” (BECKER, 1945, p. 128, itálicos do autor). Ainda a esse respeito, vale a pena ler a nota escrita pelo autor sobre como esse aspecto (*vícios de linguagem*) se localiza no documento legal (portaria 127/1943):

El programa de español, aprobado por resolución del 2 de febrero de 1943, incluye en su desarrollo el estudio de vicio de dicción. Esta exigencia, que podría parecer audaz e imprudente, porque

destinada a alumnos “extranjeros” – es, sin duda, necesaria y provechosa. La divergencia que existe, en portugués, entre el habla culta, correcta, gramatical, y el idioma vulgar, descuidado – se repite en castellano, como en cualquier otra lengua viva. Prevenir el alumno brasileño contra tales errores – algunos de ellos, infelizmente, harto extendidos – es tarea práctica, eficaz y oportuna (BECKER, 1945, p. 128).

Esta citação nos oferece uma sensível noção de como o material está constituído quanto à noção de língua espanhola. A oposição entre fala culta, correta e gramatical e idioma vulgar e descuidado, ainda que sinalizada para o português, reverbera para o espanhol, segundo o autor. O erro de gramática ou o erro “de língua”, para Becker, precisa ser prevenido. Assim, é interessante notar momentos em que a fonte insiste em quadros comparativos entre o que seria “certo” e o que seria “errado” no idioma então estudado. A imagem 13 ilustra a posição assumida por ele:

Imagem 13 – trecho explicativo sobre Solecismos espanhóis em Becker (1945)

Solecismos

Solecismo é qualquer infração às regras sintáticas de concordância, regência ou construção, quando não traz vantagens nem visa efeitos artísticos — mas atenta contra a exatidão e pureza do idioma.

Ja se comprende que é imenso o seu número. Examinemos, porém, apenas os erros mais freqüentes:

OS VERBOS *haber* E *hacer* COMO IMPESSOAIS

ERRADO	CERTO
HABÍAN <i>muchas personas</i>	<i>había muchas personas</i>
HUBIERON <i>complicaciones</i>	<i>hubo complicaciones</i>
HACEN <i>veinte años</i>	<i>hace veinte años</i>
HARÁN <i>cuatro días</i>	<i>hará cuatro días</i>

USO INCORRETO DO PRONOME *cuyo*

ERRADO	CERTO
<i>Dos libros leí ayer, cuyos libros son interesantes.</i>	<i>Dos libros leí ayer, los cuales son interesantes.</i>
<i>Partieron San Martín y Bolívar para Guayaquil, EN CUYO LUGAR se realizó la entrevista.</i>	<i>Partieron San Martín y Bolívar para Guayaquil, lugar en el cual (ou en donde) se realizó...</i>
<i>Los clientes DE QUIENES defendemos los derechos.</i>	<i>Los clientes cuyos derechos defendemos (Academia).</i>
<i>Mi hermano, DE QUIEN la salud está quebrantada.</i>	<i>Mi hermano, cuya salud está quebrantada (Academia).</i>

Fonte: Becker (1945, p. 132)

As ideias de “infração sintática” e de atentado “contra a exatidão e pureza do idioma” se combinam com a disposição de formas corretas e erradas para o uso. Acertar e errar, nesse sentido, é ligado ao quão mais próximo o aprendiz (ou até mesmo o nativo do espanhol) se filia às regras gramaticais ou aos usos cultos.

Apesar disso, em outros momentos Becker “flutua” entre a prescrição, a correção e a aceitação de outras formas que, talvez, estejam ligadas à cultura linguística de um dado local. É o que, acima, tratei por considerar o “limite aceitável” dentro desse sistema de regras da língua. Exemplo disso está nas páginas 129 e 130, quando faz um comentário sobre o *ceceo* e o *yeísmo*:

Já se viu que o *ceceo* e o *yeísmo* são, na severa opinião da Academia, vícios prosódicos. Para nós, repetimos, não passam de modalidades fonéticas, pertencentes a diversas regiões da Espanha e dos países hispano-americanos. Parecer-nos-ia excessiva intolerância censurar o mexicano que pronuncia “cabaio” – a palavra caballo – ou o portenho que diz “cabajo”. Da mesma forma não aconselharíamos condenar taxativamente a pronúncia bonaerense “jerba” para a palavra *yerba*. Lembremos que Portugal e o Brasil – e as diversas regiões portuguesas e brasileiras, entre si – têm também as suas divergências prosódicas. E nem por isso se dirá que estão ERRADAS tais ou quais modalidades fonéticas.

Mas não se admitirá, por exemplo, a pronúncia “jelo” para a palavra *hielo* (vulgarismo frequente em Buenos Aires), uma vez que não há *ái*, nem *ll*, nem *y*, que possa soar como o *j* da língua portuguesa (BECKER, 1945, p. 129-130, destaques do autor).

As afirmações sobre o aceitável e o não aceitável em Becker (1945) representam uma relação entre o que os acadêmicos postulam e o que o próprio autor reflete a respeito. Nas palavras acima, é notório o contraponto com a decisão da Academia a partir de uma regularidade fonética, regularidade esta relacionada a determinadas letras. Se um uso abandona a regularidade, passa a não mais ser admitido e, portanto, um erro. Essa parcial “subversão” em Becker denota capacidade crítica para analisar certos fenômenos linguísticos e a partir deles propor alternativas de normatização. Isso não tira da obra de Becker seu caráter prescritivista, mas, sem dúvida, o eleva a um patamar interessante do ponto de vista da reflexão sobre a língua espanhola.

Essa reflexão está conectada ao fato de Becker, em muitíssimas passagens

do seu livro, dialogar constantemente com “autoridades” da língua: a RAE, como já comentado, Andrés Bello e Cuervo e Roberto Fernando Giusti (membro da academia argentina de Letras)⁶⁴. De todas as fontes consultadas, *O Manual de Espanhol* é o que mais promove citações diretas de outras obras/autores de referência, dando a esse material, algumas vezes, um caráter menos colegial e mais acadêmico, ainda que para isso não se apague a “aparência” de um “manual” – e, como tal, voltado à prescrição e à proscrição de regras de um idioma.

É curioso notar a presença de outros autores que não são diretamente “autoridades” da língua espanhola, mas do português. Para comentar a complexa questão do neutro em espanhol (lembre-se de que Jucá Filho (1944), por exemplo, baseado em Bello, o classifica como pronome), Becker cita a obra de Mário Barreto *Novos Estudos da Língua Portuguesa*, de 1911, que por sua vez estava citado na obra de Artur de Almeida Torres (ano e obra não referenciados por Becker). Essa decisão é coerente com o já pontuado estilo acadêmico com que Becker constrói o seu livro, indo ao encontro, inclusive, de autores que, à época, faziam reflexões sobre o vernáculo. Por outro ângulo, é um importante achado entre as fontes linguísticas de espanhol dos anos 40 no Brasil, justamente pelo diálogo com o português num sentido que extrapolava o mero contraste entre os idiomas. De algum modo, esse dado vai confirmando a hipótese de que a construção do espanhol no Brasil teria influência da formação de língua portuguesa recebida pelos autores⁶⁵.

Nesse sentido, as citações durante a exposição de algum conteúdo gramatical aparecem na obra para conferir notoriedade e confiabilidade às informações de cunho metalinguístico. Acontece que esta estratégia, por vezes, ainda que com objetivos prescritivos, abre espaço para a reflexão linguística: ao passo que outros autores e outras obras são citados, permite-se refletir sobre posicionamentos

⁶⁴ Roberto Fernando Giusti (1887-1978) foi um crítico literário, político e professor italiano que, desde criança, viveu em Buenos Aires. De acordo com Sokolowicz (2020, p. 184), algumas passagens da obra de Becker em que Giusti é citado foram extraídas do livro deste autor chamado “Gramática y ejercicios de idioma. Primer Curso”, publicado em Buenos Aires pela editora Angel Estrada Editores S.A. A primeira edição, provavelmente, foi entre 1942 ou 1943 (a pesquisa sobre a primeira publicação é de minha responsabilidade).

⁶⁵ É importante considerar, também, que em Becker (1945) há a presença de outros autores que, no Brasil da primeira metade do século XX, produziam pesquisas sobre o português, como Carlos Eduardo Pereira e Manuel Said Ali. Quanto às referências literárias como autoridade, também há, nessa fonte, menção a escritores portugueses, como Camões e Alexandre Herculano. Considerarei essa particularidade adiante, na Camada documental.

acerca da língua, sobre a norma, sobre as exceções, sobre a forma de argumentar em prol de uma opinião gramatical, de exemplificar, de se antever exceções à regra etc.

Enfim, o *Manual de Espanhol* é uma fonte que, localizada dentro da década de 1940, pretendia assumir a função de guia para os estudos de língua espanhola no ensino secundário. Porém, ao mesmo tempo em que prescrevia regras do castelhano voltadas a brasileiros, em algumas passagens conseguia divagar sobre essa mesma língua – ainda que isso não atenuasse por completo sua noção de idioma ideal. Em sua primeira edição, a que tive acesso, não havia exercícios nem textos (literários ou não) dentro da parte de gramática.

5.4.5 *Nociones de Gramática Española*, de José Hernández (1946)

De todas as fontes analisadas, Hernández (1946) é a de menor volume. Por não considerar em seu sumário os “verbos”, afirmando que este conteúdo seria publicado, por decisão editorial, em uma impressão à parte, esta fonte tem, efetivamente, 39 páginas destinadas à língua espanhola. Outras 45 páginas seguintes contemplam antologia literária.

A respeito da edição exclusiva para os verbos, Guimarães e Freitas (2018) afirmam que até 1990 não houve nenhuma outra publicação assinada por José Hernández. Entretanto, embora, em seu prólogo, esse autor tenha dito que a Editora Anchieta iria, no futuro, publicar um livro exclusivamente para dar conta da classe de palavras em questão – “Deixamos de apresentar a parte dos verbos por orientação da editora que vai publicar separadamente um manual de verbos” (HERNÁNDEZ, 1946, p. 6) –, a referida editora já havia impresso o *Verbos Castellanos* um ano antes (1945), sob a autoria de Décio de Matos Nogueira e Ênio Sandoval Peixoto. A título de ilustração, a imagem 14 remete tanto à capa da obra de Hernández, de 1946, quanto à capa do livro de Décio Nogueira e Ênio Peixoto, destinado ao estudo de verbos em castelhano, o único publicado dentro da década de 1940:

Imagem 14 – Capa da obra de Hernández (1946) e capa de livro destinado, exclusivamente, ao estudo dos verbos, ambos publicados pela Editora Anchieta S/A (1945)



Fonte: Hernández (1946) e Nogueira e Peixoto (1945)

Em Hernández, diferentemente dos outros materiais em tela, não há introduções teóricas sobre o estudo da língua ou sobre o conceito geral de gramática. A obra também não traz textos, exercícios, divagações teóricas e pouco diálogo explícito com outra obra que trate de metalinguagem (espanhola ou portuguesa), mas apenas, para cada capítulo, uma pequena definição – de uma classe de palavra, por exemplo – e, na sequência, frases exemplificativas. Nesse sentido, o prefácio da obra é uma importante parcela da análise da camada teórica, já que, de algum modo, nos ajuda a dar conta dos objetivos desta seção.

O prefácio não recebe o nome de prefácio, mas o título de “aos professores”. Assim, esta parte textual ganha muito mais sentido como uma mensagem destinada aos docentes brasileiros que manuseariam aquele material do que, propriamente, uma apresentação – ainda que não se possa excluir a mescla de um gênero com outro.

Como já visto em Solana e Morais (1944) e em Becker (1945), Hernández (1946), no primeiro parágrafo, já explicita que o intuito da sua obra é tornar prático o estudo da disciplina espanhol nas escolas brasileiras – note-se aqui a ideia de praticidade, que se pretende avessa a uma noção de gramática enfadonha,

cheia de regras. Para o alcance desse intuito, o autor comenta que “reunimos os principais elementos da Gramática Espanhola e os juntamos a pequeno número de trechos selecionados” (HERNÁNDEZ, 1946, p. 5). Apesar de se pretender um tanto afastada da arraigada ideia de gramática como instrumento didático-linguístico de difícil penetração nas escolas, por parte dos alunos, grafar *Gramática Espanhola* com iniciais maiúsculas já aponta para uma noção de língua específica, aquela centrada em regras de uma suposta gramática “superior”, única e sobretudo “correta” – ou seja, o autor aqui trata da Gramática Tradicional do espanhol ao individualizá-la com maiúscula.

A ideia de praticidade segue firme no projeto de apresentação do livro, sustentada na relação agilidade-aprendizado:

O aluno poderá dentro e pouco tempo estar escrevendo em espanhol se tomar conhecimento das normas gramaticais (sic) e ler continuamente textos. A redação terá como fontes o vocabulário e as construções sintáticas da Antologia e como inspiração fatos da vida dos alunos, concretizando-se sempre numa novela em capítulos, escrita semanalmente por um novo aluno. Ao lado deste exercício, pequenos diálogos de autoria de dois ou mais alunos tornarão as aulas agradáveis e verdadeiramente eficientes. Estas duas espécies de trabalhos têm dado ótimos resultados em nossas aulas uma vez que criam um real centro de idéias, emoções e interêsse (HERNÁNDEZ, 1946, p. 5).

A tarefa de escrever em espanhol em pouco tempo está condicionada à apreensão das normas gramaticais e da leitura constante de textos. Essa, então, é a noção de língua que subjaz ao material – um conjunto de regras. O livro, nesse bojo, então, é um acelerador do processo, capaz de dar ao aluno que o utiliza condições de apreensão do idioma, sobretudo da sua escrita (leia-se, obviamente, da escrita correta). Essa escrita, correta, será “espelhada” no vocabulário e nas construções sintáticas da Antologia literária, tal como preconizado no prólogo de Becker (1945) – o vocabulário e a sintaxe como aspectos de importante domínio por parte dos estudantes.

Some-se a isso a literatura como pano de fundo para o estudo das questões linguísticas. Seguindo as orientações contidas em “outros exercícios”, da portaria 127/1943, o texto literário é visto como o que comporta a expressão da língua correta e ideal – lembro que essa indicação também está presente em Pozo y Pozo (1943), quando sugere o esclarecimento de algumas dúvidas a partir da observação do que os *bons falantes* e *bons escritores* fazem da língua. De algum modo esse aspecto é endossado em Hernández (1946), que deixa claro o uso instrumental do

texto literário em sua obra: “No início, é de grande proveito que o aluno decore algumas poesias, para não só exercitar-se na pronúncia e melodias da língua castelhana mas também aprender rapidamente algumas particularidades: o som do *j*, do *v*, do *ch*, a grafia do *ñ*, do *ll*, etc.” (p. 6).

Dessa forma, o *Nociones de Gramática Española*, apesar de curto, cumpre minimamente seu papel de servir como um pequeno manual de consulta gramatical e literária aos alunos da educação secundária brasileira. Com o seu prefácio (ou dedicatória aos professores de espanhol), Hernández dá algumas sugestões sobre como utilizar essa obra em sala, ainda que não detalhe esses aspectos metodológicos dentro do livro, nem na parte dedicada à gramática do castelhano, nem na parte de antologia literária.

Sua concepção de língua, nesse sentido, está ligada a um conjunto de regras gramaticais que, voltadas exclusivamente à morfologia (a sintaxe não aparece no livro, apesar de estar preconizada na apresentação), prescreve usos através de exemplos. Quanto à *influência*, apesar de muitíssimo pontual, esta se concretiza quando o autor exemplifica algum aspecto linguístico citando Bello e Amado Alonso & Pedro Ureña –estes últimos autores da *Gramática Castellana* (Hernández utiliza a 3ª ed.).

5.4.6 *Español – gramática y antología*, de Aristóteles de Paula Barros (1948)

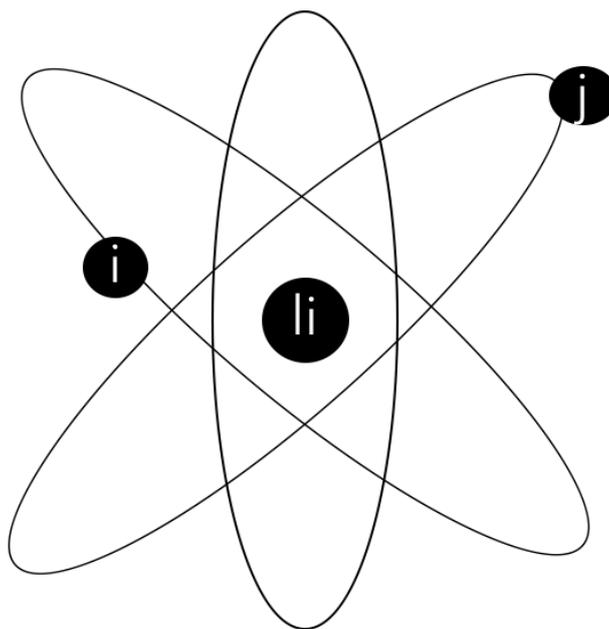
Além de *Español – gramática y antología* (1948), Aristóteles de Paula Barros publicou *Roteiro do curso de espanhol para principiantes* (1949) e *Compêndio de Espanhol* (1968). O primeiro livro, objeto desta análise, como praticamente todos até aqui comentados, estava dividido entre língua e literatura. A parte de língua, nosso principal interesse, é curta, com poucos exemplos e nenhum exercício. Literatura, por sua vez, e como já uma tendência que se confirma na década, está disposta apenas através de textos seletos de autores da literatura espanhola ou hispano-americana.

A visão de língua espanhola perpetrada por Barros (1948) caminha num sentido de idealizar e homogeneizar o espanhol, ainda que sejam reconhecidas as suas variedades. É o que acontece nas páginas iniciais, quando o alfabeto ortográfico castelhano é tratado. Na página 9, o autor pontua que a consoante *LL* apresenta três pronúncias: “*li*”, usada na linguagem acadêmica; “*i*”, difundida em quase todos os países hispano-americanos, e “*jota português*”, usada em algumas regiões da Argentina, Uruguai e Paraguai.

Apesar do reconhecimento da variedade de uma letra/som espanhola, é interessante notar o “lugar de encaixe” dado pelo autor para cada realização do *LL*.

Esse *encaixe*, isto é, o espaço em que aquela consoante, com aquele determinado som deve aparecer, não constrói uma afirmação sobre variedade, mas sobre “desvio”. Prova disso também está no rodapé desta mesma página, quando se afirma que a realização dessa letra na América é chamada de *yeísmo*, um *vicio de pronunciación*. Abaixo continuo considerações nesse sentido:

Imagem 15 – representação das variedades da consoante *ll* espanhola em Barros (1948)



Fonte: elaboração própria (2021)

Na imagem acima, é possível perceber a representação sonora do *LL* como *li* no centro e as demais realizações (*i* e *j*) orbitando em torno dela. Por considerar o *li* como vinculado ao meio acadêmico, Barros (1948) também o afirma como um padrão para os espaços formais (e, com isso, um ideal objeto a ser descrito por uma gramática, por exemplo). Na sequência, a pronúncia *i*, segundo o autor realizada na América, se afasta deste padrão, sendo considerada, inclusive, como um *vício de pronúncia*. Por fim, ainda mais afastada do “centro”, a produção de *LL* como a letra *j* portuguesa orbita como um caso de exceção, justamente por se realizar, de acordo com Barros, em poucas regiões – como as regiões sul-americanas, vale frisar.

Assim, um núcleo existe e tudo o que orbita em torno dele, seja ora mais perto ou ora mais distante, é uma *variante*, não uma variedade. Ou seja, um *desvio* do espanhol “correto” e único.

Outras noções de língua vão se materializar ao final do volume de gramática:

El barbarismo consiste en **escribir o pronunciar mal** alguna palabra (...).

Idiotismo o modismo es un **modo de hablar contra las reglas ordinarias de la Gramática**, pero propio y peculiar de una lengua: a pie juntillas, a más ver, a ojos vistas, de vez en cuando (...).

Arcaísmo es el uso de una palabra anticuada: fierro, por hierro; escuridad, por oscuridad, yantar, por comer. **En estilo elevado, no siempre es vicio** (BARROS, 1948, p. 61-62, negritos meus).

Das definições acima é possível sustentar o olhar para o espanhol sob o crivo da escrita e fala corretas, norteadas pela gramática como uma instituição, como fonte linguística absoluta. Isso fica claro quando se assume que barbarismo e idiotismo consistem, respectivamente, em “escrever ou falar mal” palavras e falar indo de encontro às regras gramaticais – ainda que, como afirma Barros, os casos de idiotismo também se revelem como próprios de uma língua.

Também é importante salientar a exceção dada para os casos de arcaísmo: se se usa uma palavra em “estilo elevado”, nem sempre se incorre nesse *vício de linguagem*. Isso quer dizer que os literatos, supostos “donos” desse *estilo elevado*, é que poderiam utilizar arcaísmos sem estarem incorrendo em erros. Dessa forma, denota-se, na obra, a literatura como reflexo da *boa língua*, tal qual há milênios anteriores já se pressupunha em gramáticas do Ocidente.

A Real Academia Espanhola é citada nesta fonte como primeira voz dentro do conteúdo de *Construcción*. Barros (1948) transcreve literalmente, sem apontar com exatidão a obra da qual extraiu a afirmação, que a Sintaxe castelhana é chamada *descendente*, isto é, aquela em que os vocábulos se ordenam de modo que se determine o que a cada termo precede.

A RAE é também trazida ao texto para “costurar”, juntamente com Andrés Bello, a explicação sobre o uso do que por Barros foi chamado de *artículo neutro LO*⁶⁶:

Este artículo puede ser utilizado:

Delante de los adjetivos elevados a sustantivos abstratos (sic): *lo bueno, lo hermoso, lo alto*.

Antes de los sustantivos apelativos que se adjetivan: “Todo fue

⁶⁶ É curioso notar que as tessituras do conceito de *artículo neutro*, em fontes como Jucá Filho (1944) e Becker (1945), também contaram com citações de Andrés Bello e RAE. Isso prova a polêmica linguística em torno desse conteúdo.

grande en San Francisco, *lo rey, lo capitán, lo santo*" (Bello).
 Delante de cualquier otra parte de la oración tomada de modo indefinido o genérico: "Tiemblo *lo* mucho que peligré en aquel lance" (Acad.).
 (BARROS, 1948, p. 15, itálicos do autor).

Bello e RAE "costuram" uma explicação sobre as formas de uso do *lo* no espanhol. São identificados ao lado dos exemplos, dando credibilidade e autoridade à afirmação sobre uma regra linguística – ainda que isso se contradiga em partes, por exemplo, com o conceito de *lo* disposto na obra de Jucá Filho (1944), que "desloca" esse suposto artigo à categoria de pronome – e para tanto também referenciando Bello.

Chama atenção a referência feita a Carlos Eduardo Pereira, autor da famosa *Gramática expositiva*, voltada à língua portuguesa na escola secundária brasileira. Para explicar uma questão fonética, Barros afirma que as letras *l* e *r*, no espanhol, são pronunciadas igual ao português e as classifica, então, igualmente com base num quadro de Pereira, datado em 1943 – justamente a edição a que tivemos acesso:

Imagem 16 – classificação fonética das consoantes do português – Pereira (1943)

ORDENS	CLASSES					
	Explosivas Graus		Constritas Graus			
	Fortes	Brandas	Fortes	Brandas		
Labiais simples	p	b			Nasais m	Molhadas
Labiais-dentais			f	v		
Linguais-dentais	t	d	s, rr	z, r, l	n	
Linguais-palatais			x	j		nh, lh
Guturais	q	g				

Fonte: Pereira (1943, p. 33)

Barros (1948) cita Pereira (1943) para classificar os sons do espanhol que seriam equivalentes ao português (no caso *Linguais-dentais, Constritas, Brandas*), pondo, explicitamente, os dois idiomas numa relação comparativa. Assim como

Becker (1945), Barros também se vale de autores brasileiros, que à época sistematizavam a língua portuguesa – seja voltada ao sistema educativo, seja à academia – para produzir seus materiais linguísticos.

Barros ainda cita, em seu prólogo, o professor Manuel Lourenço Filho (1897-1970) como uma inspiração e um estímulo pedagógico. Lourenço Filho foi conhecido por sua participação no movimento escolanovista no Brasil, momento contextualmente interligado aos primeiros anos da República e, depois, à Era Vargas.

Enfim, *Español – gramática y antología* é uma obra didática de espanhol prescritiva e que nitidamente observa a língua como um objeto único e homogêneo. Apesar de em determinados aspectos considerar a variação, as analisa do ponto de vista de que existe um padrão de prestígio, de modo que, o que desse “núcleo” se distancia, possivelmente não é pauta/objeto para o ensino.

5.5 Outros aspectos relevantes

5.5.1 Entre o espanhol e o castelhano

Além das considerações sobre concepção de língua espanhola, de material didático e do horizonte de retrospectão dos autores dos instrumentos linguísticos que fizeram parte da história do ensino de espanhol nos anos 40, a análise da camada teórica revelou aspectos que merecem ser comentados ainda neste capítulo. Por exemplo, através de checagem dos títulos das obras, constatei que das 6 fontes analisadas, 2 têm “castelhano/castelhana” no título, e que “espanhol/espanhola” aparece em 4 vezes. Se ampliarmos a lista de materiais, abrangendo todos os de conteúdo linguístico da década de 1940, veremos que das 17 fontes, 4 carregam o “castelhano/castelhana” no título, contra 13 que têm “espanhol/espanhola” na capa, seja no título ou no subtítulo.

Essa constatação talvez dialogue com o momento em que se vivia em relação à nomeação do idioma-objeto. A própria Real Academia Espanhola, grande influenciadora dos materiais didáticos até então analisados, havia alterado o título da sua gramática, de *castellana* para *española*, em 1924 (32ª edição das gramáticas da RAE). Entretanto, como já comentado, essa “tendência” pela adoção de *língua espanhola* já havia, nos textos introdutórios das obras da Academia, desde 1911.

Os sentidos e “disputas” em relação à denominação do idioma também apareceram em parte das fontes brasileiras sobre as quais me debrucei:

La lengua hablada en España se llama *española* porque es la lengua oficial, y también comúnmente *castellana*, no sólo porque empezó a hablarse en Castilla, sino por haber sido esta región el núcleo de la nacionalidad española (POZO Y POZO, 1943, p. 4, destaques do autor).

La lengua oficial hablada en España es la **española** que también se denomina **castellana**, por haber sido Castilla el núcleo de la nacionalidad española (SOLANA e MORAIS, 1944, p. 11, destaques dos autores).

La lengua española, o más bien castellana, se habla en España y en toda América (...) (JUCÁ FILHO, 1944, p. 9).

Por extensão, pois [refere-se ao fato de Castela ter ido, aos poucos, *pela força das armas e pela unificação com outros reinos, conquistando toda a Espanha*], denomina-se **espanhola** a língua castelhana, hoje adotada oficialmente em 20 países – e falada por mais 115 milhões de pessoas (BECKER, 1945, p. 148, destaque do autor).

Pozo y Pozo (1943), Solana e Morais (1944) e Becker (1945) entendem *castelhano* e *espanhol* como praticamente palavras sinônimas, sendo a primeira justificada pela região em que teria nascido o idioma. Apesar de aparentemente colocarem como facultativa a escolha por uma denominação, opções inclusive concretamente realizadas dentro das obras, a maioria preferiu nomear seus materiais de *espanhol/espanhola*. Jucá Filho (1944), por sua vez, reconhece os dois nomes possíveis, mas prefere o *castelhano* – tanto no título do seu instrumento linguístico, quanto no próprio texto do seu material.

As fontes de autoria de Hernández (1946) e Barros (1948) não deixam clara suas preferências. Embora utilize *española* em seu título, Hernández já inicia seu livro afirmando que estava entregando para o público *noções da língua castelhana*. Barros, por sua vez, apesar de no seu título assumir o nome *español*, cita a RAE quando esta instituição se refere ao então idioma por *castellana*.

Talvez a maioria dos autores preferissem *espanhol* a *castelhano* por uma expectativa em torno da “atualização” do idioma. *Castelhano*, nesse sentido, na maior parte das vezes, é lembrado como uma língua antiga, pertencente a uma história já distante (hoje, em muitos contextos, como “a língua da América”). Esse ponto de vista contraria a noção que Andrés Bello havia construído quando elaborou sua gramática. Por justamente querer filiar a língua falada na América ao idioma nascido em Castela, fonte da então língua que prescrevia, Bello preferia *castelhano*, não *espanhol*.

Em suma, é provável que a maioria dos autores que publicaram durante a década de 1940 no Brasil, ao optarem pelos títulos de suas obras, tenham também se filiado à instituição de autoridade linguística RAE, que há pouco, como dito, também havia preferido apagar o *castellano* de seus títulos. Por outro lado, como se nota, o fato de esses mesmos autores também tratarem o idioma que gramatizavam como uma denominação ou outra, releva uma permanência que se explica pela historicidade dessa língua e pela diversidade que ela abriga – ainda que, de algum modo, no geral esses autores trabalhassem com um idioma padronizado e idealizado, condizentes com o que se esperaria do currículo dentro do sistema educativo.

5.5.2 Relação entre o espanhol e o português

As fontes analisadas, *grosso modo*, foram elaboradas levando-se em conta o estudante brasileiro. Para tanto, seus autores não pouparam esforços para preservar regras gramaticais do espanhol a partir do português.

É possível dizer que Jucá Filho (1944) e Becker (1945) tomam essa relação como uma medida pedagógica. Em seu prólogo, Jucá Filho declara que sua obra, voltada para o castelhano, fora elaborada a partir de uma comparação com o português. Por sua vez, Becker vai no mesmo sentido quando afirma que sua exposição foi baseada na comparação, “para que das analogias e dessemelhanças entre o português e o espanhol, possa surgir uma compreensão mais nítida da matéria” (BECKER, 1945, p.11).

Além de referenciar o português para tratar de pronúncia do espanhol, Jucá Filho (1944) trabalha com e a partir dessa analogia por toda a sua obra:

Como en portugués, hay en Castellano dos números: el SINGULAR, y el PLURAL. Igualmente, los plurales de los substantivos se hacen añadiéndoseles la desinencia “-s” (JUCÁ FILHO, 1944, p.34, destaques do autor).

“A” es sinónimo de “cada” en frases literarias como: había varios niños, a cual más contento. Tal construcción, aunque exista en Portugués, es desconocida en Brasil (JUCÁ FILHO, 1944, p. 139).

Além desses exemplos, há vários outros em que o autor comenta a língua espanhola sempre em contraste com o português, inclusive através de listas de vocabulário, conteúdo que ganhou nesta obra um espaço especial, concretamente nos tópicos sobre os chamados heterotônicos, heterogênicos etc. – mas a esse respeito faço comentários mais aprofundados no capítulo seguinte.

