UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ana Lúcia Pederzolli Cavalheiro Recuero

POR QUE (NÃO) ENSINAR ESPANHOL NO BRASIL? AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A GRAMATIZAÇÃO NO ENSINO DO ESPANHOL A PARTIR DA GLOTOPOLÍTICA

Santa Maria, RS
2017

Ana Lúcia Pederzolli Cavalheiro Recuero

POR QUE (NÃO) ENSINAR ESPANHOL NO BRASIL? AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A GRAMATIZAÇÃO NO ENSINO DO ESPANHOL A PARTIR DA GLOTOPOLÍTICA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Letras**.

Orientadora: Eliana Rosa Sturza

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática
da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

PEDERZOLLI CAVALHEIRO RECUERO, ANA LÚCIA
POR QUE (NÃO) ENSINAR ESPANHOL NO BRASIL? AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A GRAMATIZAÇÃO NO ENSINO DO ESPANHOL A PARTIR DA GLOTOPOLÍTICA / ANA LÚCIA PEDERZOLLI CAVALHEIRO RECUERO.- 2017.
288 p.; 30 cm

Orientadora: ELIANA ROSA STURZA
Coorientadora: ELVIRA NARVAJA DE ARNOUX
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2017

1. ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL 2. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS 3. GRAMATIZAÇÃO 4. GLOTOPOLÍTICA I. STURZA, ELIANA ROSA II. NARVAJA DE ARNOUX, ELVIRA III. Título.

Ana Lúcia Pederzolli Cavalheiro Recuero

POR QUE (NÃO) ENSINAR ESPANHOL NO BRASIL? AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A *GRAMATIZAÇÃO* NO ENSINO DO ESPANHOL A PARTIR DA GLOTOPOLÍTICA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Letras**.

Aprovado em 17 de fevereiro de 2017:

Eliana Rosa Sturza, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

José del Valle, Dr. (CUNY) - videoconferência

Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues, Dra. (UFSCar)

Graziela Lucci de Angelo, Dra. (UFSM)

Larissa Montagner Cervo, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

AGRADECIMENTOS

- Agradeço à Profa. Eliana Rosa Sturza, minha orientadora, por ter me acompanhado nesta trajetória e acreditado no meu trabalho.

- Agradeço aos professores que compuseram a banca de defesa, Prof. José del Valle, Profa. Fernanda Castelano Rodrigues, Profa. Graziela de Angelo e Profa. Larissa Cervo, pela leitura atenta e pela excelência das colaborações dadas.

- Agradeço à Profa. Maria Tereza Celada pela atenção e pelas importantes orientações prestadas à esta pesquisa na faze de qualificação.

- Agradeço de uma forma muito especial o exemplo, o carinho e o comprometimento recebidos na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (FILO – UBA), durante o período de Doutorado Sanduíche (PDSE-CAPES), pelo brilhantíssimo Prof. Roberto Bein e pela profissionalíssima querida Profa. Elvira Narvaja de Arnoux, minha co-orientadora nesta universidade.

- Agradeço imensamente ao Luís Fernando Coelho Recuero, o Fefa, pelas tantas leituras compartilhadas, pelas discussões, pelas críticas e, por fim, por estar ao meu lado também na gran BsAs (2015-2016)!

RESUMO

POR QUE (NÃO) ENSINAR ESPANHOL NO BRASIL? AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A GRAMATIZAÇÃO NO ENSINO DO ESPANHOL A PARTIR DA GLOTOPOLÍTICA

AUTORA: Ana Lúcia Pederzolli Cavalheiro Recuero
ORIENTADORA: Eliana Rosa Sturza

Para responder à pergunta "*Por que (não) ensinar espanhol no Brasil?"* a tese verifica os argumentos operados a partir dos campos governamental e educacional, delineando os três movimentos que oficializaram o ensino da língua nas escolas brasileiras de ensino médio, tomados como *acontecimentos geopolíticos-linguísticos*: 1919 (*Collegio de Pedro II*), 1942 (*Reforma Capanema*) e 2005 ("*Lei do Espanhol*"). Para reconstruir esta historicização subsidia-se teoricamente nos campos de estudo da Glotopolítica (ARNOUX, 2000), das Políticas Linguísticas (HAMEL, 1998) e da História das Ideias Linguísticas (AUROUX, 1992, ORLANDI, 2001), a partir da qual toma a *gramatização* como constituinte do processo. O arquivo que abre como corpus (o discurso argumentativo que fundamenta as leis e os primeiros *instrumentos linguísticos* produzidos para efetivar a implementação das Políticas Linguísticas) associa-se a diferentes *ideologias linguísticas* (ARNOUX e VALLE, 2010), por vezes configuradas como *ideologemas* (ANGENOT, 1982) e expressadas sob a forma de sequências verbais mais ou menos cristalizadas - as *fórmulas* (KRIEG-PLANQUE, 2010). Tais elementos referem-se a representações sobre a língua, sobre o ensino da língua e sobre a relação entre as línguas espanhola e portuguesa. No processo de historicização, retrocedendo no tempo e no espaço, se pode ver que as relações geopolíticas entre Espanha e Portugal produziram tensões entre os elementos hispânico e luso, que eventualmente se projetaram sobre as representações do espanhol no Brasil, na relação entre-as-línguas. No entanto, no contexto mais próximo, o ensino da "língua do outro" se viu condicionado, em primeira instância, às relações geopolíticas entre as nações e seus interesses, por vezes pendulares, em cada temporalidade. O gatilho que acionou o ensino do espanhol no Brasil, desde as primeiras circunstâncias geopolíticas continentais, era de ordem militar. Visando uma política de solidariedade americana, idealizou-se um grande exército bilíngue "nas letras e nas armas", nos cenários ameaçadores das duas grandes guerras mundiais, quando se efetivaram os dois primeiros *acontecimentos*. Depois disso, no século XX, ainda no contexto do MERCOSUL e das relações forjadas pelo *pan-hispanismo*, viu-se desgastado o processo de Regionalização sul-americana que motivou o terceiro *acontecimento.* No momento atual (setembro / 2016), no contexto da *Aliança do Pacífico*, o governo que toma posse no Brasil outorga uma Medida Provisória (MP 746) que revoga a "Lei de 2005" – que havia concedido a oferta obrigatória da língua espanhola. Este fato passa a figurar como um elemento a mais para a afirmação de algo que não se queria admitir: a persistência dos obstáculos que se impõem e sobrepõem sobre o ensino do espanhol no Brasil, desde o seu primeiro *acontecimento.* A tese trata de colocar este novo *acontecimento* como um componente do contexto geopolítico atual e, prioritariamente, como um fato glotopolítico que formaliza a desintegração regional, tendo em vista que suprime o ensino de um idioma que integra as línguas oficiais do bloco regional mais próximo e em pleno desenvolvimento no que diz respeito à valorização do elemento linguístico como um veículo fundamental na integração sul-americana. Temos como símbolo mais atual o arriamento da bandeira do Mercosul no Ministério das Relações Exteriores. Temos novamente o espanhol silenciado. Temos a oficialização do *neo-imperialismo linguístico* sobre o ensino de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Glotopolítica. Políticas Linguísticas. Gramatização. Ensino de espanhol no Brasil.

ABSTRACT

WHY (NOT) TEACH SPANISH IN BRAZIL? LINGUISTIC POLICIES AND GRAMMATIZATION ONTHE TEACHING OF SPANISH FROM THE PERSPECTIVE OF GLOTOPOLITICS

PhD STUDENT: Ana Lúcia Pederzolli Cavalheiro Recuero
SUPERVISOR: Eliana Rosa Sturza

In order to answer the question "Why (not) teach Spanish in Brazil?" this PhD thesis verifies the arguments from the education and government spheres by making the three moves that formalize language teaching in Brazilian High Schools considered herein as linguistic and geopolitical events, namely, 1919 (*Collegio de Pedro II*), 1942 (*Reforma Capanema*), and 2005 (*"Lei do Espanhol"*). In order to restructure this historization, this PhD thesis theoretically resorts to Glotopolitics (ARNOUX, 2000), Linguistic Policies (HAMEL, 1998), and History of Linguistic Ideas (AUROUX, 1992, ORLANDI, 2001), from which it takes *grammatization* as a component of the process. An excerpt from *the beginning of the corpus*, namely, the argumentative discourse that grounds the laws and the primary *linguistic tools* to implement the Linguistic Policies, is associated to different *linguistic ideologies* (ARNOUX e VALLE, 2010) sometimes made up as *ideologemes* (ANGENOT, 1982). They are expressed as less or more crystallized verbal sequences, namely, the *formulae* (KRIEG-PLANQUE, 2010). These elements refer to representations on language, language teaching, and on the relationship between the Portuguese and Spanish languages. In the historization process, back in time and space, the geopolitical relationships between Spain and Portugal caused conflicts between the Lusophone and Hispanic elements that occasionally projected themselves on the Spanish language representation in Brazil in the relationship between languages. However, in a closer context, the teaching of "someone else´s language" has been conditioned in first place to the geopolitical relationships between nations and their interests, swinging at times in each temporality. The mode of teaching Spanish in Brazil was military in the primary continental geopolitical circumstances. With a view to a policy of American sympathy, a great bilingual army was idealized "in the letters and in the guns" in the threatening settings of two huge world wars when the two primary *events* were effected. After that, in the 20th century, in the context of MERCOSUL and *panhispanism's* forged relationships, the process of South American regionalization that motivated the third *event* was deteriorated. In September 2016, in the context oh the Pacific Alliance, the Brazilian government passes a Provisional Act, namely, *MP 746* that repeals the *"Lei de 2005"*. This law had conceded the compulsory offer of the Spanish language in High School. The repeal leads to ongoing drawbacks that have imposed and overlapped the teaching of Spanish in Brazil since the primary *event*. This PhD thesis takes this new *event* as a component of the current geopolitical context and, primarily, as a glotopolitical fact. This fact formalizes the regional disintegration since it disestablishes the teaching of a language that integrates the official languages from the closest regional bloc. This bloc has been developing when it comes to the valuing of the linguistic element as a key means of South American integration. The Mercosul's flag lowering in the Ministry of Foreign Affairs is a current symbol. Spanish is silenced. A *linguistic new imperialism* over the teaching of foreign languages has been put into effect.

Keywords: Glotopolitics. Linguistic Policies. Grammatization. Teaching of Spanish in Brazil.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – *Grammatica hespanhola para uso dos portugueses,* de Nicolau Antonio Peixoto (1848) 78

Imagem 2 – Guia da conversação hespanhola para uso dos portugueses, de José Maria Borges da Costa Peixoto (1860)..... 80

Imagem 3 – O Defensor Diario (17 de agosto de 1848, p.740) 81

Imagem 4 – Página do *Vade-mecum de Berlaimont:* Dictionariolvm et colloqvia octo lingvarvm, Latinae, Gallicae, Belgicae, Tevtonicae, Hispanicae, Italicae, Anglicae & Portugalicae, direccionado a los contextos de viaje y comercio. (1598) 92

Imagem 5 – *Diccionario Castellano y Portuguéz para facilitar a los curiosos la noticia de la lengua Latina*, de Raphael Bluteau (1728)..... 94

Imagem 6 – Página de entrada da *Prosopopeia del idioma portuguez a su hermana la lengua castellana,* de Raphael Bluteau (1728)..... 95

Imagem 7 – Página de entrada da *Tabla de palabras portuguesas remotas a la lengua castellana*, de Rafael Bluteau (1728) 95

Imagem 8 – Página de entrada do *Diccionario Castellano Portuguéz para facilitar a los castellanos el ufo del vocabulario portugués, y Latino*, de Raphael Bluteau (1728)..... 96

Imagem 9 – Página do *Diccionario Castellano Portuguéz para facilitar a los castellanos el ufo del vocabulario portugués, y Latino*, de Raphael Bluteau (1728)..... 98

Imagem 10 – Capa do *Diccionario español-portuguez*, de Manoel do Canto e Castro Mascarenhas Valdez (1864) 99

Imagem 11 – Prólogo do *Diccionario español-portuguez*, de Manoel do Canto e Castro Mascarenhas Valdez (1864)..... 101

Imagem 12 – Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838 – Colégio Pedro II 115

Imagem 13 – A Época – 31 de outubro de 1917 – ed. 01937..... 124

Imagem 14 – A Gazeta de Notícias (RJ) - 28 de agosto de 1919 – ed: 00237 126

Imagem 15 – A Gazeta de Notícias (RJ) - 10 de setembro de 1919 – ed: 00250..... 127

Imagem 16 – A Gazeta de Notícias (RJ) - 12 setembro de 1919 - ed: 00252.. 128

Imagem 17 – A Gazeta de Notícias (RJ) - 18 setembro de 1919 – ed: 00250. 129

Imagem 18 – Capa da Gramática da Língua Espanhola para uso dos brasileiros, de Antenor Nascentes (1ª edição - 1920)..... 132

Imagem 19 – Página da Gramática da Língua Espanhola para uso dos brasileiros, de Antenor de Veras Nascentes (edição de 1934)..... 133

Imagem 20 – A época 31 de outubro de 1917 ed.01937..... 142

Imagem 21 Quadros curriculares do Ginásio e do Clássico com grego, integrantes da Portaria nº 1045, de 14 de dezembro de 1951.... 156

Imagem 22 – Quadros curriculares do Clássico sem grego e do Científico,

integrantes da Portaria nº 1045, de 14 de dezembro de 1951... 157
Imagem 23 – Capa do Dicionário LEP Espanhol-Português de Idel Becker (1ª ed -1943)..... 165
Imagem 24 – Capa do Pequeno Dicionário Espanhol-Portugués, de Idel Becker (1ª edição - 1944-1945)..... 166
Imagem 25 – Capa de *Antología Española*, de Leónidas Sobrino Pórto, de (2ª edição -1947) 172
Imagem 26 – Capa de *Español Colegial – Lecturas* – Coleção de Livros Didáticos, de 1953..... 172
Imagem 27 – Capa do Dicionário Espanhol-Português com Vocabulário Português - Espanhol, de Idel Becker (edição de 1961)..... 174
Imagem 28 – Projeto de Lei nº 4.606 de 1958 que buscou alterar a Lei 4.244, de 9 de abril de 1942..... 192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ensino médio..... 225
Quadro 3 – Ensino fundamental..... 225

Quadro 3 – Síntese das determinações sobre o ensino de línguas estrangeiras a partir das LDBs e a legislação vinculada... 226

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A.C.	Antes de Cristo
EUA	Estados Unidos da América
HIL	História das Ideias Linguísticas
IMP	Sequência de letras de entrada de dicionário
INC	Sequência de letras de entrada de dicionário
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases (da educação nacional)
LEP	Livraria Editora Paulicêa
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
RAE	Real Academia Espanhola
MG	Minas Gerais
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
ABC	Pacto Argentina- Brasil-Chile
UCLA	Universidade da Califórnia
USP	Universidade de São Paulo
USAID	*United States Agency for International Development* (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional)
PL	Políticas Linguísticas
P-L	Projeto de Lei
EPEM	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
DES	Diretoria do Ensino Secundário
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
EPEM	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
ENPLE	Encontro Nacional sobre Políticas de Língua(s) e Ensino
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
APEERJ	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro
APEESP	Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo
CAPL	Comitê Assessor de Políticas Linguísticas
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

UFF	Universidade Federal Fluminense
AUGM	Asociación de Universidades Grupo Montevideo
PPL	Programa de Políticas Linguísticas
CIPLOM	Congresso Internacional de Línguas Oficiais do Mercosul
CBLA	Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada
PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
GT	Grupo de Trabalho
GTPL	*Grupo de Trabajo sobre Políticas Lingüisticas*
ALCA	Associação de Livre Comércio das Américas
SEM	Setor Educativo do MERCOSUR
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
CIPLOM	Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul
SC	Santa Catarina
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
BRICS	Brasil, Rússia, China, Índia e África do Sul
IC	Instituto Cervantes
UNILA	Universidade Federal de Integração Latinoamericana
CELPE-Bras	Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CELU	*Certificado de Español: Lengua y Uso*
EAPLOM	Encontro de Associações de Professores de Línguas Oficiais do Mercosul
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NIPI	Núcleo Disciplinario Educación para la Integración
EIIPL	*Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*
PET	Programa de Educação Tutorial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ÀS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO ESPANHOL..... 21

PRIMEIRA PARTE: MARCOS TEÓRICOS E ANTECEDENTES HISTÓRICOS PARA O ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO EM PROL DO ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL..... 35

CAPÍTULO 1: OS MARCOS TEÓRICOS – O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL A PARTIR DA PERSPECTIVA DA GLOTOPOLÍTICA, DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DA HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS..... 37

1.1 **A Glotopolítica e as Políticas Linguísticas – *ideologias linguísticas, ideologemas e fórmulas*.....** 37
1.2 **A História das Ideias Linguísticas – *os instrumentos linguísticos de Gramatização*.....** 57

CAPÍTULO 2: OS ANTECEDENTES HISTÓRICOS – A RAIZ GEOPOLÍTICA DO (ANTE) CASTELHANISMO-LUSITANISMO..... 62

CAPÍTULO 3: OS INSTRUMENTOS DE GRAMATIZAÇÃO INAUGURAIS PARA O ENSINO DO ESPANHOL PARA FALANTES DE PORTUGUÊS NO CONTEXTO IBÉRICO DO SÉCULO XIX 74

3.1 **As gramáticas como instrumentos de gramatização.....** 74
3.2 **Acerca da primeira gramática particular de espanhol para falantes de português – *o surgimento tardio no contexto ibérico*...** 78
3.3 **Os dicionários como instrumentos de gramatização*.....*** 85
3.4 **Acerca do primeiro dicionário bilíngue espanhol-português/ português-espanhol – *o surgimento tardio no contexto ibérico*.....** 88

SEGUNDA PARTE: O ESPANHOL NO BRASIL – ARGUMENTOS PARA O ENSINO NO SÉCULO XX..... 107

CAPÍTULO 4: O PRIMEIRO ACONTECIMENTO GEOPOLÍTICO-LINGUÍSTICO: 1919 a 1924..... 109

4.1 **Os antecedentes.....** 110
4.1.1 *Acerca da institucionalização da educação pública no Brasil e a criação da primeira escola de "instrucção secundaria" – o Collegio de Pedro II (1837).....* 110
4.1.2 *Acerca do ensino do espanhol na formação comercial (1905) e militar (1905 e 1919) – "entre letras e armas".....* 116
4.2 **O *acontecimento*.....** 121
4.2.1 *O primeiro concurso para professor de espanhol – 1919 – "De hespanhol? … examinadores e candidatos sabem de tudo, menos…"* 125
4.2.2 *O primeiro professor de espanhol na escola de ensino secundário do*

Brasil – Antenor de Veras Nascentes (1919)..... 129
4.2.3 O primeiro instrumento linguístico para o ensino do espanhol – a Gramática de Espanhol para Brasileiros (1920)..... 132
4.3 O contexto geopolítico do primeiro *acontecimento – o espanhol a partir das relações binacionais entre Brasil e Uruguai*..... 142
4.4 Notas acerca do desfecho do primeiro *acontecimento – "Não valia nota e os alunos não compravam o Quixote"* (1924)..... 146

CAPÍTULO 5: O SEGUNDO ACONTECIMENTO GEOPOLÍTICO-LINGUÍSTICO:1942 a 1961..... 149

5.1 Os antecedentes..... 149
5.1.1 Acerca do ensino do espanhol na formação militar (1934) – uma breve nota..... 149
5.1.2 Acerca da Reforma Francisco Campos (1931) – do "crime idiomático" ao primeiro Curso de Letras do Brasil..... 150
5.2 O *acontecimento*..... 153
5.2.1 A Reforma Capanema (1942) – a inclusão do espanhol como disciplina obrigatória no ensino secundário..... 153
5.2.2 Os primeiros instrumentos linguísticos bilíngues – os dicionários de espanhol-português para brasileiros, de Idel Becker (1943 e 1945)..... 160
5.2.3 O dicionário de Idel Becker no encerramento do segundo acontecimento (1961)..... 174
5.3 O contexto geopolítico do segundo *acontecimento – o ensino do espanhol a partir das relações binacionais entre Brasil e Argentina aos acordos MEC-USAID*..... 182
5.4 Notas acerca do desfecho do segundo *acontecimento – a desoficialização do ensino de línguas pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1961) 189

CAPÍTULO 6: O TERCEIRO ACONTECIMENTO GEOPOLÍTICO-LINGUÍSTICO – A "LEI DE 2005" E OS ARGUMENTOS PARA O ENSINO DO ESPANHOL NO SÉCULO XXI..... 193

6.1 Os antecedentes..... 193
6.1.1 As LDBs de 1961, 1971, 1996 – e o ensino de línguas estrangeiras..... 193
6.2 O *acontecimento*..... 200
6.2.1 O discurso pronunciado – "Apoio ao Projeto de Lei nº 3.987, de 2000, sobre a inclusão da língua espanhola no currículo das escolas brasileiras"..... 200
6.2.2 A "Lei de 2005" – a lei da oferta obrigatória e do ensino optativo da língua espanhola no ensino médio do Brasil..... 205
6.2.3 "O instrumento linguístico" a partir do Plano Nacional do Livro Didático – milhões de livros didáticos e dicionários de espanhol são distribuídos aos alunos das escolas públicas do Brasil..... 213
6.3 O contexto geopolítico do terceiro *acontecimento*..... 215
6.3.1 O Regionalismo – o MERCOSUL e as Políticas Linguísticas..... 215
6.3.2 O Pan-hispanismo – as políticas da Espanha sobre o ensino do espanhol no Brasil..... 218

6.4 **Fracassos ou êxitos?** 220

EPÍLOGO: **A revogação da "Lei de 2005" .....** 223

A Aliança do Pacífico – integração ou desintegração?..... 223
O *neo-imperialismo linguístico* sobre as línguas estrangeiras na escola pública brasileira..... 224

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 230

REFERÊNCIAS..... 241

ANEXOS 260

ANEXO A – PRÓLOGO DA GRAMMATICA HESPANHOLA PARA USO DOS PORTUGUESES (PEIXOTO, 1848) ……... 260

ANEXO B – NOTA DO EDITOR DA GRAMMATICA HESPANHOLA PARA USO DOS PORTUGUESES (PEIXOTO, 1848) …… 263

ANEXO C – *PROSOPOPEIA DEL IDIOMA PORTUGUEZ A SU HERMANA LA LENGUA CASTELLANA* (BLUTEAU, 1728) 264

ANEXO D – PRÓLOGO DO *DICCIONARIO ESPAÑOL-PORTUGUEZ* (VALDEZ, 1864) 276

ANEXO E – INTRODUÇÃO DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA ESPANHOLA PARA USO DOS BRASILEIROS. (NASCENTES, 1920) 277

ANEXO F – PREFÁCIO DO DICIONÁRIO LEP - ESPANHOL-PORTUGUÊS (BECKER, 1943) 280

ANEXO G – AO LEITOR - PEQUENO DICIONÁRIO ESPANHOL-PORTUGUÊS (BECKER, 1945) 282

ANEXO H – DO PREFÁCIO DA 2ª EDIÇÃO / PREFACIO A LA 3ª EDICIÓN (BECKER, 1961) 283

ANEXO I – O DISCURSO PRONUNCIADO: APOIO AO PROJETO DE LEI Nº 3.987, DE 2000, SOBRE A INCLUSÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS BRASILEIRAS (BRASIL, 2005) 286

INTRODUÇÃO ÀS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO ESPANHOL

O ensino de línguas no Brasil desde sempre esteve determinado e orientado por interesses políticos e econômicos, dentro das condições sociais e históricas de cada momento, antes de ser tratado visando à educação linguística para a inserção do aluno como cidadão no mundo multilíngue e a valorização e preservação do plurilinguismo brasileiro. Por outra parte, os estudos relacionados a esta prática dentro dos cursos de formação de professores há muito tempo vêm priorizando os aspectos relacionados às metodologias de ensino de línguas, desconsiderando o que concerne às Políticas Linguísticas. A atenção sobre as questões políticas e ideológicas que permeiam o ensino de línguas inexistia ou figurava em um segundo plano. Em inúmeros Cursos de Letras – formação de professores – a disciplina de Políticas Linguísticas é bastante recente ou inexistente, assim como linha de pesquisa.

Em 1988 foram dados os primeiros passos dentro do contexto brasileiro com relação à área e sua cientificidade, com a publicação da primeira obra desenvolvida no Brasil sobre o tema das Políticas Linguísticas, com “Políticas Linguísticas para a América Latina”, de Eni Orlandi, seguida da obra "Pela definição da Política Linguística no Brasil", de Scliar-Cabral, em 1999, fruto de um debate promovido pela Associação Brasileira de Linguística. Subsequentemente a estas produções, começaram a surgir, ainda que muito timidamente, outras pesquisas que foram, passo a passo, configurando e estruturando o desenvolvimento científico da área.

De acordo Sturza (2012), o desenvolvimento da área enquanto campo de estudos científicos brasileiro, está balizado por três acontecimentos: (1) a publicação da obra já citada “Políticas Linguísticas na América Latina”, de Eni Orlandi (1988); (2) a realização de encontros como o Encontro Nacional sobre Políticas de Língua(s) e Ensino (ENPLE), junto ao I Encontro Nacional sobre Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras, ocorrido em Florianópolis (1996); e (3) a fundação de instituições, dentre as que destaca o IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (1999).

No entanto, ainda que o seu desenvolvimento como campo de estudos no cenário brasileiro, de forma geral, careça de linhas de pesquisa e disciplinas mais específicas, o espaço encontra-se, sem dúvida, em movimento de ascensão.

Podemos comprová-lo ao citar algumas produções e iniciativas como, por exemplo, em 2011, a Revista Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); em 2012, a Revista Gragoatá, da Universidade Federal Fluminense (UFF); e, em 2012, a Revista Brasileira de Linguística Aplicada, da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), as quais publicaram números específicos sobre questões de Políticas Linguísticas. Somado a isto, destacam-se os Encontros Internacionais de Pesquisadores de Políticas Linguísticas, promovidos pelo Programa de Políticas Linguísticas (PPL)[1], pertencente ao Núcleo Disciplinar Educação para a Integração (NELI) da Associação das Universidades do Grupo Montevidéu (AUGM)[2], que tiveram sua sétima edição em 2015, na Universidade Nacional de Córdoba; o I, II e III Congresso Internacional de Línguas Oficiais do Mercosul (CIPLOM), com edições em 2010, 2013 e 2016, que ocorrem paralelamente aos Encontros de Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL (EAPLOM); e, em 2013, o 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), que teve como tema "Política e Política de Línguas".

Em 2014, del Valle já destacava a mesma necessidade que menciono, dentro das áreas de docência e linhas de pesquisa, ou seja, no lugar das inúmeras disciplinas de gramática e fonética (não menos importantes), se deveria estar atento à necessidade de mais disciplinas de ordem da Análise do Discurso e das Políticas de Linguagem (estas, por sua vez, relacionadas aos estudos culturais e literários). Para Valle, a língua, ainda que possa ser objeto central de estudo, não é um fato natural e, portanto, não pode ser tratada da seguinte forma:

> Como objeto que "está ahí" a la espera de nuestra mirada científica – sino como artefacto cultural y constructo cognitivo de contornos imprecisos, como significante que remite a prácticas de interacción con significados sociales disputados que se definen y descodifican siempre en relación con el contexto histórico material de su producción y recepción. **El estudio de la lengua española así entendida implica situar esa condición histórica en el mismo centro de la investigación sobre la base de una historicidad definida no ya como evolución a lo largo de un eje diacrónico vacío, sino como relación dinámica y material con el contexto, con un contexto definido en base a su condición multidimensional** (cultural, política, religiosa, social). (VALLE, 2014, p. 98, grifo nosso).

[1] Ao Programa vincula-se a Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL), da *Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Facultad de Lenguas* http://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/about

[2] São membros da Associação de Universidades Grupo Montevidéu pelo menos cinco universidades brasileiras, além de oito argentinas, duas paraguaias, uma boliviana, uma uruguaia e uma chilena.

Neste mesmo sentido se situam as reflexões de RAJAGOPALAN (2008, 2009) e de Leffa (2005, 2006), que tratam de olhar o ensino de línguas, a partir da própria Linguística Aplicada, para mais além de seus aspectos metodológicos:

> Talvez tenha chegado a hora de não só traçar novos rumos para LA [...], mas livrar o ensino de línguas, de uma vez por todas, das garras das teorias linguísticas hegemônicas que insistem na tese de autonomismo, segundo o qual o fenômeno linguístico deve ser abordado sem se preocupar com seus eventuais **desdobramentos políticos e ideológicos**, nem tampouco levar em consideração as implicações práticas deles decorrentes. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 18-19, grifo nosso).

Leffa resume de forma simples e objetiva a questão na prática propriamente dita:

> O ensino de uma língua estrangeira pode ser visto como um problema metodológico ou político. **Vemos o ensino de LE como um problema metodológico** quando estamos preocupados, por exemplo, com a atuação do professor em sala de aula, com ênfase na escrita ou na fala, com a melhor maneira de ensinar um determinado conteúdo. **Vemos o ensino de LE como um problema político** quando nos preocupamos, por exemplo, com a escolha de uma língua estrangeira que um aluno de uma determinada comunidade deve estudar, com o impacto de hegemonia de certas línguas sobre outras, com a possibilidade de colonização da mente do professor ou do aluno ao estudar uma língua estrangeira, com a necessidade de definir linhas de atuação junto aos nossos representantes no poder legislativo. (LEFFA, 2005, p. 204, grifo nosso).

Rajagopalan (2009) no entanto, chama a atenção para o fato inegável de que as próprias questões metodológicas, como os métodos e as técnicas, com o foco em uma ou outra destreza, por exemplo, são determinadas pelos próprios órgãos da Educação, ou seja, que:

> [...] se baseiam em abordagens entendidas como parte integral de uma política linguística, esta sim definida nas altas esferas na escala institucional [...] está havendo uma percepção crescente de que o ensino de língua estrangeira deve estar atento ao contexto político em que o mesmo se dá, tanto quanto aos aspectos estritamente linguísticos. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 20).

Acredito que uma grande parcela dos professores de línguas no Brasil – fazendo referência e entendendo não só o português como língua materna, mas também as várias línguas que dividem o espaço de enunciação brasileiro, marcado pela diversidade, ou seja, as línguas de imigração, as línguas indígenas, as línguas

de fronteira, a língua de sinais, sejam estas consideradas maternas ou estrangeiras, em variados graus de *estrangeiridade* – tem sido formada sem saber o que é "Política Linguística" e sem uma consciência politizada sobre o "porquê e o papel do ensino de cada língua". Tal circunstância parece arrastar-se num vácuo – tal qual vem propor o movimento atual "Escola sem Partido" – que oculta o contexto político que demarca cada prática de ensino, ficando sempre amarrado a discursos que podemos considerar como *ideologias linguísticas* institucionalizadas e naturalizadas. Para justificar o ensino do espanhol, por exemplo, alguns dizeres viraram incontestáveis "palavras de ordem": *o espanhol é a língua de mais de 400 milhões de falantes*, *como língua estrangeira o espanhol é a segunda língua mais falada no mundo*, *o espanhol é língua oficial do Mercosul*, etc.. Discursos estes materializados na linearidade do dizer comumente infectados por uma espécie de "euforia linguística" – em grande parte herdada do *nacionalismo espanhol pan-hispânico* (VALLE, 2007). E por aí muitos professores tem se orientado e orientado aos seus alunos.

As línguas significam socialmente e politicamente. E mais: em cada momento e situação, o estudo e, principalmente, o ensino de cada língua era (e é) impulsionado, pelo menos, pelas condições sociais e históricas, religiosas, culturais, ideológicas, geopolíticas e econômicas. Então, todo o professor de línguas no Brasil ao deparar-se com a pergunta "por que ensinar uma língua e não outra?", pode estar condicionado ao reducionismo de uma prática muitas vezes alienada que o faz repetir os mesmos discursos até então pronunciados e transmitidos por diversos meios, de diferentes ordens, mas de caráter metalinguístico: prólogos de gramáticas e dicionários, prefácios de livros didáticos, notícias e reportagens, documentos de formação ou de orientação dos órgãos educacionais, decretos, projetos de lei, leis, etc. Neste sentido, é necessário chamar a atenção para a evidência de que a designação de cada língua (alemão, espanhol, inglês ou qualquer outra) em si, simboliza, ou seja, tem materializados discursos, que por sua vez tem consubstanciado ideologias ou representações sobre o que é cada idioma ou o valor de cada idioma – sempre em relação aos outros (VALLE, 2014). Isto é recorrente ou cíclico no transcorrer da história. Produz-se a impressão de que cada língua "sempre significou a mesma coisa" ou, inversamente, "nunca significou nada" ou "quase nada" em relação a si mesmo e em relação às demais. Por exemplo, pode parecer e estar "naturalizado" que o inglês sempre aportou o valor que lhe é atribuído, isto é, o

status de língua franca internacional ou "língua denominador comum". No entanto, estrategicamente construído como uma forma de imperialismo linguístico (PHILLIPSON, 1992). Outros idiomas, em outras épocas mais ou menos remotas, ocuparam esse espaço de prestígio com reconhecimento por diferentes razões (língua da cultura, língua da diplomacia, língua da ciência, língua das leis, língua da religião, etc.). O Imperio Romano impôs o latim como língua domintante sobre grande parte da Europa entre o século 1 A.C. (ano 27) e o século 5 D.C. (ano 475-476). Posteriormente, o árabe foi imposto sobre grande parte do Mediterrâneo e da Península Ibérica. Na Espanha foram mais de sete séculos de dominação, a partir da ocupação árabe do século 6 ao século XV (1492 – ano da Reconquista). O francês ocupou o papel da língua da cultura por muitos anos, com um lugar de excelência preponderante entre as línguas estrangeiras modernas no ocidente, até muito recentemente. No Brasil, somente a partir de 1961 – com a 1ª LDB – teve sua carga horária reduzida, lado a lado à supressão do latim. O alemão repercutiu ocidentalmente como língua da ciência durante muitos anos, integrando o ensino como língua estrangeira ao lado do italiano (este em menor medida) durante longa data, e posteriormente sofrendo rechaços paralelos ao desenvolvimento das ideologias de cunho nazista. Tudo isso mostra que as línguas – e as relações entre as línguas – estiveram sempre marcadas pelo aspecto político. Com base em Valle (2014, p. 88), em estudo sobre “o lugar das línguas nas línguas modernas”, desde a perspectiva proposta por esta tese, penso que vivemos uma etapa em que as línguas devem ser ensinadas e aprendidas, “como discurso y como objeto de discurso”, no camino para

> […] descodificar enunciados que naturalizan y normativizan categorías - tales como, por ejemplo, ‘la lengua española’ - construidas en contextos concretos y por agentes discursivos concretos. (VALLE, 2014, p. 101).

Isto significa que dizer "língua espanhola", "espanhol", "castelhano" ou outra língua qualquer, remete a uma série de discursos e de simulacros que foram construídos sobre esta língua e sobre as diferentes designações atribuídas, bem como sobre os efeitos de sentidos que emanam, reafirmando, espalhando ou silenciando o seu papel e o seu valor em relação a outras línguas. Portanto, destaco a necessidade e a importância de profissionais não alienados sobre o papel da educação linguística e das Políticas Linguísticas, que vão desde as mais amplas

relações planetárias e transnacionais que envolvem línguas e ensino de línguas, ao mais local e imediato como a escola do bairro.

Tais problematizações provêm de uma postura reflexiva e crítica de uma professora brasileira de espanhol como língua estrangeira, no extremo sul do Brasil, que releva e discute temas como os propostos por Valle (2004, 2007, 2014, 2014a) e também por Garcez (2008), que sinalizam para uma consciência politizada – uma *conscientização linguística* – (ALTHOFEN e BROCH, 2011), sobre o porquê de ensinar e aprender ou não uma língua, ou seja, se esperaria que os professores que ensinam e os estudantes que aprendem uma língua estrangeira ou segunda língua na escola tivessem a oportunidade de refletir e responder a perguntas como:

> Quem sou eu neste mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que tem a ver comigo essa língua? (GARCEZ, 2008, p. 52).

Ao pensar a partir desta perspectiva, o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira não se operariam em um vácuo sem razão aparente para o aluno ou alienado para o professor. Poderia ser uma experiência significativa e uma prática emancipatória e de inserção na sociedade, a partir da compreensão da heterogeneidade dos usos da linguagem como produtos culturais e simbólicos socialmente importantes (BOURDIEU, 1997), com funções mais ou menos específicas. Prioritariamente, deveria compor uma educação *transcultural y translingüe* (VALLE, 2014), em que não importa apenas o desenvolvimento de competências em línguas, mas o reconhecimento das funções sociais, culturais e históricas de cada idioma a ser aprendido, assim como baseada no conceito de *pluralidade*, visto como uma atitude plural frente às línguas (ALTHOFEN; BROCH, 2011) e ancorada nos Direitos Linguísticos Universais (OLIVEIRA, 2003).

Neste sentido, compreender as Políticas Linguísticas, ou seja, as funções e os estatutos políticos que movem e determinam o ensino de línguas, assim como a sua supressão ou proibição é função *sine qua non* para todos os professores de línguas.

Seguindo por esta via, com o objetivo de refletir sobre a pergunta "Por que (não) ensinar espanhol no Brasil?", verifico as bases argumentativas que

sustentaram e justificaram a presença do espanhol como disciplina no ensino médio[3] brasileiro nos três momentos em que se instituiu (1919;1942;2005), tomados como *acontecimentos geopolítico-linguísticos*, à luz dos contextos políticos maiores nos quais se efetivaram, por sua vez marcados pelas relações geopolíticas entre os países envolvidos, seja regionalmente, seja transnacionalmente, seja planetariamente.

Projetos de leis, leis, resoluções e decretos, enfim, documentos de caráter oficial vinculados à educação, normatizaram estes movimentos e desencadearam outros fatos glotopolíticos necessários à sua implementação. Entre eles, está a elaboração das gramáticas e dos dicionários, ou seja, os *instrumentos linguísticos* (AUROUX, 1992) fundamentais que se destinaram ao cumprimento de ditas circunstâncias. Os prólogos desses primeiros *instrumentos linguísticos* produzidos, assim como elementos paratextuais integrantes, são objetos de estudo desta tese, pois veiculam ideologias acerca do ensino do espanhol, que complementam, reforçam, rechaçam ou silenciam os argumentos que sustentam os documentos oficiais, e que também integram o corpus desta investigação. Por outra parte, a mais recente inclusão do ensino do espanhol entre os *acontecimentos geopolíticos-linguísticos* – a "Lei de 2005" – e toda a trama política que a empurrou provocaram significativos fatos glotopolíticos, que incluem a distribuição gratuita de milhares de livros didáticos para o ensino da língua para alunos de escolas públicas, por parte do governo, no âmbito do "Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)". Além disso, há conquistas relacionadas ao contexto da regionalização, ou seja, projetos de integração em grande parte decorrentes das políticas do MERCOSUL, que atingiram as esferas educacional e cultural ao compasso das relações entre os países integrantes, como o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). Estas iniciativas mais recentes, no entanto, se veem retalhadas principalmente pelo descompasso entre a lei-planejamento-implementação, pelas relações entre os países como blocos regionais (dentro de uma perspectiva sul-americana), e pelas representações sociais sobre a importância que poderia representar e ter, de fato, a

[3] Com relação ao termo “ensino médio” esclareço que se trata da atual designação adotada no Brasil para este nível de ensino. Considerando que o mesmo foi designado por outros termos (instrução secundária, curso secundário, ensino secundário, segundo grau, ensino médio) no decorrer da história do ensino brasileiro, procurei manter fiel o uso de cada um dentro de seu respectivo momento histórico. O ensino médio (com duração mínima de três anos) refere-se à última das etapas da Educação Básica, que é composta também pela Educação Infantil (creche e pré-escola – dos 0 aos 5 anos de idade) e pelo Ensino Fundamental (com 9 anos de duração, iniciando aos 6 anos de idade).

aprendizagem do espanhol, além dos cambiantes interesses individuais dos diferentes governos que assumem o poder.

Precisamente neste período – setembro de 2016 – tramitava no Senado Federal do Brasil a Medida Provisória (MP) 746, proposta pelo governo atual que assumiu o poder mediante *impeachment* ao anterior, num verdadeiro "golpe de estado", e que propôs, entre outras medidas, a revogação da Lei 11.161 de 2005, que havia formalizado a oferta obrigatória de espanhol nas escolas de ensino médio brasileiras. A Medida foi definitivamente aprovada pelo Senado Federal, sancionada e transformada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017).

Tratar todo o exposto sobre as Políticas Linguísticas e as especificidades com relação ao espanhol, a partir da perspectiva adotada, é historicizar o ensino do idioma no Brasil. Ao iniciar o caminho para construir esta historicização, a partir da perspectiva da Glotopolítica, o estudo foi desvelando que todo o processo se encontrava subjugado, em primeira instância, às relações geopolíticas entre os países envolvidos. A questão da tese é discutida, portanto, considerando o elemento geopolítico, à luz da Glotopolítica, como campo de estudos dentro do âmbito teórico e metodológico, por sua vez integrante do campo maior das Ciências da Linguagem, e que se ocupa, principalmente, de discutir as relações entre a linguagem e o político, incluindo o elemento ideológico e englobando a área das Políticas Linguísticas.

Neste quadro teórico e metodológico foram adicionados os princípios da História das Ideias Linguísticas (HIL), considerando não apenas os atos prescritivos do governo sobre as línguas e seus usos, mas as ações de outros setores da sociedade e as representações e ideologias linguísticas que se criam e circulam no espaço social mais amplo. Alguns fatos mais localizáveis, outros menos óbvios. A convergência entre os aportes selecionados para o desenvolvimento desta tese foi possível uma vez que todos se movem dentro de uma perspectiva crítica da Sociologia da Linguagem, que considera a inerência do político-ideológico nos processos de construção e difusão dos saberes linguísticos e metalinguísticos relativos ao campo do ensino de línguas.

Olhando para os argumentos que justificam o ensino do espanhol no Brasil, se pode ver que há muitos anos se desenrola na cadeia discursiva uma repetição de motivos – estruturados em sintagmas semelhantes, por vezes quase idênticos e aparentemente imutáveis, que se expressam quase tão igual às "fórmulas das

ciências duras". Mais atentamente, apesar da repetição, pode ser visto que eles estão ligados a lugares diferentes e se amparam em diferentes ideologias, que por sua vez se materializam em diferentes discursos articulados entre si, de diferentes ordens (linguística, cultural, educacional, identitária, diplomática, econômica ...). Ao ver a repetição de “um mesmo dizer” em textos de diferentes ordens e de diferentes funções sociais (prólogos de dicionários e gramáticas, justificativas de projetos de leis, leis, manifestos de associações de professores, notícias da mídia, etc.) como se fossem sempre os mesmos, poderia parecer que “não há mais o que dizer” e que, ainda que se tenha reiterado sucessivamente, os discursos não levaram até muito longe, pois as três intervenções que promoveram a inclusão do ensino do espanhol no Brasil não conseguiram sustentar-se e, neste exato momento, uma vez mais corre o risco de apagar-se.

Caminho por aí para justificar a pergunta que integra o título que atribuo a esta tese: “Por que (não) ensinar espanhol no Brasil?”, sugerindo que nos movemos como se estivéssemos em um patético e infantil jogo do "bem-me-quer ~ mal-me-quer", ou seja, do "ensinar ~ não ensinar”. Proponho desenlaçar este enredado discursivo na historicização do ensino da língua a partir dos núcleos que o compõem, situando cada discurso nas diferentes circunstâncias sociais e históricas em que foram produzidos, como no *topos* aristotélico, nos diferentes momentos em que se operaram na linha do dizer e atualizaram sentidos históricos no discurso, como justificativas para o ensino do idioma. Detenho-me em analisá-los a partir das concepções de *ideologias linguísticas* (ARNOUX; VALLE, 2010) e *ideologemas* (ANGENOT, 1982), bem como da noção de *fórmula*, de acordo com Krieg-Planque (2010). Além disso, considero as categorias analíticas propostas por esta mesma investigadora sobre a comunicação como um fato discursivo e "como um conjunto de saberes e habilidades relativos à antecipação de práticas de retomada, de transformação e de reformulação de enunciados e de seus conteúdos” (KRIEG-PLANQUE, 2011, p. 1) que ao estar em circulação no espaço público da linguagem, tanto no contexto escolar imediato, como no contexto mais amplo das representações sociais, cristalizam ou geram novas representações que afetam sobre estes mesmos espaços. Estes movimentos (de retomada, transformação e reformulação de dizeres) podem ser pensados de forma paralela ao que propõe Auroux (1992), ou seja, referindo-se tanto a um *horizonte de retrospecção* sobre as representações da língua espanhola, como um *horizonte de prospecção*,

caracterizado por novas intervenções e representações sobre a língua e sobre o ensino da língua. Embora haja variação entre os argumentos, dependendo dos diferentes *topos* a que se vinculam, ora se vê a cristalização de dizeres e ideologias linguísticas em ações de retomada, de reiteração e de reformulação, ora se vê a ruptura e novos sentidos históricos para “o mesmo dizer”.

Para tanto, selecionei (1) os discursos de caráter governamental que justificam a inclusão do ensino do espanhol e (2) os *instrumentos linguísticos* (gramática para ensinar espanhol para falantes de português e dicionário bilíngue espanhol-português) que foram elaborados para a implementação das medidas e, portanto, também mobilizam uma argumentação para justificar a prática. Em mais detalhes, são:

- As medidas governamentais e as leis orientadoras do ensino de espanhol no ensino médio brasileiro, desde 1917.
- Elementos paratextuais da primeira gramática de ensino de espanhol para brasileiros (1920).
- Elementos paratextuais dos primeiros dicionários bilíngues de espanhol-português produzidos no Brasil (1943-1961).
- A Lei 11.161 que outorgou a oferta obrigatória do ensino de espanhol no ensino médio brasileiro (2005): o discurso de apresentação do projeto de lei e a própria lei.

De forma complementar, além de alguns discursos que tematizaram os *acontecimentos* destacados e que circularam através dos meios de comunicação, como algumas notícias de jornal, faço referência a elementos da Medida Provisória 746 (BRASIL, 2016), no que se refere à sublimação da oferta da língua espanhola. A partir de uma pesquisa histórico-bibliográfica, como já destacado, defino a divisão da institucionalização do ensino de espanhol no Brasil em três *movimentos-acontecimentos geopolíticos-linguísticos*: (1) como língua optativa no Colégio Pedro II (1919 a 1924), por Decreto firmado pelo Ministro da Educação, em 1919; (2) como língua obrigatória, pela Reforma Capanema, em 1942, no período do Governo Vargas (1942 a 1961); e (3) novamente como língua optativa com a sanção da Lei 11.161, em 2005, conhecida como “Lei de 2005” ou “Lei do Espanhol” (2010 a 2016). No caso deste último acontecimento, considerando que as escolas teriam até o ano de 2010 para integrar o espanhol no currículo, optei por definir como data de

vigor o período de 2010 a 2016, quando a Medida Provisória 746 (BRASIL, 2016) se propõe a suspendê-la. O recorte estabelecido que releva e delimita estes três momentos se justifica como uma opção da investigadora, que os identifica como fatos glotopolíticos marcos de inclusão da língua, todos com abertura e encerramento, operantes maioritariamente no ensino médio, e ao mesmo tempo precisamente relacionados a fatos geopolíticos mais amplos, como as relações regionais e transnacionais entre países, que aprofundarei no desenvolvimento da tese. Além disso, os dois primeiros movimentos serviram de motor para a abertura das bases bibliográficas brasileiras para o ensino do espanhol, seja através dos instrumentos de *gramatização* (gramática e dicionário), seja através de publicações de ordem da Linguística Aplicada que, como veremos, inauguraram-se pelas mãos do primeiro professor de espanhol concursado no Brasil.

Como dito, os argumentos que fundamentam esses acontecimentos, que por vezes se repetem cristalizados como *fórmulas planqueanas*, embora com diferentes sentidos históricos, em discursos que se articulam uns com os outros, trato-os como afetados por *ideologemas* (ANGENOT, 1982) desde a concepção de *ideologias linguísticas* (ARNOUX; VALLE, 2010).

Reiterando o tema desta tese, de situar histórica e geopoliticamente o movimento do ensino do espanhol no Brasil, que se opera a partir do século XX, isto direcionou para a importância de considerar e mencionar seus antecedentes históricos. Trata-se das relações iniciais entre Portugal e Espanha que se operaram nos séculos anteriores. Tais circunstâncias históricas fundaram uma relação de conflito entre as línguas – espanhol e português – que por sua vez se estendeu desde ultramar ao contexto da colonização, terminando refletida, de forma indelével, nas representações sobre o espanhol e seu ensino no Brasil, com a recriação de *ideologias linguísticas*.

Sobre a organização da tese, de forma geral está dividida em duas grandes partes: a primeira, de caráter introdutório, “Marcos teóricos e antecedentes históricos para o estudo da argumentação em prol do ensino do espanhol no Brasil”, está composta por 3 (três) capítulos. O primeiro traz os marcos teóricos fundamentais (Glotopolítica, Políticas Linguísticas e História das Ideias Linguísticas) que orientam o tratamento da questão de tese. O segundo capítulo faz referência ao antecedente histórico da relação geopolítica entre Portugal e Espanha, referida no parágrafo anterior, que designo como “o (ante) castelhanismo-lusitanismo”, e que é

complementado pelos movimentos igualmente tensos que se operaram entre as colônias hispanoparlantes e lusofalantes. No terceiro capítulo, ainda integrando este movimento de retrospecção que antecede o século XX, trato de apresentar os fatos de constituição dos *instrumentos linguísticos* inaugurais em solo ibérico – primeira gramática de espanhol para lusófonos e primeiro dicionário bilíngue espanhol-português, destinado à aprendizagem de espanhol para lusofalantes. É importante ressaltar que a historicização das Políticas Linguísticas que trata a tese considera, em paralelo, aspectos dos processos de gramatização das línguas em questão, seja como línguas maternas (em menor grau), seja como línguas estrangeiras (em maior medida, o espanhol como língua estrangeira).

A segunda parte da tese, "O espanhol no Brasil: argumentos para o seu ensino a partir do século XX", desloca o foco para o ensino do espanhol no Brasil. Apresento, em três capítulos, os três acontecimentos *geopolítico-linguísticos*. Ou seja, em cada capítulo, com base nas circunstâncias geopolíticas específicas de cada acontecimento e considerando os antecedentes sócio-históricos imediatos, analiso a retórica argumentativa para a inclusão do ensino de espanhol. Neste processo, defino como objetivo complementar, e não menos importante, identificar fatores que influenciaram tanto na promoção, como na inibição e desfecho de cada acontecimento e do que tem representado o espanhol e seu ensino no Brasil. Pelo dito, os três acontecimentos têm uma sequência mais ou menos comum, a saber: antecedentes, acontecimento e instrumento linguístico inaugural, contexto geopolítico e notas sobre o desfecho.

Com relação a esta última questão – que por vezes tomo como “fracasso” o desfecho – cabe definir de antemão que assim é assumida e atravessa todo o trabalho considerando que os movimentos de inclusão do espanhol dependeram de uma considerável tramitação jurídica – por vezes incluindo relações binacionais –, que por sua vez necessitou de uma considerável base argumentativa e que, no entanto, tiveram uma implementação relativamente restrita, seja pela totalidade dos contextos escolares que abarcou, seja pelo tempo de vigência que perdurou, seja pelas condições nas quais se efetivou (por exemplo: carga horária em relação às demais línguas estrangeiras oferecidas, ciclos-anos de ensino nos quais foi oferecida e status de obrigatória ou optativa).

Ao estar a tese em processo de finalização, a MP 746 – de 22 de setembro de 2016 – causou a alteração nos rumos do ensino do espanhol no Brasil,

desencadeando uma alteração no fechamento do estudo. Este dado e a nova circunstância levou a que escrevesse mais um pequeno capítulo, o qual designo como *Epílogo – a Revogação da "Lei de 2005"*, como uma alternativa para lidar e confirmar a resposta que não se gostaria de admitir: a fragilidade do ensino do espanhol no Brasil, lado a lado com a fragilidade das relações geopolíticas que estamos submetidos enquanto uma possível comunidade latino-americana ou sul-americana frente ao mundo globalizado.

PRIMEIRA PARTE:
MARCOS TEÓRICOS E ANTECEDENTES HISTÓRICOS PARA O ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO EM PROL DO ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL

CAPÍTULO 1: OS MARCOS TEÓRICOS – O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL A PARTIR DA PERSPECTIVA DA GLOTOPOLÍTICA, DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DA HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS

Este capítulo que inicia a primeira parte da tese trata de estabelecer um fio condutor de convergência entre as áreas e os conceitos selecionados para dar suporte teórico à tese. Partindo das Ciências da Linguagem, o grande mote que orienta a investigação é a Glotopolítica (ARNOUX, 2000, 2013), sob a qual podemos tratar as questões de ordem das Políticas Linguísticas. A partir daí trato o que diz respeito à concepção de *ideologias linguísticas* (ARNOUX; VALLE, 2010) e *ideologemas* (ANGENOT, 1982), além da noção de *fórmula*, como concebe Krieg-Planque (2010). De forma complementar está a área da História das Ideias Linguísticas (AUROUX, 1992; ORLANDI, 2001), que traz a noção de *instrumentos linguísticos* dentro processo de gramatização (AUROUX, 1992) das línguas e correlacionado ao processo de ensino de línguas estrangeiras. No caso que nos interessa, sobre o ensino de espanhol para falantes de português no Brasil.

1.1 A Glotopolítica e as Políticas Linguísticas – *Ideologias linguísticas, ideologemas e fórmulas*

Dentro da grande área de Ciências da Linguagem está a Glotopolítica, que norteia os pressupostos desta investigação, que por sua vez estão relacionados à área das Políticas Linguísticas. Consagrada por Jean-Baptiste Marcellesi e Louis Guespin (1986), nos anos 80, como uma disciplina que estuda as múltiplas formas de intervenção ou gestão da sociedade sobre o espaço e os fatos de linguagem, que ocorrem conscientemente ou não, a Glotopolítica considera a linguagem e a ação sobre a própria da linguagem como fatos políticos. De acordo com Arnoux (2000), uma entre as principais características da Glotopolítica frente a outras disciplinas paralelas é a neutralização que opera sobre as diferenças entre as categorias de língua-fala-discurso.

Os autores chegaram à neutralização das fronteiras entre língua e fala (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 5) comumente tratados como fatos separados, como é a perspectiva de Saussure. Além disso, a Glotopolítica enfrenta o que acontece com o lado mais tradicional das Políticas Linguísticas, que concebe a língua como o objeto principal (e não a fala). Dentro da proposta de Guespin e

Marcellesi, de acordo com Arnoux (2000), a sociedade além de querer determinar que língua será falada e ensinada, trata de querer determinar também que nível de língua será usado e por quem, que língua e para verbalizar o quê.

Um exemplo, a partir de estudos de Arnoux (2000), refere-se à legislação dos estatutos atribuídos a línguas em relação entre si. Por exemplo, em relação à língua está a determinação de qual o idioma é a língua oficial dentro de um espaço em que convivem mais de um. No que diz respeito à fala, está a repressão sobre os usos ou a imposição de certas formas de falar como correta, adequada, inadequada, etc. Sobre o discurso está a determinação da escola sobre os tipos de textos a serem produzidos. Para Arnoux (2000, p. 3-4),

> […] consideramos que, por un lado, la Glotopolítica no solo aborda el conflicto entre lenguas sino también entre variedades y prácticas discursivas; que, por el otro, atiende como marco social tanto a las pequeñas comunidades como a las regiones, los Estados, las nuevas integraciones o el planeta según la perspectiva que se adopte y el problema que se enfoque; y que, finalmente, puede considerar no solo las intervenciones reivindicativas sino también aquellas generadas por los centros de poder como una dimensión de su política. Desde nuestra perspectiva, el análisis debe centrarse tanto en las intervenciones explícitas como en los comportamientos espontáneos, la actividad epilingüística y las prácticas metalingüísticas, más allá de que asigne importancia a las representaciones sociolingüísticas que las sostienen.

Por esta via Glotopolítica desenvolve-se esta pesquisa, que mobiliza um conflito entre línguas situado, por um lado, nos espaços escolares públicos e, por outro, relacionado a contextos maiores e determinantes sobre os primeiros, como as relações regionais ou transnacionais, os interesses do governo atual e as Políticas Linguísticas geradas. Considera-se, assim como indicado por Arnoux (2000), não só o que declara explicitamente o poder estatal, mas também as práticas metalinguísticas, como os instrumentos que tomo como corpus de análise: gramática e dicionário para o ensino do espanhol no Brasil.

Trato de relacionar as questões levantadas por Guespin e Marcellesi, e em seguida por Arnoux (2000, 2013), ao que propõe Valle (2014a) e Arnoux e Valle (2010) com o "regime de normatividade linguística". Os linguistas lidam com a estreita relação entre normatividade, ideologia e metalinguagem, onde o normativo é uma característica inerente à linguagem (a linguagem “sofre” normatização), que se fundamenta no descritivo e / ou prescritivo, e inclui a descrição de práticas linguísticas e representações sociais da linguagem – a metalinguagem – e a

ideologia, por sua vez concebida a partir do conceito gramsciano de hegemonia em oposição ao ponto de vista do marxismo, isto é, como distorção. Segundo Valle (2014a, p. 101), o termo “normatividade” – e o resgata desde Kroskrity – sugere a inscrição da norma numa ordem de poder matizada pela distribuição desigual de recursos.

A partir disso, se deduz que as línguas em uso a nível global, transitam e convivem em circunstâncias de controle e tensão, de forma desigual – sob regimes de regulação – onde existem línguas dominantes e línguas dominadas, em escalas grandes ou pequenas, não menos importantes, e que estas relações podem ser tratadas e entendidas a partir da Glotopolítica. De acordo Arnoux e Nothstein (2014), a Glotopolítica é definida como

> el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden, asociándolas con posicionamientos dentro de las sociedades nacionales o en espacios más reducidos, como el local, o más amplios, como el regional o el global. (ARNOUX; NOTHSTEIN, 2014, p. 9).

Trato a questão, portanto, a partir da perspectiva adotada por seus idealizadores Marcellesi e Guespin e por Arnoux (2000, 2013), que inaugurou os estudos de Glotopolítica na América Latina, e Valle (2007, 2014a), que reitera os efeitos da política e da ideologia sobre as relações entre as línguas, sobre as línguas em uso e sobre as decisões relacionadas, seja na sociedade como um todo, seja em matéria de ensino de línguas. Pelo exposto, as intervenções das quais se ocupa a Glotopolítica não se resumem apenas às decisões governamentais ou ações relacionadas ao âmbito educacional e ao que se produz a partir daí, como os instrumentos linguísticos produzidos e veiculados para esta finalidade (dicionários, gramáticas, manuais, livros, etc.), mas as ações e posturas tomadas pela sociedade em geral frente ao linguístico, tais como: as línguas que se quer ensinar e aprender e por quê.