Becker (1945) também dedica muitas páginas ao contraste entre o português e o espanhol pela via do vocabulário geral. Quando não, se inclina a comparações de outras ordens:

Usted corresponde, em português, a “o senhor”, “a senhora” (...). Quer no espanhol, quer no português, os clássicos pronomes da 2ª pessoa do plural (*vosotros, vosotras, vós*) – vão caindo em desuso (BECKER, 1945, p. 63, destaques do autor).

As vozes, modos, tempos, números e pessoas – são análogos aos da língua portuguesa. Apontem-se, apenas, algumas diferenças: Os reflexivos denominam-se comumente, em português, PRONOMINAIS.

O modo potencial corresponde ao condicional

Não existe, em português, o tempo *pretérito anterior*.

O tempo *pretérito indefinido* corresponde ao PRETÉRITO PERFEITO.

O *pretérito perfecto* vem a ser, em português, o PRETÉRITO PERFEITO COMPOSTO

O *pretérito pluscuamperfecto* corresponde ao MAIS-QUE-PERFEITO.

O *participio pasivo* ou, simplesmente, *participio* – é o PARTICÍPIO PASSADO.

O *participio activo* passou, em português, à categoria de “mero adjetivo ou substantivo”.

Os tempos compostos da voz ativa formam-se com o verbo *haber*, enquanto em português o verbo TER já está suplantando o auxiliar HAVER.

Não há infinito pessoal.

(BECKER, 1945, p. 76, destaques do autor).

É interessante constatar esse movimento comparativo entre as línguas em Becker, justamente porque nele é explícita essa estratégia como um também movimento didático. Ao comparar, pretende-se aproximar as línguas e, das semelhanças, extrair “atalhos” para o aprendizado. Isso está claro na listagem de dez pontos, contrastados com o português, que o autor estabelece quando se refere aos verbos do espanhol.

Em Solana e Morais (1944) não há, explicitamente, relação entre os dois idiomas – além de, é claro, os exercícios de versão e tradução. No entanto, algumas passagens demonstram que talvez os autores as tenham escrito baseados no conhecimento prévio que os estudantes poderiam ter da língua materna. Apesar de não abordar o conteúdo *artigos* na obra, eles são “exigidos” e nomeados como tais quando o *superlativo relativo* é comentado:

El superlativo relativo puede expresar una cualidad en el **más alto** o **más bajo grado** en comparación de otros; por eso hay el comparativo de superioridad o de inferioridad. Hacense (sic.) ambas formas anteponiendo al **comparativo de superioridad** o **de inferioridad** un artículo determinado o un adjetivo posesivo: **la** más virtuosa de las madres (...) (SOLANA e MORAIS, 1944, p. 35, destaques do autor).

Talvez a ideia de aproximação entre o português e o espanhol tenha feito com que Solana e Morais desconsiderassem o conteúdo *artigos*, ainda que ele fosse importante para, na obra, discutir os adjetivos. Esse pressuposto não me parece uma estratégia didática, mas uma filiação à ideia de que a língua-objeto desse material fosse um tanto quanto “familiar” ao público-alvo, os estudantes brasileiros.

Em Barros (1948), a relação entre o português e o espanhol se estabelece já desde a primeira parte, quando o autor constrói um quadro do alfabeto castelhano e sua relação sonora com as letras do português. Mas há outras passagens em que esse caminho é explicitado:

Guión corresponde a nuestro “hífen”.

Raya o guión mayor tiene el mismo empleo de lo que llamaos “travessão” (BARROS, 1948, p. 14, destaques do autor).

El tratamiento *Usted*, plural *Ustedes*, que corresponde etimológicamente a “você”, es una corrupción de *vuestra merced* y tiene un empleo más amplio que en portugués, pudiendo (sic.) ser traducido, también, como “*o senhor, a senhora*”, y reemplaza, en muchos casos, el pronombre tú. Puede ser comparado al tratamiento “*you*” del inglés (BARROS, 1948, p. 27-28, destaques do autor).

Modos: Infinitivo, Indicativo, Potencial (corresponde, en portugués, al *pronominal*), Subjuntivo e Imperativo (BARROS, 1948, p. 33, destaques do autor).

O enfoque comparativo, contudo, não é um dado constante na obra de Barros. Ele acontece em casos em que o autor julga ser “difícil” a compreensão do aluno quando uma palavra ou um termo não se assemelha, graficamente, ao português. É o caso de *guión* e *raya* serem levados à tradução, assim como o pronome pessoal *usted* (importante considerar que nesta parte o autor faz comparações inclusive com a língua inglesa, num movimento analítico genuinamente linguístico), e também o modo verbal *potencial*.

As fontes Pozo y Pozo (1943) e Hernández (1946) não apresentaram indícios de defesa à relação entre o idioma materno dos alunos com o que estrangeiro que eles então aprenderiam. Essas exceções, justamente por se tratarem de exceções, não me impedem de afirmar que, no geral, o contraste entre os idiomas em tela, nos materiais dos anos 40 era, além de uma forma de entender o espanhol, uma metodologia de ensino no Brasil para este idioma.

É importante dizer que o estabelecimento da relação de proximidade entre o português e o espanhol não se inicia nos anos 40. De modo geral, a historiografia da área aponta Antenor Nascentes como o inaugurador dessa reflexão. Antes de publicar sua *Grammatica* em 1920, conforme já apontado, Nascentes defendeu a dissertação *Um ensaio de phonetica diferencial luso-castelhana – dos elementos do grego que se encontram no espanhol* (1919), como um requisito para a aprovação na cátedra de língua espanhola no Colégio Pedro II. Dos doze capítulos que compõem o trabalho, o segundo, intitulado *O portuguez e o espanhol*, teria sido usado para considerar as causas etnológicas e políticas da dicotomia entre as duas línguas. Diz Nascentes que

quem fala o português lê e compreende o espanhol, com a deficiência, é verdade, mesmo sem ter aprendido. A imigração, o teatro, a vizinhança de repúblicas espano-americanas tornam o espanhol uma lingua familiar aos nossos ouvidos (NASCENTES, 1919, p. 11).

As palavras de Nascentes, no primeiro decênio do século XX, são de algum modo repetidas duas décadas depois. Esse aspecto “extensivo” foi analisado em estudo de Celada (2002) que, vinculado à Análise do Discurso, se aprofundou na relação que o brasileiro estabeleceu com a língua espanhola ao longo do tempo.

Também chama a atenção a citação de Nascentes quando o gramático afirma que a “*imigração, o teatro, a vizinhança de repúblicas latino-americanas tornam o espanhol uma lingua familiar aos nossos ouvidos*”. Pontuar o fato de que o Brasil estava em relação de vizinhança com países de fala hispânica e que isso, de algum modo, nos aproximava desse idioma, é uma ideia repetida pelo tempo em que o *Panamericanismo* esteve forte, e que até hoje é forte. É sobre isso que agora discorro.

5.5.3 Os instrumentos linguísticos e o americanismo

O tipo de registro encontrado em Antenor Nascentes nos anos 20, sobre nossa relação de vizinhança cultural com os países hispânicos, é retomado na

década de 40, porém talvez mais explícito e incorporado não somente à tônica pedagógica, mas também à político-patriótica. Isso ia ao encontro do pan-americanismo da nossa recente República, discurso que, intensificado a partir de 1930, passa também a ser incorporado à escola.

De um lado, é bastante claro que a língua portuguesa funcionava como um meio de acesso às ideias patrióticas, como pôde ser visto, inclusive, nos prefácios da segunda e da oitava edição da *Gramática expositiva*, de Carlos Eduardo Pereira (edição de 1943) – *conhecer o vernáculo seria honrar a pátria brasileira*. No espanhol, esse discurso também se articulava ao amor ao país, já que, de acordo com parte dos autores em tela, aprender o castelhano seria fortalecer o Brasil, pois a aproximação cultural e política, representada pela língua, também significava avanços econômicos. Abaixo, apresento trechos em que o americanismo ou o puro patriotismo são reforçados por alguns dos autores das fontes até aqui analisadas:

Por consiguiente pretendemos hacer, en el futuro, obra mejor, si Dios nos lo permitiere, suprimiendo los defectos que por ventura vengán a traer depreciación contra nuestra voluntad a este libro cuyo mérito está en el sincero deseo de poseer la gloria de servir al Brasil (SOLANA e MORAIS, 1944, prefácio).

Este livro, enfim, resume veementes anseios de fraternidade latino-americana. Fruto de um carinho voltado ao idioma de Cervantes e Camões, êle sublima nossa dedicação, de igual fervor, a ambas as culturas – lusa e hispânica (BECKER, 1945, p. 12).

Ao entregarmos aos nossos patricios este despretenhoso trabalho, o fazemos imbuídos do mais elevado espírito de cooperação, certos de que, assim procedendo, estaremos não só colaborando para aumentar o volume de trabalhos brasileiros de consulta sôbre o assunto, como também ajudando, de acôrdo com as nossas humildes possibilidades, os grandes e salutares objetivos de nosso govêrno ao estabelecer, pelo ensino da língua espanhola, maior e mais fácil intercâmbio intelectual e social com os irmãos da América, a fim de fortalecer a cultura brasileira e, sobretudo, preservar, por êsse meio, no presente e muito mais no futuro, a tão almejada paz entre os homens dêste Continente (BARROS, 1946, prefácio).

Os três trechos acima trazem em comum o patriotismo e, mais explicitamente, a ideia de que o ensino de espanhol no Brasil integraria o país às nações latino-americanas que falam essa língua. O “*anseio de fraternidade*”, “*elevado espí-*

rito de cooperação” e *“irmãos da América”* são propostas que marcam os prefácios dessas obras didáticas. Ao pensar na integração do continente americano a partir do ensino da língua falada entre os territórios, tenta-se construir identidades e subjetividades na e a partir da cultura do outro, ampliando-se as comunidades discursivas e o espaço de intercâmbio social.

Como já aventado, claro está que esse intento, presente em metade dos materiais analisados, também ia ao encontro do político-econômico. Já é sabido, por exemplo, que a criação da cátedra de língua espanhola no Colégio Pedro II, em 1919, simbolizou uma “troca de gentileza” com a República do Uruguai, que dois anos antes havia decretado o português como língua estrangeira obrigatória em seu sistema de ensino.

À luz da modernidade, essas propostas de integração regional fazem parte da agenda de muitos pesquisadores da linguagem. Arnoux (2010), por exemplo, ao discutir sobre as representações sociolinguísticas e identidades coletivas no Mercosul, frisa que

La construcción de un imaginario sudamericano no se va a llevar adelante por el mero hecho de que se imponga la enseñanza de la lengua del vecino, incluso cuando se logren ciertos aprendizajes significativos. Las lenguas no interpelan por su sola presencia a los individuos, es decir, no construyen subjetividades sino en la medida en que estén asociadas a discursividades que son las identidades colectivas. De ahí que la política lingüística deba inscribirse en una política cultural atenta a la integración regional (ARNOUX, 2010, p. 35).

É neste sentido que presenciamos, nas fontes consultadas, muito mais do que o atendimento a uma demanda educativa do então Brasil dos anos 40 do século XX, mas também uma ação sobre a concepção de língua espanhola em solo brasileiro e a necessidade de articulá-la a um plano político, econômico e cultural.

Esses materiais, pelo contexto em que nasceram e pela lacuna que viriam a preencher, difundiram afirmações sobre a língua que, longe de se apresentarem como originais ou inéditas, dão continuidade a determinados modos de se conceber uma língua estrangeira no Brasil e sobre a necessária relação política que o estudo de um idioma trava com o contexto em que se insere. No caso das nossas fontes, ganha relevo a ideia de um espanhol trabalhado a partir da sua suposta semelhança com o português e com a função de aproximar o país política-cultural-econômica-intelectualmente das outras nações latino-americanas de fala

hispânica. Essas ideias, que sobrevivem fortes ao longo dos 100 anos de ensino dessa língua no Brasil, quase sempre funcionam como argumentos para novas políticas linguísticas, seja a partir do rechaço à proximidade como um motivo para o menor desafio no aprendizado, seja através da tão estudada e discutida integração regional, que ganhou força nos últimos anos com os estudos culturais.

Apesar de valorizar a América hispânica nos discursos introdutórios de seus instrumentos, ficou nítido que os autores pouco ou nada discutiam sobre as variedades linguísticas dessa macrorregião – ou, quando o faziam, observavam as variedades americanas como exceção a uma língua pronta e idealizada. A influência linguístico-política espanhola é, inclusive, já documentada desde antes esta época. O filólogo navarro Amado Alonso (1896-1952), por exemplo, dirigiu, a partir de 1927, o Instituto de Filologia da Universidade de Buenos Aires, filial do centro madrileno, com intuito de estreitar laços idiomáticos entre Argentina e Espanha, além de sedimentar bases do estudo filológico naquele país⁶⁷. A estudiosa Miranda Lida, no livro *Amado Alonso en Argentina – una historia global del Instituto de Filología (1927-1946)*, publicado em 2019, comenta que o instituto foi criado

tanto para cumplir una labor científica como para oficiar de faro cultural al que se podría consultar, por ejemplo, a la hora de la elaboración de textos escolares de enseñanza de la lengua y los propios programas de estudio, un tema que preocupaba sobremanera a las élites intelectuales argentinas dado que existían a comienzos del siglo XX tradiciones filológicas vernáculos de discutible rigor científico que sostenían que la lengua “argentina” seguía una norma propia, ajena a la de la lengua “general” (LIDA, 2019, p. 12).

A contradição colocada acima talvez seja explicada pela ideia de “pertencimento” do espanhol a uma nação vista como originária e detentora de um suposto padrão ideal (Castela, Espanha), e que a partir dela a língua devesse ser uniformizada. Entre outros aspectos que isso suscita, o fato também nos mostra que a fragilidade do nosso projeto de integração regional não é um dado recente, e que talvez estejamos ainda numa reflexão equivocada acerca da relação necessariamente consecutiva entre leis e línguas. Ou seja: sem iniciativas propriamente políticas, não garantiremos o futuro desse idioma em solo brasileiro; contudo,

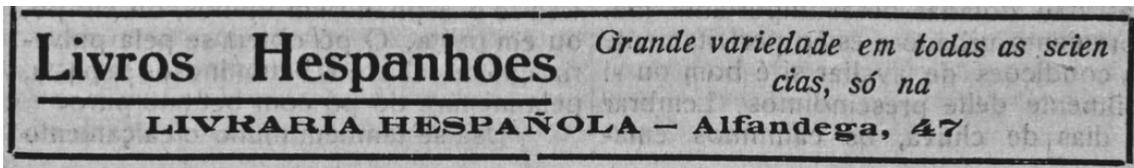
⁶⁷ Informações obtidas no site do *Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas “Dr. Amado Alonso”*, disponíveis em <http://iflh.institutos.filo.uba.ar/institucional>. Acesso em 11 ago 2020.

políticas não bastam para o desenvolvimento do espanhol no Brasil. Mas essas são questões para outros estudos, que merecem um aprofundamento mais consistente.

Por agora, contudo, passemos ao capítulo 6, que tratará sobre as camadas técnica e documental.

CAPÍTULO 6
Camadas técnica e documental

Imagem 17 – anúncio de livraria carioca em página do Jornal *A Escola Primaria* (1923)



Fonte: Jornal *A Escola Primaria*, ano 7, n. 8, set 1923

6.1 Camada técnica

O Jornal *A Escola Primaria* foi criado pela Secretaria de Educação da então capital federal do Brasil (Rio de Janeiro) e circulou no país entre os anos de 1916 e 1938. O periódico contava com a participação de professores e de outros especialistas para, entre outras “tarefas”, emitir opiniões sobre educação e políticas educativas, propor atividades, discutir e aprofundar conteúdos específicos da educação primária brasileira.

As páginas desse impresso eram repletas de anúncios publicitários, que poderiam ou não abrigar relação com o ensino. Entre os anúncios da tiragem de 1923, chama a atenção o que foi destacado no início deste capítulo, a respeito da livraria carioca “Livros Hespanhoes”, especializada em obras escritas em castelhano. À primeira vista, é notório que estamos diante de um o fato importante, já que esta se trata de uma livraria exclusivamente voltada à língua espanhola dentro de um período brasileiro em que as taxas de analfabetismo eram altas e o espanhol não era, necessariamente, uma demanda escolar – justamente, também, por se tratar de uma disciplina que existia, até aquele momento, em uma única instituição (o Colégio Pedro II).

Por outro lado, lançando mão da História, a existência da livraria faz algum sentido desde a sua localização: justamente por nela funcionar a chamada repartição da Alfândega, a rua Alfandega, expressa no anúncio, o local foi um dos mais importantes pontos de recepção de estrangeiros comerciantes no Brasil. Segundo Lacerda (2017), citando a obra de Ubiratan Machado, de 2012 (*História das livrarias cariocas*), a *Livraria Espanhola* era propriedade do andaluz Samuel Nuñez López, comerciante que representava editoras de Barcelona e que vendia obras de literatura espanhola e hispano-americana a um público majoritariamente intelectual e boêmio, além de livros de engenharia e de medicina⁶⁸.

Ainda de acordo com Lacerda (2017), a livraria de Nuñez López permitiu a abertura de um pequeno centro de difusão cultural naquela região, sobretudo de cultura espanhola. Nesse sentido, além de cumprir o propósito comercial que o contexto daquela localidade suscitava, a livraria em questão, de algum modo, atendeu aos anseios de “civilizar” a jovem República, dispondo de materiais para a intelectualidade que então despontava (como já vimos, a Semana de Arte Moderna de 22 foi um divisor de águas nesse aspecto). Assim, apesar de ser um fato um tanto “inusitado”, a existência de uma “Livraria Hespânica” não é incoerente com a atmosfera cultural que então se configurava no país. Apesar

⁶⁸ O trabalho de Lacerda (2017) discute com profundidade o fato de a *Livraria Espanhola* provavelmente ter sido, à época, um centro de distribuição de traduções espanholas de autores anarquistas e socialistas.

de a língua espanhola, à época, não debutar como disciplina regular na escola básica, a literatura escrita neste idioma ultrapassava os muros escolares e, de alguma forma, representava uma *alta cultura* – tanto que, na década de 30, estaria inserida na Reforma Francisco Campos.

Ainda que seja um episódio razoavelmente distante do *boom* dos materiais didáticos do castelhano, na década de 1940, a “Livraria Hespãola” forma parte de um cenário de construção dessa língua estrangeira no âmbito acadêmico do Brasil República. Não tive acesso ao catálogo dessa livraria, mas parto da hipótese de que no seu houvesse gramáticas de diversos estudiosos/instituições que tinham o castelhano como língua materna, como é o caso de Andrés Bello e da Real Academia Espanhola, fontes já apresentadas nesta tese como potenciais influenciadoras dos autores de materiais de espanhol para o público brasileiro. Igualmente provável é o fato de que os autores de materiais do espanhol também tivessem sido abraçados por essa e por outras livrarias que surgiriam em décadas posteriores.

Assim, é inegável que entre os livros escritos em espanhol que chegavam ao Brasil, por essa e por outras livrarias, muitíssimos eram gramáticas e obras que tomavam o castelhano como objeto. Dessa forma, as gramáticas, como instrumentos de acesso a uma língua e, consecutivamente, a uma cultura letrada estrangeira, também funcionavam como ingresso para um mundo intelectualizado, modernizado, republicano. Isso porque, para o senso comum da época, durante a primeira metade do século XX brasileiro, a gramática representava um importante ícone do ensino de línguas, ainda que com algumas pequenas ressalvas, como as feitas por Solana e Morais (1944) e Becker (1945).

O valor pragmático conferido a esse instrumento de gramatização, sem dúvida, era concretizado na ampla publicação e uso na esfera escolar. Por isso mesmo, pela diversidade apresentada no período, as obras aqui analisadas traziam diversos *modos de apresentação metalinguística, bem como de apresentação de dados (exemplos)*. Compreender e caracterizar essa diversidade também está no escopo dos objetivos deste trabalho e lança novos olhares sobre o complexo contexto linguístico-intelectual em que esses materiais didáticos foram constituídos dentro do país.

Diante disso, neste capítulo apresento e analiso a divisão conceitual-terminológica dos materiais de espanhol publicados na década de 1940, e os dados linguísticos trazidos à tona para a construção um quadro de gramatização desta língua estrangeira no Brasil.

6.2 As classes de palavras: critérios de formulação

Das 17 fontes de língua espanhola publicadas ao longo da década de 1940, 8 não apresentavam a palavra *gramática* no título ou no subtítulo. Contudo, apesar de nem sempre receber o nome “convencional”, os autores dessas obras, na maioria dos casos, elaboraram gramáticas – no mesmo sentido do que já vinha sendo produzido no português e na história do pensamento linguístico ocidental. Com poucas exceções e/ou variações de formato, os livros didáticos de castelhano dessa época estavam divididos em possíveis partes: analogia/morfologia, sintaxe, ortografia e prosódia.

Entre as selecionadas para esta análise historiográfica, a morfologia será, necessariamente, uma parte sempre presente ou, no mínimo, para a qual os autores destinaram mais páginas. Essa constatação relaciona-se à história do ensino de línguas no Brasil e, propriamente, ao contexto de tensões investigativas por que passavam os estudos da linguagem no período. Até a imposição do método direto no país, a sintaxe, por exemplo, tinha espaço muito reduzido. O alto valor atribuído ao léxico dentro do ensino de línguas estrangeiras (uma herança flagrada até os dias de hoje) dava à exploração da morfologia lugar cativo nos materiais e nas formas de avaliação da aprendizagem. Com o método direto, isso provavelmente tenderia a mudar, não fosse pela falta de êxito quanto à aplicação nas escolas. De todo o modo, a sintaxe não é completamente esquecida nessas obras, mas, por outro lado e sendo o caso, poderá ser uma das preteridas pelos autores (e esse fato, mais uma vez, nos remete a um momento de trânsito de pensamento voltado ao ensino de línguas estrangeiras).

O fato de a morfologia ser a principal parte explorada nesses materiais, entre outros aspectos, nos remete à força do que Auroux (1992) chamou de *A teoria das partes do discurso*. Para tanto, o autor afirma que as categorias gramaticais, especificamente as classes de palavras, materializam o fato de que a gramática é, entre todas as disciplinas científicas, a que possui vocabulário próprio mais estável e mais antigo. A partir dessa constatação de que a gramática se baseia em categorias que foram geradas através de regras de classificação e de que a tradição ocidental sempre tratou as línguas através da decomposição da linguagem em palavra, o autor tenta definir *palavra* baseado em três exigências: as palavras devem ser signos, ou seja, ter uma significação; devem representar, quando dispostas em arranjo, uma cadeia linguística com certa autonomia; e precisam estar suscetíveis à modificações internas, por meio do fenômeno da *flexão*.

Assim, a natureza categorial, inerente à linguagem⁶⁹, ainda que reflita uma relativa estabilidade, responde a critérios de classificação específicos. São eles, segundo Auroux (1992), os critérios morfológico, semântico, funcional e metalinguístico.

O *critério morfológico* é aplicado a uma classe de palavra definida a partir da estrutura e variação das formas, sua condição de “declinável” e “indeclinável”, variável e invariável. O *critério semântico* é característico das definições dos fenômenos linguísticos a partir da sua relação com elementos não-linguísticos. Por sua vez, o *critério funcional* caracteriza fenômenos linguísticos que se inserem numa unidade superior (nomeada ou não), isto é, no nível sintático. Por fim, o *critério metalinguístico* é usado quando a palavra em questão faz referência ao próprio enunciado linguístico.

Ao longo da história do pensamento gramatical, esses critérios foram utilizados para definir, por exemplo, as classes de palavras. A diversidade e a descontinuidade de definições apontam, de algum modo, que há deslocamentos na forma de se conceber as classes a que pertencem as línguas do Ocidente. Entretanto, como defende Auroux (1992), o estabelecimento e uso desses critérios permite a formulação econômica de um grande volume de informações a respeito da gramática, além de corroborar para uma incontestável unidade de um quadro descritivo em torno dela.

Franchi (2006), em ensaio que define concepções de gramática, aponta a do tipo *normativa* como a que vigora no sistema escolar. Contudo, amplia essa noção ao afirmar que a gramática filiada a essa ideia não somente contém “normas”, mas também um componente descritivo que, por sua vez, só pode ser construído através de cinco procedimentos: 1) análise da estrutura de uma língua e sua posterior divisão em unidades mais simples, associando-as, através de critérios, a diferentes classes; 2) organização dessas diferentes classes em subclasses; 3) verificação de quais relações podem ser estabelecidas entre as unidades e classes; 4) definição das funções que essas unidades desempenham quando se relacionam a estruturas complexas; e 5) observação de como as estruturas, as palavras e paradigmas são empregadas numa determinada língua, a partir de um conjunto

⁶⁹ Nos lembra Auroux (1992) que através de Dionísio de Trácia, em sua *Tekhnê*, oito partes do discurso foram apresentadas ao Ocidente e, de alguma forma, moldaram o pensamento gramatical na esteira milenar da história. São as partes do discurso, segundo Dionísio de Trácia: Nome, Verbo, Particípio, Artigo, Pronome, Preposição, Advérbio e Conjunção. As cinco primeiras partes são as flexionais; as três últimas, não-flexionais.

de regras. Note-se que, entre os procedimentos adotados para a constituição de gramáticas, o estabelecimento das classes de palavras consta desde o primeiro.

Nas obras apresentadas e discutidas nesta tese, as classes de palavras cumprem papel semelhante: constam nesses livros desde as primeiras páginas, algumas vezes já apresentadas nos prefácios ou introduções (como é o caso de Pozo y Pozo, em 1943, por exemplo). Na seção seguinte, apresento e analiso, a partir dos critérios de classificação explicitados por Auroux (1992), as classes de palavras que compõem os materiais didáticos de espanhol publicados no Brasil na década de 1940.

6.2.1 Classes de palavras nos materiais de espanhol da década de 1940

As classes de palavras nas fontes consultadas, como era esperado, não coincidem entre si na maior parte das vezes, mas representam uma diversidade que, como venho levantando, reflete um período de fertilidade do pensamento sobre a língua no Brasil. A esse respeito, também retomo a ideia de que não havia gramáticas/livros didáticos de espanhol publicados no país antes da década de 1940 (à exceção da *Grammatica* de Nascentes). Portanto, é consistente a hipótese de que esses materiais se relacionavam, direta ou indiretamente, com os formatos estabelecidos por gramáticos/instituições linguística estrangeiros, ou até mesmo com o acervo gramatical brasileiro voltado à língua materna. Antes mesmo desses dois aspectos acima descritos, é preciso lembrar que as gramáticas de espanhol publicadas em solo nacional na década de 1940 seguiam a esteira da gramatização, iniciada séculos antes – contudo, vale a ressalva de que o caso brasileiro dizia respeito a produções de língua sob o viés estrangeiro, não vernacular.

As obras apresentam, no geral, entre oito e nove classes de palavras. As que aparecem em todas as fontes são *nome/substantivo*, *adjetivo*, *pronome*, *verbo*, *advérbio*, *preposição* e *conjunção*. As que variam em relação a sua presença/ausência nesses livros são *artigo* (não aparecem em Solana e Morais, de 1944), e *interjeição* (não aparece em Jucá Filho, de 1944). Ou seja, Pozo y Pozo (1943) apresenta 9 classes; Solana e Morais (1944), 8; Jucá Filho (1944), 8; Becker (1945), 9; Hernández, (1946), 8 (embora só constem no material 7, já que *verbo*, segundo o autor, iria ser trabalhado em um livro a parte⁷⁰, exclusivo para essa classe) e Barros (1948), com 9 classes.

⁷⁰ Como já comentado no capítulo anterior, seção 5.4.5, um livro exclusivo para Verbos, posterior à obra de Hernández (1946), nunca foi publicado pela Anchieta S.A – talvez pelo fato de, no ano anterior (1945), a editora ter lançado *Verbos Castellanos*, de autoria de Décio de Matos Nogueira e Ênio Sandoval Peixoto.

Diante dessas constatações, fica clara uma *desobediência*, por parte dos autores em tela, em relação à Portaria ministerial 127/1943, publicada com o objetivo de fixar os conteúdos de língua espanhola a serem ministrados na educação secundária. Na referida portaria, apenas 5 classes de palavras foram explicitadas (e ainda assim sem a clareza de que se tratavam de classes de palavras): *artigos, substantivos, adjetivos, pronomes, numerais e verbos*. Assim, observando-se a lista oficial, é inegável que as fontes da época não pareciam concordar com o fato de os *artigos* estarem figurando como classes de palavra. Por outro lado, segundo os autores, os *advérbios* deveriam estar presentes nas gramáticas. Também é claro que para a grande maioria das obras analisadas as *preposições*, as *conjunções* e as *interjeições* deveriam ser conteúdos obrigatórios para o ensino de espanhol no Brasil.

Quanto aos *numerais* enquanto classe (de acordo com o Governo Federal), pode-se revelar um dado bastante interessante para a narrativa historiográfica aqui construída: nenhum autor considera *numeral* classe de palavra, mas um termo pertencente aos adjetivos (Pozo y Pozo, Solana e Morais (1944), Becker (1945), Hernández (1946) e Barros (1948) – embora Hernández também abra margem para classificá-los dentro dos nomes, quando dispôs *partitivo* e *proporcionais* como tipos de substantivos e não como adjetivos numerais).

Jucá Filho (1944), na contramão dos demais que publicaram ou que publicariam na década, considerou os numerais como uma classe, ainda que, dentro da lição em que o contemplava (15^a, p. 147), o subdividissem em *adjetivos cardinais, ordinais, multiplicativos, distributivos* e *substantivos coletivos*. Noutras palavras, o autor considerava os numerais uma classe, mas, em sua explicação, os relacionava com outras duas (como assim o fizeram os demais produtores de materiais supracitados).

A presença dos *numerais* num documento oficial da década de 1940 é um fato relevante porque isso não é encontrado nem nas gramáticas do português, nem das de Andrés Bello, nem na edição de 1931 da RAE, e nem mesmo na gramática de Nascentes (1920). O numeral enquanto classe de palavra só viria a aparecer na gramaticografia do Brasil a partir da NGB de 1959, cuja comissão elaboradora – e esse é um dado bastante salutar – conta com a presença de Jucá Filho. Ou seja, ainda que Jucá Filho tenha descrito o numeral como classe de palavra, mas o tipificado a partir dos adjetivos e dos substantivos, em sua obra havia um anseio em torná-lo uma classe independente, como assim ficou registrado pouco mais de uma década depois, a partir da NGB.