Neste sentido, podemos tratar o ensino e a aprendizagem do espanhol no contexto escolar desde o âmbito da Glotopolítica, na medida em que, ainda que seja normatizado em primeira instância pelo estado, também é determinado por forças de outras ordens, muitas daí resultantes, como as decisões especificamente oriundas do âmbito escolar que, ao determinar que línguas serão oferecidas, em que níveis de ensino e o espaço dado a cada uma, como a carga horária, turnos, recursos, etc.,

termina por incidir sobre o valor outorgado a cada uma e, consequentemente, gera e incide sobre as representações sobre as línguas.

O fato de que uma língua não seja ensinada ou que tenha o estatuto de optativa em relação a outra obrigatória, ou que tenha sempre uma carga horária inferior às demais, que como veremos é o que vem acontecendo com relação ao espanhol, pelo menos, motiva a uma representação da língua como língua de valor inferior. Em certo sentido, pode-se ver a perpetuação de uma situação de espécie de diglossia entre línguas estrangeiras no espaço escolar, onde existem línguas dominantes e línguas dominadas. Vemos aí a importância de tomar o contexto político em que são planejadas e efetivadas (ou não) as medidas do governo. Essa complexidade de fatores pode ser tratada como uma questão de Glotopolítica, principalmente devido ao seu impacto direto sobre as línguas no ambiente escolar, afetado pelo político e pelo ideológico, que tende a propagar-se a outros âmbitos da sociedade.

De forma paralela, se pode situar o campo de estudos das Políticas Linguísticas, com o foco no ensino do espanhol, também como uma ação revestida do político. Passo a aprofundar o que se construiu como Políticas Linguísticas, enquanto área vinculada ao campo maior da Glotopolítica. Para melhor defini-la, começo pela concepção de “política” até poder vê-la dentro do que se concebe como Política Linguística, desde o ponto de vista no qual se insere esta tese.

A palavra "política" etimologicamente vem do grego, com *polis* (πόλις), e na Grécia Antiga significava "o estado autônomo, composto por uma cidade e um pequeno território", porque assim estavam organizados os gregos, em estados cidades designados *polis*. De acordo com Aristóteles, a *polis* era a comunidade política por excelência:

> Puesto que vemos que toda ciudad es una certa comunidad y que toda comunidad está constituída con miras a algún bien (porque en vista de lo que les parece bueno todos obran en todos sus actos), es evidente que todas tienden a un cierto bien, pero sobre todo tiende al supremo la soberana entre todas y que incluye a todas las demás. Esta es la llamada ciudad y comunidad cívica. (ARISTÓTELES, 1988, p.45-46)[4].

[4] ARISTÓTELES. **Política.** Libro I. Comunidad Política y Comunidad Familiar. Biblioteca Clásica Gredos. Introducción, Traducción y Notas de Manuela García Valdés. Editorial Gredos, S. A. Madrid, España, 1988. (488 páginas)

A partir de *polis* derivaram-se as palavras como *politiké* (política em geral) – Aristóteles usa este termo englobando "*ciência, episteme, y arte, tékhne*", além de *politiká*, que poderia traduzir-se por "Tratados de tema político" (p.43) – e *politikós* (dos cidadãos ou pertencente aos cidadãos), as quais posteriormente passaram ao latim como *politĭcus,* chegando às línguas europeias modernas através do francês com *politique*. Verifica-se que os significados atribuídos ao termo "política", aparentemente oscilaram deslocando-se das "coisas da cidade e dos cidadãos" para "o governo da cidade e dos cidadãos", além de outros significados relativamente figurados ou menos reincidentes. Entre os significados atribuídos, verifica-se que a concepção da política como relativa ao governo é a mais usada.

Guimarães (2005) apresenta concepções de *política* de acordo com pressupostos filosóficos de Rancière (GUIMARÃES, E., 2005, p.15). Nesta conjuntura, as noções de (1) *arqui-política*, (2) *para-política* e (3) *meta-política* referem-se, respectivamente, (1) "com base nos fundamentos platônicos, política é a organização e distribuição (sensata) de papéis sociais e, portanto, a política é uma mentira"; (2) "a partir da perspectiva de Aristóteles, a política neutraliza conflitos políticos e diferenças sociais (camufla) e, portanto, é aparência"; e, finalmente, (3) "a política é a manifestação de falsidade, isto é, de mentiras e de aparência". A meta-política, que denuncia as mentiras da política, vai opor-se à soberania e, portanto, também às hegemonias centralizadoras relacionadas com a linguagem e com as línguas nos espaços de enunciação. Na contradição entre a mentira e a verdade da política, tratando-a como a base das relações sociais e, portanto, das práticas de linguagem, Guimarães (Ibid., p. 16) concebe que:

> O político não é o que se fala sobre a igualdade, sobre os direitos, etc. Colocar-se neste lugar é também e ainda conceber o político negativamente, por tratá-lo como o lugar do engodo, da, na melhor das hipóteses, doce mentira.

E mais, *o* político, ou *a* política, para o autor, é:

> Caracterizado pela contradição de uma normatividade que estabelece (desigualmente) uma divisão do real e a afirmação de pertencimento dos que não estão incluídos. [...] o político é um **conflito** entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento. [...] o político é incontornável porque o homem fala. O homem está sempre a assumir a palavra, por mais que esta lhe seja negada. (grifo nosso).

Seguindo por este viés de Guimarães, e indo além dos significados mais tradicionais e dicionarizados sobre o que seja a política, podemos dizer que a língua está sempre e irremediavelmente atravessada pelo político (ORLANDI, 2002). Desde Aristóteles, temos que "o homem é um animal político", "um animal da polis": *anthropos physei politikon zoon*, que tem a palavra e através dela criar e participar das relações sociais.

Tal como nos princípios da Glotopolítica, as relações políticas, portanto, a política, não diz respeito apenas ao governo e suas ações ou formas de comportamento adequado, mas a todas as posições e as escolhas que a sociedade enfrenta, sempre mediadas pela língua em uso nos espaços de enunciação. Neste contexto, a escolha ou a imposição de "que língua falar, quando falar ou não falar, e como falar", são algumas entre as práticas sociais normatizadas de forma mais ou menos explícita, pelo que concebemos como Políticas Linguísticas, dentro do campo maior dos estudos glotopolíticos. Posicionar-se em relação a uma determinada língua é, em si, um ato político, embora possa ser tomado como uma coibição ideologicamente imposta ou socialmente naturalizada. Tais práticas de intervenção na sociedade e da sociedade através das línguas e com o foco nas línguas, no entanto, existem desde os tempos mais antigos da história das civilizações, muito antes de serem assim designados.

Seguindo os passos de Louis-Jean Calvet, um dos nomes mais reconhecidos nos estudos iniciais em matéria de Políticas Linguísticas, é possível reconstruir o caminho da configuração da área como tal, a partir da leitura de sua obra de 1996: "Políticas Linguísticas". Em primeiro lugar, Calvet nomeou-a como um *conceito* referindo-se à "determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade" (CALVET, 2007, p. 11), ligadas à sua implementação, por sua vez designada por *planejamento linguístico*, para logo fundi-las em um único binômio. O construto proposto, *política/planejamento linguístico*, de acordo com o sociolinguista, "implica ao mesmo tempo uma abordagem científica das situações sociolinguísticas, a elaboração de um tipo de intervenção sobre essas situações e os meios para se fazer essa intervenção." (Ibid., p.19).

Como dito, observando cuidadosamente a trajetória da criação do binômio dentro da obra a ele dedicada, percebe-se que vai deslocando as designações seja na referência a *política linguística*, seja na referência a *política/planejamento linguístico*, o que mostra o processo de desenvolvimento de uma área que vai

estruturando-se no campo das Ciências da Linguagem. Podemos confirmar, por exemplo, quando ao folhear as páginas de sua obra inaugural publicada pela primeira vez em 1996, em Paris, intitulada *Les Politiques linguistiques*, editada no Brasil em 2007, vemos que inicia o tema com a designação de *conceito* (Ibid., p.11), como dito, passando a *novo campo* (Ibid., p.14), em seguida para *noção* (Ibid., p.15) e, finalmente, passando a tratar como *disciplina* (Ibid., p. 18). Este deslocar de diferentes designações como uma forma de estabeleer o que estava acontecendo é um registro do nascimento e do desenvolvimento inicial de uma área que vai se consolidando e adquirindo um status dentro da literatura linguística e do campo mais amplo das ciências da linguagem que consideram a inerência do aspecto político na linguagem.

De acordo com Calvet (Ibid., p. 12-13), o surgimento do que foi inicialmente designado como *language planning* (traduzido por *planejamento linguístico*) – e que resultou no que se possou a conceber como "Política Linguística – foi retomado e posto em discussão simultaneamente ao marco da consolidação da Sociolinguística, que aconteceu em 1964, na Universidade da Califórnia (UCLA), em uma reunião que contou com a participação de alguns reconhecidos linguistas, como Bright, Haugen, Labov, Gumperz, Hymes, Samarin, Ferguson, entre outros. Neste momento, estes pesquisadores definiram a Sociolinguística nos Estados Unidos, referindo-se a diferentes situações e contextos linguísticos, estabelecendo relações com o conceito de *planejamento linguístico* – termo proposto anteriormente por Weinreich (em 1957) e apresentado em estudos de Einar Haugen (em 1959), segundo Silva (2013, p. 291). Originalmente, Haugen estudou as intervenções do Estado em questões de ordem linguística na Noruega, especificamente sobre a relação entre a intervenção de certas regras ortográficas do norueguês e a construção de uma identidade nacional no país, após anos de domínio dinamarquês (op. cit., p. 12), a partir "do problema da norma linguística e da padronização" (Ibid., p. 21).

A proposta de Haugen alavancou estudos posteriores sobre planejamentos linguísticos em outros contextos, caracterizados principalmente por situações de plurilinguismo e questões sociais, culturais e de identidade. De acordo com Haugen (1959), as investigações iniciais da área conceberam as questões abordadas como problemas de ordem linguística, em grande parte resultante do processo de descolonização em partes da África e da Ásia, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, quando estes países precisavam definir questões relativas às suas

línguas, ou seja, quando foi necessário definir e oficializar *uma língua*. Sobre esta questão, adianto que Arnoux (2000, 2008) trata de acrescentar algumas informações sumamente relevantes a partir da perspectiva glotopolítica, que tratarei de expor na finalização deste capítulo.

Retomando Haugen, a situação desses estados, em sua maioria multilíngues, foi considerada um problema, pois o ideal que se impunha era a imagem refletida no espelho do monolinguismo estabelecido nos processos de constituição e unificação dos países europeus, na formação dos nacionalismos. A língua já havia adquirido, portanto, o papel de unificadora nacional “A língua como bandeira da Nação” (SIGUAN, 1996, p. 36). Neste sentido, podemos vislumbrar a estreita relação entre os mitos do nacionalismo e como foram concebidas, a princípio, as Políticas Linguísticas, a partir da tríade: uma nação, um território, uma língua.

Publicações relacionadas serão testemunhas desta concepção, que abriu a visão do plurilinguismo como um problema, cimentando-o nas décadas seguintes. Por exemplo, a obra “Language Problems of Developing Nations”, assinada por Fishman, Ferguson e Gupta, de 1971, e o primeiro jornal da área, a revista “Language Problems and Language Planning”, que teve sua primeira edição publicada em 1980. Entre 1974 e 1977 foi ampliada consideravelmente a produção sobre o assunto.

O que é designado como *planejamento linguístico*, portanto, antecipa o que é concebido hoje como *Políticas Linguísticas*, um termo que veio a aparecer de forma mais efetiva em estudos realizados entre 1970 e 1980 a partir de alguns pesquisadores como Fishman (1970) em inglês, Ninyoles (1975) em espanhol, e Glück (1981) em alemão e francês (CALVET, 2007, p. 15). Até então, pelo menos, as concepções de *planejamento linguístico* e *políticas linguísticas* foram efetivamente tratados como vinculadas entre si. Concepções de outros linguistas não estão longe disso, considerando que "o planejamento é a implementação da política" e que as políticas linguísticas seriam formas de intervir na sociedade, sobre as línguas e através das línguas, mediante um planejamento. Ainda assim, restavam algumas diferenças e dúvidas sobre os sujeitos atores dos possíveis planejamentos linguísticos (seriam governamentais ou da sociedade?), assim como sobre o próprio objeto das políticas linguísticas. O pensamento de Calvet apontava a que qualquer grupo poderia desenvolver uma Política Linguística: "uma diáspora (os surdos, os ciganos, os falantes de iídiche...)” (Ibid., p. 20) “[...] Mas apenas o estado tem o

poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas.” (Ibid., p. 21).

Controvérsias epistemológicas marcaram os primeiros dias de estudos sobre política e planejamento linguístico. De acordo com o estudo realizado por Silva (2003), "pesquisadores de orientação marxista e pós-estruturalista acusaram a área de servir aos interesses de grupos sociais específicos ao mesmo tempo em que se autoproclamava um empreendimento objetivo (científico) e ideologicamente neutro” (SILVA, 2003, p. 296). Neste contexto, motivações de ordem política, social e ideológica estariam sendo negligenciadas em favor de um discurso supostamente baseado na racionalidade científica. E mais: como destacado anteriormente, desde o início destas questões, um modelo ocidental de estado-nação, monolíngue, foi imposto. Fazendo um parêntese, no Brasil testemunhamos que em séculos anteriores, em 1755, com a Reforma Pombalina, que é considerada a primeira grande ação da Política Linguística ditada pela metrópole portuguesa sobre a colônia Brasil, embora ainda não se houvesse teorizado sobre Políticas Linguísticas como área de estudos. As inúmeras línguas indígenas aqui faladas – entre as quais comumente os estudos destacam a *língua geral* que, no entanto, já tem relativizados tanto o seu papel como a sua extensão[5] – foram proibidas e o idioma do príncipe Português para todos os brasileiros foi imposto em todos os níveis sociais.

Tudo isso seria posteriormente revisto dentro de outros quadros epistemológicos. Por exemplo, como proposto por Hamel, inicialmente, a área de Políticas Linguísticas seria "um campo de estudo e uma forma de intervenção", que teve como objeto, em primeiro lugar, “a intervenção explícita do estado (ou de outros atores que igualmente imponham autoridade) para alterar o curso natural dos usos ou das crenças sobre as línguas." (Hamel, 2013, p. 35). No entanto, esta definição foi estendida e problematizada por si mesmo posteriormente, em relação a um possível reducionismo na forma como originalmente foi previsto. Em um compasso semelhante, já na década de 80, a Glotopolítica tratou de neutralizar, como já exposto, língua-fala-discurso e os atores das ações de mesma ordem, situando as Políticas Linguísticas em seu bojo, que considera todas as circunstâncias em que os fatos de linguagem se revestem do político, que partem não somente das iniciativas do governo. (ARNOUX, 2000).

[5] Ver em: Faraco (2016)

Voltando atrás, desde os primeiros textos produzidos por Haugen (1959) sobre o planejamento linguístico na Noruega, considerados como a obra fundadora (CALVET, 2007, p. 19), de acordo com estudos realizados por Savedra e Lagares (2012, p.11 -12) destacam-se as colaborações de Ferguson (1959), que propôs os conceitos de *diglossia* e *bilinguismo*, *língua dominante*, *língua dominada*, *substituição* e *normalização*, bem como as propostas por Kloss (1967), primeiramente com os conceitos de *abstandsprache* (Ínguas independentes) e *ausbausprache* (línguas próximas, da mesma família linguística ou de famílias diferentes) e, posteriormente, com os conceitos dicotômicos *sprachplanung* – planificação de *corpus* – e *statusplanung* - planificação de *status*.

A planificação de *corpus* diz respeito às intervenções na forma da língua, ou seja, à sua padronização, como por exemplo, a elaboração de gramáticas e dicionários ou a criação de uma escrita para as línguas ágrafas, a inclusão (ou não) de estrangeirismos e neologismos, entre outras intervenções de mesma ordem. A planificação de *status* diz respeito às intervenções em outras funções da língua, ou seja, o seu *status* socialmente construído e legitimado dentro de uma comunidade ou de uma nação, além de suas relações com outras línguas de outras comunidades ou nações, ou ainda dentro das próprias, com outras línguas que dividam o espaço. A proposta de Kloss é adotada e desenvolvida por Glück (1979) e Haugen (1983): o primeiro propõe o termo *sprach(en)politik*, também diferenciando *forma* e *status* de uma língua com relação a outras, enquanto o segundo adota para seus estudos as concepções de *corpus* e *status,* para distinguir a forma da língua – planificação linguística, da função da língua – cultura da língua*.*

A questão do *status*, assim como comentado acerca dos conceitos de “língua dominante e língua dominada”, é merecedora de um espaço importante de discussão com relação a esta tese, pois as Políticas Linguísticas atuais para o ensino de línguas estrangeras se movem justamente vinculadas a isto. Reitero que ao determinar – de forma explícita ou não – que língua será priorizada, não somente se outorga a ela um determinado status, como consequentemente, às demais línguas que se situem, por exemplo, hierarquicamente em posição inferior. Ao delegar-se um rótulo de língua optativa ou obrigatória, como destacado anteriormente, se delega uma posição e um status que termina por gerar representações linguísticas ou incidir sobre as já existentes. Por outra parte, o “não delegar”, em forma de silêncio, pode evocar ideologias linguísticas, de igual modo.

Retomarei a questão ao tratar de *ideologias linguísticas* e *ideologemas* no ensino de espanhol no Brasil.

Posteriormente, Cooper (1989) também vai ampliar o binômio proposto por Kloss (1967), introduzindo a noção de planejamento de *aquisição* como outra modalidade de planejamento linguístico, a qual visaria o aumento do número de falantes e, consequentemente, a gerência do ensino da mesma. Outra importante colaboração com relação ao tema vem de Ninyoles (1991), que traz os conceitos de *language policy*, para referir-se a atitudes ou planos de ação relativos à língua, e *language politics*, para referir-se às decisões que se implicam em um ato de poder. Estes termos vão ser citados e, por vezes, possíveis de serem neutralizados, por Hamel (2013) e por Orlandi (1998, 2002, 2007), servindo para definir a concepção de Políticas Linguísticas aqui adotada, como veremos a seguir. Hamel (op.cit.) trata de citar três conceitos básicos sobre os quais o campo se ergue: *language politics*, *language policy* e *language planning*, que podem ser traduzidos, respectivamente, por: “políticas de língua”, “políticas linguísticas” e “planejamento linguístico”. Para Hamel (Ibid., p. 34),

> El término “políticas del lenguaje” se refiere tanto a un campo de estudio como a un modo de intervención, dos ámbitos que a menudo se confunden. Las políticas del lenguaje como forma de intervención forman parte de las políticas públicas; Sus acciones deberían sustentarse, supuestamente, en estudios previos basados en un marco conceptual compatible con las políticas y la planeación correspondiente.

Com base no autor, proponho neutralizar os conceitos e definir “Políticas Linguísticas”, como dito, enquanto “um campo de estudo e uma forma de intervenção” (Ibid., p. 35) no qual não só o estado intervém. Segundo Hamel, muitas das concepções e teorias sobre as Políticas de Linguagem ou Políticas Linguísticas estiveram “desatualizadas”, frente aos câmbios relativos, por exemplo, ao advento da Globalização. Neste contexto, estariam ocorrendo fracassos e disjunções frente à teoria e as intervenções realizadas. Duas questões, a priori, deveriam ser revistas:

(1) as próprias concepções de linguagem (língua e discurso) inseridas na sociedade (e aqui recordo a neutralização proposta a partir da Glotopolítica).

(2) a concepção de política e sua amplitude enquanto objeto central do campo.

No caso, reitero que tudo indica que estas concepções não se restringem às intervenções do estado, mas também a outras forças sociais igualmente latentes – conscientes ou inconscientes; implícitas ou explícitas – mais ou menos gerais ou específicas e relativas às diferentes comunidades ou sociedades, ainda sem o poder legal e jurídico característico do estado. Desta forma, seria no mínimo reducionista outorgar ao estado o único poder influente e determinante sobre as Políticas Linguísticas, tal como vimos em Calvet (2007), citando Haugen (1959), para quem mesmo havendo grupos menores ou maiores que a nação, é em seu âmago que se encontram os meios oficiais para desenvolver um planejamento linguístico. (HAUGEN, 1959 apud CALVET, 2007, p. 23).

A definição de Hamel se afasta, portanto, de uma concepção que considera e reduz o campo a uma instância puramente prescritiva e normativa. Para Hamel, que se aproxima dos princípios glotopolíticos, além de que a condução das Políticas de Linguagem/Políticas Linguísticas possa ser determinada pelo estado, está em funcionamento também e paralelamente a ação de forças da sociedade civil. No caso, os própios falantes são agentes nestes processos, ao estabelecer as relações com as línguas, ainda que influenciados pelas ideologias impostas ou circulantes e, por vezes, naturalizadas. Acredito que simbolismos e imaginários sobre as línguas entram e circulam na corrente social, começando dentro do própio lar e estendendo-se prioritariamente através dos espaços escolares. A partir daí, defendo a necessidade de uma conscientização desde o âmbito familiar, com uma educação linguística de base.

Em sentido semelhante ao que propõe Hamel sobre as Políticas Linguísticas enquanto Políticas de Linguagem caminha o proposto por Orlandi, dentro da História das Ideias Linguísticas desenvolvida no Brasil, para quem as Políticas Linguísticas podem ser pensadas como Políticas de Língua. Para Orlandi (2007, p. 8, grifos nossos),

> **Não há possibilidade de se ter a língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político**. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em **políticas de línguas**, já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos.

E mais,

> Haverá sempre diferentes sentidos a atribuir ao que é a política linguística, indo-se da tematização formal de uma política linguística explícita assumida claramente como organizacional, até a observação de processos institucionais menos evidentes, presentes de forma implícita nos usos diferenciados (e que produzem diferenças) das línguas. (ORLANDI, 1998, p. 9, grifos nossos).

Neste sentido, as concepções de Hamel e Orlandi avançam se comparadas ao que foi proposto nas origens da área das Políticas Linguísticas, na perspectiva fundada por Calvet, dentro da Sociolinguística de base americana. O que escapa é que nem todas as posturas dos falantes *nas* línguas e com relação *às* línguas – sejam as consideradas maternas, sejam as consideradas estrangeiras – não se originam somente e de imediato, da ação governamental.

Para esta tese proponho olhar para as Políticas Linguísticas explícitas, que se instauraram em três momentos (1919, 1942 e 2005). Ao desvelar elementos implícitos de tipo ideológico e sentidos historicamente construídos, a partir dos argumentos operados e sob à luz das circunstâncias geopolíticas, tem-se acesso a uma maior compreensão do que sejam, de fato, as Políticas Linguísticas para o ensino de espanhol no contexto educativo brasileiro.

Por fim, apresento um resumo do movimento de configuração das Políticas Linguísticas, no marco da Glotopolítica, segundo Arnoux (2000), que agrega informações extremamente relevantes para a compreensão das Políticas Linguísticas em prol do ensino de espanhol em termos regionais e transnacionais, considerando o contexto geopolítico maior. Vejamos:

Segundo os estudos glotopolíticos de Arnoux (2000, 2008), os interesses pelas questões de ordem das Políticas Linguísticas nasceram no seio do pós-guerra, quando as duas potências vencedoras (EUA e Rússia) começaram a tentar impor as suas línguas sobre o mundo, como instrumentos de acesso à grande maioria dos bens de poder e cultura. Recordo que por aí e não por acaso, nascia a Linguística Aplicada, que teve suas primeiras instituições fundadas na Gran Bretanha e nos Estados Unidos. E mais: ainda que no princípio a Linguística Aplicada tenha se desenvolvido para implementar a aprendizagem de línguas estrangeiras de forma rápida e efetiva com fins de apoio aos aliados ou de espionagem aos inimigos, o inglês imediatamente alçou-se para ser a *língua franca* internacional. Isto seria a base das Políticas Linguísticas que o alimentaram dentro do que se concebe como

imperialismo linguístico norte-americano e que se revigora atualmente no Brasil e que designo por *neo-imperialismo linguístico sobre as línguas estrangeiras.*

Voltando às reflexões de Arnoux (2000, 2008), paralelo a isto (o que se refere às duas potências e suas línguas) estava posto o "problema do plurilinguismo", gerado pelos processos de descolonização principalmente na Ásia e na África, e a emergência das novas nações que se traduziam também em problemas de ordem linguística que era necessário resolver, como destacado nas páginas anteriores. Este seria o primeiro momento da concepção das Políticas Linguísticas, nos anos 50.

Se por um lado estava a definição de uma língua como fator de identidade nacional, por outro estava a promoção das grandes línguas internacionais que em seguida tratariam de impor-se sobre o mundo como línguas francas. Após este primeiro movimento de reorganização de status das línguas nos novos âmbitos estatais, ainda de acordo com Arnoux (2000, 2008), os anos 70 caracterizaram-se por reivindicações das minorias linguísticas, em um contexto no qual se pode ver que quem definia as Políticas Linguísticas eram as classes dominantes e a seu favor e privilégio, marcando uma ruptura de paradigma com a ideia fixa de que poderiam devir do governo, ou melhor, que se passou a igualar governo e classe dominante.

Desde este ponto de vista, a partir da Glotopolítica, ampliam-se as noções iniciais de política e planejamento linguístico, como por exemplo, da concepção de *atitudes* se evoluiu para a concepção de *representações sociolinguísticas* e, mais recentemente, *ideologias linguísticas*. Além disso, como vimos, do *bilinguismo harmônico* se passou ao *contato linguístico como conflito* e da concepção de *diglossia* se avançou às concepções de *língua dominante* e *língua dominada*.

No final do século XX, em pleno desenvolvimento da Globalização, quando as relações em escala planetária tomavam novos rumos, intensificavam-se as reivindicações por parte das minorias e começavam os primeiros movimentos de integração a nível regional. Desde este momento vislumbramos o surgimento do Mercosul, que anteciparia muitas das Políticas Linguísticas atuais em prol do ensino de espanhol no Brasil assim como de português em alguns dos países hispanófonos. Tal temática tratarei de aprofundar na segunda parte da tese, quando o movimento de historicização encontre-o. Destaco que todo o exposto acerca da conformação das Políticas Linguísticas e de suas características se vê relacionado às representações acerca das línguas e das relações entre as línguas, que se criam,

se impõem, se veiculam, ou seja, às representações de carácter sociolinguístico. A isto vinculo a noção de *ideologias linguísticas* e os conceitos de *ideologemas* e *fórmulas,* elementos que busco identificar e analisar relacionados aos argumentos sobre os quais se apoiam os discursos sobre o ensino de espanhol no Brasil. Passo a expô-los com base em considerações de Arnoux (2012, 2015) e Arnoux e Valle (2010), Krieg-Planque (2010) e, dentro do marco dos estudos argumentativos, segundo conceitos da retórica aristotélica (BARTHES, 1982), atualizados por Angenot (1982).

Para tratar de empreender uma análise que visa compreender a argumentação que tem subsidiado os movimentos de ensino de espanhol no Brasil, considero as bases teóricas que fundamentam o que se concebe como tal, a partir da *Retórica Aristotélica*. “Manera de probar una cosa por otra, de confirmar lo que es dudoso por lo que no lo es”. Assim o define Quintiliano ao modo persuasivo dos *argumenta* (BARTHES, 1982, p.48), dentro da Retórica como a arte de convencer ou persuadir. Vinculado a ele está o *entimema*, do grego *enthymema*, que significa “toda reflexión que se tiene en mente”, designado também por *commentum* ou *commentatio.* O *entimema* está no plano do verossímil, baseado na opinião comum (e não no científico), como conteúdo das premissas que integram a argumentação, caracterizado “por ser de fácil manejo hacia la persuasión”. Desde aí, com Quintiliano surge uma nova definição que triunfaria durante a Idade Média: o *entimema* – ou a *premissa entimemática* – passa a ser concebida “por el carácter elíptico de su articulación”, “un silogismo incompleto pero igualmente operante” (Ibid. p.49). Dito de outra forma: passa, assim, ao plano do incontestável, do que não se faz necessário dizê-lo todo, do que tem verossimilitude “por si mesmo” ainda que lhe possa faltar uma premissa ou mesmo a conclusão, pois já “se tem em mente” (o *enthymema*), como uma certeza humana, ante uma certeza científica. Barthes pregunta: *¿De qué lugar saldrán las premisas entimemáticas?* Segundo a Retórica aristotélica, as premissas de base argumentativa podem ser extraídas de certos lugares – o *topos* ou o *locus*, pois para saber das coisas bastaria, segundo Aristóteles, “*reconocerlas en su lugar*”. E mais, o *topos*, “es, dice, Aristóteles, aquello en que coinciden una pluralidad de razonamientos oratorios”, uma metáfora de lugar de ordem mnemónica, “en donde los lugares no son, pues, los argumentos mismos, sino los compartimientos en que esos se ubican”. (Ibid. p. 55). Podemos entender que esses *compartimentos aristotélicos* podem coincidir, enfim, com os sistemas de

ideias e práticas, ou seja, são os canais por onde correm as *ideologias linguísticas*, que se condensam em forma de *ideologemas* e se materializam nos discursos. A partir da figura aristotélica de *topos*, desde uma visão contemporânea da Retórica, Angenot (1982) formulou esta noção, definindo-a como "toda máxima, subyacente a un enunciado, cuyo sujeto lógico circunscribe un campo de pertinencia particular" (ANGENOT, 1982, p.8), como por exemplo, "o valor moral" ou "o instinto materno". Em outras palavras, o *ideologema* se define como uma máxima ideológica que subjaz a um determinado enunciado, "una especie de estructura profunda de carácter ideológico", que funciona "a la manera de los 'lugares' aristotélicos" (Ibid. p.8), ao mesmo tempo que aparentemente ausente, está sempre ativo na instância ideológica.

Nas palavras de Angenot (Ibid., p.8), com relação aos sistemas ideológicos e aos *ideologemas*, "los sistemas ideológicos pueden ser tratados como un conjunto de máximas tópicas ligadas unas a otras según paradigmas", esclarecendo que todo sistema de ideias é um conjunto de máximas, que tem origem e destino vinculados ao contexto social dado. A ideologia é concebida por Angenot não como o tradicional "sistema althusseriano". Assim a define:

> - Las ideologías no son "sistemas" o no lo son más que por la apariencia de su retórica de auto-legitimación.
> - Las ideologías son, con toda necesidad y probabilidad, *bricolages*, collages heterogéneos, cuyas costuras y enlaces la retórica superficial, una vez más, se esfuerza comúnmente para ocultar;
> - Las ideologías no tienen ni lógica ni rigor propio; no son más que producciones sectoriales de este conjunto sincrónico, llenos de enfrentamiento, de movimiento y de refacciones subrepticias el *discurso total social*, conjunto transdiscursivo que los doctrinarios de la ideología-sistema se esfuerzan justamente en no tomar en consideración;
> - Las ideologías no son "según el caso", imágenes, mitos *o* ideas y conceptos, sino siempre (suponiendo que comprendemos lo que los términos de esta bipartición *quieren decir*) lo uno y lo otro simultáneamente;
> - Las ideologías, además, no son sistemas en el sentido precisado en otra parte por Althusser en relación con la noción de "rigor propio" de que serían "*autónomas*". Aislables ciertamente para los fines de análisis, las construcciones o conjuntos ideológicos son fatalmente *heterónomas* e interdiscursivas;
> - Las ideologías […] no son sistemas en la medida en que aparecen siempre, me parece, al análisis como nudos […]
> - Las ideologías no son sistemas finalmente, en el sentido de que son espacios de enfrentamiento para variantes doctrinales antagonistas, tendencias y sectas, de luchas internas de ortodoxias cuya confrontación misma produce la destrucción recíproca de sus lógicas y argumentaciones. (ANGENOT, 1999, p. 49-50).

Neste sentido posto, a ideologia é considerada como uma *bricolagem* que soma, dilui e oculta a sua própria *heterogeneidade constitutiva*[6] e fundante, como espaço antagônico de contra-discursos, onde suas unidades só podem ser isoladas para fins de análise, observadas na sua rede de relações interdiscursivas e transdiscursivas.

Ao tratar dos argumentos que se operaram para justificar o ensino do espanhol no Brasil, isolando-os para fins de análise, os trato considerando as redes de relações geopolíticas em que se inserem e nas quais se configuram. Desta forma, podemos ver que se elaboram a partir de determinados lugares – *topos* – por sua vez regulados por determinadas *ideologias linguísticas*. Por exemplo, frente à reiteração argumentativa de que "o espanhol merece ser ensinado e aprendido porque é uma língua bela", dentro de um contexto caracterizado por uma circunstância inicialmente sumamente diglóssica entre o espanhol e o português, está pressuposto que "o português não é 'uma língua bela'". O lugar – *topos* – no qual reside esta representação linguística de carácter aparentemente estético e contemplativo desde um discurso de tipo epidíctico – por mais insignificante que possa parecer – bem pode ser a própria diglossia, onde se atribuía valores às línguas, que se organizavam hierarquicamente nas diferentes órbitas onde se relacionavam, com diferentes status entre si – tal como até hoje lhes é atribuído. Culturalmente, se atribuía e se reproduzía este valor e esta representação a cada língua como se fosse um fato ou uma característica intrínseca e natural, sob tais *ideologemas*: *espanhol língua bela*, *português língua rude*. Neste sentido, a máxima ideológica posta como um lugar comum ou uma verdade subjacente que "não há mais o que dizer", não se tratava de uma questão estética, ainda que atravessada por ela, mas sim de uma questão de caráter político, em que a língua espanhola tinha um valor a mais, resultado de uma política linguística planejada e implementada a partir de um poder monárquico estabelecido e de uma literatura reconhecida e venerada. Evidencia-se aí a dimensão "do mais e do menos" do *topos* aristotélico: um país que tinha uma língua mais gramatizada, uma literatura consagrada, e um poder maior, tinha uma língua "melhor", ou seja, uma língua dominante e "bela", sobre uma língua dominada e, consequentemente, "feia". No entanto, para elucidar o lugar a partir do qual se engendra a argumentação e sua

[6] Ver AUTHIER-REVUZ (1998), que propõe que todo discurso se constitui por dois tipos de heterogeneidade: a constitutiva e a mostrada.

inscrição na língua, há que considerar toda a conjuntura histórica e social dada, que inclui o elemento geopolítico. Trata-se de “las variantes culturales e históricas de una sociedad dada” (ANGENOT, 1982, p. 177). Neste sentido, explicita-se que os *ideologemas*, seguindo a concepção de Angenot, situam-se historicamente, ou seja, são habitados por uma temporalidade dada, podendo figurar com um caráter mais conjuntural ou mesmo estender-se por largos períodos.

A partir de um viés antropológico da linguagem, opondo-se às perspectivas que tendiam à naturalização do elemento cultural, e incluindo o elemento ideológico para a compreensão das representações linguísticas, a Antropologia Linguística propõe o conceito de *ideologia linguística*. Próximo a esta mesma linha de pensamento, segundo Arnoux e Valle (2010), as *ideologias linguísticas* se constituem em uma categoria teórica relacionada às representações linguísticas, referentes não só ao âmbito das ideias, como também ao prático que se vincula, ou seja, que atuam figurando “como elementos fundamentales en la identificación y análisis de los regímenes de normatividad en los cuales necesariamente se interpretan las prácticas lingüísticas” (ARNOUX; VALLE, 2010, p.7). Dentro destes “regímenes”, já considerados para definir a Glotopolítica, incluem-se as leis que normatizam, determinam e influem não somente sobre as representações linguísticas, enquanto conjunto de ideias, simbolismos, imaginários ou simulacros, como também sobre as condutas a isto relacionadas, onde se situam, por exemplo, as intervenções e ações relativas ao ensino de línguas, e a partir do qual se veiculam os *instrumentos linguísticos* implementadores gerados. Para Arnoux e Valle, as *ideologias linguísticas* são:

> Sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas. Aunque pertenece al ámbito de las ideas y se pueden concebir como marcos cognitivos que ligan coherentemente el lenguaje con un orden extralingüístico, naturalizándolo y normalizándolo, también hay que señalar que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas […]. (ARNOUX; VALLE, 2010, p. 6).

Complementariamente, segundo Arnoux, *ideologias linguísticas* constituem-se em:

> Un sistema de representaciones sociolingüísticas, es decir, de aquellas que se refieren a objetos lingüísticos (lenguas, variedades, hablas, acentos, registros, modos de leer o de escribir) y que implican evaluaciones sociales

> de esos objetos y de los sujetos con los que se asocia. Dan lugar, entre otros, a actitudes, estereotipos u opiniones y pueden ser reconocidas no solo en discursos verbales (textos normativos o juicios de hablantes, por ejemplo) sino también en imágenes mediáticas y en las prácticas en las que los interlocutores negocian sus identidades sociales. (ARNOUX, 2012, p. 165-166).

Se por um lado as *ideologias linguísticas* desembocam em *condensados ideológicos* (ARNOUX, 2010) – os *ideologemas* –, ao analisar várias justificativas acerca do ensino do espanhol é possível constatar que muito frequentemente as premissas argumentativas fundamentais se manifestavam (e se manifestam ainda) em sintagmas ou sequências verbais mais ou menos fixas. Este elemento motivou a aproximação à noção de *fórmula,* do modo como propõe Krieg-Planque (2009, 2010), ou seja, como uma questão de cristalização da língua apoiada numa materialidade linguística relativamente estável. Dito de outra forma, as *fórmulas* referem-se a determinadas formulações linguísticas e discursivas que em dados momentos circulam pela sociedade de forma cristalizada, e que por sua vez tratam de sedimentar ou naturalizar questões de ordem social e política, "como verdades mais ou menos impostas". Segundo a autora, *fórmula* é:

> um conjunto de formulações que, pelo fato de serem empregadas em um momento e em um espaço público dados, cristalizam questões políticas e sociais que essas expressões contribuem, ao mesmo tempo para construir. (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 9).

Para esta tese penso que se refere a que a argumentação que se produz para justificar o ensino do espanhol no Brasil se constrói sobre e se ampara também em *fórmulas*, por sua vez vinculadas a determinadas ideologias linguísticas. A fórmula, na concepção de Krieg-Planque (Ibid. p.100) "é portadora de questões sociopolíticas". Neste sentido, as *fórmulas* que identifico funcionam discursivamente dentro de uma dimensão glotopolítica, na medida em que intervêm não somente na manutenção e construção de representações acerca da língua e de seu ensino e aprendizagem, como também nas ações sobre o ensino da língua, de modo relativamente similar ao funcionamento dos *ideologemas*, ainda que pertençam a âmbitos diferentes. Em outras palavras, o efeito gerado pela *fórmula* é o de um *referente social* tal qual um *slogan*, com determinado "prazo de validade", por vezes muito longo, podendo gerar diferentes interpretações e efeitos variados nos diferentes espaços institucionais, assim como com diferentes sentidos históricos.

Acerca disto está o carácter polêmico da *fórmula*, segundo Krieg-Planque, tanto por sua dimensão polissêmica e plural, como por seu efeito enquanto ação política, ou seja, sua atuação nas "complexas relações de dominação que os discursos organizam [...]" (Ibid., p. 122), colocando em jogo

> […] os modos de vida, os recursos materiais, a natureza e as decisões do regime político do qual os indivíduos dependem, seus direitos, seus deveres, as relações de igualdade ou de desigualdade entre cidadãos, a solidariedade entre humanos, a ideia que as pessoas fazem da nação de que se sentem membros (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 100).

A estas palavras se poderia somar a representação e a ação sobre as línguas estrangeiras no espaço escolar, como dito. A proposta de Krieg-Planque, portanto, pode ser tomada como um dispositivo teórico e também analítico muito vinculado às reflexões colocadas em pauta desde a Glotopolítica, acerca da temática das Políticas Linguísticas e dos discursos que se engendram a isto, seja nas leis, seja nos instrumentos linguísticos para seu ensino, ou ainda em outros meios de circulação de discursos. Neste sentido, tomar as cristalizações a um só tempo linguísticas e discursivas sobre o objeto de estudo desta tese (a base da argumentação) como *fórmulas*, implica tomá-lo vinculado às características outorgadas por Krieg-Planque. Com base na autora, podemos sintetizá-lo da seguinte maneira: a *fórmula* apresenta-se estruturalmente cristalizada e produz a cristalização de sentidos e representações (ideologias); possui uma dimensão discursiva; funciona como um *referente social* em dados momentos mais ou menos amplos e em dados espaços também mais ou menos amplos e, além disso, é de carácter polêmico, seja por sua polissemia constitutiva, seja por seu efeito e alcance glotopolítico no espaço público da linguagem. Um exemplo esclarecedor, com relação ao que trato nesta tese, é a "língua de Cervantes", que quando se enuncia remete diretamente ao referente "espanhol". Tal cristalização, que se vê reiterada há séculos, carrega em si mesmo um caráter polêmico ainda hoje, por exemplo, por poder conter um "estigma" ou um "simulacro" de que o espanhol se refira sempre e em primeira instância à literatura espanhola, pelo punho de Cervantes, como um mito originário social, histórico e ideologicamente imposto e naturalmente fossilizado.

Com base nestes aportes, para tratar de empreender uma análise sobre as leis e documentos de carácter oficial e educacional que institucionalizaram o ensino do espanhol, aos que se somam os instrumentos linguísticos implementadores das

ações, atento tanto às ações em si, situadas nos respectivos contextos geopolíticos, como às *ideologias linguísticas* e *ideologemas* constitutivos, por vezes construídos e veiculados sob *fórmulas.* Desta forma, amplia-se a compreensão do objeto de estudo da tese, sobre o ensino de espanhol no Brasil, enquanto fato glotopolítico. Passo agora a situar os instrumentos linguísticos dentro da área da História das Ideias Linguísticas.

1.2 A História das Ideias Linguísticas – *os instrumentos linguísticos de gramatização*

A História das Ideias Linguísticas, doravante HIL, é uma área de estudos surgida na França, com Auroux (1992), que tem como objeto de estudos os saberes que se construíram sobre as línguas, veiculados através das *tecnologias da comunicação*, que toma a gramática e o dicionário como os principais instrumentos (que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico) dentro de um processo maior designado por *gramatização.* Segundo Auroux,

> 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. É claro, entre outras coisas, que as línguas, pouco ou menos "não instrumentalizadas", foram por isso mais expostas ao que se convém chamar linguicídio, seja ele voluntário ou não. (AUROUX, 1992, p. 71, grifo nosso).

O processo de *gramatização massiva* das línguas do mundo, com base na tradição greco-latina, se dá no amplo período entre os séculos V e XIX. Considerada como a segunda revolução técnico-linguística, depois da revolução da escrita, influenciou amplamente sobre a organização da sociedade humana em termos gerais, à medida em que tratou de criar e ampliar cada vez mais uma imensa rede de conhecimentos e intercâmbios entre as várias línguas do mundo, a partir da configuração de cada uma delas, e que teve os instrumentos linguísticos como produtos. Dentro desse processo, Auroux destaca o período do Renascimento europeu, entre os séculos XIV e XVI, quando se operava uma massiva produção de dicionários e gramáticas em inúmeras línguas em termos mundiais, ainda sob o modelo greco-latino. Tal processo se vê ampliado notavelmente com a formação dos estados nacionais, até o século XIX.

No Brasil, o campo de estudos da HIL instaura-se e desenvolve-se através de Eni Orlandi (2001), por exemplo, com o Projeto “Histórias das Ideias Linguísticas no Brasil”, que passa a considerar como *instrumentos linguísticos* não somente a gramática e o dicionário, como também outros condutores dos saberes linguísticos e metalinguísticos onde se inserem, por exemplo, “currículos, programas de ensino, vocabulários, acordos ortográficos, projetos de lei, entre outros” (ORLANDI, 2001). Sobre os *instrumentos linguísticos* que foram produzidos para a implementação do ensino do espanhol, com origens no contexto ibérico e, depois, no Brasil, no caso dos dicionários bilíngues e das gramáticas, trato-os como instrumentos que se incluem no que designo como processo de *gramatização do ensino de uma língua estrangeira*. Assim o considero devido à singularidade que os caracteriza, ou seja, que se trata de uma espécie de *gramatização didática* elaborada para dar conta do ensino de uma língua “estrangeira”, mas que considera e se sujeita, em grande medida, aos processos de *gramatização* por excelência inaugurais de cada língua.

Lembrando que a *gramatização*, desde a proposta de Auroux (1992), se refere a uma mudança na ecologia das relações sociais, decorrente dos processos de sistematização das línguas, o que proponho como a *gramatização do ensino de uma língua estrangeira*, dentro das condições de produção desta tese, refere-se a uma instrumentalização dirigida ao ensino de uma língua que não é uma “língua nacional”, no sentido primeiro atribuído às línguas nos contextos das formações das nações. Em certo sentido, se pode considerar que estes instrumentos trataram de modificar, de alguma forma, a “ecologia das relações entre-línguas (e falantes) em seus processos de aprendizagem como línguas estrangeiras”.

Pelo exposto, sobre um corpus que historiciza o ensino de espanhol no Brasil, podemos pensá-lo à luz da HIL, que se desenvolve por um caminho interdisciplinar, tratando a história da produção e circulação dos saberes metalinguísticos vinculada ao social e ao histórico, dentro da perspectiva da Glotopolítica.

Entre as causas da *gramatização*, segundo Auroux (1992), está (1) a necessidade da aprendizagem das línguas estrangeiras, em contextos já dotados de uma tradição linguística, visando a determinados objetivos, como o acesso a línguas de administração, línguas de cultura, textos sagrados e circunstâncias similares de ordem da religião, relações diversas de carácter militar, comercial e político, aos quais podemos incluir os processos de expansão ultramarina e de colonização e (2) a necessidade de desenvolvimento de políticas de língua que visem, por exemplo, a

expansão de uma língua no âmbito interno e/ou externo, ou ainda a regulação de uma língua literária. Além disso, destaca que o processo de *gramatização* desenvolveu-se expressivamente relacionado a alguns fatores, como:

- a escrita;
- a formação dos estados nacionais (séculos XVI e XVII) e, por conseguinte, das línguas nacionais;
- os procesos de colonização;
- o surgimento da imprensa.

Com relação à imprensa, é importante destacar que a partir de seu advento no ocidente, na segunda metade do século XVI, a grande maioria dos livros foram escritos em latim. O mercado imediatamente necessitou expandir-se e o caminho encontrado foi a produção de livros nos vernáculos que emergiam junto com a formação dos estados-nacionais. Havia línguas diferentes de vale para vale, de povoado para povoado, e muitas eram praticamente incompreensíveis de uma para outra. Os que conseguiam que suas línguas se tornassem "línguas-de-imprensa"[7], desprezavam e escamoteavam as demais, que terminavam com o estatuto de línguas vulgares. De "língua-de-imprensa" imediatamente passavam a "língua-de-poder". O prestígio destes vernáculos nas regiões em que se produziam e onde faziam circular os seus materiais impressos acelerou a gestão destas novas "comunidades imaginadas" (ANDERSON, 2008). Ou seja, que a impressão de livros em cada vernáculo está relacionada à formação de cada nação. Neste ponto se estabelece um paralelo entre a percepção de Anderson (2008) e a de Auroux (1992), acerca dos instrumentos de *gramatização*, que surgiam de maneira massiva no referido momento.

Junto à produção nos vernáculos, passo a passo, se foi ampliando a produção de instrumentos destinados ao ensino de línguas, que se estabelecia como uma exigência cada vez maior na sociedade. Neste sentido, tratarei de deter-me nos instrumentos que se produziram objetivando dar conta do ensino de espanhol para falantes de português.

Retomando Orlandi (2001, p. 32, grifos nossos),

[7] ESCUDÉ, Carlos.; CINEROS, Andrés. (org.). **Historia General de la Relaciones Exteriores Argentinas.** 2000. Disponível em: <http://www.argentina-rree.com/home_nueva.htm>.

> **quando falamos das ideias linguísticas**, referimo-nos à definição da língua, à construção de um saber sobre a língua, à **produção de instrumentos tecnológicos que lhe são ligados** e também à sua relação com a história do povo que a fala.

Ao deslocar esta definição de Orlandi para o contexto de ensino de espanhol no Brasil, no que se refere à "relação com a história do povo que a fala", pode-se incluir as relações que se estabeleceram entre os países envolvidos, nas diferentes circunstâncias históricas, como por exemplo estão as relações políticas, econômicas e/ou culturais entre Brasil e países hispanoparlantes com os quais firmou acordos ou manteve algum vínculo motivador da inclusão do espanhol no sistema de ensino brasileiro. Ou seja, a produção de *instrumentos linguísticos*, no caso, a primeira gramática de espanhol para brasileiros e o primeiro dicionário espanhol-português produzidos para implementar o ensino de espanhol para brasileiros são fatos glotopolíticos que se deram como consequência e sob determinadas relações entre países e, por consequência, estão integrados por argumentos, veiculando ideologias linguísticas a eles vinculadas.

À luz da História das Ideias Linguísticas, portanto, desenvolvo uma análise que considera os *instrumentos linguísticos* por excelência (AUROUX, 1992) que ampararam a implementação[8] do ensino de espanhol no Brasil, no plano de uma *instrumentalização de carácter didático*. Como destacado, investigo a argumentação e os *ideologemas* a ela vinculados que integram os elementos paratextuais da primeira gramática de espanhol para brasileiros e dos primeiros dicionários espanhol-português, desde seus respectivos contextos geopolíticos nos quais se produziram e relacionados às leis ou decretos que lhes motivaram. Com relação às leis e decretos, trato-os como fatos de Política Linguística e intervenções glotopolíticas, conforme já comentado.

Tomo como antecedentes maiores, dentro da perspectiva da historicização proposta, as relações geopolíticas-linguísticas entre Espanha e Portugal que deixaram marcas sobre a primeira gramática de espanhol para falantes de português e sobre os primeiros dicionários bilíngues espanhol-português que se produziram na Península Ibérica, no contexto da modernização dos estados monárquicos (séculos XVIII y XIX), com o objetivo de favorecer a aprendizagem do idioma, ou seja, objetivos especificamente didáticos, mas erguidos e sustentados prioritariamente por

[8] Tomo o conceito de "implementação"como sinônimo de "implantação", ou seja, o ato de colocar em prática, por exemplo, uma "Política Linguística".

interesses políticos que tratarei de apresentar. Reitero que o olhar inicial à Península ibérica, num movimento de retrospecção, é importante para a compreensão do que se sucedeu nos subsequentes *acontecimentos*, e que a tese para aí se direciona pelo fato de que tenha sido a partir desde contexto que se inaugurou a produção da primeira gramática de espanhol para falantes de português e do primeiro dicionário bilíngue espanhol-português, e não da castelhana. Os prólogos destes instrumentos destacam como se produziram e como se operaram as relações entre as duas línguas. Por outra parte, o leitor há de notar que me detenho na sequência espanhol-português (e não ao contrário, ou seja, português-espanhol), pelo fato de que é a primeira que se opera e, portanto, e antes de tudo, está o fomento a que os falantes de português aprendessem o espanhol (e também não ao contrário).

Com relação aos instrumentos selecionados e aos recortes estabelecidos, assim como foi com a delimitação dos três *acontecimentos*, isto também se constitui numa opção da investigadora e, no caso, se justifica levando em conta o que Auroux considera elementar enquanto instrumentos de *gramatização* (gramática e dicionário) e, ademais, por seu caráter de representantes inaugurais somado ao tardio surgimento se comparado às demais relações entre línguas – tema que aprofundarei na continuação.

Analisar a gramática e o dicionário segundo a perspectiva que se toma nesta tese implica aceder às condições sociais e históricas nas quais se produziram, para desde aí analisar as ideologias linguísticas em que se sustentam, relacionadas fundamentalmente à relação entre as duas línguas (espanhol e português). Opto por analisar o discurso que emana destes instrumentos a partir de seus elementos paratextuais, com especial atenção aos prólogos, pois é justamente neste espaço que o enunciador *se autoriza a falar em primeira pessoa* (REVUZ, 1998*)*, ou seja, é onde apresenta a obra e todo o relacionado desde o seu ponto de vista como figura de autoria, com respeito à língua e às relações com a/s outra/s língua/s, como também posiciona a obra com relação aos instrumentos que a antecederam, enquanto *horizonte de retrospecção* (AUROUX, 1992). Portanto, no prólogo, desde a voz do autor, evidenciam-se as circunstâncias históricas e sociais nas quais se inscreve a obra e as ideologias que a orientam e às quais se filia como autor.

CAPÍTULO 2: OS ANTECEDENTES HISTÓRICOS – A RAIZ GEOPOLÍTICA DO (ANTE) CASTELHANISMO-LUSITANISMO

Neste capítulo, destaco a relevância do aspecto geopolítico para a compreensão das Políticas Linguísticas orientadoras do ensino do espanhol no Brasil. Antecedentes históricos se projetaram sobre o ensino de espanhol no contexto brasileiro e, nele, os fantasmas do dilema do (ante) *castelhanismo-lusitanismo*, forjados sobre as relações iniciais entre Portugal e Espanha e navegados desde ultramar com os processos de colonização e, depois, por ocasião da emancipação das colônias. Para tratar da raiz do que designo como *(ante) castelhanismo-lusitanismo* como uma questão de carácter geopolítico, recordo a circunstância diglóssica que se operou entre as línguas castelhana e portuguesa, no contexto ibérico dos séculos XVI e XVII. Como já antecipado, as relações políticas entre Portugal e Espanha foram motivando a construção de representações sobre as línguas e através das línguas, conformando *ideologias linguísticas* que se materializaram nos instrumentos linguísticos que marcam o começo de dita relação. Entre os séculos XV e XVII Portugal viveu subjugado a uma condição sociolinguística diglóssica, não só no plano literário e científico, como nas circunstâncias sociais de forma geral, ou seja, “das ruas aos salões da corte”. A classe dominante de Portugal favorecia-se com o castelhano como língua da moda, língua de cultura, e segunda língua da alta classe portuguesa por mais de dois séculos (já a partir do século XV). A diglossia alcançou o seu auge com a literatura do século XVI – Século de Ouro espanhol. Neste contexto, impôs-se aos escritores portugueses, de forma geral, que escrevessem em castelhano como uma questão de conveniências à repercussão de suas obras, fato que esteve integrado aos 60 anos da *Monarquia Filipina*, quando a coroa espanhola reinou de 1580 a 1640 em ambos os países com três *reis Felipes* da Casa de Áustria: Felipe II, III e IV. Somado a isto, estava posta a questão da *intercompreensão* entre as duas línguas, de forma que a diglossia forjou não somente o desprezo pelo português, como o desprezo pela possível necessidade do ensino de espanhol em Portugal. “Todos os portugueses sabiam espanhol” – e havia que sabê-lo “naturalmente”. A nobreza e a classe alta de Portugal e Espana, “se compreendiam” no que necessitavam compreender-se, desenvolvendo um bilinguismo castiço, como um fato consumado e naturalizado. Desde o meu ponto de vista, isto resume o *fantasma da*

intercompreensão, ou seja, o imaginário historicamente construído sobre o *ideologema* de que espanhol e português “são quase uma mesma língua” ou, pelo menos, intercompreensíveis a ponto de que não fosse e não seja ainda necessário estudá-los. No entanto, razões bem mais fortes motivaram e perpetuaram esta circunstância por bastante tempo. O problema levantado por muitos intelectuais refere-se a que dentro deste bilinguismo aparentemente útil, natural e harmônico, o castelhano imperava e desprestigiava o português. Diéguez (2008), sobre as razões políticas desta usurpação ante o português dentro do próprio Portugal, resume-as nas seguintes pautas:

> a) la gran cantidad de reinas de origen español que se sentaron en el trono portugués y que poco ayudaron en el cometido de mantener cierto respeto por la lengua del país de acogida,
> b) la imposición de dos instituciones religiosas venidas de España: la Santa Inquisición y la Compañía de Jesús y
> c) la hegemonía política y militar de España en Europa. (DIÉGUEZ, 2008, p. 270).

Até fins do século XVII, das 34 rainhas de Portugal, 17 eram espanholas. Entre 1547 e 1564, a igreja Católica controlou o processo de normatização da língua portuguesa – a Santa Inquisição proibiu toda a produção científica e literária escrita em português, tratando-a como heresia protestante. No plano educativo, quando Don João III (1521-1557) reformou o ensino universitário em Portugal (entre 1537 e 1547), mandou vir professores de Espanha, "servindo para aumentar ainda mais a provinciana admiração por tudo o que fosse espanhol que (...) experimenta o Portugal pré-filipino" (VÁZQUEZ apud DIÉGUEZ, 2008, p.270). Até este momento, o português não recebera o reconhecimento de língua oficial em Portugal, nem tampouco e consequentemente, de língua de ensino nas escolas.

O “*castellanismo”*, segundo a Real Academia Espanhola (RAE), é:

1. *m. Palabra, locución, giro, etc., peculiar o procedente del castellano.*

2. *m. Amor o apego a lo castellano.*

Se “*castellanismo”* nomeou, ou melhor dito, foi nomeado desde o próprio regime de normatividade linguística castelhana ao que compreende “*el amor o apego a lo castellano*” e, como acepção primeira, “*la palabra castellana*” – que tanto

se expandiu pelas terras de Portugal, sobrepondo-se na arte, na ciência, nas ruas – por *ante-castelhanismo*, compreendemos a reação adversa a esta circunstância que se operava sobre o português em Portugal sujeitando-o ao bilinguismo diglóssico. Por outra parte, para *lusitanismo* há uma definição na edição atual do dicionário da RAE, que o remete a *portuguesismo*, definindo-o como:

> ***1.*** *m. Giro o modo de hablar propio de la lengua portuguesa.*
>
> ***2.*** *m. Vocablo o giro de la lengua portuguesa empleado en otra.*
>
> ***3.*** *m. Empleo de vocablos o giros de la lengua portuguesa en distinto idioma.*

É interessante notar que o *portuguesismo* não se define como “apego e amor ao português”, assim como está posto para o *castellanismo*. Neste contexto renascentista, se por um lado se produziu uma supervalorização da antiguidade – com a valorização e o apego exacerbado ao latim – por outro lado, como que por contiguidade, se passou a exaltar os idiomas nacionais de origem românico, ditos *vulgares.* O segundo movimento produziu uma grande quantidade de discursos que tratavam de comparar ditas línguas ao latim, que se inscreviam e se veiculavam não somente nos dicionários plurilíngues e bilíngues, como também se pronunciavam a altos brados em discursos de outras ordens, entre os quais são muito emblemáticos os textos literários de renomados escritores da época. A isto se somou o embate constante contra a hegemonia ibérica do castellhano, ou seja, o *ante-castelhanismo*, a partir da voz de vários escritores portugueses, que evocaram glórias a seu idioma pátrio – e que trato como *lusitanismo*, numa concepção diferente a da RAE, ou seja, aproximando-o à forma como é definido o *castellanismo*, e como uma reação ao mesmo.

Podemos ver o *ante-castelhanismo* expresso nos anos 500, começando com a obra *Diálogo em louvor da nossa linguagem*, de João de Barros, publicada em 1540, na qual o escritor invoca seus compatriotas para a promoção do português à imagem dos clássicos latinos. Na mesma década, o português Gândavo escreve *Diálogo em Defesa da Língua Portuguesa*, publicada en 1574, ou seja, ambas concomitantes à dinastia filipina. Mediante um diálogo bilíngue entre um português (Petrônio) e um castelhano (Falêncio) – representando, respectivamente, a *força* frente a *falha* – o ensaio de Gândavo retrata a situação sociolinguística que Portugal

vivia na época e, nela, a disputa entre as duas línguas com relação à maior proximidade ao latim, como sinônimo de prestígio:

> Falêncio – (...) agora os quiero provar em como la nuestra lengua es más propinqua al latin que la vuestra, com algunos vocabulos que aqui ofereceré, conviene a saber. Decís hontem, nós hayer, el latin heri. Decís engenho, nós ingenio, el latin ingenio. Decís dores, nós dolores, el latin dolores. Decís cores, nós colores, el latin colores. Decís calmas, nós calores, el latin calores. Decís paixões, nós pasiones, el latin pasiones. Decís pessoa, nós persona, el latin persona. (GÂNDAVO, 1981, p. 70)[9].

À fala do personagem castelhano, contesta o personagem português:

> Petrônio - Se com essa razão vos parece, Senhor Falêncio, que tendes concluído, ainda vos provarei que a nossa é mais chegada ao latim que vossa, como estes pode ver em outros muitos vocábulos nossos de que a vossa também se desvia (...) Vós dizeis hembra, nós femia, o latim femina. Dizeis hierro, nós ferro, o latim ferro. Dizeis hiel, nós fel, o latim fel. (...) se quantos me ocorrem vos quisesse aqui dizer seria coisa infinita de nunca acabar, porque a maior parte dos vocábulos pronunciais com aspirações, por onde fica vossa língua muito mais remota e desviada do latim que a nossa (...) (GÂNDAVO, 1981, p. 76).

A língua portuguesa, intelectualmente desprestigiada, considerada “grosseira”, “não ornada”, “dura”, “pobre”, “bárbara”, “ignorada”, “periférica”, “de áspera pronúncia”, figurava como um dialeto ibérico do espanhol – “língua clara” (HUE, 2007). O latim era a “língua suprema”, “inalcançável”.

Portugal, com relação às Políticas Linguísticas, diferentemente das nações que projetavam a língua como um instrumento de unificação, via na língua portuguesa um ideal expansionista, no entanto, ameaçado pelo castelhano. Segundo Diéguez (2008, p.272, grifos nossos),

> […] la reforma ortográfica establecida por la Academia de Lisboa en el siglo XVIII, en la que la tendencia etimológica se sobrepuso de modo definitivo a la tendencia foneticista, ha sido explicada como un reflejo de la influencia de la ortografía francesa, y a la vez, por **el deseo de convertir a la lengua portuguesa, incluso en el plano gráfico, en una lengua cada vez más diferenciada de su vecina peninsular**.

[9] GÂNDAVO, Pero de M. de. **Regras que Ensinam a Maneira de Escrever e a Orthografia da Língua Portuguesa com um Diálogo que adiante se Segue em Defensão da Mesma Língua.** Introdução de Maria Leonor Carvalhão Buescu., Lisboa: Biblioteca Nacional, 1981.

Entendo que a implementação de Políticas Linguísticas em defesa da língua portuguesa como *ante-castelhanização* por parte de Portugal, ao que tudo indica, motivou o declínio do bilinguismo diglóssico. Alguns fatos importantes somam-se à reforma ortográfica citada e aos clamores literários:

(1) a oficialização da língua portuguesa como língua de ensino nas escolas de Portugal (mediante a *carta régia* de 1727) e, por extensão, língua de ensino nas colônias, em 1758 (com o *Diretório dos Índios*, designação abreviada de "*Directorio que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão em quanto Sua Magestade naõ mandar o contrario*"). Desta forma se impôs o português – "*Lingua do Principe*" como língua do Brasil. Destaco os fragmentos que interessam, mantendo sua escrita original, concebidos como intervenções glotopolíticas:

> **Sempre foi maxima inalteravelmente praticada em todas as Naçoens, que consquistaraõ novos Dominios, introduzir logo nos Póvos conquistados o seu proprio idiôma,** por ser indisputavel, que este he hum dos meios mais efficazes para desterrar dos Póvos rusticos a barbaridade dos seus antigos costumes [...] **que se intoduz nelles o uso da Lingua do Principe, que os conquistou** [...] ferá hum dos pricipáes cuidados dos Directores, eftabelecer nas fuas refpecfivas Povoaçoens o ufo da Lingua Portugueza, **naõ consentindo de modo algum, que os Meninos, e Meninas, que pertencerem ás Efcólas, e todos aquelles Indios, que forem capazes de instrucçaõ nesfa materia, ufem da Lingua propria das fuas Naçoens, ou da chamada geral; mas unicamente da Portugueza** [...] (BRASIL, 1758, p. 3-4, grifos nossso).

(2) a oficialização da língua portuguesa por Don João V (1706-1750) e a consolidação com o rei Don José I (1750-1777), em 1770, a partir de Decreto Real, através do primeiro ministro, o Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo). Neste contexto, portanto, se implementou a primeira ação de Política Linguística desde Portugal sobre o Brasil. A partir daí, e pese o *iberismo* (1885), que se constituiu em uma tentativa *romanticista* de aproximação entre as nações ibéricas, ainda no século XIX tudo estava desfeito, apesar de que "Franco y Salazar intentarían una nueva aproximación con el Pacto Ibérico de 'no agresión', firmado en Sevilla en 1940". (DIÉGUEZ, 2008, p. 274).

No entanto, tal situação conflitiva estendeu-se a ultramar: do outro lado do Atlântico, voltando atrás, passados dois séculos do *Tratado de Tordesilhas*[10] (1494),

[10] O Tratado de Tordesilhas, nunca totalmente respeitado, foi substituído pelo Tratado de Madri (que basicamente definiu os limites territoriais atuais do Brasil), firmado na capital espanhola em 13 de janeiro de 1750, entre os reis de Portugal e Espanha.

que estabeleceu a primeira divisão entre os domínios que pertenceriam a Portugal e a Espanha na América, com a fundação portuguesa de *Colônia do Sacramento* (1680) na região do Prata, desencadearam-se fortes conflitos entre os dois países que se estenderam pelo menos até a independência das colônias[11]. O fato reacendeu as rivalidades que haviam se estabelecido desde o século XV e que seguiram repercutindo sobre o plano linguístico. Neste contexto, a coroa espanhola estabeleceu na América o Vice-reinado do Rio da Prata (1776 -1814) com Buenos Aires como capital, ocupando o espaço das atuais Argentina, Bolívia, Uruguai, Paraguai e parte do Chile. O objetivo central era caracteristicamente estratégico-militar para frear a ambição de Portugal sobre a Banda Oriental (onde se situava Colônia do Sacramento e as Missões Orientais) e o constante avanço lusitano sobre toda a fronteira hispano-portuguesa, fato que ficou até hoje registrado linguisticamente na franja de fronteira noroeste com Uruguai.

Como vemos, uma vez mais, a história de contato entre o português e o espanhol foi sendo marcada por uma série de conflitos relacionados a antigas e históricas disputas entre Portugal e Espanha. Buenos Aires se encontrava fortemente guardada por forças militares, assim como a cidade de Montevidéu fortemente amuralhada na Banda Oriental, como medida de segurança frente ao Brasil – o principal inimigo neste momento – comandado por sua aliada, a Inglaterra. Evidencia-se que a hostilidade entre os dois países foi uma real circunstância que continuaria a repercutir sobre as relações de contato entre as duas línguas. E mais, no plano glotopolítico, sobre o ensino do espanhol no Brasil e do português nos demais países vizinhos. Os reincidentes conflitos haviam instaurado e sedimentado esta diferença. Defendo que tal questão exerceu grande influência sobre o tardio e inócuo ensino de espanhol no Brasil, ainda que não seja determinante. Desde um

[11] Segundo Chaves (2014), "Um dos principais pontos dizia respeito à demarcação de suas possessões na América do Sul, tendo como parâmetro o princípio do *uti possidetis* (ocupação efetiva). [...] ficara decidido que Portugal entregaria, por definitivo, a Colônia do Sacramento para a Espanha que, em troca, repassaria o território dos Sete Povos das Missões aos portugueses, situado à margem leste do rio Uruguai. A década de 1750 terminou sem, efetivamente, as Coroas de Portugal e da Espanha terem dado total cumprimento ao que tinha sido acordado no Tratado de Madri. Em setembro de 1760 o embaixador espanhol disse ao governo português que a incapacidade de Lisboa de renunciar a Colônia do Sacramento obrigava Carlos III a rescindir o tratado. Lisboa não objetou. Em fevereiro de 1761, em Pardo, o Tratado de Madri foi revogado, permitindo que as Sete Missões continuassem sob a jurisdição da província jesuítica espanhola do Paraguai. [...] A impossibilidade de decidir pacificamente a questão da fronteira levou a um período prolongado de guerra não-declarada pela disputa da fronteira sul. (CHAVES, 2014, p.24). Posteriormente, em 1777, pelo Tratado de Santo Idelfonso, Portugal entregou Colônia do Sacramento à Espanha, assim como parte das margens do Rio da Prata e do Paraguai.

espectro mais amplo, podemos entender que ensino de línguas estrangeiras pelo menos no Brasil encontra-se, ainda hoje, marcado e dependente dos interesses geopolíticos, em primeira instância.

Destaco os momentos chave a partir dos quais podemos senão compreender, ao menos visualizar o "sentimento de identidade"[12] – que se reiterará como argumento da integração hispano-americana primeiramente e, somente depois, latinoamericana (quando o Brasil passaria a integrar-se) – entre as colônias e, posteriormente, entre as nações embrionárias:

1º. Na época colonial o sentimento de pertencimento mais evidente vinculava-se à ameaça do elemento luso no Prata (principalmente ao Paraguai, Buenos Aires e a Banda Oriental). O Brasil era um estranho no contexto homogêneo hispano-americano. Por outra parte, frente a esta ameaça, o vínculo comum estava cimentado no fato de que eram colônias de uma mesma "Madre Patria": o império espanhol. Ainda que muitos almejassem a independência, este aspecto os fazia comuns e cúmplices entre si.

2º. Logo depois dos processos de emancipação do império espanhol, não se apagara o vínculo fundador, mas se criara um segundo estatuto de identidade, ou seja, paradoxalmente, a união passava a fundamentar-se na união hispano-americana contra a opressão do império espanhol.

Por outra parte, havia uma segunda diferença entre os territórios hispanizados e os territórios dos indígenas, que eram como um mar que rodeava as muitas *ilhas de hispanização.* Por todo o exposto, desde o momento da independência tornou-se difícil determinar ou distinguir diferentes nacionalidades e, a partir daí, separar esta identidade hispan-oamericana que se construiu sobre as bases da cultura espanhola.

Pese todo este vínculo, estava o lado oposto encabeçado pelas elites. Antes mesmo da independência das colônias existiram rivalidades entre as capitais das mesmas, principalmente de tipo comercial, por exemplo, entre Lima e Buenos Aires, e entre esta e Assunção, ademais das portuárias entre Montevidéu e Buenos Aires. Tais conflitos repetiram-se na fase "nacional-embrionária", reacendendo as diferenças econômicas e geopolíticas, quando as elites queriam organizar as novas

[12] ESCUDÉ, Carlos.; CINEROS, Andrés. (org.). **Historia General de la Relaciones Exteriores Argentinas.**2000. Disponível em: <http://www.argentina-rree.com/home_nueva.htm>

nações aos moldes europeus, chocando-se com os ideais bolivarianos que estavam em pleno vigor. A fragmentação de raízes coloniais repetiu-se, por exemplo, quando passada a Revolução de Maio, Buenos Aires queria manter-se herdeira do poder espanhol sobre as antigas colônias. Na verdade, não havia diferenças de identidade claras entre as populações dos Estados embrionários. Foi necessário criá-las. A diferença com Brasil residia, prioritariamente, no elemento luso, como já dito, e tudo o que se vinculava ou derivava deste aspecto, como a língua, a história de colonização e ainda sua relação política com a Inglaterra. Neste sentido, para que existissem as nações tais como são hoje (a Argentina, a Bolívia, o Uruguai, e todas as demais) foi necessário que se criassem os mitos fundacionais, ou seja, a destruição de "aquella protonacionalidad panhispanoamericana de los tiempos de la Independencia, y de este modo emergieron nuevas identidades locales, inventadas desde un poder político"[13].

No século XIX "La fiebre de la independencia hervía en tierras hispanoamericanas" (GALEANO, 2010, p. 246) e, desde o rio, os barcos britânicos a saudavam, anunciando a consolidação de uma segunda era de exploração e subordinação da América. Os países nasciam à liberdade já condenados ao julgo da esponja imperialista: das mãos das metrópoles passariam às mãos da Inglaterra e, posteriormente, às garras norte-americanas. Isto montaria as bases para o ensino massivo do inglês como língua estrangeira e para o descaso com relação ao espanhol no Brasil e o português nos demais países hispanoparlantes. Os portos abertos ao livre comércio terminariam por destruir em massa a produção das manufaturas locais e das indústrias domésticas que apenas haviam começado a existir nestes países nascentes, em meados do século XIX. Enquanto a Inglaterra enriquecia, América se afundava na miséria, quando se aniquilava o precário desenvolvimento logrado, depois da subordinação estabelecida nos processos das conquistas nos séculos anteriores. Ao compasso da aclamação de vozes pela liberação das colônias da América Latina escutavam-se os ideais bolivarianos. O primeiro discurso pela integração das nações hispano-americanas o escreveu Simón Bolívar, na Carta de Jamaica (1815). Era a versão inicial de seu projeto para libertá-las e integrá-las em uma única e grande confederação independente e o

[13] ESCUDÉ, Carlos.; CINEROS, Andrés. (org.). **Historia General de la Relaciones Exteriores Argentinas.**2000. Disponível em: <http://www.argentina-rree.com/home_nueva.htm>

suficientemente forte para fazer frente às ameaças externas. Para concretizar seus ideais, Bolívar propôs o Congresso de Panamá (1826). A participação do Brasil não era benvinda. Tampouco das províncias Unidas do Rio da Prata e dos Estados Unidos. Ainda que convidados, não compareceram. “O gigante nebuloso”, “peça no xadrez da Santa Aliança”, “presente a um príncipe ‘jovem, insensato legítimo e Borbón” (CASTRO, 1989, p.159) não formava parte do ideal libertador. O império luso-brasileiro estava excluído. Era uma ameaça e um perigo à liberdade da América. Estrategicamente situado para qualquer ação contra as demais nações republicanas, em 1821 tomou a Banda Oriental do Uruguai – a Província Cisplatina. Fazia-se necessário riscá-lo do mapa. Nos anos subsequentes, “bolivarianos” argentinos e uruguaios clamaram por uma guerra conjunta da América hispânica contra o Brasil. Não ocorreu. Mas o inimigo lusofalante deveria retrair-se dentro de suas fronteiras e ali, literalmente, “guardar a sua língua”.

Sobre os Estados Unidos, Bolívar via na Doutrina Monroe as mesmas bases e ideologias da Santa Aliança. Por fim, a questão linguística novamente: “el proyecto bolivariano estaba escrito en lengua española”. Portanto, nem para lusos, nem para norte-americanos. A língua inglesa geraria “dificuldades linguísticas e culturais insuperáveis”. (SANTOS, R., 2008, p. 182).

Evidencia-se que a questão linguística já era considerada nas bases do projeto bolivariano, que reconhecia somente as colônias da Espanha e, portanto, de falantes de espanhol. A língua cumpria um papel de identidade rumo à integração, ainda que não se teorizasse acerca da questão. Um aspecto de glotopolítica sumamente relevante para a compreensão de mais uma memória e de uma representação acerca do espanhol no Brasil, que não coincide com os discursos que se colocarão em marcha a partir do século XX, em prol do ensino do espanhol no Brasil. Estava claro que “las naciones hermanas” se resumiam às hispanoparlantes e que também o antigo discurso familiar de “las lenguas hermanas” enunciado na península nos séculos anteriores estava silenciado naquele então:

> Es una Ydea grandiosa pretender formar de todo el nuevo mundo, **una sola nacion con un solo vinculo que ligue sus partes entre sí y con el todo. Ya que tiene un origen, una lengua, unas costumbrez y una Religion**, deberia por consiguiente tener un solo Gobierno, que confederase los diferentes estadoz que hayan de formarse; mas no es pocible, por que climas remotos, situaciones diversas, intereses opuestos, caracteres de semejantes dividen á la America […]. (BOLÍVAR, 2015, p.28, grifos nossos).

Bolívar prometeu– *juramento del Monte Sacro* – “dedicar sua vida a libertar a pátria do julgo espanhol” (CASTRO, 1989, p. 36), entendendo como pátria um conjunto de nações hispanoamericanas. Pode-se pensar que tenha situado seu projeto entre os modelos de identificação anteriores – de fins da Idade Média e começos do Renascimento, pautados nas grandes culturas e civilizações clássicas gregas e romanas – *¡Que bello seria que el Ystmo de Panamá fuese para nosotros lo que el de Corinto para los Griegos!* (BOLÍVAR, 1815, p.28) – e nos mitos do nacionalismo contemporâneo (XVIII e XIX) com a constituição dos Estados nacionais europeus e, por extensão, das suas colônias. A língua passara a exercer um papel fundamental em termos de identificação e sentimento de pertencimento a uma nação – *ser brasileiro, ser italiano*, *ser francês* e, concomitantemente, *falar português*, *falar italiano*, *falar francês.* Ou seja, instituiu-se que uma nação pressupunha uma única língua. A língua como bandeira da pátria formava parte dos mitos do monolinguismo nacionalista. A bandeira de Bolívar, no entanto, flamejava por “la patria grande” – a América hispanoparlante. Ao lado da língua comum, os demais elementos míticos, ou seja, uma etnia e uma cultura em um território com fronteiras definidas (ANDERSON, 2008; SIGUAN,1996; GEARY, 2005):

> La lengua no siempre ha sido el criterio por el que se han identificado las naciones. Hasta el siglo XIX la consciencia de muchos pueblos europeos se basaba en diferentes factores entre los que se contaban las creencias religiosas, las tradiciones feudales, la clase social, la ascendencia étnica y la herencia cultural en la que se incluía el lenguaje. Pero a partir de 1840 se produce lo que parece ser un desplazamiento brusco en el énfasis de las ideologías nacionalistas: **para bien o para mal el lenguaje se convierte en el factor decisivo y en el símbolo de nacionalidad**. (MEIC STEPHES apud SIGUAN, 1996, grifos nossos).

As hostilidades contra Brasil começam a diminuir com o *Congresso de Panamá* (1826). Convidado, o representante brasileiro enviado “chegou a embarcar no Rio de Janeiro, mas voltou da Bahia” (CASTRO, 2007, p. 167). O motivo: fora informado de que a questão da tomada da Cisplatina seria tratada. E mais: recentemente pactuado amistosamente com Portugal, acreditava que as colônias hispânicas deveriam fazer o mesmo com relação à metrópole espanhola. Permanecia impossível a integração brasileira. As províncias do Prata também declinaram. O representante dos Estados Unidos faleceu a caminho do congresso. A partir daí, sucederam-se outros congressos que tentaram levar adiante os ideais de Simón Bolívar, dos quais o Brasil se manteve fora. O projeto perdia forças, muito por

conta dos localismos que as elites sul-americanas almejavam nos processos de independência (ao modelo europeu, como vimos no tópico anterior acerca do jogo de forças “centrífugas e centrípetas”, ou seja, localismos versus integração) e cedendo passo a uma integração mais pragmática, na qual

> As relações entre os países latino-americanos não mais deverão se assentar sob um idealismo confederacionista com Estados politicamente unidos, mas sob a égide da colaboração das unidades estatais para a concretização dos interesses individuais de cada uma. (SANTOS, R., 2008, p. 189).

Este novo rumo foi dado pelos Estados Unidos, que propuseram a primeira Conferência Internacional Americana[14], realizada em Washington entre outubro de 1889 e abril de 1890. O Brasil passou a fazer-se presente. Ainda como império, logo fez-se república (1889). A partir de então, os países republicanos não eram tão estranhos para com o Brasil e este não mais representava uma ameaça aos ideais revolucionários da América. Por outra parte, começava a aprofundar-se a relação entre o Brasil e os EUA. Estas duas relações – seja de resgate de identidade e integração com os demais países hispanoamericanos, seja de subordinação ao imperialismo norte-americano, passariam a repercutir e explicar parte do funcionamento das Políticas Linguísticas para o ensino de espanhol no Brasil, sempre relacionado à presença massiva do ensino da língua inglesa e o inócuo ensino do espanhol.

Subsequentemente a isto e muito indelevelmente, começado o século XX, o espanhol entrava na educação brasileira como língua estrangeira, inicialmente relacionado a uma série de acordos e pactos que foram implementando-se entre o Brasil e os países hispanoparlantes, como veremos no contexto geopolítico do primeiro *acontecimento*. Levaria quase um século para que se desenvolvesse uma política continental que hoje concebemos como “Regionalismo”, que repercutiu no ensino do espanhol. Tratarei, pois, de historicizar esta viagem do ensino de espanhol na escola brasileira de ensino médio, que começa formalmente em 1919, situada e justificada politicamente por relações ministeriais entre Brasil e Uruguai, alavancadas por questões militares. Posteriormente, cimentar-se-á de maneira mais efetiva com o advento do Mercosul, mas se destroçará devido aos novos interesses

[14] CONFERÊNCIA INTERNACIONAL AMERICANA, 1.,1889-1890, Washington. Disponível em: <http://www.dipublico.org/conferencias-diplomaticas-naciones-unidas/conferencias-inter-americanas/conf-inter-amer-1889-1938/>.

políticos do Brasil, que arriará a bandeira símbolo da integração sul-americana em 2016. Ao desatar estes nós podemos começar a compreender por que tardaram tantos anos para que se pensasse no ensino de espanhol no Brasil (e de português nos demais países hispanoparlantes) – quero dizer, anos balizados por conflitos entre países, que se estenderam a conflitos ou rechaços da "língua do outro": o *ante-castelhanismo* e o *ante-lusitanismo*. E mais: por que se segue sem ensiná-lo de forma efetiva – considerando "um ensino efetivo" o que tivesse uma continuidade, o que tivesse mais horas de aula, o que tivesse mais professores, enfim, o que promovesse uma "aprendizagem efetiva" da língua dentro do que destaquei na introdução da tese como educação linguística, sem esquecer que o ensino básico no Brasil, de forma geral, não pressupõe uma aprendizagem efetiva – pesem todas as tentativas, todas as iniciativas, todos os discursos que se repetem.

CAPÍTULO 3: OS INSTRUMENTOS DE GRAMATIZAÇÃO INAUGURAIS PARA O ENSINO DO ESPANHOL PARA FALANTES DE PORTUGUÊS NO CONTEXTO IBÉRICO DO SÉCULO XIX.

Encerrando o movimento de retrospecção histórica do ensino do espanhol no Brasil, que passará a operar-se a partir do século XX, este capítulo trata dos *instrumentos linguísticos* que inauguraram o ensino do espanhol dentro do contexto ibérico – primeira gramática de espanhol para lusofalantes e primeiro dicionário bilíngue espanhol-português, destinado à aprendizagem de espanhol para lusos. Como já destacado, chama a atenção e merece um olhar atento, o fato da tardia *gramatização* do ensino do espanhol para falantes de português, como um fato de ordem da glotopolítica. No caso, as produções dos instrumentos, assim como os instrumentos em si, se constituem em acontecimentos glotopolíticos necessários a implementação desta nova Política Linguística que começava a ser implementada e que marcava uma nova relação entre as duas línguas. Os prólogos destes *instrumentos linguísticos* importam à medida em que serviram como veículos de ideologias linguísticas acerca do ensino do espanhol e da relação entre as línguas portuguesa e espanhola, não só pelo aspecto linguístico, mas prioritariamente pelo aspecto geopolítico.

A construção deste corpus, ou seja, a identificação e o acesso aos instrumentos linguísticos analisados neste capítulo – gramáticas e dicionários –, operou-se a partir do estabelecimento de conexões dentro dos referenciais teóricos abordados. A bibliografia estudada referente à lexicografia bilíngue, à filologia e à gramatização das línguas europeias ofereceu pistas que me conduziram a investigar de forma exaustiva as bibliotecas públicas de Portugal disponíveis on-line (entre as quais me detive na Biblioteca Nacional de Portugal), que por sua vez me direcionaram à Biblioteca Brasiliana Digital (da USP) e à Biblioteca Miguel de Cervantes (da Espanha), nas quais pude encontrar as obras (completas) que compõem o corpus.

3.1 As gramáticas como instrumentos de *gramatização*

As gramáticas constituem-se, ao lado dos dicionários, os produtos materiais básicos decorrentes do processo maior de *gramatização* das línguas, segundo

Auroux (1992). Nas circunstâncias do longo processo de formação dos estados nacionais, os vernáculos europeus foram sendo gramaticalizados de forma massiva e definindo-se que uma gramática, ademais de que tivesse servido ao acesso à cultura escrita ou à aprendizagem da língua considerada materna, pudesse ter por finalidade a aprendizagem de uma língua estrangeira. As primeiras línguas ensinadas através das gramáticas foram as clássicas – grego e latim. Com relação às gramáticas que se destinavam ou incluíam alguma referência aos vernáculos modernos, a *Gramática de la Lengua Castellana* de Antonio de Nebrija (1492)[15] é a obra inaugural – primeira obra impressa centrada no estudo sistemático de uma língua romance. Do prólogo, destaco:

> […] después que vuestra Alteza metiesse debaxo de su iugo muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas, y con el vencimiento aquellos ternían necessidad de recebir las leies quel vencedor pone al vencido, y con ellas nuestra lengua, entonces, por esta mi arte, podrían venir en el conocimiento della, como agora nos otros deprendemos el arte de la gramática latina para deprender el latin**. I cierto assí es que no sola mente los enemigos de nuestra fe, que tienen ia necessidad de saber el lenguaje castellano, mas los vizcainos, navarros, franceses, italianos, y todos los otros que tienen algún trato y conversación en España y; necessidad de nuestra lengua, si no vienen desde niños a la deprender por uso, podrán la más aina saber por esta mi obra**. (NEBRIJA, 1492, grifos nossos).

A obra de Nebrija, que conta com um capítulo destinado especificamente à aprendizagem do espanhol como língua estrangeira – "libro quinto" – apresenta um prólogo independente. Trata-se "*De las introduciones de la Lengua castellana para los que de extraña lengua querrán deprender*". O quinto livro estava dedicado aos "*ombres de lengua peregrina*", depois dos dois primeiros grupos, destacados no texto:

> Como diximos en el prólogo desta obra, para **tres géneros de ombres** se compuso el arte del castellano: **primera mente**, para los que quieren reduzir en artificio et razón la lengua que por luengo uso desde niños deprendieron; **después**, para aquellos que por la lengua castellana querrán venir al conocimiento de la latina, lo cual pueden más ligera mente hazer, si una vez supieran el artificio sobre la lengua que ellos sienten. I para estos tales se escrivieron los cuatro libros passados, en los cuales, siguiendo la orden natural de la Grammática, tratamos primero de la letra et sílaba; después, de las diciones et orden de las partes de la oración. **Agora en este libro quinto**, siguiendo la orden de la doctrina, daremos introduciones de la lengua castellana, **para el tercero género de ombres,** los cuales de alguna

[15] NEBRIJA, Antonio de. Gramática de la Lengua Castellana. In: **Asociación Cultural Antonio de Nebrija.** Disponível em: **<**http://www.antoniodenebrija.org/indice.html>.

> lengua peregrina querrán venir al conocimiento de la nuestra. (NEBRIJA, 1492, grifos nossos).

A gramática de Antonio de Nebrija, dedicada à rainha Isabel de Espanha, se por um lado remetia e retomava o modelo de gramática greco-latina, por outro serviria de referência a muito do que se produziria nos séculos subsequentes, inclusive para a elaboração das gramáticas dos demais vernáculos. No caso do português, sobre a primeira gramática da língua portuguesa, escrita pelas mãos de Fernão de Oliveira, em 1536, há controvérsias. Segundo Bastos (2009, p.347), na Biblioteca Nacional de Paris há una cópia da Gramática Castellana de Nebrija, manuscrita pelo próprio Fernão de Oliveira, possivelmente escrita em um período no qual esteve vivendo na Espanha, depois de 1532, quando abandonara Portugal. Este fato, de acordo com Bastos, comprova que Oliveira conhecia a obra de Nebrija, mas não se pode afirmar que a tenha usado como modelo, ainda que na sua obra, haja menção a Nebrija uma única vez. De acordo com dados da Biblioteca Nacional de Portugal, assinados por Pinto (2004, grifos nossos),

> A obra de Oliveira é um conjunto de reflexões de carácter linguístico e cultural. **É uma tentativa de propor uma norma para o português do século XVI, não seguindo, no entanto, o modelo das gramáticas até então produzidas.** [...] A gramática de Fernão de Oliveira **foi publicada num período, em que Portugal procurava afirmar a sua autonomia nacional, em relação às outras nações**. Estava assim, subjacente a intenção de passar para a escrita um sistema linguístico coeso, que caracteriza uma nação e um povo.

A norma da língua espanhola já estava estabelecida no século XIII por *Alfonso el Sabio* e, neste segundo momento, com Nebrija, explicitavam-se e delineavam-se ainda mais os contornos da política de língua espanhola que começava a colocar-se em marcha para legitimar-se tal qual o latim: a língua castelhana adquiria autonomia e valor. Inaugurado pela monarquia espanhola, este movimento dava passos mais firmes alavancando-se rumo ao que viria a ser, no século XIX o *hispanoamericanismo* e, no século XX, a política *panhispánica* (VALLE, 2011) que hoje assistimos e que retomarei ao tratar do último acontecimento de inclusão do espanhol no sistema educativo brasileiro. Após o processo inicial de estandarização do espanhol, como dito, o idioma vai consolidando-se até a afirmação da Real Academia Espanhola como entidade centralizadora, reguladora e normatizadora, sob o protagonismo regulador da antiga potência colonial.

Arnoux (2008, 2013) identifica a organização dos três tipos de gramática que conviveram no longo período da gramatização: as *particulares*, as *de estado* e as *gerais.* Enquanto as gramáticas *particulares* e as *de estado* estavam mais centradas na própria língua (ainda que muitas vezes estabelecessem relações com o latim, com outras línguas clássicas e ainda com algumas línguas modernas), as *gerais* se direcionavam às relações entre línguas (mais especificamente entre o latim e demais vernáculos europeus), dentro de uma perspectiva centrada na ciência da linguagem. Desde outro ponto de vista, considerando os âmbitos do teórico, do descritivo e do normativo ou prescritivo, as podemos situar, respectivamente como *gerais*, *particulares* e *de estado.* (ARNOUX, 2008, p. 209). A gramática que tomo como objeto para abrir a reflexão inicial acerca dos *instrumentos linguísticos* que carregam o registro da implementação do ensino do espanhol, que neste momento se inaugura, e os argumentos que de seu prólogo emanam, trata-se da *Grammatica hespanhola para uso dos portugueses*, de Nicolau Peixoto (1848), uma gramática de tipo *particular* e, portanto, de carácter descritivo. Tanto as gramáticas *particulares*, como as *gerais* desenvolveram-se, em grande medida, como intervenções glotopolíticas que faziam frente ao poder da monarquia (ARNOUX, 2013, p. 210), fato que, "naturalmente", expressava-se também no plano linguístico. De aí, podemos compreender a presença reiterada da tensão que dentro destes instrumentos linguísticos se atenuaria entre o escrito e o oral, entre o prescrito e o descrito, entre a norma e o uso, entre o literário e o coloquial. Segundo o pensamento crítico de Arnoux (2013), este movimento das gramáticas (particulares e gerais, em maior medida) que as colocava em choque antecipava a consolidação da grande parte das gramáticas de estado. Sobre isto, esclarece Arnoux:

> Ambas mostraban en su juego, además, la dinámica de una economía mundo que se apoyaba para el desarrollo económico en el doble movimiento de incentivación de los intercambios entre distintos espacios del planeta y de cierre nacional, en la tensión entre lo universal y lo particular que va a caracterizar ideológicamente a las revoluciones posteriores. (ARNOUX, 2013, p. 210).

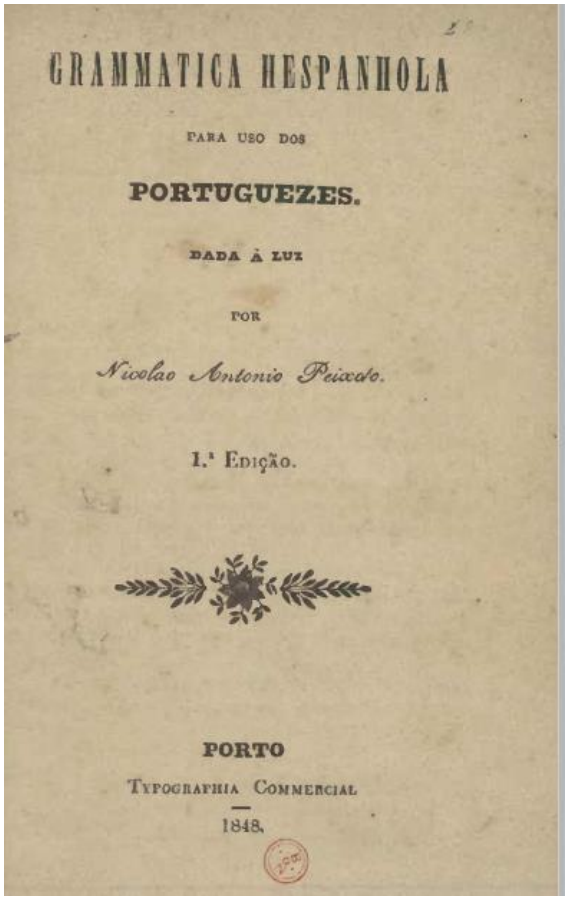
Neste sentido, para compreender, de fato, os argumentos que emanam de qualquer um entre os tipos de gramáticas (e as ideologias a que se vinculam) é necessário levar em consideração a rede de relações e entraves que se estabelece entre elas e as especificidades de cada uma, situadas no processo maior da

consolidação das línguas nacionais e das relações “entre-línguas” ditadas pelos novos intercâmbios, em grande medida determinados pelo aparato estatal.

3.2 Acerca da primeira gramática particular de espanhol para falantes de português – *o surgimento tardio no contexto ibérico*

Comparado às demais gramáticas de ensino de línguas estrangeiras modernas, o aparecimento da primeira gramática de espanhol para falantes de português no contexto ibérico deu-se tardiamente no século XIX – e, de igual modo, ocorreu com os dicionários –, após um longo período em que as atenções estiveram centralizadas no ensino do francês e do inglês. A obra inaugural foi *dada à luz* pelo português Nicolau Antonio Peixoto, a *Grammatica hespanhola para uso dos portugueses*, no ano de 1848 (Imagem1):

Imagem 1: Grammatica hespanhola para uso dos portugueses, de Nicolau Antonio Peixoto (1848):


GRAMMATICA HESPANHOLA

PARA USO DOS

PORTUGUEZES.

DADA Á LUZ

POR

Nicolao Antonio Peixoto.

1.ª Edição.

PORTO

Typographia Commercial

1848.

Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal - http://purl.pt/24792

Ainda que nos séculos XVI, XVII e XVIII tenham circulado alguns manuais, estes estavam desvinculados do sistema educativo, ou os que estavam vinculados não podem ser considerados como gramáticas, como por exemplo, a *Porta de Linguas* (Lisboa, 1623) de Amaro de Roboredo, que se constituía de sentenças em latim, com versão ao espanhol e tradução ao português (PONCE DE LEÓN; DUARTE, 2005). Cabe destacar que a obra de Nicolau Peixoto se apresenta com uma segunda edição com data do ano de 1858 (através de outra editora), a *Grammatica Hespanhola para uso dos portuguezes, segunda edição correcta e muito aumentada, contendo no fim um vocabulário portuguez hespanhol das palavras mais usuaes e necessárias",* assinada por seu filho, José Maria Borges da Costa Peixoto, como autor. Segundo estudos de Duarte (2014, p. 130-131), há uma falta de clareza relacionada à autoria e edição das obras *dos Peixoto,* que se evidencia a partir da leitura da capa de uma segunda obra com a assinatura de autoria de José Peixoto, com data de 1860 (Guia da Conversação Hespanhola para Uso dos Portuguezes)[16] que, além de estar assinada pelo filho, indicava que a *Grammatica* também seria de sua autoria, ou seja, também do filho: "*José M. B. da Costa Peixoto; Auctor da Grammatica Hespanhola*". Somado a isto, está a referência a um terceiro autor "*á qual se ajuntou, no fim, uma collecção de locuções hespanholas, etc. por outro auctor"*, como podemos ver na Imagem 2, logo a seguir.

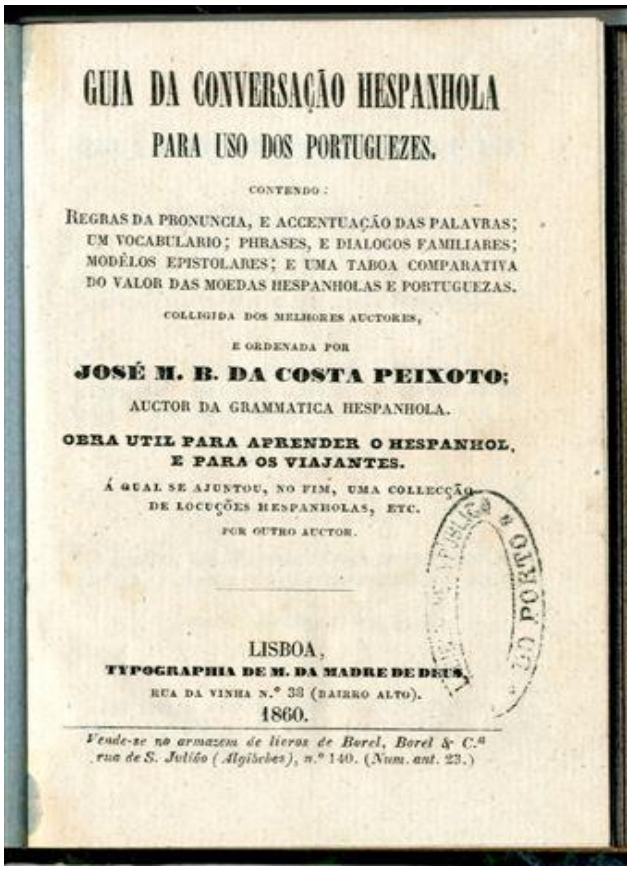
No entanto, o que interessa destacar aqui se refere ao fato do que proponho pensar como a gramatização da relação entre as duas línguas que começava a promover-se nesta circunstância ibérica, ambientada justamente no período da modernização das monarquias espanhola e portuguesa. Junto a isto, estão as novas demandas da sociedade, como a instrução pública e, com ela, a aprendizagem das línguas estrangeiras modernas. No caso específico, as obras dos Peixoto inauguraram uma base bibliográfica de *instrumentos linguísticos* destinados ao ensino do espanhol aos falantes de português.

Isto se configurava justamente no contexto que adiantava as bases do movimento *hispanoamericanista*, a ultramar (VALLE, 2011). Agrega-se que, ainda

[16] A complementação do título da Guia da Conversação Hespanhola para uso dos portugueses – Contendo: regras da pronuncia, e accentuação das palavras; um vocabulario, phrases, e diálogos familiares; modelos epistolares; e uma taboa comparativa do valor das moedas hespanholas e portuguezas, colligida dos melhores auctores e ordenada por José M. B. da Costa Peixoto, auctor da Grammatica Hespanhola, obra util para aprender o hespanhol e para os viajantes á qual se ajuntou, no fim, uma collecção de locuções hespanholas, etc. por outro autor.

neste contexto, em 1885, nasceria a União Iberoamericana, que proporia em seus estatutos o estreitamento das relações sociais, econômicas, artísticas e políticas entre Espanha, Portugal e as nações americanas, onde certamente se incluiria o ensino de línguas (Ibid). De acordo com Diéguez (2008, p. 273) cabe recordar que com a recuperação da soberania nacional portuguesa, passado 1640, a reação ante-espanhola estava intensificada, e Portugal tinha a cultura francesa como modelo. Foi somente no século XIX que começava a mudar a situação em que floresceria o *iberismo*. Entre os escritores que neste então aderem estão Miguel de Unamuno, Teixeira de Pascoaes, Eça de Queirós, Oliveira Martins, Teófilo Braga, Antero de Quental, Maragall e Eduardo Pondal. Em 1851, o escritor catalão Sinibaldo de Mas publicava o seguinte ensaio: *La Iberia*. *Memoria sobre la conveniencia de la unión pacífica de Portugal y España.* (Ibid., p. 273).

Imagem 2: Guia da Conversação Hespanhola para Uso dos Portugueses, de José Maria Borges da Costa Peixoto (1860):



GUIA DA CONVERSAÇÃO HESPANHOLA

PARA USO DOS PORTUGUEZES.

CONTENDO:

REGRAS DA PRONUNCIA, E ACCENTUAÇÃO DAS PALAVRAS; UM VOCABULARIO; PHRASES, E DIALOGOS FAMILIARES; MODÊLOS EPISTOLARES; E UMA TABOA COMPARATIVA DO VALOR DAS MOEDAS HESPANHOLAS E PORTUGUEZAS.

COLLIGIDA DOS MELHORES AUCTORES,

E ORDENADA POR

JOSÉ M. B. DA COSTA PEIXOTO;

AUCTOR DA GRAMMATICA HESPANHOLA.

OBRA UTIL PARA APRENDER O HESPANHOL, E PARA OS VIAJANTES.

Á QUAL SE AJUNTOU, NO FIM, UMA COLLECÇÃO DE LOCUÇÕES HESPANHOLAS, ETC.

POR OUTRO AUCTOR.

LISBOA,

TYPOGRAPHIA DE M. DA MADRE DE DEUS,

RUA DA VINHA N.º 33 (BAIRRO ALTO).

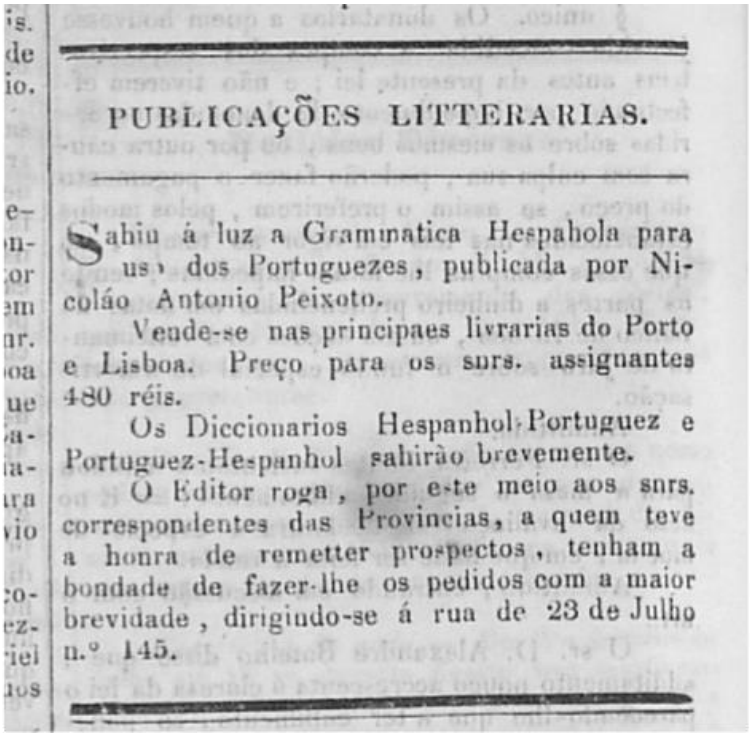
1860.

Vende-se no armazem de livros de Borel, Borel & C.ª rua de S. Julião (Algibebe), n.º 140. (Num. ant. 23.)

Fonte: https://hiphilangsci.net/2014/12/10/la-aportacion-de-nicolau-peixoto-para-el-estudio-del-espanol-en-portugal/

Na ocasião da publicação da referida primeira gramática de espanhol, uma nota de jornal já anunciava a intenção de que os dicionários seriam publicados subsequentemente: "*Os Diccionarios Hespanhol-Portuguez e Portugueza-Hespanhol sahirão brevemente*", ainda que não haja registro de que tenham sido publicados, como podemos ver na imagem 3:

Imagem 3 - O Defensor Diario (17 de agosto de 1848, p.740):



PUBLICAÇÕES LITTERARIAS.

Sahiu á luz a Grammatica Hespahola para uso dos Portuguezes, publicada por Nicoláo Antonio Peixoto.

Vende-se nas principaes livrarias do Porto e Lisboa. Preço para os snrs. assignantes 480 réis.

Os Diccionarios Hespanhol-Portuguez e Portuguez-Hespanhol sahirão brevemente.

O Editor roga, por este meio aos snrs. correspondentes das Provincias, a quem teve a honra de remetter prospectos, tenham a bondade de fazer-lhe os pedidos com a maior brevidade, dirigindo-se á rua de 23 de Julho n.º 145.

Fonte: https://hiphilangsci.net/2014/12/10/la-aportacion-de-nicolau-peixoto-para-el-estudio-del-espanol-en-portugal/

Paralelamente a isto, como visto, estavam em marcha os processos de independência das colônias espanholas e a formação das novas repúblicas a ultramar. Passava a importar, ainda que muito timidamente, que se ensinasse e que se aprendesse espanhol em Portugal. No Brasil, o processo similar tardaria mais de meio século. Por outra parte, está a importância que ia cobrando a conformação de uma rede de línguas e de conhecimentos, a partir das novas relações entre os países que iam modernizando-se e afirmando-se como estados-nações. Segundo Auroux (1992, p.29),

> En ese contexto, los contactos lingüísticos se volvieron uno de los elementos determinantes de los saberes lingüísticos codificados y las gramáticas se tornaron las piezas-maestras de una técnica de conocimiento de las lenguas.

Sobre esta circunstância, cabe destacar que Peixoto introduz a sua primeira obra, no Prólogo (ANEXO A) com uma frase de Carlos V, enquanto figura de nobreza e autoridade contigua ao que ainda representava a língua francesa: "*autant de lengues que l'homme sait parler autant de fois est-il homme*", e sua versão ao português: "*O homem tantas vezes o é, quantas são as linguas que possue*". Logo, ainda no Prólogo, faz uso de outra célebre expressão do carlismo, já cristalizada em forma de provérbio francês, sob a *retórica cristiana* de que "*a lingua hespanhola é a mais propia para fallar a Deos e aos Anjos*". Vemos nisto uma marca de verossimilitude e um jogo com a autoridade que neste momento representavam os refrães e as copas (ARNOUX, 2013). Às evocações proverbiais de Peixoto (1848) se soma um corolário de elogios à beleza e à riqueza da língua espanhola e as metáforas própias de um discurso religioso e familiar, integrado por *ideologemas*: "*Nos tres ultimos seculos todos os litteratos se gloriavão de saber esta* ***bella lingua*** *[…] quando as otras linguas da Europa estavão ainda na sua* ***infancia****"*, ou seja, espanhol língua bela e madura, enquanto as demais, línguas rudes e crianças ainda – línguas postas como seres vivos, que passam pelos estágios humanos de desenvolvimento. Recordemos, aqui, acerca do *ideologema* "espanhol língua bela", que fiz referência e que mascara o *topos* no qual habitava a diglossia entre o espanhol e o português, ainda que esteja estreitamente vinculado ao valor da literatura espanhola e tudo o que representou principalmente vinculado ao Século de Ouro. Ainda na *Grammatica* de Peixoto, numa pequena nota (ANEXO B) do editor (Peixoto assina como "El Editor"), que antecede o prólogo e antecipa os argumentos em favor do ensino de espanhol para os lusoparlantes, enunciava-se já o imaginário de uma *pátria comum íbera* – como dito nas linhas anteriores, já antecipando o contexto da criação da União Iberoamericana (1885), outrora unida pela literatura galaico-portuguesa e possivelmente pensada geopoliticamente, sob o poder comum da dinastia filipina:

> **Uma só nação devem ser, em literatura, os hespanhoes com os portugueses**. Quem há, pois, que duvide **da utilidade**, e melhor direi, **da necessidade** do estudo da língua hespanhola? De que será, que ninguem até agora se désse ao trabalho de beneficiar a Nação portugueza com um

> methodo de aprender esta **rica e bela língua**? (PEIXOTO, N.,1848, p.3, grifos nossos).

Na frase de Peixoto, que parece evocar a célebre ideia de Camões: "*Hablad de castellanos y de portugueses, porque españoles somos todos*"[17], a reformulação "e melhor direi" se opera deslocando a "utilidade" para a "necessidade" como iminência de aprender a língua espanhola, dentro das novas circunstâncias sociais, enfatizada por meio de perguntas retóricas:

> Quem há, pois, que duvide da utilidade, e **melhor direi**, da necessidade do estudo da língua hespanhola? De que será, que ninguem até agora se désse ao trabalho de beneficiar a Nação portugueza com um methodo de aprender esta rica e bela língua? (PEIXOTO, N., 1848, p. 3, grifos nossos).

Notemos que à importância da literatura se soma o valor do comércio, mediante um discurso caracteristicamente *captatio benevolentiae*, segundo os parâmetros aristotélicos*:*

> **Convencido de la utilidade, que deve d'aqui resultar á nossa literatura e ao nosso comercio**, tentei fazer publicar a presente gramática, com que desejo contribuir para o bem da Nação. **Se o publico a aceitar benigno meus fins estao prehenchidos, e eu altamente recompensado.** (PEIXOTO, N., 1848, p. 3, grifos nossos).

A argumentação enfática pela via maior da literatura, com o discurso da beleza e da riqueza da língua, se vê reenlaçada pelo valor econômico-comercial que se coloca em jogo e se amplia, agregando ainda mais a língua, naquele momento deslocando-se geopoliticamente a partir dos processos de independência das ex-colônias espanholas e tornando-se de maior interesse a Portugal:

> Não só **é recomendavel o estudo dessa lingua debaixo do aspecto litterario,** mas tambem **debaixo do aspecto comercial**. Para convencer-se disto **basta lançar os olhos sobre a lista das provincias e reinos em que se falla a lingua hespanhola** e, **considerar a fertilidade desses paizes** [...] **e o consumo que, offerecem á las manufacturas Europeas**, pois que **a maior parte estão independentes da Hespanha.** Taes são: as Ilhas Canarias, e Philipinas, o Peru, Chile, Buenos Ayres, e as províncias do Rio de la Plata, Venezuela, e as províncias da Nova Hespanha, [...]. (PEIXOTO, N., 1848, p. 6-7, grifos nossos).

[17] Cabe destacar que no longo período que se estende até a independência do reino de Portugal dentro da dinastia filipina (1580 -1640), segundo Diéguez (2011, p. 84), considerava-se como *Hispanicum* todo o situado dentro da Península, ou seja, Portugal e Espanha, eram o *Hispanicum.*

O movimento de reformulação que se processa desde um “não só” a um “mas também”, constrói a argumentação que releva o aspecto comercial que se colocava em jogo. Há, portanto, um significativo deslocamento no status e na função da aprendizagem da língua espanhola: do valor literário tomado sob qualidades simbolicamente intrínsecas à língua, a um valor instrumental de carácter comercial e aduaneiro, que acompanha o deslizamento da língua a outros contextos e, junto, novas representações e *ideologias linguísticas* que vão conformando-se desde um *topos* diferente. O discurso da beleza – da qualidade – vai revertendo-se em direção ao discurso fundamentado na quantidade (de falantes e de países hispanoparlantes, por exemplo), adiantando o que viria a ser o *panhispanismo* espanhol, em suas primeiras versões (VALLE, 2011). No entanto, o aspecto da estética do linguístico é retomado desde o lugar da diglossia, quando se somam mais e mais qualidades “intrínsecas” à língua espanhola, acerca de sua pronúncia (clara, rotunda e harmoniosa), em consonância à simplicidade da ortografia (escreve-se como se pronuncia), que poderiam justificar o seu ensino a partir desta gramática (enunciado pela voz de autoria). Por fim, como na retórica aristotélica, Peixoto encerra com o argumento mais recorrente, capaz de reenlaçar os demais – a semelhança entre as duas línguas: “*a grandissima analogía, que ha nas palavras e na syntaxe entre a lingua hespanhola e a portuguesa*”, que podemos ler como *ideologema* referido ao *topos* da origem e, relacionado a ele, a família comum – línguas semelhantes, próximas, por fim, irmãs. Discurso este que também se reiterará até os dias de hoje, sob os *ideologemas* que tratarei de expor no desenvolvimento das análises, com especial atenção, por exemplo, aos superlativos como marca linguística sinalizadora da proximidade entre as duas línguas.

No trabalho inaugural de Peixoto, ainda que siga o esquema tradicional e contenha os elementos básicos macroestruturais de uma gramática, inclusive ao relacionado à RAE (1771) e pese a inegável influência exercida sobre o acervo gramatical que se produziu subsequentemente, traz somente uma referência direta à “Academia de Madri”, no que se refere à ortografia, especificamente sobre a reforma autorizada pela instituição “[…] adoptada por todos os litteratos aproximando cada vez mais a pronunciação á escriptura, e simplificando sobremaneira esta, tem diminuido as difficuldades da ortografía española.” (PEIXOTO, N., 1848, p. 120).

Se bem o argumento apresentado possa parecer um elogio à ação da RAE, logo o reformula como distorção, lançando a crítica para complementar o exposto

sobre a intervenção de Política Linguística de *corpus* da Academia sobre a língua espanhola,

> A Academia nesta reforma excluío de algumas palavras certas letras, que causavão confusão [...]. **Porem** estas reformas, assim como outras varias pretendidas a este teor, **oferecem grandes difficuldades**, e em lugar de ganhar a simplicidade ortográfica [...] **empobreceria a língua**, tirando um sem número de differenças nos sons, as quaes são utilissimas para aformozea-la, e delas os poetas e os oradores sabem tirar grande partido. (PEIXOTO, N., 1848, p. 120, grifos nossos).

Nota-se aqui, claramente, mais uma referência à Política Linguística espanhola em sua fase de afirmação, ou seja, de uma normatização acerca da ortografia da língua, a qual contava – após a fundação da Real Academia, em 1713 – com a publicação de três instrumentos linguísticos de estado: um dicionário (1726-1739) - (1770-1780), uma ortografia (1741) e uma gramática (1771).

Subsequentemente, passados 47 anos da publicação da gramática dos Peixoto (1848), se publicaria a segunda gramática de espanhol para falantes de português: a *Grammatica hespanhola theorico-prática para uso dos portugueses*, escrita por José Cervaens e Rodríguez, em Oporto, no ano de 1895. Neste substancioso intervalo temporal produzir-se-ia o primeiro dicionário bilíngue espanhol-português, no ano de 1864, por Manuel do Canto y Castro Mascarenhas Valdez. Passo agora às considerações teóricas sobre este acontecimento, ou seja, do segundo instrumento que integra o marco teórico da gramatização e antecedente histórico do corpus mais central de análise da tese. De forma relativamente análoga ao esquema desenvolvido sobre a teorização da gramática como *instrumento linguístico* inaugural, tomo como elemento para reflexão o primeiro dicionário produzido com tal finalidade, no solo ibérico. Proponho como hipótese que muitas das ideologias que se formaram a partir das relações geopolíticas iniciais entre Portugal e Espanha, como já dito, e que se sobrepuseram à relação entre as línguas, terminaram por repetir-se, ecoando, “como fantasmas”, sobre as relações entre as duas línguas no contexto latino-americano ou, mais especificamente, sul-americano, com marcas até a atualidade. Tratarei de mostrá-lo no decorrer do trabalho.

3.3 Os dicionários como instrumentos de *gramatização*

O dicionário enquanto *instrumento linguístico* e metalinguístico insere-se no campo da *gramatização* (AUROUX, 1992), como um produto da mesma, ao lado da gramática, operando um discurso não somente sobre as palavras, sobre relações que se estabelecem entre palavras, e entre palavras e coisas, como também sobre a língua, sobre as variedades de uma mesma língua e ainda sobre as relações entre as línguas. Este último caso faz-se muito evidente no caso dos dicionários bilíngues e plurilíngues. Se por uma parte se pode pensar em dicionários monolíngues, bilíngues, trilíngues ou plurilíngues, por outra parte, se pode pensar em dicionários *de estado* ou *académicos* e dicionários *particulares* e, ainda, se poderia pensar em dicionários *gerais,* ademais de outras classificações mais ou menos paralelas, de acordo com suas funções mais imediatas ou instrumentais (dicionários escolares – sobre os que nos fixamos; de viagem; de gírias; técnicos; etimológicos; enciclopédicos, etc.) por sua vez vinculados às suas diferentes estruturas físicas ou formatos (portáteis, de bolso, de mesa, etc.). Por outra parte, estão as polêmicas a respeito dos *dicionários gerais*, *integrais* e *diferenciais* ou *contrastivos.* De forma sucinta, relacionando-os ao espanhol, podemos dizer que os dicionários *diferenciais* ou *contrastivos* comumente tratam de estabelecer o contraste com o dicionário da RAE, para acrescentar vozes de outras variedades que não formam parte da variedade peninsular, tratando-as, por exemplo, como “lo diferente, lo raro, lo periférico” (ÁVILA, 2003-2004) ou ainda para apresentar as especificidades léxicas de uma determinada região (LARA, 1979). Neste sentido, os dicionários *diferenciais* ou *contrastivos* são complementares tal qual são os dicionários dos *ismos* (*americanismos*, *regionalismos*, por exemplo). Os dicionários *integrais*[18] se apresentam como uma evolução destes, com os avanços tecnológicos da lexicografia e operando do diferencial ao compartilhado, onde se inserem, por exemplo, os dicionários *nacionais*, que incluem além das vozes próprias do país em questão, uma parcela do léxico compartilhado pelos países hispanoparlantes, por exemplo, no caso do espanhol. (Op.cit.). Finalmente, os dicionários *gerais são* os que buscam dar conta “de todo” o léxico de uma língua (tarefa sumamente ou praticamente impossível ou hipotética). No caso do espanhol é bastante emblemático, pois ainda que algum dicionário deste tipo possa assumir-se como policêntrico, com relação à norma da língua, a RAE ainda se mantém no centralismo

[18] Os dicionários integrais, no contexto hispano-americano, são inaugurados pela lexicografia mexicana dirigida por Lara com a confecção do *Diccionario del Español Usual de México* (2002).

e, por extensão, vigora a representação de que o Dicionário da Real Academia Espanhola (DRAE) é um dicionário geral que representa a norma frente às demais variedades. Cabe enfatizar que isto pode ser considerado mais uma convenção – uma *ideologia linguística* – dentro dos moldes do que concebemos como uma intervenção glotopolítica, de tipo de *status* de língua, no caso, de caráter ideológico, de acordo com Lara (1996). Definitivamente, não há critério científico nem metodológico que outorgue à variedade do espanhol peninsular como variante de referência frente às demais, nem "qué es lo general en el léxico de nuestra lengua". (LARA, 1996, p. 348). No caso dos dicionários dos *ismos*, ou seja, dos *regionalismos*, é esclarecedor neste sentido, pois "son diferenciales solo a partir de la falsa suposición de que el DRAE es un diccionario general" (Ibid., p. 348).