De maneira geral, as definições das classes de palavras, nos materiais da década de 1940, são apresentadas de maneira pouco uniforme. Isso quer dizer que as formas de se apresentar uma definição variavam, inclusive, até mesmo dentro de uma mesma obra. Os conceitos poderiam ser lidos como um destaque, no topo da página, como um texto corrido, em que o autor sinalizava com negritos o que queria chamar a atenção, ou até como uma definição inexistente, através de uma imediata subclassificação ou exemplificação. Na imagem a seguir exponho essas configurações em três fontes distintas:

Imagem 18 – Exemplos de apresentação das definições de classes de palavras

S U S T A N T I V O S

Sustantivos o nombres son palabras que significan directamente los objetos en que pensamos. Ejemplos: a) seres vivos — león, árbol; b) cosas — libro, reloj; c) cualquier aspecto de la realidad cuando lo consideramos en sí mismo: la blancura, la vejez.

Hernández (1946)

EL ADVERBIO

Adverbio es una palabra invariable que modifica la significación del verbo, del adjetivo y a veces de otro adverbio. El adverbio, cuando modifica el adverbio, siempre afectará a la acción verbal.

El adverbio, en relación al verbo, es lo mismo que el adjetivo para el sustantivo. Todos los adverbios de modo equivalen a sustantivos con una preposición: **buena**mente **sin resistencia**, **sin oposición**; ciertamente **con certeza**; tristemente **con tristeza**.

Solana e Morais (1944)

DEL VERBO

Clasificación

Por su estructura: simple y compuesto; primitivo y derivado.

Por su significación: Transitivo, intransitivo, reflexivo (¹), recíproco, unipersonal.

Por su flexión: auxiliar, defectivo, regular e irregular.

Barros (1948)

Fonte: Solana e Morais (1944, p. 121), Hernández (1946, p. 12), Barros (1948, p. 33).

A diversidade na forma de apresentação das classes de palavras em cada fonte é um fator que dificulta a análise dos critérios que constituíam a conceitualização de determinadas classes. Em algumas instâncias, inclusive, impossibilita a análise – por exemplo, Jucá Filho (1944), Becker (1945) e Barros (1948) não propriamente definem as classes que projetam em seus textos, mas as apresentam num título, na parte superior da página e, em seguida, exibem suas classificações

e subclassificações. Hernández (1946), por sua vez, não define três das oito classes que constam em seu livro. Ainda assim, acredito na importância de pensar nos critérios de que as fontes se valem para conceituar um arcabouço terminológico milenar e que, naquele contexto linguístico brasileiro, se materializava sob uma atmosfera de fertilidade acadêmica.

A respeito da ausência de um conceito explícito (e, assim, de critérios classificatórios explícitos) para as classes de palavras em Jucá Filho (1944), Becker (1945) e Barros (1948), é importante levantar a hipótese de que esse fato aconteceu porque talvez esses autores viram as classes do espanhol como “espelhos” das definições do português. Nessa lógica, não seria preciso conceituar o que já estava disponível na educação linguística dos alunos voltada para o idioma materno. Caberia, na possível visão desses produtores de material, apenas constatar e exemplificar as subclassificações das classes de palavras no espanhol. Chama a atenção, nesse sentido, exemplo extraído de Becker (1945, p. 43):

Substantivo: o substantivo denomina-se, em espanhol, *nombre sustantivo*, *sustantivo* ou simplesmente, *nombre*. As suas classificações e flexões de gênero, número e grau – são análogas em ambos os idiomas. Vejamos, porém, alguns aspectos singulares que tem na língua espanhola, especialmente em relação ao português.

Note-se, acima, que a definição do que é substantivo no espanhol não é trazida à tona propriamente dita, mas sua relação com a língua portuguesa. Claro está que não se espera grandes diferenças entre as gramáticas desses dois idiomas, quanto ao conceito, por exemplo, de um substantivo. No entanto, é salutar, repito, o fato de que alguns autores, em seus materiais, preferiram não redigir conceitos explícitos – ainda que estes fossem meras compilações de outras gramáticas (do português ou do espanhol). De todo o modo, também levo em conta o fato de que em alguns casos a “mera” menção a uma classe já leve, nesse procedimento, o valor de um conceito – talvez “universal”.

Iniciando, então, minha interpretação dos conceitos e, por conseguinte, dos critérios usados pelos outros autores para comentarem as classes de palavra, destaco Pozo y Pozo (1943), que define substantivo como “palabra que sirve para designar las personas, animales y cosas; como Alonso, pintor, Toledo, perro, gato, piedra, virtud, color, dureza” (p. 9). Sob uma lógica bastante parecida, Solana e Morais (1944) veem essa classe como “toda palabra que nombra las personas, animales y cosas, así: **Pedro, pastor, caballo, casa, tintero**” (p. 17, destaques dos autores). Por sua vez, Hernández (1946) chama de substantivo “palabras que sig-

nifican directamente los objeto en que pensamos. Ejemplo: a) seres vivos – león, árbol; b) cosas – libro, reloj; c) cualquier aspecto de la realidad cuando lo consideramos en sí mismo: la blancura, la vejez” (p. 13). Nas três definições, se destaca o critério semântico.

Em relação aos adjetivos, Pozo y Pozo (1943) os define como “la parte variable de la oración que modifica al nombre, *calificándolo o determinándolo*” (p. 27, itálicos do autor); e Solana e Morais (1944) como “una palabra variable que califica o determina al sustantivo” (p. 32). Chama a atenção, em ambas as afirmações, os critérios morfológico, semântico e funcional/sintático. O acréscimo do critério funcional reverberará na forma como essa classe foi apresentada nas referidas fontes. Por exemplo, em Pozo y Pozo (1943), há dois aspectos metalinguísticos que chamam a atenção pelo seu viés sintático: o de *adjetivo-frase* e o de *adjetivo-oración*:

Adjetivo-frase es el que requiere varias palabras para designar la cualidad del nombre; v. gr.: *El Quijote*, **perla de nuestra literatura**, *no es bastante conocido. Un cazador*, **vecino de Lérida**, *mató un jabalí*.

Adjetivo-oración es todo conjunto gramatical que hace las veces de adjetivo, teniendo algún verbo en modo personal; v. gr: *El alumno que estudia las lecciones aprobará el curso* (POZO Y POZO, 1943, p. 28, negritos e itálicos do autor).

Em relação aos pronomes, para chegar a uma elaboração do seu conceito, os autores lançaram mão, na maior parte das vezes, dos critérios morfológico e semântico: Pozo y Pozo (1943) vê essa classe como “la parte variable de la oración que designa una persona o cosa sin nombrarla, y denota a la vez las personas gramaticales” (p. 41); Solana e Morais (1944), por sua vez, acreditam que o pronome “es una palabra variable que ocupa el lugar del nombre para no repetirlo. El pronombre designa una persona o cosa sin nombrarla y denota las personas gramaticales” (p. 46). Por fim, Hernández (1946) não apresenta nenhuma definição. Entre as duas primeiras fontes citadas acima, chama a atenção a semelhança da redação dos conceitos, apesar de um ano anos que separa uma publicação da outra. Vale a ressalva, também, para o critério funcional/sintático exposto em Solana e Morais (1944): ao pensar nos pronomes com a função de estar no lugar do nome *para não o repetir*, expressa-se aí uma formulação conceitual baseada na frase.

Acerca do verbo, Pozo y Pozo (1943) e Solana e Morais (1944) também seguem caminhos muito parecidos para defini-lo⁷¹. O primeiro acredita que o verbo

⁷¹ Como já comentado, Hernández (1946) não trata dos verbos em sua obra.

“es la parte variable de la oración que expresa esencia, estado, acción o pasión, casi siempre con expresión de tempo y de persona. Tú **eres** feliz; yo **estoy** contento; tú **copiaste** la lección” (p. 53, grifos do autor), e o segundo que “es la parte variable de la oración que expresa **estado** o **acción**, en el tiempo y con relación a las personas gramaticales” (p. 61, grifos dos autores). Nesse sentido, são notórios os critérios morfológico e semântico para a formulação de um conceito metalinguístico. A diferença entre os dois, basicamente, reside na maior possibilidade de expressão do verbo, a partir do ponto de vista de Pozo y Pozo. De fato, o autor levará esse pressuposto a cabo na continuação do capítulo de verbos, ao subdividi-lo a partir da sua significação.

Quanto ao advérbio, Pozo y Pozo (1943) pontua que “es una parte invariable de la oración que sirve para calificar o determinar la significación del verbo o la del adjetivo, y a veces la de otro adverbio” (p. 115). Solana e Morais (1944), por sua vez, definem essa classe como “palabra invariable que modifica la significación del verbo, del adjetivo y a veces de otro adverbio. El adverbio, cuando modifica el adverbio, siempre afectará a la acción verbal” (p. 121). Por último, as palavras de Hernández (1946) vão no sentido de classificá-lo como “una parte invariable de la oración que sirve para modificar la significación del verbo, del adjetivo, del participio y a veces de otro adverbio. – ej.: papel **muy** blanco, corre bastante” (p. 31, grifo do autor).

Das três definições acima, é possível destacar o consensual critério morfológico na formulação dos conceitos, visto que nos há uma alusão à classe dos advérbios a partir de uma noção de invariabilidade. Também é interessante notar as praticamente idênticas definições de Pozo y Pozo (1943) e Hernández (1946), das quais ressalto o trecho “*que sirve para*”. Nesses dois autores, essa construção nos leva a observar que o critério metalinguístico também foi utilizado, sobretudo por indicar um viés didático e utilitarista, voltado ao professor/aluno, usuários imediatos daquele material. Além disso, os critérios funcional/sintático e semântico também estão presentes nas três fontes, visto que todas relacionam a posição do advérbio a possíveis (re)significações. Destaco, por fim, o fato de que Hernández (1946) foi o único entre os três que também levou o participio a ser um dos termos que pode sofrer modificação diante do advérbio. Em sua obra, contudo, Hernández não considera o participio como uma classe (tal como o fez Nebrija), mas talvez isso revele alguma continuidade que precisaria ser mais aprofundada.

Para Pozo y Pozo (1943), estabelecer às preposições o caráter de classe de palavra é algo impróprio: “es una partícula, llamada impropriamente parte de la oración, que no tiene valor de por sí en el habla; sirve para enlazar dos palabras e indicar la relación que hay entre ellas” (p. 120). O autor, no entanto, não oferece explicações para esse não pertencimento. Além disso, é o próprio Pozo y Pozo que, na introdução da sua gramática, ao destacar as classes de palavras, inclui as preposições e não baliza nenhuma ressalva. Talvez o autor visse o seu material não como um espaço, nesse sentido, para o debate, mas apenas seguisse uma linha que já vinha sendo posta em prática anos antes ou paralelamente em relação ao fazer gramatical. Solana e Morais (1944) chamam preposição “una partícula invariable que tiene por fin enlazar dos palabras, indicando la relación entre ellas” (p.123). Por fim, Hernández diz que “es la parte invariable de la oración que indica relación entre dos ideas. Ej.: Amo **a** Dios; te esperamos **hasta** la noche. Las preposiciones son partículas con que subordinamos un término a otro: sitio **para** descansar” (p. 34, destaques do autor).

Dos critérios relacionados às definições acima, o morfológico está presente em Solana e Morais (1944) e Hernández (1946). Como as três fontes apontam a função da preposição na relação entre duas ideias ou palavras, nota-se o emprego do critério funcional/sintático. Destaco, ainda, na construção feita por Pozo y Pozo (1943) – “*sirve para enlazar dos palabras...*” –, a seleção do critério metalinguístico.

Pozo y Pozo (1943) vê a conjunção como “parte invariable de la oración que sirve para unir dos oraciones entre sí, o dos palabras de la misma naturaliza, expresando, a la vez, la relación que entre ellas existe” (p. 124). Solana e Morais (1944), para esta mesma classe, acreditam que é “una palabra invariable de la oración, cuyo oficio es reunir entre si dos oraciones o dos palabras de la misma naturaleza” (p. 125). Por fim, Hernández (1946) diz que “es una palabra invariable o conjunto de palabras cuyo objeto es enlazar dos o más proposiciones o partes idénticas de una misma proposición. ‘El lobo y el cordero’; blanco y negro” (p. 36). Para as três definições, o critério funcional/sintático foi o utilizado, além do morfológico – justamente pela constatação de invariabilidade da palavra.

Por fim, a classe das interjeições. Pozo y Pozo (1943) propõe que essa classe seja “toda voz que expresa repentina e impremeditadamente algún afecto vehemente del alma” (p. 127); Solana e Morais (1944), por sua vez, “toda expresión repentina impremeditada de algún afecto vehemente del alma” (p. 127); e

Hernández (1946), “palabra invariable con que expresamos emociones, afectos, o con que llamamos, animamos, etc.” (p. 38).

Frente as definições, nota-se que apenas Hernández (1946) utilizou o critério morfológico para conceituar as interjeições. As outras duas fontes, Pozo y Pozo (1943) e Solana e Morais (1944), cujo texto apresenta palavras muitíssimo parecidas, não podem ser conferidas nos critérios pensados por Auroux (1992), talvez porque a definição concorra para um critério pragmático.

A questão levantada acima reflete o que Marcuschi (1993), no texto “Notas sobre a interjeição”, comentou em relação a esse fenômeno linguístico. Segundo o autor, há falta de consenso entre os estudiosos quanto ao que pode ser tomado como interjeição. Muito dessa problemática advém do fato de esse ser um conteúdo desinteressante para os gramáticos, justamente por ele não obedecer a preceitos normativos. Ainda do ponto de vista das gramáticas, é igualmente não consensual considerar a interjeição, na contemporaneidade, como classe de palavras. Isso porque ela estaria mais assemelhada aos marcadores conversacionais e às hesitações, sendo, portanto, classes de funções discursivas. Noutras palavras, “suas características [das interjeições] não residem na sua classe gramatical e sim na sua função discursiva” (MARCUSCHI, 1993, p. 227).

Nesse sentido, o tratamento dado às interjeições, nos materiais de espanhol da década de 1940, parece não convergir para critérios de classificações das classes gramaticais justamente pela falta de consenso em torno do seu *status*. No entanto, essas reflexões parecem que ainda não eram feitas à época, de modo que essa “classe” seguia nas gramáticas (do espanhol ou do português)⁷², com definições que, de fato, mais destacavam critérios pragmáticos e/ou discursivos.

Postos os possíveis critérios que ajudaram os autores dos materiais dos anos de 1940 a construir suas obras, no tocante aos conceitos das classes de palavras, acredito na relevância de sintetizá-los em um quadro. Acrescento, antes, que a definição da classe artigo só foi dada por Pozo y Pozo (1943): “es una parte variable de la oración que se antepone al nombre o a cuanto haga las veces de éste, para limitar la extensión de su significado” (p. 7). Nesse caso, os critérios morfológico, funcional/sintático e semântico foram utilizados. Vamos ao quadro:

⁷² É importante destacar, mais uma vez, que a obra de Jucá Filho (1944) não contempla as interjeições. Não é possível interpretar, pela leitura da fonte, se o autor, por essa ausência, não conferia às interjeições o *status* de classe de palavra, ou se a omissão desse conteúdo era o reflexo da obediência à portaria ministerial 127, que não previa esse assunto para a educação secundária.

Quadro 14 – critérios de definição das classes de palavras

	Pozo y Pozo (1943)	Solana e Morais (1944)	Hernández (1946)
Artigo	Morfológico Sintático Semântico	Não define	Não define
Substantivo	Semântico	Semântico	Semântico
Adjetivo	Morfológico Sintático Semântico	Morfológico Sintático Semântico	Não define
Pronome	Morfológico Semântico	Morfológico Sintático Semântico	Morfológico Semântico
Verbo	Morfológico Semântico	Morfológico Semântico	Não define
Advérbio	Morfológico Sintático Semântico Metalinguístico	Morfológico Sintático Semântico	Morfológico Sintático Semântico Metalinguístico
Preposição	Sintático Metalinguístico	Morfológico Sintático	Morfológico Sintático
Conjunção	Morfológico Sintático	Morfológico Sintático	Morfológico Sintático
Interjeição	Pragmático	Pragmático	Morfológico Pragmático

Fonte: Elaboração própria (2021)

Do quadro acima, vale a ressalva que o critério morfológico é adotado pelos três autores em tela em praticamente todas as classes de palavras. Isso porque a ideia do “palabra variable”/ “palabra invariable” foi sempre requisitada na construção dos enunciados que abriam os capítulos dos livros. Esse reforço ao morfológico, sobretudo a partir da ideia de flexão, nos remete a uma herança latina, que baseou o fazer gramatical no Ocidente. Nos materiais de espanhol dos anos de 1940, usar os *casos* e as *declinações* latinos para comentar algum tópico gramatical – principalmente os pronomes e os verbos – eram comuns, ainda que de maneira, na maioria das vezes, pouco extensa. Por exemplo, Becker (1945), na página 66 do seu Manual, exhibe um quadro com as declinações dos pronomes pessoais oblíquos:

Imagem 19 – Declinação dos pronomes oblíquos, segundo Becker (1945)

DECLINAÇÃO DOS PRONOMES PESSOAIS
(formas oblíquas)

NÚMERO	ACUSATIVO (objeto direto)	DATIVO (objeto indireto)	GENITIVO (relação de posse)	ABLATIVO (complem. circunstancial)
1. ^a pessoa.....	<i>me, a mí</i>	<i>me, a ou para mí</i>	(<i>de mí</i>) [<i>mío, mía</i>]	<i>de, en, por... mí; con- migo</i>
2. ^a pessoa.....	<i>te, a tí; a usted</i>	<i>te, a ou para tí; a ou para usted</i>	(<i>de tí</i>) [<i>tuyo, tuya</i>], <i>de usted</i>	<i>de, en, por... tí; contigo; de, en, por... usted</i>
3. ^a pes.	masc.... <i>le(*), lo, a él</i>	<i>le, a ou para él; se</i>	<i>de él</i>	<i>de, en, por... él</i>
	fem.... <i>la, a ella</i>	<i>le, a ou para ella; se</i>	<i>de ella</i>	<i>de, en, por... ella</i>
	neutro. <i>lo, a ello</i>	<i>a ou para ello</i>	<i>de ello</i>	<i>de, en, por... ello</i>
	reflex... <i>se, a sí</i>	<i>se, a ou para sí</i>	<i>de sí</i>	<i>de, en, por... sí; consigo</i>
1. ^a pes.	masc.... <i>nós, a nosotros</i>	<i>nos, a ou para nos- otros</i>	<i>de nosotros</i>	<i>de, en, por... nosotros</i>
	fem.... <i>nos, a nosotras</i>	<i>nos, a ou para nos- otras</i>	<i>de nosotras</i>	<i>de, en, por... nosotras</i>
2. ^a pes	masc.... <i>os, a vosotros</i>	<i>os, a ou para vos- otros</i>	<i>de vosotros</i>	<i>de, en, por... vosotros</i>
	fem.... <i>os, a vosotras</i>	<i>os, a ou para vos- otras</i>	<i>de vosotras</i>	<i>de, en, por... vosotras</i>
	comum. <i>a ustedes</i>	<i>a ou para ustedes</i>	<i>de ustedes</i>	<i>de, en, por... ustedes</i>
3. ^a pes.	masc.... <i>los, a ellos</i>	<i>les, a ou para ellos; se</i>	<i>de ellos</i>	<i>de, en, por... ellos</i>
	fem.... <i>las, a ellas</i>	<i>les, a ou para ellas; se</i>	<i>de ellas</i>	<i>de, en, por... ellas</i>
	reflex... <i>se, a sí</i>	<i>sé, a ou para sí</i>	<i>de sí</i>	<i>de, en, por... sí; consigo</i>

Fonte: Becker (1945, p. 66)

A valorização dos casos latinos para a elaboração de gramáticas de línguas vernáculas, no tocante à língua portuguesa, é preconizada, por exemplo, em João de Barros, já desde 1540:

Casos, são termos per onde os nomes pronomes e participios podem andar, os quais termos dado que não mudam a substância do nome: governam a ordem da oração mediante o verbo. E por que (como já disse) por sermos filhos da língua latina, temos tanta conformidade com ella, que convêm usarmos os seus termos (BARROS, 1540, p. 11).

Não se pode dizer que a reverência ao latim na elaboração dos materiais de espanhol seria uma influência exclusiva do português dentro daquele mesmo período, uma vez que a língua latina, como já dito, influenciou o fazer gramatical do Ocidente de modo geral, não localmente. O que merece reflexão, nesse caso, é o fato de ele estar presente em gramáticas do espanhol como língua estrangeira, não como língua materna/vernácula. Essa observação é relevante pois, apesar de sabermos que, por exemplo, a *Janua Linguarum* (1611) também se baseava no latim para fomentar a aprendizagem de idiomas estrangeiros (cf. 3.4), é notório que o caso dos materiais de espanhol para brasileiros não se emparelhava ao clás-

sico *Janua*, mas à forma de elaborar gramáticas voltadas ao idioma pátrio. Dessa forma, o “latim residual” que se encontram nesses livros, funciona como uma continuidade, ainda que, devido à pouca expressividade com que aparece nas páginas, mais pareça uma “obrigação” a que os autores se sentem submetidos do que, de fato, um elemento essencial nessas fontes.

Isso posto, me dirijo às subclassificações das classes de palavras constantes nesses materiais de espanhol da década de 1940. Agora, meu objetivo não será o de apresentar as classes e suas definições, de acordo com os seus autores, mas o de estabelecer relações entre as (não) convergências classificatórias notadas entre as fontes.

6.2.2 Classes de palavras e suas subcategorias: principais (não) convergências

Como comentado na seção anterior, as classes de palavras constantes nas seis fontes aqui analisadas, numericamente, apresentam certa uniformidade, isto é, costumam aparecer em todos os materiais didáticos de espanhol publicados na década de 1940 no Brasil. Há exceções pontuais, que dizem respeito sobretudo à formulação das definições dessas classes, que variam conforme adoção ou não de critérios específicos (morfológico, semântico, sintático, metalinguístico). No entanto, em se tratando das categorias que derivam dessas classes, é notável uma interessante diversidade, ainda que não necessariamente terminológica.

As subcategorias que compõem as classes que palavras presentes nesses livros são diversas e nem sempre coincidem entre si. Quando falo acerca de uma coincidência, me refiro ao fato de que nem sempre uma subcategoria dos adjetivos, por exemplo, estará em todos os autores que produziram ao longo da década estudada. Essa falta de consenso classificatório, para os estudos historiográficos, é um dado de especial importância, justamente porque é através dele que também se reflete sobre o complexo pensamento acerca da linguagem dentro de uma época, sobre os autores e seus modos organizar instrumentos linguísticos como as gramáticas.

Nesta seção, comento as subcategorias gramaticais distribuídas nos materiais de espanhol dos anos 40. Minha intenção é a de minimamente sistematizá-las, apontando as principais (não) convergências entre as fontes. Pensar nessa perspectiva interessa aos objetivos desta tese, visto que, entre outras questões, pretende-se caracterizar o conhecimento linguístico desses materiais – e, portanto, o não consenso quanto às subcategorias aponta para o não consenso em relação ao que pretensamente se ensinava e se aprendia sobre o castelhano no Brasil.

Os **artigos**, em todas as fontes, já merecem atenção especial. Isso porque os autores não coincidem no modo como observam essa classe e como a subcategorizam.

Quadro 15 – Classificação dos artigos nas fontes analisadas

Fonte	el/los/la/las	un/unos/una/unas	lo
Pozo y Pozo (1943)	Determinados	Indeterminados	Determinado
Solana e Morais (1944)	Não apresentam os artigos como classe de palavras		
Jucá Filho (1944)	Determinados	Indeterminados	Pronome
Becker (1945)	Definido Determinante Determinado	Genérico Indefinido Indeterminado	Definido Determinante Determinado
Hernández (1946)	Singular/plural masc./femi.	Não faz referência	Neutro
Barros (1948)	Definidos	Indefinidos	Neutro

Fonte: Elaboração própria (2021)

Talvez mais do que uma questão de subcategoria, os artigos nas fontes analisadas suscitam debates sobre a metalinguagem empregada nos materiais de espanhol. A diversidade de termos para classificar os elementos *el, la, los, las, un, una, unos, unas* e *lo* apontam uma desuniformização terminológica ou, noutros termos, influência de terminologias diversas.

Apesar de subclassificações variáveis (determinados/indeterminados, definido/indefinidos, determinante/indeterminado, singular/plural do masculino/feminino, genérico) os elementos das segunda e terceira colunas convergem para um sentido comum: determinam, definem, particularizam algo, ou indeterminam, tornam algo genérico. Chama a atenção, contudo, a partícula *lo*, que ora é considerada um artigo definido, que determina, ora um neutro, ora um pronome.

O elemento gramatical *lo* como artigo neutro, sem dúvida, representa uma das mais fortes continuidades no saber gramatical brasileiro sobre os artigos do espanhol. Não raro, materiais didáticos e docentes se valem dessa terminologia para subcategorizar essa classe. Noutro sentido, Jucá Filho (1944) é o único que apresenta, desde a década de 1940, uma ruptura.

Vale ressaltar, também, que nem todos os autores exploram, de maneira minimamente uniforme, os usos do *lo* espanhol. Em Pozo y Pozo (1943), se nota, apenas, um único exemplo em que o *lo* é usado, sem maiores explicações. Em Jucá Filho (1944), o *lo* é apontado como fundamental para configurar expressões adjetivas e como substituto de termos numa oração – mesmo que dentro da obra isso seja explanado sempre a partir da tradução para o português. Becker (1945)

e Barros (1948) “autorizam” uso do *lo* diante de coisas abstratas para se conferir, desse modo, ideias de qualificação – à diferença que Barros (1948) acrescenta a noção de “substantivos apelativos que se adjetivam”, e o uso em “qualquer parte a oração tomada de modo indefinido ou genérico” (p. 15).

Assim, é notório que, para além das diversas classificações do *lo* espanhol nessas fontes, a mostra sobre seus usos também parece diversa. Esses dois aspectos somados (a variedade taxonômica e a variedade de explicações no que compete ao uso do *lo*) dão *a cor* dos materiais analisados: embora originados pela mesma motivação, que é a portaria ministerial 127/1943, a construção desses materiais obedece, aparentemente, à formação acadêmica desses autores e, com isso, às suas noções de gramática.

Também é importante frisar que a maioria dos autores se preocupava em considerar o elemento *lo* a partir do contraste com o português, numa clara referência ao público-alvo dos livros, que era o professor e o estudante brasileiros. Nota-se, contudo, que no tocante ao *lo*, essa direção didática era insuficiente ou até mesmo inexistente, muito provavelmente pelo fato de no português não existir esse artigo ou outra partícula semelhante. Ao mesmo tempo, o contraste com o português revela a preocupação de fundamentar um material que toma o espanhol como língua estrangeira. Assim, a assunção dessa posição dialoga grandemente com o contexto social e político em que surgiram esses livros.

Ainda a respeito dos artigos, Solana e Morais (1944), apesar de não abrirem um capítulo exclusivamente para contemplá-los, citam essa classe em diversas passagens da obra, sobretudo quando tratam dos substantivos e dos pronomes⁷³:

En la lengua castellana hay cuatro maneras para representar el sexo de los seres:

- 1) por cambio de palabras – **hombre** y **mujer**;
 - 2) por cambio de terminación – **perro** y **perra**;
 - 3) por los artículos – **el testigo** y **la testigo**;
- (p. 19, destaques dos autores)

[...]

El género **neutro** indica seres que no son masculinos ni femeninos y la Gramática no asigna arbitrariamente uno de esos géneros. Ejemplos: **lo caridoso**, **lo grande**, **los buenos** (p. 21, destaques dos autores).

[...]

Número **singular** denota un solo ser o una colección: **el levita**, **el origen**, **el tintero**, **el ejército** (p. 23, destaques dos autores).

⁷³ Pozo y Pozo (1943) e Barros (1948) também fazem remissão aos artigos quando tratam de pronomes, com o objetivo de alertar o aluno brasileiro para uma possível confusão entre essas classes de palavras.

[...]

No deben confundirse las formas él, la lo, los, las del pronombre con las del artículo definido (p. 47, destaque dos autores).

A ausência de sistematização dos artigos em Solana e Morais (1944) talvez se relacione ao fato de os autores dessa fonte partirem da língua portuguesa para as afirmações sobre o espanhol, como já comentado nesta e em outras seções desta pesquisa. As afirmações constantes acima indiciam que, neste material, aos alunos caberia o conhecimento prévio do português para compreender as especificidades do castelhano que envolvessem a classe dos artigos.

Por fim, Hernández (1946) sequer define ou classifica os artigos, mas antecipa questões que só virão em sua obra durante a abordagem dos substantivos, como o gênero e o número dos nomes. Os artigos indefinidos, nessa fonte, não são tratados – o “un”, por exemplo, é mencionado como um adjetivo numeral, na página 25.

Ainda em relação a Hernández (1946), e agora comentando sobre os **substantivos**, o tratamento que este autor deu para essa classe é, sem dúvida, um dos que mais chama a atenção, sobretudo quando é levado em conta o fato de que o seu *Nociones de Gramática Española* é a obra mais curta entre as que estão em pauta. Vale a pena, antes, descrever num quadro todas as classificações atribuídas aos substantivos⁷⁴ pelos autores na década de 1940:

Quadro 16 – classificações dos substantivos nas fontes analisadas

Fonte	Classificações dos substantivos	Destacados por mim
Pozo y Pozo (1943)	Común, propio, colectivo, individual, partitivo, proporcional, simple, compuesto, sustantivo-frase, sustantivo-oración, primitivo, derivado, nominal, adjetival, verbal, aumentativo, diminutivo, despectivo, gentilicio, patronímico, epiceno, ambiguo.	Sustantivo-frase, sustantivo-oración, nominal, adjetival, verbal, despectivo, gentilicio, patronímico.
Solana e Morais (1944)	Común, propio, colectivo, partitivo, simple, compuesto.	Partitivo.
Jucá Filho (1944)	Epiceno, ambiguo, colectivo.	Colectivo.
Becker (1945)	Epiceno, comum de dois, ambíguo, diminutivo, aumentativo, pejorativo, afetivo.	Comum de dois, pejorativo, afetivo.

⁷⁴ As classificações apresentadas no quadro 16 também incluem as concebidas a partir do gênero e do grau substantivos.

Hernández (1946)	Propio, común, concreto, abstracto, colectivo, partitivo, proporcional, aumentativo, diminutivo, verbal, patronímico, despectivo.	Verbal, patronímico, despectivo
Barros (1948)	Común, epiceno, ambiguo, aumentativo, diminutivo, despectivo	Despectivo.

Fonte: Elaboração própria (2021)

A terceira coluna, no quadro acima, apresenta destaques por mim selecionados, com base nos tipos de substantivos que não pareciam unanimidade entre os autores durante a década de 1940, ou que apresentavam alguma relevância nas minhas considerações interpretativas. Ressalto, assim, a numerosa classificação de Pozo y Pozo (1943), com tipos de substantivos exclusivos da sua *Gramática*, como o *sustantivo-frase* e *oración*⁷⁵, *primitivo*, *derivado*, *nominal*, *adjetival* e *gentilicio*. Por outro lado, este mesmo autor merece atenção pelos substantivos *verbal*, *despectivo* e *patronímico*, que se repetirão, parcialmente, em Becker (1945), Hernández (1946) e Barros (1948). Contudo, a respeito dos *despectivos*, apenas Pozo y Pozo (1943) e Becker (1945) conferem a esse substantivo um caráter discursivo/semântico, chamando-os, inclusive, de *menospreciativos* (Pozo y Pozo) e *pejorativos* (Becker). Hernández (1946) e Barros (1948), por exemplo, se centram nos sufixos para definir os *despectivos*, apenas indicando diminuição de tamanho – mas sem relacionar esse tamanho a uma intenção discursiva.

O substantivo *patronímico* se repete em Pozo y Pozo (1943) e Hernández (1946) como um nome que deriva de um sobrenome familiar. Porém, apenas Pozo y Pozo (1943) confere ao tipo, explicitamente e através de exemplos, essa relação com os “*apellidos de los padres*”. As duas fontes parecem concordar com a explicação para os substantivos verbais: ambos classificam esse nome como uma derivação de verbos.

Por estarem presentes em todas as fontes, os substantivos *epiceno* e *ambíguo* não foram destacados por mim no quadro acima. No entanto, eles chamam atenção na obra de Jucá Filho (1944) justamente por serem os únicos contemplados dentro do *El castellano contemporáneo*. A falta de ampla classificação para o substantivo nessa obra talvez seja reflexo do investimento desse estudioso na parte

⁷⁵ Como apontado em 6.2.1, sobre os adjetivos-frase e oração, os substantivos com essa semelhante denominação, em Pozo y Pozo (1943), caracterizam e ratificam o olhar do autor para a relação entre a morfologia e a sintaxe. A título de exemplificação, “**sustantivo-frase** es el que requiere varias palabras para designar el ser; v. gr.: *el cantar de los cantares, el sí de las niñas* [...]. **Sustantivo-oración** es todo conjunto gramatical que hace las veces de nombre, teniendo algún verbo en modo personal; v. gr.: *el que pueda* [...]” (POZO Y POZO, 1943, p. 11, destaques do autor).

lexical do seu material – aspecto que contemplarei em seções seguintes. Noutras palavras, Jucá Filho pode não ter se importado em definir os tipos de substantivos porque o estudo do *nome*, como mostra a sua obra, se dirigia à apresentação de vocábulos em contraste ou em franca relação com o português.

Becker (1945), por sua vez, ilumina em sua obra o substantivo *comum de dois*, além do substantivo *epiceno*. Esse é um dado relevante porque na maior parte das outras fontes aqui analisadas, as definições de *epiceno* englobavam a de *comum de dois*, de modo que apenas uma classificação era apresentada. Essa escolha dos autores de espanhol por apenas *epiceno* é legitimada até os dias atuais pela RAE, que dá destaque, em seu manual, somente a esse termo (a edição da gramática da RAE mais recente que consultei foi a de 2018). Dessa forma, a também abertura do conceito de *comum de dois*, vinda de Becker (1945), chama a atenção por destoar de uma tendência.

Além disso, a questão acima apresentada também merece destaque por talvez abrigar relação com o fato de Becker estar influenciado pelas gramáticas do português que, à época, classificavam *epiceno* e *comum de dois* de formas distintas, não englobadas. Para pensar sobre isso, consultei duas obras, a 6ª edição da *Gramática Expositiva Primária*, de Carlos Góis (1939) e a 74ª edição da *Gramática Expositiva – curso elementar*, de Eduardo Carlos Pereira (1939). Ambas gramáticas tratam esses substantivos de forma independente, referenciando o *epiceno* aos animais e o *comum de dois* a pessoas. Nessa lógica, parecem mais claras as razões que levaram Becker a ter incluído o substantivo *comum de dois* em seu material, já que esta era uma configuração constante nas gramáticas do português, que circulavam com notoriedade no Brasil da primeira metade do século XX. Enfim, mais do que uma mera inclusão, esse fato indicia uma filiação do autor a um olhar para a língua espanhola a partir do ponto de vista brasileiro.

Outro ponto de destaque em Becker (1945) reside na inédita denominação *substantivo afetivo*. Ligado ao diminutivo (*madrecita, papito, abuelito*), esse tipo de nome, no entanto, guarda relação com o sentido e com o contexto de enunciação, já que, de acordo com o autor,

O tom pode dar a certos aumentativos ou pejorativos um sentido afetivo como, por exemplo, quando se diz a uma mulher, com acento carinhoso: ¡Bobota! Ou quando se repreende uma criança, em tom amável: ¡Vamos, Juancito, no seas malucho! (BECKER, 1945, p. 52-53, itálicos do autor).

Como já comentado, as classificações dos substantivos foram elaboradas pelos autores a partir do que esses conceberam por gênero e grau dos nomes

(recordo que já há algum tempo não se considera que os nomes tenham grau). Cabe ressaltar que, entre toda as fontes, apenas Jucá Filho (1944) não levou em conta, no capítulo dos substantivos, o *grau*. O gramático deslocou suas reflexões sobre esse aspecto para a lição que trata de observações complementares sobre o vocabulário, seção em que são detalhados os processos de formação de palavras do espanhol, sempre a partir do contraste com o português. Ademais, chama a atenção a classificação *colectivo*, atribuída por Jucá Filho (1944), por esta estar localizada, na obra, na parte em que são tratados os adjetivos numerais, e não propriamente os substantivos. Solana e Morais (1944), por sua vez, também fazem um deslocamento parecido, ao atribuir a *partitivo* o *status* de substantivo – quando os outros autores puseram essa classificação ligada aos adjetivos.

Quanto aos **adjetivos**, essa é uma classe de palavras que também merece uma análise mais acurada. Isso porque os autores, geralmente, além de levantarem muitas subdivisões para esta parte, também deixavam marcada uma linha tênue os adjetivos e os substantivos – inclusive, em algumas passagens, com classificações idênticas às atribuídas aos *nomes*.

Todas as fontes abarcam dois tipos de adjetivos, os *calificativos* e os *determinativos* – para este último, há uma variação terminológica, posta por Hernández (1946), que o chama *determinantes*. Esses dois blocos abrigam diversos outros tipos, que variavam conforme os autores. Há também divergências nas estratégias de apresentação, pois enquanto alguns apresentavam os variados tipos dentro de um só capítulo, outros dividiam a abordagem em outras seções. O quadro a seguir promove uma síntese do que estou comentando:

Quadro 17 – classificações dos adjetivos nas fontes analisadas

Fontes	Adjetivos	
	Calificativos	Determinativos
Pozo y Pozo (1943)	Primitivo, derivado (verbal, nominal, gentílico), simple, compuesto, adjetivo-frase, adjetivo-oración, positivo, comparativo, superlativo.	Posesivos, demostrativos, numerales, indefinidos.
Solana e Morais (1944)	Primitivo, derivado (verbal, nominal, gentílico), simple, compuesto, uniforme, biforme, positivo, comparativo, superlativo.	Posesivos, demostrativos, numerales, indefinidos.
Jucá Filho (1944)	Não apresenta subdivisões.	Posesivos, demostrativos, indefinidos.

Becker (1945)	Primitivo, derivado (étnico, nacional/gentílico), simple, compuesto, parasintético, positivo, comparativo, superlativo.	Posesivos, demostrativos, numerales, indefinidos.
Hernández (1946)	Positivo, comparativo, superlativo	Posesivos, demostrativos, numerales, indefinidos.
Barros (1948)	Positivo, comparativo, superlativo.	Posesivos, demostrativos, numerales, indefinidos

Fonte: Elaboração própria (2021)

As divisões dos adjetivos *calificativos*, com base no quadro acima, apresentam uma diminuição numérica conforme o decorrer dos anos. Note-se que desde Becker (1945)⁷⁶, passando em seguida por Hernández (1946) e Barros (1948), existe a tendência de menos adjetivos desse tipo. Por outro lado, os *determinativos* seguiram numa constante dentro da década, exceto, apenas, por Jucá Filho (1944), que não apresentou o adjetivo numeral num capítulo/lição dessa classe de palavra (ou, nos termos do próprio *Castellano contemporáneo*, os *determinantes adjuntos*), mas na parte voltada para o numeral.

A respeito do adjetivo *determinativo numeral*, as escolhas terminológicas dos autores foram semelhantes, com a apresentação dos adjetivos *cardinales*, *ordinales*, *múltiplos* (ou *multiplicativos*, ou *proporcionales*) e partitivos. Entre as seis fontes, três trazem uma singularidade: Jucá Filho (1944), Becker (1945) e Hernández (1946) apresentam o adjetivo numeral *distributivo*, conferindo assim a ideia de *ambos* e de *sendos(as)*⁷⁷. Becker (1945), por exemplo, abre uma seção razoavelmente longa para tratar dessa classificação, dando detalhes sobre o uso e possíveis sinônimos para os termos. O autor do *Manual de espanhol* também será o único a abrir uma seção específica para a abordagem da apócope dos adjetivos, algo que também será trazido por Solana e Morais (1944), mas esse últimos autores sem fazer menção ao termo *apócope*. Vale a pena transcrever o comentário de Becker:

⁷⁶ É importante frisar que Becker (1945) não apresenta, com clareza, os adjetivos *calificativos*, mas apenas as suas divisões, sem remeter a um tipo específico. Barros (1948) também não apresenta essa classificação explicitamente, ainda que afirme, fazendo menção à flexão de grau, os adjetivos *positivo*, *comparativo* e *superlativo*.

⁷⁷ Segundo o *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE, versão *online*), que até hoje o considera um adjetivo distributivo, *sendos(as)* significa “uno para cada una de las personas o cosas mencionadas”. Disponível em <https://www.rae.es/dpd/sendas>. Acesso em 11 de nov. 2020.

Já vimos que a apócope que sofrem os adjetivos possessivos quando antecedem o substantivo [...]. Apocopam-se sempre **uno, alguno, ninguno, primero** – quando vêm antes de substantivo masculino e singular, quer quando estão juntos ao substantivo, quer quando há um adjetivo de permeio: *UN peso, UN único peso; ALGÚN día, ALGÚN lejano día; NINGÚN hombre; el PRIMER ejemplo, el PRIMER oportuno ejemplo*. [...]

Bueno, malo – apocopam-se quando vêm logo antes de substantivo: *BUEN ciudadano, MAL caballero*. [...]

Grande pode apocopar-se ou não, quando estiver logo antes dum substantivo: *GRAN tesoro, GRANDE tesoro*. Mas conserva a sua forma se se intercalar outra palavra: *mi GRANDE y buen amigo* [...] (BECKER, 1945, p. 57-58, destaques do autor).

Apesar de não definir apócope, o autor o explica a partir da posição, do gênero e do número que o substantivo ocupa em uma frase. Assim sendo, este é mais um exemplo em que fica estabelecida a relação entre os adjetivos e os substantivos⁷⁸. A título de ilustração, Pozo y Pozo (1943) afirmava que o adjetivo poderia estar na oração como um substantivo em duas ocasiões. A primeira seria quando o adjetivo estivesse em terminação neutra, denotando, assim, uma qualidade abstrata (exemplos, dados pelo autor, são *lo bueno* e *lo agradable*). A segunda seria quando elementos gramaticais que antecedem ou que seguem um adjetivo, no discurso, possibilitassem a inferência de um *nome* – exemplos do autor: *es un sabio, un impertinente*. Segundo Pozo y Pozo (1943, p. 28, itálico do autor), estes são “ejemplos en los cuales fácilmente se comprende que nos referimos a un hombre”. De maneira semelhante à primeira ocasião também afirmaram Solana e Morais (1944): “el adjetivo calificativo puede presentarse en la oración como sustantivo, denotando cualidad abstracta, y toma el género neutro: **lo amable, lo bueno, lo misterioso**” (p. 33, destaque dos autores).

Ademais da relação imbricada entre os adjetivos qualificativos e os substantivos, os adjetivos determinativos possessivos, demonstrativos e indefinidos também se relacionam, nas fontes, aos **pronomes**, seja nos exemplos dados para esses tipos de adjetivo, seja no caso de Jucá Filho (1944), que os localizou, em sua obra, na lição chamada “Determinativos”⁷⁹, e seja até mesmo em Solana e Morais (1944) que, num exercício sobre pronomes possessivos, escreveram o comando “poner el **adjetivo posesivo** en lugar de los puntos suspensivos” (SOLANA e MORAIS, 1944, p 51, grifos meus).

⁷⁸ Jucá Filho (1944) tratou os *calificativos* como sinônimo de *epíteto*, isto é, palavra que, ligada a outra, é usada para qualificar (16ª lição, p. 156).

⁷⁹ Destaco que Jucá Filho (1944) atribuiu à lição dos *determinativos adjuntos* o tratamento dos pronomes do espanhol.

Quanto às subdivisões, todos os autores pareceram concordar que os pronomes são do tipo *personais*, *demonstrativos*, *possessivos* e *interrogativos*. Apenas Solana e Morais (1944) não afirmam a existência dos *relativos*. Em Pozo y Pozo (1943), os *relativos* estão dentro de uma categoria chamada *correlativos*, juntamente com os *interrogativos* e os *demonstrativos*. Por fim, todos também apresentaram os pronomes *indefinidos*, à exceção de Jucá Filho (1944).

A falta dos *relativos* em Solana e Morais (1944) talvez se explique pelo fato de os autores tratarem esse pronome como idêntico aos *interrogativos*, apenas ressaltando que, para estes últimos, o uso ocorre em forma de pergunta. Barros (1948), por exemplo, é conciso na sua definição dos interrogativos: “son los mismos relativos cuando van en forma de pregunta. Por lo tanto, conservan la misma forma y accidentes gramaticales, defiriéndose apenas, por el acento que llevan: ¿Qué es poesía?” (BARROS, 1948, p. 31). Jucá Filho (1944), por sua vez, não reconhece os indefinidos como pronome, mas apenas como adjetivo. Esse não reconhecimento, no entanto, não é explícito e, por isso mesmo, existe a possibilidade de interpretação de que o autor também poderia transitar com os indefinidos entre os adjetivos e pronomes. Prova disso está quando o autor afirma que “uno”, apesar de ser um adjetivo indefinido, pode vir a ser classificado como pronome quando está em oposição a “outro” ou quando se refere a uma pessoa.

Todos os autores apresentam os pronomes pessoais de maneira muito semelhante, isto é, apresentando as pessoas (1ª, 2ª e 3ª, plural e singular). Pozo y Pozo (1943), Solana e Morais (1944) e Hernández (1946) também exibiram, ainda nessa primeira representação desses pronomes, a divisão entre *sujeito* e *complemento*. Barros (1948) não faz essa divisão na página em que começa a descrever essa classe, ainda que, em seguida, para apresentar os tipos de pronomes que se usam combinados com preposições, o autor escreva três exemplos: *mí*, *ti* e *sí* – contudo, é importante afirmar que, na página 29, Barros exporá um grande quadro em que são apresentados todos os pronomes pessoais, de acordo com as declinações latinas.

Jucá Filho (1944) também vai nesse sentido de apresentação dos pronomes a partir das suas declinações, desde a página inicial do capítulo dos pronomes. Becker (1945), por sua vez, apresenta os pronomes pessoais de forma semelhante à maioria dos autores, ainda que se detenha, inicialmente, como o fez Barros (1948), aos *pronomes retos*.

Ainda nesse sentido, um dado salutar diz respeito ao *vos* como sujeito pronominal, pois apenas Becker (1945) e Hernández (1946) o descreverão dessa maneira. Hernández o constata, mas não o aprofunda. Becker, por sua vez, o comen-

ta e o amplia, sobretudo quando trata do fenômeno linguístico *voseo* (cf. 5.5.4). Também é importante dizer que Becker comenta os pronomes a partir do português estabelecendo correspondências entre os idiomas: “Usted corresponde, em português, a ‘o senhor’, ‘a senhora’” (BECKER, 1945, p. 63). Continua o autor nesse sentido, agora sobre o uso de *vosotros* em contraste com o *vós* brasileiro:

Quer no espanhol, quer no português, os clássicos pronomes da 2ª pessoa do plural (*vosotros, vosotras, vós*) – vão caindo em desuso. No castelhano, especialmente na América, quase sempre se emprega **USTEDES**, em lugar de *vosotros, vosotras*. Isso ocorre, sobretudo, na linguagem falada, corrente. Assim, pois, tanto corresponde a “os senhores”, “as senhoras”, como a “você” (BECKER, 1945, p. 63, destaques do autor).

O comentário de Becker sobre o uso pronome português *vós* é um importante achado historiográfico que reflete o seu acurado olhar de pesquisador linguístico. Constatar esse aspecto do português e compará-lo aos usos dos pronomes espanhóis é ir na contramão, por exemplo, da gramática normativa, que só na contemporaneidade passou a admitir o desuso do *vós* no Brasil – ainda que, na apresentação dos paradigmas pronominais, o inclua como ainda “vivo”.

É em Becker (1945) que também se destacam outras inovações, como a abordagem da colocação pronominal. Acredito que a escolha desse conteúdo dentro do capítulo dos pronomes seja outra pista da influência, sofrida pelo autor, do português e da agenda dos estudos linguísticos do português dentro do período e depois dele. Gurgel (2008), em estudo sobre a questão da colocação pronominal durante o período científico das pesquisas em linguagem no Brasil, aponta que esse aspecto levantou muitos debates entre o final do século XIX e início do XX, quando os intelectuais passaram a discutir sobre a importância de se descrever a língua nacional. Foram os filólogos brasileiros que, nesse cenário, lançaram luz sobre as diferenças linguísticas entre Brasil e Portugal e expuseram o “congelamento” das gramáticas brasileiras nesse sentido, que produziam materiais baseados no arcabouço teórico e terminológico lusitano.

No manual de Becker, quanto a esse conteúdo, a relação com a língua portuguesa fica explicitada em “A colocação das formas pronominais oblíquas, átonas, é na língua espanhola assunto muito menos complicado que no idioma português [...] Não há mesóclise, em espanhol” (BECKER, 1945, p.69). Como se observa, a constatação de que no Brasil a colocação dos pronomes é um tema *complicado*, denota uma valoração positiva do mesmo conteúdo na gramática castelhana.

Outra importante inovação, agora em Jucá Filho (1944), é a respeito de um tipo de pronome que só aparece nessa fonte, o *circunstancial*:

Unos hay que sustituyen nombres de tiempos: – Hoy, ayer (*ontem*), mañana; – ahora, temprano (*cedo*), tarde, luego, ya, presto (*logo logo*), anoche (*ontem de noite*), pasado mañana, anteayer (*anteontem*), ayer noche (*ontem de noite*), hogaño (*êste ano*), antaño (*o ano pasado*), entonces, etc.

Otros están en vez de los nombres de lugar: – Aquí, acá, ahí, allí, allá; – cerca, lejos (*longe*), etc. (JUCÁ FILHO, 1944, p. 130).

Com a afirmação acima, Jucá Filho (1944) regista uma linha tênue entre os pronomes e os advérbios (pelo menos os que ele descreve acima). Para chegar a estas afirmações, o estudioso lançou mão, provavelmente, da definição corrente de pronome como uma palavra que ocupa o lugar do nome. Entretanto, há uma inconsistência nessa hipótese: os pronomes são palavras variáveis, enquanto que os advérbios, não. Ainda assim, a inconsistência a que me referi pode estar nos próprios critérios de definição das classes de palavras da gramática tradicional, e não na interpretação de Jucá Filho, que, naquele momento, estava promovendo uma inovação, uma descontinuidade – e que por isso mesmo merece ser aqui comentada.

A relação entre os pronomes e os **advérbios** também pode ser visualizada em Pozo y Pozo e em Barros, por exemplo: “como los pronombres, los adverbios pueden ser correlativos y se dividen como aquellos en interrogativos, demostrativos y relativos” (POZO Y POZO, 1943, p. 115); “El adverbio, lo mismo que el pronombre, se divide en correlativos, interrogativos, demostrativos y relativos” (BARROS, 1948, p. 55). Desse mesmo modo, Becker (1945) também subdividiu os advérbios, ainda que sem mencionar, explicitamente, a relação desta classe com a do pronome.

A relação dos advérbios com os adjetivos está apontada em Pozo y Pozo (1943), sobretudo quando este autor afirma que os advérbios são “los adjetivos del verbo”. De acordo com esta fonte, os advérbios *qualificariam* e *determinariam* o verbo (idem, p. 115, destaques do autor): “*pasear bien*” (qualificativo); “*paseamos mucho*” (determinativo).

As subdivisões *simples/compuestos* estão apresentadas em novamente Pozo y Pozo (1943) e em Solana e Morais (1944). Essas duas fontes também se relacionam por considerarem o conceito de *adverbios-frases*. Apesar de essa noção já existir em Pozo y Pozo (1943) desde os substantivos e adjetivos, é apenas nos advérbios que esta denominação ganha a aderência de um outro material – o de Solana e Morais (1944).

A concepção de *adverbios-frases* vai se materializar em fontes posteriores, mas sob o nome de *locuciones adverbiales* (Becker e Hernández). A esse respeito, Becker (1945) faz um extenso quadro com as locuções do espanhol, devidamente traduzidas para o português⁸⁰. Hernández (1946) apenas cita alguns exemplos, mas sem traduções.

Ademais, os autores em tela também classificam os advérbios conforme sua *significación*. Todas as fontes convergem para as mesmas subdivisões, como *lugar, tiempo, modo, cantidad, afirmación, negación e duda*. O advérbio de *orden*, no entanto, é contemplado apenas em Pozo y Pozo (1943), Solana e Morais (1944) e Barros (1948), inclusive com os mesmos exemplos (*primeramente, últimamente, finalmente*). Barros (1948) ainda inclui, nessa categoria, os exemplos *sucesivamente, antes, luego e después*.

Numa tendência que vinha se confirmando, *El castellano contemporáneo*, de Jucá Filho (1944), é o que mais “destoa”, em relação aos demais autores quanto à forma de apresentação dos advérbios. Além de comentar sobre essa classe dentro da lição dos *determinantes – los adjuntos*, Jucá Filho não mostra categorias explícitas, mas tipifica três sentidos expressos pelos advérbios, que são a *intensidade*, a *frequência* e a *afirmação*. Também abre espaço para comentar a função *modificativa* dos advérbios.

Por fim, Jucá Filho também trata de locuções adverbiais, mas as chamando de *adverbios perifrásticos*. Como em Becker (1945), também promove afirmações mirando o estudante brasileiro e, portanto, traduzindo palavras, expressões, e chamando a atenção para possíveis confusões entre as duas línguas: “‘A poco’ no significa ‘há pouco’ (En castellano ‘poco ha’ o ‘hace poco’), sino ‘poco tiempo después’: Ella llegó, y yo salí a poco” (JUCÁ FILHO, 1944, p. 142, itálicos do autor).

Há outros comentários, de outros autores, que se dirigem aos advérbios a partir da sua forma: Hernández (1946) comenta sobre a admissão de graus comparativos e superlativos dentro da classe, e a pouca ocorrência de diminutivos e aumentativos. A esse respeito, o autor ressalva que a língua popular adere ao diminutivo em muitos advérbios, inclusive chegando a dividir as formas diminutivas em populares e cultas⁸¹ – embora não explicita os critérios que determinam cada uma das categorias.

⁸⁰ Vale a pena comentar um quadro elaborado por Becker (1945, p. 102), em que são apresentadas oito locuções e que, segundo o autor, incidiriam sobre o aluno brasileiro apenas quanto à sua dificuldade ortográfica, não de tradução, já que, no português, seriam elas uma única palavra. As locuções foram: *a pesar, con todo, de balde, de prisa, de veras, en fin, sobre todo, tal vez*.

⁸¹ De acordo com Hernández (1946, p. 33), os diminutivos da língua popular são *ahorita, luegoito, nunquita, aquicito, lejitos, adelantito*, etc.; e os da língua culta, *tempranito, despacito, prontito, cerquita, juntito*.

Sobre o uso do sufixo “mente”, intrigante a praticamente mesma afirmação linguística em duas distintas fontes, Pozo y Pozo (1943) e Solana e Morais (1944):

Cuando han de ir seguidos varios adverbios acabados en **mente**, sólo el último conserva esta terminación; así: *Pedro habla clara, concisa y elegantemente* (POZO Y POZO, 1943, p. 117, destaques do autor).

Cuando hay seguidos varios adverbios terminados en “mente”, sólo el último recibe esta terminación. Ejemplo: *tu hablas clara, concisa y elocuentemente* (SOLANA e MORAIS, 1944, p. 122, grifo dos autores).

Como se nota, Solana e Morais (1944) dão uma mesma recomendação gramatical aos usuários do seu material, apenas incorrendo numa paráfrase de Pozo y Pozo (1943) – sutilezas da redação e do exemplo. Consultando a gramática da RAE de 1931, observei orientações que iam exatamente nesse sentido, inclusive com exemplos muito semelhantes, que praticamente entregaram aos autores brasileiros uma espécie de “fôrma” ou modelo: “Cicerón habló sabia y elocuentemente; Salustio escribió clara, concisa y elegantísimamente” (RAE, 1931, p. 124-125).

Se sabe que Pozo y Pozo (1943) é explicitamente influenciado pela Gramática da RAE. Solana e Morais (1944) não explicitaram essa fonte como um instrumento de referência, mas, pelo texto que apresentaram, é provável que tenham se baseado em Pozo y Pozo para escrever essa afirmação em torno do “mente”. Esse fato pode nos levar a uma importante constatação: a de que os autores de materiais de espanhol da década de 1940 consultavam fontes brasileiras sobre o espanhol, não apenas as estrangeiras. Os aspectos elencados acima não me permitem generalizar essa dedução, até porque, como já vimos em 5.5.2, Solana e Morais (1944) citaram, na página 147, a Academia. Contudo, reiterando a semelhança entre as duas “regras” citadas acima, essa “coincidência” pode indiciar uma questão de influência.

Outra convergência entre Pozo y Pozo (1943) e Solana e Morais (1944) está nas **preposições**. Nessas fontes, os autores classificaram essa classe de palavra como *propia e impropia*. A primeira classificação diz respeito às palavras que são usadas separadamente de outras (*Vengo de Madrid*); e a segunda, àquelas que se apresentam sempre unidas a outras palavras (*contratiempo, indócil*). A redação do texto, em ambas as fontes, nesse aspecto, também apresenta muitas semelhanças entre si, sendo praticamente uma a paráfrase da outra – destaque também o fato de que as duas sublinham a origem latina nos exemplos dessa categoria.

Becker (1945), Hernández (1946) e Barros (1948) apenas citam as preposições. Contudo, é somente Becker que promove algumas explicações sobre os sentidos delas e os seus principais usos – na interface com o português. Nesse mesmo sentido de Becker também se encontra Jucá Filho (1944), mas com a diferença de que este reconhece as preposições como *simples* e *compuestas* – esta última divisão seria o que Becker chamou de *locução prepositiva*.

O termo *locução prepositiva* não é consensual entre os autores da década de 1940. Mais uma vez, “juntos”, Pozo y Pozo (1943) e Solana e Morais (1944) reconhecem esse fenômeno por *expresión prepositiva*.

Jucá Filho (1944) situa o estudo das preposições dentro da lição *Los conectivos*, fato relevante quando pensamos que a maioria dos autores em questão só considerava esse termo (conectivo) para as **conjunções**. Sobre essa classe, Pozo y Pozo (1943) e Solana e Morais (1944), Becker (1945) a recortam em *coordinativas* e *subordinativas*. Os demais – Jucá Filho (1944), Hernández (1946) e Barros (1948) –, apresentam tipos de conjunções (dispostas a partir da relação de sentido que elas representam), mas sem dividi-las em dois grupos.

Por fim, as **interjeições** são apenas listadas em Hernández (1946) e em Barros (1948). Pozo y Pozo (1943) e Solana e Morais (1944) apresentam-nas como *propias* (são as interjeições conhecidas, que não variam) e *impropias* (são substantivos, adjetivos, verbos, advérbios etc. que se deslocam para a classe das interjeições). Becker (1945) vai no mesmo sentido dos demais quando considera as interjeições próprias, mas diverge quando apresenta as supostamente impróprias, já que não as nomeia dessa forma, mas como *locuções interjetivas* – dado esse que não se repete em nenhuma outra fonte. Jucá Filho (1944), como já dito anteriormente, não apresenta as interjeições em sua obra.

Percorrido todo o trajeto até então, que toca sobretudo nas convergências e não convergências entre as classificações dispostas nas classes de palavras dos materiais de espanhol da década de 1940, é preciso ainda levar em consideração uma última: os verbos.

A classe **verbo** representa um caso especial dentro dos materiais didáticos de espanhol da década de 1940. Isso porque, além de ser o conteúdo mais extenso das gramáticas do período – recordo que a portaria 127 direcionou a segunda unidade inteira a este tema –, havia, entre os autores, muitos pontos de não convergência. Além disso, por exemplo, para alguns autores da época como Raul Reinaldo Rigo e o seu *Espanhol rápido sem mestre* (1948)⁸², o verbo deveria ser

⁸² Apesar de a primeira edição datar de 1948, a que tive acesso não tinha ano de publicação explicitado em suas páginas.

visto como “a alma dos idiomas” (p. 32) e, portanto, a ele dedicado grande parte de tempo de ensino.

Talvez pela conclamada proximidade entre os idiomas espanhol e português, incorporada editorialmente à nossa historiografia desde a década de 1920, os verbos assumiram um *status* um tanto “tabu”, que até hoje se estende através de relatos de professores e artigos científicos – é o que aponta, por exemplo, Mattos (2002), ao defender a ideia de que é consensual, entre os docentes de espanhol de todos os níveis e de todas as modalidades de ensino, o fato de o verbo a maior dificuldade de aprendizes brasileiros. É nesse sentido que a irregularidade verbal, por exemplo, poderia parecer, num país cuja língua materna tanto se assemelhava à estrutura verbal do castelhano, um dos maiores problemas de ensino. Por isso, algumas editoras como a Anchieta S/A promoviam publicações voltadas exclusivamente para esta classe de palavra, como o já citado *Verbos Castellanos*, de Décio Nogueira e Ênio Peixoto (1945).