Fiz referência a tais questões classificatórias de forma sucinta com o objetivo de poder melhor situar os dicionários *particulares* e *escolares* – sobre os que tratarei de fundamentar parte das análises empreendidas nesta tese – dentro da ampla e complexa organização e classificação dos tipos de dicionários, ainda que grande parte do exposto se refira aos dicionários monolíngues. O tipo de dicionário que tomo para compor o corpus da tese, como dito, é o particular, semelhantemente à gramática e, além disso, escolar, pelo fato de que tenha sido produzido para dar conta da implementação do ensino do espanhol na escola.

Em todos os âmbitos, o dicionário estabelece uma relação "sujeito-língua", a partir da voz do lexicógrafo por sua vez sujeitado e difusor das vozes ou *ideologias linguísticas* as quais se filia, explícita e conscientemente ou não. Neste sentido, o discurso do dicionário, assim como o discurso da gramática, pode ser visto como um discurso de caráter "polêmico", na concepção de Orlandi (2009a), pelo fato de conter uma representação do correto, de errado, do aceitável, do permitido, do antiquado, do arcaico, do castiço, e inclusive do que lhe falta como instrumento linguístico sempre incompleto. No caso, a relação tensa de disputa opera-se entre os sentidos. Ademais, entendo que o dicionário bilíngue tem um caráter sumamente conflitivo e polêmico com respeito à relação "entre línguas" que se colocam lado a lado, muito singular quando se refere à relação espanhol-português, ao tratar do semelhante, do diferente, e de representações acerca do traduzível e do intraduzível. O dicionário transita entre as origens e a atualidade, trabalhando dentro de uma memória lexicográfica, institucionalizada e caracterizada por transferências, como por exemplo, a das obras de referência que coabitam em cada dicionário (NUNES,

2013). No caso dos dicionários bilíngues, trilíngues ou multilíngues Nunes esclarece que: “[...] a memória é transferida de uma língua a outra, de um país a outro, de uma instituição a outra, de uma disciplina a outra, e a cada vez é reconfigurada, esquecida, reorganizada, silenciada, etc.” (NUNES, 2013, p. 163).

No caso dos dicionários particulares-escolares que compõem o arquivo desta tese, os que se produziram com a finalidade de implementar a oficialização do espanhol como disciplina na escola de ensino médio, trato de ver que posições são tomadas com relação a outras obras, ou seja, interessa ver que memória é retomada e que *ideologias linguísticas* são evocadas para acionar a argumentação que busca justificar o ensino do idioma. No caso, podemos dizer que o discurso lexicográfico aqui tratado opera sobre argumentos e que a própria filiação a uma determinada memória se constitui como argumentativa. Por outra parte, inovações estabeleceram-se acompanhando os avanços científicos e técnicos, como o desenvolvimento das ciências da linguagem e das técnicas de edição e impressão, juntamente ao lado dos processos de formação dos estados nacionais e tudo o que daí se gerou em questão de ensino e aprendizagem de línguas. Tais inovações discursivizam-se sob argumentos que nomeiam os dicionários como “o novo”, “o grande”, “o pequeno”, “o elementar”. Assim sendo, o “novo dicionário…”, por exemplo, marca a um só tempo uma ruptura e um começo e, por ser “novo”, traz em si a memória do que o antecedeu. Em outras palavras, o gesto de nomear o dicionário como “novo” não lhe apaga a memória, ao contrário, a resgata e a integra.

Como veremos, os dicionários, em sua função pedagógica para a aprendizagem de línguas não maternas – inicialmente do latim, em formato de vocabulários escolares, foram adquirindo cada vez mais importância dentro do movimento de ensino de línguas estrangeiras, assim como as gramáticas. É, portanto, uma chave mais para compreender como vai desenvolvendo-se a argumentação em prol do ensino de espanhol no Brasil e, antecedentemente, a materialização da relação entre Portugal e Espanha no que diz respeito ao plano linguístico, que possivelmente tenha deixado marcas sobre o que vivenciamos atualmente neste aspecto.

3.4 Acerca do primeiro dicionário bilíngue espanhol-português / português-espanhol – *o surgimento tardio no contexto ibérico*

A necessidade de informação, quando povos de diferentes línguas entraram em contato por razões como a religião, o comércio, a diplomacia, a guerra e a leitura de textos em línguas diferentes, está estreitamente relacionada à origem do dicionário, que surge como um instrumento capaz de subsidiar esta demanda. Um exemplo disto são as *glosas emilianenses* e as *glosas silenses*[19] (daí os "glossários") que se constituem nos primeiros registros de uma língua romance, o espanhol medieval. A partir deste momento, começaram a desenvolver-se os primeiros repertórios ou vocabulários bilíngues e multilíngues. Segundo Lara (1997), a história universal dos dicionários vincula-se e desenvolve-se a partir de pequenos vocabulários de relações comerciais ou de mercadorias, ou ainda dos sentidos atribuídos ao vocabulário de uma língua estranha como ocorreu com as línguas indígenas para os missionários catequizadores a partir dos descobrimentos. Organizados por áreas temáticas ou categorias gramaticais, os primeiros vocabulários antecederam a ordenação alfabética. O *Elementarium*, de Papias, do ano 1050, pode ser considerado como o "primeiro arquétipo dos dicionários modernos" (VERDELHO; SILVESTRE, 2007, p. 14) e "referência para o aparecimento dos primeiros glossários das línguas modernas". Formatado com ordenação alfabética, a partir das três primeiras letras da palavra, a obra de Papias é um dicionário monolíngue de latim.

Num segundo âmbito, de acordo com Lara (1997) estava a informação orientada à necessidade de compreender o latim ou o grego, como vimos nas *glosas* e onde se situa a obra inaugural de Nebrija, com o *Lexicon hoc est dictionarium ex sermone latino in hispaniensem* (1492) e o *Dictionarium ex hispanieni in latinum sermone* (1495), seguidos de Robert Estienne com o *Dictionarium latino-gallicum* (1531) e Josua Maaler en su *Dictionanum germanicolalinum novun* (1561).

Quando começou a definir-se a escrita nas várias línguas vernáculas europeias, junto à formação dos estados nacionais, foi-se ampliando e desenvolvendo a técnica de listar palavras e atribuir definições e comentários, atribuindo um sentido a cada uma (NUNES, 2010, p. 8). Impulsionaram-se os processos de gramatização das línguas vernáculas, como vimos em Auroux (1992), através dos dicionários e das gramáticas, que passaram a servir também como

[19] Glosas compostas nos Monastérios de San Millán e de Silos, entre os séculos X e XI. Tratava-se de anotações em espanhol postas nas margens ou entre as linhas de textos escritos em latim, para facilitar a leitura.

modelador das línguas e das relações entre as línguas. Tratando-se da dicionarística bilíngue trans-europeia, a língua portuguesa é a pioneira, ainda que dentro da Europa tenha se desenvolvido sumamente tardia, se comparada aos demais estados, e mais tardia ainda se deu com relação à sequência espanhol-português e português-espanhol. Com os processos de colonização portuguesa, motivou-se a publicação dos primeiros dicionários bilíngues com línguas do oriente. Em 1588, em Macau, publicou-se o 1º dicionário português-chinês, sob a coordenação dos jesuítas e, em 1603, em Nagasaki, o 1º dicionário com a sequência japonês-português (VERDELHO; SILVESTRE, 2011, p. 14). Seguem a eles, ainda no século XVI, experiências lexicográficas com a Índia e o Brasil. Vemos, portanto, que as Políticas Linguísticas de Portugal estavam especificamente condicionadas às suas expansões marítimas, onde o português resumia-se a uma "interlíngua de missão" (Ibid.). Isto pode justificar, em parte, o atraso a que se submeteu com relação ao desenvolvimento de sua dicionarização no contexto europeu, ainda que entre os séculos XVI e XVII, o português havia estado incluído em dicionários plurilíngues da época. Segundo Verdelho e Silvestre (2011, p. 15) entre 1598 e 1692 o português integrou em torno de 20 adiciones dicionarísticas. Nos dicionários que os lexicógrafos tiveram acesso, chama a atenção deles o fato de que o português se apresente com forte influência do espanhol, o que reforça a constituição do imaginário historicamente construído acerca da relevante proximidade e consequente transparência entre as duas línguas.

Por sua parte e como podemos ver, a dicionarística bilíngue espanhola se deu anteriormente (tratando-se do contexto europeu e entre línguas europeias), com as obras de Nebrija: ao lado da primeira gramática de Estado (a *Gramática de la Lengua Castellana*), no mesmo ano de 1492, Nebrija produziu o *Diccionario latino-español* (originalmente, *Lexicon hoc est dictionarium ex sermone latino in hispaniensem*) e o *Vocabulario español-latino*, possivelmente em 1495 (originalmente, *Dictionarium ex hispanieni in latinum sermone*). Enquanto o primeiro tinha uma função decodificadora de textos latinos, ou seja, servia para a leitura de textos em latim, o segundo tinha uma função codificadora, ou seja, servia como auxiliar à redação de textos em latim. Após este primeiro movimento dicionarístico bilíngue espanhol, com a fundação da Real Academia Espanhola (1713), deu-se a produção do dicionário conhecido como *Diccionario de Autoridades* (1726-1739), o mesmo "*Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido*

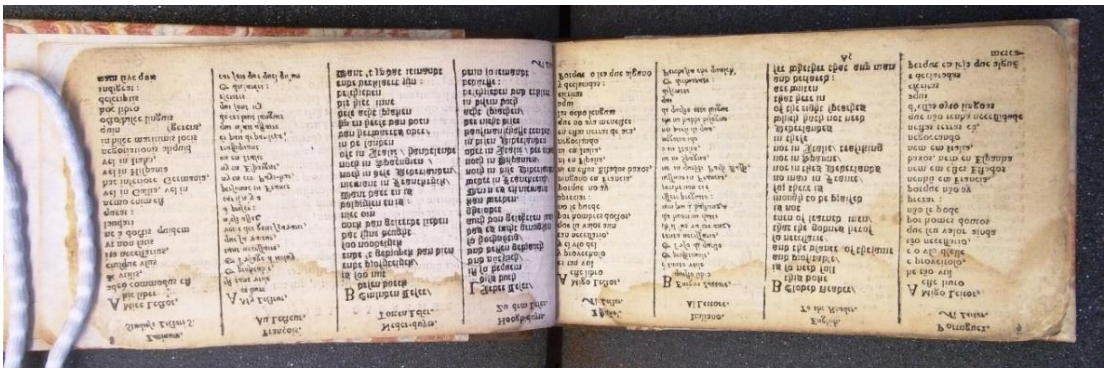
de las voces, su naturaleza y calidad, con las phrases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua [...]" que, após inúmeras atualizações se converteria, já em 1780, no *Diccionario de la Lengua Castellana,* obra lexicográfica acadêmica por excelência, que precede a série de dicionários da RAE. A partir da edição de 1925, no entanto, ficaria como *Diccionario de la Lengua Española*, até a data de hoje. Não me deterei na referência aos dicionários bilíngues que se produziram na Espanha. Somente interessa aqui destacar que foi justamente neste contexto – segunda metade do século XVIII – que se marcou o desenvolvimento da lexicografia bilíngue moderna europeia, já produtiva desde o século XV, principalmente com as obras plurilíngues. A partir da aparição do *Diccionario de la Lengua Castellana* (1726-1739) e as edições posteriores, somado ao reconhecimento da Real Academia Espanhola como instituição centralizadora e normatizadora da língua espanhola, este dicionário converteu-se em referência fundamental para qualquer outro dicionário bilíngue, mesmo entre outras línguas que não o espanhol, dado o status que adquiriu a inaugural política linguística espanhola.

A vinda do português para o Brasil ampliou o espaço linguístico do idioma e acelerou o consumo de dicionários, antecipando a produção subsequente que tomou mais forças com a escolarização institucionalizada no século XIX. Em 1836, com a formação dos liceus portugueses e a regulamentação do ensino secundário se ampliou ainda mais a produção e o uso dos dicionários bilíngues portugueses, pois o ensino de línguas estrangeiras o acompanhou. Manteve-se o francês como língua principal nos dicionários bilíngues, seguido do inglês. Italiano, alemão e espanhol figuravam em segundo plano. Semelhante desenvolvimento passava no Brasil, com a fundação do primeiro colégio de ensino secundário, o *Pedro II*, em 1837. No entanto, adianto que o espanhol somente integraria o ensino secundário brasileiro em 1919. A impressão dos dicionários portugueses (com a sequência francês-português em primeira instância) transladou-se para a França, por motivo da qualidade tipográfica, que passou a abastecer Portugal e Brasil, em crescente demanda. Cabe destacar que, em Portugal, no fim do século XVIII a produção bilíngue passou a ser luso-brasileira (DIÉGUEZ, 2011) e se publicaram pelo menos dois dicionários bilíngues francês-português oferecidos a "Le prince du Bresil" e "D. Carlota Joaquina, princesa do Brasil" (DIÉGUEZ, 2011, p. 23), o que mostra a extensão do vínculo e a importância que ia adquirindo a língua francesa em relação

ao Brasil, seguindo o implementado por Portugal. Uma das Políticas Linguísticas que Portugal lançou, neste mesmo século, como reação *ante-castelhanista* frente à diglossia a qual esteve submetido durante muitos anos, foi a normatização do idioma ao modelo do francês (DIÉGUEZ, 2008, p. 272) e, por outra parte e paralelamente a isto, no Brasil se adotaria o modelo de ensino francês.

A partir de Verdelho e Silvestre (2011, p. 15), pode-se ver que o português e o espanhol figuraram pela primeira vez juntos, no ano de 1598, na Europa, em um contexto maior relacionado a outras línguas, ou seja, num dicionário plurilíngue. Trata-se do *Vade-mecum* de Berlaimont: *Dictionariolvm et colloqvia octo lingvarvm, Latinae, Gallicae, Belgicae, Tevtonicae, Hispanicae, Italicae, Anglicae & Portugalicae, direccionado a los contextos de viaje y comercio* (Imagem 4).

Imagem 4 – Página do *Vade-mecum de Berlaimont:* Dictionariolvm et colloqvia octo lingvarvm, Latinae, Gallicae, Belgicae, Tevtonicae, Hispanicae, Italicae, Anglicae & Portugalicae, direccionado a los contextos de viaje y comercio. (1598):



Fonte: https://andrewkeener.files.wordpress.com/2013/09/berlaimont02.jpg

No entanto, o mais representativo com relação à dicionarística bilíngue espanhol-português se dá posteriormente, a partir do século XVII, segundo os autores, justamente na Península Ibérica, primeiramente nos dicionários trilíngues com integração do latim (latim-português-espanhol) editados pelos portugueses Amaro de Roboredo, em 1621 e 1623, e Bento Pereira, em 1634. Cabe destacar que nestas obras o espanhol apresentava-se muito fragmentado. Roboredo, na *Advertencia*, explica que “faltando a castelhana, sabe que a mesma palavra sem nenhuma differença, he Portugueza e Castelhana […]” (VERDELHO; SILVESTRE, 2011, p. 15). Destaco, aqui, um elemento mais acerca do caráter da representação

da *intercompreensão* ou de um suposto *colinguismo* entre ambas as línguas[20], e o decorrente *ideologema* de "espanhol língua fácil" como dito anteriormente. Retomando, ao que tudo indica, o padre jesuíta Bento Pereira transitava neste mesmo tipo de contraste, havendo excluído o castelhano de sua obra na edição de 1697, que seguiu com sucessivas reedições até 1750. A obra do clérigo, conhecida como 'Prosodia', *Prosodia in vocabularium trilingüe, Latinum, & Hispanicum, que passou a ser* "*Prosodia in vocabularium bilingüe latinum et lusitanicum*"[21], destacou-se entre as demais obras escolares jesuíticas.

Sobre a dicionarização exclusivamente bilíngue com a sequência espanhol-português, o *Diccionario español-portugués el primero que se ha publicado con las voces, frases, refranes y locuciones usadas en España y Américas Españolas,* de Manuel do Canto e Castro Mascarenhas Valdez, em Lisboa, 1864-1866, é a obra considerada como inaugural. A publicação também coincide com o momento do *Iberismo*, quando as relações políticas entre Portugal e Espanha estavam estabilizadas, como podemos ver nas páginas anteriores. No entanto, a antecede a obra do padre Raphael Bluteau (1712-1728), o *Vocabulário Portuguéz e Latino*, publicado originalmente em Coimbra (1712)[22], o qual inclui ao final de sua 8ª e última edição (1728) o "*Diccionario Castellano y Portuguéz para facilitar a los curiosos la noticia de la lengua Latina…*" (Imagem 5), que corresponde à página 670 do volume e inicia com um texto de carácter literário: a "*Prosopopeia del idioma portuguez a su hermana la lengua castellana*" (ANEXO C), ilustrada a primeira folha na Imagem 6, ao qual se soma o "*Methodo breve, y fácil para entender Caftellanos la lengua portuguesa*", mais a "*Tabla de palabras portuguesas remotas a la lengua castellana*" (Imagem 7) e, por fim, o *Diccionario Castellano Portuguéz para facilitar a los castellanos el ufo del vocabulario portugués, y Latino* (Imagem 8).

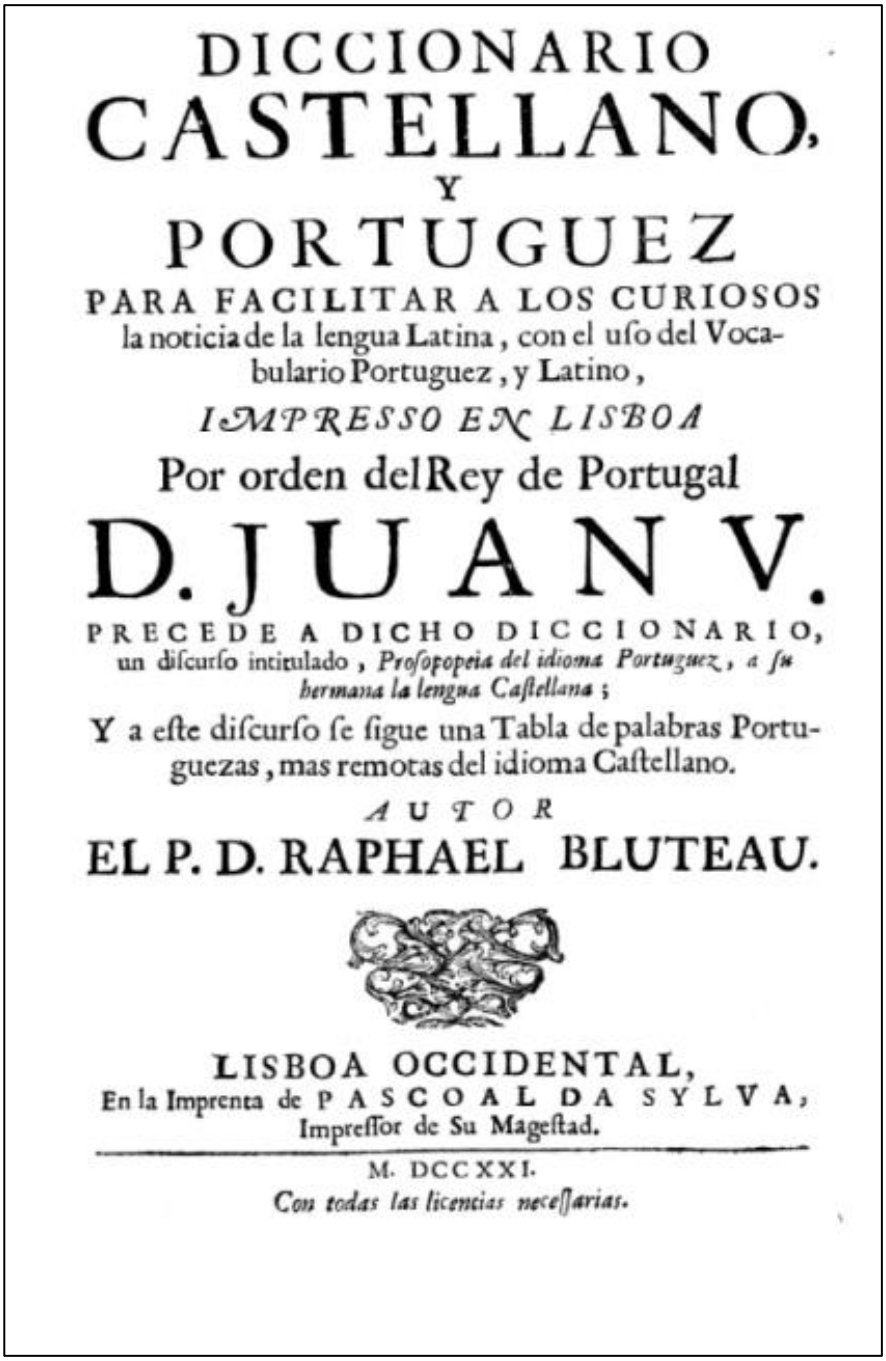
[20] Ratifica-o Manuel Taboada (1989, p. 78), que adverte que era gesto comum, que se reiterava nesta época: "no hay acuerdo en delimitar una lengua como el portugués, separado del castellano" (TABOADA apud ARNOUX, 2013, p.292).

[21] Sobre a retirada do espanhol da obra, podemos ver que ocorre após os 40 anos da dominação espanhola sobre Portugal (1580 a 1640). Sobre o nome da obra, segundo Diéguez (2011), como já destacado, justifica-se pelo fato de que era considerado *Hispanicum* todo o território situado na Península, ou seja, que Portugal e Espanha integravam o *Hispanicum*. Posteriormente, a partir de 1683, quando a obra passou a ser bilíngue latim-português, suprimindo-se a língua espanhola, o autor muda o título para "*Prosodia in vocabularium bilingüe latinum et lusitanicum*". As edições anteriores já não incluíam quase nada do léxico exclusivamente espanhol, ou seja, que a grande maioria das entradas priorizavam a sequência latim-português.

[22] Ver referência completa na Biblioteca Nacional de Portugal: <http://catalogo.bnportugal.pt/ipac20/ipac.jsp?profile=bn&source=~!bnp&view=subscriptionsummary&uri=full=3100024~!484871~!2&ri=1&aspect=subtab13&menu=search&ipp=20&spp=20&staffonly=&term=lus%C3%83%C2%ADadas&index=.TW&uindex=&aspect=subtab13&menu=search&ri=1 >.

A seguir ilustro com as imagens das quatro obras acima citadas:

Imagem 5 – *Diccionario Castellano y Portuguéz para facilitar a los curiosos la noticia de la lengua Latina*, de Raphael Bluteau (1728)



DICCIONARIO
CASTELLANO,
Y
PORTUGUEZ
PARA FACILITAR A LOS CURIOSOS
la noticia de la lengua Latina, con el uſo del Vocabulario Portuguez, y Latino,
IMPRESSO EN LISBOA
Por orden del Rey de Portugal
D. JUAN V.
PRECEDE A DICHO DICCIONARIO,
un diſcurſo intitulado, *Proſopopeia del idioma Portuguez, a ſu hermana la lengua Caſtellana*;
Y a eſte diſcurſo ſe ſigue una Tabla de palabras Portuguezas, mas remotas del idioma Caſtellano.
AUTOR
EL P. D. RAPHAEL BLUTEAU.
LISBOA OCCIDENTAL,
En la Imprenta de PASCOAL DA SYLVA,
Impreſſor de Su Mageſtad.
M. DCCXXI.
Con todas las licencias neceſſarias.

Fonte: Biblioteca Brasiliana. Disponível em: http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/002994-08#page/121/mode/1up

Imagem 6 – Página de entrada da Prosopopeia del idioma portuguez a su hermana la lengua castellana, de Raphael Bluteau (1728)

Pag. 3.

PROSOPOPEIA
DEL IDIOMA PORTUGUEZ
A SU HERMANA
LA LENGUA CASTELLANA.

NOBILISSIMA HERMANA.

IN Preambulos de afectadas cortesanias, digo quien soy, luego diré lo que quiero. Soy el *idioma Portuguez*, aunque en esta occasion hablo Castellano, no me desdigo. La differencia es tan poca, que es mas que medio Portuguez, lo que digo. A los Genealogistas de Lenguas dexo la indagacion de mi origen; sin abergar defendencias de las setenta y dos lenguas, procedidas de la confusion Babylonica, (pues poca nobleza puede blasonar, lengua, de confusiones nacida) digo soy hijo de la Latina, y me glorio ser vuestro hermano, si no primogenito, gemelo, o contemporaneo, porque ambos nacimos en un tiempo; Era fatal, en que los Romanos se apoderaron de España.

No es facil saber, que lengua entonces hablavan los nuestros, si Phenicia, si Cartaginesa; lo cierto es, que assi Castellanos, como Portugueses (aunque muy graves, y circunspectos) no eramos mudos; aun mas que nuestras lenguas, hablavan nuestras azañas; los Castellanos en la defensa de Numancia, y valerosa resistencia a las armas de Scipion Africano, año de la fundacion de Roma 620. y los Portuguezes con la espada de Viriato, que derrotando a tres Pretores, atajò las victorias de los Romanos, y los obligò a duplicar sus exercitos.

Con los fragmentos, o despojos de la lengua Latina, (que en aquel tiempo era la de los Romanos) se fueron componiendo las lenguas Castellana, y Portugueza. Despues con la invasion, y dominacion de los Godos, y Moros, y finalmente con el comercio de varias naciones de la Europa, fueron creciendo, y estendiendo-se de suerte, que no solo con la eloquencia de Oradores Evangelicos, Historiadores, Poetas, y otros Escritores ilustraron la Patria, mas en todos los climas del mundo publicaron con sus idiomas sus triunfos.

Vós, carissima hermana, enseñasteis a hablar bien a un nuevo mundo. Con vuestra natural suavidad exterminasteis de mucha parte de la America barbaras gerigonças; acrecentasteis al Reyno temporal de Christo dos Imperios. Para coronar vuestra elegancia, abrieron sus venas montes de oro, alargaron sus corrientes Rios de plata; y con vuestros tesoros se enriqueció el Occidente.

Yo, por no degenerar de mi noble nacimiento, por otros caminos segui vuestro exemplo. Corrí el mar Atlantico, y otros, que se mostraban innavegables Oceanos; assi las puertas del Oriente, fuy a despertar con christianas alvoradas la Aurora; inculqué en la Gentilidad inefables verdades; perseguí la idolatria, y dostriné parte del Universo.

Pareceme, querida hermana, que esta tan honrada emulacion, y lemjança me vá haziendo merecedor de vuestra estimacion; favor para mi singularissimo, porque desea mi curiosidad introduzirme en los Reynos de Castilla, no ya con la pretension de que los Castellanos aprendan a hablar Portuguez, mas con el intento, que los curiosos de lenguas lo entiendan, para aprovecharse del nuevo Vocabulario, Portuguez, y Latino, que se està acabando de imprimir; y para esta introducion, necesito de vuestra aprobacion,

Fonte: Biblioteca Brasiliana Disponível em: http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/00299408#page/121/mode/1up>.

Imagem 7 – Página de entrada da *Tabla de palabras portuguesas remotas a la lengua castellana*, de Rafael Bluteau (1728)

Ordinariamente la M final de las diciones Portuguezas se trueca en N, v. g. *Clarim, Florim, Jasmim, &c. Clarin, Florin, Jasmin, &c. Desdem, Almazem, Belem, &c. Desden, Almazen, Belen, &c.*

De mas de estas, y otras terminaciones Portuguezas, que tienen grande afinidad con el Castellano, hay otro grande numero de Vocablos Portuguezes, que solo con una, ó dos letras se diferencian, v. g. *Fazer*, hazer. *Fender*, hender. *Brando*, blando. *Server*, ser-ber. *Lingua*, lengua. *Forte*, fuerte. *Morte*, muerte. *Torto*, tuerto. *Agoa*, agua. *Fragoa*, fragua. *Porta*, puerta. *Fratura*, fratura. *Branco*, blanco. *Perola*, perla, y otros muchos, que por brevedad omito.

En segundo lugar entran las palabras Portuguezas, totalmente semejantes a las Castellanas; estas en el Diccionario Castellano, y Portuguez, que se sigue, se allaran apuntadas con el termino *Idem*, ó con la abreviatura *Id.* y son tantas, y tan comunes a las dos naciones, que para el curioso, que en tres horas de aplicacion continua, ó interpolada pudiere, y quisiere tomar de memoria las observaciones de arriba, juntamente con las palabras Portuguezas, remotas de la lengua Castellana, de las quales mas abaxo se dará noticia, para dicho curioso será quasi estudiado dicho Diccionario. Pero como es obra dirigida a facilitar el uso de la lengua Latina, no me arrepiento del trabajo, que tome en hazerle, quanto mas que sin preceder Diccionario Castellano, y Portuguez, muchas veces tropezaria el Compunedor Latino, y errando la palabra, ó entendiera que tenia falta, ó desconfiado de poderla descubrir, dexaria la empreza, y culparia el Autor.

La tercera clase es de las palabras Portuguezas, mas remotas de la lengua Castellana. Deltas se allara una tabla al fin del Diccionario Castellano, y Portuguez; conocerlo, y confessio que es diminuta, y que havrá muchos otros Vocablos differentes de los Castellanos; pero la mayor parte de los que faltan, son de oficios Fabriles, y materias vulgares, que en estilo culto, y politico raras vezes tienen lugar.

TABLA
DE PALABRAS PORTUGUEZAS,
REMOTAS DE LA LENGUA CASTELLANA.

A

ABa de chapéo. *Ala de sombrero.*
Abada. *Regazada.*
Abâno. *Avena adère.*
Fazer de Abôbada. *Bobedar.*
Abrandar. *Calmar.*
Abûtre. Ave. *Buitre.*

AC

Acalentar o menino. *Arrullar el niño.*
Acarar. *Confrontar.*
Acinte. *Provocacion. Despecho.*
Fazer acintes. *Provocar.*
Acotovelar. *Cudear. Dar de codo.*
Açougue. *Carniceria.*
Açûde. *Acequia.*
Acugular. *Calmar.*

A

Açular o cão. *Azuzar.*

AD

Adoçar. *Adulzar.*
Aduelas. *Costillas de cuba.*

AF

Afeiçoar alguma cousa. *Facionar. Dar forma.*
Afferrolhar. *Alborrojar.*
Afinarse de fôme. *Ailarse de ambre.*
Aformosear. *Ermosear.*
Afogar. *Aogar.*
Affrontado no rosto. *Abochornado.*
Afundarse. *Undirse.*

AG

Agrimonia. Erva. *Agerato, o tambien Agrimonia.*

A

Agrilhoar. *Poner grillos.*
Agrura. *Aspereza.*

AI

Ainda. *Aun.*
Ajoujar. *Uncir, ò uncir, ò unir.*
Ajoelhrse *Arrodillarse.*
Ajuntar cabedal. *Acaudalar.*

AL

Alambre. *Esfalarimiento. Elevo. Ambar, de que se hazen rosarios.*
Alampada. *Lampara.*
Alçaprema. *Gatillo.*
Alcatifa. *Alfombra.*
Alcatruzarse. *Encorbarse.*
Alcoviteyro. *Alcaguete, ò Alcahuete.*
Alçerim. *Romèro.*

Fonte: Biblioteca Brasiliana. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/00299408#page/121/mode/1up

Imagem 8 – Página de entrada do *Diccionario Castellano Portuguéz para facilitar a los castellanos el ufo del vocabulario portugués, y Latino*, de Raphael Bluteau (1728)

25

DICCIONARIO
CASTELLANO,
Y
PORTUGUEZ
PARA FACILITAR A LOS CASTELLANOS
el uſo del Vocabulario Portuguez, y Latino.

AA
A. Nombres de algunos rios. *Idem.*
Aade Rio. *Idem.*
Aalem. Ciudad. *Idem.*
Aar. Rio. *Idem.*
Aarac. Ciudad. *Idem.*
Aaraſſo. Ciudad. *Idem.*
Aarburgo. Ciudad. *Idem.*
ABA
Abaco Termino de Architectura. *Id.*
Abâd. *Abbade.*
Abâda. Fiera *Id.* ò *bada.*
Abadêjo. *Badêjo.*
Abadeſa. *Abbadeſſa.*
Abadia. *Abbadia.*
Abadir. Termino mythologico. *Id.*
Abahar. *Abafar.*
Abalançarſe. *Id.*
Aballar. *Abalar.*
Abantâl. *Avental.*
Abaratar. *Id.*
Abarcar. *Id.*
Abarim. Monte. *Id.*
Abarraganado. *Amancebado.* Vid. *Barregão.*
Abarraganamiento. *Amancebamento.*
Abarrancadêro. *Barranco.*
Tom. VIII.

ABA
Abarrar. *Barrar.*
Abarrifco. *Id.*
Abaſtado. *Id.*
Abaſtança. *Id.*
Abaſtar. *Id.*
Abatido *Id.*
Abatimiento. *Abatimento.*
Abatir. *Abater.*
Abaton. Cierto edificio. *Id.*
Abaxar. *Abaixar.*
Abaxo. *Abaixo*, ou *Abayxo.*
ABD
Abdera. Ciudad. *Id.*
Abderira. *Id.*
Abdicacion. *Abdicação.*
Abdicar. *Id.*
Abdomen. Termino Anatomico. *Id.*
ABE
Abecedario. *Id.*
Abeja. *Abelha.*
Abejarico *Abelheyro.*
Abejera. Yerva *Cidreyra.*
Abejon. *Abelhão.*
Aberdôna. Ciudad. *Id.*
Abertura. *Id.*
Abevila. Ciudad. *Abaville.*
Abeſtrûz. *Id.*
Abêto. *Abîte.*
Abezar. *Acoſtumar.*

ABI
Abeſentado. Termino del Blaſon. *Id.*
ABI
Abierto. *Aberto.*
Abil. *Habil.*
Abilidad. *Habilidade.*
Abilitar. *Habilitar.*
Abilmar. *Id.*
Abiſino. *Id.*
Abiſpa. *Beſpa.*
Abiſinia. Region *Abaſſia.*
Abito. *Habito.*
Abituado. *Habituado.*
Abituar. *Habituar.*
Abivar. *Deſperiar. Avivar.*
Abjuramiento. *Abjuração.*
Abjurar. *Abjurar.*
ABL
Ablandar. *Abrandar.*
Ablativo. *Id.*
Ablentar. *Joeyrar. Cicaudar.*
Ablucion. Termino. Eccleſiaſtico, Medico, y Chimico. *Ablução.*
ABO
Abo, ò Aboa. Ciudad. *Id.*
Abobado. *Tolo, Mentecato.*
Abobilla. *Poupa.*
Abochernado, ó Abuchornado. *Toſtado. Creſtado, queymado*
c

Fonte: Biblioteca Brasiliana. Disponível em: < http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/002994-08#page/121/mode/1up>.

De todas as formas, não há como duvidar de que Raphael Bluteau dá o primeiro passo dentro desta pré-dicionarística bilíngue vinculada ao ensino das duas línguas, apresentando um interessante discurso que enaltece a *intercompreensão* e busca mediar os conflitos históricos que marcaram a relação entre as línguas. Assim o trata: *Anticaftellanos, y Misoportuguezes tengan paciência; no pueden quitamos la gloria de hablar lenguas de Ángeles* (BLUTEAU, 1728, p. 9). Somado a isto, discursos sustentados pela *Prosopopeia*, com o *ideologema* da *metáfora da família*, se reiteraram por séculos e séculos, até os dias atuais, fazendo referência às relações de parentesco ora entre as línguas (português e espanhol como irmãs, como irmãs gêmeas, como filhas do latim, como as duas filhas mais próximas do latim), ora entre nações (nações irmãs, povos irmãos), seja entre Espanha e Portugal, primeiramente, seja no contexto sul-americano, entre o Brasil e os países hispanoparlantes, em última instância. A *Prosopopeia* atribui igual prestígio a ambas as línguas, propondo a desmitificação de um imaginário construído na época, segundo o qual o português teria as suas origens na língua castelhana, figurando,

assim, como um dialeto hierarquicamente inferior. O texto enfatiza a proximidade e a similaridade entre as duas línguas: “Soy el idioma Portuguez; aunque en efta occafion hablo Caftellano, no me defdigo. La diferencia es tan poca, que es màs que medio Portuguez, lo que digo.” (Ibid., p. 3).

O “ser português e falar castelhano” reitera uma vez mais este caminho livre, este “ir e vir” entre as duas línguas, como um movimento e um fato natural de já estar entre as duas línguas como se fossem contíguas: “Não se aprende o que já se sabe”. E acrescenta acerca da representação sociolinguística de que aos espanhóis não lhes interessasse aprender outros idiomas, muito menos aprender português, considerado e justificado ainda pela via da intercompreensão:

> Estoy informado, y persuadido de la repgnancia de los fenores Caftellanos en aprender lenguas. […] Siendo cierto, que con tan inviolable fingularidad obfervan los Casftellanos el ufo de fu nacional idioma, tarde les perfuadirè, que aprendan el Portuguez. **Pero, que digo? No fe aprende lo que fe sabe**. (BLUTEAU, 1728, p. 6, grifo nosso).

Chama a atenção, reiterando o exposto por Bluteau, a imensa quantidade de palavras “idênticas” entre as duas línguas, que o vocabulário recopila, que se descrevem por “id”, como abreviatura de “idem”. Podemos ver uma página de exemplo com as entradas das sequências “IMP” e “INC”, na imagem 9, logo a seguir.

Voltando à obra consagrada como inaugural dentro da dicionarística espanhol-português, segundo a maioria dos linguistas, é a do português “Manoel do Canto e Castro Mascarenhas Valdez”, o *Diccionario español-portuguez*[23], produzido em Lisboa (1864-1866), da qual interessa verificar brevemente os argumentos que se operaram em seus elementos paratextuais, acerca do ensino do espanhol aos falantes de português no contexto ibérico.

Imagem 9 – Página do *Diccionario Castellano Portuguéz para facilitar a los castellanos el ufo del vocabulario portugués, y Latino*, de Raphael Bluteau (1728)

[23] O título completo é: *Diccionario español-portugués. El primero que se ha publicado. Con las voces, frases, refranes y locuciones usadas en España y Américas Españolas, en el lenguaje común antiguo y moderno. Las ciencias y artes de medicina, veterinaria, química, minerologia, botanica. Comercio y nautica. Con algunos nombres propio, y asi las voces particulares de las Provincias Españolas y Americanas, etc. Compuesto sobre los mejores diccionarios de las dos naciones. Por Manuel do Canto e Castro Mascarenhas Valdez. Hidalgo Caballero de la Casa RealTomo primero / por Manuel do Canto e Castro Mascarenhas Valdez.*

110 IMP IMP INA

Imperfecion, ò Imperfeccion. *Imperfeyção.*
Imperfectamente. *Imperfeytamente.*
Imperfecto. *Imperfeyto.*
Imperial. *Id.*
Imperiales. *Calças Imperiaes.* Vid. *Imperial.*
Impericia. *Id.*
Imperio. *Id.*
Imperioſo. *Id.*
Imperito. *Id.*
Impermanencia. *Id.*
Imperſonal. *Impeſſoal.*
Impertinencia. *Id.*
Impertinente. *Id.*
Impertinentemente. *Id.*
Imperturbabilidad. *Imperturbabilidade.*
Imperturbable. *Imperturbavel.*
Impetracion. *Impetração.*
Impetrar. *Id.*
Impetu. *Impeto.*
Impetuoſamente. *Id.*
Impetuoſo. *Id.*
Impetuoſidad. Vid. *Impetu.*
Impiamente. *Id.*
Impiedad. *Impiedade.*
Impio. *Id.*
Implacable. *Implacavel.*
Implacablemente. *Implacavelmente.*
Implicacion. *Implicação.*
Implicado. *Id.*
Implicar. *Id.*
Implicidad. *Implicancia.*
Implicitamente. *id.*
Implicito. *Id.*
Imploracion. *Imploração.*
Implorar. *Id.*
Imponderable. *Imponderavel.*
Implume. *Id.*
Imponer. *Impor.*
Importancia. *Id.*
Importante. *Id.*
Importar. *Id.*
Importunacion. *Importunação.*
Importunamente. *Id.*
Importunar. *Id.*
Importuno. *Id.*
Impoſicion. *Impoſição.*
Impoſibilidad. *Impoſſibilidade.*
Impoſſibilitado. *id.*
Impoſſibilitar. *Id.*

Impoſſible. *Impoſſivel.*
Impoſta. *Impoſta.*
Impotencia. *Id.*
Impotente. *Id.*
Impraticable. *Impraticavel.*
Imprecacion. *Imprecação.*
Imprecar. *Id.*
Imprenta. *Impreſſa.*
Impreſcriptible. *Impreſcriptivel.*
Impreſſion. *Impreſſão.*
Impreſſo. *id.*
Impreſſor. *Id.*
Impretendente. *Id.*
Imprevisto. *Id.*
Imprimir. *Id.*
Improbabilidad. *Improbabilidade.*
Improbable. *Improvavel.*
Improperio. *Id.*
Impropiamente. *Id.*
Impropiedad. *Impropriedade.*
Improprio. *Id.*
Improvidencia. *Id.*
Improvido. *Id.*
Improviſo. De improviſo, ò a la improviſta. *Improviſamente.*
Imprudencia. *Id.*
Imprudente. *Id.*
Imprudentemente *Id.*
Impudicicia. *Id.*
Impudico. *Id.*
Impueſto. *Impoſto.*
Impugnacion. *Impugnação.*
Impugnar. *Id.*
Impulſar. *Impellir.*
Impulſivo. *Id.*
Impulſor. *Id.*
Impumpe. Animal. *Id.*
Impunidad. *Impunidade.*
Impunido. *Id.*
Impuramente. *Id.*
Impuridad. *Impureza.*
Impuro. *Id.*
Imputar. *Id.*

INA

Inabil, Inabitado, &c. Vid. *Inhabil, Inhabitado, &c.*
Inacceſſible. *Inacceſſivel.*
Inaccion. *Inacção.*
Inadvertencia *Id.*
Inadvertidamente. *Id.*
Inadvertido. *Id.*
Inalienable. *Inalienavel.*

Inalterable. *Inalteravel.*
Inalteradamente. *Id.*
Inanicion, *Inanição.*
Inanimado. *Id.*
Inaudito. *Id.*

INC

Inca. Titulo. *Id.*
Incapacidad. *Incapacidade.*
Incapacitar. *Id.*
Incapaz. *Id.*
Incarnado color. Vid. *Encarnado.*
Incautamente. *Id.*
Incauto. *Id.*
Incendiario. *Id.*
Incenſar. Vid. *Encenſar, &c.*
Incenſario. *Thuribulo.*
Incentivo. *Id.*
Incertitud. *Incerteza.*
Inceſſantemente. *Inceſſantemente.*
Inceſto. *Id.*
Inceſtuoſo. *Id.*
Incidente. *Id.*
Incienſo. *Encenſo.*
Inciertamente. *Incertamente.*
Incierto. *Incerto.*
Incircunciſo. *Id.*
Inciſion. *Inciſão.*
Incilo. *Id.*
Incitado. *Id.*
Incitador. *Id.*
Incitamiento. *Incitamento.*
Incitar. *Id.*
Incivil. *Deſcortez.*
Incivilidad. *Deſcortezia.*
Incivilmente. *Deſcortezmente.*
Inclemencia. *Id.*
Inclemente. *id.*
Inclinacion. *Inclinação.*
Inclinado. *Id.*
Inclinar. *Id.*
Inclito. *Id.*
Incluido. Vid. *Incluſo.*
Incluir. *Id.*
Incluſo. *Id.*
Incognito. *Id.*
Incoherencia. *Id.*
Incola. *Id.*
Incombuſtible. *Incombuſtivel.*
Incommodamente. *Id.*
Incommodar. *Id.*
Incommodidad. *Incommodidade.*

In-

Fonte: Biblioteca Brasiliana. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/00299210#page/1/mode/1up>.

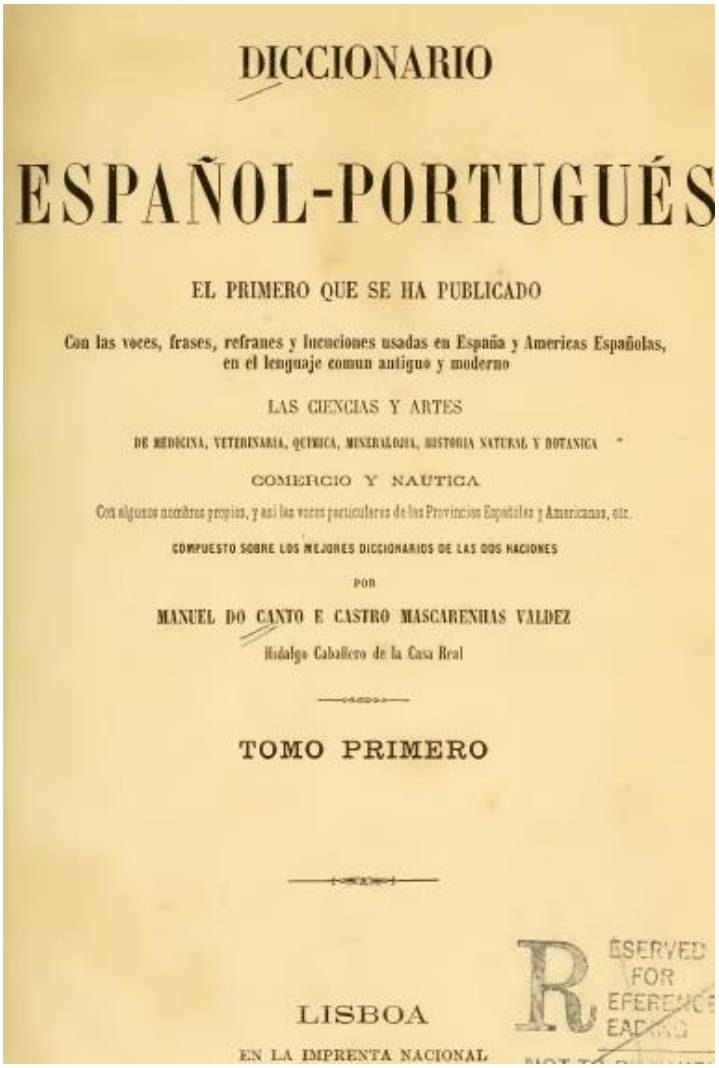
Manoel Valdez afirma o caráter inaugural de sua obra entre os dicionários bilíngues de espanhol-português:

> “el primero que se ha publicado”, “con las voces […] usadas en España y Américas Españolas, en el lenguaje común antiguo y moderno. Las ciencias y artes […] Con algunos nombres propio, y asi las voces particulares […] (VALDEZ,1864)

Pelo exposto, a obra (Imagem 10) inaugura também a inclusão do léxico hispano-americano em um dicionário deste caráter. A sequência de dizeres é notavelmente organizada para cumprir uma função nitidamente argumentativa e persuasiva: seja pela ideia de totalidade que tenta transmitir (do todo: da Espanha, da América, das províncias, da linguagem comum e da moderna, das vozes

particulares), seja pelas figuras de autoridade nas quais se sustenta. Com relação a este último aspecto, faz referência tanto aos modelos de dicionários padrões, como à figura da Casa Real: "[…] Compuesto sobre los mejores diccionarios de las dos naciones. Por Manuel do Canto e Castro Mascarenhas Valdez. Hidalgo Caballero de la Casa Real*"* (VALDEZ, 1864).

Imagem 10 – Capa do *Diccionario español-portuguez*, de Manoel do Canto e Castro Mascarenhas Valdez (1864)



DICCIONARIO

ESPAÑOL-PORTUGUÉS

EL PRIMERO QUE SE HA PUBLICADO

Con las voces, frases, refranes y locuciones usadas en España y Americas Españolas, en el lenguaje comun antiguo y moderno

LAS CIENCIAS Y ARTES

DE MEDICINA, VETERINARIA, QUIMICA, MINERALOGIA, HISTORIA NATURAL Y BOTANICA

COMERCIO Y NAUTICA

Con algunos nombres propios, y asi las voces particulares de las Provincias Españolas y Americanas, etc.

COMPUESTO SOBRE LOS MEJORES DICCIONARIOS DE LAS DOS NACIONES

POR

MANUEL DO CANTO E CASTRO MASCARENHAS VALDEZ

Hidalgo Caballero de la Casa Real

TOMO PRIMERO

LISBOA

EN LA IMPRENTA NACIONAL

RESERVED FOR REFERENCE

Fonte: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponível em:<http://www.cervantesvirtual.com/obra/diccionario-espanolportugues-compuesto-sobre-los-mejores-diccionarios-de-las-dos-naciones-tomo-segundo--0/>.

O prólogo (ANEXO D) da obra de Valdez (Imagem 11) traz interessantes elementos para a compreensão da mesma historicamente situada e da relação entre o espanhol e o português no contexto ibérico, antecipadora de alguns fatos

glotopolíticos que veremos no Brasil, séculos despois, acerca do ensino de espanhol. Valdez efetua um movimento de resgate de uma memória apartada por um vácuo, um vazio de silêncio, situado em um tempo marcado pela tensão entre a *castelhanização* e a *ante-castellhanização* que viveu Portugal, entre os séculos XVI e XVII.

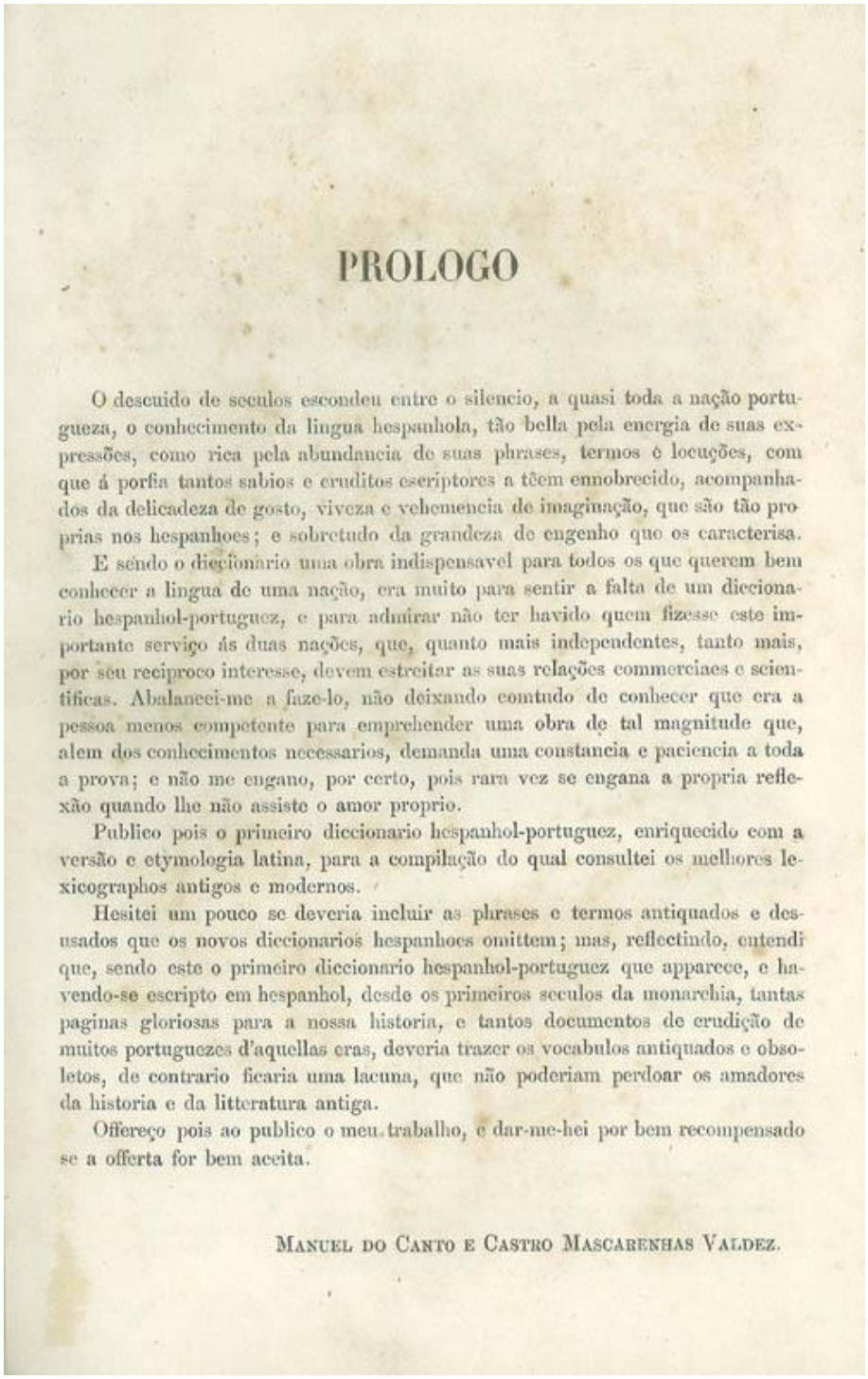
Alguns recortes do prólogo elucidam a compreensão do exposto, por exemplo: "*O descuido de séculos escondeu entre o silencio, a quasi toda a nação portuguesa, o conhecimento da língua hespanhola* [...]".

Trata-se, sem dúvida, de uma retrospecção a um período em que Portugal viveu a diglossia. No entanto, retoma o espanhol sob a representação de um instrumento de registro de um passado glorioso, ou seja, de "um Portugal castelhanizado". Assim o enaltece: "[...] havendo-se escripto em hespanhol, desde os primeiros séculos da monarquia, tantas páginas gloriosas para a nossa historia, e tantos documentos de erudição de muitos portugueses d'aquellas eras [...]" (Ibid.).

Por um lado, está o espanhol como língua da escrita literária erudita, que tantos escritores fizeram uso, como o próprio Camões como figura mais representativa. Por outro lado, abrem-se dois movimentos que se entrecruzam, ou seja, da realidade à metáfora (não menos real): se estavam "las páginas escritas en español", e de fato estavam literalmente escritas por motivo da circunstância que se impunha, assim como estavam literalmente escritos tantos documentos de erudição, estão também escritas as páginas de um passado, neste então tomado como glorioso, quer dizer, "de um Portugal escrito não em português, mas sim em espanhol". Dizia Camões: "españoles somos todos". Recordamos que a língua portuguesa era motivo de vergonha – língua rude e grosseira.

O silêncio a que se refere Valdez, ou seja, os dois séculos que vão da segunda metade do século XVII (quando Portugal se faz independente da coroa Espanhola) à segunda metade do século XIX, reitera a tardia gramatização pelo instrumento bilíngue espanhol-português.

Imagem 11 – Prólogo do *Diccionario español-portuguez*, de Manoel do Canto e Castro Mascarenhas Valdez (1864



PROLOGO

O descuido de seculos escondeu entre o silencio, a quasi toda a nação portugueza, o conhecimento da lingua hespanhola, tão bella pela energia de suas expressões, como rica pela abundancia de suas phrases, termos e locuções, com que á porfia tantos sabios e eruditos escriptores a têem ennobrecido, acompanhados da delicadeza de gosto, viveza e vehemencia de imaginação, que são tão proprias nos hespanhoes; e sobretudo da grandeza de engenho que os caracterisa.

E sendo o diccionario uma obra indispensavel para todos os que querem bem conhecer a lingua de uma nação, era muito para sentir a falta de um diccionario hespanhol-portuguez, e para admirar não ter havido quem fizesse este importante serviço ás duas nações, que, quanto mais independentes, tanto mais, por seu reciproco interesse, devem estreitar as suas relações commerciaes e scientificas. Abalancei-me a faze-lo, não deixando comtudo de conhecer que era a pessoa menos competente para emprehender uma obra de tal magnitude que, alem dos conhecimentos necessarios, demanda uma constancia e paciencia a toda a prova; e não me engano, por certo, pois rara vez se engana a propria reflexão quando lhe não assiste o amor proprio.

Publico pois o primeiro diccionario hespanhol-portuguez, enriquecido com a versão e etymologia latina, para a compilação do qual consultei os melhores lexicographos antigos e modernos.

Hesitei um pouco se deveria incluir as phrases e termos antiquados e desusados que os novos diccionarios hespanhoes omittem; mas, reflectindo, entendi que, sendo este o primeiro diccionario hespanhol-portuguez que apparece, e havendo-se escripto em hespanhol, desde os primeiros seculos da monarchia, tantas paginas gloriosas para a nossa historia, e tantos documentos de erudição de muitos portuguezes d'aquellas eras, deveria trazer os vocabulos antiquados e obsoletos, de contrario ficaria uma lacuna, que não poderiam perdoar os amadores da historia e da litteratura antiga.

Offereço pois ao publico o meu trabalho, e dar-me-hei por bem recompensado se a offerta for bem accita.

MANUEL DO CANTO E CASTRO MASCARENHAS VALDEZ.

Fonte: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes
http://www.cervantesvirtual.com/obra/diccionario-espanolportugues-compuesto-sobre-los-mejores-diccionarios-de-las-dos-naciones-tomo-segundo--0/

De igual maneira em Nicolau Peixoto (1848), no mesmo contexto social e histórico, começa a importar à sociedade portuguesa que aprenda espanhol, começam as editoras a produzi-los, pois está em marcha também o

desenvolvimento da lexicografia, ainda dentro do processo de gramatização das línguas, por sua vez contextualizado nos processos de constituição e modernização dos estados-nacionais. Assim o enuncia no prólogo:

> O descuido de séculos escondeu entre o silencio, a quasi toda a nação portuguesa, o conhecimento da língua hespanhola [...]. E sendo o diccionario uma obra indispensavel para todos os que querem bem aprender a língua de uma nação [...] e para admirar não ter havido quem fizesse este importante serviço ás duas nações [...] (VALDEZ, 1864).

Benevolentemente prossegue, aristotelicamente:

> Abalancei-me a faze-lo, não deixando comtudo de conhecer que era a pessoa menos competente para emprehender uma obra de tal magnitude [...] Offereço pois ao público o meu trabalho, e dar-me-hei por bem recompensado se a offerta for bem aceita. (VALDEZ, 1864).