Os verbos irregulares também chamavam a atenção de Calleja Álvarez, na sua obra *Espanhol Básico*, publicada no Brasil em 1946. Já nas páginas iniciais, o autor destaca que esse tipo de verbo seria trabalhado com maior aprofundamento porque fazia parte dos erros mais frequentes dos alunos. Frei Sebastião da Silva Neiva, em 1956, escreveu no Rio de Janeiro o *Dicionário de verbos irregulares espanhóis*, livro que contou com a avaliação positiva de Idel Becker logo nas primeiras páginas.

Na seção a seguir, continuo apresentando e interpretando a terminologia empregada pelos autores, mas agora lançando luz sobre uma classe que tanto se mostra, nas fontes, pelos autores, como a de maior volume (reitero que, voltados à atualidade, por exemplo, não é raro ouvir relatos de professores de que essa seria a classe de maior dificuldade entre os alunos de língua espanhola).

6.2.3 O verbo nos materiais de espanhol da década de 1940: um caso especial

Como se pôde notar, os verbos constavam na agenda de editoras e de parte dos autores entre as décadas de 1940 e 1950 como um conteúdo de especial atenção. Nesta pesquisa, a ênfase a essa classe também será dada por causa da extensão que ocupa nos materiais da década estudada e, por isso mesmo, pelas tantas formas que foi apresentada.

De modo geral, quanto aos verbos, os autores tentaram cumprir o que foi sugerido pela portaria ministerial 127/1943. Aspectos que dizem respeito à pessoa verbal, ao número, ao tempo, ao modo, às vozes, aos verbos auxiliares e aos verbos regulares/irregulares foram contemplados nos materiais aqui analisadas.

Contudo, numa leitura aprofundada das fontes, é notória uma multiplicidade de subdivisões e estratégias de apresentação do conteúdo, fato que, como esperado, corrobora com algumas não convergências entre as publicações.

Hernández (1946), como já afirmado, não traz o estudo dos verbos em sua obra. Barros (1948) é o mais sucinto de todos: não define a classe, mas já empreende os parâmetros para classificar os verbos: pela estrutura, pela significação e pela flexão. A divisão pela estrutura é uma opção exclusiva de Barros, opção esta que classifica o verbo a partir de terminologias já empregadas em outras classes, como substantivo e adjetivo – simples, composto, primitivo, derivado. Por outro lado, a divisão de Barros a partir da significação verbal é também comungada por todos os autores, exceto por Becker (1945), que em nenhum momento do seu manual comenta sobre verbos transitivos e intransitivos, por exemplo.

Ainda de acordo com Barros (1948), os verbos poderiam ser, quanto à significação, *transitivos, intransitivos, reflexivos, recíprocos e unipessoais*. Pozo y Pozo (1943), excetuando-se o tipo *unipessoal*, já apontava a existência dos quatro anteriores, com a ressalva de que eles pertenciam à subclasse dos *verbos predicativos*. Este autor ainda comenta que, pela significação, também existiriam os *copulativos*, os quais exerceriam a função de unir o predicado nominal ao seu sujeito.

Solana e Morais (1944) também apontaram esses tipos, mas com uma diferença terminológica, pois no lugar de *copulativo*, os autores propuseram o termo *de ligación*. É provável, nesta escolha, que Solana e Morais estivessem traduzindo uma categoria verbal da língua portuguesa, já que são os únicos a utilizarem o termo *verbo de ligación*. Esses autores ainda chamam os verbos intransitivos de *neutros*, abrindo uma possibilidade que era considerada também por Pozo y Pozo um ano antes.

A *flexão verbal*, em Barros (1948), que é representada nesta fonte pelos verbos auxiliares, defectivos, regulares e irregulares, serão em outras obras vistas como *accidentes del verbo*. O modo, nesse sentido, é o primeiro tópico contemplado em Pozo y Pozo (1943), Solana e Morais (1944) e Becker (1945). Essas três fontes reconhecem, concomitantemente, os modos *infinitivo* (que englobam o gerúndio e o particípio), *indicativo, potencial, imperativo e subjuntivo*. Pozo y Pozo (1943) ainda afirma que o modo potencial pode ser chamado de *condicional*. Essa ressalva também é feita por Barros (1948), mas não no sentido de dar mais uma opção terminológica, e sim para esclarecer ao aluno/professor que o modo potencial, no português, seria o condicional no espanhol – isto é, esclarece a questão a partir de uma tradução. Nesse sentido, é provável que Pozo y Pozo (1943) também pudesse estar se baseando, nessa abertura, em gramáticas do português.

Jucá Filho (1944), por sua vez, diverge de todos nesse sentido, pois não menciona o modo potencial⁸³.

Outra vez comparando Jucá Filho aos demais autores da época, são perceptíveis outros pontos de divergência. Por exemplo, em se tratando dos tempos verbais nos modos indicativo e subjuntivo, o autor é o único que utilizava o termo *pasado*, enquanto todos os outros aderiram ao *pretérito*. Além disso, enquanto o pretérito, nas outras fontes, se dividia em *imperfecto* e *indefinido* (formas simples), *perfecto*, *pluscuamperfecto* e *anterior* (formas compostas), Jucá Filho (1944) apenas contemplava o *pasado perfecto* e *pasado imperfecto* (formas simples e compostas).

As escolhas terminológicas de Jucá Filho são interessantes pelo fato de este estudioso não contemplar todos os tempos verbais (tanto da língua estrangeira em questão, quanto da língua materna) – ainda que estabelecesse relação com o português (vide a palavra *passado* traduzida). Ao passo em que Barros (1948), em sua obra, promovia correspondências entre os tempos (por exemplo, afirmando que os pretéritos *perfecto* e *pluscuamperfecto* correspondiam, respectivamente, ao pretérito perfeito composto e ao pretérito mais-que-perfeito do português, e que o pretérito anterior não existia na língua materna dos alunos), Jucá Filho não tomou para sua obra essa estratégia, além de, tampouco, ter sinalizado as razões pelas quais omitiu alguns tempos.

A esse respeito, levanto a hipótese de que esse “enxugamento” dos tempos verbais do espanhol em Jucá Filho tenha relação com nível de aprendizagem que esse autor acreditava útil aos estudantes brasileiros recém iniciados no ensino de espanhol. Vejo a possibilidade de este filólogo, na busca por uma solução para apresentar tantos tempos verbais numa obra destinada para iniciantes, ter deliberadamente considerado a clássica tríade passado-presente-futuro como tempos elementares ou fundamentais para a aprendizagem de qualquer idioma.

Em relação ao tempo *futuro*, mais constatações importantes. À medida que o *futuro imperfecto* (forma simples) e o *futuro perfecto* (forma composta) eram explorados pelos demais autores, Jucá Filho (1944) também utilizava duas formas equivalentes ao castelhano, mas as chamou de *futuro* e *futuro del pasado*. Essa constatação relaciona ainda mais as estratégias de Jucá Filho a uma concepção de aprendizagem a partir do português. Como nesta língua há o futuro do presente e o futuro do pretérito, é provável que o autor tenha querido aproximar os dois idiomas, a fim de facilitar a compreensão do estudante brasileiro.

⁸³ Nesse sentido, outro dado interessante acerca da obra de Jucá Filho (1944) diz respeito ao fato de que este autor apresenta a classe *verbos* após os *substantivos*. Essa estratégia destoa das dos demais e rompe, assim, com a sequência de apresentação do paradigma tradicional de gramatização.

Pozo y Pozo (1943) e Solana e Morais (1944) dedicaram um capítulo para os radicais e as terminações dos tempos verbais. Nesse sentido, também expuseram os conceitos de verbos *defectivos*, *pronominales* e *unipersonales*. A semelhança na redação dessas duas fontes, quanto a essas noções, salta aos olhos, inclusive pelos exemplos dados. Isso, mais uma vez, reforça o possível fato de que Solana e Morais (1944) tenham sido leitores de Pozo y Pozo (1943) – pelo menos em alguns aspectos morfológicos. Jucá Filho (1944) também chega a comentar sobre os verbos defectivos, mas sem sistematização e sem apresentar o conceito, num movimento em acaba sugerindo, novamente, a pressuposição de que o aluno brasileiro já conheceria o tipo verbal. Por sua vez, Becker (1945) incluiu a questão dos radicais e das terminações verbais nas primeiras páginas em que considerou a conjugação de verbos regulares, mas sem explicações detalhadas, apenas fazendo valer o aspecto visual do assunto (a partir de tabelas). Por fim, Barros (1948) também explorou a questão das terminações verbais, partindo do pressuposto de que conhecê-las, em relação aos verbos regulares e de irregularidade comum, tornaria a conjugação “*facilísima*”.

Os *verbos auxiliares* foram tratados em todas as fontes, embora em algumas com maior profundidade do que em outras. Becker (1945) e Barros (1948) apresentaram bastante economia ao recorrerem, apenas, a quadros de conjugação do *haber* e *ser*. Pozo y Pozo (1943) e Solana e Morais (1944) introduziram mais explicações para esse tipo de verbo, inclusive apontando seus usos e equivalências quando forem unipessoais e transitivos. Jucá Filho (1944) aborda o verbo *haber* durante o capítulo dos tempos compostos, mas no sentido de mostrar o efeito discursivo que ele promove num tempo verbal. Em certa altura da sua exposição, este autor afirma que o *tener* pode ser empregado no lugar de *haber*, mas que esse uso deve ser evitado por causa do seu “*carácter libresco*”.

Em todas as fontes, a finalização do capítulo/lição *verbos* é organizada a partir do conteúdo da irregularidade verbal. Sem dúvida, este foi um aspecto gramatical que mais demandou fôlego de escrita por parte dos autores da década de 1940. A consciência de que a descrição das irregularidades verbais do castelhano representava um desafio para o ensino-aprendizagem do espanhol por brasileiros levou autores como Becker (1945), na introdução desse tópico, a tentar desmistificar o “problema”⁸⁴, através de uma citação de Bello: “*Yo dudo que alguna de las lenguas romance sea tan regular, por decirlo así, en las regularidades de sus verbos, como la castellana*”.

⁸⁴ Ratificando o fato de que esse conteúdo parecia um problema para muitos autores, Raul Rigo (1948), por exemplo, disse que “os verbos desta classe [os irregulares], que já são os mais complicados em todas as línguas, ao que parece ainda são mais difíceis em espanhol” (p. 52).

Apontar para uma “irregularidade regular”, de algum modo, em Becker, descortinava uma estratégia didática que partia de um pressuposto negativo (as irregularidades verbais no espanhol existem e são desafiadoras) para então alcançar uma solução (as irregularidades são identificáveis e podem ser agrupadas por suas regularidades).

De fato, as regularidades dentro da irregularidade foram contempladas por todos os autores de alguma maneira. Pozo y Pozo (1943) e Solana e Morais (1944), por exemplo, dividiram a suas exposições em três capítulos: *verbos de irregularidad aparente, de irregularidad común e de irregularidad propia o especial*. Essa configuração, apresentada por esses dois materiais, ratifica a relação entre as duas fontes, sobretudo, mais uma vez aqui comentado, pela semelhança na redação das apresentações dos conceitos e dos exemplos. Jucá Filho (1944) e Becker (1945) não consideraram essa subdivisão da irregularidade verbal. Barros (1948), nesse aspecto, divide esse tipo de verbo em apenas os de irregularidade comum e própria.

Na seção de verbos de irregularidade aparente, os autores supracitados se preocuparam em destacar que a adição ou troca de letras, em um verbo, não necessariamente daria a ele o *status* de irregular. A partir daí, são comentadas algumas “regras” para a identificação de casos assim, posto que a irregularidade aparente, segundo Pozo y Pozo e Solana e Morais, ocorrem com verbos terminados em *-car, -cer, -cir, -gar, -ger e -gir*. A título de exemplificação, Pozo y Pozo (1943) comenta que os verbos terminados em *-cer* e *-cir* trocam a letra “c” por “z” sempre que a terminação comece por “a” ou “o”, a fim de conservar o som suave do “c”. O autor continua, com afirmações que até hoje vigoram no ensino dos verbos irregulares do espanhol para brasileiros: *“esto sucede en la 1ª persona del presente de indicativo; en la 3ª de singular, primera y tercera de plural de imperativo y en todo el presente de subjuntivo; v.gr.: venzo, venzamos* (p. 76, destaques do autor).

Na sequência, são dados mais detalhes de como funcionaria essa identificação e as mudanças gráficas operadas nos verbos. Com menos detalhes e menos levantamento de regras, Becker (1945) também faz uma ressalva no sentido de mostrar os verbos de irregularidade aparente. Para tanto, adverte que não se deve confundir as irregularidades dos verbos com as alterações gráficas que visam a conservação do valor fonético. A fim de arrematar o próprio argumento, cita Bello: *“Para calificar a un verbo de regular o irregular no debe atenderse a las letras con que se escribe, sino a los sonidos con que se pronuncia”*.

Há um aspecto para o qual todos os autores parecem convergir (exceto Jucá Filho): o da divisão das irregularidades a partir de classes (para os verbos de irre-

gularidade própria). Pozo y Pozo (1943) e Solana e Morais (1944) apresentam, explicitamente, 5 classes; Becker (1945) e Barros (1948), 12 (assim como a gramática de Bello, da edição de 1905 e a gramática da RAE, de 1931). Abaixo as sistematizo as doze, mas ressalto que somente as 5 primeiras correspondem às quatro fontes – da sexta em diante me refiro apenas a Becker (1945) e a Barros (1948). O quadro que segue sintetiza, então, o pensamento de todas elas:

Quadro 18 – Classes que abrigam as irregularidades verbais

Classe	Explicações/apresentações dos critérios de encaixe nas classes
1ª classe	Verbos de 1ª e 2ª conjugação com a letra “e” na penúltima sílaba, os quais, através de acréscimo, ditongam em “ie” (se a acentuação tônica estiver em “e” na conjugação). Barros (1948) é o único que não considera explicações para os verbos de 3ª conjugação. Pozo y Pozo (1943) e Solana e Morais (1944) acrescentam, nesse sentido, que os verbos <i>concernir</i> e <i>discernir</i> fariam parte dessa classe. Becker (1945) ainda soma ao <i>concernir</i> e <i>discernir</i> o verbo <i>cenir</i> . Os tempos em que ocorre a irregularidade são <i>presente do indicativo</i> , <i>presente do subjuntivo</i> (para as pessoas <i>yo, tú, él, ellos</i>) e o modo <i>imperativo</i> (pessoas <i>tú, él, ellos</i>).
2ª classe	Verbos de 1ª e 2ª conjugação cuja penúltima sílaba apresenta a letra “o”, que por sua vez ditonga em “ue”, quando esta vogal, no verbo conjugado, for tônica. Afirmam os autores, também, que essa regra vale para os mesmos tempos, números e pessoas da 1ª classe. Pozo y Pozo (1943) e Solana e Morais (1944) ressaltam os verbos <i>dormir</i> e <i>morir</i> , afirmando que estes apresentam mais uma irregularidade dentro dessa classe: trocam o “o” por “u” sempre que for átona e a terminação comece por “a” ou ditongo. Ex.: <i>duermo, duermes, duerme..., duermen</i> .
3ª classe	Verbos terminados em -acer, -ecer, -ocer e -ucir, que admitem a letra “z” antes da letra “c” do radical (estando esta seguida por “a” ou “o”). Os mesmos tempos, números e pessoas das classes anteriores são aqui lembrados. Pozo y Pozo (1943) e Solana e Morais (1944) e Becker (1945) apresentam os verbos terminados em -ducir como os que sofrem, além mais de uma irregularidade, pois além a da própria 3ª classe, trocam “c” por “j” no tempo pretérito indefinido e apagam a letra “i” das terminações regulares (<i>condujera</i> e não <i>conduciera</i>). Além disso, Becker (1945) ainda apresenta outras exceções na regra geral, excetuando os verbos <i>hacer, placer</i> e <i>yacer</i> do grupo “-acer”, os verbos <i>mecer</i> e <i>remecer</i> do grupo “-ecer”, e <i>cocer, escocer</i> e <i>recocer</i> do grupo “-ocer”.
4ª classe	Pozo y Pozo (1943) e Solana e Morais (1944) afirmam que nesta classe estão os verbos terminados em -uir (exceto <i>inmiscuir</i>), os quais recebem a letra “y” depois da letra “u” antes de “a”, “e” e “o”. Ex.: <i>Huir – huyos, huyes</i> , etc. Becker (1945) e Barros (1948) vão considerar essas mesmas regras apenas na classe número 10. Para a quinta, os gramáticos consideraram que esta pertencia aos verbos terminados em -ducir, que então receberiam “z” antes do “c” radical, estando esta seguida por “a” ou “o”.
5ª classe	Verbos terminados em -añer, -iñir, -uñir, -eller, -ullir. Barros (1948) ainda soma a estes os terminados em -añir. Os autores afirmam que a irregularidade nessa classe consiste na perda da letra “i” nas terminações regulares nas 3ªs pessoas do pretérito indefinido. Becker (1945) especifica mais a regra, dizendo que a perda do “i” corresponde das desinências <i>ió, ieron, ieras, iera, iere, ieres, iendo</i> . Ex.: verbo <i>tañer</i> : <i>tañó – tañeron</i> .

6ª classe	Verbo <i>servir</i> e todos os terminados -ebir, -edir (com exceção de, segundo Becker, <i>agredir</i> e <i>transgredir</i> , que são defectivos), -edir, -eguir, -emir, -enchir, -endir, -estir e -etir. De acordo com Becker (1945) e Barros (1948), os verbos nesse contexto perdem a letra “e” do radical, que é substituída por “i” nas seguintes condições: a) sempre que a letra “e” for tônica, b) sempre que a terminação regular comece por “a” ou por ditongo. Além dos tempos iguais aos das classes anteriores, nesta classe acrescenta-se o pretérito indefinido. Ex.: <i>pedir</i> : <i>él pidió, ellos pidieron</i> .
7ª classe	Verbos terminados em -eír e -eñir. Trocam a letra “e” do radical por “i” nos mesmos casos da 6ª classe. Também perdem a letra “i” das desinências <i>ió, ieron, ieras, iera, iere, ieres, iendo</i> (classe 5ª), no pretérito indefinido. Exemplo dado tanto em Becker (1945) quanto em Barros (1948): verbo <i>reír</i> .
8ª classe	Verbos <i>hervir</i> e <i>rehervir</i> e todos terminados em -entir, -erir e -ertir. Ganham uma “i” antes da “e” radical (ditongam) e trocam a “e” do radical da penúltima sílaba por “i” (sempre que a terminação regular comece por “a” ou por ditongo. Exemplo em Becker (1945) e em Barros (1948): verbo <i>sentir</i> .
9ª classe	Verbos <i>jugar</i> e terminados em -irir. Quando a penúltima sílaba é tônica, é adicionada a letra “e” depois da “u”, e uma “e” depois de “i” (para os verbos terminados em -irir). Tempos contemplados: presente do indicativo, presente do subjuntivo e imperativo. Exemplos de Becker (1945) e de Barros (1948): <i>jugar</i> e <i>adquirir</i> .
10ª classe	Todos os verbos terminados em (exceto <i>inmiscuir</i>), os quais recebem a letra “y” depois da letra “u” antes de “a”, “e” e “o”. Ex.: <i>Huir</i> – <i>huyos, huyes</i> , etc. Recordo que esta classe foi contemplada em Pozo y Pozo (1943) e em Solana e Morais (1944) como a 5ª.
11ª classe	Estão nessa classe os verbos <i>dormir</i> e <i>morir</i> . Nesse caso, a irregularidade é representada pela ditongação <i>o-ue</i> quando a sílaba tônica estiver neste radical e pela permuta do “o” por “u”, quando a terminação começa por “a” ou por ditongo. Os tempos verbais contemplados nessa classe são o presente e o pretérito indefinido do indicativo, o presente do subjuntivo e o modo imperativo. Destaco que alguns comentários sobre <i>dormir</i> e <i>morir</i> foram feitos por Pozo y Pozo (1943) e Solana e Morais (1944) quando estavam, em seus materiais, apresentando a 2ª classe.
12ª classe	Verbos <i>valer</i> e <i>salir</i> . Em alguns casos, levam “g” depois do “l” radical, quando este é seguido por “a” ou por “o” (em Becker, ex.: <i>valgo, salgo</i>). Em outros casos, trocam o “o” ou o “i” do infinitivo por um “d” (em Becker, ex.: <i>valdré</i> no lugar de <i>valeré, saldré</i> , no lugar de <i>saldría</i>). Nesta situação, acrescenta Barros (1948), formam o futuro do indicativo e o tempo potencial. Há um outro caso, comentado novamente por Barros, que aponta a supressão: os verbos perdem a letra “e” da terminação regular de 2ª pessoa do singular do imperativo.

Fonte: elaboração própria (2021)

Do quadro acima é possível depreender algumas interpretações salutares. Por exemplo, parece claro que Pozo y Pozo (1943) e Solana e Morais (1944), ainda que tenham contemplado apenas cinco classes para os verbos irregulares em suas obras, leram a gramática de Bello e/ou a da Real Academia Espanhola. Isso porque, mesmo não tendo expandido a classificação, ambos citavam outras clas-

ses em forma de exceções à regra ou às regularidades que reuniam determinados verbos, tal como o fizeram as obras estrangeiras aqui pontuadas (Bello e RAE). Talvez existisse, nessa estratégia de apresentação por parte desses autores, a intenção em condensar o que achassem mais relevante para a educação secundária brasileira e o seu público discente. Contudo, a novamente “coincidência” entre esses autores também merece destaque. Consequentemente, por outra parte, é igualmente provável que Solana e Morais (1944) não tenham lido Bello ou a RAE para a composição do capítulo referente às classes das irregularidades, mas simplesmente se debruçado (e parafraseado) Pozo y Pozo (1943).

Ainda em relação às leituras que influenciaram os autores dentro da década de 1940, chama a atenção como Barros (1948) também apresenta um texto muito semelhante ao de Becker (1945). Há períodos, sobretudo os que abrem as apresentações das classes, que são idênticos. Vale dizer que essa possibilidade é aventada por mim mesmo com a constatação de que Barros fora muito mais conciso que Becker em número de páginas, por exemplo.

Outra diferença entre Becker e Barros (e de Barros em relação aos demais), é que o este último autor, talvez numa estratégia didático-normativa e não especulativo-reflexiva, tenha promovido afirmações mais asseverativas que os outros gramáticos. Por exemplo, enquanto Becker (1945, p.82) afirmava, com destaque gráfico, que na primeira classe cabiam “MUITOS VERBOS (não todos)”, Barros (1948) não fazia nenhuma ressalva nesse sentido. Além disso, com exceção da classe 10^a, Barros não apontou as exceções às regras de cada classe, o que ratifica sua economia e sua estratégia de talvez dar mais “segurança” ao leitor do seu material – justamente pelo “enxugamento” de regras/orientações.

Sobre Barros (1948) e suas estratégias de apresentação das classes dos verbos irregulares, cabe ainda destacar as sínteses escritas por ele a cada subseção. Talvez por acreditar que o agrupamento, embora tentasse facilitar a descrição linguística para o leitor, através de regularidades entre os tantos verbos irregulares, o autor resumia, por meio de substantivos, cada classe. Para a 1^a classe, a “palavra-resumo” foi *adición*, já que os verbos encaixados nessa seção se caracterizavam pelo acréscimo da letra “i”, formando o ditongo. Para a 4^a classe, as palavras-sínteses foram *adición*, *permutación* e *supresión*. Apenas para deixar mais claro como se dava essa estratégia didática na diagramação da obra, abaixo exemplifico com uma imagem:

Imagem 20 – Estratégia de apresentação das classes dos verbos irregulares através de palavras-síntese em Barros (1948)

Siguen la misma irregularidad: *concebir, elegir, seguir, gemir, rendir, vestir, repetir, servir, colegir, competir, derreír, henchir, despedir, medir, regir, trasgredir, etc.*

7.ª clase

Pertenecen a esta clase los verbos terminados en *eir* y *eñir*.

Irregularidades:

PERMUTACIÓN — Cambian la *e* del radical por *i* en los mismos casos de la clase precedente.

SUPRESIÓN — Suprímese la *i* de las 3.ªs personas (terminación regular) en el Pretérito indefinido:

REIR

Presente de Indicativo: río, ríes, rie, reímos, reís, rien.

Derivados { *Pres. Subj.:* ría, rías, ría, ríamos, riais, rían.
Imperativo: rie tú.

Pretérito indefinido: reí, reíste, rió, reímos, reísteis, rieron.

Derivados { *Pret. imperf. 1.ª f.:* riera, rieras, riera, riéramos, rierais, rieran.
Pret. imperf. 2.ª f.: riese, ríese, ríese, ríesemos, ríeseis, ríesen.
Futuro imperfecto: riere, rieres, riere, riéremos, riereis, rieren.

Siguen la misma irregularidad: *ceñir, freir, sonreír, teñir, etc.*

8.ª clase

Pertenecen a esta clase los verbos **HERVIR, REHERVIR**, y todos los terminados en *entir, erir* y *ertir*.

Irregularidades:

ADICIÓN — Toman una *i* antes de *e* radical de la penúltima sílaba, cuando ésta sea tónica.

PERMUTACIÓN — Cambian la *e* del radical de la penúltima sílaba en *i*: siempre que la terminación regular empiece por *a* o por *diptongo*:

Fonte: Barros (1948, p. 47).

Como já dito, Jucá Filho (1944) ficou de fora do quadro sobre as classes dos verbos irregulares do espanhol. A justificativa para tanto é que esse autor não seguiu a tendência de apresentação que então vigorava (e que já vinha sendo posta em prática há muito mais tempo, como nas gramáticas de Bello e da RAE, por exemplo). Apesar de apontar os verbos irregulares do castelhano, Jucá Filho cumpriu essa tarefa sem sistematizá-los através de classes, mas por lições em que o protagonismo era dado aos tempos verbais, e não às terminações e às desinências, por exemplo.

Assim, intitulando as lições 9, 10, 11 e 12 por, respectivamente, *Los presentes irregulares, Consecuencias de los presentes irregulares* (parte em que trata especifi-

camente do presente do subjuntivo), *Los pasados irregulares* e *Los otros tiempos irregulares*, o estudioso investiu mais em listas de verbos e em frases completas do que em tabelas de conjugações. Dessa forma, descreveu as classes preconizadas em outras obras sem, de fato, mencioná-las. Essa estratégia, de algum modo, representa uma interpretação de Jucá Filho (1944) frente as gramáticas estrangeiras tradicionais, que correspondiam ao horizonte de retrospectção de quem elaborava, à época, materiais de espanhol.

Na tentativa de fugir da mera reprodução, esse passo de Jucá Filho representou, também, uma forma de didatizar as classes dos verbos irregulares para o público brasileiro (vale lembrar que o *Castellano contemporáneo*, em todas as lições, apresenta parágrafos inteiros em que o espanhol é confrontado com o português, a fim de aproximar os dois idiomas e esclarecer potenciais dúvidas). Sua obra representa, por fim, uma tentativa original de sistematizar um tópico gramatical que, embora minimamente organizado por classes, ainda parecia complexo e de difícil apreensão numa primeira leitura.

Concluídas as seções das classes dos verbos irregulares, que incluíam verbos de irregularidade comum (isto é, comum a determinados agrupamentos verbais), as fontes apresentaram os *verbos de irregularidad propia*. O termo “própria”, por si só, é um fato interessante. Isso porque nenhuma das fontes que inicialmente tomamos como potenciais influenciadoras dos materiais de espanhol publicados no Brasil (as gramáticas de Bello e da RAE), apresentam essa denominação. Bello (1905[1847]), por exemplo, chamou os verbos que não se encaixavam nas classes de irregularidade própria de *verbos irregulares sueltos*. A RAE (1931), por sua vez, preferiu *verbos de irregularidad especial*. Nesse sentido, apenas Becker (1945) que, dentro da década de 1940, fez a escolha por um dos dois termos e apresentou, em seu manual de espanhol, os *verbos de irregularidad especial*. Pozo y Pozo (1943), Solana e Morais (1944) e Barros (1948), por outro lado, optaram por nenhuma das opções e criaram os *verbos de irregularidad propia*.

Não fica clara, portanto, a “origem” da denominação *irregularidad propia* presente nessas fontes brasileiras, já que até mesmo a gramática de Antenor Nascentes (1920) também se vale do termo *especial*⁸⁵, advindo da RAE, para essa categoria verbal; e a obra *Verbos Castellanos* (NOGUEIRA e PEIXOTO, 1945), preferiu *irregulares sueltos* (advinda de Bello). Nem mesmo as gramáticas do português, das que pude consultar, tratam a irregularidade verbal neste idioma por

⁸⁵ Segundo Nascentes (1920), “A grammatica da Academia distribue os verbos irregulares em dois grupos: ao primeiro pertencem os que têm um mesmo genero de irregularidades e ao segundo os que têm irregularidades especiaes” (p. 46, transcrito na ortografia da época).

própria. Dessa forma, abre-se a possibilidade de essa denominação ter sido pensada por Pozo y Pozo (e influenciado os demais autores) como uma possibilidade de versão, dentro do espanhol, para o termo *especial* que a RAE (principal influência desse autor), preconizou.

O termo *irregularidade própria*, ao que parece, influenciou outras fontes também em grande parte da segunda metade do século XX – e com isso fixou uma terminologia. Pelo que pude apurar em outras obras publicadas após 1940, como a de Aristóteles de Paula Barros (1968) e a de Francisco Frigério (1989[1969]), os verbos irregulares eram divididos entre os de irregularidade comum e própria. Até mesmo Idel Becker, que em 1945 preferiu “especial”, em 1988, na 76ª edição do seu *Manual de Espanhol*, optou por “própria”.

Como se pôde notar ao longo dessa seção, a classe de palavra *verbo*, nos materiais de espanhol da década de 1940, apresentam particularidades importantes, que se concretizam em (não) convergências quanto ao conhecimento linguístico. É, sem dúvida, uma classe descrita nos moldes de gramáticas de autoridade do espanhol e, talvez por isso, nela coube pouco espaço para a reflexão linguística, como se notou em outras classes, notadamente apresentadas aqui em 6.2.2. Nesse bojo, apenas Jucá Filho (1944) apresentou uma proposta mais autônoma para a descrição dos verbos, com interpretações mais independentes do padrão de gramatização do castelhano no Ocidente.

Isso posto, passo agora a breves considerações sobre sintaxe nos materiais didáticos de espanhol da década de 1940. Meu intuito, com isso, é o de lançar luz sobre uma parte da gramática que ainda era pouco explorada na época, sobretudo em se tratando de língua estrangeira.