Destaco que o discurso proferido neste prólogo reitera, de forma explícita, os mesmos argumentos que outrora referiu Peixoto na *Grammatica* (1848), dentro de uma sequência similar de retórica aristotélica, encabeçada pelo exagero às qualidades tomadas como intrínsecas à língua espanhola, ou seja, a beleza e a abundância da língua à qual se soma, de forma contigua, as qualidades dos espanhóis para a escritura – quer dizer, para a literatura. Enunciava Peixoto: "*Rica, não só na abundancia* [...] *Magestosa, nobre e sublime* [...] (PEIXOTO, 1848, p.6). Enuncia Valdez: "[...] *tão bela* [...] *rica pela abundancia de suas phrases, termos e locuções* [...] *e sobretudo da grandeza de engenho que os caracteriza*." (VALDEZ, 1864).

A partir daí se acrescenta a importância das relações comerciais e científicas, dado a que novos laços se podem formar a ultramar com as independências das colônias espanholas: " [...] quanto mais independentes, tanto mais, por seu recíproco interesse, devem estreitar as suas relações comerciais y científicas" (VALDEZ,1864).

Pelo que pudemos ver, os argumentos da obra de Valdez somam-se aos de Peixoto, em um movimento articulado dentro de um contexto maior. Ao estar em marcha um novo acontecimento, ou seja, que inclui o aprender espanhol, se produzem os dicionários e as gramáticas, por sua vez contextualizado no processo mais amplo da gramatização. O terreno está fértil: devem fazer circular suas obras e, para isto, devem argumentar em prol da importância do que se propõe. Assim o

fazem. Há que se buscar razões e as buscam prioritariamente com um arraigo ao subjetivo e ao que estava representando no Século de Ouro. Transbordam os adjetivos. O valor comercial e científico, como dito, vão sendo colocados como uma razão pragmática, ou seja, objetiva.

A partir daí, ampliar-se-ia o que haviam inaugurado "os Peixotos" e Valdez. Entre 1864 e 1904, Diéguez (2011, p. 87-88) identificou as 6 primeiras obras produzidas em Portugal[24], constituídas pelas seguintes sequências: (1) o já referido *Diccionario español-portuguez*, de Valdez (1864-1866); (2) *Léxico castellano-portugués de las voces más usuales* […] (1869) *y portuguez-castellhano* (1870); (3) *Diccionario hespanhol-portuguez e portuguez-hespanhol, com phrases e locuções usadas em Hespanha e na America hespanhola, de sciencias e artes, midicina, chimica, botanica, historia, commercio, marinha, etc. e coordenado dos melhores diccionarios das duas nações* (1879-1880); (4) *Novo diccionario hespanhol-portuguez e portuguez-hespanhol* (1897); (5) *Novo diccionario hespanhol-portuguez (e portugués-hespanhol) contendo todos os vocábulos, phrases e locuções usados não só em Portugal, como no Brazil, colonias portuguesas da Africa e Asia, e bem assim todos os termos* […] (1897-1900); y (6) *Nuevo vocabulario español-portugués* (1904).

É importante reiterar aqui três questões que se transpassam, indicadas no parágrafo anterior: (1) a inclusão da sequência *português-espanhol*, em 1870, a partir de Valdez. Nota-se que a sequência se apresenta em uma condição hierarquicamente inferior, se assim o posso dizer, expressada sintaticamente como aditiva, pelo nexo "e" e entre parêntesis, como está no *Novo diccionario hespanhol-portuguez* **(e** portugués-hespanhol**)**. Tudo indica que neste momento inaugurava-se a gramatização bilíngue da sequência português-espanhol como complementar à primeira e que a partir daí passaria a integrar outros dicionários, até aparecer só. (2) a democratização do dicionário estreitamente relacionada ao desenvolvimento da

[24] Notemos como vai sendo incorporada discursivamente, junto aos avanços da lexicografia, a inclusão "do espanhol de América", tal como no "*Diccionario hespanhol-portuguez e portuguez-hespanhol, com phrases e locuções usadas em Hespanha e na America hespanhola, de sciencias e artes, midicina, chimica, botanica, historia, commercio, marinha, etc. e coordenado dos melhores diccionarios das duas nações* (1879-1880)", assim como do português do Brasil no "*Novo diccionario hespanhol-portuguez (e portugués-hespanhol) contendo todos os vocábulos, phrases e locuções usados não só em Portugal, como no Brazil, colonias portuguesas da Africa e Asia, e bem assim todos os termos* […]", além da recorrente inclusão da sequência português-espanhol, que vai ganhando espaço. Tudo isto se apresenta linguisticamente marcado pelo adjetivo "nuevo", que se reitera nos títulos de várias obras.

escolarização e ao uso cotidiano e, por consequência, os *novos* formatos leves e breves (portáteis ou de bolso) que se modelaram e se definiram na tipografia parisiense no decorrer do século XIX e, como veremos, será deste tipo (de bolso) o primeiro dicionário bilíngue espanhol-português produzido no Brasil, e (3) os processos de independência das antigas colônias e a constituição de suas línguas nacionais, quando passava a existir "o espanhol da América" e "o português do Brasil", por exemplo, antecipando a dicionarização brasileira que se desenvolveria no século XX. Tudo isto se marca discursivamente pela adjetivação "novo", em *Novo dicionário* […]. Se pode ler, portanto, a construção e o processo de desenvolvimento da gramatização da relação entre as duas línguas, materializando-se nos dicionários.

Depois deste período, segundo o que indica o minucioso estudo de Diéguez (2011), há registros da publicação de exclusivamente um único dicionário espanhol-português, em 1911, em Portugal, já com a aplicação das normas unificadoras que se haviam definido por este país, sem a adesão formal por parte do Brasil, e outro no Brasil, em 1943, este já no contexto do acordo ortográfico de 1931[25] e do formulário ortográfico de 1943. Para Diéguez (2011, p. 90), as possíveis causas deste tamanho intervalo *espaço-temporal* de 1911, em Portugal, a 1943, em Brasil – e a partir daí não há dúvidas de que se acelerou a edição de dicionários bilíngues com os dois idiomas combinados – estão relacionadas aos acordos ortográficos que se operaram (ou não) entre os dois países e, nisto, as divergências geradas pela não adesão do Brasil às normas definidas por Portugal em 1911. A partir daí, assistimos um largo processo de discussões, que teve o primeiro acordo firmado em 1931. Com a assinatura da convenção pela *Unidade, Ilustração e Defesa do Idioma Comum*, em 1943 – o cita Diéguez (2011, p. 90), e o primeiro acordo ortográfico em 1945, haviam se estabilizado as relações de ordem destas Políticas Linguísticas entre os dois países e, consequentemente, a ampliação da edição e publicação de dicionários bilíngues espanhol-português e vice-versa. Além disso, ainda de acordo com o estudo de Diéguez (Ibid., p. 87), foi somente na segunda metade do século XX que se acelerou a edição deste tipo de dicionários, também como resultado da renovação lexicográfica que já havia começado no século XIX. Com bases cada vez

[25] Tal acordo foi firmado entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia de Ciências de Lisboa, propondo a reunificação ortográfica da língua portuguesa, após a ruptura decorrente da Reforma Ortográfica empreendida por Portugal em 1911, da qual Brasil teria ficado excluído. Ver mais detalhes em: http://www.portaldalinguaportuguesa.org/acordo.php

mais informatizadas, no século XX se revolucionou ainda mais a lexicografia. Neste contexto, são muito representativos os dicionários didáticos.

Soma-se aos fatos expostos, a relevante informação de que a aceleração da edição de dicionários bilíngues espanhol-português e português-espanhol, pelo menos no Brasil, se deu prioritariamente, desde o que esta tese investiga, pelos movimentos de inclusão do espanhol como disciplina no então ensino médio brasileiro (antigo “ensino secundário”). Este fato é despercebido no estudo de Diéguez (2011). Tratarei, pois, de situar o primeiro dicionário bilíngue espanhol-português elaborado no Brasil – em 1943 – no contexto da dicionarização brasileira produzida especificamente no contexto em que se oficializou o ensino do espanhol no Brasil, no segundo capítulo da segunda parte desta tese, na qual desenvolvo o movimento de historicização proposto.

SEGUNDA PARTE:
O ESPANHOL NO BRASIL – ARGUMENTOS PARA O ENSINO NO SÉCULO XX

CAPÍTULO 4: O PRIMEIRO ACONTECIMENTO GEOPOLÍTICO-LINGUÍSTICO – 1919 a 1924

Abro a série dos três movimentos que compõem a historicização das Políticas Linguísticas para o ensino do espanhol no Brasil, que começa a partir do século XX, definindo cada um deles como um novo *acontecimento.* Este caráter "acontecimental" que atribuo pode ser compreendido dentro do que propõe Auroux (1992) como *horizontes de retrospecção* e *prospecção*, dentro de uma dada temporalidade, em que todo fato de saber – e as instâncias que o fazem trabalhar – possuem sua espessura temporal que recupera o passado e se projeta sobre o futuro. Ou seja:

> Todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraudamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber. (AUROUX, 1992, p.11).

A partir daí se pode compreender a *retrospecção* como horizonte no qual se demarca determinado saber metalinguístico relacionado aos regimes de normatividade impostos e às Políticas Linguísticas implementadas, por sua vez situadas na conjuntura social e histórica que antecipou e motivou a inclusão do espanhol, em grande medida caracterizada por questões de ordem das geopolíticas e dos interesses do governo brasileiro. A *prospecção* pode ser pensada como horizonte relacionado aos fatos e ações que a partir daí se gerariam e se geraram de fato, ou ainda se mantiveram cristalizadas ou silenciadas, seja no plano ideológico (como as ideologias linguísticas relacionadas ao espanhol e seu ensino), seja no plano prático das intervenções de Políticas Linguísticas. Como *horizonte de prospecção* dentro de cada *acontecimento*, estão as ações em prol da implementação, onde se incluem, por exemplo, os instrumentos necessários (produção de materiais linguísticos – gramáticas e dicionários e a metalinguagem que os integra), o quadro de professores, as políticas para formação de professores, as matrizes orientadoras, etc., e todo o saber que daí se idealiza, se aciona e se propaga. Todas essas questões compreendem, portanto, o que trato por *acontecimentos geopolítico-linguísticos*, e dentro dos quais proponho analisar os

argumentos que subsidiaram a inclusão do idioma espanhol, numa historicização glotopolítica.

Este capítulo trata justamente do primeiro *acontecimento* de inclusão da língua espanhola no ensino médio brasileiro motivado, em primeira instância, pelas relações geopolíticas que se operavam entre o governo brasileiro e o uruguaio. Para desenvolvê-lo, parto da oficialização do ensino público e da criação da primeira escola de ensino secundário (atual ensino médio) no Brasil, cotejando de forma breve o lugar da língua espanhola com relação às demais línguas estrangeiras que compunham as grades curriculares dentro deste movimento. Como antecedente imediato à inclusão do idioma, resgato as primeiras ações ocorridas nas instituições de ensino elementar (que tinham uma correspondência com o atual ensino médio) e de ensino superior vinculadas ao governo, dentro do âmbito comercial e militar – nas quais formalizou-se pela primeira vez, de fato, o ensino do espanhol como disciplina obrigatória. Trato de cotejar a argumentação que se opera nos discursos que compõem este primeiro movimento de inclusão do idioma no referido nível de ensino: são decretos, resoluções e notas expedidas pelo Congresso Nacional e pelos Ministérios da Guerra, das Relações Exteriores e da Justiça e Negócios Interiores, e trocados entre o governo brasileiro e o uruguaio, e no primeiro *instrumento linguístico* produzido no Brasil para amparar didaticamente esta nova circunstância, ou seja, a primeira gramática de espanhol para brasileiros. De forma complementar, faço referência a algumas notícias publicadas em jornais da época, que tratam de divulgar e criticar este primeiro ato, na ocasião da Política Linguística que incluiu o ensino do espanhol. No discurso do documento de caráter oficial que regulamentou a inclusão do idioma e no prólogo do *instrumento linguístico* analisado se materializam *ideologias linguísticas*, por vezes cristalizadas em *fórmulas*, que sustentam não somente a argumentação acerca do ensino da língua, como também a concepção de língua espanhola veiculada e a relação entre ela e o português.

4.1 Os antecedentes:

4.1.1 Acerca da institucionalização da educação pública no Brasil e a criação da primeira escola de "*instrucção secundaria*"[26] *– o Collegio de Pedro II (1837)*

[26] É importante destacar que o termo "secundária" aparece pela primeira vez no momento da fundação do Colégio Pedro II (ZOTTI, 2005), integrando a designação "instrucção secundaria"

A institucionalização da instrução pública no Brasil deu-se no começo do século XIX, muito motivada pela necessidade de preparação dos jovens para o acesso aos cursos superiores, visando ao saneamento das novas demandas da sociedade. Um grande marco está relacionado à chegada da corte imperial portuguesa no Brasil, em 1808, com a fundação do *Collegio de Pedro II*, em 2 de dezembro de 1837. No contexto, surgiu a necessidade imediata de atender aos interesses da corte imperial, ou seja, a escolarização da elite dirigente letrada e, paralelamente, de efetivar dispositivos de controle sobre a população em geral, orientados pelos princípios de "*ordenar, civilizar e instruir*", garantindo a ordem e "promovendo a civilização", a partir da manutenção dos monopólios e da mão de obra necessária. Entre as primeiras iniciativas para alcançar as metas estabelecidas partiu do rei Dom João VI, com a criação da Imprensa Régia no Brasil (1808), pois até este momento estava proibida qualquer publicação na colônia. Igualmente às nações consideradas civilizadas, era necessário a instrução pública, que deveria ser implementada amparada por um corpo de leis e decretos.

Nos anos subsequentes à Independência (1822), ocorriam algumas mudanças no ensino brasileiro, quando a educação foi passando a ser considerada como "um dever do estado e um direito do cidadão", anunciado na *Constituição de 1824*[27]: "*A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos*" (BRASIL, 1824). No entanto, este sistema educacional que se construía visava prioritariamente à formação da elite, ou seja, as propostas do imperador de caráter aparentemente social e popular não se consumaram, devido aos interesses exclusivos da corte e das elites. A *Lei de 15 de outubro de 1827*[28]*,* que "*Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império*" (BRASIL, 1827), também se desenvolveu de forma muito precária conduzindo à descentralização do controle sobre as escolas, que passaram a ser administradas pelas respectivas províncias, a partir do *Ato Adicional de 1834*[29] (BRASIL, 1834), com exceção do ensino superior

(mantidA em sua escrita original). Posteriormente, como exposto na introdução da tese, será substituído por outras designações, que serão destacadas no decorrer do texto, até a designação atual deste nível de ensino: "ensino médio". Dentro deste primeiro *acontecimento*, pelo exposto, o tratarei por "ensino secundário".

[27] BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição Política do Império do Brasil (1824).** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>.

[28] BRASIL. **Colecção de Leis do Império do Brazil (1827)**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao2.html

[29] BRASIL. **Ato Adicional à Constituição do Império, de (1834)**. Disponível em: <https://portalcp2.files.wordpress.com/2010/09/ato-adicional-de-1834.pdf>.

que permanecia sob o controle da Corte. Ao fim e ao cabo, esta medida terminou por fortalecer ainda mais a restrição do ensino no município da Corte, pois as províncias, sem apoio financeiro, pouco puderam fazer em prol da instrução em seus centros. A corte, ao ter o controle sobre o ensino superior, indiretamente o tinha sobre a instrução secundária, pois quem não o tivesse cursado no *Collegio de Pedro II* (primeira escola oficial e modelo de ensino secundário no Brasil) para ter acesso à matrícula para os cursos superiores tinham que fazer os designados "exames preparatórios" (PERES, 2005). Neste sentido, podemos ver que a função primordial do ensino secundário se restringia à formação da elite para ingresso na educação superior, ou seja, para que pudessem participar na administração e na política de Estado que naquele momento se formava.

Vinculado a estes ideais de instrução estava a necessidade dos materiais didáticos. Se nos séculos anteriores a oralidade era um dos pilares dentro da instrução, neste século XIX a escrita e, por consequência o impresso, passou a ganhar um maior status e poder, com uma necessidade cada vez maior. Como vimos, no ano de 1808 o rei Dom João havia implantado a imprensa régia no Brasil. No entanto, neste cenário de necessidade e desenvolvimento da instrução, os primeiros livros didáticos vinham da Europa, especialmente da França, que tinha já consolidada uma identidade nacional coletiva, um sistema de ensino unificado e uma tecnologia de imprensa muito superior à de Portugal e do Brasil. Os primeiros materiais didáticos publicados no Brasil foram feitos pelas mãos dos intelectuais do Império vinculados às instituições próprias da corte, como ocorreu no *Collegio de Pedro II*. Antes da fundação das escolas deste nível, o ensino era fragmentado, com as aulas aplicadas de forma separada, as chamadas *aulas regias* – de 1774 a 1824 (CARDOSO, 1999), que por sua vez haviam substituído o ensino jesuítico. Começaram a surgir os primeiros liceus das províncias, com a reunião das disciplinas, entre os anos de 1835 e 1836. O *Collegio de Pedro II*, estruturado ao modelo francês e vinculado diretamente ao poder da corte, originou-se da conversão do *Seminário de S. Joaquim*, em 2 de dezembro de 1837 – data do nascimento do imperador menino, Pedro II. Segundo o Decreto de 2 de dezembro de 1837:

> Convertendo o Seminario de S. Joaquim em collegio de **instrucção secundaria**, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições.
> O Regente interino em Nome do Imperador o Senhor Dom Pedro II decreta:

> Art. 1.º O Seminario do S. Joaquim he convertido em collegio de instrucção secundaria.
> Art. 2.º Este collegio he denominado - Collegio de Pedro II. (BRASIL, 1837, grifos nossos).

O *Pedro II*, criado para uniformizar o ensino de instrução secundária, serviu de modelo para os demais colégios vinculados ao governo e forma de acesso aos cursos superiores, conforme já destacado. Comento algumas questões que evidenciam outras circunstâncias sociais e históricas nas quais se criou o colégio e as primeiras referências ao ensino de línguas estrangeiras modernas. Como se pode ler nos artigos abaixo transcritos, o colégio seria gratuito somente para um limite de 29 alunos, o que evidencia a índole elitista que caracterizava este nível de ensino, em sua origem. Recém em 1827 se havia legalizado a gratuidade do ensino das *primeiras letras*.

> Art. 7.º Serão admittidos alumnos internos e externos.
> Art. 8.º Os alumnos internos pagarão a quantia que fôr annualmente fixada, para as despezas só proprias dos que morarem no Collegio.
> Art. 11. **O Governo poderá admittir gratuitamente até onze alumnos internos e dezoito externos**. (BRASIL,1837, grifos nossos).

Por outra parte, se evidencia a ampliação das demandas que foram surgindo relativas ao corpo de funcionários necessários à formação do estado nacional: médico, cirurgião, reitor, vice-reitor, tesoureiro, professores, inspetores e serventes, além da figura do *capellão do Collegio,* que cumpria a função de professor de religião:

> Art. 4.º Para o regimen e intrucção neste collegio **haverão os seguintes empregados**:
> § 1.º Hum Reitor, hum Syndico ou Vice-Reitor, hum Thesoureiro, e os serventes necessarios.
> § 2.º Os Professores, Substitutos e Inspectores dos alumnos, que forem precisos para o ensino das materias do art. 3.º, e direcção e vigia dos mesmos alumnos.
> No numero dos Professores he comprehendido o de Religião, que será tambem o Capellão do Collegio.
> § 3.º Hum Medico e Cirurgião de partido. (BRASIL,1837, grifos nossos).

O colégio funcionava como uma instituição que de certa forma monopolizava o acesso à universidade, pois os alunos que não tivessem cursado o Pedro II, para o acesso ao vestibular para ingresso nos cursos superiores teriam que fazer os exames preparatórios, desfavorecendo o desenvolvimento dos demais liceus das

províncias e restringindo as iniciativas particulares. Isto estava posto, por exemplo, nas reformas posteriores, como o Decreto de 11.530, de 18 de março de 1915[30]:

> Art. 24. Nenhum estabelecimento de **instrucção secundaria**, mantido por particulares com intento de lucro ou de propaganda philosophica ou religiosa, poderá ser equiparado ao Collegio Pedro II. (BRASIL, 1915, grifos nossos).

Com relação ao ensino de línguas estrangeiras modernas que o Decreto da fundação do Pedro II normatizava, estas seguiam sendo as mesmas que se ensinavam anteriormente na corte: o francês e o inglês, ao lado das línguas clássicas: latim e grego[31], como podemos ver a seguir na Imagem 12.

Alemão e italiano passariam a ser oferecidas entre 1854 e 1855, sendo esta última de caráter optativo quando, como obrigatórias, neste momento figuravam o inglês e o francês, ao lado do alemão. A partir de aí, marcado pela reforma de 1892, de Fernando Lobo, o ensino de línguas foi sofrendo reduções em suas cargas horárias. Segundo dados apresentados por Leffa (1999), de 76 horas semanais em 1892, em 1925 passaram a 29 horas, ou seja, menos da metade.

Retomando o *Decreto 11.530, de 18 de março de 1915*, como podemos ler nos *Art. 169* y *170* - acerca das línguas que importava aprender na escola secundária - a importância atribuída ao francês, inglês e alemão:

> Art. 169. **O alumno poderá escolher entre o estudo do Inglez e o do Allemão**; porém o horario será organizado de modo que, se elle quizer, possa aprender uma e outra lingua, embora preste exame da que preferir.
> Art. 170. O estudo de linguas vivas estrangeiras será exclusivamente pratico, de modo que o estudante se torne capaz de fallar e ler, em **Francez, Inglez ou Allemão**, sem vacillar nem recorrer frequentemente ao diccionario. (BRASIL, 1915, grifos nossos).

Mesmo com a ausência do espanhol no colégio Pedro II até 1919, no entanto, há registros de seu ensino já na primeira década do século XIX, nos cursos de formação comercial e militar. Alguns destes cursos eram elementares, correspondendo ao nível de instrução secundária, enquanto outros correspondiam aos cursos superiores, para os quais uma das formas de ingresso era já ter o título

---

[30] BRASIL. **Decreto de 11.530, de 18 de março de 1915.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html >

[31] BRASIL. **Colecção Leis do Império do Brazil. (1838)**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao3.html>

de “*Bacharel em Letras*” concluído no próprio colégio Pedro II (fato que põe em evidência a relação entre o Pedro II e os cursos superiores de ditas instituições) ou haver completado a primeira etapa de estudos – o primeiro ano – na “*Academia da Marinha*” ou na “*Escola Militar*”, ou ainda ser aluno das aulas de cursos de comércio que já existiam. No entanto, segundo os primeiros decretos que normatizaram estas instituições, por exemplo, no ano de 1856[32] (BRASIL, 1856), já se exigia a aprovação na língua inglesa, em maior medida, para o ingresso aos cursos, seguido da aprovação na língua francesa. Ainda havia a possibilidade de que se exigisse a aprovação no alemão.

Imagem 12 – Regulamento nº 8 de 31 de janeiro de 1838 – Colégio Pedro II

NAS DIVERSAS AULAS DO COLLEGIO, E A QUE SE REFEREM AS TABELLAS, DE QUE TRATA O ARTIGO 117.

MATERIAS ESTUDADAS.	1.ª AULA.	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	6.ª	7.ª	8.ª	TOTAL.
Grammatica Nacional	...	...	...	...	...	...	5	5	10
Latim	...	...	10	10	10	10	5	5	50
Grego	...	...	5	5	5	3	...	...	18
Francez	...	...	...	2	2	1	...	...	5
Inglez	...	...	1	2	2	...	...	...	5
Geographia	...	...	...	...	...	1	5	5	11
Historia	2	2	2	2	2	2	...	...	12
Rhetorica e Poetica	10	10	...	...	...	...	...	...	20
Philosophia	10	10	...	...	...	...	...	...	20
Mathematica — Arithmetica	...	...	...	...	...	1	5	5	11
Mathematica — Geometria	...	...	...	2	2	...	...	...	4
Mathematica — Algebra	...	...	5	...	...	...	...	...	5
Mathematica — Trigonometria / Mecanica	3	6	...	...	...	...	...	...	9
Astronomia	3	...	...	...	...	...	...	...	3
Historia natural — Zoologia / Botanica / Mineralogia	...	...	...	2	2	...	...	...	4
Sciencias Physicas — Chimica / Physica	2	2	2	...	...	...	...	...	6
Desenho	...	...	...	...	...	4	2	2	8
Musica vocal	...	...	...	...	...	2	2	2	6
	30	30	25	25	25	24	24	24	207

Fonte:http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao3.html

[32] BRASIL. **Decreto nº 1.763, de 14 de Maio de 1856.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1763-14-maio-1856-571246-publicacaooriginal-94337-pe.html>.

4.1.2 Acerca do ensino do espanhol na formação comercial (1905) e militar (1906 e 1919) – "entre letras e armas"

A inclusão oficial do espanhol no sistema de ensino brasileiro, que começa na formação comercial e militar, tem data específica em 1905 e se deu no nível de ensino superior. Primeiramente, com relação ao comércio, conforme o *Decreto Nº 1.339, de 09 de janeiro*[33], referido ao reconhecimento dos diplomas da "*Academia de Commercio do Rio de Janeiro*"[34] e estendido à "*Escola Pratica de Commercio de São Paulo*", ambas fundadas em 1902. Nele consta o oferecimento de dois cursos: um *geral e* outro *superior*, sendo que o primeiro era preparatório para o segundo. Com relação à aprendizagem de línguas estrangeiras, o *geral* compreendia o ensino de francês e inglês, enquanto o *superior* compreendia alemão, italiano e espanhol. Além de outras cátedras, o currículo do *geral* compreendia estudos relativos "*ao reconhecimento de drogas, tecidos e outras mercancias, noções de direito civil e comercial, legislação de fazenda e aduaneira, prática jurídico-comercial, caligrafia, estenografia, desenho e escrituração mercantil*", ou seja, questões de ordem mais prática vinculadas ao comércio aduaneiro. Por sua parte, o *superior* compreendia questões de ordem da diplomacia, da economia política e do direito internacional, entre outras relativas. Sobre as habilitações relativas aos cursos, enquanto o *geral* habilitava "*para o exercício das funções de guarda-livros, perito judicial e empregados de fazenda*", o *superior* habilitava "*mais para os cargos de agentes consulares, funcionários do Ministério das Relações Exteriores, atuários de companhias de seguros e chefes de contabilidade de estabelecimentos bancários e grandes empresas comerciais*". Pode-se concluir que estes cursos estavam vinculados, por um lado, à necessidade de organização da economia e do comércio interno e, por outro lado, ao comércio portuário e às relações internacionais, para as quais era necessário o desenvolvimento da prática oral e da leitura em línguas estrangeiras: inglês, francês, alemão, italiano e espanhol.

Por decreto emitido no mesmo ano, o espanhol também passava a integrar o âmbito militar, colocando-se em prática em 1906, pelo *Decreto nº 5.698, de 2 de*

---

[33] BRASIL. **Decreto nº 1.339 de 9 de janeiro de 1905.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1339-9-janeiro-1905-612623-publicacaooriginal-135659-pl.html>.

[34] Nos anos subsequentes, inúmeras instituições de comércio criadas no Brasil se equipararam, por decreto, à *Academia de Comércio do Rio de Janeiro.*

octubre de 1905[35] (BRASIL, 1905). Tal âmbito compreendia seis tipos de escolas, desde os cursos elementares até o superior, como a "*Escola de Estado-Maior*", que o tinha como cadeira obrigatória:

"§ 3º Nesta escola a pratica fallada de linguas comprehenderá a da franceza e da ***hespanhola (obrigatorias),*** *da ingleza ou allemã (facultativas)* ".

As "*Escolas de Guerra*, *Infantaria e Cavalaria*" incluíam: "*Pratica fallada das linguas franceza, (obrigatoria), ingleza ou allemã (facultativa)* ".

Se o século anterior esteve caracterizado por diversos conflitos e guerras entre o Brasil e os países do Prata, como tratado na primeira parte da tese, neste século XX as relações começavam a tomar novos rumos, caracterizadas por novas relações geopolíticas e diplomáticas – fatos que me deterei na parte referente ao "contexto geopolítico do primeiro *acontecimento***"**. Neste contexto, com relação à formação comercial, como já destacado, o ensino de línguas objetivava dar conta das relações de ordem da diplomacia vinculada ao comércio, como as questões aduaneiras, além do comércio interno. O ensino de uma língua ou outra no contexto da formação militar parece haver sido direcionado em função das relações que se estabeleciam com os países com os quais se implementavam missões visando a modernização do exército brasileiro ou as táticas de guerra, sejam individuais, sejam em conjunto como forma de mutua proteção. No caso da Escola de Estado-Maior, pode-se compreender que o ensino do espanhol servia também como subsídio para o desenvolvimento de questões que integravam o conteúdo do curso, como a "*Geographia militar, precedida de geographia physica da America do Sul*" y el "*Estudo da organização dos exercitos sul-americanos*". O *Decreto nº 5.698*, de 1905, além de haver aprovado um novo regulamento para os institutos militares de ensino, havia transferido a Escola de Estado-Maior para Porto Alegre (ABREU, 2015), fato que reafirma a importância que se outorgava aos tratados de delimitação de fronteiras que se operavam entre o Brasil e as repúblicas de fronteira (Uruguai, e Argentina, principalmente), naquele momento, pois esta cidade portuária se encontra

[35] BRASIL. **Decreto nº 5.698, de 2 de outubro de 1905.** http://www.camara.gov.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-5698-2-outubro-1905-522360-publicacaooriginal-1-pe.html

estrategicamente situada no estado brasileiro que faz fronteira com estes países, o estado do Rio Grande do Sul.

Algunos dados sem referências exatas indicam que o ensino do espanhol na Escola de Estado Maior se extinguiu em 1908, a partir do Ministro da Guerra Francisco de Paula Argolo. Há dados concretos obtidos no *Relatório dos Anos de 1917 a 1918 apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado das Relaçoes Exteriores* (BRASIL, 1920)[36] que atestam que, de fato, o espanhol voltou a integrar o ensino militar no Brasil "como forma de reciprocidade" a uma Resolução emitida pelos Ministérios da Guerra e Marinha, e das Relações Exteriores do governo do Uruguai[37], com data de 10 de outubro de 1917 (BRASIL,1917), antecedendo à inclusão do espanhol no ensino secundário brasileiro, como veremos a continuação, também como reciprocidade a uma anterior resolução uruguaia, de 1916, que tratava de incluir o ensino do português neste país. Certo é que no Brasil os dois movimentos – do militar e do ensino secundário regular – operaram-se de forma paralela e conjunta. Sobre o militar, se viu impusionado pela criação de uma cadeira de português no terceiro ano da Escola Militar uruguaia e sobre a qual o Brasil implementaria uma ação recíproca, antes da inclusão no seu ensino secundário.

A resolução uruguaia propõe a incorporação do português, por considerar "que el conocimiento de dicho idioma, seria de gran utilidad para los futuros oficiales del Ejército". O argumento que compõe o *Art. 1º* da resolução, mantido em sua ortografia original, destaca o contato que se operava nas regiões de fronteira, não só entre os exércitos, mas com a população da fronteira brasileira:

> 1º Que existem conveniencias en que los oficiales de nuestro Ejército conozcan la lengua portuguesa, necesidad que se hace sentir, cuando dichos oficiales se encuentran destacados en los **Departamentos limitrofes**, para poder así facilitar las relaciones que particular y oficialmente establecen con los Oficiales del Ejército Brasileño, destacados en **parajes próximos** y aún para poder entenderse con los **habitantes del lugar** en el desempeño de las frecuentes comisiones de servicio que se les confia. (BRASIL,1917, grifos nossos) .

[36] BRASIL. Relatório dos anos de 1917 a 1918 apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado das Relações Exteriores comprehendendo o período decorrido de 1 de maio de 1917 a 3 de maio de 1918. Vol I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920. Disponível em:<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000003.html>.

[37] BRASIL. Resolução do governo uruguayo creando uma cadeira de portuguez na escola militar do seu paiz. (1917). Disponível em: < http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000406.html>.

Passados menos de dois meses, o Uruguai solicitava ao Brasil um ato de reciprocidade, em nota de 5 de dezembro de 1917[38], escrita por Manuel Bernardez e endereçada ao Ministro das Relações Exteriores do Brasil, Dr. Nilo Peçanha, da qual destaco:

> Sr. Ministro:
> Tenho a honra de juntar a V. E. copia traduzida de um Decreto do meu Governo, mandando crear uma cadeira de lingua portuguesa no 3º anno da Escola Militar do Uruguay. As razões que servem defundamento áquella interessante medida (necessidade de facilitar as frequentes relações officiaes e sociaes entre os Chefes e Officiaes destacados em commissões ou serviços de guarnição nos diversos sectores da fronteira) **são tão reaes, que parece logico pensar que ellas possam sugerir, pelos mesmos motivos, a mesma medida ao Ministerio da Guerra do Brasil – circumstancia sympathica para a qual tomo a liberdade de chamar a atenção de V. E**. (BRASIL,1917, grifos nossos).

Esta nota reitera a necessidade da "língua comum" para as relações de ordem social e militar nos setores da fronteira. O governo do Uruguai literalmente chamava a atenção do governo brasileiro, evidenciando, claramente, o clima de solidariedade para uma proteção comum com o foco nas fronteiras comuns. Em fevereiro do ano seguente, 1918, o Ministério das Relações Exteriores do Brasil remetia uma cópia de dita resolução uruguaia ao Ministério da Guerra brasileiro[39], assinado por Nilo Peçanha, destacando que,

> Além das vantagens de ordem social, invocadas no artigo 1º do referido Decreto, parece-me que, também do **ponto de vista militar**, essa **medida de reciprocidade se impõe** e que muito lucrarão em efficiencia os nossos officiaes, se tiverem um conhecimento, tão perfeito quanto possível, do **idioma de todos os nossos vizinhos**. (BRASIL, 1918, grifos nossos).

Anunciavam-se, pelo exposto, as iniciativas de aproximação de caráter geopolítico entre o Brasil e o Uruguai – com tendências de expansão a outras relações. A aprendizagem da "lengua del vecino" (no caso do Brasil, "*do idioma de todos os nossos vizinhos*"), passava a ser um importante elemento, neste contexto, com um fim e um valor bélico, revestido de diplomacia e, no âmbito do comércio, se pode acrescentar o aspecto econômico. Estava posta a vantagem social mas, frente

[38] BRASIL. Aviso do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores ao Ministerio das Relações Exteriores. (1917). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000405.html>.
[39]BRASIL, Aviso do Ministerio das Relações Exteriores ao Ministerio da Guerra. (1918). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000414.html>

a tudo, se impunha a reciprocidade desde o ponto de vista militar. A resposta do Ministério da Guerra[40], assinada por José Caetano de Faria, em 6 de março de 1918, reiterava que

> […] se sentia muito orgulhoso e satisfeito com a alta distincção da **Nação amiga**, e que já havia resolvido incluir o estudo da língua castelhana nos nossos estabelecimentos militares de ensino; acrescentando que **os dois exercitos terão de lucrar com o conhecimento recíproco das duas línguas** [...]. (BRASIL,1918, grifos nossos).

A questão, no entanto, ia mais além, passando pela "admissão de alunos das demais Repúblicas Americanas nas Escolas Militar e Naval e nas Academias do Brasil", em fevereiro de 1918, visando o desenvolvimento de uma "política de fraternidade americana". Entre os Avisos[41] emitidos pelos Ministérios brasileiros, alguns merecem ser destacados:

> Vou comunicar, por intermedio da nossa representação nas demais Repúblicas da América, que [...] **sendo admitidos livremente á matricula nas nossas Academias todos quantos moços das demais Repúblicas irmãs** tenham cursado os seus respectivos lyceus officiaes instrucção. [...] cooperando para que se desdobre essa **política de formação e de solidariedade americana nas letras e nas armas**, ha de testemunhar, perante as gerações que vão ter amanhã a responsabilidade do **Governo da América**, que as gerações de hoje souberem **matel-a unida diante da maior guerra** que conhece a historia, e que **assim unida se manterá ella sempre,** para abrigar homens e idéias acaso em perigo nas competições do Velho Mundo.[...] aproveitando a opportunidade, cabe-me communicar a V. Ex. que, attendendo a **que a lingua hespanhola é, com raras excepções, a preferida no referido continente americano**, resolvi nos regulamentos das Escolas e Collegios Militares a ser expedidos estabelecer **o estudo desta lingua em substituição á alemã**. (BRASIL, 1918, grifos nossos).

Colocava-se em marcha uma política de fraternidade americana que deveria configurar-se "nas letras e nas armas", estabelecendo efeitos de compensação e igualdade entre os valores literário e militar, numa retomada *quijotesca* dentro "del discurso de las armas y las letras"[42]. Almejava-se um grande exército bilíngue com os países do Novo Mundo mutuamente protegidos. A aprendizagem do espanhol no Brasil e do português em países hispano-americanos se inaugurava como uma

---

[40] BRASIL. Aviso do Ministerio da Guerra ao Ministerio das Relações Exteriores. (1918). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000415.html>.

[41] BRASIL. Admissão de Alunos das demais Republicas Americanas nas Escolas Militar e Naval e nas Academias do Brasil. (1918). http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000416.html

[42] CERVANTES, Miguel. Que trata del curioso discurso que hizo don Quijote de las armas y las letras. In: **Don Quijote de la Mancha**. cap. 38.

necessidade de caráter bélico e uma medida protetiva solidária. Trata-se dos antecedentes à inclusão do espanhol no ensino médio brasileiro.

Resultou de extrema importância destacar o ensino do espanhol no âmbito militar, pois ao que tudo indica é antecipador, paralelo e, em primeira instância, é motivador do ensino do idioma no nível secundário. Apesar de que tivesse objetivos diferentes integrava a formação dos brasileiros. A presença do espanhol na formação comercial e militar mostra, também, que foi ensinado quando – e somente quando – se considerou estrategicamente útil para a proteção militar ou expansão econômica do país, tanto internamente, como prioritariamente relacionado às relações geopolíticas. Não se tem dados concretos de até que momento o espanhol permaneceu como disciplina dentro destes âmbitos, neste primeiro contexto.

4.2 O *acontecimento*:

Os primeiros passos que incluíram a língua como elemento integrante das relações diplomáticas desde o âmbito militar, como vimos, são iniciativas do Uruguai, que atribuía ao elemento linguístico um papel fundamental pela necessidade e utilidade, e não só como um símbolo de amizade. A esta iniciativa, no entanto, antecedeu uma primeira investida de inclusão do português no ensino secundário uruguaio, como disciplina optativa. Da nota[43] emitida em 11 de agosto de 1916, pela Legação do Uruguai ao governo brasileiro, firmada pelo Ministro da Instrução Pública uruguaia, Dr. Rodolpho Mezzera, destaco algumas passagens (mantidas em sua ortografia original) que delineiam os objetivos e conformam os argumentos:

> Na secção de ensino secundário e preparatório estuda-se o francez, o inglez, o italiano e o alemão, sendo evidente a necessidade de completar este ensino, acrescentando-lhe **outro idioma igualmente prestigioso e a favor do qual militam razões de ordem fundamental.**
> Existe na America **um grande povo, fecundo, progressista, apaixonado por grandes ideaes, robusto pela forte concepção da sciencia**, ao qual **nos unem laços de estreita, franca e solidaria amizade** e que não falla o nosso idioma [...]
> Ha alguma cousa que melhor possa favorecer a nossa **reciproca sympathia** e permitir o **nosso mutuo conhecimento**, que o estudo do seu **idioma, harmonioso e elegante**; que permita á nossa mocidade descobrir e avaliar as **bellezas admiraveis da sua litteratura**? Haverá alguma cousa que nos approxime ainda mais na **communhão de ideaes** e na obra de realizar praticamente a **solidariedade fraternal de todo o continente**?

[43] BRASIL. Creação de Cadeiras de Língua Portugueza e Hespanhola, respectivamente, no Uruguay e no Brasil. (1916). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000399.html>.

> Não há dúvida que incluir na secção de ensino secundario o estudo do portuguez, não é só **prestar uma homenagem á grande Republica do Brasil**; é isso e alguma cousa mais; **é facilitar, é ampliar consideravelmente o intercambio mental e moral entre os dous paizes** e permitir aos nossos jovens o conhecimento de **uma literatura e de uma sciencia que culminam nas estrophes sonoras de Olavo Bilac ou nos pensamentos generosos de Ruy Barbosa** [...]. (BRASIL, 1916, grifos nossos).

Os argumentos sinalizam para a solidariedade continental (laços de estreita, franca e solidária amizade; solidariedade fraternal de todo o continente; intercâmbio mental e moral), atribuindo valores de grandeza ao Brasil (grande povo, fecundo, progressista, robusto), de estética do idioma (idioma harmonioso, elegante) somado aos cânones da literatura (belezas admiráveis, estrofes sonoras de Olavo Bilac, pensamentos generosos de Ruy Barbosa). Mescla-se, por tanto, o geopolítico em prol da mutua proteção continental à ênfase aos elementos da cultura da língua.

A esta nota, segue um fragmento da solicitação do Uruguai ao Brasil (mantida em sua escrita original), para que Brasil retribua com uma medida recíproca[44]:

> A legação do Uruguay tem a honra e a satisfacção de levar esta nobre e espontanea homenagem da língua hespanhola, á língua portuguesa, prestada por um povo sincero a conhecimento da Chancellaria Brasileira; e pensa que um acto concordante do Brasil, além da sua propria belleza moral, seria opportunissimo e fecundo, **não sómente em relação ao Uruguay, mas a toda America** que falla a **lingua de Cervantes** e ignora a de Camões. (BRASIL, 1917, grifos nossos).

Se o argumento que impulsionou a inclusão recíproca dos idiomas no âmbito militar fundamentava-se no binômio “letras e armas”, na retomada *quijotesca* já referida, no contexto do então ensino secundário se fixava no plano intelectual e cultural. Os argumentos tinham um elemento em comum: se para a inclusão no âmbito militar foi retomado o discurso de Cervantes fazendo referência ao “soldado letrado”, no ensino secundário fazia a referência explícita ao ícone e a toda sua representatividade, amparando-se na *fórmula* da *língua de Cervantes* frente à “ignorada” *língua da Camões*. O espanhol é a língua de Cervantes, o soldado letrado e, no contexto tratado, a língua compartida era uma arma a mais. Reitero aqui que, indiretamente, o Uruguai resgatava a relação histórica que havia se operado entre as duas línguas, fulminante no contexto ibérico dos séculos XVI e XVII, quando se processara o hiato diglóssico “espanhol, língua bela”, “língua de Cervantes”, frente a

[44] BRASIL. Officio da Legação do Brasil em Montevidéo a este Ministerio. (1917). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000401.html>.

"português, língua rude", "língua de Camões", dentro do contexto político de dominação de Portugal pela dinastia filipina espanhola. Reafirmado pela tradição da consagração da língua e da literatura espanhola em seu Século de Ouro, esta circunstância havia se materializado na relação entre as línguas, desde ultramar, como se fosse uma questão puramente de ordem estética.

A partir daí, "é dada a largada" para a inclusão do espanhol no ensino secundário brasileiro. Poucos dias depois da emissão da solicitação do Uruguai, em 26 de setembro de 1917, o Brasil sugeria o "oportuníssimo e fecundo" "ato concordante", propondo a criação de uma cadeira de espanhol no Colégio Pedro II. Partindo do Ministério das Relações Exteriores e firmado por Nilo Peçanha, o pedido foi enviado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, endereçado ao Ministro Carlos Maximiliano[45]:

> Tendo o Governo da República Oriental do Uruguay creado uma cadeira da nossa lingua num dos seus estabelecimentos officiaes, este Ministerio teria muita satisfação em que pudessemos corresponder a esse gesto com a creação no Collegio Pedro II de uma cadeira da lingua espanhola, que, como V. Ex. sabe, **além de ser uma homenagem que o Brasil prestaria assim áquella Republica irmã e ás demais Nações que, neste continente, fallam esse idioma,** teria **a vantagem de facilitar e desenvolver o intercambio intellectual entre o nosso paiz e os povos hispano-americanos.** (BRASIL, 1917, grifos nossos).

Notemos que os fragmentos "o idioma de todos os nossos vizinhos", "o governo da América", "no solamente en relación con Uruguay, sino 'a toda la América que habla la lengua de Cervantes e ignora la de *Camões*'", "áquella República irmã e ás demais Nações que, neste Continente, fallam esse idioma", sinalizam para o desejo de uma América "naturalmente bilíngue".

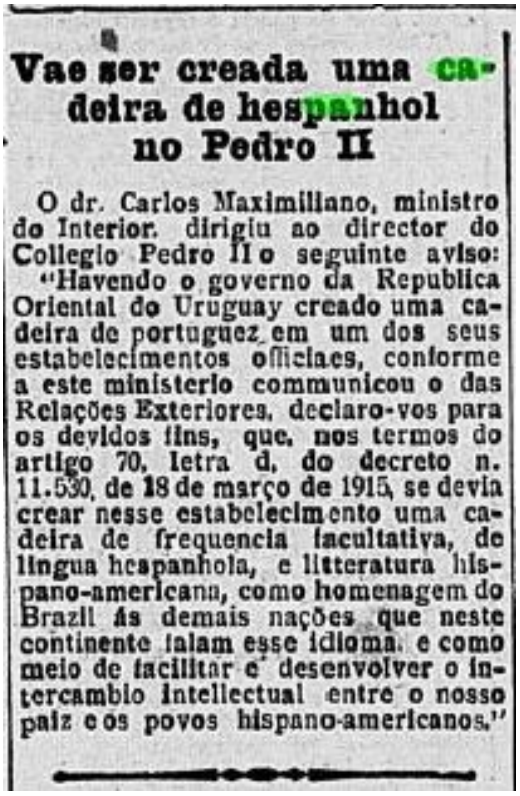
Em outubro de 1917, o Ministro tratava de "solicitar" à Congregação do Colégio Pedro II a criação da cadeira de espanhol e literatura hispano-americana. Uma nota de imprensa[46] tratava de divulgar (Imagem 13). Acerca do referido decreto (BRASIL, 1915) citado na nota, nº 11530, o *artigo 70* refere-se às competências da congregação governamental, e a "letra d" faz referência a "propôr ao Governo, por intermedio do Conselho Superior do Ensino, a creação, suppressão ou

[45] BRASIL. Aviso do Ministerio das Relações Exteriores ao Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. (1917). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000404.html>.

[46] Todas as notas de imprensa e as notícias apresentadas que se referem à inclusão do ensino do espanhol neste primeiro acontecimento foram adquiridas a partir de minuciosa pesquisa em jornais do Rio de Janeiro, no acervo da Biblioteca Nacional Digital brasileira, por data (1917-1919) e palavras-chave "Espanhol – Colégio Pedro II".

transformação de cadeiras” [47]. O motivo central que move a intervenção segundo o enunciado na nota de imprensa, se simplifica numa “gentileza entre os governos”.

Imagem 13 – A Época – 31 de outubro de 1917 – ed. 01937



Vae ser creada uma cadeira de hespanhol no Pedro II

O dr. Carlos Maximiliano, ministro do Interior, dirigiu ao director do Collegio Pedro II o seguinte aviso:

"Havendo o governo da Republica Oriental do Uruguay creado uma cadeira de portuguez em um dos seus estabelecimentos officiaes, conforme a este ministerio communicou o das Relações Exteriores, declaro-vos para os devidos fins, que, nos termos do artigo 70, letra d, do decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, se devia crear nesse estabelecimento uma cadeira de frequencia facultativa, de lingua hespanhola, e litteratura hispano-americana, como homenagem do Brazil ás demais nações que neste continente falam esse idioma, e como meio de facilitar e desenvolver o intercambio intellectual entre o nosso paiz e os povos hispano-americanos."

Fonte: http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/

Como vimos, a questão vai mais além. Um dado interessante refere-se a que a inclusão da disciplina de espanhol se amplia, neste momento, com a inclusão da literatura hispano-americana. Esta questão merece uma atenção especial, haja vista que é um elemento mais de evidência da valorização do continental que se colocava em marcha. Pese a *língua de Cervantes* estar a integrar os argumentos até aqui destacados – e que, como veremos, seguirá como palavra de ordem em outros discursos – o discurso do governo brasileiro coteja o hispano-americano, e não a literatura especificamente espanhola.

A medida anunciada em 1917, no entanto, seria implementada somente em 1919. Durante este intervalo, nas informações que foram sendo trocadas através de

[47] BRASIL.Câmara dos Deputados. Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>.

Avisos e *Notas* entre os Ministérios do Brasil, consta que a Congressão do Colégio Pedro II resolvera incluir o espanhol "colocado em um curso suplementar". A inclusão do espanhol no então ensino secundário se deu, portanto, um ano depois à sua inclusão no âmbito militar.

Assim se inauguravam os processos de inclusão da língua espanhola no Brasil, tanto no Colégio Pedro II, como nas escolas militares. Ao que tudo indica, sobre os movimentos de reciprocidade dentro da política da integração, ao darem-se praticamente concomitantemente nos dois âmbitos, remetem à necessidade da mútua proteção frente ao contexto da 1ª guerra mundial. O Brasil e o Uruguai (estendido a outras repúblicas hispanoamericanas) priorizavam a reorganização dos tratados de fronteira para delimitações territoriais e abertura de portos ao comércio visando ao fortalecimento comum, que passava a considerar a necessidade de "unir as línguas" para "unir os exércitos". Notemos que estas questões que trato como antecedentes da inclusão do ensino do espanhol também se caracterizam como questões geopolíticas, que tratarei de complemantar no final do capítulo, descrevendo outras ações que não dizem respeito especificamente ao contexto educativo, mas que como estas, figuram como pano de fundo.

4.2.1 O primeiro concurso para professor de espanhol – 1919 – "De hespanhol? … examinadores e candidatos sabem de tudo, menos…"

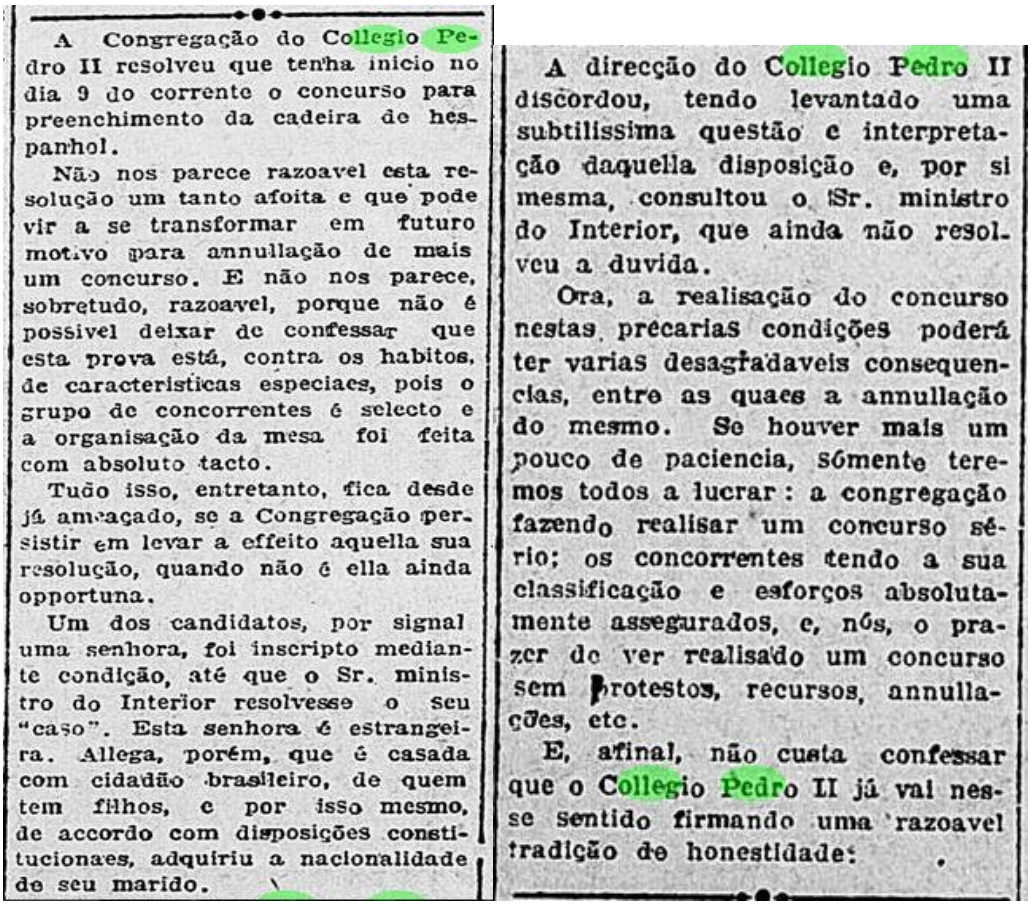
A oficialização do espanhol no ensino secundário se deu como disciplina optativa em 1919, com a abertura do primeiro concurso para professor do idioma no Colégio Pedro II. O movimento geopolítico que estava em marcha desencadeou na sua efetivação mediante a *Lei 3.674 de 7 de janeiro de 1919*[48] (grifos nossos), que definia os gastos de Brasil para este mesmo ano:

> 23. Subvenção a institutos de Ensino: Augmentada de 9:600$ a do Collegio Pedro II, para attender a despezas com a creação da cadeira de hespanhol em aquelle collegio, **em reciprocidade do acto identico da Republica do Uruguay.**

[48] BRASIL. **Lei 3.674 de 7 de janeiro de 1919.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3674-7-janeiro-1919-570619-publicacaooriginal-93752-pl.html >.

A mídia tratou de apresentar as notícias, que transitavam entre a crítica e a ironia. A primeira crítica, publicada no jornal *A Gazeta de Notícias (RJ) – 28 de agosto de 1919 – (ed: 00237)* – (Imagem 14), tratava a iniciativa como uma "resolução apurada e inoportuna", em tons de denúncia sobre a organização do concurso: "a mesa estaria formada com absoluto tato e o grupo de concorrentes seleto".

Imagem 14: A Gazeta de Notícias (RJ) - 28 de agosto de 1919 – ed: 00237



A Congregação do Collegio Pedro II resolveu que tenha inicio no dia 9 do corrente o concurso para preenchimento da cadeira de hespanhol.

Não nos parece razoavel esta resolução um tanto afoita e que pode vir a se transformar em futuro motivo para annullação de mais um concurso. E não nos parece, sobretudo, razoavel, porque não é possivel deixar de confessar que esta prova está, contra os habitos, de caracteristicas especiaes, pois o grupo de concorrentes é selecto e a organisação da mesa foi feita com absoluto tacto.

Tudo isso, entretanto, fica desde já ameaçado, se a Congregação persistir em levar a effeito aquella sua resolução, quando não é ella ainda opportuna.

Um dos candidatos, por signal uma senhora, foi inscripto mediante condição, até que o Sr. ministro do Interior resolvesse o seu "caso". Esta senhora é estrangeira. Allega, porém, que é casada com cidadão brasileiro, de quem tem filhos, e por isso mesmo, de accordo com disposições constitucionaes, adquiriu a nacionalidade de seu marido.

A direcção do Collegio Pedro II discordou, tendo levantado uma subtilissima questão e interpretação daquella disposição e, por si mesma, consultou o Sr. ministro do Interior, que ainda não resolveu a duvida.

Ora, a realisação do concurso nestas precarias condições poderá ter varias desagradaveis consequencias, entre as quaes a annullação do mesmo. Se houver mais um pouco de paciencia, sómente teremos todos a lucrar: a congregação fazendo realisar um concurso sério; os concorrentes tendo a sua classificação e esforços absolutamente assegurados, e, nós, o prazer de ver realisado um concurso sem protestos, recursos, annullações, etc.

E, afinal, não custa confessar que o Collegio Pedro II já vai nesse sentido firmando uma razoavel tradição de honestidade.

Fonte: http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/

A notícia publicada no jornal *A Gazeta*, no segundo dia do concurso – 10 de setembro de 1919 – reiterava o que havia sido informado pelo jornal *A Época*, dois anos antes, sobre a "cordialidade intelectual" do Brasil para com o Uruguai, e acrescentava informações sobre as provas e as teses dos candidatos selecionados, bem como da banca julgadora do concurso. Assim que começaram as provas, mais notícias eram divulgadas, conforme Imagem 15.

Imagem 15: A Gazeta de Notícias (RJ) - 10 de setembro de 1919 – ed: 00250

(continua)

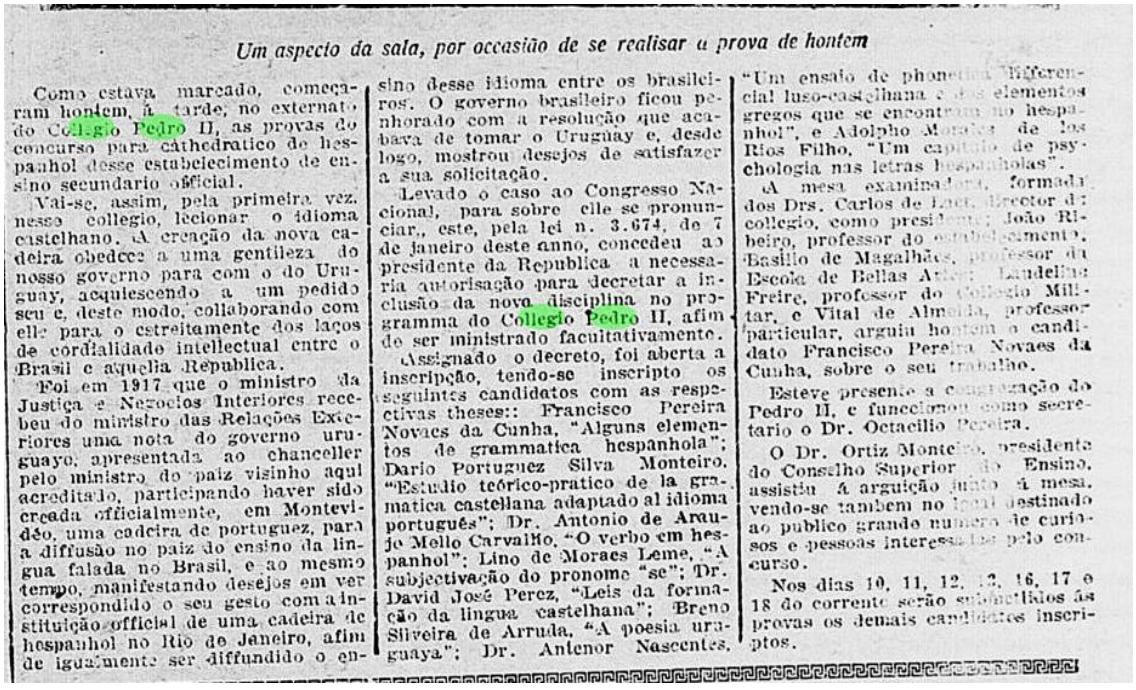
etembro de 1919

No Collegio Pedro II

O concurso para cathedratico de hespanhol

As provas tiveram inicio hontem

(continuação)



Um aspecto da sala, por occasião de se realisar a prova de hontem

Como estava marcado, começaram hontem, á tarde, no externato do Collegio Pedro II, as provas do concurso para cathedratico de hespanhol desse estabelecimento de ensino secundario official.

Vai-se, assim, pela primeira vez, nesse collegio, lecionar o idioma castelhano. A creação da nova cadeira obedece a uma gentileza do nosso governo para com o do Uruguay, acquiescendo a um pedido seu e, deste modo, collaborando com elle para o estreitamento dos laços de cordialidade intellectual entre o Brasil e aquella Republica.

Foi em 1917 que o ministro da Justiça e Negocios Interiores recebeu do ministro das Relações Exteriores uma nota do governo uruguayo, apresentada ao chanceller pelo ministro do paiz visinho aqui acreditado, participando haver sido creada officialmente, em Montevidéo, uma cadeira de portuguez, para a diffusão no paiz do ensino da lingua falada no Brasil, e ao mesmo tempo, manifestando desejos em ver correspondido o seu gesto com a instituição official de uma cadeira de hespanhol no Rio de Janeiro, afim de igualmente ser diffundido o ensino desse idioma entre os brasileiros. O governo brasileiro ficou penhorado com a resolução que acabava de tomar o Uruguay e, desde logo, mostrou desejos de satisfazer a sua solicitação.

Levado o caso ao Congresso Nacional, para sobre elle se pronunciar, este, pela lei n. 3.674, de 7 de janeiro deste anno, concedeu ao presidente da Republica a necessaria autorisação para decretar a inclusão da nova disciplina no programma do Collegio Pedro II, afim de ser ministrado facultativamente.

Assignado o decreto, foi aberta a inscripção, tendo-se inscripto os seguintes candidatos com as respectivas theses:: Francisco Pereira Novaes da Cunha, "Alguns elementos de grammatica hespanhola"; Dario Portuguez Silva Monteiro, "Estudio teórico-pratico de la gramatica castellana adaptado al idioma português"; Dr. Antonio de Araujo Mello Carvalho, "O verbo em hespanhol"; Lino de Moraes Leme, "A subjectivação do pronome "se"; Dr. David José Perez, "Leis da formação da lingua castelhana"; Breno Silveira de Arruda, "A poesia uruguaya"; Dr. Antenor Nascentes, "Um ensaio de phonetica referencial luso-castelhana e dos elementos gregos que se encontram no hespanhol", e Adolpho Morales de los Rios Filho, "Um capitulo de psychologia nas letras hespanholas".

A mesa examinadora, formada dos Drs. Carlos de Laet, director do collegio, como presidente; João Ribeiro, professor do estabelecimento, Basilio de Magalhães, professor da Escola de Bellas Artes; Laudelino Freire, professor do Collegio Militar, e Vital de Almeida, professor particular, arguia hontem o candidato Francisco Pereira Novaes da Cunha, sobre o seu trabalho.

Esteve presente a congregação do Pedro II, e funccionou como secretario o Dr. Octacilio Pereira.

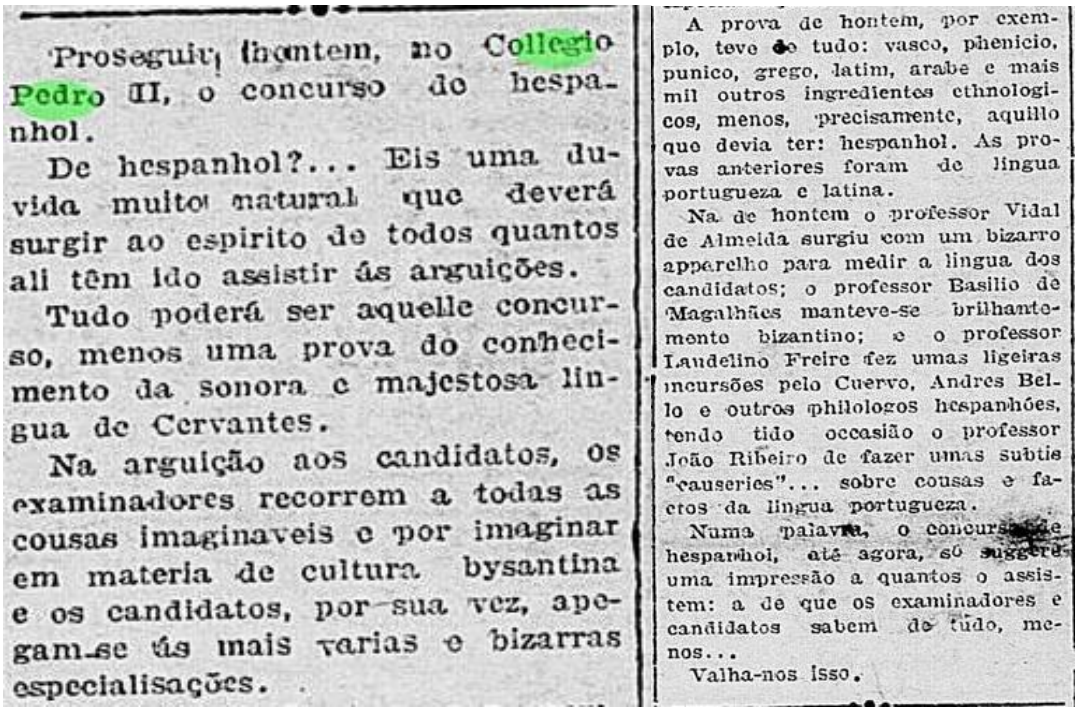
O Dr. Ortiz Monteiro, presidente do Conselho Superior do Ensino, assistiu á arguição junto á mesa, vendo-se tambem no local destinado ao publico grande numero de curiosos e pessoas interessadas pelo concurso.

Nos dias 10, 11, 12, 13, 16, 17 e 18 do corrente serão submettidos ás provas os demais candidatos inscriptos.

Fonte: http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/

No terceiro dia do concurso, mais críticas. Podemos ver na Imagem 16:

Imagem 16: A Gazeta de Notícias (RJ) - 12 setembro de 1919 - ed: 00252



Proseguiu hontem, no Collegio Pedro II, o concurso de hespanhol.

De hespanhol?... Eis uma duvida muito natural que deverá surgir ao espirito de todos quantos ali têm ido assistir ás arguições.

Tudo poderá ser aquelle concurso, menos uma prova do conhecimento da sonora e majestosa lingua de Cervantes.

Na arguição aos candidatos, os examinadores recorrem a todas as cousas imaginaveis e por imaginar em materia de cultura bysantina e os candidatos, por sua vez, apegam-se ás mais varias e bizarras especialisações.

A prova de hontem, por exemplo, teve de tudo: vasco, phenicio, punico, grego, latim, arabe e mais mil outros ingredientes ethnologicos, menos, precisamente, aquillo que devia ter: hespanhol. As provas anteriores foram de lingua portugueza e latina.

Na de hontem o professor Vidal de Almeida surgiu com um bizarro apparelho para medir a lingua dos candidatos; o professor Basilio de Magalhães manteve-se brilhantemente bizantino; e o professor Laudelino Freire fez umas ligeiras incursões pelo Cuervo, Andres Bello e outros philologos hespanhóes, tendo tido occasião o professor João Ribeiro de fazer umas subtis "causeries"... sobre cousas e factos da lingua portugueza.

Numa palavra, o concurso de hespanhol, até agora, só suggere uma impressão a quantos o assistem: a de que os examinadores e candidatos sabem de tudo, menos...

Valha-nos isso.

Fonte: http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/

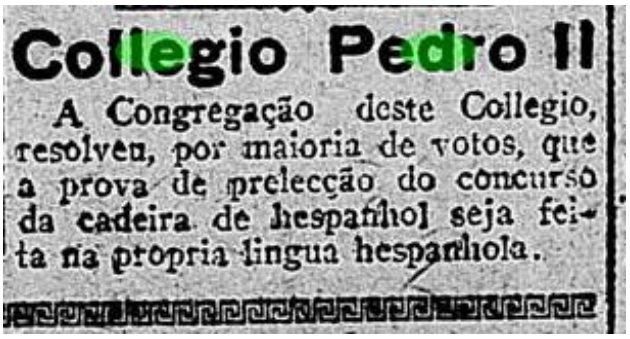
Como se pode ler, o jornal A Gazeta de Notícias, de 12 setembro de 1919, questionava a coerência entre a finalidade do concurso e a postura dos candidatos no ato das provas. Destaco (mantendo a escrita original) a seguinte passagem (grifos nossos):

> De hespanhol?...[...] Tudo poderá ser aquelle concurso, menos uma prova de conhecimento da sonora e majestosa **língua de Cervantes**. [...] O professor Vidal de Almeida surgiu com um bizarro aparelho para medir o tamanho da língua dos candidatos. [...] “Numa palabra, o concurso de hespanhol, até agora, só suggere uma impressão a quantos o assistem: a de que os examinadores e candidatos sabem de tudo, menos [...]

A notícia evidencia o caráter erudito que se deu ao concurso para profesor de espanhol, por exemplo, com o “bizarro aparelho para medir o tamanho da língua dos candidatos”, nas provas de português e de latim, apresentado pelo candidato Vidal de Almeida. Num parêntesis, parece referir-se a fenômenos estudados dentro da frenologia ou da craneoscopia, que se fundamentava no estudo da estrutura do

crâneo para determinar o caráter da pessoa e suas capacidades mentais. Desde aí, podemos fazer a leitura de um paralelo irônico estabelecido com a “língua de Cervantes”, língua “sonora e majestosa”, e resgatar novamente o que tratamos como a *fórmula* (KRIEG-PLANQUE, 2010) cristalizada que atravessava já séculos e séculos (posta já no discurso encabeçado pelo Uruguai) que, funcionando sob uma *ideologia linguística* (ARNOUX e VALLE, 2010) que situa o espanhol como uma língua que tem o seu valor e a sua condição, sempre e antes de tudo, desde suas origens a ultramar, estreitamente vinculados ao âmbito literario, ou seja, como um referente cultural ocupante do *topos* retrospectivo de ideal de cultura letrada ainda vigorante na época. Neste sentido, ao ler “língua de Cervantes” se lê o referente “espanhol” e, em contiguidade, se lê “literatura espanhola” e tudo o que representava neste contexto. Por aí se pode pensar no motivo da medição das línguas dos candidatos, que resultou na determinação de que a prova específica de espanhol fosse dada na própia língua espanhola, muito possivelmente pela crítica tremendamente irônica dada neste anterior 12 de setembro. Pode-se ler em nota de 18 de setembro (Imagem 17):

Imagem 17 – A Gazeta de Notícias (RJ) - 18 setembro de 1919 – ed: 00250


Collegio Pedro II

A Congregação deste Collegio, resolveu, por maioria de votos, que a prova de prelecção do concurso da cadeira de hespanhol seja feita na propria lingua hespanhola.

Fonte: http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/

4.2.2 O primeiro professor de espanhol na escola de ensino secundário do Brasil – Antenor de Veras Nascentes (1919)

Antenor de Veras Nascentes (1886-1972) foi um filólogo, etimólogo, dialetólogo e lexicógrafo brasileiro de grande importância para o estudo da língua portuguesa. É considerado um dos mais importantes estudiosos da Língua

Portuguesa do Brasil no século XX. Ocupou, como fundador, a *Cadeira nº 3 da Academia Brasileira de Filologia*.

Antenor de Veras Nascentes (Rio de Janeiro, 1886-1972) foi selecionado no concurso e passou a ocupar a primeira cadeira de língua espanhola da história das instituições de ensino secundário públicas do Brasil, na educação básica, no período de 1919 a 1924. Nascentes havia cursado o ensino secundário neste colégio, quando havia sido companheiro de estudos de vários professores do Pedro II. Ademais, tinha contato direto com o Ministério do Interior do Brasil, como funcionário da *Secretaria de Estado da Justiça e Negócios Interiores do Ministério da Justiça e Negócios Interiores*. Segundo estudo de Quintela (2013), seu objetivo era a cadeira de grego mas, devido a sua extinção, em 1915, aproveitou a oportunidade da abertura da cadeira de espanhol e a esta se dedicou. Sua proximidade à língua espanhola se fundamentava em seus estudos de filologia românica, ou seja, já estudando o grego, o latim e a história da língua portuguesa, o vinculou a linguística diacrônica do espanhol. Uma das etapas do concurso, além das provas de latim e de português, se constituía da defesa de uma tese. Nascentes aproveitou a sua base de estudos e apresentou o trabalho "*Um ensaio de phonetica differencial luso-castelhana – Dos elementos gregos que se encontram no español*". Segundo Quintela (2013), ao que tudo indica, o objetivo de Nascentes foi o de demonstrar a sua erudição e a sua capacidade para a reflexão gramatical. E mais: ao qualificar o seu trabalho como "ensaio", evidencia-se uma ponderação contrastiva e uma intencionalidade didática entre o espanhol e o português. Ou seja, dentro de uma perspectiva filológica seria possível "aplicar as gramáticas clássicas à compreensão da formação dos sons distintivos entre o espanhol e o português." (QUINTELA, 2013, p. 435).

O reconhecimento posterior de Antenor Nascentes advém de seu trabalho como docente universitário, professor de Filologia Românica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade do Rio de Janeiro e pela imensa produção científica relacionada à língua portuguesa nas áreas de filologia, etimologia, dialetologia e lexicografia (QUINTELA, 2013). Recebeu vários prêmios, como o primeiro prêmio *Francisco Alves* pela *Academia Brasileira de Letras* para a melhor obra sobre a língua portuguesa (1933), a condecoração pelo governo português do *Oficialato da Instrução Pública* pelos serviços prestados às letras

portuguesas (1936) e a condecoração de professor emérito do Colégio Pedro II (1952).[49]

Nascentes marca o início da bibliografia brasileira sobre o ensino do espanhol, inaugurando-a com a publicação da primeira gramática de espanhol para brasileiros. Tal *instrumento linguístico* compõe o que designo como *gramatização do ensino de uma língua estrangeira* – no caso, do espanhol no Brasil – no qual trato de verificar os argumentos que justificaram o ensino do idioma. Sua produção vai mais além, com materiais de Linguística Aplicada e de antologias para o ensino da literatura hispânica, na qual também se incluem algumas traduções literárias. Dentro do amplo conjunto de suas produções, no que se refere ao espanhol se destacam as seguintes obras[50]:

1919 – *Um ensaio de phonetica differencial luso-castelhana – Dos elementos gregos que se encontram no español* (sua tese apresentada no concurso para professor de espanhol no Colégio Pedro II e publicada no mesmo ano, por edição própria);

1920-1936 – *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros. Rio de Janeiro: Livraria, Papelaria, Litho-Typographia Pimenta de Mello & C* (obra que inaugura os instrumentos linguísticos de ensino de espanhol produzidos no Brasil e que conta com pelo menos 4 edições);

1943 – *Gramática da língua espanhola. São Paulo: Companhia Editora Nacional* (acrescentada de vocabulário espanhol-português);

1943 – *Antologia espanhola e hispano-americana. Rio de Janeiro: Zelio Valverde*;

1944 – *Difusión de la lengua portuguesa en el Brasil.* Tradução e notas de Alarcón Fernández. Rio de Janeiro: Ministério das Relações Exteriores.

---

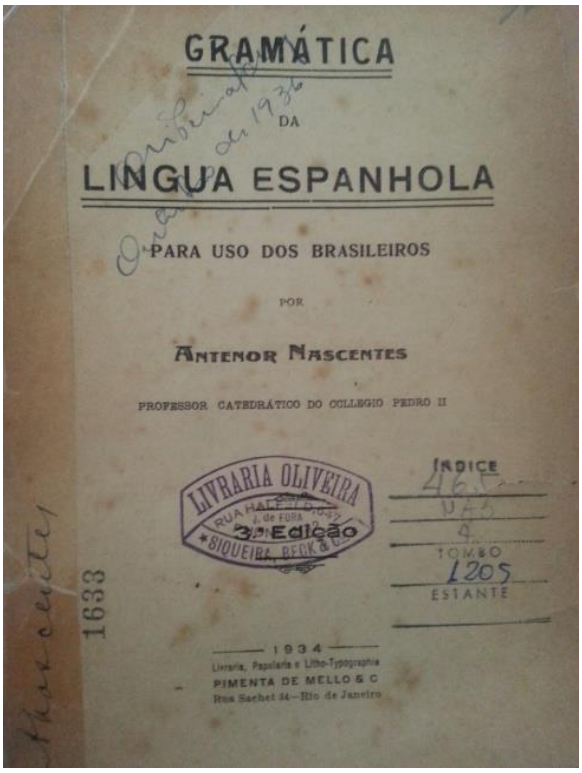
[49] Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xcnlf/17/06.htm>.

[50] BIBLIOGRAFIA DE ANTENOR NASCENTES. In: **Romanitas:** revista de cultura romana: língua, instituições e direito. Rio de Janeiro: Romanitas Livraria Editora, anos 15-16, v.12-13, p.7-13, 1974.

4.2.3 O primeiro instrumento linguístico para o ensino do espanhol – a Gramática de Espanhol para Brasileiros (1920).

Com primeira edição em 1920, o primeiro *instrumento linguístico* de aprendizagem de língua espanhola no ensino secundário, que naquele momento começava a desenvolver-se, a "*Gramática da Língua Espanhola para uso dos brasileiros*" (Imagem 18) foi a primeira elaborada e publicada no Brasil. Importa destacar, inicialmente, a filiação da gramática de Nascentes à Real Academia Espanhola. No entanto, a filiação que cotejo aqui vai mais além do plano estrutural ou da *forma*, ou seja, trata-se de uma questão de *corpus*, de caráter ideológico, dentro da perspectiva glotopolítica. O autor tratou de estabelecer, diplomaticamente, um vínculo com a instituição, o qual se explicita nas últimas páginas de sua gramática, proveniente de seu gesto de envio de um exemplar da gramática à Real Academia. Na edição de 1934 (3ª edição), que tenho em mãos, podemos ler a carta recebida pelo autor como reconhecimento por parte da RAE e assinada pelo então secretário, Emilio Catorelo. (Imagem 19)

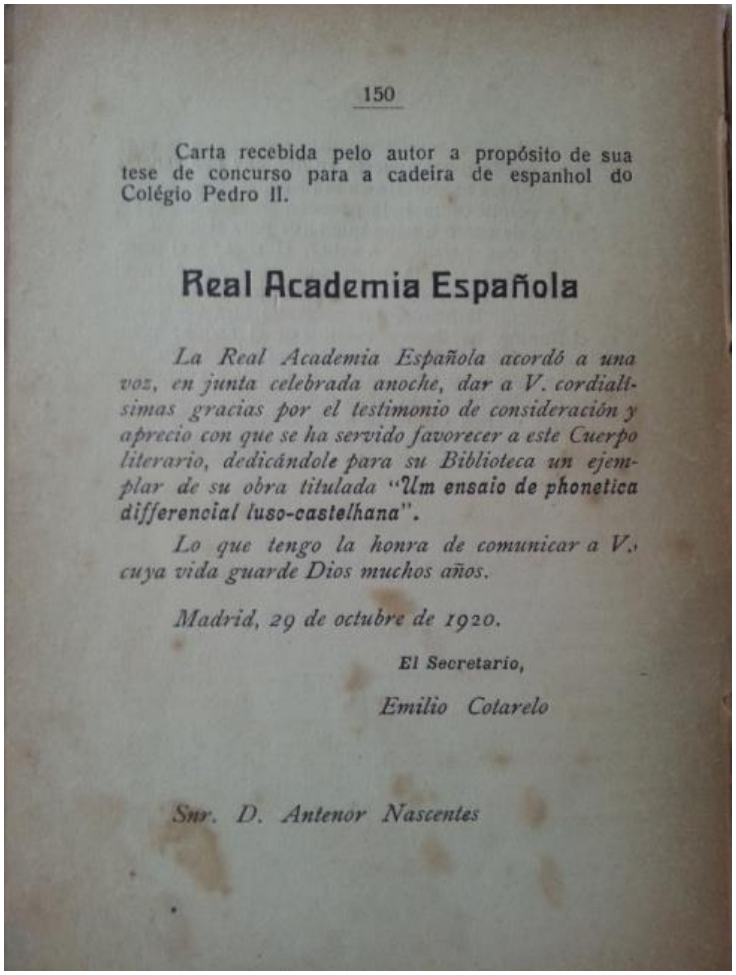
Imagem 18 – Capa da Gramática da Língua Espanhola para uso dos brasileiros, de Antenor de Veras Nascentes (1ª edição - 1920)



Fonte: *arquivo pessoal*

Somado ao modelo de língua espanhola e o respectivo *regime de normatividade* (VALLE, 2014; ARNOUX; VALLE, 2010) escolhido por Nascentes, alguns fatores merecem ser destacados: (1) que já existia a Gramática da língua castelhana dedicada ao uso dos americanos, escrita por Andrés Bello e publicada em 1847, a qual marcava "la desconformidad de Bello con el 'supersticioso casticismo' de las gramáticas españolas que rechazaban como viciosa toda forma americana de hablar que no se practicara en la península" (BELLO, 2006) e (2) que já se haviam constituído algumas academias de língua na América (as demais 21 academias espanholas vão surgindo no longo período compreendido entre 1871 e 1973), e (3) que os processos de independência das colônias espanholas na América incluian e preconizavam também a independência linguística da metrópole (VALLE, 2011).

Imagem 19 – Página da Gramática da Língua Espanhola para uso dos brasileiros, de Antenor de Veras Nascentes (edição de 1934)



150

Carta recebida pelo autor a propósito de sua tese de concurso para a cadeira de espanhol do Colégio Pedro II.

Real Academia Española

La Real Academia Española acordó a una voz, en junta celebrada anoche, dar a V. cordialísimas gracias por el testimonio de consideración y aprecio con que se ha servido favorecer a este Cuerpo literario, dedicándole para su Biblioteca un ejemplar de su obra titulada "**Um ensaio de phonetica differencial luso-castelhana**".

Lo que tengo la honra de comunicar a V., cuya vida guarde Dios muchos años.

Madrid, 29 de octubre de 1920.

El Secretario,

Emilio Cotarelo

Snr. D. Antenor Nascentes

Fonte: *arquivo pessoal*

A partir do exposto, se evidencia certa contradição entre os fatores que motivaram a primeira inclusão do espanhol, ou seja, as relações *latinoamericanas* ou, mais especificamente, *sul-americanas*, e seu planejamento e implementação com um instrumento linguístico filiado à Real Academia. Indiretamente, se soma ao movimento *hispanoamericanista* espanhol inaugurado pela Espanha no começo do século XIX (VALLE, 2011, p. 554-555). Pode-se interpretar tal gesto – da implementação deste *instrumento linguístico* de *gramatização* no ensino do espanhol como língua estrangeira no Brasil – como a primeira ação de caráter de Política Linguística deste âmbito. Trata-se de uma questão de Glotopolítica, ou seja, de intervenção de um sujeito difusor do idioma castelhano diretamente dentro do espaço escolar brasileiro, através da voz de uma gramática de tipo particular, mas que surge como oficializada pelo poder governamental e que estabelece uma relação direta entre o ensino do espanhol no Brasil e a voz da Real Academia Espanhola. O ensino de espanhol no Brasil se inaugura, direta ou indiretamente, vinculado aos auspícios da RAE e das las ideologias linguísticas (ARNOUX; VALLE, 2010) daí geradas e reiteradas.

Como um parêntesis de extrema importância, se debe fazer uma maior referência às políticas linguísticas da Espanha, que naquele momento já se alçavam sobre a América *hispanohablante*, alçando-se também no contexto brasileiro. Dentro dos "*Assumptos varios de instrucção*" que compõem o "*Relatório dos anos de 1917 a 1918 apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado das Relações Exteriores comprehendendo o período decorrido de 1 de maio de 1917 a 3 de maio de 1918*" consta a seguinte referência (mantida a escrita original), emitida pelo governo da Espanha para o governo brasileiro, com data de 09 de março de 1917[51]:

> Diffusão da lingua e literatura hespanholas, por meio de cursos especiaes professados em Madrid:
> A Junta para ampliação de estudos e investigações scientificas, com séde em Madrid, por interrmedio do Centro de Estudos Historicos, organizou, na Côrte de Hespanha, os seguintes serviços:
> - Um curso, durante as férias do verão, e tres cursos trimensaes, durante o inverno, dedicados aos estrangeiros que desejarem familiarizar-se com a lingua e estudar a litteratura hespanhola, e, mais especialmente, **para uso dos que, mais tarde, teverem de consagrar-se ao ensino do hespanhol nos seus respectivos paizes**.

[51] BRASIL. Diffusão da lingua e literatura hespanholas, por meio de cursos especiaes professados em Madrid. (1917). Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000227.html>.

> - Cursos preparatorios para auxiliares e leitores hespanhoes, que possam ser utilizados pelos Professores de hespanhol, **nos centros docentes do estrangeiro.**
> Nestes cursos, procura-se dar aos alunos os **conhecimentos litterarios e a technica methodologica necessaria para o ensino do castelhano**. (BRASIL, 1917, grifos nossos).

Tem-se informação, de acordo com o estudo de Anselmo Guimarães (2014, p. 118), que, pelo menos, dois professores estiveram em Madri, a partir desta data, para estudos desta ordem: o Prof. Cleophas Beltran Silvente, do Instituto de Educação "Monsenhor Gonçalves" (São Paulo), por 90 dias em 1953, para realizar estudos na Espanha, e o Prof. Leônidas Sobrino Pôrto, do Colégio Pedro II, em janeiro de 1949, com bolsa de estudos oferecida pelo *Instituto de Cultura Hispánica de Madrid*.

Com relação ao quadro argumentativo da obra de Nascentes (1934, p. 3), acerca do ensino do espanhol no Brasil, assim o começa em seu prólogo – introdução (ANEXO E):

O espanhol é, como o português, uma língua de origem latina.

O enunciado comparativo pode ser separado em duas premissas: o *espanhol é uma língua de origem latina* e *o português é uma língua de origem latina*, para logo aceder a uma conclusão lógica de que: o espanhol e o português têm uma origem comum, ou seja, latina. Neste sentido, proponho estabelecer **a genealogia comum**, como o *topos* filológico onde se situa este primeiro argumento. Pensado a partir da filologia românica, se vincula à busca pela origem comum entre as línguas e, subsequentemente, constituiu-se numa referência aos mitos fundantes do nacionalismo europeu para a constituição das identidades nacionais que, com o passar do tempo, se expandiram para identidades mais amplas, como por exemplo, a identidade hispano-americana (dentro dos ideais bolivarianos), as identidades continentais (identidade latino-americana, por exemplo) ou transnacionais (identidade pan-hispânica, por exemplo).

Começar pela "origem comum" parece ser uma forma estrategicamente definida e que pode ser pensada como uma justificativa em que as recíprocas entre (1) "a origem comum das duas línguas" (e daí, a similaridade e a intercompreensão) e (2) "a identidade entre as duas línguas" são verdadeiras. A questão da similaridade

e da intercompreensão (proveniente da "origem comum"), por sua vez, levou ao *ideologema* que alimentou o desprezo pela aprendizagem do espanhol para os brasileiros, ou seja, de que "o espanhol é uma língua fácil". Tal construto, que considero como um *ideologema*, é tratado por Celada (2002) enquanto um *pré-construído* que marcou a relação "do brasileiro" com a língua espanhola, ou seja, cimentando a representação do espanhol como uma língua que não precisava nem merecia ser estudada. Calcado nesta mesma origem comum está, como dito, **a filiação ao latim** e todo o status que esta condição representou ocidentalmente, como mais um *ideologema*, materializado na figura retórica da "metáfora da família", com a "mãe latina" acima de tudo. O discurso familiar, portanto, representa um "lugar comum", ou seja, o *topos* da família que cimentou as relações – ora maternal-paternal, ora fraternal – se inaugurou forjado e justificado a partir de uma convergência fruto do vínculo genealógico ao latim[52] ou, paradoxalmente e ao contrário, a partir da divergência decorrente das relações conflitivas entre as nações, auto outorgando-se valor e deslocando a outra em função de uma hipotética maior proximidade à "língua mãe"[53]. Este *ideologema* tenderia a deslocar-se da família das línguas latinas à família das nações, repúblicas americanas, no contexto das políticas continentais que já se colocava em marcha. Retomando o anterior, claro está que o argumento que se colocava em evidência para o ensino do espanhol se situa no lugar da origem comum latina convergente, ou seja, como vínculo primeiro e de identidade compartida entre as duas línguas, dentro do *ideologema* da metáfora da família.

A este primeiro par de argumentos que integra a obra de Nascentes (origem comum – filiação ao latim) segue outro que proponho pensar também em termos conexos: trata-se de determinados valores atribuídos à língua espanhola, que passam por âmbitos de "qualidade" e de "quantidade", como um lugar comum. Diz Nascentes (1934, p.3): "É uma língua sonora, graciosa, ***l*** falada por quase oitenta milhões de pessoas, na Espanha, nas três Americas e em outros pontos do globo".

Esta segunda marca, ainda que consideremos como um "lugar comum" argumentativo (ANGENOT, 1982) parece coerente relacioná-lo ao processo de câmbio de paradigma que se definirá na década de 90, com a *política pan-hispânica*,

[52] Ver em: Prosopopeia del idioma portuguez a su hermana la lengua castellana. In: **Vocabulario Portuguez, & Latino…**1728, v.8.
[53] Ver em: GÂNDAVO, Pero de M. de. **Regras que Ensinam a Maneira de Escrever e a Orthografia da Língua Portuguesa com um Diálogo que adiante se Segue em Defensão da Mesma Língua.**

a partir do qual o valor outorgado à língua espanhola foi se deslocando do *ideologema* da sua beleza como qualidade natural para o valor de ordem da quantidade – da *língua sonora* à *língua falada por milhões de pessoas*. Primeiramente está a **exaltação da qualidade** (*É uma língua sonora, graciosa*), ou seja, de supostas qualidades intrínsecas à língua espanhola, que quase um século antes já habitavam os *instrumentos linguísticos* que inauguraram o ensino do espanhol para portugueses, no contexto ibérico[54]. Isto já expus na primeira parte da tese, no capítulo 3, no prólogo da primeira gramática de espanhol para falantes de português, a *Grammatica hespanhola para uso dos portugueses*, de Peixoto (1848, p.3, grifos nossos): "De que será, que ninguem até agora se désse ao trabalho de beneficiar a Nação portugueza com um methodo de aprender ***esta rica e bela língua***?".

De forma similar também consta em Manoel do Canto y Castro Mascarenhas Valdez, no primeiro dicionário bilingue espanhol-português produzido na península, em 1864, que também tratei de detalhar no capítulo 3: [...] *tão bela* [...] *rica pela abundancia de suas phrases, termos e locuções* [...]. Ao exposto trato como um *ideologema* situado no *topos* da diglossia que outorgou a um só tempo o prestígio ao espanhol e o desprestígio ao português, naquele contexto (com seu auge entre os séculos XVI e XVII, quando Portugal esteve sob o domínio da coroa espanhola), como se fossem características intrínsecas às línguas e não uma questão forjada pelo poder político e a circunstância sociolinguística aí gerada de língua dominante (espanhol) e língua dominada (português). Somado a isto está a representação do status adquirido pela língua espanhola (e, por extensão, pela Espanha) a partir da literatura do Século de Ouro espanhol.

A **exaltação da quantidade** (*falada por quase oitenta milhões de pessoas, na Espanha, nas três Américas e em outros pontos do globo*) retrata o caminho de expansão da língua, com a origem marcada na Espanha – ponto de partida e centralismo e normatividade linguística – passando pelas Américas até chegar a "outros pontos do globo", ou seja, de uma língua que se expande quantitativamente em um movimento crescente com relação ao número de continentes, países e regiões em que se fala espanhol. Uma lista de particularidades de outros continentes – situações sociolinguísticas marginais – se somam ao processo: " Na Europa, além

[54] Ver: PEIXOTO, Nicolau (1848) e Valdez (1864).

de falado na Espanha, também o é **nos Balcans pelos judeus espanhóis expulsos da patria** no século XV. **Na África** é falado **pelos judeus marroquinos** e **nos presídios e possessões espanholas** [...]" (NASCENTES, 1934, p. 3, grifos nossos).

Evidencia-se que o caminho exposto segue uma hierarquia de valores: "Da Europa aos presídios". O câmbio de paradigma ao qual me referi (da qualidade à quantidade) também podemos ler como um movimento de contiguidade e paralelismo entre a marca linguística *sonora* (que representa a sonoridade da língua como beleza intrínseca, ou seja, a qualidade da língua) em direção à marca *falada* (que representa já a língua em uso por tantos milhões, ou seja, a quantidade).

Do enunciado (3): *É uma língua* ***sonora****, graciosa,* passa ao enunciado: (4) ***falada*** *por quase oitenta milhões de pessoas, na Espanha, nas três Americas e em outros pontos do globo.* (Ibid.).

Refiro-me a que não é tão somente "*sonora*" (intrínseco), mas que a isto se agrega um valor a mais: o de ser *falada* por tantos milhões de pessoas, em tantos lugares" (extrinsecamente). Estes valores (qualidade e quantidade), vinculados a um *topos* de "mais e menos" dentro da retórica aristotélica, podem ser situados no lugar comum que sugere Angenot (1982).

Um terceiro argumento diz respeito à **diplomacia geopolítica continental**. De fato, é o único argumento que trata de resgatar as pautas do decreto que instituiu o ensino do espanhol, em função dos movimentos diplomáticos de reciprocidade que estavam em marcha com o Uruguai. Nascentes o expõe destacando o geopolítico e o comercial, mas descartando a menção ao aspecto militar, que fora alimentado pela circunstância da primeira guerra mundial:

> Estando o Brasil cercado de países onde se fala o espanhol e com os quais se acha em relações constantes, de ordem política, comercial, etc. é de grande vantagem para os brasileiros o conhecimento não perfunctório daquella língua, assim como o da língua portuguesa o é para os naturais de outros países da América do Sul. (NASCENTES, 1934, p. 3).

A partir daí, indiretamente, retoma o ato diplomático ocorrido entre o Brasil e o Uruguai, ou seja, a introdução da cadeira de espanhol no colégio Pedro II como resposta ao ato que introduziu a cadeira de português no Uruguai, e que por sua vez impulsionou a edição desta primeira gramática de espanhol para brasileiros. No entanto, na data deste prólogo que aqui trato, referente à edição de 1934 (3ª

edição), a cadeira de espanhol no Brasil já havia se extinguido do ensino secundário oficialmente há 10 anos e Nascentes havia sido o único professor concursado entre os anos de 1920 e 1930[55]. A partir desta informação se pode concluir que Nascentes manteve a reedição da gramática possivelmente como um instrumento a quem tivesse interesse por uma aprendizagem autodidata ou ainda para ser usada na formação comercial e militar (não tenho dados sobre os instrumentos didáticos usados nestes contextos).

Retomando a palavra de Nascentes, de que as relações "*políticas, comerciais, etc."* se tornavam "*constantes*", se pode compreender que o elemento "*etc*." deixa aberto um lugar vazio, ou seja, naquele momento as relações eram prioritária e sumamente destas ordens: comercial e política, no que se refere "ao que poderia ser vinculado com o ensino secundário". Em outras palavras, o "etc." pode estar no lugar da questão central motivadora: a proteção militar. A gramática de Nascentes teve ainda uma edição em 1936 (possivelmente a 4ª) e, depois, em 1943 seria reeditada pela Editora Nacional, incluindo um "vocabulário espanhol-português", como antecipado acerca de sua produção bibliográfica, já dentro do contexto do *Decreto-Lei de 9 de abril de 1942* referente à Lei Orgânica do Ensino Secundário, que tratava da inclusão do espanhol como disciplina obligatória. Este fato será tratado no próximo capítulo, dentro do segundo *acontecimento* (1942).

Ainda sobre a argumentação dentro do prólogo da gramática de Nascentes, segue o que trato de relacionar à justificativa da origem comum, que encabeça o discurso do prólogo de Nascentes, onde se situa o argumento construído sob o **paradoxo da semelhança-familiaridade-dificuldade** entre o espanhol e o português.

Designo *paradoxo da semelhança-familiaridade-dificuldade* entre o espanhol e o português a um argumento que se associa, acima de tudo, à origem comum. Partindo da questão da *semelhança*, destaco a *máxima entimemática* que podemos ver reiterada em grande parte dos discursos sobre a relação entre as duas línguas, até hoje em dia, posta aqui como "o real indiscutível", ou seja, que "toda a gente o

[55] Segunda pesquisa de GUIMARÃES, A. (2014), pelo menos dois professores ministraram a cadeira de espanhol no âmbito militar: o Prof. Laudelino de Oliveira Freire, em abril de 1918, para atuar no Colégio Militar de Barbacena (MG), e o Prof. Carlos Arthur Passos Pimentel, em 1919, para a Escola Militar (RJ). Estes dados evidenciam que, de fato, o ensino do espanhol se deu, primeiramente, no âmbito militar.

sabe". Por Nascentes (1934, p.4): "O espanhol é parecidíssimo com o portugués, como toda a gente o sabe […]".

A seguir e conjuntamente, a partir do nexo aditivo "além disso", coloca-se a questão da *familiaridade*: "é uma língua familiar a nós", onde a familiaridade vai além da questão genealógica responsável pelo semelhante-parecido, remetendo ao que está espacialmente perto: "aos imigrantes que vieram viver aqui", "aos que nos visitam" e "aos que vivem perto, como vizinhos *de fato*". Vejamo-lo: "Além disso é uma língua familiar a nós por causa da imigração espanhola em nosso país, das companhias dramáticas [...] que todos os anos nos visitam, das relações com as repúblicas vizinhas". (NASCENTES, 1934, p.4).

Nascentes parece estabelecer novamente uma gradação hierárquica que coloca em primeira instância o relativo à Espanha e, em última, o relativo à América do Sul.

O que trato por paradoxo se constrói fundamentado em que a *semelhança* e a *familiaridade* (e não só a *diferença*) seriam a causa, quiçá maior, da *dificuldade*. Vejamos as sequências enunciativas:

- O espanhol é parecidíssimo com o português;
- A extrema semelhança [...] é a maior dificuldade;
- Quando pensamos que uma palavra [...] se encontra em ambas as línguas, defrontamos profunda diferença.

O próprio paradoxo exposto serve para justificar a necessidade do ensino do espanhol, que vai se construindo também "do semelhante-fácil" ao "diferente-difícil" de forma escalar, mediante as formas superlativas e de intensidade: não é parecido, e sim *parecidíssimo*; não é semelhante, e sim *de extrema semelhança*; não há diferença, e sim *profunda diferença*, que por sua vez geram a *maior dificuldade*.

A **gramatização da língua espanhola** é um argumento que se fundamenta na tradição do espanhol como uma "língua disciplinada", "O espanhol é talvez a língua mais disciplinada que haja." (Ibid., p.4), desde *el Sabio*, e que tem uma academia de língua modelo oficializada a partir da criação da Real Academia Espanhola (RAE), em 1713, e dos *instrumentos linguísticos* oficiais que inaugura: o dicionário (1726) e a gramática (1771), além da ortografia. Destaca Nascentes (Ibid.):

> Em matéria de ortografia, prosódia, morfologia, purismo de linguagem, vernaculidade, a autoridade soberana da Academia é obedecida sem discrepância […]. Uma lei de 9 de setembro de 1857 declarou a gramática da Academia o texto único e obrigatório das escolas de ensino público.

Aqui se pode estabelecer um paralelo entre "ser a gramática da RAE o texto soberano, único e obrigatório" e estando a gramática de Nascentes elaborada segundo os auspícios da RAE e de acordo com o seu *regime de normatividade* (VALLE, 2014a; ARNOUX; VALLE, 2010) se deduz que esta gramática (a de Nascentes) é um segmento da primeira e, portanto, tem as características necessárias ao cumprimento do ensino do espanhol nas escolas de caráter oficial no Brasil. A indiscutível autoridade da RAE e seu trabalho sobre a *gramatização* da língua se somam, portanto, como um argumento a mais em favor do ensino de uma língua merecedora de um status dentro da educação brasileira.

Além do exposto, está a supremacia imperialista do espanhol dentro da Espanha, como *a* língua da Espanha com relação às demais regiões que falam outras línguas ou variedades, ou seja, a supremacia da Espanha frente à "Galicia, Provincias Vascas, Cataluña, Valencia e Baleares" e, por extensão, a supremacia linguística que se estenderá às antigas colônias – *as primeiras versões do hispanoamericanismo espanhol e, posteriormente, a política panhispanista*, como veremos nos movimentos do final do século XX. Nascentes o reconhece, e assim o expressa: "[…] *o espanhol, todavia, é a língua oficial de todo o reino*". Por esta via podemos pensar que seria importante ensinar espanhol por uma questão de supremacia linguística, ou seja, do status de uma língua "que reina" na Espanha e que se encontra estendida a ultramar, onde Espanha e as políticas da RAE fariam todos os esforzos para igualmente "reinar linguisticamente" com a implementação de uma normatividade "de cima para baixo". Neste sentido, a filiação da gramática de Nascentes a uma língua com Academia modelar é uma estratégia e uma forma de argumentar acerca do ensino do espanhol no Brasil.

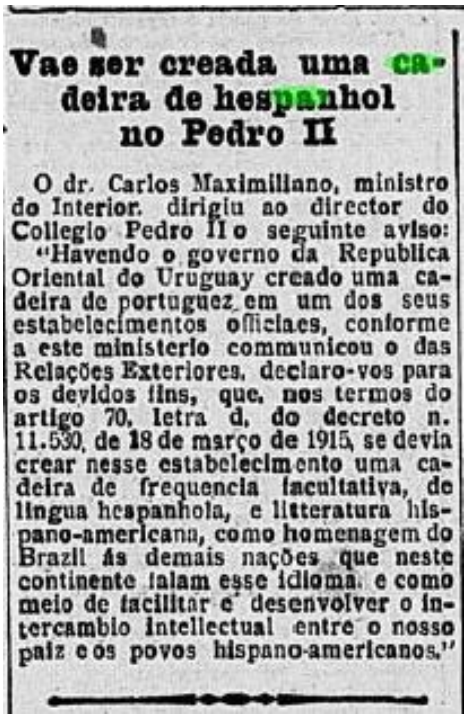
Todo o exposto compõe uma *bricolagem argumentativa* que fundamentou, inicialmente, o ensino do espanhol no Brasil. Neste sentido, cada argumento pode ser tomado como "un conjunto de saberes y habilidades relativas a la anticipación de prácticas de retomada, de transformación y de reformulación de enunciados y de sus contenidos" (KRIEG-PLANQUE, 2009, 2010), no qual os conteúdos são atualizados temporalmente e, portanto, com diferentes sentidos históricos a cada tiempo,

transpassados por ideologias linguísticas cambiantes e materializados discursivamente en forma de *ideologemas.* Vislumbrar o transfondo político em que se insere este primeiro *acontecimento* é essencial para compreendê-lo de forma histórica, ou seja, não *a*temporal. Vejamos, portanto, o contexto geopolítico que o motiva e as circunstâncias mais imediatas nas quais se implementa.

4.3 O contexto geopolítico do primeiro *acontecimento – o espanhol a partir das relações binacionais entre Brasil e Uruguai*

Retomo o recorte de jornal de 1917 (Imagem 20), quando se anunciava a possibilidade da abertura de uma cadeira de espanhol no Colégio Pedro II, buscando interpretar o gesto do Brasil para a inclusão do ensino do idioma, à luz do contexto político da época. Desde aí, alguns fatos merecem ser destacados. O ministro Carlos Maximilliano declara (e o declara diretamente ao diretor do colégio e por extensão à congregação que integra o conselho deliberativo, como veremos): "*declaro-vos* […] *se devia* crear nesse estabelecimento uma cadeira de frequencia facultativa, de língua hespanhola e litteratura hispano-americana […]".

Imagem 20 – A Época – 31 de outubro de 1917 – ed. 01937



Vae ser creada uma cadeira de hespanhol no Pedro II

O dr. Carlos Maximiliano, ministro do Interior, dirigiu ao director do Collegio Pedro II o seguinte aviso:

"Havendo o governo da Republica Oriental do Uruguay creado uma cadeira de portuguez em um dos seus estabelecimentos officiaes, conforme a este ministerio communicou o das Relações Exteriores, declaro-vos para os devidos fins, que, nos termos do artigo 70, letra d, do decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, se devia crear nesse estabelecimento uma cadeira de frequencia facultativa, de lingua hespanhola, e litteratura hispano-americana, como homenagem do Brazil ás demais nações que neste continente falam esse idioma, e como meio de facilitar e desenvolver o intercambio intellectual entre o nosso paiz e os povos hispano-americanos."

Fonte: http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/

Especificamente acerca do *ato de declaração*, podemos entendê-lo como um *ato de fala* (AUSTIN, 1965), em outras palavras, como algo que se consuma ao momento mesmo de sua enunciação. Isto posto, o elemento de sentido condicional "devia" minimiza este efeito, mas não o desfaz. Quanto ao decreto[56] a que se refere, "*Nos termos do artículo 70, letra d, do decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915*", o ministro Carlos Maximilliano se refere a que: "Art. 70. Compete á Congregação: propôr ao Governo, por intermedio do Conselho Superior do Ensino, a creação, suppressão ou transformação de cadeiras". (BRASIL, 1915). Ou seja, ainda que a lei (referente ao decreto sobre o qual o ministro se baseou) prescrevesse que competia à Congregação as iniciativas de propôr ao governo a criação ou a supressão de cadeiras, o faz ao contrário: do governo para a instituição de ensino, ao que tudo indica porque a instituição estava diretamente subjugada ao controle do governo.

Outra questão importante refere-se a que Antenor Nascentes era o único professor de espanhol concursado para o nível secundário. Por outra parte está a inclusão do espanhol nos colégios militares do Brasil (que funcionava como um curso de nível paralelo ao ensino secundário, ainda que com regimento próprio, habilitando para o ingresso nas escolas Militar e Naval), a partir do Decreto de 1918[57] (BRASIL, 1918), como evidência do papel que já cumpria, em certa medida, o Colégio Pedro II como modelo aos demais estabelecimentos vinculados ao governo. Isto somente será oficializado, como tratarei de expor, com a Reforma Francisco Campos (1932), no segundo *acontecimento*. Entre 1918 e 1919, como destacado, pelo menos dois profesores ministravam o espanhol no Colégio Militar de Barbacena (MG) e na Escola Militar do Rio de Janeiro. O Decreto de 1915, por ser anterior à inclusão do espanhol no Pedro II, obviamente não determinava a obrigatoriedade de que houvesse professor de espanhol[58] (BRASIL, 1915). Além

[56] BRASIL. Câmara dos Deputados. Art. 67. Compõe-se a Congregação de todos os professores cathedraticos em exercicio, dos que estiverem substituindo os cathedraticos, e de um representante dos livres docentes eleito por elles, biennalmente, em sessão presidida pelo director. (1915). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>.

[57] BRASIL.Câmara dos Deputados. Decreto 12.956, de 10 de abril de 1918. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12956-10-abril-1918-503639-publicacaooriginal-1-pe.html>.

[58] BRASIL. Art. 173. Haverá, em cada secção do Collegio Pedro II, um professor de Portuguez, um de Francez, um de Inglez, um de Allemão, um de Latim, dous de Mathematica Elementar, um de Geographia, Chorographia e Elementos de Cosmographia, um de Physica e Chimica, um de Historia Natural, um de Historia do Brazil e Historia Universal, um de Desenho e um de Gymnastica. (1915).

disso, a cadeira seguramente não integraria os vestibulares, já que estava prescrita como optativa, compartilhando o ensino da literatura. Reitero, portanto, uma prova mais acerca de que a disciplina de espanhol no Brasil surge paradoxamente motivada por e para cumprir objetivos de outras ordens, não a educação lingüística integral dos alunos.

Retomando as pautas do contexto geopolítico da iniciativa enunciada pelo ministro brasileiro, vimos que esteve nitidamente marcada pelas relações que se estabeleciam entre o Brasil e o Uruguai, com o estalar da primeira guerra mundial. Desde os começos do século XX os dois países viviam uma situação de reorganização de suas políticas externas. O contexto das relações entre ambos os países se encontrava, de fato, balizado por uma política de mútua cooperação iniciada em 1909 em prol do reestabelecimento das fronteiras, conduzida pelo diplomata brasileiro *Barão de Rio Branco*. O Uruguai praticava uma *diplomacia pendular* que se definia como tender ao país vizinho que lhe trouxesse apoio "para contrabalancear políticas ou decisões del otro en situaciones que afectaban intereses de Uruguay" (ALLENDE; CLEMENTE, 2014, p.155). Subsequentemente ao *Tratado de Rectificación de Límites*[59], de 1909 – marco na história da relação binacional, no qual se estabeleciam os limites no Rio da Prata – foram negociados varios acordos binacionais e projetos comuns que trataram de estreitar laços diplomáticos relativos a fatores de ordem econômica, ambiental, científica e cultural. Destacam-se a *Convención para la mejor caracterización de la frontera entre la República Oriental del Uruguay y los Estados Unidos del Brasil*; el *Tratado de Extradición de Criminales*; y *la Convención de Arbitraje General Obligatorio*, todos firmados em 1916; a celebração do *Tratado sobre Caracterización de Fronteras* e o *Tratado sobre Fijación y Liquidación de Deuda*, de 1918. (ALLENDE; CLEMENTE, 2014).

Com relação à liquidação de uma dívida histórica que o Uruguai tinha pendente com o Brasil, viu-se paga com o pacto de que o valor seria invertido de maneira a contemplar obras de mútuo benefício que uniriam as fronteiras de ambas as nações[60], prevendo não somente a construção da *Ponte Internacional Barão de*

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html.>.

[59] Por este tratado, Brasil cedeu parte das águas da Lagoa Mirim e do Rio Jaguarão "em nome da cordialidade sul-americana".

[60] URUGUAY. Documentación y Antecedentes Legislativos, 1994.v.5

Mauá em 1930, que une os dois países pelas cidades de Jaguarão (Brasil) e Río Branco (Uruguai), como prioritariamente a fundação de um instituto de trabalho ou centro educativo, localizado justamente na fronteira, a ser ministrado por representantes dos dois governos com o uso das duas línguas, visando à instrução científica e profissional de brasileiros e de uruguaios, em igual proporção, principalmente referida às indústrias pradeiras. Neste contexto, a política binacional que se desenvolvia desde o ano de 1909 motivou, sem dúvida, a criação da cadeira de espanhol no Brasil, desde o âmbito militar, refletindo-se e estendendo-se ao ensino secundário. Pode ser considerado o primeiro ato concreto que incluiu uma intervenção glotopolítica de ordem da integração linguística na fronteira.

Uruguai recebia do Brasil uma homenagem de reciprocidade para o desenvolvimento de um intercâmbio intelectual, amparado no idioma que aos brasileiros, estudantes do ensino secundário do Colégio Pedro II, lhes seria oferecido com a cadeira de espanhol e literatura hispano-americana. De fato, estava bem caracterizado como homenagem, pois além de ser "simbólico" o fato de a oferta ocorrer somente no Pedro II, não se viu implementada a ação de maneira a ter efetivos resultados. Por outra parte, se evidencia que as geopolíticas naquele momento encabeçadas pelo então Ministro brasileiro das Relações Exteriores (1902-1912), o *Barão de Rio Branco* – pretendiam ir mais além das mencionadas cordialidades com o Uruguai, incluindo as relações com as demais nações e povos hispano-americanos. O intercâmbio, posto na declaração do ministro com referência ao intelectual e tendo a língua como estandarte, marcava mais um passo dado dentro das relações que levariam ao MERCOSUL. Tratava-se, portanto, de um âmbito maior, das políticas que se colocavam em marcha entre os países rumo à Regionalização, mas neste momento relativo à delimitação das fronteiras e questões conexas. Assim pode ser entendido pela quase concomitância, por exemplo, com o subsequente *Pacto ABC* ou *Tratado do ABC*, firmado em 15 de maiao de 1915 entre Argentina, Brasil e Chile. Oficialmente designado *Pacto de Não Agressão, Consulta e Arbitragem*, o ABC se constituiu um marco nas relações entre os países em prol da integração latino-americana, ainda no contexto da primeira guerra, possivelmente

com o objetivo de fazer frente à influência estadunidense. O tratado, redigido em espanhol, estabelecia que[61]:

> Los gobiernos de las repúblicas Argentina, Estados Unidos del Brasil y Chile, en el deseo de **afirmar en esta oportunidad la inteligencia cordial que la comunidad de ideales e intereses** ha creado entre sus respectivos países y de **consolidar las relaciones de estrecha amistad que los vinculan**, conjurando la posibilidad de conflictos violentos en el porvenir; consecuentes con los designios de concordia y de paz que inspiran su política internacional y **con el firme propósito de cooperar a que cada día se haga más sólida la confraternidad de las repúblicas americanas** […] (SILVA apud ESCUDÉ; CISNEROS, 2000, grifos nossos).

Há opiniões divergentes quanto a quem foram, de fato, os propagadores do Tratado[62] que, no entanto, não se concluiu. O Brasil imediatamente se lançou a uma política de colaboração para com os Estados Unidos. O Chile não logrou aprovação parlamentária. A política norte-americana *pan-americana* estava em alta. A eles não interessava em nada a união ABC. Ao contrário, soava como ameaça. Ao estalar a primeira guerra, o Chile e a Argentina buscaram em vão a proteção da *União Pan-americana* para os países neutrais[63]. O Pacto ABC buscaba a proteção frente às ameaças externas, não somente militares, rearmando-se novamente em 1953. Retomarei subsequentemente, no segundo *acontecimento* geopolítico-linguístico.

4.4 Notas acerca do desfecho do primeiro *acontecimento – "Não valia nota e os alunos não compravam o Cervantes"* (1924)

[61] ESCUDÉ, Carlos; CINEROS, Andrés. (org.). **Historia General de la Relaciones Exteriores Argentinas.** 2000.

[62] Segundo Silva (apud ESCUDÉ e CISNEROS, 2000), o argentino Roque Sáenz Peña foi o propagador da ideia de uma *entente* argentino-brasileira-chilena, ainda que o primeiro ato desta *entente* foi a criação em Roma da Academia de Belas Artes Latino-americana, iniciativa do representante do Chile ante o governo da Itália que contou com o respaldo dos representantes da Argentina e do Brasil. Por sua parte, o professor Marcelo J. Rimoldi menciona antecedentes anteriores aos de Silva, e afirma que a ideia de um tratado entre Argentina, Brasil e Chile havia sido insinuada pelo ministro das relações exteriores do Brasil, Carlos de Carvalho, e exposta pelo ministro argentino no Brasil, Manuel Gorostiaga, em 1904. Neste mesmo ano, o barão de Rio Branco sugeriu a Gorostiaga a ideia de unificar os três países através de um acordo. As declarações efetuadas por Sáenz Peña em 1910, em torno à iniciativa chileno-argentino-brasileira de criação da academia artística latino-americana, aceleraram a constituição deste "bloco". No entanto, a oportunidade de concretizar esta aproximação recíproca entre as autoridades de Buenos Aires, Rio de Janeiro e Santiago se deu recém a meados de 1914, na ocasião em que oferecia a mediação conjunta de Argentina, Brasil e Chile no conflito entre Estados Unidos e México.

[63] ESCUDÉ, Carlos; CINEROS, Andrés. (org). **Historia General de la Relaciones Exteriores Argentinas.** 2000.

O estudo de Quintela e Costa (2013) acerca do lugar da obra de Nascentes dentro da Linguística Aplicada relacionada ao ensino do espanhol no Brasil traz importantes informações sobre o relativo ao trabalho docente no momento inaugural da oficialização e do tão curto espaço de tempo no ensino secundário. A cadeira seria oficialmente extinta em 1925. Nascentes teria proferido um *Discurso*, em 1952, por ocasião da homenagem recibida como professor emérito do Colégio Pedro II, no qual declarava que

> a **cadeira era facultativa**, o que lhe trazia certa **condição de inferioridade.** Tinha os **piores horários** [...]: os **alunos não compravam o *Quixote*** para os indispensáveis exercícios de aula; **não havia exame; pouco adiantava a nota**. Tal situação não podia continuar (NASCENTES apud QUINTELA, 2013, p. 439, grifos nossos).

Além disso, segundo o estudo de Quintela (2013), em uma entrevista Nascentes reiterava o descaso com o ensino do espanhol na circunstância:

> Entrei para professor de espanhol em 1919. Mas **sofri muitas humilhações,** porque **ninguém estudava. Não havia nem 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 apud QUINTELA, 2013, p. 439, grifos nossos).

Nascentes teria tentado reverter a situação junto ao então ministro da educação, João Luiz Alves, para que o espanhol fosse obrigatório. No entanto, não havendo conseguido, abandonara a mesma em 1924, segundo Quintela e Costa (2013), para assumir uma cadeira de português. O espanhol foi definitivamente extinto a partir da *Reforma João Luiz Alves* (conhecida por Lei Rocha Vaz), mediante o *Decreto Nº 16.782 A* – de 13 de janeiro de 1925: "§ 2º – O professor da cadeira de espanhol **poderá ser transferido** para uma segunda cadeira de português, ficando então extinta aquela cadeira e continuando facultativo o estudo do italiano no 4º ano". (CALLEGADO, 2009, p. 267).

Chama a atenção a reticência e a falta de clareza no que se refere à disciplina de espanhol. Não se enuncia uma exclusão explícita da disciplina. Ao contrário, refere-se ao professor que "poderá ser transferido". A disciplina seria extinta, mas o professor Nascentes "salvo". De fato, pelo exposto, não havia alunos interessados. No entanto, a falta de interesse foi, sem dúvida, motivada em grande medida pelo status que a própria Política Linguística promoveu: uma disciplina optativa que, no

contexto geral de relação entre as outras línguas ofertada, nasceu ocupando um lugar subalterno.

CAPÍTULO 5: O SEGUNDO ACONTECIMENTO GEOPOLÍTICO-LINGUÍSTICO – 1942 a 1961

Neste capítulo trato dos argumentos que justificaram a segunda intervenção de inclusão da língua espanhola no ensino secundário brasileiro, à luz dos fatores geopolíticos impulsores. Prioritariamente, referem-se às relações diplomáticas que se operaram entre o governo brasileiro e o governo argentino. Como antecedente imediato ao fato tratado, incide novamente o espanhol no contexto militar. Subsequentemente, situo a *Reforma Francisco Campos*, que "abriu as portas" para a inclusão do ensino do espanhol como disciplina obrigatória no contexto do "crime idiomático" e da criação do primeiro Curso de Letras no Brasil. Trato de analisar a argumentação que integra os discursos que compõem este segundo *acontecimento*, a partir da *Reforma Capanema* (1942), incluindo os *instrumentos linguísticos* produzidos no Brasil para amparar didaticamente dita circunstância – os primeiros dicionários bilíngues espanhol-português produzidos e direcionados ao ensino do idioma. Por fim, trato de expor aspectos das circunstâncias políticas que formaram parte do desfecho deste *acontecimento*, em grande medida vinculados às relações entre o Brasil e os EUA, dentro do movimento que se colocava em marcha: o *pan-americanismo*. Este elemento coincidia, não por acaso, com os efeitos da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1961, e sobre ela incidia.