6.3 Sintaxe: algumas considerações

Os conteúdos de sintaxe, sugeridos pelo governo brasileiro, através da portaria ministerial 127/1943, foram dispostos na unidade 3 deste documento. Em nenhum momento a palavra *sintaxe* foi mencionada (como tampouco fizeram menção, anteriormente, à palavra *morfologia*). Era como se aquela informação fosse pressuposta, visto que fazia parte do imaginário (e da prática docente) a relação entre ensino de língua e o ensino de gramática, não importando de que idioma fosse.

Contudo, os tópicos de língua relacionados à sintaxe, na referida portaria, eram “enxutos”, mais genéricos e em tese mais voltados ao ensino de uma língua estrangeira. Se tomada como referência a lista da portaria 127, que privilegiava regras de *concordância* e *regência*, *construção* e problemas comuns de sintaxe,

como *barbarismos* e *idiotismos*, é perceptível a “extrapolação” de Pozo y Pozo (1943), que, além desses conteúdos, também contemplou, por exemplo, a *sintaxis de la oración simple y compuesta*. Solana e Morais (1944), que até então pareciam seguir a organização pensada por Pozo y Pozo, na parte de sintaxe se restringem exatamente ao que estava posto no documento curricular oficial. Jucá Filho (1944) também é conciso e se detém à portaria, muito embora organize os conteúdos extraídos dela de maneira muito particular – por exemplo, a parte que contemplou os arcaísmos, neologismos, barbarismos e solecismos apareceu antes da concordância e da regência, numa lição chamada *Observaciones complementarias sobre el vocabulario*. Becker (1945), como Pozo y Pozo, extrapola a normativa, apresentando terminologias até então muitíssimo vinculadas ao universo do fazer gramatical em língua portuguesa, como os *vícios de linguagem*. Hernández (1946), por sua vez, não abordou sintaxe em sua obra, encerrando, assim, na classe *interjeição*, a parte referente à língua. Por fim, de modo também muito compactado, com poucos exemplos concretizados em frases ou textos, Barros (1948) seguiu à risca o que sugeria a portaria 127.

Apesar de não caminhar paralelamente à organização pensada por Pozo y Pozo (1943), Solana e Morais (1944), dentro do que produziram quanto à sintaxe, seguiram este autor, numa tendência que já vinha sendo comprovada durante este capítulo da tese. Agora, mais uma vez impressiona a parte destinada à concordância, justamente pela semelhança na redação (e até mesmo cópia em alguns trechos).

Nessas duas fontes, e também em Becker (1945), a concordância se dá entre o adjetivo e o nome, o verbo e o sujeito. Becker ainda acrescenta, em consonância com seu estilo contrastivo, que as regras que regem esse fenômeno, no espanhol, se assemelham ao português. Ainda é deste último autor a afirmação de que a concordância do castelhano havia se tornado mais precisa e rigorosa naquele então momento temporal (anos 40). Esse fato levou Becker a chamar a atenção do seu leitor daquela década para os possíveis “exemplos censuráveis” encontrados em algumas obras literárias clássicas. Para argumentar nesse sentido, o gramático citou Giusti e Belo, a partir de declarações destes estudiosos, que atestavam a complexidade do tema.

Assim como Pozo y Pozo (1943) e Solana e Morais (1944), Barros (1948) descreveu a concordância artigo/particípio e adjetivo/possessivo. No entanto, ao passo em que as duas primeiras fontes explicitaram casos ligados ao verbo *ser* e aos pronomes *nos*, *vos* e *usted*, Barros apenas contemplou o último. Também pertenceram a Pozo y Pozo e a Solana e Morais as descrições dos adjetivos substanti-

vados (*lo verdadero, lo bueno*). Só Pozo y Pozo, contudo, comentou sobre o papel dos pronomes demonstrativos em meio às regras de concordância.

Também foi comum entre os autores a assunção dos nomes coletivos como importantes para este conteúdo sintático. A análise de Pozo y Pozo (1943) e de Solana e Morais (1944), nesse sentido, descortina um dado interessante: além de escreverem a regra clássica para a concordância dos nomes coletivos (se o sujeito é coletivo e está no singular, o verbo também deverá estar nesse mesmo número), esses autores abriram um parágrafo de ressalva, idêntico, em que consta:

Pero si se trata de un colectivo de personas o cosas indeterminadas, como – número, multitud, infinidad, gente, pueblo, vulgo, etc., y va seguido de un nombre plural genitivo, el verbo puede ponerse en singular o plural y hasta suele preferirse el plural: v. gr.: La infinidad de dinero, que allí sin provento se **gastaba** o se **gastaban**; o **parecieron** una buena cantidad de cabras, una multitud de pájaros voló o volaron” (POZO Y POZO, 1943, p. 156, grifos do autor/SOLANA E MORAIS, 1944, p. 135-136, grifos dos autores).

Para além do conteúdo da citação acima (a ressalva à regra de um caso de concordância) e do fato de ela estar em duas fontes diferentes, chama a atenção que somente Solana e Morais (1944) tenham referenciado a autoria: Emílio Marin, em *Gramática Española*. A despeito de os dados até então levantados na Camada Técnica apontarem que Solana e Morais foram leitores da obra de Pozo y Pozo, dadas as “coincidências” entre a redação das obras, com o excerto acima, é possível constatar uma talvez “retificação”, promovida por Solana e Morais, no material de Pozo y Pozo. Noutras palavras, Pozo y Pozo, apesar de graficamente escrever a referida citação entre aspas, o autor omitiu uma influência que em Solana e Morais fora explicitada. Até então, pelas citações explícitas, da obra de Pozo y Pozo só era possível depreender a RAE como um agente influenciador.

Com esse novo dado, encontrado no conteúdo de concordância, fica claro que outra fonte (e talvez até mesmo outras fontes) também baseou Pozo y Pozo. Essa omissão pode revelar a já apontada força acadêmica que a RAE tinha entre os autores brasileiros da década de 1940. Nesse caso específico, ainda mais: mesmo se valendo de outras fontes, como a de Emilio Marín, a referência exclusiva à Academia Espanhola revela a relação consecutiva que havia entre a RAE e a credibilidade de materiais de espanhol para os brasileiros.

Outro fato já comentado nesta seção, mas que merece aprofundamento, está em Becker (1945). Em concordância, como já dito, o autor promove constante

comparação entre a língua espanhola com a língua portuguesa, inclusive referenciando textualmente e através de exemplos gramáticos nacionais, como Said Ali e Eduardo Carlos Pereira, e de nomes clássicos da literatura portuguesa, como Luís de Camões (1524-1580) e Alexandre Herculano (1810-1877). Esse fato comprova a visão contrastiva de Becker e amplia o seu horizonte de retrospectiva. A estratégia de descrever as regras de concordância do espanhol em comparação com as do português, ao mesmo tempo em que revela o intento de aproximar o aluno brasileiro daquele idioma estrangeiro, também ratifica uma tendência linguístico-pedagógica da gramaticografia do castelhano em solo brasileiro no século XX.

Ainda no sentido contrastivo, Jucá Filho (1944) explorou a concordância do espanhol de modo breve (o mais breve possível), afirmando, apenas, que esse fenômeno se dá “*como en portugués*” (JUCÁ FILHO, 1944, p. 195).

Outro conteúdo tratado na parte destinada à sintaxe foi *Regimen gramatical*. Entretanto, apenas Solana e Morais (1944) e Barros (1948) assim o nomeou. Pozo y Pozo (1943) preferiu *complementos del verbo* e, tanto Jucá Filho (1944) quanto Becker (1945), *Regencia/Regência*, respectivamente. A referência direta a como o “regimen” seria traduzido para o português reforça, nessas duas fontes (Jucá Filho e Becker), o seu caráter comparativo. Novamente, enquanto Becker elaborou uma vasta descrição dos casos de regência, através da relação com os objetos diretos, indiretos e as preposições⁸⁶, Jucá Filho afirmou que não há regras para determinar a regência do espanhol, assim como, segundo ele, no português. Dessa forma, esse autor elabora apenas algumas considerações de possibilidades de uso das preposições *a, con, de* e *en*, através de uma pequenas listas de exemplos.

Para além do trato exclusivo das preposições, Solana e Morais (1943) argumentaram sobre o regime gramatical também levando em conta os substantivos, os adjetivos, os pronomes, os advérbios e as conjunções. Nesse sentido, há pouco espaço reservado, nesta fonte, para os complementos verbais, o que não aconteceu em Barros (1948) – ainda que o regime preposicional seja pouco contemplado.

Um capítulo destinado à *Construcción/Construcción* foi elaborado por todos os autores, exceto por Pozo y Pozo (1943). Apesar de curtos, os capítulos de Solana e Morais (1944) e de Barros (1948), a esse respeito, exploram tópicos diversos entre si. Por exemplo, além de apresentar o que seria, em sintaxe, a construção,

⁸⁶ De modo diferente, Pozo y Pozo, em 1943, no capítulo em que são englobados elementos do regime gramatical, também enfoca nos complementos verbais (direto, direto, circunstancial), mas sem conferir muita atenção às preposições.

Solana e Morais descrevem as vozes verbais e os valores dos verbos ser e estar. A escolha desses itens para o capítulo destinado à construção parece deslocada, inclusive até mesmo da portaria 127. Nesse sentido, a obra de Solana e Morais não apresenta dados que se relacionam diretamente à discussão da construção em sintaxe. De maneira distinta, mas igualmente, digamos, pouco estratégica, apresenta-se a fonte escrita por Barros (1948), que apenas elenca alguns tipos de construção (*de las cláusulas, forzosas e de miembros*), e sem grande investimento em exemplos. Dessa forma, há em Barros uma exposição mais normativo-descritiva do que didática.

No sentido oposto a esse foram Jucá Filho (1944) e Becker (1945). O primeiro, por exemplo, trouxe elementos direcionados ao aluno iniciante nos estudos de língua espanhola, a partir de considerações de como se posiciona o sujeito, em relação ao verbo, em frases interrogativas diretas e indiretas. O segundo explora questões de sentido a partir da anteposição/posposição do qualificativo em uma frase, bem como aponta a importância de se conhecer a colocação adverbial para evitar ambiguidades.

Os *arcaísmos, neologismos, barbarismos, solecismos e idiotismos*, tal como previa a portaria ministerial 127, foram contemplados de algum modo em todas as obras, exceto na de Pozo y Pozo (1943). No geral, em todas as fontes, esses tópicos de sintaxe foram tratados como desvios ou erros à Norma (em Becker estão presentes no capítulo de *Vícios de linguagem*, p. 128) e que devem, por isso, ser evitados. A abordagem mais extensa desses conteúdos se encontra em Becker, que chega a extrapolar o que sugeria a portaria 127, explorando, também, *uso incorreto dos pronomes pessoais, solecismo no uso das preposições, falsas correlações de verbos, cacofonia, anfibologia* (sentido duplo), *monotonia e pobreza* – para este último, Becker (1945) extrai exemplos da Gramática da Academia Espanhola e os dispõe em um quadro. A primeira coluna apresentou a forma considerada pobre, monótona (ex.: *Me ocupo de Cervantes; Hacer política*); a segunda, a dita *castiça, aperfeiçoada* (ex.: *Leo a Cervantes; Dedicarse a la política*)⁸⁷.

Num movimento de muita singularidade em relação às demais fontes da década de 1940, Becker (1945), em seus capítulos dedicados à sintaxe, ainda explora questões de sintaxe figurada (especificamente hipérbato, elipse, pleonismo e silepse), conteúdos esses muitíssimo em voga em gramáticas brasileiras da épo-

⁸⁷ Vale dizer que estes tópicos, elaborados por Becker (1945) em seu Manual, que extrapolam o que solicitava a portaria 127, estão baseados no que a RAE postulou em sua gramática de 1931 – inclusive a própria RAE os considerou *Vícios de dicción*.

ca, como a de Eduardo Carlos Pereira, e na própria gramática da RAE (edição de 1931).

Com base em tudo o que nesta seção foi apresentado, é possível perceber que a abordagem sintática presente nos materiais de espanhol da década de 1940 estabeleceram uma mínima concordância com o que fora disposto pela portaria ministerial 127, com algumas exceções que ou a extrapolaram (como é o caso de Becker), ou a desobedeceram (como é o caso de Pozo y Pozo, que mais se aproxima aos conteúdos da Gramática da RAE de 1931).

É importante frisar o aparente compromisso da portaria, quanto à sintaxe, com descrições, normatizações e/ou reflexões linguísticas voltadas ao aluno brasileiro aprendiz iniciante do espanhol como língua estrangeira. Nesse sentido, aos conteúdos de sintaxe eram dedicadas poucas páginas, já que aspectos gramaticais mais extensos, como a coordenação e a subordinação das orações e a análise sintática propriamente dita, tal qual se via nas gramáticas tradicionais do português, foram deixados de lado – exceto por Pozo y Pozo (1943), como já dito, o que reforça sua filiação à RAE.

Isso posto, agora considero outras informações relevantes que, nas fontes, não estavam distribuídas nem em morfologia, nem em sintaxe. Meu enfoque agora, na seção seguinte, recai sobre a apresentação, discussão e didatização, elaborada por essas obras, acerca do léxico e das possíveis relações contrastivas entre o português e o espanhol nesse âmbito.

6.4 A abordagem lexical

Nesta seção, objetivo apresentar e discutir a abordagem lexical empreendida nos materiais didáticos de espanhol da década de 1940. Apesar de outras informações igualmente relevantes, ligados à ortografia (a acentuação e os sinais de pontuação foram conteúdos levados em conta em obras como Pozo y Pozo, Hernández e Barros, por exemplo), destaco, nas fontes, o estudo do vocabulário, justamente por neste aspecto estar a presença de um possível caminho didático, à época, para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e, particularmente no caso brasileiro, até os dias de hoje, um modelo contrastivo.

Na atualidade, o que afirmo acima está concretizado nas imensas listas de palavras escritas em língua espanhola que, na escola brasileira, se correspondem ou se equivalem a também imensas listas de palavras do português. Me refiro, no caso, às palavras heterossemânticas, heterotônicas e heterogênicas, grupos

vocabulares que, no ensino de espanhol para brasileiros, sempre ou quase sempre estiveram presentes, e com lugar didático legitimado a partir da proximidade entre o espanhol e o português.

A partir da leitura e interpretação das fontes de dentro e fora da década estudada nesta tese, é notório que a abordagem lexical já havia sido iniciada desde a publicação da gramática de Nascentes (1920), visto que, no último capítulo desta obra (noções de semântica), comparações entre grupos lexicais português-espanhol já eram destacadas. Contudo, sem dúvida, é nítido que esse *encaminhamento didático* foi consolidado apenas nos anos 40. Sobretudo a partir das fontes Jucá Filho (1944) e Becker (1945), o estudo lexical do espanhol ganhou notoriedade pelo seu contraste com o português. Outras fontes, como por exemplo Pozo y Pozo (1943), ainda que abordasse esse aspecto de maneira extensiva, não o fazia voltado à língua materna dos estudantes, mas exclusivamente pensando na formação de palavras, análise de origem de prefixos etc.

Dessa forma, Jucá Filho e Becker são duas obras exemplares no sentido de ter encaminhado a elaboração de materiais em que o contraste lexical estivesse disposto – ainda que não analisado, mas apenas constatado.

Desde a apresentação dos substantivos, precisamente acerca dos gêneros dos nomes, Jucá Filho (1944) põe em relevo, através de lista pouco exaustiva, as palavras que têm, em espanhol, o gênero diferente do português. Nesse sentido, vocábulos como *leche, sal, sangre, puente, sonrisa* etc. são apresentados aos leitores brasileiros a fim de capacitá-los para a escrita e para a oralidade nesta língua estrangeira. À continuação da obra, o que parecia constar somente no capítulo dos nomes castelhanos, se torna seções finais inseridas em lições de outras classes de palavras, encerrando-as. Exemplo disso está na sexta lição (verbos de tempos compostos). Ao final desta parte, Jucá Filho abre uma pequena seção para citar palavras castelhanas, de origem grega, que são *esdrújulas*, mas que, se lidas em português, “se tornam” *graves* (alguns exemplos, dados pelo autor, são *academia, anemia, nostalgia, elogio, democracia* etc.).

Essa configuração se repete ao final das lições sete e oito, ambas em torno do verbo como conteúdo principal. Nestas partes, Jucá Filho chama a atenção do leitor para o uso do acento agudo. Dessa forma, enfoca palavras que no espanhol recebem acento e no português não, como *demócrata, teléfono, síntoma, océano* etc. Abaixo apresento a diagramação estratégica, pensada nesta fonte, para marcar a importância da atenção ao acento:

Imagem 21 – Apresentação de palavras graves do espanhol, em Jucá Filho (1944)

[8-z]

Son vocablos graves, al contrario del Portugués:

SIN ACENTO:		CON ACENTO:	
acomodo	gemelo (<i>gêmio</i>)	prototipo	ambrosía
aerolito	¡ hola !	reseda	cóndor
albatros	mediocre	ricino	cráter (<i>cratera</i>)
ariete	miope	sino (<i>senão</i>)	Etiopía
austriaco	nene, nena	siriaco	imbécil
cerebro	oboe	tifoideo	impío
croquis	pantano	faena	pillería
egipciano	perineo	peritoneo	policía

Fonte: Jucá Filho (1944, p. 74).

A apresentação de palavras semelhantes ou de parcial semelhança ao português em Jucá Filho (1944) reinicia na lição 10, mas desta vez enfocando vocábulos *homógrafos*. Listas/quadros com esse conteúdo vão se repetir nas lições subsequentes, explicitamente apontadas como uma continuação do que fora iniciado na décima. Vale a pena observar ao menos um exemplo:

Imagem 22 – palavras homógrafas ou quase homógrafas, segundo Jucá Filho (1944)

[10-z]

Palabras homógrafas, o casi, en ambas lenguas, pero de significados muy diversos:

adusto (<i>austero</i>)	También "adusto"
afeitarse (<i>barbear-se</i>)	adornar (<i>adornar, enfeitar</i>)
ala (<i>asa de ave</i>)	asa (<i>asa de vaso</i>)
aposta (<i>de propósito</i>)	apuesta (<i>aposta</i>)
basto, adj. (<i>grosseiro</i>)	espeso (<i>espêso, basto</i>)
bastos (<i>naípe de paus</i>)	
berro (<i>agrião</i>)	berrido (<i>berro</i>)
bizarro (<i>valente</i>)	singular (<i>bizarro</i>)
borrar (<i>apagar</i>)	También "borrar"
botar (<i>atirar fora</i>)	poner (<i>pôr, botar</i>)
cachorro (<i>filho de fera</i>)	perro (<i>cão</i>)
calar (<i>infiltrar, calar uma arma, um fruto, um navio</i>)	callar (<i>não falar</i>)
camelo (<i>galanteio, vaia</i>)	camello (<i>camêlo</i>)
carrillos (<i>bochêchas</i>)	carrillo (<i>carrinho</i>)
carroza (<i>carruagem</i>)	carreta (<i>carroça</i>)
cena, comida (<i>jantar</i>)	escena (<i>cena</i>)

— 10 —

Fonte: Jucá Filho (1944, p. 97)

É notório que Jucá Filho, dada as tantas continuações da lista de homógrafas, que se inicia na página 97 (a lista continua, em pequenos fragmentos, nas lições 11, 12 e 13), investe no ensino do vocabulário espanhol a partir do contraste com o português, a fim de que, assim, se evitem equívocos ortográficos e fonéticos. A ação de dividir a exaustiva lista de palavras desse tipo pode ser tomada como uma estratégia didática, já que, desse modo, o aluno “consumiria” os diversos vocábulos aos poucos, parcialmente, à medida que fosse avançando no *El Castellano Contemporáneo*.

O autor conclui suas considerações sobre vocabulário castelhano na décima nona lição, intitulada *Observaciones complementarias sobre el vocabulario*. Nesse caso, o destaque dado foi à formação de palavras e suas flexões (de gênero, de número, de grau e de pessoa). É importante o destaque, nesta lição, para os *Arcaísmos*, *Neologismos*, *Barbarismos* e *Solecismos*. Jucá Filho foi o único dos autores estudados a deslocar esses tópicos da sintaxe (como inclusive assim sugeria a portaria 127) e a reorganizá-los em lições sobre considerações acerca do vocabulário. De fato, ao contrário das demais fontes, esta tratou esses conteúdos no nível da palavra, não da frase. Isso fomenta a consideração de que Jucá Filho (1944) fez um investimento muito mais alto em morfologia do que em sintaxe, em consonância com a hipótese de que sua obra estivesse dirigida a um público iniciante no espanhol como língua estrangeira.

Por outro lado, o investimento em reflexão/descrição sobre o vocabulário espanhol, em Becker (1945), não foi tão alto, ainda que verdadeiramente diverso. O autor dedica o capítulo 3 do seu *Manual* ao tratamento de *Divergências lexicológicas*. No título do capítulo estava intuída que as diferenças seriam tratadas entre o português e o espanhol, já que essa estratégia didática estivera anunciada nesta fonte desde o seu prefácio.

No parágrafo que abre o capítulo, Becker (1945) anuncia os *heteroprosódicos*. Segundo o autor, tratam-se de termos de sentido e de grafia semelhante (entre o português e o espanhol), mas de diferente tonicidade de um idioma para o outro. Acrescenta Becker que essa classificação representa “verdadeiras dificuldades para o leitor brasileiro, por não levarem acento ortográfico” (p. 36). Como se nota, a questão do acento gráfico, já levantada por Jucá Filho um ano antes, é novamente trazida à tona sob o caráter de facilitadora/dificultadora para a compreensão do estudante brasileiro. Isso se comprova à continuação desta seção, em que são apresentados alguns heteroprosódicos “fáceis” de identificar justa-

mente pelo fato de o acento ortográfico incidir sobre a vogal tônica (exemplos, de Becker: *acróbata, burócrata, oxígeno, limite* etc.).

Na subseção *divergências ortográficas* são comentados, segundo Becker, os poucos casos em que, na escrita, há divergência entre os dois idiomas. O autor justifica esse fato a partir da formação histórica de palavras, visto que tanto o português e o espanhol percorreram caminhos semelhantes nesse sentido. Na sequência, no entanto, são apontados exemplos em que o espanhol havia sido “mais simplificado que o português” (*crecer-crescer, neumático-pneumático, pronosticar-prognosticar, sumergir-submergir, traslúcido-translúcido* etc.) e em que o contrário também havia sido operado (*bohémio-boêmio, escéptico-cético, nhumano-inumano, inmortal-imortal, ómnibus-ônibus* etc.).

Os *heterogênicos*, assim como em Jucá Filho (1944), em Becker (1945) ganham uma atenção especial, com quadro comparativo-explicativo e comentários complementares:

Imagem 23 – heterogênicos apresentados em Becker (1945)

OS HETEROGENÉRICOS são substantivos que diferem no gênero, dum idioma para outro. Eis uma relação dos mais freqüentes:

EL <i>árbol</i> (a árvore)	LA <i>baraja</i> (o baralho)
EL <i>color</i> (a cor)	LA <i>cárcel</i> (o cárcere)
EL <i>desorden</i> (a desordem)	LA <i>coz</i> (o coice)
EL <i>dolor</i> (a dor)	LA <i>labor</i> (o labor)
EL <i>ênfasis</i> (a ênfase)	LA <i>leche</i> (o leite)
EL <i>estante</i> (a estante)	LA <i>miel</i> (o mel)
EL <i>fraude</i> (a fraude)	LA <i>nariz</i> (o nariz)
EL <i>origen</i> (a origem)	LA <i>protesta</i> (o protesto)
EL <i>puente</i> (a ponte)	LA <i>sal</i> (o sal)
EL <i>síncope</i> (a síncope)	LA <i>sangre</i> (o sangue)
EL <i>rezo</i> (a reza)	LA <i>señal</i> (o sinal)
EL <i>vals</i> (a valsa)	LA <i>sonrisa</i> (o sorriso)

E muitos terminados em MBRE e AJE:

LA <i>costumbre</i> (o costume)	EL <i>coraje</i> (a coragem)
LA <i>cumbre</i> (o cume)	EL <i>lenguaje</i> (a linguagem)
LA <i>legumbre</i> (o legume)	EL <i>linaje</i> (a linhagem)
LA <i>lumbre</i> (o lume)	EL <i>paisaje</i> (a paisagem)
LA <i>urdumbre</i> (o urdume)	EL <i>viaje</i> (a viagem)

Mais adiante (SUBSTANTIVOS AMBÍGUOS) ver-se-á que também no gênero pode haver indecisão, dentro do próprio idioma castelhano: *la mar, el mar*, etc.

Fonte: Becker (1945, p. 38).

Como se nota, a lista não é exaustiva, mas levanta considerações interessantes para a identificação do gênero do nome em castelhano. A orientação de que muitos vocábulos do espanhol terminados em *-mbre* e *-aje* pode dar pistas sobre seus gêneros é uma premissa repetida até os dias de hoje sob forma de “dicas”, em manuais de espanhol e geralmente no discurso docente brasileiro.

A última subseção do capítulo 3 inaugura nos materiais didáticos brasileiros o que hoje conhecemos – e que tanto é propagado em aulas de espanhol e no âmbito midiático – por *falsos amigos* ou *falsos cognatos* (em relação à língua portuguesa). Becker (1945) os considerou *falsos sinônimos*, afirmando ser esta a parte mais difícil para o estudante brasileiro:

(...) nem sempre palavras iguais, ou quase iguais, querem dizer a mesma coisa nos dois idiomas. A semelhança ortográfica e prosódica de muitos vocábulos é, às vezes, tão só aparência exterior. A identidade ideológica não se realiza. A diferença pode existir, sobretudo, numa ou outra acepção do termo, o que complica a questão. E nem sempre o sentido da frase nos chamará a atenção sobre possíveis erros de tradução e interpretação! (BECKER, 1945, p. 38-39).

O autor exemplifica a questão com um exemplo literário, extraído da obra *Juvenilia*, do uruguaio Miguel Cané (1851-1905). A partir do excerto, Becker convida o leitor a traduzir a palavra “exquisito”, usada na construção “melones exquisitos”. Argumenta Becker que, no Brasil, essa palavra poderia ser compreendida com um sentido pejorativo, depreciativo, quando, no espanhol, o sentido iria na direção oposta. É por isso que, ao finalizar a subseção, o autor se vale das palavras do dicionarista espanhol-português Visconde de Wildik (s/d), que afirma que a riquezas de ambas as línguas, bem como suas afinidades, também representavam obstáculos.

Becker (1945), ainda a respeito dos *falsos sinônimos*, recomenda aos professores que façam com seus alunos exercícios de tradução com palavras como *bizarro*, *cachorro*, *copa*, *descompuesto*, *distinto*, *escoba*, *exquisito*, *ladrillo*, *largo*, *oficina*, *palco*, *palos*, *pero*, *pronto*, *pulcro*, *rato*, *rojo*, *rubio*, *ruin*, *todavía*, *torpe* etc. Ainda acrescenta, em formato de nota, que o mais conveniente seria que os estudantes descobrissem os significados dessas palavras por si mesmos, através de livros e dicionários, e não com a ajuda do professor.

A última incursão elaborada por Becker em torno do estudo do vocábulo

está no capítulo 21 do seu Manual, momento em que trata do que considerou como regionalismos: as divergências léxicas entre Espanha e América. Este parece um movimento inédito entre os autores da década de 1940 porque, até então, só se constatava a existência da diversidade lexical entre as duas regiões, mas nada que fosse minimamente aprofundado ou sistematizado.

O autor considera regionalismos não a diversidade de palavras sinônimas que, de algum modo, representam um mesmo objeto (para tanto, exemplifica com *niño, pequeño, chico, chiquillo*), mas o que considerou como “diferenças exclusivas”: “para dizer ‘torneira’ um espanhol sempre dirá *grifo*, enquanto um argentino só empregará o termo *canilla*” (BECKER, 1945, p. 142). Isso posto, o gramático dispõe num quadro de duas colunas (uma para Espanha e outra para América ou certas regiões da América) palavras que, segundo ele, seriam mais interessantes para os alunos brasileiros. No entanto, o autor considera o quadro pouco rigoroso, admitindo que vale a consulta a dicionários especializados e o conhecimento *in loco*.

Pontuadas essas questões sobre a abordagem léxica em duas fontes da década de 1940 que, nesse sentido, podem ser consideradas como exemplares, passo agora às considerações sobre a última camada do conhecimento linguístico, a Camada documental. Nela, meu objetivo reside em mapear e apresentar os dados linguísticos levados às fontes, como são exemplificados os fenômenos gramaticais e que autores (literários ou não) são referenciados nesse processo de exemplificação e/ou de explicação metalinguística.

6.5 Camada documental

A camada documental é a responsável por revelar os dados linguísticos e/ou filológicos utilizados pelos autores em seus materiais. Nesse âmbito, é possível, por exemplo, averiguar se a construção de um conceito linguístico, com ou sem exemplificação, é feita através de dados extraídos da literatura (pregressa ou não), ou se por dados de língua ideal, criados para o determinado fim de exemplificar algum conteúdo gramatical – Vieira (2015) chama esses dados de *dados de introspecção*.

De certa forma, em alguns casos, os dados linguísticos gerados pelos autores, no intuito de constituir sua fonte, podem ser interpretados também sob a lente do *argumento da influência*. Sobretudo nos casos em que ocorrem exemplificações, algumas citações apontam que os autores leram determinados teóricos, que

nem sempre estão explicitamente citados nos prefácios dos livros, e que deles se valem para ratificar um conceito, ampliar subdivisões categoriais etc.

Os dados linguísticos extraídos de obras literárias são os que apresentam maior volume. Não por acaso, isso representa um dos sustentáculos da gramática tradicional, que desde o seu surgimento, até mesmo antes do processo de gramatização no Ocidente, já se valia das obras dos considerados clássicos autores literários para fixar uma determinada norma, um padrão ideal. Desse ponto de vista, nos materiais de espanhol publicados na década de 1940, está representada uma permanência.

Outros dados são os considerados de *introspecção*, isto é, aqueles que são gerados atendendo a uma determinada demanda explicativa dentro das fontes. São frases e vocábulos isolados, que normalmente exemplificavam o que um autor acabara de comentar/anunciar.

Sem dúvida, seja de um modo ou de outro, as citações criadas e referenciadas pelos autores dos livros didáticos aqui estudados revelam os literatos mais lidos por esses autores e, segundo eles, de maior peso para um material de língua castelhana. Ou seja, traduzem a autoridade linguística que eles representavam, ao mesmo tempo em que também normatizam uma língua espanhola para o âmbito escolar e para o cumprimento dos objetivos que as fontes da década de 1940 no Brasil pretendiam alcançar, como disposto em alguns prefácios dessas fontes: a qualificação para a fala e para a escrita nesse idioma estrangeiro.