5.1 Os antecedentes:

5.1.1 Acerca do ensino do espanhol na formação militar (1934) – uma breve nota

Uma vez mais, caracterizando este segundo *acontecimento*, encontramos um interessante antecedente à inclusão do ensino do espanhol na escola secundária brasileira. Não tão concomitante como foi no primeiro, ou seja, quando a inauguração da entrada do espanhol no âmbito do ensino militar e do ensino secundário regular se deram de forma articulada, mas notoriamente coincidente com o que o caracterizou. Temos novamente o registro da presença da disciplina de espanhol em 1934, na *Escola de Estado-Maior* – o instituto de ensino militar destinado à preparação de oficiais para o exercício das funções de *estado-maior* no

exército e estudos militares superiores, por Decreto de 3 de julho de 1934[64] que aprovava o regulamento da mesma. A escola tinha como objetivos o desenvolvimento de estratégias de guerra, vinculadas à defesa nacional. Junto ao conhecimento da geografia militar, especialmente da América do Sul, e de viagens para o conhecimento das regiões de fronteiras, entre os conteúdos do curso constava a *prática de espanhol* (Art. 5º - § 2º), exatamente nestes termos. Destaca-se que era a única língua estrangeira que integrava o currículo do curso e que uma das exigências estipuladas no programa era, além da prática, as *provas orais de espanhol*. Cumpria, ao que tudo indica, um papel instrumental dentro do âmbito militar que possivelmente visasse à mútua proteção, como ocorreu no momento do primeiro *acontecimento*, considerando as circunstâncias geopolíticas do momento.

5.1.2 Acerca da Reforma Francisco Campos (1931) – do "crime idiomático" ao primeiro Curso de Letras do Brasil

O segundo movimento – *acontecimento geopolítico-linguístico* – refere-se à inclusão do espanhol como disciplina obrigatória pela primeira vez na história da escola secundária brasileira, durante o governo do presidente brasileiro Getúlio Vargas (1930-1945 e 1951-1954)[65]. Duas reformas marcaram esta etapa: a *Reforma Francisco Campos*, de 1931 (consolidada em 1932), e a *Reforma Capanema*, de 1942. A primeira, além de dividir o curso secundário[66] em dois ciclos (fundamental e complementar), tratou de equiparar todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante inspeção federal, oferecendo às escolas particulares a mesma possibilidade, que outrora houvera sido proibido pelo Decreto de 1915.

---

[64] BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 24.539, de 3 de julho de 1934. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24539-3-julho-1934-522428-publicacaooriginal-1-pe.html>.

[65] Este período compreendeu três etapas consecutivas de governo. Posteriormente, Getúlio Vargas ainda retornou a ocupar a Presidência da República, de 1951 a 1954, eleito por voto direto. Neste ano de 1954 suicidou-se na cidade do Rio de Janeiro, capital federal do Brasil naquele momento.

[66] É no texto da Reforma Francisco Campos que encontrei, pela primeira vez, a designação "curso secundário" como sinônimo de "ensino secundário". Sobre este mesmo contexto, da Reforma Francisco Campos, Romanelli (1995) apresenta reflexões sobre "o ensino secundário e os demais ramos do ensino médio", evidenciando que "os demais ramos" se refiram aos cursos profissionalizantes ou ao ensino técnico profissional, como o ensino comercial e industrial, que por sua vez se situariam dentro do que trata por "ensino médio profissional" (ROMANELLI, 1995, p. 139-141). Já no texto da Reforma Capanema (1942) pode-se ler, além de "ensino secundário", as designações "estudos secundários" e, novamente, "escola secundária".

Contra as ameaças estrangeiras, em um clima de extremo nacionalismo, as primeiras medidas glotopolíticas atuaram diretamente sobre a maioria dos imigrantes alemães e italianos e seus descendentes. A *Reforma Francisco Campos* determinava:

> Decreto nº 406 de 1938[67]: no qual se declarava que todo material utilizado na escola elementar devia ser elaborado em português; que todos os professores e diretores de escola tinham que ser brasileiros natos; se proibia a circulação de qualquer material em língua estrangeira no âmbito rural e se proibia o ensino de línguas estrangeiras aos menores de 14 anos. (BRASIL,1938).
>
> Decreto nº 1.545 de 1939[68]: instruía os secretários estaduais de educação a construir e manter escolas em áreas de colonização estrangeira; a estimular o patriotismo dos estudantes; a fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras; a intensificar o ensino de geografia e história do Brasil; e, finalmente, proibia o uso de línguas estrangeiras em assembleias e reuniões públicas. (BRASIL, 1939).
>
> Decreto nº 3.580 de 1941[69]: proibia a importação de livros de texto de língua estrangeira para o ensino elementar e estabelecia sua produção em território nacional. (BRASIL, 1941).

Neste cenário de imposição de patriotismo e controle sobre as línguas estrangeiras, com a proibição do uso das línguas maternas dos imigrantes, foi criado o primeiro “crime idiomático” da história. Conforme Orlandi,

> O objetivo era a “nacionalização” do ensino e, sob este pretexto, se exerceu estreita censura no âmbito linguístico e cultural assim como no do controle do conhecimento e da convivência social. Havia até mesmo o conceito jurídico de “**crime idiomático**” criado pelo Estado Novo. O crime idiomático se apoiava em decreto do Estado que **dispunha sobre que língua se devia falar, quando e onde**. (ORLANDI, 2009, p.113, grifos nossos).

Interessa aqui a possível repercussão que tais medidas pudessem ter exercido sobre o ensino do espanhol no momento posterior, ou seja, da *Reforma*

---

67 BRASIL. **Decreto nº 406 de 1938.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>.

68 BRASIL. **Decreto nº 1.545 de 1939**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>.

69 BRASIL. **Decreto nº 3.580 de 1941.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3580-3-setembro-1941-413560-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Capanema (1942)[70], designação que recebia a *Lei Orgânica de Ensino Secundário* (que permaneceria em vigor até 1961, quando seria substituída pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, em 1961). A Reforma que introduziu o ensino obrigatório da língua espanhola se deu quase que concomitantemente ao silenciamento das línguas de imigração buscando, uma vez mais e em outro contexto geopolítico, instaurar um sentimento de irmandade para com os povos hispano-americanos reiterando, desta forma, os ideais patrióticos impostos, que neste momento se estendiam do "nacionalismo ao latinoamericanismo". A supressão do alemão e do italiano como línguas estrangeiras no ensino secundário, se situa no contexto da Segunda Grande Guerra Mundial e das ações e ideologias nazistas. Não por acaso, justamente neste cenário se deu a implementação do espanhol dentro do quadro curricular como cadeira obrigatória. A partir daí, como veremos, em 1942 o ensino de línguas estrangeiras sofria uma redução, ficando o francês, o inglês e, em menor proporção, o espanhol. Ainda assim, de forma geral, as cargas horárias sofreram significativas reduções.

Para o planejamento e implementação da Política Linguística que se propunha para a oficialização do ensino obrigatório do espanhol, tornou-se necessário a formação de professores para atender à nova demanda, bem como de materiais didáticos adequados. A princípio, editaram-se os *instrumentos linguísticos* "por excelência" dentro do que propõe Auroux (1992), para que se desenvolvesse o processo de ensino e aprendizagem neste contexto, ou seja, primeiramente uma gramática de espanhol para brasileiros (que já havia sido publicada em 1920 e que seguia sendo editada, ao que tudo indica, para dar conta desta segunda investida de ensinar a língua no nível secundário) e, depois, os primeiros dicionários bilíngues espanhol-português, aos que se somaria o primeiro *Manual de Espanhol*[71] e uma série de materiais de mesma ordem. Estes dois últimos instrumentos (dicionários e manuais) compuseram este segundo acontecimento de inclusão de que agora trato.

Acerca do professorado, ao que tudo indica, deveriam advir dos cursos de letras que naquele mesmo momento formavam as primeiras turmas. Sobre este aspecto, trato de recordar que foi no contexto do Ministério de Francisco Campos, pela Reforma de 1931, que se instituiu o primeiro estatuto das universidades

[70] BRASIL. **Decreto Lei 4.244, de 9 de abril de 1942**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>.

[71] Manual de Español de Idel Becker (1945).

brasileiras, que tinha entre as suas finalidades a preparação dos docentes para atender às escolas de ensino médio. O primeiro curso superior de letras do Brasil que passou a incluir a licenciatura em espanhol foi o *Curso de Letras da Universidade de São Paulo*, criado em 1934 (atual USP). Sem esquecer que, antes disso, a *Universidade de Coimbra* tinha servido para formar pelo menos 2500 brasileiros em alguns campos de estudo (TEIXEIRA, 1989), e do curso de *Bacharelado em Letras* inaugurado no Colégio Pedro II (1837).

No que se refere ao ensino de línguas, no caso mais específico do espanhol, ao que tudo indica, a prática era bastante efetuada de maneira autodidata. Por exemplo, como vimos sobre a experiência pioneira de ensino de espanhol na escola secundária brasileira (o primeiro movimento – 1919 a 1924 – no Colégio Pedro II), o conhecimento do professor Antenor Nascentes sobre a língua espanhola, primeiro professor concursado, era "particular e informal". Havia aprendido a língua em grande medida em suas experiências particulares (relações com amigos) e estudando autonomamente, relacionando-o ao grego e ao latim, como se pode ver em sua tese de concurso: *Um ensaio de phonetica differencial luso-castelhana – Dos elementos gregos que se encontram no espanhol*.

5.2 O *acontecimento*:

5.2.1 A Reforma Capanema (1942) – a inclusão do espanhol como disciplina obrigatória no ensino secundário

Conforme a exposição de motivos do projeto de lei que resultou na Lei Orgânica, que reorganizava o ensino secundário brasileiro engessado desde 1931, os objetivos de dito ensino deveriam passar definitivamente de preparatório ao ingresso no ensino superior, para a formação da personalidade adolescente dentro de una conduta humanística e de extrema consciência patriótica:

> [...] O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas, e bem assim, de nêles **acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística**.
> [...] um ensino patriótico por excelência, e **patriótico no sentido mais alto da palavra**, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes **a compreensão da continuidade histórica da pátria**, a compreensão dos

> problemas e das necessidades, da missão e **dos ideais da nação**, e bem assim **dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem**, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, **a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria**, a sua independência, a sua ordem, o seu destino. (BRASIL, 1942, grifos nossos).

A consciência nacional se evidenciava também na inclusão da disciplina de língua portuguesa em todos os sete anos de curso: "[...] *o cultivo da língua nacional interessa à própria existência da nação, como unidade espiritual e como entidade independente e autônoma".*

Quanto às características estruturais, o novo modelo de ensino secundário estabelecia sua divisão em dois ciclos – o *Ginásio* ou *Ginasial* (com quatro anos) e o *Colegial* (este composto por dois cursos paralelos: o Clássico e o Científico, cada um com três anos de duração e acessíveis a qualquer aluno que tivesse concluído o *Ginasial*). Com relação ao ensino de línguas estrangeiras, o texto do decreto destaca o seguinte:

> **O ensino secundário das nações cultas dá em regra** a cada aluno o conhecimento de **uma ou duas** línguas vivas estrangeiras. **Êsse número é elevado a três pelos países cuja língua nacional não constitui um instrumento de grandes recursos culturais**.
> A reforma adotou esta última solução. Claro está que o francês e o inglês não poderiam deixar de ser conservados no número das línguas vivas estrangeiras do nosso ensino secundário, dada a importância dêsses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de tôda sorte que a êles nos prendem.
> **A reforma introduz o espanhol no grupo das línguas vivas estrangeiras de nossos estudos secundários**. (BRASIL, 1942, grifos nossos).

Se o número de línguas se elevava a três, quando (e somente quando) a língua do país "não tivesse grandes recursos culturais" – e esta é a solução adotada – se pode concluir que se está considerando ao Brasil e, por extensão, a língua portuguesa do Brasil, dentro deste parâmetro. Neste sentido, a inclusão do espanhol se argumenta, primeiramente, sobre a suposta **carência de recursos culturais da língua portuguesa**, analogamente ainda que indiretamente ao que se planteou como uma justificativa que sustentou o movimento anterior (1919). No discurso, portanto, se vê materializada a ideologia linguística que por sua vez sustentou **a diglossia do espanhol sobre o português**, agora no âmbito do valor da cultura (recursos culturais) aqui referendada como sinônima de recursos literários e bibliográficos, ou seja, uma tradição consagrada que se projeta ao "moderno", como

veremos na próxima citação. Se em 1919 pudemos ler (no prólogo do primeiro instrumento linguístico), ainda sob as marcas da relação diglóssica monárquica da Espanha sobre Portugal: *espanhol língua bela* X *português língua rude* (estando implícito esta última premissa), agora, com relação ao acontecimento de 1942, podemos ler: *espanhol língua de cultura* X *português língua sem cultura*, onde ambas premissas se fazem explícitas.

Por outra parte, ao não poder desconsiderar nem o francês, nem o inglês, "pelos vínculos de toda sorte a que eles nos prendem", se coloca em evidência a hierarquia entre as línguas: se poderia considerar, portanto, como um segundo movimento de diglossia que aqui se materializa no discurso, ou seja, que se opera sobre as línguas em seus estatutos e status de línguas estrangeiras. Nesta circunstância, o espanhol importaria ensinar, no entanto, em segundo, ou melhor, em terceiro plano.

Após a reforma publicada em quatro de abril de 1942, transcorridos apenas 11 dias, um decreto de retificação[72] é publicado, anunciando a eliminação do espanhol da 2ª série do curso clássico[73]:

> No Art. 14, **onde se lê**: "Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4 Francês ou Inglês. **5) Espanhol**. 6) Matemática. 7) física. 8) Química. 9) História Geral. 10) Geografia Geral"
> **Leia-se**: "Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4 Francês ou Inglês. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História Geral. 9) Geografia Geral. 10) Filosofia" (BRASIL, 1942, grifos nossos).

O ensino do espanhol começa com uma carga horária muito reduzida se comparada à das demais línguas. Nos quadros curriculares (Imagens 21 e 22) podemos ver a situação ainda em 1951, sobre a oferta do idioma presente somente nas primeiras séries dos cursos clássico e científico, com 2 horas semanais, frente à oferta do inglês e do francês na maior parte com 3 horas semanais cada uma e oferecidas em duas series, ampliando-se consideravelmente no Curso *Ginasial*.

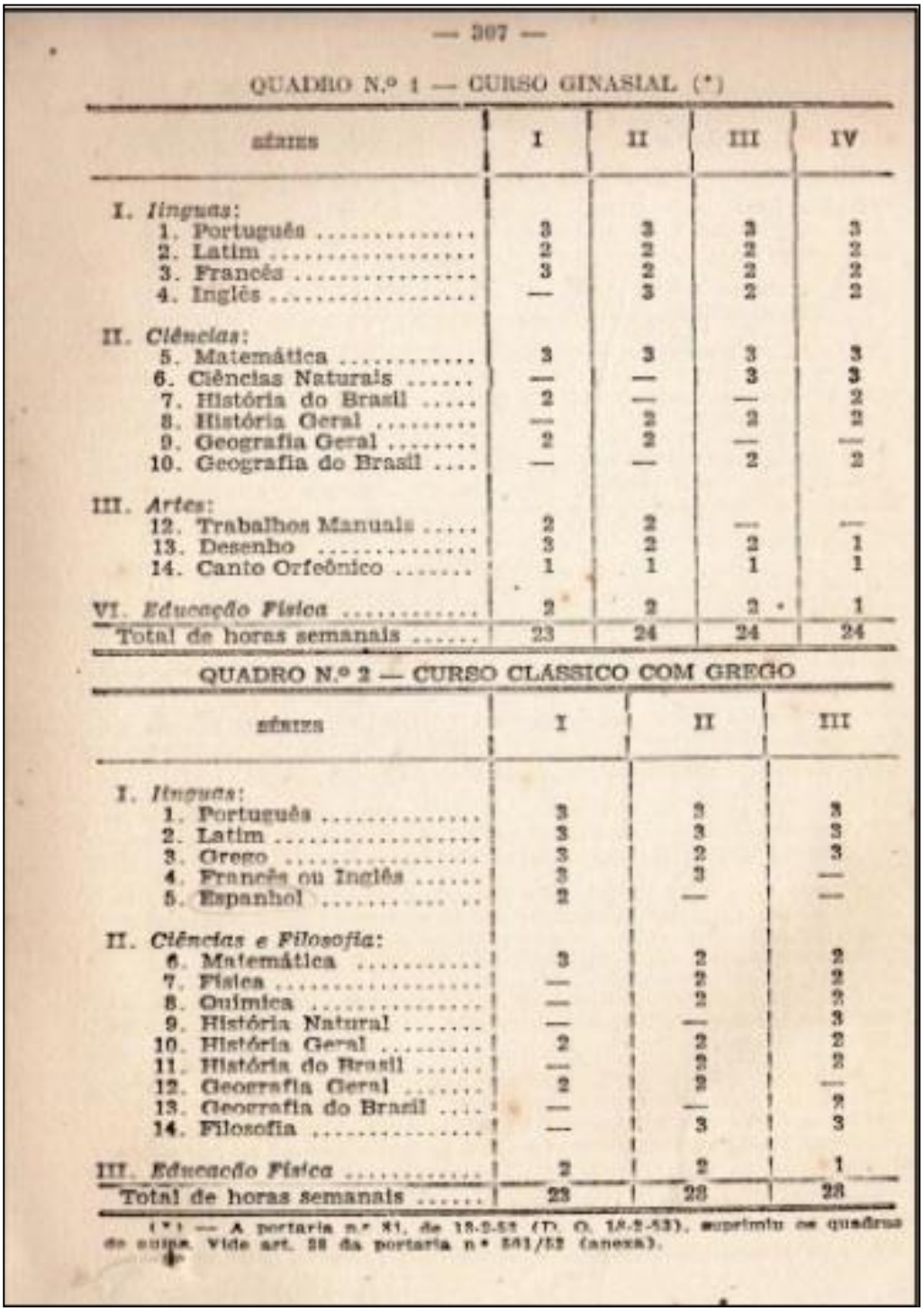
---

[72] BRASIL. **Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942.** Retificação. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-retificacao-69193-pe.html>.

[73] O ensino secundário se dividia em dois ciclos: o 1º compreendia o "ginasial" e o 2º compreendia dois cursos paralelos: "curso clássico" e o curso "científico", cada um composto por três séries. Ao que tudo indica, introdução do Espanhol, em 1942, deu-se apenas nas duas primeiras séries do "clássico" e na primeira série do "científico".

Evidencia-se, portanto, o lugar do espanhol explicitamente marcado pela desvalorização com relação às demais línguas estrangeiras modernas, de forma análoga ao que se viu no primeiro *acontecimento*.

Imagem 21 – Quadro curricular do Ginásio e do Clássico com grego, integrantes da Portaria nº 1045, de 14 de dezembro de 1951



— 307 —

QUADRO N.º 1 — CURSO GINASIAL (*)

séries	I	II	III	IV
I. *Línguas*:				
1. Português	3	3	3	3
2. Latim	2	2	2	2
3. Francês	3	2	2	2
4. Inglês	—	3	2	2
II. *Ciências*:				
5. Matemática	3	3	3	3
6. Ciências Naturais	—	—	3	3
7. História do Brasil	2	—	—	2
8. História Geral	—	2	2	2
9. Geografia Geral	2	2	—	—
10. Geografia do Brasil	—	—	2	2
III. *Artes*:				
12. Trabalhos Manuais	2	2	—	—
13. Desenho	3	2	2	1
14. Canto Orfeônico	1	1	1	1
VI. *Educação Física*	2	2	2	1
Total de horas semanais	23	24	24	24

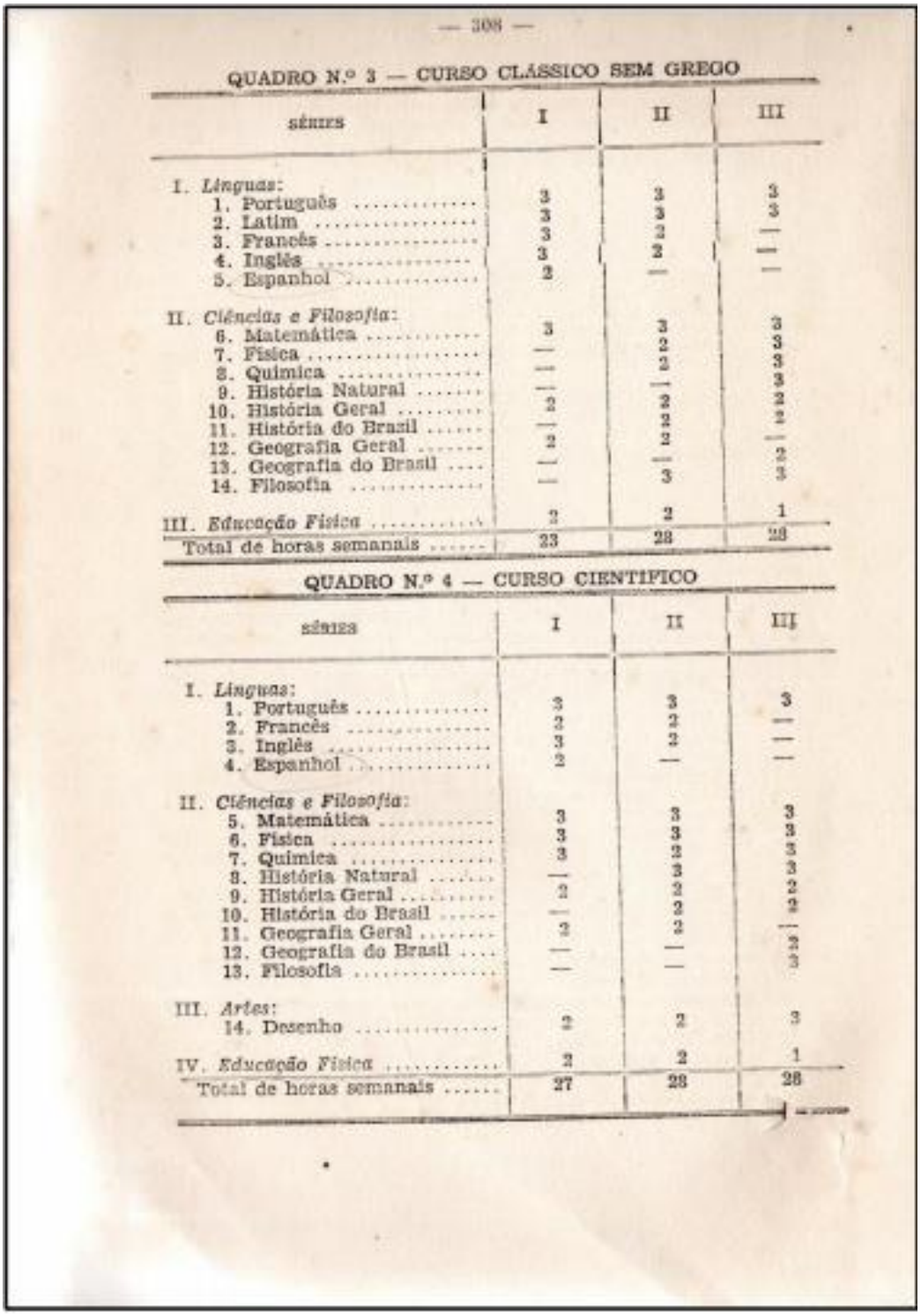
QUADRO N.º 2 — CURSO CLÁSSICO COM GREGO

séries	I	II	III
I. *Línguas*:			
1. Português	3	3	3
2. Latim	3	3	3
3. Grego	3	3	3
4. Francês ou Inglês	3	3	—
5. Espanhol	2	—	—
II. *Ciências e Filosofia*:			
6. Matemática	3	2	2
7. Física	—	2	2
8. Química	—	2	2
9. História Natural	—	—	3
10. História Geral	2	2	2
11. História do Brasil	—	2	2
12. Geografia Geral	2	2	—
13. Geografia do Brasil	—	—	2
14. Filosofia	—	3	3
III. *Educação Física*	2	2	1
Total de horas semanais	23	28	28

(*) — A portaria n.º 81, de 18-2-53 (D. O. 18-2-53), suprimiu os quadros de cursos. Vide art. 38 da portaria n.º 541/52 (anexa).

Fonte: BEVILAQUA, 2013

Imagem 22 – Quadro curricular do Clássico sem grego e do Científico, integrantes da Portaria nº 1045, de 14 de dezembro de 1951



— 308 —

QUADRO N.º 3 — CURSO CLÁSSICO SEM GREGO

séries	I	II	III
I. *Línguas:*			
1. Português	3	3	3
2. Latim	3	3	3
3. Francês	3	2	—
4. Inglês	3	2	—
5. Espanhol	2	—	—
II. *Ciências e Filosofia:*			
6. Matemática	3	3	3
7. Física	—	2	3
8. Química	—	2	3
9. História Natural	—	—	3
10. História Geral	2	2	2
11. História do Brasil	—	2	2
12. Geografia Geral	2	2	—
13. Geografia do Brasil	—	—	2
14. Filosofia	—	3	3
III. *Educação Física*	2	2	1
Total de horas semanais	23	28	28

QUADRO N.º 4 — CURSO CIENTIFICO

séries	I	II	III
I. *Línguas:*			
1. Português	3	3	3
2. Francês	3	2	—
3. Inglês	3	2	—
4. Espanhol	2	—	—
II. *Ciências e Filosofia:*			
5. Matemática	3	3	3
6. Física	3	3	3
7. Química	3	3	3
8. História Natural	—	3	3
9. História Geral	2	2	2
10. História do Brasil	—	2	2
11. Geografia Geral	2	2	—
12. Geografia do Brasil	—	—	2
13. Filosofia	—	—	3
III. *Artes:*			
14. Desenho	2	2	3
IV. *Educação Física*	2	2	1
Total de horas semanais	27	28	28

Fonte: BEVILAQUA, 2013.

Após reiterar o lugar e o valor do espanhol (depois do francês e do inglês) pela via do consagrado e do moderno, respectivamente, como língua de “antiga e

vigorosa cultura" e "de grande riqueza bibliográfica para todas as modalidades de estudos modernos", ou seja, "o valor da qualidade" da língua nos aspectos cultural e bibliográfico (que supriria as carências do português com relação à cultura), lhe atribui "o valor da quantidade". O espanhol, portanto, ao ser a língua falada no maior número de países americanos sugere que se configure uma "necessária diplomacia geopolítica-continental".

> **Além de ser** uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para tôdas as modalidades de estudos modernos, **é** o espanhol a língua nacional do maior número dos países americanos. (BRASIL, 1942, grifos nossos).

O que já está posto, entimematicamente, como um *ideologema*, é que o espanhol "é uma língua de cultura". O que se faz necessário dizer, neste momento, é que também e prioritariamente importa considerar que o espanhol tem o maior número de falantes nos países americanos. Podemos considerá-lo como fato geopolítico que servia de gatilho para a diplomacia continental deste momento.

Retomando o discurso de Nascentes proferido em sua gramática de 1920, podemos ler: *Estando o Brasil* ***cercado de países onde se fala o espanhol*** [...] (NASCENTES, 1934). Agora, no discurso da Reforma Capanema (1942), dentro do movimento nacionalista de Getúlio Vargas, como destacado, podemos ver reiterado: [...] *é o espanhol a* ***língua nacional*** *do* ***maior número dos países americanos.*** (BRASIL, 1942). E mais, ainda no discurso da referida Reforma está posto:

> Adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo, **não pela rama e autodidaticamente**, **mas de modo metódico e seguro**, **é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente**. (BRASIL, 1942, grifos nossos).

Aqui, mais dois aspectos merecem ser destacados: o que se refere ao fato de que se estude espanhol "não pela rama e autodidaticamente", o que pressupõe (1) uma evidência da representação acerca da "facilidade" da língua espanhola reiteradamente justificada por sua proximidade genealógica e semelhança decorrente ao português – estas não menos reais – e, daí, o *ideologema* que cimentou o menosprezo de seu ensino[74] (CELEDA, 2002; CELADA, FALJUL e

[74] Sobre esta questão, Celada (2002) desenvolveu ampla reflexão em sua tese de doutorado, e em estudos posteriores.

NOTHSTEIN, 2010) e (2) o paradoxo fundamentado na premissa de que a similaridade constitui o gatilho da dificuldade, que o enfatiza através do discurso da necessidade de seu estudo "metódico e seguro" (frente a "pela rama e autodidaticamente"), a partir do nexo "mas". Evidencia-se, portanto, um argumento mais relacionado ao **(4) paradoxo da proximidade-facilidade-dificuldade**. Deve-se recordar que também o vimos muito detalhadamente no discurso da gramática de Nascentes, nos tópicos anteriores: *"**O español é parecidíssimo com o portugués**"; de "**extrema semelhança**", cuestión que resulta en la "**maior dificuldade**" cuando se reconoce la "**profunda diferencia**"* (NASCENTES, 1934). Relacionado a isto, retomando o discurso da Reforma Capanema (1942), temos: [...] *adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo, **não pela rama e autodidaticamente**, mas **de modo metódico e seguro*** [...] (BRASIL, 1942).

Por outra parte, adotar o espanhol no ensino secundário, ainda nos termos propostos pelo documento da Reforma Capanema (1942), seria: "*um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima **vinculação espiritual** com as **nações irmãs do continente***" (BRASIL, 1942). Isto podemos subdividir em duas questões: primeiro, que o discurso aqui posto se remete ao *topos humanista* que caracterizava a reforma do secundário ("a maior e mais íntima vinculação espiritual") e, complementarmente, à diplomacia geopolítica continental, aqui exposta sob a metáfora da grande *família continental* vigente. Desde ambos os lugares, funcionam como discursos apelativos: a irmandade e a fraternidade entre as nações do continente.

É interessante destacar também, como já havia destacado no *acontecimento* anterior, o deslocamento que se opera e que se reiterará nos discursos que veremos na continuação, sobre a metáfora da família e, nela, as relações de parentesco de "línguas irmãs" para "nações irmãs". Isto foi visto no terceiro capítulo da primeira parte da tese, no discurso de Bluteau (1728) anunciado na Prosopopeia, que se pautava na irmandade das línguas – *el idioma portugués y su hermana la lengua castellana*, afirmado sobre a genealogia comum latina. "A segunda irmandade" se refere às "nações irmãs", ou seja, se coloca em marcha uma nova discursividade, pautada em um discurso vinculado aos ideais de integração que começam a incluir o Brasil, ainda que mais tardiamente, a partir dos processos de independência dentro da América Latina, inaugurados pelo Pacto ABC e seguidos, pelo menos, pelos acordos com a República Oriental do Uruguai. Podemos entendê-lo desde o *topos*

geopolítico continental, como um lugar comum onde cresceria e se afirmaria a integração latino-americana – nações irmãs – frente ao *topos* filológico, onde pesava mais a genealogia latina comum e, portanto, línguas irmãs. Em Nascentes vimos posto o da genealogia comum, o que sugere uma mesma família linguística: *O espanhol é, como o português, uma língua de origem latina.*

Dentro deste segundo *acontecimento* de inclusão do espanhol no ensino secundário brasileiro, que se oficializa a partir da Reforma Capanema (1942), foram produzidos os primeiros dicionários bilíngues espanhol-português e o primeiro manual didático. Apresento, a seguir, as relações entre o discurso da reforma e o discurso dos primeiros dicionários. Não tratarei do primeiro manual (não menos importante neste processo), partindo da concepção de Auroux (1992) que considera a gramática e o dicionário como os dois elementos fundamentais nos processos de gramatização das línguas nacionais, que para esta tese proponho deslocar considerando-a como a *gramatização do ensino do espanhol como língua estrangeira.*

5.2.2 Os primeiros instrumentos linguísticos bilíngues – os dicionários de espanhol-português para brasileiros, de Idel Becker (1943 e 1945)

Os primeiros dicionários bilíngues espanhol-português que foram produzidos no Brasil como instrumentos para dar conta da inclusão do idioma como disciplina obrigatória no ensino secundário, na década de 40, referem-se às obras de Idel Becker e Hamilcar de Garcia. Entre elas, deter-me-ei nas obras de Becker, tomadas como marcos do começo desta gramatização (1944-1945) e do encerramento do período de inclusão da língua espanhola na escola secundária, marcado pela sanção da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em 1961.

Idel Becker (1910-1994), argentino naturalizado brasileiro[75], além de professor titular de Língua e Literatura Espanhola, Cultura Brasileira e História da Civilização na Faculdade de Filosofia da Universidade Mackenzie de São Paulo, era médico e enxadrista. Becker inaugura a produção de dicionários bilíngues espanhol-português

[75] Idel Becker nasceu na Argentina porque em Erebango (RS), cidade relativamente perto da fronteira com este país, não havia recursos médicos e hospitalares. Seus pais atravessaram a fronteira por ocasião da aproximação do parto e, 15 dias após o seu nascimento, mudaram-se novamente para o Brasil. Em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Idel_Becker

no Brasil, com um pequeníssimo dicionário de bolso, com data no ano de 1943[76], o dicionário "Espanhol-Português", integrante da série "Dicionários LEP", da Livraria Editora Paulicêa (LEP), de São Paulo, constituída por outros dicionários bilíngues como os inglês-português, português-inglês, português-italiano, italiano-português, por exemplo.

No entanto, ainda que esta obra se encontre listada junto a suas demais produções, nas folhas de entrada de todas as suas obras, não consta a referência à editora LEP, somente a referência à cidade de São Paulo. Por outra parte, encontrei outro título de Becker sobre o qual há certas dúvidas sese trata da mesma obra, pois há variações nos títulos, que parece indicar acréscimos: o "Dicionário Espanhol-Português com Vocabulário Português-Espanhol"[77], do qual tenho em mãos a 3ª edição (de 1961), pela Editora do Brasil. Esta obra faz referência ao prólogo de uma segunda edição, com data de 1951, fato que deixa a dúvida acerca de sua primeira edição. Seria o dicionário LEP, que se ampliou e ao qual se somou "o vocabulário"? Possivelmente sim. Ademais, outro título foi encontrado, e que pode ser uma segunda ampliação ou atualização deste último, o *Dicionário Espanhol-Português – Português-Espanhol*, que seguiu com edições até 2004, substituindo, portanto, o sintagma "Vocabulário Português-Espanhol" pela sequência "português-espanhol". Certo é que imediata e cronologicamente despois do dicionário LEP, de bolso, a obra de Becker é o "Pequeno Dicionário Espanhol-Português", com primeira edição em 1945 (e dedicatória com data de 1944).

Cabe destacar que desde os fins do século XIX se impulsionava a produção dos dicionários breves e leves, pequenos por assim dizer (portáteis, de bolso), segundo Verdelho e Silvestre (2007, p. 36), especialmente motivado, sobretudo, pela "escolarização popular". Situo, portanto, o pequeno dicionário de Becker – assim como o *popular*, que designou sua produção seguinte, de 1951, o "Dicionário

[76] O dicionário não apresenta referência ao ano de publicação. No entanto, consta uma nota no fim da obra com a seguinte advertência: *Já estava composto este dicionário, quando o Govêrno Federal assinou novo decreto-lei sôbre ortografia. Mas – como se pode ver pelas notas preliminares (pags VII e VIII) - o Autor já seguia a verdadeira orientação do Acôrdo das Academias*. Somada às referências incluídas em outras obras suas que citam um dicionário (sem editora), publicado em 1943, algumas evidências levam a entender que tenha sido, de fato, publicado em 1943. No caso do que menciona Becker sobre ortografia, como apresentado no capítulo 3, da primeira parte da tese, após 1911 marcado pelas divergências entre Portugal e Brasil, em 1931 houve um acordo ortográfico entre as academias de Brasil e Portugal e, em 1943, se efetivou o formulário ortográfico brasileiro.

[77] Título completo: Dicionário Espanhol-Português com Vocabulário Português-Espanhol. Termos técnicos, vozes familiares e populares, questões gramaticais, locuções idiomáticas, hispano-americanismos, expressões de gíria, estrangeirismos usuais, neologismos.

Popular Espanhol-Português" – em consonância a este contexto. Temos, portanto, a seguinte relação dos dicionários bilíngues espanhol-português, de Becker:

- *Dicionário LEP Espanhol-Português* (1943)
- *Pequeno Dicionário Espanhol-Português* (1944/1945)
- *Dicionário Popular Espanhol-Português* (1951)
-*Dicionário Espanhol-Português – com vocabulário Português-Espanhol* (segunda edição em 1951, terceira edição em 1961)
-*Dicionário Espanhol-Português – Português-Espanhol* (com edições até 2004)
- *Grande Dicionário Latinoamericano Português-Espanhol*. (1983-1993)

Evidencia-se que a obra de Becker vai complementando-se, em cada nova edição, que vai recebendo novos títulos, até o "Grande Dicionário Latinoamericano". Assim, parte de um dicionário de bolso – *o LEP* – depois ao "pequeno" (no qual trata de introduzir uma grande quantidade de latinoamericanismos), ao "popular" (este se apresenta como uma variação do de bolso, mas em tamanho bem maior e maior número de entradas). A tudo isto se soma uma pequena seção de vocabulário português-espanhol, criando o *Dicionário Espanhol-Português – com vocabulário Português-Espanhol*, que se converte no *Dicionário Espanhol-Português – Português-Espanhol,* até chegar ao grande dicionário latinoamericano.

Segundo Verdelho e Silvestre (2007), sobre o dicionário de Becker *Espanhol-Português / Português-Espanhol*, foi publicada uma versão no México, pela editora Noruega, na qual a página de créditos traz informação de que corresponderia à 12ª edição do mesmo dicionário publicado no Brasil. Observam os autores que, ao que tudo indica, o dicionário reúne os anteriores – como já havia concluído.

A esta produção dicionarística inaugural (a qual também vai se compondo com a obra de Hamilcar de García) se somam mais produções direcionadas ao ensino do espanhol produzidas por Becker:

- "Espanhol, pontos gramaticais e trechos para exercícios" (1943)
- "Manual de Espanhol" (1945), ao qual seguirão dois suplementos com redação em espanhol: "Manual de Español" (1947 e 1950) e, posteriormente, mais duas versões (1974-61 e 1966-75)

- “Sugestão para a execução do programa de Espanhol (cursos clássico e científico) em 55 aulas” (1945)

- “O estudo do Espanhol na escola secundária. Atualidades pedagógicas” (1950);

- “Metodologia do Espanhol. Atualidades pedagógicas” (1950)

- “Manual de conversação espanhola” (1951-54)

Além do exposto, Becker publicou mais três obras relacionadas à literatura espanhola e hispanoamericana e uma série de traduções de temas diversos. O que se pode depreender a partir deste resumo da produção de Becker, que se situa na segunda metade do século XX, é justamente o desenvolvimento do ensino de espanhol no Brasil que novamente se colocava em cena. Ou seja, que a implementação da Política Linguística que tratou de oficializar a língua espanhola como disciplina obrigatória na escola secundária gerou uma ampla produção de instrumentos linguísticos. Como dito, nos prólogos destes instrumentos se proferiram discursos sobre o ensino da língua, que interessam, prioritariamente, na medida que são meios de divulgação e circulação de *ideologias linguísticas* sobre a língua espanhola e sobre o valor de seu ensino e aprendizagem em cada temporalidade. Pode-se perceber que Becker aproveita este momento para desenvolver uma bibliografia, em grande medida de carácter eclético, que vai desde materiais didáticos para o ensino da língua ao estudo de textos literários e, inclusive, aos materiais de Linguística Aplicada mais específicos para professores, como vimos no resumo de sua produção. Recordo que neste contexto, em 1943, também foi reeditada a “Gramática de Espanhol para Brasileiros”, de Antenor Nascentes, que havia tido sua primeira edição em 1920. A esta reedição, através da Editora Nacional, a qual foi acrescentado o “vocabulário espanhol-português” como antecipado no *acontecimento* anterior, se juntam outras publicações que integram o referido contexto, como a *Gramática espanhola para os alunos do ciclo colegial, admissão às Faculdades de Filosofia e demais escolas superiores* de Adolfo Pozo y Pozo (1943); *El castellano contemporáneo – gramática y texto para uso de los colegiales brasileños*, de Cândido Jucá Filho (1944); “Lecciones de español”, de Julio Amaral (1944); “Español básico: para os cursos clássico e científico”, de José Ramón Calleja Álvarez (1946); “Español colegial: colección de lecturas y trozos selectos en prosa y verso”, de Hermenegildo Alzola (1953).

Assim como os *instrumentos linguísticos* derivaram da gramatização das línguas (AUROUX, 1992), os dados até aqui apresentados evidenciam a inauguração de uma "instrumentalização relativamente massiva" que conformava e afirmava uma base bibliográfica para o ensino de espanhol no Brasil. Isto compõe a sua historicização. No caso específico da instrumentalização construída pelo dicionário bilíngue espanhol-português, se expõe a materialidade da relação entre as línguas, que são postas literalmente lado a lado a partir de seu léxico, dentro de um *instrumento linguístico* (seja para marcar o diferente, seja para marcar o semelhante, seja para marcar o contíguo). Tal instrumentalização, cabe reiterar, criava uma nova circunstância glotopolítica motivada pelas Políticas Linguísticas que até este momento advinham das relações diplomáticas entre o Brasil e países do âmbito continental (Uruguai e Argentina, pelo menos), ainda que as justificativas se calcassem também sobre outras questões.

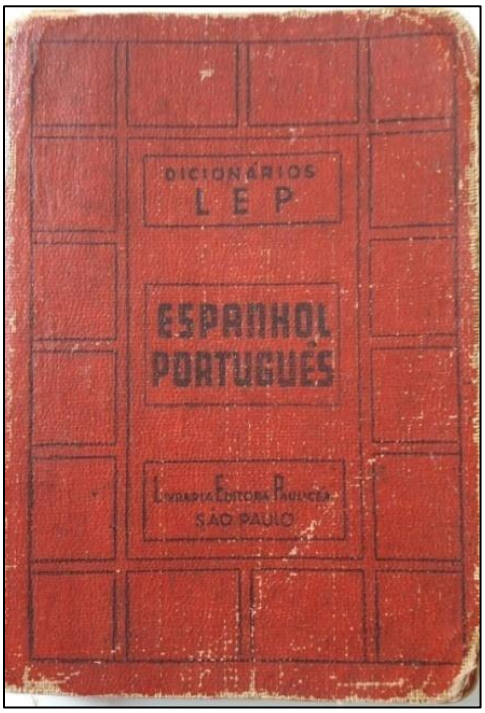
Complementar a isto e retomando o exposto no capítulo anterior, o dicionário (aqui evidenciando o bilíngue) estabelece uma relação "língua-língua", dentro de seu caráter conflitivo muito especificamente quando se trata da relação espanhol-português, que vai mais além da relação "entre palavras", ao fixar-se "no semelhante", "no diferente", "no compartilhado/comum", "no particular", e nas representações das dicotomias "do fácil-difícil", "do traduzível-intraduzível", "do correto-incorreto", "do admissível-inadmissível", ademais "do aceitável", "do antiquado", "do arcaico", "do castiço", e inclusive "do lacunar", como instrumento linguístico sempre incompleto, entre tantas outras representações que o integram. O instrumento estabelece, além disso, uma relação "sujeito-língua", pois a voz do lexicógrafo funciona como difusora de outras vozes, ou seja, das *ideologias linguísticas* às quais se filia ou mesmo às quais se opõe. Segundo NUNES (2013), transitando e atuando entre as origens e a atualidade, dentro de uma memória lexicográfica, institucionalizada e caracterizada por transferências, como por exemplo, com relação às obras de referência que coabitam em cada dicionário.

Neste sentido, tratamos o discurso do dicionário glotopoliticamente, ao lado da gramática, enquanto *discurso polêmico* (ORLANDI, 2009), devido às representações e *ideologias linguísticas* que assume e que faz circular dentro do espaço escolar e público da linguagem, seja a partir do textual, seja a partir do paratextual.

Como dito, o primeiríssimo dicionário de espanhol-português que se tem informação é o dicionário de bolso “Dicionário LEP – Espanhol-Português”, de Idel Becker, de 1943 (Imagem 23). Subsequentemente a esta publicação o autor publicou uma obra bem mais completa, o “Pequeno Dicionário Espanhol-Português” (1944/1945), pela “Companhia Editora Nacional” (Imagem 24).

Desde as primeiras décadas do século XX, as editoras brasileiras passaram a fomentar a edição de textos de caráter nacional[78], como foi o caso da reedição da Gramática de Nascentes e desta obra de Becker pela *Companhia Editora Nacional*.

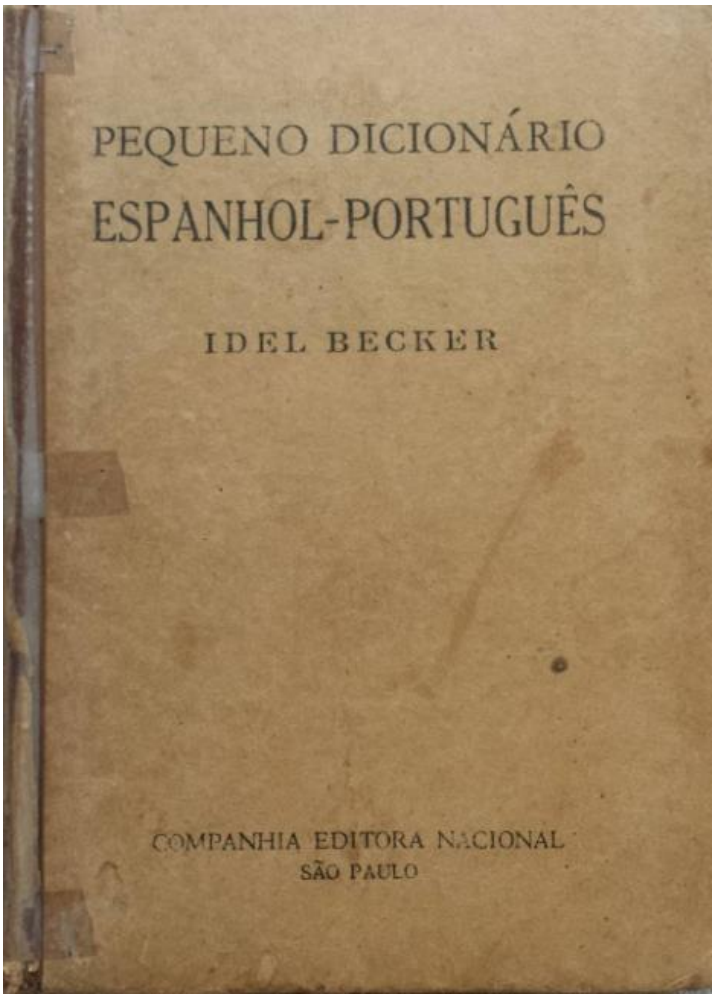
Imagem 23 - Capa do Dicionário LEP Espanhol-Português (1943)



Fonte: *arquivo pessoal*

[78] A necessidade de manuais e de uma política editorial consistente passa a ser preocupação nacional somente na década de 30, à medida que o Ministério da Educação (MEC) toma para si a tarefa de formar os jovens brasileiros e não encontra material adequado. Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 1929 o MEC cria o Instituto Nacional do Livro (INL), que congregava vários órgãos, entre eles a Comissão Nacional do Livro Didático, criada em 1938 (Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38). Estas iniciativas se constituem nas primeiras políticas de legislação e controle de produção e circulação dos livros didáticos no Brasil. A falta de manuais, que era grande, se dava principalmente porque até aquele momento custava mais produzir um livro no país do que importar títulos editados em países da Europa, principalmente a França. É, portanto, a partir de 1930 que o governo passa a incentivar e subsidiar a produção nacional de livros didáticos. Posteriormente, na década de 60 haverá um novo movimento de editoração de livros didáticos, no contexto dos acordos MEC-USAID, que tratarei entre o final deste capítulo e o início do próximo.

Imagem 24 - Capa do Pequeno Dicionário Espanhol-Português, de Idel Becker (1944-1945)



Fonte: *arquivo pessoal*

Sobre o pequeno dicionário (BECKER, 1945), conforme destacado na sua folha de entrada, está composto por “40.000 vocábulos 10.000 hispano-americanismos, 5.000 notas remissivas, e milhares de acepções não registradas pela Academia Espanhola”. Esta informação coloca em evidência que o dicionário se empenhava em cumprir uma função a mais, ou seja, de complementar o dicionário da RAE, no sentido de que incluía considerável número de vozes hispanoamericanas, naquele momento desconsideradas pela instituição. Esta questão também é destacada por Becker no prefácio do Dicionário LEP (ANEXO F), de 1943, ainda que de forma mais sucinta. Tal tipo de intervenção, como destacado no capítulo 3 da primeira parte da tese, caracterizava um tipo de dicionário que se

empenhava justamente em cumprir a função de complementar outras obras. Conforme o exposto, se pode relacionar o "pequeno dicionário" aos designados como *diferenciais* ou *contrastivos* que, no caso específico da língua espanhola, estabeleciam contraste com o dicionário da RAE por integrar vozes de outras variedades que não a ibérica, frequentemente atribuindo um caráter de "diferente, raro, periférico" (ÁVILA, 2003, 2004) e, ademais, tratavam de incluir peculiaridades léxicas de regiões específicas (LARA, 1979). Ainda como destacado no terceiro capítulo da tese, eram complementares de forma semelhante aos dicionários comumente designados pelos *ismos* (*americanismos*, *regionalismos*, etc.). A isto tratarei de expor a seguir, destacado por Becker no prólogo de seu dicionário (ANEXO G), mediante as referências que faz à inclusão não somente das vozes hispanoamericanas, como de "brasileirismos", regionalismos, barbarismos, neologismos e ainda de "termos castiços". Podemos situar os dicionários de Becker, sem dúvida, dentro das classificações gerais como (1) de tipo *particular* (em contraste com os dicionários de estado, como é, por exemplo, o dicionário da RAE), (2) *escolar* (por sua função explicitamente direcionada aos escolares para a aprendizagem do espanhol ou manejo-leitura de textos) e (3) com características de um dicionário *contrastivo*, pelo caráter que acabamos de diagnosticar. Deixarei fora desta classificação o "Grande dicionário latinoamericano", de Becker, que poderia talvez situar-se analogamente a um dicionário *geral*.

Retomando o prólogo do pequeno dicionário, que se resume a menos de uma página, assim o começa: "Êste dicionário é o resultado de longos anos de estudos comparados de espanhol e português", inserindo-se, portanto, nas tendências da época que preconizavam os estudos relacionados à *Análise Contrastiva*, no que se refere às metodologias de ensino de línguas. Becker, no entanto, estabelecia uma aproximação entre ambos os idiomas e entre ambas as variedades que coabitam cada língua, com algumas particularidades relevantes para esta tese. Assim o estabelece:

> Tratamos de enfeixar todos os mais diversos aspectos lexicológicos, tendo em vista não só o **espanhol peninsular** e o **castelhano da América**, como também (quando conveniente) o **português de Portugal** e o **do Brasil**, nas suas diversas modalidades, **que a língua portuguesa é uma só aquém e além do Atlântico**. Não nos arreceamos de apelar, em alguns casos, para **expressões lusas de cunho clássico, locuções populares ou brasileirismos** das diversas regiões do país. (BECKER, 1945, grifos nossos).

O que destaco primeiramente são as relações que estabelece o autor entre os pares “espanhol peninsular – castelhano de América” e “português de Portugal – português de Brasil”. De acordo com o exposto, para Becker a língua espanhola não era “uma só”, mas a língua portuguesa sim: [...] *que a língua portuguesa é uma só aquém e além do Atlántico*. No entanto, esta unidade (a da língua portuguesa) já estaria tornando-se estanque, pelas “expressões lusas de cunho clássico” frente às “locuções populares ou brasileirismos”. Situando a questão historicamente, como um parêntese, cabe estabelecer uma breve relação com a lexicografia brasileira que naquele momento se encontrava ainda em consolidação. Segundo Nunes (2006, p. 64), no final do século XIX estavam sendo produzidos os chamados “dicionários de *brasileirismos*”*,* configurando o nacional, por sua vez constituindo-se pelo regional e pelo popular, com a função de complementar os dicionários gerais portugueses. Logo, nas décadas de 30 e 40 do século XX surgiam os dicionários gerais brasileiros. Somente nas décadas de 60 e 70 ocorreria a consolidação destes últimos, que passam a substituir, definitivamente, os dicionários portugueses. Importa destacar aqui, que os primeiros dicionários de tipo bilíngue espanhol-português produzidos no Brasil, onde se incluem os de Becker como inaugurais, coincidem com a circunstância histórica da produção dos primeiros dicionários gerais brasileiros e, por assim dizer, recebia a influência de dita circunstância.

Aprofundando um pouco mais a questão, importa dizer que a dicionarização brasileira se constrói, primeiramente, caracterizada pelos *brasileirismos*, frente à língua da metrópole. Nunes (2006), ao tomar para análise o *Dicionário de Vocábulos Brasileiros*, de Beaurepaire Rohan (1889), como um dos representantes mais significativos deste tipo de dicionário, chama a atenção justamente para a designação “vocábulos” (que por sua vez também integraria o próximo título dos dicionários de Becker, e que tratarei de apresentar), através da qual se evidencia a não remissão à totalidade da língua que se apresenta. No caso, a língua do Brasil. Segundo Nunes,

> Os dicionários de regionalismos e de brasileirismos do final do século XIX, [...] constroem a imagem da língua do povo brasileiro como resultante de um processo histórico de constituição. Na nomenclatura, **isso corresponde a delimitar as palavras brasileiras (« brasileirismos ») em oposição às portuguesas**, bem como atribuir-lhes filiações históricas que as ligam às línguas indígenas e africanas, dentre outras. O conjunto dessas palavras, bem como o movimento histórico que as reúne, funciona como argumento

> para a existência de uma língua nacional. (NUNES, 2006, p.67, grifos nossos).

Procuro mostrar que o dicionário de Becker (1945), além de situar-se nesta mesma circunstância de valorização dos "*brasileirismos*", pode ser tratado, de forma paralela, também como argumento para a valorização de "um espanhol da América" – constituído de variedades, ou seja, de "hispanoamericanismos". De forma semelhante à relação entre português de Portugal e português do Brasil, parece querer marcar senão a ruptura, pelo menos a igualdade com a língua de colonização – o espanhol imposto como modelo pela Real Academia Espanhola – e o "castelhano da Amperica", indicando sua posição contrária ao prestígio de uma variedade sobre outra. Complementando ainda um pouco mais, com base nas considerações de Nunes (2013) e desde os aportes de Auroux (1992), reafirmo que, no caso dos dicionários bilíngues (ao lado das demais variações: trilíngues ou multilíngues): "a memória é transferida de uma língua a outra, de um país a outro, […], e a cada vez é reconfigurada, esquecida, reorganizada, silenciada, etc." (NUNES, 2013, p.163).

Dando continuidade à reflexão proposta, dentro destes "*brasileirismos*" estavam singularizados os "regionalismos sul-riograndenses", com os quais Becker trata de estabelecer uma convergência para com as "palavras espanholas". Palavras espanholas e regionalismos sul-riograndenses tinham pois, "correspondência fácil e exata", segundo o pensamento de Becker, em seu prólogo:

> **Palavras espanholas** há, por exemplo, sem tradução perfeita num único termo castiço; mas têm **correspondência fácil e exata em regionalismos sul-rio-grandenses**, já consignados em **vocabulários brasileiros**. (BECKER, 1945, grifos nossos).

Poder-se-ia pensar que a aproximação, de fato, está posta entre o elemento hispanoamericano e o português, no caso mais específico no sul do Brasil, justamente no "estado do Rio Grande do Sul", região que integra uma fronteira comum que se estende por quase 2.000 kilômetros de fronteiras com a Argentina e o Uruguai (898 km com a Argentina e 985 km com o Uruguai). Pode-se compreender que Becker supõe a existência de uma aproximação linguística continental singular entre o espanhol e o português, particularmente referida a América do Sul. Além do fato da fronteira compartilhada, outros dois elementos são relevantes: (1) foi

justamente nesta região que se colocaram em marcha os primeiros acordos que visavam a uma integração que passava a considerar a língua como veículo, e (2) Becker havia nascido e vivido “entre as fronteiras” do Brasil com a Argentina, como destacado na apresentação de sua biografia básica.

Ao que tudo indica, a partir das relações estabelecidas está posto um primeiro argumento que se firma sobre uma correspondência de caráter linguístico e geográfico entre o espanhol (da América, se pode compreender) e o português, no caso, com uma referência mais específica ao sul do Brasil. Tratarei, a princípio, pautado em **(1) a proximidade linguística e geográfica entre o espanhol e o português**.

Para outorgar validade a sua obra, Becker ampara-se na figura de autoridade da RAE, mas registrando veementemente os seus vazios com relação ao espanhol da América:

> Seguiu-se, **em geral**, a nomenclatura do dicionário da ACADEMIA ESPANHOLA, **que – a mais de duzentos anos – vem sendo a obra suprema e de máxima autoridade para o conhecimento da língua espanhola.** [...] Para mais de **10.000 hispano-americanismos** foram consignados, **além de elevado número de termos técnicos**. E acrescentámos, finalmente, grande cópia de **neologismos, barbarismos, expressões de gíria e regionalismos**, **de uso frequente, embora não registrados pela Real Academia Espanhola.** (BECKER, 1945, grifos nossos).

Como destacado, a obra viria a complementar o espanhol reconhecido pela autoridade, incluindo o que lhe faltava: o elemento hispanoamericano. Está posto que a obra apresenta “o técnico”, que não poderia faltar, mas estão também as demais vozes esquecidas, por assim dizê-lo, desconhecidas ou suprimidas pela “obra suprema”. A ruptura com a RAE e a explicitação de que, ainda que seja “a máxima autoridade” não dá conta da totalidade do espanhol, se opera na materialidade linguística através do elemento “*em geral*”: *Seguiu-se, em geral, a nomenclatura do dicionário da ACADEMIA ESPANHOLA* […]. Temos aqui uma justificativa mais que se soma e afirma o argumento anterior: é necessário ensinar o espanhol hispanoamericano, complementando o espanhol regido pela Real Academia, ou seja, o peninsular, justamente pela proximidade geográfica entre um “nosotros” brasileiros do sul do Brasil com os hispanoamericanos.