Nesta seção, pretendo sistematizar e analisar quais autores/fontes que geraram os dados linguísticos que constituíram os materiais de espanhol da década de 1940. Nesse intento, sistematizo tanto os literatos que escrevam em castelhano, quanto os teóricos de língua que, usados para exemplificar conteúdos gramaticais, também faziam parte do rol de influências dessas fontes.

Nos blocos presentes no quadro que segue, foram dispostos os nomes dos autores e, na coluna ao lado, a quantidade de vezes que aparecem nas obras. A ordem de apresentação, nesse sentido, é decrescente e, depois desse critério, o que vale é a ordem de aparição dentro da fonte. Dessa forma, entre os autores que apareceram apenas uma vez (caso mais recorrente entre as fontes), a disposição no quadro obedeceu ao momento em que eles foram citados:

Quadro 19 – autores literários e não literários citados nas obras didáticas como fontes linguísticas

Jucá Filho (1944)		Hernández (1946)		Barros (1948)		
Andrés Bello	03	Miguel de Cervantes	02	RAE	03	
RAE	02	Andrés Bello	01	Andrés Bello	01	
Jacinto Benavente	01	Alcalá Galiano		Eduardo Carlos Pereira		
Rubén Darío		Antonio Guijarro				
Pedro de Répide		A. Alonso/Pedro Ureña				
Joaquín Dicenta						
José Enrique Rodó						
Gustavo Adolfo Bécquer						
Francisco de Quevedo						
Pedro A. de Alarcón						
Pozo y Pozo (1943)		Solana e Morais (1944)		Idel Becker (1945)		
Miguel de Cervantes		16	RAE	05	RAE	29
Iriarte	06	José Ingenieros	04	Roberto F. Giusti	28	
Samaniego	05	Rafael Calzada		Andrés Bello	23	
Lope de Vega		Miguel Unamuno	03	Eduardo Carlos Pereira	07	
Santa Tereza de Jesús	04	Juan Maneva e Puyol	02	Luis de Camões	03	
Gracián		Lope de Vega		Said Ali		
Fajardo Saavedra		Miguel de Cervantes		Juan de Valdés	02	
Fr. Luis de León		Fray Luis de Granada		Garcilaso		
Francisco de Quevedo	03	Jovellanos	01	Miguel de Cervantes	02	
Severo Catalina		Emilio Marín		Alexandre Herculano		
RAE		J. Espronceda		Mio Cid	01	
Salomón		Fray José de Siriguenza		Fray Luis de Granada		
Balmes		Caytano Fernández		Visconde de Wildik		
José Zorilla		José Selgas		Mário Barreto		
P. Nieremberg	Fray Diego de Estrella	Artur de Almeida Torres				
Mariana	Calderón de la Barca	Juan B. Selva				
Garcilaso de la Vega	Francisco José de Caldas	Cuervo				
José Selgas	Domingo F. Sarmiento	Séguier				
Franklín	Ricardo Carrasquilla	José Rizzo				
P. A. de Alarcón	Francisco de Quevedo	Sousa da Silveira	01			
Martínez de la Rosa		Landelino Freire				
Juana Inez de la Cruz		A. Gomes				
Esprocenta		C. Figueiredo				
Lord Chesterfield		Solís				
San Mateo		João de Barros				
Becquer		Moratín				
Sócrates		Moneva y Puyol				

Pozo y Pozo (1943)		Solana e Morais (1944)	Idel Becker (1945)		
Andrés Bello	01		Azorín	01	
Pi y Margal			Rodrigo Caro		
Tobías			Calderón de la Barca		
Manuel José Cortés			Manrique		
Leibnitz			José Zorilla		
José de la Cruz Caballero					
M. la Fuene					
Gabriel de la C. Valdés					
Alfonso XIII					
Aristóteles					
Gonzalo de Córdoba					
Gertrudes de Avellaneda					
Goethe					
Valera					
Fray Luis de Granada					
Fernán Caballero					
Martín García Mérou					
Trueba					
Vicente Medina					
José Rosas					
Bretón de los Herreros					
Jovellanos					
Núñez de Acre					
Manuel Nájera					
Vicente Grez					
Ramón de Compoamor					
Alonso de Ovalle					
Miguel A. Príncipe					
Gabriel e Galán					
Olegario Andrade					
Rubén Darío					
Calderón de la Barca					
J. B. Arriaza					
Bartrina					
N. F. Moratín					
L. Moratín					
Luis Moratín Cisneros					
Jorge Manrique					
A. Llanos					
F. Balarte					
Ménedez y Pelayo					
Diego Fallón					
Andrada					
Balcarce					
A. Ferrán					
A. F. Grillo					
Bernardo López					
L. de Argensola					
Gutierrez de Cetina					
R. del Valle Ruiz					

Fonte: Elaboração própria (2021), baseado nas fontes consultadas.

Pode-se dizer que o quadro acima sistematiza dados complexos justamente pelo fato de tentar compilar, exaustivamente, todos os citados nas seis fontes aqui estudadas. Como se nota, são apresentados, majoritariamente, autores literários, nascidos tanto na Espanha quanto da América hispânica, e depois, mas cumprindo um significativo papel, teóricos da língua espanhola – grupo que também inclui a Real Academia Española.

Em se tratando dos autores ligados à teoria e descrição gramatical, é nítida a força tomada pela RAE e por Andrés Bello dentro dos materiais didáticos de espanhol da década de 1940. Entre esses dois, a RAE ainda apresenta maior interferência, com um total de 42 vezes citada, contra 29 vezes em que Bello foi referenciado. A hegemonia teórica RAE-Bello, no entanto, não se estabeleceu isoladamente, visto que outros autores, como Emilio Marín (em Solana e Morais, 1944), Roberto F. Giusti e Juan de Valdés⁸⁸ (em Becker, 1945) e Amado Alonso e Pedro Ureña (em Hernández, 1946) também foram citados como autoridades para confirmar um conceito gramatical ou projetar exemplos linguísticos em torno da língua castelhana.

Ainda sobre os teóricos citados na fonte, Becker (1945), sem dúvida, chama a atenção por levar ao seu Manual uma importante quantidade de teóricos brasileiros que, à época, empreendiam estudos sobre a língua nacional. Além de Mario Barreto e Arthur de Almeida Torres, nomes como Eduardo Carlos Pereira e Manuel Said Ali (7 e 3 citações, respectivamente) representam a ponte que Becker estabelece entre o português e o espanhol em sua obra: partia-se justamente do que esses autores disseram sobre o português para, então, haver o estabelecimento da norma espanhola. Até mesmo João de Barros, uma das referências para a gênese gramaticografia brasileira, está presente no Manual de Becker, pontualmente para tratar sobre concordância.

Além disso, apesar de Eduardo Carlos Pereira também ser citado uma vez em Barros (1948), é inegável que Becker (1945) abriga a maior quantidade de autores que trabalhavam naquele contexto com a língua portuguesa. Isso se deve, em partes, ao caráter da obra de Becker, que desde o prólogo se dizia contrastiva, além de ser a única fonte escrita inteiramente em língua portuguesa – a única entre as seis aqui analisadas. Jucá Filho (1944), embora também tenha se filiado

⁸⁸ Contudo, em Becker (1945), Valdés (1509-1541) não é citado como uma referência teórica em si, pois suas afirmações, nas duas vezes em que foi citado, serviram apenas para exemplificar um espanhol antigo, pertencente ao século XVI. Na página 73, por exemplo, quando Becker tratou de explicar os pronomes relativos, a frase de Valdés, extraída obra *Diálogo de la lengua*, “Pues más quiero decir, porque veáis, QUIEN son los chacones” (destaque de Becker), serviu exclusivamente para dizer que o pronome *quien*, antigamente, era invariável, e que portanto não ia para a forma *quienes*.

ao viés contrastivo em seu trabalho para o castelhano, não apresentou, com explicitude, um panorama diverso como o de Becker.

Sobre os autores literários, Miguel de Cervantes ocupa espaço como o mais citado entre as fontes da década de 1940 brasileira. Além da significativa quantidade de vezes absolutas em que foi mencionado na década (22 vezes no total), Cervantes também pareceu unanimidade entre os autores, já que todos, exceto Jucá Filho (1944), o referenciaram como escritor de um espanhol exemplar – relembro que no prefácio do material de Becker (1945), “idioma de Cervantes” é usado como sinônimo de espanhol.

Em seguida, outros autores literários que exprimiram frequência relevante (na totalidade de citações nas fontes) e que aqui merecem ser destacados foram Lope de Vega (7 citações), Francisco de Quevedo (5 citações), José Zorilla (4 citações), Garcilaso de la Vega (4 citações), Fray Luis de Granada (4 citações), Calderón de la Barca (3 citações), Pedro Antonio de Alarcón (3 citações), Jovellanos (2 citações) e Rubén Darío (2 citações). Os demais autores foram citados uma única vez, sem “coincidências” entre as fontes.

O número superior de autores espanhóis, em relação ao número de autores hispano-americanos, revela um dado já esperado e que também se atrela à tradição literária secular espanhola. Entre todas as fontes, apenas em Pozo y Pozo (1943) está presente o maior número de autores de fora da Espanha. Contudo, reitero que minha observação e análise recaíram apenas na parte linguística das obras, e não na literária. Noutras palavras, quero dizer que, em fontes que havia uma divisão língua/literatura, apenas me debrucei sobre as páginas de língua. Isso quer dizer que autores da América hispano-falante podem estar contemplados na parte exclusivamente direcionada à leitura literária. No entanto, isso não apaga o relevante dado de que os escritores europeus foram os mais requisitados para exemplificar o uso e a norma da língua espanhola.

Em convergência com sua forte linha contrastiva, Becker (1945) foi o único autor que, além de literatos espanhóis, também trouxe à tona em sua obra didática escritores de literatura portuguesa, como Luis de Camões (3 vezes citado) e Alexandre Herculano (2 vezes). Pozo y Pozo (1943), por sua vez, também trouxe autores de outras nacionalidades, como Sócrates, Aristóteles e Goethe, mas traduzidos para o espanhol. Nesse caso específico, chama a atenção que a escolha de Pozo y Pozo por esses autores, notadamente pelo *status* que eles ocupam na literatura e na filosofia, e não por escreverem em espanhol, representa a opção de ampliação de leituras em língua espanhola, dadas pelo crivo de escritores “estrelars” para o Ocidente, aparentemente na visão do autor. Ou seja, é como se

Pozo y Pozo tivesse pensado que *se eles são importantes, importante também será sua escrita, ainda que traduzida*.

As considerações aqui levantadas acerca da camada documental também pretendem caracterizar o conhecimento linguístico constante nos materiais de espanhol publicados na Brasil na década de 1940. Ao tratar dos dados com que os autores das seis fontes aqui analisadas trabalhavam, abre-se espaço para compreender que o material linguístico empregado advinha tanto de *dados de introspecção*, quanto de autores de literatura escrita em língua espanhola e considerados *exemplares, verdadeiras referências de escrita correta*. Ademais, também se pôde notar nesta camada a reunião de autores e obras teóricas sobre o castelhano que, à época, fundamentavam a construção de outros instrumentos de gramatização no exterior. Chama a atenção, contudo, a também referência a teóricos linguísticos nacionais, o que comprova a hipótese de que os materiais didáticos de espanhol da década brasileira mais fértil para esta língua estrangeira, dentro da primeira metade do século XX, sofria a influência de um momento igualmente fértil para os estudos linguísticos no Brasil, além do caráter contrastivo entre o português e o espanhol.

Na próxima seção, em que farei as considerações finais desta tese, pretendo construir uma síntese em torno dos elementos que caracterizam o conhecimento linguístico dos materiais didáticos de espanhol da década de 1940. Ademais, reiterarei aspectos da história do ensino de espanhol em nosso país e a importância da historiografia da linguística para a compreensão dessa disciplina no ontem e no hoje.

Considerações finais

A pergunta de pesquisa, elaborada para esta tese de doutorado, partiu da hipótese de que os materiais didáticos de espanhol, publicados durante a década de 1940 no Brasil, podem ser interpretados desde o ponto de vista das políticas linguísticas (a Reforma de Capanema e a portaria 127, expedida durante o governo de Getúlio Vargas, que estimulou o *boom* editorial voltado ao castelhano), e desde o ponto de vista acadêmico. As considerações feitas em torno desse último aspecto se valeram do fato de que foi justamente na década de 1940, e mais amplamente durante a primeira metade do século XX, que o Brasil presenciou um fértil período para os estudos linguísticos, com a coexistência de pelo menos três tradições de pesquisa: a Filologia, a Linguística e a Gramática.

Com base em todos os capítulos apresentados, no sentido de caracterizar o conhecimento linguístico nos materiais de espanhol publicados durante a já citada década, está claro que o *clima de opinião* intelectual, cultural e político, que constitui o cenário acadêmico brasileiro da época, influenciou, parcialmente, os seis instrumentos linguísticos com que trabalhei nas análises.

Para se chegar a essas conclusões, foi necessário, no capítulo 2, fazer breves considerações sobre o campo em que me situo teórico-metodologicamente, a Historiografia da Linguística, a fim de construir bases que demonstrassem que o conhecimento linguístico se estabelece numa descontinuidade e, por isso mesmo, a partir de uma confluência de pensamentos teóricos, modelos metodológicos e proposições analíticas. Assim, defendi que a historiografia do espanhol no Brasil, sobretudo em seus anos inaugurais, precisaria levar em conta as tradições de pesquisa e os grupos de especialidade que formavam parte do cenário nacional num determinado momento.

No capítulo 3, pude descrever a relação conflituosa que havia entre os linguistas, filólogos e gramáticos brasileiros durante os primeiros sessenta anos do século XX. Dessa forma, foi possível apresentar uma arena de luta em que disciplinas e discursos científicos disputavam o poder institucional e educativo. Nesse panorama, considerei o espanhol como uma disciplina que, além de nascer em um contexto de legalidade, também refletia o turbulento momento filólogo-linguístico brasileiro, mormente ligado ao português. Some-se a isso o fato de que o espanhol, em território nacional, precisava se adequar à normatividade gramatical, típica da esfera escolar – conseqüentemente, quando falamos em produções didáticas, estamos falando de gramáticas escolares. É também neste capítulo que considero importante a análise prévia de duas gramáticas de língua espanhola

escritas fora do Brasil e que, no período, puderam influenciar os autores dos anos 40. Foram elas as gramáticas de Andrés Bello e da Real Academia Espanhola (as edições a que tive acesso, respectivamente, foram as de 1905 e a de 1931).

No capítulo 4 comentei os critérios para a seleção das fontes entre os anos 1943 e 1949, bem como especifiquei os aspectos analíticos que foram considerados nas análises das obras, situados nas *Camadas do conhecimento linguístico*. As seis fontes escolhidas foram Pozo y Pozo (1943), Solana e Morais (1944), Jucá Filho (1944), Becker (1945), Hernández (1946) e Barros (1948). Nesse gesto metodológico, não considerei a representatividade que essas obras ocuparam no seu tempo e fora dele, justamente por acreditar que esse critério, o da representatividade, poderia enviesar a seleção das fontes. Nesse sentido, as escolhas foram pontuadas a partir do número de edição de cada obra, da forma como a autoria foi concretizada (se por um ou mais autores) e pelo número de páginas, por exemplo. Nos resultados desta seleção, apresentei obras que considero verdadeiramente salutares para o trabalho aqui empreendido.

A partir do capítulo 5 iniciei as análises das obras através das Camadas do conhecimento linguístico. Para tanto, construí, contextualmente, um panorama histórico-político-cultural-educativo-editorial da primeira metade do século XX brasileiro, com incursões que iam desde a virada Monarquia-República, até o estabelecimento de reflexões sobre o mercado editorial do país na época, passando, é claro, por muitas considerações acerca da escola republicana e do lugar que o espanhol, das metodologias de ensino de línguas estrangeiras e do ensino de gramática naquele período. No que foi tomado para esta camada (a contextual) como análise, ficou notório que as línguas estrangeiras durante o início do Brasil República tiveram lugar de destaque – apesar das altas taxas de analfabetismo em relação à população brasileira da época – e impulsionaram, de algum modo, a criação de outras políticas linguístico-educativas para o momento (me refiro, por exemplo, à implantação do método direto nesse contexto).

Na camada teórica, as obras foram consideradas a partir da noção de língua espanhola que a elas subjazia, bem como a noção de material didático e do argumento da influência. Ficou asseverado que todas as fontes, embora revelassem uma noção de língua como norma ideal, manipulada por um falante ideal (o que era esperado, pois se tratavam de materiais escolares), houve um pontual espaço para reflexão linguística, com algumas relativizações do que poderia ser considerado uma regra gramatical absoluta. Autores como Jucá Filho (1944) e Becker (1945), por exemplo, foram os que mais se destacaram nesse sentido, e não à toa são os mais acadêmicos da série que foi elencada para o estudo. Hernández

(1946) e Barros (1948) foram as obras mais curtas, mas ainda assim sustentaram afirmações linguísticas que comprovam as formas de se observar as concepções de língua que comentei acima.

Pozo y Pozo (1943) e Solana e Morais (1944) foram as fontes que mais apresentaram características de materiais escolares, com exercícios de gramática, de composição e de tradução. O texto, literário ou não, nessas obras, cumpre a função de servir de base para a análise linguística e para a exploração no nível da frase. Em Jucá Filho (1944), o texto literário, parcialmente integrado às discussões sobre língua, cumpre uma função de deleite na obra, ainda que sejam pontuadas, localizadas vezes, notas de rodapé em que algum aspecto linguístico, dentro do texto, seja trazido à tona. Becker (1945), Hernández (1946) e Barros (1948) não exploram textos literários ou não literários em suas obras. Contudo, Hernández reconhece, explicitamente, a importância deles para atividades de língua, inclusive sugerindo um trabalho língua-texto como procedimento metodológico.

A partir da análise do *argumento da influência*, nas fontes em tela, pude constatar a presença marcante da voz da RAE e da gramática de Andrés Bello. Contudo, os autores também se valeram de outros trabalhos para a elaboração de seus materiais. É o que mostram os comentários advindos de Solana e Morais (1944), que se valeram também dos estudos do mexicano Emilio Marín e do espanhol Puyol. Becker (1945) é o que apresenta a maior diversidade nesse sentido, pois referencia, explicitamente, tanto autores que tratam do espanhol, quanto os que refletem sobre o português. Assim, Eduardo Carlos Pereira e Manuel Said Ali são os gramáticos brasileiros bastante requisitados por Becker, sobretudo quando este promove comparações, em seu *Manual*, entre o português e o espanhol. Hernández (1946), além de Bello, também chega a citar Amado Alonso e Pedro Ureña em seu horizonte de influências. Barros (1948), em consonância com Becker, também cita, pontualmente, Eduardo Carlos Pereira.

Concretizado a partir de *prova textual* e de *reconhecimento público*, o fato de autores brasileiros fazerem parte do *argumento da influência* nas obras pensadas para o ensino do castelhano no país também chama a atenção justamente por, de algum modo, servir de base para a parcial inauguração de um método: o contrastivo. Jucá Filho (1944) e Becker (1945) foram os autores que mais exploraram o contraste entre o idioma materno e o estrangeiro em suas obras, mas, sem dúvida, alguns elementos presentes nas outras fontes, como a supressão de alguns conteúdos e como exercícios que pressupunham conhecimentos prévios do português, asseveram que essa parecia uma tendência da década de 1940.

Entre as consequências desse então seminal “método”, que partia do “co-

nhecido” (a língua materna) para o desconhecido (a língua estrangeira), há o estabelecimento de uma “tradução” de um idioma para outro, prevalecendo aspectos mais comuns e mais “à mão” dos estudantes, e apagando-se especificidades da língua estrangeira. A falta de tratamento do espanhol como uma língua *per se* é, ainda hoje, a causa de problemas metodológicos para o ensino desse idioma no Brasil. Como afirmo em Alexandre (2019), a proximidade/distância entre o português e o espanhol, ao passo em que “inaugurou” o castelhano no sistema educativo formal brasileiro, também representou (e continua representando) um fator de impedimento para potencializar o aprendizado dessa língua no país.

Ainda em torno da influência, também chama a atenção o fato de que Solana e Morais (1944) tenham sido leitores da obra de Pozo y Pozo (1943), justamente pelas inúmeras passagens textuais em que esta fonte é citada por aquela, às vezes até mesmo cumprindo uma redação idêntica. Por fim, igualmente merece destaque a falta de remissões ao primeiro instrumento linguístico voltado ao espanhol dentro do Brasil, que é a gramática de Antenor Nascentes. Talvez pelas duas décadas que separavam esses dois momentos, e pelo intento de se cumprir normativas curriculares impressas na portaria 127, Nascentes foi desconsiderado, ainda que implicitamente, pelos autores da década de 1940.

Ainda na camada teórica, outro aspecto relevante levantado foi em torno das palavras *castelhano/a* e *espanhol/a* para representar os títulos das fontes aqui estudadas. Apesar de, numericamente, a palavra “espanhol/a” estar escrita na maior parte das capas, a coexistência dessas duas formas de nomear garante um episódio que merece ser estudado, inclusive sob o ponto de vista glotopolítico. E em se tratando de glotopolítica, também ficou constatada na camada teórica a relação entre os instrumentos linguísticos da década de 1940 e o (pan)americanismo empreendido pela política brasileira naquele momento e que, inevitavelmente, respingava na educação da República. Analisados os prefácios/apresentações/introduções das obras, ficou claro o argumento associativo entre o espanhol e crescimento regional das nações que falam essa língua e que, política econômica e culturalmente, são (ou deveriam ser) importantes para crescimento do Brasil.

A capa técnica, no capítulo 6, explorou o arcabouço teórico e categorial das seis fontes. Nesse sentido, meu olhar analítico incidiu sobre os critérios definidores das classes de palavras presentes nos materiais, bem como sobre as (não) convergências entre as subclassificações dessas mesmas classes. A partir de evidências diversas, trazidas pela análise, foi possível notar uma falta de consenso entre os autores em relação a algumas classes gramaticais. Por exemplo, ainda que, no geral, todas apresentassem entre oito ou nove classes, o artigo não apa-

rece, apenas, em Solana e Morais (1944), fruto, a meu ver, da pressuposição dos autores de que este conteúdo linguístico já estava “dado” para alunos brasileiros. As interjeições não aparecem em Jucá Filho (1944), fato que suscita reflexões sobre uma discussão mais atualizada em torno desse conteúdo, sobretudo acerca da sua validade enquanto classe de palavra.

Isso posto, notou-se uma “desobediência”, por parte dos autores, à portaria ministerial 127/1943: no documento oficial, que fixava o currículo de língua espanhola a ser trabalhado na educação secundária, apenas 5 classes de palavras eram explicitadas, enquanto os autores cumpriam pelo menos 8. A partir do que dizia a portaria, também chama a atenção o fato de os numerais serem tratados como classe. Esse era um movimento inédito na gramaticografia brasileira, já que as gramáticas do português, por exemplo, não contemplavam os numerais como uma classe autônoma (e tampouco a gramática da RAE ou a de Andrés Bello). Com efeito, nenhum autor (exceto Jucá Filho) considerou este tópico gramatical isoladamente, mas dentro da classe dos adjetivos. Hernández (1946) é o único que também considerou tratar os numerais dentro da classe dos nomes.

Como dito acima, na contramão dos demais autores, Jucá Filho (1944) inaugurou, em sua gramática, uma lição exclusiva para os numerais, ainda que, dentro do capítulo, o subdividisse como adjetivos cardinais, ordinais, multiplicativos, distributivos e substantivos coletivos. É interessante acrescentar que os numerais só figurariam como classe autônoma em 1959, com a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Mais interessante ainda é destacar que Jucá Filho, o único que esteve de acordo com a portaria 127 quanto a esse tópico, na década de 1940, fez parte da comissão acadêmica que, 19 anos depois, elaborou a NGB. De algum modo, o que levanto nesse sentido a respeito de Jucá Filho e suas afirmações linguísticas dentro da sua obra trava relações com os efeitos (acadêmicos, políticos e didáticos) que a diversidade terminológica operou nas produções didáticas do espanhol em boa parte do século passado.

Além disso, é notório que essa diversidade, embora pareça, à primeira vista, bastante favorável à construção de sólidas reflexões sobre o castelhano no Brasil, também pode traçar um caminho inconsistente se pensarmos no campo da didática desse idioma – culturalmente, sem respostas “definitivas”, a instituição escolar tende a reproduzir o óbvio ou o mais supostamente representativo, homogeneizando, assim, discursos sobre a linguagem e silenciando o pensamento crítico-investigativo. Ainda que esse desacordo entre os gramáticos do espanhol na década de 1940 possa parecer benéfico para o “avanço” da ciência, pela razão de essas afirmações circularem no âmbito escolar, é provável que muito dessa

diversidade se apagasse justamente na prática de ensino.

Ainda em torno da falta de consenso metalinguístico entre os autores, à guisa de outro exemplo relevante, é interessante citar como as fontes compreendiam o elemento gramatical *lo*. Enquanto autores como Pozo y Pozo (1934) e Becker (1945) viam o *lo* como artigo determinado, Barros (1948) o via como neutro. Jucá Filho (1944) foi o único que, levando em consideração as afirmações de Bello, preferiu classificá-lo como pronome. Talvez esses desacordos em torno do *lo*, na gramaticografia do espanhol dentro do Brasil, tenham gerado dúvidas pedagógicas e teóricas acerca desse elemento até hoje, mesmo percorridos mais de 70 anos.

As definições das classes de palavras, na maior parte das vezes, foram elaboradas segundo critérios morfológicos. Esse dado aponta a força da Morfologia como fundamento para as gramáticas, do espanhol ou não, à época. Até o estabelecimento (ou tentativa de estabelecer) o método direto no Brasil, a Sintaxe tinha pouco espaço dentro dos instrumentos linguísticos. O alto valor atribuído ao léxico, por exemplo, dentro das línguas estrangeiras (herança essa que nos acompanha até os dias atuais), também corroborava para a consolidação dos aspectos morfológicos nessas fontes da década de 1940.

Ainda a respeito do léxico nessas obras, merecem destaque Jucá Filho (1944) e Becker (1945). Ambos os autores trabalharam com o vocábulo a partir do contraste com o português, no sentido de apresentar as palavras que, num idioma e em outro, tinham grafias e sons parecidos, mas significados diferentes, ou até mesmo grafias/sons semelhantes e gêneros diferentes. Jucá Filho dedicou muitas páginas da sua gramática para essas listas, que eram apresentadas sempre ao final de algumas lições. Becker, por sua vez, também foi o primeiro autor de material didático de espanhol no país a levantar a questão dos *falsos amigos*, obviamente atrelando esse tópico ao estudo do vocabulário. Também está em Becker uma seção em que são apresentadas as variedades lexicais presentes na América hispânica e na Espanha. Esse é um dado novo dentro da década, já que, quando assumida a variedade linguística do espanhol (no nível lexical ou não), esse assunto costumava ser apenas constatado. No *Manual de espanhol*, ainda que pontualmente, as variedades foram comentadas e exemplificadas.

Os verbos mereceram, na análise, uma atenção especial. Isso porque figuravam nas fontes como o conteúdo de maior extensão. Os verbos irregulares foram notados como a maior preocupação didática-editorial dos autores da década de 1940, justamente pelo grande volume de que deveriam dar conta. Todas as fontes trataram os verbos irregulares a partir da apresentação de classes que presumia

“a regularidade na irregularidade” e estavam elas baseadas, para a construção dessas listas, em obras outras anteriores, como a da Real Academia Espanhola. No que diz respeito à inovação, Jucá Filho (1944) é o que mais se destaca, por haver pensado em incomuns estratégias de apresentação e de nomeação dos tempos verbais no espanhol.

A capa documental, ainda no capítulo 6, apontou a ampla gama de autores utilizados nas fontes da década de 1940 no Brasil. Usados para exemplificar ou exercitar algum conceito gramatical na maioria das vezes, textos literários de língua espanhola, sobretudo os originalmente publicados na Espanha, foram escolhidos para de algum modo “representar” esse idioma nos materiais. Também se notou o uso de *dados de introspecção*, isto é, frases ou palavras criadas pelos autores das fontes, para o alcance do mesmo objetivo anterior: exemplificar e/ou exercitar a língua espanhola gramaticalmente correta. Nesse sentido, é importante comentar que Becker (1945), em consonância com a sua estratégia contrastiva, também se valeu de autores portugueses e brasileiros (literatos ou teóricos) para exemplificar ou conceituar algum tópico gramatical. Isso ficou bastante evidente nos capítulos referentes à sintaxe (concordância e regência).

Diante de todo o percurso historiográfico traçado, que contextualiza a história do ensino e a história dos materiais de língua espanhola no Brasil, passando pelas tradições de pesquisa que, naquele momento, disputavam poder acadêmico e curricular, é possível caracterizar o conhecimento linguístico dos materiais de espanhol publicados na década de 1940 a partir de alguns aspectos.

Aspecto conceitual. Na série de obras selecionadas para a presente tese, nota-se uma concepção de língua espanhola pautada na normatividade e na idealização, fato este já esperado em razão de estas fontes estarem inseridas num contexto em que ensino de língua e ensino de gramática eram expressões sinônimas. No entanto, é possível perceber neste aspecto alguns pontuais deslocamentos de abertura para a reflexão linguística, que vão desde o reconhecimento das variedades linguísticas do castelhano à relativização de algumas noções de correto e errado.

O contraste português-espanhol é levado em conta, com maior ou menor rigor, em todas as obras – o que termina por mostrar que mais do que um modo de tratar conteúdos e conceitos gramaticais do castelhano no Brasil, esse também era (e, podemos pensar a respeito se ainda é até hoje) uma metodologia de ensino, com consequências didáticas (o estudo do espanhol não como uma língua estrangeira em si, mas a partir do idioma materno dos alunos, o português) e glotopolíticas (“os brasileiros sabem espanhol porque falam português”, por exemplo).

Os materiais de espanhol dos anos 40 também são caracterizados pela influência clara e explícita de duas obras aqui consideradas, nesse sentido, como exemplares: a gramática de Bello e a da Real Academia Espanhola. Sem dúvida, esses dois instrumentos linguísticos influenciaram os autores das gramáticas do espanhol em nosso país. Ainda nesse ponto, também é possível dizer que os autores da década estudada também “se liam” entre si e concretizavam essa leitura nos próprios materiais – ainda que não se citassem como autoridade.

Contudo, ainda em relação aos aspectos conceituais, não se pode dizer que havia uma extrema preocupação com exercícios de “assimilação”, protótipos clássicos para o âmbito escolar. Apenas duas das seis fontes tiveram, também, em suas páginas, exercícios de gramática.

Aspecto gramatical. No nível morfológico, embora não haja uma diversidade conceitual em relação às classes de palavras, há, sim, subclassificações diversas. As escolhas dos autores no tocante a essas subclassificações revelam formações acadêmicas plurais e busca por fontes nem sempre ligadas à língua espanhola. A hipótese de que os materiais da década de 1940 também eram influenciados por materiais (sobretudo gramáticas) do português – e por isso mesmo refletiam o fértil período por que os estudos linguísticos no Brasil passavam – está comprovada.

No nível sintático, ao contrário do que se passou no nível morfológico, é perceptível uma maior anuência dos autores à portaria ministerial 127, uma vez que os conteúdos por ela dispostos e sugeridos foram, em sua maioria, atendidos nesta parte. Não se percebem notáveis discordâncias entre os autores nesse tópico.

Quanto ao léxico, é preciso salientar que a década de 1940 abre espaço para a introdução do vocábulo em língua espanhola, no contraste com o vocábulo do português, nas aulas de castelhano no Brasil. Apesar de apenas dois autores terem partido para esta estratégia de apresentação de seus conteúdos, há de se levar em conta que um deles foi o notável (no sentido do êxito da sua obra) Idel Becker. O outro, Jucá Filho, já gozava de extremo prestígio nos estudos linguísticos brasileiros da época, fato que também confirma sua grande influência na relação ensino de espanhol/ensino do léxico.

Aspecto documental. Com a pesquisa também é possível afirmar que as fontes da década de 1940 concretizavam a leitura de clássicos da literatura espanhola, e que se valiam deles para legitimar os conceitos gramaticais, as regras e os usos linguísticos que fossem coerentes com esses conceitos. De um modo geral, o aspecto documental mostra que os autores das fontes estudadas se prepararam

também nesse sentido para empreender didaticamente, estavam atualizados e em acordo com as bases que fundamentam a Gramática Tradicional no Ocidente, posto que relacionavam língua e literatura.

Apesar de os três aspectos acima levantados, que caracterizam essas obras, estarem relacionados a gramáticas enquanto instrumentos linguísticos, havia ressalvas, partindo de alguns dos autores dessas fontes, sobre o uso desse termo (gramática). Prova disso está concretizada em alguns comentários encontrados em Solana e Morais (1944) e em Becker (1945), que diziam divergir ou abandonar *aspectos doutrinários* da gramática. Isso indica que já nessa época existia algum rechaço à gramática e ao modo como ela era ensinada nas escolas (nas considerações iniciais do capítulo 3, com as citações do filólogo Gladstone Chaves de Melo, também lanço luz sobre essa questão). Além disso, esse discurso também cumpre, talvez, uma normativa editorial: afastar-se do tradicional era um modo de deixar a obra mais atrativa ao público jovem que então a consumiria.

Em suma, para caracterizar o conhecimento linguísticos presente nos materiais de espanhol da década de 1940 no Brasil, percorri trajetões teórico-metodológicas que diziam respeito à influência que o contexto histórico-educativo-legal da então recém-República brasileira exerceu sobre esses materiais. Também tentei fazer considerações sobre a relação entre o panorama linguístico-filológico brasileiro e a elaboração desses livros didáticos. Na dimensão interna dessas obras, ficaram explicitadas as influências, nacionais e hispânicas, empreendidas em cada uma das gramáticas do espanhol aqui analisadas, bem como a noção de língua castelhana, de material didático para o ensino deste idioma estrangeiro, e sobre a descrição do arcabouço teórico-terminológico presente nesses exemplares.

Esta tese abre outras perspectivas de pesquisa, que vão no sentido de também caracterizar os materiais linguísticos de espanhol na década subsequente (a de 1950), momento em que há uma diminuição nas publicações didáticas voltadas para este idioma – mesmo que ainda acesa a arena de disputa teórico-curricular entre as tradições de pesquisa aqui exploradas. Nesse sentido, também é possível pensar em alguma dessas fontes de maneira individualizada, de modo que assim seja possível aprofundar algum aspecto teórico nela impresso – por exemplo os ligados à sintaxe ou ao léxico do espanhol.

Por fim, reforço a importância do campo da historiografia da linguística para a leitura do hispanismo no Brasil no ontem e no hoje. Esse olhar ao passado nos ajuda a compreender alguns contextos educativos atualmente concretizados, e a elaborar políticas linguísticas em que se reforce a importância da aprendizagem desse idioma estrangeiro no Brasil. É preciso valorizar e compreender as

afirmações linguísticas produzidas no passado, a fim de que, assim, compreendamos que as afirmações linguísticas por nós ditas hoje não nascem a-contextualmente e, tampouco, sem reverberar no futuro.

Referências

ALEXANDRE, Diego. Antenor Nascentes e a Grammatica da lingua espanhola para uso dos brasileiros (1920): gesto inaugural em torno das reflexões sobre a (não) proximidade entre o português e o espanhol. **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 10, n. 02 (27 ed.), ago/dez 2019.

ALEXANDRE, Diego; FRANCELINO, Pedro. Dialogismo nas mensagens direcionadas aos professores de espanhol em materiais didáticos do século XX e XXI: rupturas e continuidades. **Revista Leia Escola**, v. 19, n. 1, 2019.

ALONSO-CORTÉS, A. Planteamiento general de la teoria del lenguaje. In: ALONSO-CORTÉS, A. (Ed.). **Lecturas de Lingüística**. Madrid: Cátedra, 1986.

ALONSO, M. C. Multidimensionalidade, complexidade e dinamismo em historiografia linguística e em sua definição do conceito *tradição*. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2012, p. 71-86.

ALTMAN, Cristina. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. São Paulo: Humanitas, 2003.

ALTMAN, Cristina. Filologia e Linguística – outra vez. **Filologia e Linguística portuguesa**. n. 6, 2004, p. 161-198.

ALTMAN, Cristina. Retrospectivas e perspectivas da historiografia da linguística no Brasil. **Revista argentina de Historiografía Lingüística**. v.1, n. 2, 2009.

ALTMAN, Cristina. Histórias, estórias e historiografia da linguística brasileira. **Todas as letras**, v. 14, n. 1, 2012.

ALTMAN, Cristina. Filologia e Linguística brasileiras, mais uma vez. In: COELHO, Olga. (org.). **A Historiografia Linguística no Brasil (1993- 2018)**: memórias, estudos. São Paulo: Pontes, 2018. p. 43-64.

ÁLVAREZ, José Ramón Calleja. **Espanhol Básico**: cursos clássico e científico. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1958 [1946].

ARAÚJO, Leandro Silveira de; FREITAS, Fernanda Silva. Uma breve revisão da gramaticografia hispânica. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, vol. 14, n. 2, p. 369-390, abr – jun 2020.

ARNOUX, Elvira Navajo de. **Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado (Chile 1842-1862)**: estudio glotopolítico. 1ª ed. Buenos Aires: Santiago Arcos editor, 2008.

ARNOUX, Elvira Navajo de. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In: CELADA, María Teresa; FANJUL, Adrián Pablo; NOTHSTEIN, Susana (Orgs.). **Lenguas en un espacio de integración**: acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Biblos, 2010.

ASENCIO, José J. Gómez. El trabajo de la Real Academia Española en el siglo XVIII (y después). **Península**: revista de estudios ibéricos. n. 5, p. 31-53, 2008.

ASENCIO, José J. Gómez. De “gramática para americanos” a “gramática de todos”: el caso de Bello. **Revista argentina de historiografía linguística**. I, 1, 1-18, 2009.

ASENCIO, José J. Gómez; DEL ARCO, E. T. M.; SWIGGERS, P. Principios, tareas, métodos e instrumentos en historiografía lingüística. *In: Métodos y resultados actuales en historiografía de la lingüística*. Nodus Publikationen, 2014. p. 266-301.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

AZEVEDO FILHO, Leodegário de. Os estudos filológicos e linguísticos no Brasil – uma tentativa de periodização. *In: Anais do Congresso Internacional de Lexicografia e Literaturas do mundo lusófono*. Rio de Janeiro: Editora Ágora da Ilha, 2002.

BALDINI, Lauro José Siqueira. **A nomenclatura gramatical brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BARROS, Aristóteles de Paula. **Compêndio de Espanhol**. Rio de Janeiro: Escola de comando e Estado-maior do Exército – curso de preparação, 1968.

BARROS, João de. **Grammatica da lingua portuguesa**, 1540 (versão digitalizada em PDF).

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Introdução à Historiografia da Linguística**. São Paulo: Cortez, 2013.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. *In: ABREU, Márcia (Org.). Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 1999, p. 529-575.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). *In: ROJO, R. & BATISTA, A. (Orgs.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). **Historiografia da Linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

BECKER, Idel. **Manual de Español**: gramática, ejercicios, lecturas, correspondencia, vocabularios, antología poética. São Paulo: Nobel, 76ª ed, 1988 [1945].

BELLO, Andrés. **Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos** – notas e índice alfabético de Rufino Jose Cuervo. Ciudad de México: Librería Herrero Hnos Sucs, 1905[1847].

BETHELL, Leslie. **História da América Latina** – vol. IV (1870-1930). Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2001.

BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina** – vol. X – A América Latina após 1930: Argentina, Uruguai, Paraguai e Brasil. São Paulo: EDUSP, 2018.

BORGES NETO, José. História da linguística no Brasil. **Estudos Linguísticos**, n. XXXIV, p. 4-13, 2005. p. 1-13.

BOLOGNINI, Carmen Zink; PAYER, Maria Onice. Línguas de imigrantes. *In: GUIMARÃES, Eduardo (coordenador). Revista Ciência e Cultura: Línguas do Brasil/Artigos*, ano 57, n. 2, abril/maio/jun 2005. São Paulo, Scielo, p.42-46.

BRASIL. Lei no 3.674, de 7 de janeiro de 1919. **Fixa a Despeza Geral da Republica dos Estados Unidos do Brasil para exercicio de 1919**. Rio de Janeiro: MEC, 1919.

BRASIL. Portaria Ministerial 127, de 3 de fevereiro de 1943. **Expede e determina a execução do programa de espanhol dos cursos clássicos e científicos do ensino secundário**. Rio de Janeiro: MEC, 1943.

BRECHT, Bertold. **Bertold Brecht - poemas (1913-1956)**. Brasília: Editora brasiliense, 1986.

BUNZEN, Clecio. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BUNZEN, Clecio. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Revista Estudos Linguísticos**, Campinas, XXXIV, p. 557-562, 2005. Disponível em: <http://www.gel.org.br>. Acesso em 01 fev 2020.

BUNZEN, Clecio; MEDEIROS, Rejane R. Almeida de. O ensino de gramática na Primeira República (1889-1930): uma análise da *Gramática expositiva*, de Eduardo Carlos Pereira. **Linha D'Água** (online), São Paulo, v. 29, n. 1, p. 119-141, jun. 2016.

CALERO VAQUERA, María Luisa. Inicios y desarrollo de la gramática escolar en la tradición hispánica (siglo XIX). **Iauna Revista Philologica Romanica**. vol. 15-16, p. 103-119, 2016.

CAMARA JR, Mattoso. **Dicionário de filologia e gramática**. Rio de Janeiro/São Paulo: J. Ozon, 1963.

CANDIDO, Antonio. Literatura e cultura de 1900 a 1945: panorama para estrangeiros. In: **Literatura e sociedade**. São Paulo: Editora TA Queiroz, 8ª ed., 2000, p. 109-138.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. História do Brasil e revisões historiográficas. **Anos 90**, v. 23, n. 43, p. 21-37, jul 2016.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Estratégias editoriais e territorialização do campo pedagógico: um livro de Sampaio Dória sob a pena do editor da Biblioteca de Educação. **Hist. Educ.** v. 17, n. 39, Santa Maria, jan./abr. 2013.

CASTILHO, Ataliba T. de. Estudos Linguísticos no Brasil. **Alfa**, n. 2. p. 135-143, 1962.

CASTILHO, Ataliba T. A cadeira de linguística no curso de letras. **Alfa**. v. 7/8, 1965, p. 155-161.

CASTILHO, Ataliba T. Rumos da Dialectologia portuguesa. **Alfa**. São Paulo, n. 18/19, 1973, p. 115-153.

CAVALIERE, Ricardo. Uma proposta de periodização dos estudos linguísticos no Brasil. **Alfa**, São Paulo, n. 45, 49- 69, 2001.

CAVALIERE, Ricardo. Gramaticografia da língua portuguesa no Brasil: tradição e inovação. **Limite**. n. 6, 2012, p. 217-236.

CAVALIERE, Ricardo. As fontes orais e sua relevância nos estudos linguístico-historiográficos. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online], São Paulo, v. 29, n. 2, p. 363- 377, 2013.

CAVALIERE, Ricardo. **A gramática no Brasil: ideias, percursos e parâmetros**. Rio de Janeiro: Lexkon, 2014.

CELADA, María Teresa. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2002.

CHAGAS, Valmir. **Didática especial de línguas modernas**. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979[1957].

COELHO, Olga. **Serafim da Silva Neto (1917-1960) e a Filologia brasileira**: um ensaio historiográfico sobre o papel da liderança na articulação de um paradigma em Ciência da Linguagem. Dissertação (mestrado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1998.

COELHO, Olga. Filologia, Linguística e Historiografia Linguística no Brasil. *In:* (Org.). **Historiografia linguística no Brasil (1993-2018)**: memórias, estudos. São Paulo: Pontes Editores, 2018.

CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

DANNA, Stela Maris Detregiacchi Gabriel. **Metalinguagem e escolha de retórica em Bello (1853[1847]) e Said Ali (1919[1908])**: faces dos estudos gramaticais na América do Sul. Dissertação (mestrado em Linguística). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2014.

DANNA, Stela Maris Detregiacchi Gabriel. Inovação e conversação de artigos e pronomes na gramática (1853[1847]) de André Bello. **Cadernos de Historiografia Linguística do CEDOCH**: VII MiniEnapol de Historiografia Linguística (2013). São Paulo, v. 1, p. 96-113, 2015

DANNA, Stela Maris Detregiacchi Gabriel. **A língua espanhola no Brasil**: história da sua presença em materiais linguísticos produzidos entre 1919 e 1961. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O Livro Didático de Português**: múltiplos olhares. 1. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ELIA, Silvio. 1975. Os Estudos Filológicos no Brasil. *In:* **Ensaio de Filologia e Linguística**. Rio de Janeiro: Grifo, 2ª ed. p. 117-176, 1975.

FARACO, Carlos Alberto. Filólogos, linguistas e gramáticos. **Discutindo Língua Portuguesa**, São Paulo, v.1, 2005, p. 50-53.

FARACO, Carlos Alberto. Gramática e ensino. **Diadorim**: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, Rio de Janeiro, n. 19, v. 2, p. 11-26, jul.-dez. 2017.

FÁVERO, Leonor; MOLINA, Marcia Antonia Guedes. **As concepções linguísticas do século XIX**: a gramática no Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FERNANDES, Gonçalo. A Janua Linguarum dos jesuítas irlandeses (Salamanca, 1611) e a porta das línguas de Amaro de Roboredo (Lisboa, 1623). **Boletim de estudos Clássicos**, n. 42, Universidade de Coimbra, dez 2004.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. **Qué español enseñar**. Madrid: Arco Libros, 2007.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes; FEDATTO, Carolina Padilha. *Língua Brasileira*, de Edgar Sanches: uma apresentação. **Entremeios**: revista de estudos do discurso. v. 11, jul-dez 2015.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRIGÉRIO, Francisco. **Curso práctico de español**. Curitiba: Editora Arco-Íris LTDA. 9ª ed., 1989[1969].

GEBRIM, Virgínia Sales. A difusão de saberes e práticas escolares na pedagogia nova: o livro como dispositivo estratégico. **Educativa**. Goiânia, v. 10, n. 1, p. 85-95, jan./jun. 2007.

GERALDI, João Wanderley. O livro didático de língua portuguesa: a favor ou contra? Entrevista a Ezequiel Theodoro da Silva. **Revista Leitura** – teoria e prática, Campinas, ano 06, n. 09, jun. 1987, p. 03-07.

GÓIS, Carlos. **Gramática Expositiva Primária**. São Paulo: Paulo de Azevedo & Cia, 1939 [1918].

GONZÁLEZ, Neide T. Maia. La reflexión teórica en la formación del profesor, en su práctica y en la producción de materiales. In: CORDEIRO, André; VARGENS, Dayala; FREITAS, Luciana; VASQUEZ, Renato (Orgs.). **Hispanismo no Brasil: reflexões e sentidos em construção**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

GUEIROS, Leonardo da Silva. **Da emergência à consolidação da tradição sociodiscursiva na pesquisa linguística brasileira e suas implicações para a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa (1970-1999)**. Tese (doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

GUIMARÃES, Anselmo. História do ensino de espanhol no Brasil. **Scientia Plena**. v. 7, n. 11, 2011.

GUIMARÃES, Anselmo. **Panaméricas utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2016.

GUIMARÃES, Anselmo. **História dos livros didáticos de espanhol publicados no Brasil (1919-1961)**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

GUIMARÃES, Anselmo; SOUZA, Josefa Eliana. O “americanismo” e a criação da cadeira de espanhol no ensino secundário brasileiro (1917-1926). **Hist. Educ.** Porto Alegre, v. 21, n. 52, p. 180-193, maio/ago 2017.

GUIMARÃES, Anselmo; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Memória do livro didático de espanhol no Brasil: um panorama. In: BARROS, Cristiano Silva de; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de (Orgs.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

GURGEL, Silvana. A representatividade como critério de seleção de fontes: um problema epistemológico. **Estudos Linguísticos**, v. XXXVII, n. 2, p. 267-273, 2007.

GURGEL, Silvana. **O período dos estudos linguísticos brasileiros dito científico na questão da colocação pronominal (1880-1920)**. Dissertação (mestrado em Semiótica e Linguística Geral). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2008.

HENRIQUES, Claudio Cezar. Filólogos, gramáticos e linguistas. **Idioma**. 2º semestre de 1996.

HOLANDA, Sérgio Buarque de Holanda. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KOERNER, Konrad. Models in Linguistic Historiography. In: **Practicing Linguistic Historiography**. Amsterdam: John Benjamins, 1989.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. **Revista da Anpoll**, n. 2, p. 45-70, 1996.

KOERNER, Konrad. Linguística e filologia: o eterno debate. **Filologia e Linguística portuguesa**, n.1, 1997, p. 7-20.

KOERNER, Konrad. O problema da metalinguagem em historiografia da linguística. In: KOERNER, E. F. K. **Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados**. Trás-os-Montes e Alto Douro: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014. p. 75-90.

KOERNER, Konrad. O problema da influência na historiografia da linguística. In: KOERNER, E. F. K. **Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados**. Trás-os-Montes e Alto Douro: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014. p. 91-102.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectivas, 1998 [1962].

KULIKOWSKI, M.; GONZÁLEZ, Neide. Español para brasileños: sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. **Anuário brasileiro de estudos hispânicos**, n. 9, 1999.

LACERDA, Felipe Castilho de. **Octávio Brandão e as matrizes intelectuais do comunismo no Brasil**. Dissertação (mestrado em História Econômica). Universidade de São Paulo, 2017.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

LAUDAN, L. **O progresso e seus problemas: rumo a uma teoria do crescimento científico**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2011 [1978].

LÁZARO CARRETER, Fernando. **Diccionario de términos filológicos**. 3ª ed. corrigida. Madrid: Gredos, 1990.

LEITE, Marli Quadros. Considerações sobre uso e Norma na Gramática Portuguesa – O *Methodo Grammatical para todas as línguas* (1619), de Amaro de Roboredo. **Filologia e Linguística portuguesa**, n. 3 (2), p. 337-368, 2011.

LEFFA, Vilson. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LE GOFF, Jacques. **A história deve ser dividida em pedaços?** São Paulo: Editora UNESP, 2015.

LIDA, Miranda. **Amado Alonso en la Argentina: una historia global del Instituto de Filología (1927-1946)**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2019.

LÓPEZ-GARCÍA, María. Norma, variedad y enseñanza en la gramática castellana de Andrés Bello. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**. vol 12, n. 33, p. 679-700, abr-jun 2007.

MACIEL, Maximino. 1918[1910]. Breve retrospecto sobre o ensino da língua portuguesa. In: **Grammatica Descriptiva baseada nas doutrinas modernas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 7ª ed, 1918[1910].

MACHADO, Ubiratan. **História das Livrarias Cariocas**. São Paulo: Edusp, 2012.

MARCOTULIO, Leonardo Lennertz; SANTOS LOPES, Célia Regina; MOTTA BASTOS, Mário Jorge; OLIVEIRA, Thiago Laurentino de. **Filologia, história e língua: olhares sobre o português medieval**. São Paulo: Parábola, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Notas sobre a interjeição. **Investigações**, v. 3, dez 1993.

MATTOS, André Luiz Abreu de. Dificuldades com os pretéritos “perfecto simple” e “perfecto compuesto”: uma questão de *tempos*. **Anais do II Congresso Brasileiro de Hispanistas**, out. 2002.

MEILLET, A. **La méthode comparative en linguistique historique**. Paris: Champion, 1925.

MELO, Gladstone Chaves de. **Iniciação à Filologia Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1957.

MOLINA, Márcia Antonia Guedes. **Um estudo descritivo-analítico da “Gramática expositiva (curso superior)”, de Eduardo Carlos Pereira**. Tese (doutorado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004.

MORAES, Didier Dominique Cerqueira Dias de. **Uma trajetória do design do livro didático no Brasil: a Companhia Editora Nacional, 1926-1980**. Tese (doutorado em Design e Arquitetura). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, USP, 2016.

MURRAY, Sthepen O. **Theory Groups and the Study of Languages in North America: a social history**. Canada: Edmonton Univ. Press, 1983 [1933].

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil República: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo**. São Paulo: Contexto, 2017.

NASCENTES, Antenor. **Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros**. Rio de Janeiro: Livraria Drummond, 1920.

NASCENTES, Antenor. A filologia portuguesa no Brasil (esboço histórico). *In: Estudos Filológicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. p. 21-45. 1939.

NEBRIJA, Elío Antonio de. **Arte de la lengua castellana**. Salamanca, 1942.

NEIVA, Frei Sebastião da Silva. **Dicionário de verbos irregulares espanhóis**. Petrópolis: Editora Vozes LTDA., 1956.

NUNES, Mônica Rodrigues. Aproximações entre o livro e o jornal: a tradição do rodapé literário na imprensa paulistana na década de 1940. **Comunicação & Informação**, v. 21, n.1, Goiânia, p. 142-160, jan/maio 2018.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2ª ed. revista e aumentada. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni. **História das Ideias Linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Mato Grosso: UNEMAT Editora, 2001.

ORLANDI, Eni. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, Vanilda. 100 anos de educação republicana. **Pró-posições**, n. 2, p. 7-18, 1990.

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua: imigração e nacionalidade**. (tese de doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. Instituto de Estudos da Linguagem, 1999.

PEDRO BLOCH ENTREVISTA ANTENOR NASCENTES. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xcnlf/17/08.htm>. Acesso em: 12 fev. 2020.

PEREIRA, Eduardo Carlos. **Gramática expositiva (curso elementar)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937 [1926].

PEREIRA, Eduardo Carlos. **Gramática expositiva (curso superior)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943 [1907].

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**: as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

POLACHINI, Bruna Soares. **Uma história serial e conceitual da gramática brasileira oitocentista de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PORTO JR, Francisco Gilson Rebouças. Educação na Primeira República (1889-1930). **Aprender** – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista, ano I, n. 1, p. 3-32, 2003.

POZA, José Alberto Miranda. **Apontamentos de Linguística Histórica**: ensaios de Filologia Românica e Filologia Clássica. Recife: Editora da UFPE, 2019.

QUINTELA, Antón Corbacho; SANTOS, Karla Santa Bárbara. A procura de um poder simbólico inerente à língua espanhola e as justificativas da incorporação do castelhano ao ensino no Brasil. **Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas**, Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Nueva gramática básica de la lengua española**. Barcelona: Espasa, 2018.

RIGO, Raul Reinaldo. **Espanhol rápido sem mestre**. Rio de Janeiro: Editora Aurora, s/d.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. **Língua viva, letra morta**: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. Tese (doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2010a.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, Cristiano Silva de; MARINS COSTA, Elzimar Goetteanauer de. **Coleção explorando o ensino – espanhol**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010b.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. **Língua viva, letra morta**: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas, 2012.

ROJO, Roxane. O livro didático de língua portuguesa: Modos de usar, modos de escolher (PNLD/2007). **Boletim 2007**, Salto para o futuro, 2007. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/boletim2007. Acesso em: 01 fev 2020.

ROMERO, Sílvio. **História da literatura brasileira**. 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1980.

SILVA NETO, Serafim. **Guia para estudos dialetológicos**. Florianópolis: Faculdade Catarinense de Filosofia, 1955.

SOKOLOWICZ, Laura. **Livros didáticos em revista (1990-2010)**: Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2014.

SOKOLOWICS, Laura. **A inclusão da língua espanhola no ensino secundário brasileiro e os primeiros gestos de gramatização**: os anos de 1920 e a Era Vargas. Tese (doutorado em Linguística). Universidade de São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2020.

SOUZA, Roberto Acízelo de. A propósito dos limites entre filologia e linguística. **Revista Linguagem**, Niterói, n. 2, p. 73-88, 1979.

SWIGGERS, Pierre. The history writing of linguistics: a methodological note. **General linguistics**, v. 21, 1981, p.11-16.

SWIGGERS, Pierre. Filologia e Linguística: enlace, divórcio, reconciliação. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 2, p. 5-18, 1998.

SWIGGERS, Pierre. Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la Lingüística. *In*: ZUMBADO, C. et al. (eds.). **Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística**. Congreso Internacional de Lasehl. Madrid: Arco Libros, 2004, p. 113-146.

SWIGGERS, Pierre. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. **Revista argentina de historiografía lingüística**, I, 1, 67-76, 2009.

SWIGGERS, Pierre. Le métalangage de la linguistique: réflexions à propos de la terminologie et de la terminographie linguistiques. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 2-29, 2010.

SWIGGERS, Pierre. Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la Lingüística. *In*: ZUMBADO, C. et al. (eds.). **Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística**. Congreso Internacional de Lasehl. Madrid: Arco Libros, 2004, p. 113-146.

SWIGGERS, Pierre. A historiografia da linguística: objeto, objetivos, organização. *In*: **Confluência Revista do Instituto de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, n. 44-45, 1º e 2º semestres de 2013, p. 39-59.

SWIGGERS, Pierre. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas, problemas. *In*: BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Historiografia da Linguística**. São Paulo: Contexto, 2019. p. 45-80.

UCHÔA, Carlos Eduardo. A filologia e a linguística no Brasil: Para a história de uma relação no estudo da linguagem no século XX. *In*: _____. **A linguagem: teoria, ensino e historiografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

VARGES, Dayala Paiva de Medeiros. **Uma história de politização do ensino de espanhol**: associação de professores de espanhol do Estado do Rio de Janeiro. Tese (doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2012.

VAL ÁLVARO, José Francisco. Dialecto y “dialectismos” en la “Gramática Castellana” de Juan Moneva. **Archivo de filologia aragonesa**, v. 56, 2000, p. 45-62.

VALENTE, Assis. **Recenseamento**. *In*: *Single Carmem Miranda*. Rio de Janeiro: Odeon Records, 1940.

VIDAL NETO, José Bento Cardoso. **A Grammatica Portuguesa, de Julio Ribeiro**. Dissertação (mestrado em Letras). USP, São Paulo, 2010.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **Gramáticas brasileiras contemporâneas do português: movimentos de ruptura e linhas de continuidade com o paradigma tradicional de gramatização.** Tese (doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, 2015.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional: história crítica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

VIEIRA, Francisco Eduardo. A sintaxe no Brasil: notas historiográficas e eixos temáticos de investigação. **ALFA**, 2020 (no prelo).

VIEIRA, Francisco Eduardo; GUEIROS, Leonardo. Da gramática tradicional à tradição sociodiscursiva na reflexão sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil. BASTOS, Neusa; BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Orgs.). **Princípios de Historiografia Linguística.** (no prelo).

VÍLCHEZ, Gema Belém Garrido. **Las gramáticas de la Real Academia Española: teoría gramatical, sintaxis y subordinación (1854-1924).** Tese (doutorado em língua espanhola). Universidade de Salamanca, 2008.

WEINBERG, Gregorio. **Andrés Bello** – Coleção Educadores. In: SANTOS, Eduardo (Org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WERNER, Kelly Cristini Granzotto. A gramática de Andrés Bello: uma gramática para uma comunidade imaginada. **UNILETRAS**. Ponta Grossa, v. 39, n. 1, p. 119-129, jan/jun. 2017.

Documentos legais

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Decreto-Lei 93, de 21 de dezembro de 1937.** Criação do Instituto Nacional do Livro. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De1093.htm. Acesso em 30 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Decreto-Lei 1006, de 30 de dezembro de 1938.** Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/declei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 30 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Decreto-Lei 1006, de 30 de dezembro de 1938.** Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização de livro didático. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/declei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 30 jan. 2020.

BRASIL. Congresso. Senado. **Decreto-Lei 4.244 de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=3081>. Acesso em 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Portaria Ministerial 127 de 3 de fev. de 1943.** Resolve expedir e determinar que se execute o programa de espanhol, que se anexa a presente portaria ministerial, dos cursos clássico e científico do ensino secundário. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br>. Acesso em 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Portaria Ministerial 556 de 13 de nov. de 1945**. Expede instruções metodológicas para a execução do programa de espanhol.

BRASIL. Congresso. Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. Brasília, 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em 10 abr. 2020.

Fontes analisadas

BARROS, Aristóteles de Paula. **Español**: gramática y antología. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1948.

BECKER, Idel. **Manual de Espanhol**: gramática, história literária e antologia. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

HERNÁNDEZ, José. **Nociones de Gramática Española**. São Paulo: Editora Anchieta, 1946

JUCÁ FILHO, Cândido. **El Castellano Contemporáneo** (gramática y textos). Rio de Janeiro: Editora Pan-Americana S/A, 1944.

POZO Y POZO, Adolfo. **Gramática Española**. Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte: Livraria Francisco Alves, 1943.

SOLANA, Vicente; MORAIS, Bento Bueno de. **Gramática Castellana**. São Paulo: Brasil Editora, 1944.