Um segundo argumento faz referência a uma das funções que o dicionário buscava cumprir: **(2) instrumento de acesso aos clássicos**. É importante recordar

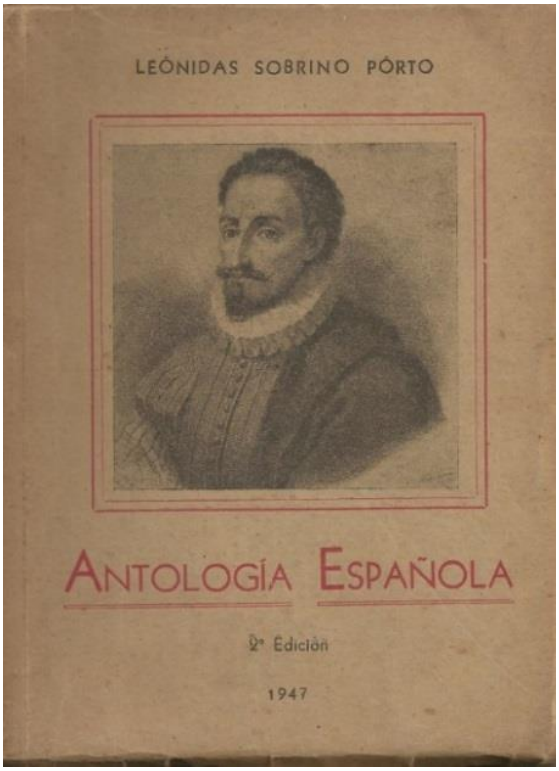
que o espanhol havia sido inserido no ensino secundário de forma relativamente contigua à literatura, como binômio “espanhol-literatura”, já na sua primeira inclusão (1919) com a cadeira de “*lingua hespanhola e literatura hispano-americana*”, e agora neste segundo momento, era considerado também por sua riqueza bibliográfica. Assim o trata Becker: *Achámos oportuno inserir muitas expressões antiquadas, encontradiças nos mestres da língua,* ***a fim de facilitar, nos colégios, o estudo dos clássicos****.* Recordemos que as orientações metodológicas predominantes neste período indicavam como ponto central e conteúdo obrigatório a leitura dos clássicos consagrados e como modelo de língua a própria linguagem destes escritores, prosadores e poetas.

Becker finaliza o prólogo de sua obra com um discurso em tom de *conmotio*, dentro de uma retórica quase hiperbólica, sustentado no desejo da (con)fraternidade latino-americana. Esta circunstância hipotética seria o motor que o motivou a empenhar-se para produzir o dicionário, posto aqui como “árdua tarefa”, feita com “profundo carinho” e “veementes anseios” de “mesmo fervor” sobre os dos idiomas:

> Quisemos tratar a matéria tão a fundo quanto nos fosse possível. Nosso **profundo carinho**, de **igual fervor**, votado a **ambos os idiomas**, nossos **veementes anseios** de **confraternização latino-americana** – se condensaram harmonicamente na **árdua tarefa**. E **nutrimos a esperança** de que este dicionário venha a ser de real utilidade para os estudiosos **das línguas de Cervantes e Camões**. (BECKER, 1945, grifos nossos).

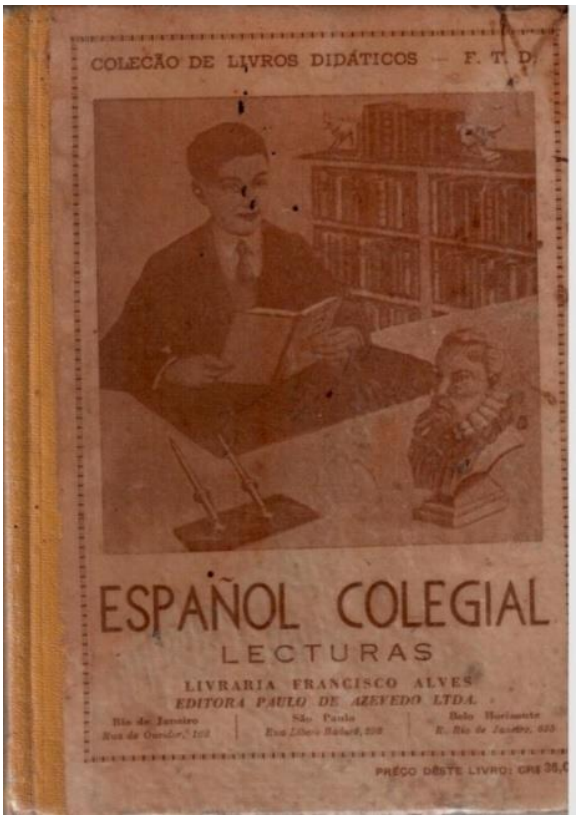
Retomando a justificativa literária, para outorgar validade a sua obra se somam as figuras de autoridade e consagração das línguas, sob as *fórmulas* de “língua de Cervantes” e “língua de Camões”, desta forma marcando a utilidade e o papel que cumpria o dicionário para o ensino do espanhol na época, balizado pela literatura clássica, como já destacado. Estas *fórmulas* representavam o elemento hispânico e o elemento luso que comporiam a almejada integração. Especificamente com relação à “língua de Cervantes”, a vimos reiterada desde o começo da historicização apresentada, diglossicamente sobreposta sobre a “língua de Camões”. Outros instrumentos produzidos entre as décadas de 1940 e 1950, direcionados a este *acontecimento* o reafirmam, imageticamente (Imagens 25 e 26):

Imagem 25 - Capa de Antología Española, de Leónidas Sobrino Pórto, de 1947



Fonte: *arquivo pessoal*

Imagem 26 - Capa de Español Colegial, Lecturas-Coleção de livros didáticos, de 1953



Fonte: *arquivo pessoal*

Por outra parte, a integração latinoamericana, dependeria, evidentemente, de uma real integração que fosse mais além “da integração de palavras espanhol-português”. Por fim, isto se reforça com a referência aos nacionalismos e à servidão à pátria, que marca o fio que uniria língua e nação, estendida aqui à integração fraterna latino-americana: ambos os idiomas e ambas as pátrias, ao que se somam mais pares retoricamente selecionados no prólogo de Becker: “feliz ocasião” e “idêntico zêlo”:

> Se bem servir o idioma é bem servir a Pátria, esta é a **ocasião feliz** em que podemos **servir, com idêntico zêlo**, **ambos os idiomas e ambas as Pátrias**. (BECKER, 1945, grifos nossos).

Pode-se compreender este argumento e o que lhe antecipa enquanto relativo a **(3) integração latinoamericana**, deslocado, portanto, de um nacionalismo estanque rumo aos novos movimentos regionalistas que começavam a configurar-se, neste momento caracterizados prioritária e geopoliticamente pelas relações entre o Brasil e a Argentina, como veremos a continuação.

Trataremos de ver um segundo *instrumento linguístico* produzido por Becker, que se refere à totalidade e consumação de sua obra com relação aos dicionários bilíngues espanhol-português, dentro do período compreendido entre 1942 (momento em que a Reforma Capanema inclui o espanhol como disciplina obrigatória) e 1961 (momento final, quando o espanhol será extinto, marcado prioritariamente pela norma estabelecida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – a LDB de 1961). Interessa a leitura de tal obra – o Dicionário Espanhol-Português (Imagem 27) porque, além de já estarem formadas as bases inaugurais do ensino, ou seja, o espanhol já ocupava um lugar no sentido de que já havia uma considerável base bibliográfica própria dentro do país, com dicionários, gramáticas e manuais com textos e atividades, o prólogo da referida obra marca um encerramento, ao ter como data o ano de 1961.

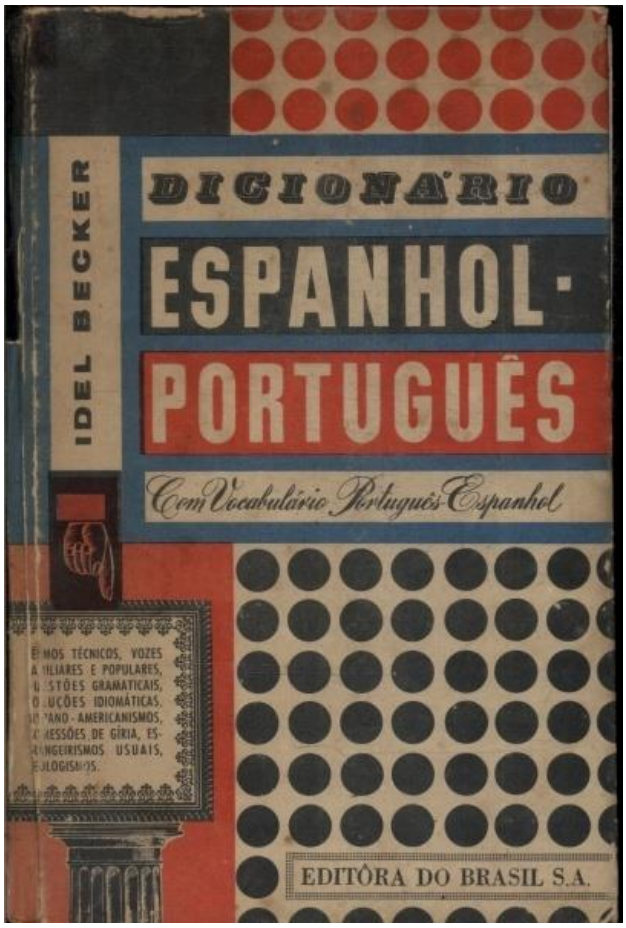
Por outra parte, a língua espanhola na América também já tinha suas bases mais estabelecidas, seja pelas Academias de Letras hispano-americanas, seja pela gramática de Andrés Bello destinada aos hispano-americanos[79]. Neste momento,

[79] Andrés Bello (1847) no prólogo de sua *Gramática de la Lengua Castellana destinada al uso de los americanos*, escrita em 1847, ainda no contexto dos movimentos de independência americana,

Becker utiliza-se de mais subsídios e consegue teorizar e aprofundar teoricamente acerca de sua obra, que introduz ideais de integração e, de forma mais contundente, aponta para a valoração do espanhol da América e do papel que esta realidade deveria cumprir dentro do que se conceberia no final do século XX e começos do XXI, como os Regionalismos. Insisto, portanto, em observar atentamente os argumentos que Becker usa para justificar o ensino do espanhol.

5.2.3 O dicionário de Idel Becker no encerramento do segundo acontecimento (1961)

Imagem 27 - Capa do Dicionário Espanhol-Português com Vocabulário Português-Espanhol, de Idel Becker, de 1961



Fonte: *arquivo pessoal*

---

destaca uma ruptura com a ideia de unidade da língua espanhola: “No tengo la pretensión de escribir para los castellanos. Mis lecciones se dirigen a mis hermanos, los habitantes de Hispanoamérica.” (BELLO,1984:32).

Na capa da obra acima destacada, observando o campo esquerdo abaixo, sobreposta a uma coluna dórica está uma moldura de tela (que remete também a um quadro-negro escolar) adornada com elementos que se fazem presentes em alguns outros tipos de colunas, onde se pode ler “Termos técnicos, vozes familiares e populares, questões gramaticais, locuções idiomáticas, hispano-americanismos, expressões de gíria, estrangeirismos usuais, neologismos”. (BECKER, 1961).

As colunas são elementos arquitetônicos que remontam mais de 2.500 anos AC e que representam, simbolicamente relacionado à imagem de uma árvore, a sustentação, além da expressão da sensibilidade estética greco-romana. Curiosamente, como um paradoxo, aqui é a fala popular que se encontra sustentada sobre as colunas imperiais, como pertencente à sensibilidade estética-linguística. Logo, esta representação que compõe a capa do dicionário – do “popular” posto sobre a coluna greco-romana – produz um efeito de sentido que outorga a tudo – o familiar, o popular, o idiomático, o hispanoamericano, o das gírias, o estrangeiro usual, o neologismo – um lugar comum ao lado do técnico e do gramatical. Será justamente isto que se verá página a página do dicionário de Becker. Ou seja, a tensão entre “o popular” e o “erudito” e a representação de “um espanhol” que vai mais além da prescrição da autoridade da RAE, compondo-se igualmente pela heterogeneidade latino-americana, a qual se constitui e se ampara, de igual forma, “pelo culto”. Trato, pois, de destacar alguns exemplos da “Advertência ao leitor brasileiro ou português”:

> **Toda palavra (ou acepção**) precedida de asterisco ou de colchete – é forma **não existente** no léxico oficial **da Academia Espanhola**. Trata-se, **porém, em muitos casos**, de expressão **correta**, **abonada pelos bons autores e consagrada pelo uso da gente culta**. [...] Precedidos de asterisco vão certos termos apontados pela **censura da Academia Espanhola**, **embora se trate, muitas vezes**, de estrangeirismos ou neologismos **necessários**, ou de expressões regionais **consagradas** pelo uso da gente culta.[...]. Vão precedidos de um colchete: os vocábulos (ou acepções) de **uso comum**, inclusive neologismos e palavras estrangeiras **indispensáveis** – ainda **não aceitos**, ou ainda **não registrados pela Academia**. (BECKER, 1961, p. 10, grifos nossos).

Curiosamente, entre estes vocábulos (*precedidos de um colchete)* ainda não aceitos ou não registrados pela RAE destacamos ‘*[hispanohablante adj. Es. Hispano-falante*’ (BECKER, 1961, p.11). Trato de salientar, não a desconsideração “do *hispanohablante*” pela RAE, naquele momento, mas o espaço que o dicionário de Becker passava a ocupar e o que valorizava, ou seja, juntamente à

representação do espanhol como uma língua já marcada pela heterogeneidade, uma argumentação que se direciona à bandeira da identidade latinoamericana vinculada ao ensino do espanhol no Brasil.

Outros exemplos de vocábulos não aceitos ou desconsiderados pela RAE marcam a heterogeneidade:

> [chiche m. Méx. Mama (da nutriz). // AmérMerid. Jóia. // Arg. Brinquedo (para criancinhas). // Chile. Miudeza, bugiganga (que se dá de presente). // adj. CRica. Fácil, cômodo, simples. // Arg. Lindo, catita (um brinco). (BECKER, 1961, p. 93).

O dicionário com características de uma gramática, quero dizer, mais além do que se concebe atualmente como um dicionário, faz-se notar, por exemplo, pela série de referências aos fenômenos linguísticos de forma geral (*heterofônicos*, *heterogenéricos*, *heterográficos*, *heterosemânticos*, *hipérbole*, *laista*, *laismo*, *leismo*, *leista*, *etc.*) e outros característicos da Hispanoamérica, como o *yeísmo* e o uso do *vos* como pronome de tratamento (*vos*; *vosear*; *voseo*). Ademais, o discurso metalinguístico proferido no prefácio da 2ª edição que se faz presente nesta 3ª edição que tenho em mãos (ANEXO H), remete quase que exclusivamente ao eludido acerca de seu caráter ou, pelo menos, de sua aproximação ao que se concebia, na época, como uma gramática. Os aspectos referidos exemplificamos com os seguintes recortes:

> Este Dicionário **seleciona** os termos espanhóis mais importantes para o leitor brasileiro [...]. Deixa de lado, pois, **homógrafos de idêntico sentido em ambos os idiomas** e **restringe o número de derivados** [...]. Assinalei as mais significativas dificuldades **léxicas e sintáticas**, no conhecimento simultâneo dos dois idiomas – sobretudo as divergências **gráficas, prosódicas, genéricas e semânticas**, a disparidade no **regime dos verbos** e o uso desigual **das preposições**. Relacionei as mais importantes irregularidades **na formação do plural, do feminino e do superlativo** – quer em espanhol, quer em português [...]. E, enfim, arrolei diversas questões gramaticais (**leísmo, seseo, voseo, yeísmo**, etc.). (BECKER, 1961, p.3, grifos nossos).

O referido, além de marcar o dicionário como um instrumento didático, de caráter gramatical, como dito, discursiviza sobre a proximidade das duas línguas, transitando “do idêntico ao difícil”, além do divergente, do díspar, do desigual, do irregular, do diverso, terminando por culminar “no familiar”, materializando-se no *ideologema* das “línguas irmãs”, como veremos a seguir.

Se por um lado, entre os dois idiomas há "*homógrafos de* ***idêntico sentido***", por outro lado há também "***significativas dificuldades*** *léxicas e sintáticas*; ***divergências*** *gráficas, prosódicas, genéricas e semânticas*; ***disparidade*** *no regime dos verbos*; ***uso desigual*** *das preposições*; e ***irregularidades*** *na formação do plural, do feminino e do superlativo*".

Uma das funções prioritárias do dicionário seria, portanto, destacar tais *diferenças*, enquanto geradoras das *significativas dificuldades*. Pode-se dizer que esta concepção remete ao que se instaurou a partir da metodologia de tendência estruturalista vigente nesta época. Baseando-se no que se designou como *Análise Contrastiva*, se considerava que a maior causa dos erros eram as diferenças – a tendência seria que o aluno se equivocasse no diferente – e, por isto, tinha que fixar-se justamente sobre isto. Como antecipado, a ideia da proximidade entre as duas línguas (pela genealogia comum) integra o argumento acerca do ensino da língua espanhola, e recai sobre a seguinte máxima: o "espanhol e o português são línguas irmãs". Trato-o como um *ideologema* e considero que a isto se junta uma ideia adversativa, conforme descrito acima, ou seja, ainda que sejam "lenguas hermanas", de *idênticos significados*, comparando-as, se evidenciam *inúmeras diferenças*, que se convertem em *dificuldades* que devem ser estudadas, seguindo a metodologia vigente na época em que foi produzido o dicionário. Desta forma, se reitera o argumento para o ensino do espanhol, vinculado **ao paradoxo da proximidade-facilidade-dificuldade**, já posto no discurso da Reforma de 1942 (assim como por Nascentes, em 1920), quero dizer, da necessidade de: […] *estudá-lo,* ***não pela rama e autodidaticamente, mas de modo metódico e seguro*** […]. Já dizia Becker no prólogo do seu pequeno dicionário de 1945: "***E nutrimos a esperança de que este dicionário venha a ser de real utilidade para os estudiosos das línguas de Cervantes e Camões***". (BECKER, 1945)

No prólogo da 2ª edição, de 1951 (1961), uma reformulação: "***Acalentamos****, assim,* ***a esperança*** *de que, embora pequeno,* ***possa este Dicionário ser de real utilidade para os estudiosos das duas línguas irmãs***." (BECKER, 1961)

Como podemos ver, Becker encerra os prólogos destas duas edições (1945 e 1951) com um discurso de comoção e em tons de utopia latino--americanista, que mescla "o acalentar e o nutrir esperanças" ao *ideologema* das *línguas irmãs*. Se em 1945 o *ideologema* se fundamentava nas fórmulas das "línguas de Cervantes e Camões", ou seja, o laço da proximidade se amarrava com a união das autoridades

literárias, em 1951 passava a fundamentar-se no aspecto familiar, dentro da metáfora da família, no *topos* da *genealogia comum* que, no entanto, se processava desde uma mirada nitidamente direcionada à integração latinoamericana junto à integração das línguas.

Voltando novamente no tempo, três séculos atrás, em 1720, encontramos no discurso do primeiro *pseudo dicionário* bilíngue espanhol-português (produzido em Portugal) que se tem registro na história, esta mesma retórica calcada na metáfora da família. A *Prosopopeia del idioma portugués a su hermana, la lengua castellana* (de Raphael Bluteau) apresentada no segundo capítulo se detinha a explorar a genealogia comum entre as línguas, estabelecendo uma relação familiar entre as línguas: *hermanas gemelas, hijas de la gran madre, la lengua latina.* É importante recordar que desde aí vemos a reiteração deste dizer – um *ideologema* – e seu funcionamento enquanto um dos argumentos chave para o ensino do espanhol no Brasil, presente nos mais diversos tipos de textos e discursos.

Sobre a questão tratada, acerca da *postura latino-americanista* que assume Becker frente ao normativo encabeçado pela RAE, tratarei de expô-lo mais detidamente a seguir, a partir da leitura do prefácio do dicionário da última edição analisada. Como antecipado, o prólogo desta terceira edição, com data em julho de 1961, se pauta em um discurso diferente, que se afasta do metalinguístico e do didático que caracterizaram as edições anteriores, sendo conduzido explicitamente por um posicionamento político, embalado por ideais latino-americanistas e bem pouco positivos com relação à Real Academia Espanhola, ainda que diplomaticamente enunciado. Outra novidade é que o prefácio está escrito em espanhol, diferentemente das edições e dicionários que publicou anteriormente. Transpassa o seu texto toda uma ideologia linguística deste caráter, e que coloco em relevo não somente o latino-americano, mas todo o relacionado ao popular, às gírias, aos neologismos, aos estrangeirismos, etc., ou seja, quase tudo o que a RAE considerava inadequado, condenável, inadmissível, inaceitável, etc. Desta forma, emerge uma sucessão de conflitos de caráter político-linguístico, com relação à forma e ao status da língua, como se existissem duas línguas espanholas: a da Espanha e a da América, sendo esta última caracterizada pela variedade. Como podemos ver, de acordo com Nunes (2006), a obra inaugural de Becker para o ensino de espanhol no Brasil, composta em grande medida por uma série de dicionários, coincide com o período no qual no Brasil ocorria um movimento de

valorização da língua nacional brasileira, ou melhor, no qual se buscava fixar a lexicografia especificamente brasileira, a princípio complementaria do português de Portugal. Pode-se dizer que Becker, em um movimento metonímico, representa uma batalha travada que vai do "português língua da ex-metrópole Portugal contra o português língua de Brasil" ao "espanhol língua da ex-metrópole Espanha contra o espanhol língua dos países de América Latina". Trata-se da defesa da língua da ex-colônia e o rechaço à metrópole e sua atitude de domínio sobre a língua da colônia independente. Neste sentido, parece que Becker busca enfatizar a ruptura desta relação posta no binômio metrópole-colônia. Isto está claramente aludido em inúmeras partes do dicionário, tanto nos elementos textuais como nos paratextuais, explicitado a partir de uma postura muito "ante RAE", e o faz de forma muito enfática no prefácio desta 3ª edição (de 1961), que tratarei de expor a seguir.

Acerca de como problematiza Becker o tema da autoridade da RAE, ou seja, como trata de contrapor a norma da Academia ao uso na América, o faz sob "um jogo" que se materializa no plano da língua – na linha do dizer – num movimento pendular, que se pode ver na ocorrência das orações adversativas. Ademais, o uso de expressões idiomáticas (e o faz não somente como conteúdo do dicionário, mas sim como metalinguagem do dicionário) vai a fazer frente ao erudito. As vozes de gramáticos não integrantes da RAE – mas por sua vez reconhecidos como figuras de autoridade na América hispanoparlante, como por exemplo, Roberto F. Giusti, crítico literário e ensaísta nacionalizado argentino pertencente à Academia de Letras Argentina, Ángel Rosenblat, filólogo e hispanista nacionalizado venezuelano que produziu ampla obra acerca das variedades do espanhol da América, e o próprio Andrés Bello – somam-se a servir para outorgar legitimidade ao que defende.

Começa o prefácio (Anexo 8) com um discurso diplomático através do qual quer evidenciar que não está a desconsiderar o valor da academia, mas que tampouco a ela se deve subjugar. Com a citação indireta de Roberto F. Guisti:

> Uniformarse a la ortografía académica, cualesquiera sean sus defectos […] es de mucha conveniencia práctica para todos los pueblos de habla castellana, así como lo es **la adopción de un mismo vocabulario y de normas sintácticas comunes**, **salvando en lo primero, y en ocasiones en lo segundo, las diferencias regionales y los fueros individuales de los escritos cuyo ejemplo puede hacer autoridad**". "La anarquía en la escritura sería un peligro para la unidad lingüística hispanoamericana, don precioso que todos debemos mantener". (GUISTI apud BECKER, 1961, grifos nossos).

Becker o complementa, sem generalizar o acatamento à Academia, por meio de um “en la mayoría de los casos”, somado à incerteza do “puede” em “*uno* puede concordar”:

> Aun cuando haya más de un punto discutible, **en la mayoría de los casos uno puede concordar con la Academia Española**. Sus casi 250 años de honesta, tesonera y nutrida labor […] **merecen el acatamiento y la gratitud de todos los hispanohablantes**. (BECKER, 1961, grifos nossos).

E logo apresenta outra citação, de Ángel Rosemblat, tratando-o por “certero filólogo y linguista”, reitera o reconhecimento da RAE, mas destaca o “espíritu independentista hispano-americano”:

> **Hay que reconocer** […] que la Academia Española, en sus dos siglos de vida, ha realizado una labor extraordinaria. Por eso el mundo hispánico está atento a sus preceptos, y el hispanoamericano aún más que el español, **a pesar de su fuerte espíritu de independencia**. (BECKER, 1961, grifos nossos).

Destaco aqui que a esta diplomática introdução do prefacio analisado conduzida pelos adjetivos apreciativos à RAE – *labor honesta, tesonera, nutrida, extraordinaria* – que a reconhece e agradece ‘todo ello’, se opõe e se desfaz linguisticamente através do período adversativo que o sucede, marcado pelo nexo “sin embargo”, que marca o pendular: “[…] Todo ello, **sin embargo**, no nos impide discordar a veces de la Academia y de autores de renombre”. (BECKER, 1961).

Ou seja, trata de falar acerca da RAE, não por si só, mas sim a partir de vozes de autoridade de hispano-americanos e que, além disso fazem referência explícita ao regional, ao individual, a todos os hispano-americanos. Ao usar vozes de autoridade (e as enfatiza através de adjetivos: “*escribe el **señero maestro** Roberto F. Guisti*”, e depois: “*comenta el **certero filólogo y lingüista** Ángel Rosemblat*”), legitima o seu discurso, ou seja, outras vozes tão importantes e reconhecidas, não menos que “as da RAE”, são igualmente legítimas. Isto o explicita, pois, sendo o seu dicionário de tipo *particular,* busca a afirmação e a legitimação necessária nas demais vozes que comentamos:

> Este diccionario es obra personal y yo no quise – ni debía – deshacerme de mi criterio propio. […] Pues ya que no le regateamos aplausos a la Academia, fuerza es que se le pongan los debidos reparos, siempre que nuestra convicción personal lo juzgue necesario. (BECKER, 1961).

A partir daí segue uma série de relações adversativas marcadas pelo nexo “pero”, nas quais transita entre o pessoal e o “hispano-americano”, tomando a voz de Bello (1961):

> Un siglo atrás, escribía el más insigne gramático hispanoamericano (Andrés Bello): ‘Juzgo importante la conservación de la lengua de nuestros padres, 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 a recomendarles.’

E mais, de Bello:

> Reconocía Bello […] **pero** añadía: ‘No se crea que recomendando la conservación del castellano sea mi ánimo tachar de vicioso y espurio todo lo que es peculiar de los americanos’. […] ‘Chile y Venezuela tienen tanto derecho como Aragón y Andalucía para que se toleren sus accidentales divergencias […].’ (BELLO apud BECKER, 1961, grifos nossos).

Ocorriam então, processos analógicos: se da nomenclatura do “português de Portugal” se passava à formação e à gramatização da nomenclatura do “português do Brasil”, como destacado, concomitantemente à valorização do nacional (e do popular, por extensão) do Brasil (*brasileirismos* e regionalismos), da nomenclatura do espanhol da Espanha Becker se passava à valorização da nomenclatura do espanhol da América, mas agregando que “esta América” poderia ir mais além da hispanofonia, quer dizer, incorporando o Brasil. Esta era, segundo o meu entendimento, a ideologia à qual Idel Becker se vinculava e expunha em seu dicionário. Pelo exposto se pode considerar a Becker como um latino-americanista, que ao relevar as variedades hispano-americanas, ressaltava o vínculo latino-americano de (con)fraternização entre o espanhol e o português.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário permaneceu em vigor até a aprovação da primeira *Lei de Diretrizes e Bases* da educação nacional (Lei de 4.024, de 20 de dezembro de 1961) – LDB –, quando as línguas estrangeiras deixam de ser obrigatórias (e o ensino do espanhol é junto excluído da grande maioria das escolas), cabendo a cada estado a escolha ou a inclusão de línguas estrangeiras no currículo. “Findam-se os anos dourados” (LEFFA, 2006, p.13). Trata-se do *processo de desoficialização* das disciplinas de línguas estrangeiras (RODRIGUES, 2012, p. 88), que retomarei a seguir, no entremeio do final – desfecho – deste *acontecimento* e o início do próximo, ou seja, do que se refere à Lei de 2005.

5.3 O contexto geopolítico do segundo *acontecimento – o ensino do espanhol a partir das relações binacionais entre Brasil e Argentina aos acordos MEC-USAID*

Como gatilho propulsor deste segundo acontecimento estavam as relações políticas binacionais entre o Brasil e a Argentina e, como possível integrante dos acionadores do desfecho, estava o movimento encabeçado pelos Estados Unidos, a quem não interessava a união e o fortalecimento do Brasil e dos países hispano-americanos, a saber: o *pan-americanismo*.

Voltando no tempo e no espaço, como vimos nas questões relativas ao contexto do Vice-reinado do Prata (1776 -1814) no segundo capítulo da tese, desde o século XVIII as relações entre Argentina (e outras nações hispano-americanas em formação) e Brasil estiveram marcadas por uma série de conflitos. Enquanto a prosperidade da Argentina no ano de 1880 era vista no Brasil como "imperialismo argentino" (BEIN, 2012, p. 102), os argentinos se preveniam ante a ideia de que Brasil pudesse liderar a América do Sul. Somado a isso estavam todos os demais pormenores das questões do Prata, como os processos de independência que opunham as repúblicas hispanoparlantes à monarquia luso-brasileira, pela ameaça que a elas representava. No entanto, na primeira metade do século XX, alguns tratados marcavam um câmbio nas relações políticas entre os dois países, que terminariam por repercutir e modificar o status do ensino do português na Argentina e do espanhol no Brasil, tratando da inclusão das línguas nos respectivos sistemas educativos. Fatos políticos de reciprocidade motivaram a temática das línguas, ou seja, geraram Políticas Linguísticas também recíprocas. Ainda que tratados de várias ordens entre o Brasil e outras nações hispano-americanas seguiam em pauta, como os de delimitação de fronteiras e outros de caráter educacional e intelectual, foi prioritariamente com o Uruguai e a Argentina que se estabeleceram reciprocidades que incluíam o aspecto linguístico. Justamente neste contexto foi que se deu a inclusão do espanhol no ensino médio brasileiro e do ensino do português na Argentina, praticamente dentro dos mesmos moldes: em apenas um dos anos do ensino médio. Na Argentina como disciplina optativa, diferentemente do Brasil, que era obrigatória, nesta circunstância. Uma vez mais, vemos que o campo educativo, no caso das políticas de línguas, recebia os reflexos das relações políticas que se estabeleciam. Tais iniciativas se viram muito impulsionadas pelos interesses

geopolíticos comuns encabeçados por Getúlio Vargas e Juan Domingos Perón, dentro do contexto da crescente "ideologia pan-americanista", inaugurada e comandada, em primeira instância, pelos EUA. Os dois presidentes comungavam governos de perfil *patriarcal*, ou seja, de ampla responsabilidade social sobre as massas populares. Segundo Darcy Ribeiro (2012), inauguram o estilo *nacional-sindicalista*, promovendo reformas sociais e administrativas, contribuindo "poderosamente para incorporar as novas massas urbanas na vida social e política da nação" (2012, p. 49).

No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras modernas, as Políticas Linguísticas da Argentina até este momento haviam privilegiado as europeias (inglês, francês, italiano, alemã), entre as quais o português estava excluído. De modo semelhante funcionara no Brasil. Estabelecidas novas relações políticas entre os dois governos, começava um primeiro movimento relativamente recíproco em termos de Políticas Linguísticas. Como citado anteriormente, a língua portuguesa até este momento não representava nenhum valor internacional. E, ainda que as relações entre Vargas (1930-1945 e 1951-1954) e Perón (1946-1952, 1952-1958 e 1973-1977) pudessem ter fomentado, concomitantemente, o ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina, tais intervenções se desenvolveram de forma ineficiente em ambos os países.

O fato pontual que encabeçava esta reciprocidade, ao que tudo indica, foi a assinatura do *Tratado de Comércio e Navegação* (1933), por sua vez complementado por outros convênios firmados neste mesmo ano e nos subsequentes. Segundo estudos de Contursi (2012) e Bein (2012), ainda que algumas iniciativas tivessem tratado de abrir algum espaço para o ensino de português na Argentina já a partir de 1932 (por exemplo, em 1935, como curso de extensão, logo após a visita de Vargas à Argentina), foi em 1942, em concomitância à *Reforma Capanema* que a lei argentina – *Ley Nacional n° 12.766* – oficializou a inclusão do português como disciplina optativa no último ano do seu ensino secundário.

Com o estalar da Segunda Guerra Mundial, suas consequências e o concomitante desenvolvimento avassalador do imperialismo norte-americano, países do cone sul haviam sentido na pele a urgência de estabelecer-se como bloco para fazer frente às ameaças, como a da América do Norte, Europa, Império Britânico, União Soviética e China (BEIN, 2012, p. 102). Foi justamente neste contexto que os

governos dos presidentes argentino e brasileiro, Juan Domingos Perón e Getúlio Vargas tratavam de estreitar ainda mais seus vínculos. Perón chegou a subsidiar a campanha de eleição de Vargas. Em 1953 tentou revitalizar o Tratado do ABC, "*Pacto de Não Agressão, Consulta e Arbitragem*", que havia se constituído como um marco já em 1915, sobre as relações de integração entre Argentina, Brasil e Chile, no contexto da Primeira Guerra, possivelmente com o objetivo de fazer frente à submissão aos EUA, dentro do *pan-americanismo* – como já exposto no texto do contexto político do primeiro *acontecimento* de inclusão do espanhol (1920). Ainda sobre o Tratado do ABC, junto aos atos de reciprocidade apresentados dentro deste segundo *acontecimento*, podemos considerá-lo como a segunda semente plantada em prol da integração na América Latina.

Ao que tudo indica, para Perón urgia a necessidade de uma política de cooperação que fosse mais além dos temas aduaneiros e possivelmente tenha sido o passo a mais dado rumo ao que viria a ser o Mercosul[80]. No entanto, uma vez mais a ideia não se concretizou. Pela parte do Brasil,

> O ministro das Relações Exteriores João Neves da Fontoura repeliu energicamente as palavras do presidente argentino. Em nota oficial, Neves afirmou que **o país não teria nenhum interesse em abandonar o arco maior da aliança pan-americana, capitaneada pelos Estados Unidos, para aderir a um bloco regional alternativo, "subordinado à Argentina"**. De acordo com o Itamaraty, Perón não estaria autorizado, de modo algum, a falar pelo Brasil[81].

Depois do suicídio do presidente brasileiro, em 1954, e da queda de Perón na segunda etapa de seu governo, em 1955, se esvaiu qualquer possibilidade de integração sul-americana neste momento e nestas condições. O contexto *pan-americano* se manteve conduzido e manipulado por interesses norte-americanos e britânicos, atenuando-se com as ditaduras militares que se sobrepuseram sobre os países latino-americanos.

Ainda assim, a partir daí se reiterava a presença e a divulgação do português na Argentina, por exemplo, como a criação do Professorado (Licenciatura) de Português, em 1954, concomitantemente ao Centro de Estudos Brasileiros, criado

---

[80] Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pacto_do_ABC#cite_ref-/>.

[81] **Carta de João Neves a Getúlio Varga**s, 18 de fevereiro de 1953. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pacto_do_ABC#cite_ref-/ Carta de João Neves a Getúlio Vargas, 18 de fevereiro de 1953. Arquivo CPDOC-FGV (Documento GV c 1953.02.18/1). Acesso em: 23 de abril de 2016.

pelo Brasil em Buenos Aires, como instituição difusora da língua e da cultura brasileira neste país. Seguem outras ações de Política Linguística, seja de parte de Portugal (através do *Instituto Camões*), com a criação do Leitorado de Português, seja por parte do Brasil, com acordos de cooperação cultural firmados entre os anos de 1959 e 1997[82], os quais incluíam o ensino do espanhol no Brasil e do português na Argentina. Com base na lei nº 12.766 de 1942 (que como já destacado estabelecia o ensino do português no ensino secundário, como disciplina optativa), em 1985 (por Resolução Ministerial Nº 2.617)[83], o Ministério de Educação da Argentina autorizava um projeto experimental com a iniciação progressiva do ensino de português como segundo idioma estrangeiro nos ciclos do *bachillerato*[84] comum e do *bachillerato* em Letras (na Capital Federal e na grande Buenos Aires), considerando que o idioma já formava parte do *Professorado em Línguas Vivas* e na *Escola Normal Superior em Línguas Vivas* – desde 1954. A resolução também retomava o *Convênio de Intercâmbio Cultural* subscrito em 1959 e ratificado em 1963, pelos governos do Brasil e Argentina, que estabelecia que "cada parte contratante tratará de incluir em el programa de sus escuelas secundarias, o en sus cursos pré-universitarios, la enseñanza del idioma de la otra parte". (ARGENTINA, 1985)

Trato de destacar as razões consideradas pelo governo argentino, para a inclusão do ensino do português:

> Que el portugués, lengua románica de significativa tradición y vehículo de importantes manifestaciones literarias deve ser incorporado como uno de los idiomas extranjeros de aprendizaje en el nivel medio. […] Que la circunstancia de ser el portugués la lengua de um país limítrofe, su aprendizaje contribuirá a estrechar aún más los lazos culturales, científicos y económicos, así como los de amistad recíproca que nos unen con la hermana República Federativa del Brasil. (ARGENTINA, 1985).

Os argumentos que fundamentam a inclusão do ensino do português na Argentina, assim como ocorreriam por parte do Uruguai, se bem que mais tardiamente, dentro do contexto do MERCOSUL[85], podem ser vistos como muito

---

[82] De acordo com BEIN (2012, p.102) em 1959: Ley 7672/63, em 1968: Ley 17.980 e em 1997: Ley 25.129/99. Ver também CONTURSI (2012)

[83] ARGENTINA. Resolución Ministerial. **Ministerio de Educación y Justicia.** Buenos Aires, 1985

[84] Nível correspondente ao ensino secundário.

[85] Segundo Barrios (2011), "durante la dictadura militar en Uruguay, de 1973-1985, el portugués volvió a ser el centro de atención del gobierno de turno, que instrumentó tres campañas idiomáticas: una de lucha contra el portugués (1978), otra de corte purista en defensa del español ("Hablemos

similares aos que se proferem nos discursos que vemos reiterados no Brasil acerca do ensino do espanhol: vêm à tona os sentimentos fraternais integrados à metáfora da família, com as nações irmãs, o estreitamento dos laços de toda ordem e, sobretudo, da amizade recíproca de países que estão lado a lado - limítrofes. Reitera-se o valor literário e as palavras-chave: amizade, reciprocidade e união. Como havia comentado, ainda que sob diferentes condições sócio-históricas com elementos comuns, os argumentos que se enunciam funcionam como *ideologemas*, construídos metonímica e metaforicamente, como o caso de ver a América Latina como uma grande família, como fato consumado – um *entimema* – na qual cultivar a amizade e a união entre as irmãs é o modelo cristão e a lógica da natureza das famílias.

Segundo Bein (2012), com relação a tudo que segue aos primeiros acordos entre Brasil e Argentina, muito pouco foi posto em prática de modo a ter resultados concretos, naquele momento (isto em 2002):

> […] en el convenio Argentina-Brasil de 1997 incluso se decía lo siguiente: Art. 4: Cada una de las Partes promoverá: a) La inclusión en el contenido de los cursos de la educación básica y/o media, de la enseñanza del idioma oficial de la otra Parte; b) La creación de cursos de especialización, carreras de postgrado cátedras específicas sobre literatura, historia y cultura nacional del otro Estado; c) La creación de cursos de especialización, de posgrado, o cursos específicos que apunten a mejorar el conocimiento de la realidad económica, política, social y tecnológica de la otra parte; d) La creación de cátedras de portugués y cultura brasileña en las universidades argentinas, y de español y cultura argentina en las Universidades brasileñas. e) La inclusión de contenidos referidos a la integración regional en sus distintos aspectos en los diferentes niveles educativos. (BEIN, 2012, p. 106).

A conclusão que apresenta Bein é que nem sempre as Políticas Linguísticas governamentais conduziram a ações concretas. Lembrando Arnoux (2000, 2008), pode-se dizer que as Políticas Linguísticas conduzem a ações concretas quando, e somente quando, estas ações são de interesse da classe dominante.

---

correctamente nuestro idioma", 1979) y una tercera de alfabetización (1982) (BARRIOS; PUGLIESE, 2005; BARRIOS; ASENCIO, 2003). Direta ou indiretamente, em todas elas o objetivo era defender o espanhol frente ao português". No entanto, a partir da formação do MERCOSUR, as relações entre o espanhol e o português passariam a ganhar novas representações, marcando um novo acontecimento: tanto no Brasil como no Uruguai passa a ser valorizado o ensino das línguas. No Uruguai, "La oferta informal se visualizó rápidamente en carteles que, desde árboles y columnas de los espacios públicos, prometían enseñar portugués en tres meses" (BARRIOS, 2011, p.20). Em 1996, se inclui o ensino do português nos *Centros de Lenguas Extranjeras* vinculados a órgãos da Educação Pública Secundária e, em 2002, se coloca em marcha o PEIF que também inclui o país.

No outro lado da moeda, como pano de fundo da fragilidade, senão do fracasso do ensino de espanhol no Brasil, estão as relações políticas entre o Brasil e os EUA, embalados pelos acordos MEC-USAID (ALVES, 1968, SANTOS, 2009). Estabelecidos durante os anos 1960, entre o Ministério da Educação Brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), esta série de acordos objetivava subsidiar a educação brasileira em todos os níveis de ensino "tecnicamente e financeiramente", enquadrando o ensino brasileiro nos moldes norte-americanos, mas orientada à formação de mão de obra para a indústria e, obviamente, com objetivos outros, de controle imperialista, e com outras repercussões que sem dúvida atingiram e determinaram o ensino de línguas estrangeiras. Não por acaso, os acordos eram coincidentes com a ditadura no Brasil e com o ensino massivo e preponderante do inglês na escola brasileira. Entre 1964 e 1968 foram firmados 12 acordos, sendo o último em 1976. Nem todos os planos e objetivos pontuais que compunham cada um destes acordos foram divulgados. Até aqui, nada de novo. "Aqui e ali, no entanto, descobrimos sinais da sua existência. É o caso, por exemplo, das propostas que se renovam de se transformarem as universidades federais existentes em fundações". (ALVES, 1968, p.24). Fundações *particulares*, acrescento. A história parece repetir-se. Com relação ao ensino médio[86], o primeiro acordo específico a este âmbito foi assinado a 31 de março de 1965, explicitando a necessidade de reformulação do mesmo e destacando a fragilidade que o caracterizava, em grande parte decorrente da responsabilidade atribuída aos estados, ainda que a descentralização tivesse soado positiva aos olhos dos educadores brasileiros, a partir da LDB de 1961. Isto afirmavam os peritos norte-americanos. O maior problema, segundo o texto deste acordo, residia no fracasso do ensino médio brasileiro:

[86] Neste momento, a pesar de que ainda se fizesse uso das terminologias "nível secundário", "ensino secundário" e "curso secundário", no texto da 1ª LDB (1961) já se pode ver a designação "ensino médio". No que concerne aos sistemas de ensino, a LDB faz referência a "graus e ramos": além das determinações referentes à "educação de grau primário" (dentro da qual situa a "educação pré-primária", o "ensino primário" e a "escola primária"), está a referência à "educação de grau médio", onde inclui o "ensino médio". Podemos ver no Capítulo I da referida LDB: *Art. 34. O* ***ensino médio*** *será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e* ***abrangerá****, entre outros, os* ***cursos secundários, técnicos e de formação de professôres para o ensino primário e pré-primário*** (BRASIL, 1961, grifos nossos). Recordando o apresentado por Romanelli (1995), o "ensino secundário" era integrante do que passa a ser designado, neste momento em questão, como "ensino médio" – o qual, por sua vez, terminaria como atualmente é designado, ou seja, "o todo pela parte". A partir deste momento da tese, portanto, passo a designar o anterior "ensino secundário" por "ensino médio".

> O fato de ressentirem-se as autoridades estaduais de experiência na formulação de planos viáveis, notadamente no que se refere ao nível secundário, tornou-se um problema crucial, em face da crescente demanda de melhores e maiores oportunidades educacionais para a juventude brasileira. Efetivamente, apenas uma reduzida parcela de estudantes brasileiros (5 por-cento) conclui o curso secundário (em confronto com 60 por-cento nos Estados Unidos); **o currículo, métodos didáticos, instalações e o material de ensino acham-se sensivelmente desatualizados e aquém das exigências de hoje**. Por conseguinte, o Conselho, no exercício de suas atribuições legais de orientar, estimular e promover o progresso educacional, e consignando verbas federais para o ensino nos Estados, verificou que um dos requisitos essenciais da reforma do ensino é o treinamento de autoridades estaduais de educação no preparo e execução de planos estaduais de ensino. Por fôrça de lei o Conselho atua através do MEC, e a DES como seu órgão executivo. **61 Funcionários categorizados do Conselho, do Ministério e da DES entendem que a orientação e assessoramento por parte de consultores norte-americanos, possuidores de ampla experiência no planejamento do ensino em nível estadual, serão de grande valia na correção dessas deficiências**. (ALVES, 1968, p. 60-61, grifos nossos).

Segundo estudo de Alves (1968), que recopilou quase todos os textos dos acordos MEC-USAID, estes vão se desdobrando, objetivando a administração sobre a educação no Brasil e tudo o que desde aí poderia devir, como parte da estratégia de controle norte-americana. As ações vão, a cada novo acordo, ampliando-se sobre os estados brasileiros, tomados como grupos de pesquisas experimentais, sobre os quais novas demandas vão sendo aplicadas. “Cada acordo é uma espiral” (ALVES, 1968, p. 70). Entre as pautas de um dos acordos está a criação do EPEM – Equipe de Planejamento do Ensino Médio –, em 1968, constituída por 4 brasileiros e 4 peritos norte-americanos. A investida, pelo que pude ler nos acordos, não se resumia a reformulação da estrutura do ensino médio, mas também ao currículo, aos materiais didáticos, a formação e treinamento dos professores brasileiros. Sobre os materiais didáticos, a Carta de Acordo datada de 1º de novembro de 1966 previa a distribuição gratuita de 51 milhões de livros entre os alunos brasileiros das escolas públicas, embalado pela criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) neste mesmo cenário, por Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966, paralelamente, estimulando a indústria editorial (Ibid., p. 94-95). Os acordos Brasil-USAID, também serviam de lastro, dentro da educação brasileira, para a ditadura que estava em marcha. Era uma verdadeira bola de neve que rolava sobre a educação brasileira e, por extensão, sobre o ensino de línguas no Brasil.

5.4 Notas acerca do desfecho do segundo *acontecimento – a desoficialização*[87] *do ensino de línguas pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1961)

O segundo movimento de inclusão do espanhol, ainda que tenha motivado a criação de uma base bibliográfica brasileira para o ensino da língua, chegou ao fim em dezembro de 1961, em grande medida condicionado à sanção da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1961)[88] do Brasil. Antecede a esta LDB um fato importante que se soma ao acontecimento e reitera o seu desfecho, ao reforçar que a exclusão do ensino do espanhol no âmbito do ensino médio brasileiro estava prevista. Trata-se de uma intervenção malsucedida que buscou ampliar a oferta do ensino da língua espanhola já no contexto de *pan-americanismo*, e para a qual abrirei um considerável espaço de reflexão a seguir:

Em 1958, já terminado o governo Vargas, foi apresentado o primeiro Projeto de Lei (Projeto nº 4.606 de 1958) que buscou alterar o Decreto de 4.244, de 9 de abril de 1942, no sentido de ampliar o ensino do espanhol para as demais séries ou ciclos, e que teve como ementa: "*Altera o Decreto-lei 4244, de 09 de abril de 1942, no que se refere ao aprendizado do idioma espanhol nos dois ciclos do ensino secundário*"[89]. Destaco a transcrição dos trâmites acerca da exposição de motivos, por Clóvis Salgado:

> **A revisão da política continental, em que se empenha o governo, com o propósito de dar novos rumos ao *pan-americanismo***, recomenda a adoção de medidas [...] entre estas medidas está a inclusão do espanhol como disciplina obrigatória no ensino secundário, **idioma da maioria dos países americanos**, cujo conhecimento, pela juventude brasileira, **constituirá mais um liame com os povos do continente.[...]** A atual Lei Orgânica do Ensino Secundário já prevê, é verdade, o ensino do espanhol, mas com a duração de, apenas, um ano [...] **entre as finalidades do ensino do espanhol está** a de **mostrar-lhe a origem românica, como a do português, que tem a língua de Castela a da maioria dos países**

[87] Tomo a *desoficialização* – termo e concepção – a partir do que propõe Robrigues (2012), e que será melhor discutido no capítulo seguinte. Adianto que se refere às Políticas Linguísticas outorgadas pela LDB (1961), que tratam de suprimir a oferta do ensino de línguas estrangeiras na escola pública brasileira.

[88] BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponivel em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.

[89] BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.606 de 1958.** Ver documento original: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1209701&filename=Dossie+-PL+4606/1958>.

> **americanos, o que ajudará a compreender os *sentimentos pan-americanos*.** (BRASIL, 1958, grifos nossos).

A ideia primeira se elabora sobre a política continental em marcha naquele momento, baseada no fortalecimento dos princípios do *pan-americanismo*, no bojo da Doutrina Monroe. Como vimos na primeira parte da tese, o *pan-americanismo* se constituiu como um conjunto de políticas que visavam um modelo de integração dos países americanos, sujeitado à hegemonia dos Estados Unidos, e que terminaria por repercutir também sobre o plano das Políticas Linguísticas. Neste cenário voltava a importar que se ensinasse o espanhol no Brasil, assim como o inglês. O argumento primeiro se baseava na revisão das políticas continentais*, com a emergência do pan-americanismo*. Depois disso, está a referência ao valor da quantidade – *espanhol língua da maioria*: mais países, mais necessidade de acordos.

Por outra parte, resgatava o argumento da origem comum entre o espanhol e o português, complementado com a referência primeira ao espanhol em Castela, ou seja, que releva o *ideologema* de "espanhol língua de Castela" também como mito originário e, subsequentemente, a repetição, não por acaso, do espanhol como língua da maioria dos países americanos: "espanhol língua de americanos". É importantíssimo destacar que nesta circunstância não se tratava mais de sentimentos comuns entre "los hermanos" ou entre as nações hispano-americanas, e muito menos com relação à "língua de Cervantes", mas sim com a nova categoria que emergia dentro dos discursos em prol do ensino do espanhol: "o americano". Designação esta que integra a palavra composta "pan-americano", estabelecida pela doutrina estadunidense.

Vemos, portanto, o deslocamento que se opera marcado, linguisticamente: de *hispano-americano* a (pan) *americanos*. Uma nova retórica sentimentalista se desenvolve, ou seja, aprender espanhol como forma de "compreender os sentimentos pan-americanos". Estes argumentos funcionam sob uma mescla do político com o sentimental, no qual o sentimentalismo se opera marcado e conduzido pelas políticas vigentes. Reconstituindo o que se evidencia, as retóricas desta ordem foram deslizando, ou seja, dos ideais bolivarianos que houveram celebrado os *sentimentos hispano-americanos* e, subsequentemente, a aproximação desejada pelo governo Vargas fundamentada nos *sentimentos sul-americanos*, chegando até aqui com os *sentimentos pan-americanos.* A mensagem expedida pelo então Presidente da República, Juscelino Kubitschek (1956-1961), reitera os motivos da

proposta, em mesmo tom político e sentimental – “entrelaçamento de relações; íntima aproximação” – uma vez mais destacando o espanhol como “a língua da maioria”, como podemos ver na página 10 do mesmo documento:

> **A equiparação do ensino do idioma espanhol ao inglês nas diversas séries e cursos secundários [...] impõem-se como corolário dos novos rumos dados ao pan-americanismo**, em consequência da política adotada pelo Governo, eis que **se trata do idioma falado pela maioria dos povos americanos**. [...] em verdade é uma resultante inafastável das **amplas perspectivas que se abriram ao entrelaçamento das relações pan-americanas**, através da atual política continental, **de mais íntima aproximação dos países deste hemisfério**. (BRASIL, 1958, grifos nossos).

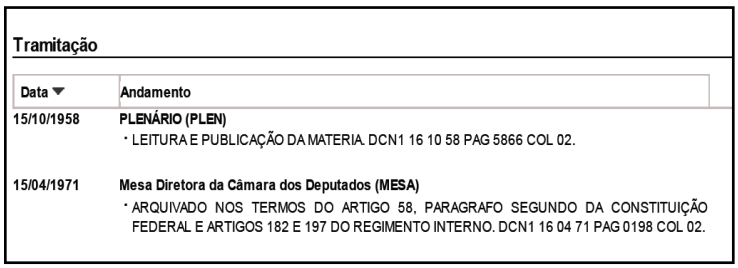
Se com a Reforma Capanema (1942) o movimento se dava pautado na integração com a Argentina, sedimentado pela relação de Vargas com Perón, como veremos na continuação, com Clóvis Salgado e Kubitschek (1956-1961) se evidenciava o movimento do *pan-americanismo*, encabeçado pelos EUA, quando o ensino do inglês passava a garantir definitivamente seu espaço na escola brasileira sem nenhuma necessidade de oficialização. Os rumos do *pan-americanismo*, de acordo com o presidente Juscelino Kubitschek, deveriam incluir o ensino do espanhol no Brasil, equiparando-o ao inglês, ou seja, “a língua da maioria” ao lado “da língua de maior poder” dentro *deste hemisfério.*

Ainda com objetivos diferentes, todos os discursos pronunciados pelos políticos brasileiros que se incluem neste *acontecimento*, até aqui, apelam à comoção, articulando o sentimentalismo, ou seja, com o espanhol se atingiria um plano superior de aproximação espiritual:

- “[...] ***para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente***” (por Gustavo Capanema, em 1942);
- “[...] ***ajudará a compreender os sentimentos pan-americanos***” (por Clóvis Salgado, em 1958);
- “[...] ***ao entrelaçamento das relações pan-americanas** [...] **de mais íntima aproximação dos países deste hemisfério”*** (por Juscelino Kubitschek, em 1958).

O projeto de 1958 foi arquivado em 1971 (Imagem 28):

Imagem 28 – Projeto de Lei nº 4.606 de 1958 que buscou alterar a Lei 4.244, de 9 de abril de 1942



Tramitação

Data ▼	Andamento
15/10/1958	**PLENÁRIO (PLEN)** • LEITURA E PUBLICAÇÃO DA MATERIA. DCN1 16 10 58 PAG 5866 COL 02.
15/04/1971	**Mesa Diretora da Câmara dos Deputados (MESA)** • ARQUIVADO NOS TERMOS DO ARTIGO 58, PARAGRAFO SEGUNDO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL E ARTIGOS 182 E 197 DO REGIMENTO INTERNO. DCN1 16 04 71 PAG 0198 COL 02.

Fonte: BRASIL, 1958.
http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=222893

Este foi o primeiro entre os inúmeros Projetos de Lei (P-L) que tramitaram, em vão, objetivando a inclusão da língua espanhola no sistema educativo brasileiro, até a aprovação do que deu lugar à “Lei de 2005” (que outorgo, em 2005, a obrigatoriedade da oferta do espanhol no ensino médio como disciplina optativa, a ser cumprida até o ano de 2010). O prescrito pela Reforma Capanema (1942) dentro da *Lei Orgânica do Ensino Secundário* permaneceu em vigor até a aprovação da 1ª LDB (1961), como já antecipado, no governo do presidente João Goulart.

Similarmente ao movimento anterior, ainda que colocado como ensino obrigatório, em termos quantitativos e qualitativos o espanhol recebia um status de inferioridade (menos horas, em menos níveis de ensino, em comparação às demais línguas estrangeiras oferecidas). No entanto, perdurou por um período consideravelmente superior: se no *acontecimento* anterior se manteve por apenas 5 anos, neste trata-se de 19 anos de ensino de espanhol.

Tendo se configurado como uma Política Linguística promovida por interesses geopolíticos latino-americanos inicialmente convergentes, podemos entender que o término deste segundo *acontecimento* se baliza pelas novas circunstâncias geopolíticas que se colocavam em marcha. As Políticas Linguísticas determinadas pela emergente LDB (1961) passavam a outorgar um papel diminuto às línguas estrangeiras. Tratava-se da *desoficialização do ensino de línguas estrangeiras* (RODRIGUES, 2012). Neste cenário, o espaço ficava aberto para que se efetivasse o *World English* (RAJAGOPALAN, 2009) sem nenhuma necessidade de oficialização.

CAPÍTULO 6: O TERCEIRO ACONTECIMENTO – A "LEI DE 2005" E OS ARGUMENTOS PARA O ENSINO DO ESPANHOL NO SÉCULO XXI"

Este capítulo trata sobre a última intervenção de Política Linguística que incluiu a oferta do espanhol no ensino médio brasileiro: a "Lei de 2005", também chamada "Lei do Espanhol". Verifico a argumentação que fundamentou este terceiro *acontecimento*, partindo do discurso de apresentação do Projeto de Lei e logo estabelecendo algumas reflexões sobre cada artigo que compõe a lei propriamente dita. No processo de historicização, considero os *acontecimentos* que o antecederam e outras intervenções pontuais advindas da esfera educacional. De forma complementar, relaciono às leis gerais de educação nacional que foram sendo elaboradas e atualizadas a partir dos anos 60 – LDB de 1961, LDB de 1971, LDB de 1996, lembrando que a "Lei de 2005", até setembro deste ano de 2016, se encontrava sujeitada à última LDB. Quanto aos *instrumentos linguísticos* que conformam este terceiro acontecimento, trato a questão desde uma ótica diferente de como elaborei nos *acontecimentos* anteriores, dentro de uma representatividade condizente com o momento atual: trata-se também da realidade que toma o elemento i*nstrumento linguístico* a partir do programa do governo *Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).* O contexto atual se caracteriza por uma ampla oferta de instrumentos linguísticos (livros, gramáticas, dicionários, ...) e, no caso do PNLD, milhares de livros e dicionários são distribuídos entre os alunos das escolas públicas. Sobre a contextualização geopolítica, situo o acontecimento dentro das conjunturas dos processos regionais e transnacionais que incidiram sobre a Política Linguística tratada, com especial referência às ações relativas ao Mercosul – no contexto dos *Regionalismos* - e à Política Linguística *pan-hispânica* – encabeçada pela Espanha, sua discípula RAE e seu discípulo, o Instituto Cervantes. Por fim, respondendo à questão "fracassos ou êxitos", busco situar o acontecimento no plano nacional, elencando alguns fatos que se efetivaram como decorrentes da sanção da lei e, no plano regional, estão os reflexos da lei dentro das ações bilaterais entre países que retomam a inclusão do elemento língua nos seus processos integrativos.

6.1 Os antecedentes:

6.1.1 As LDBs de 1961, 1971, 1996 – e o ensino de línguas estrangeiras

Mais de meio século separaram a segunda inclusão da língua espanhola no ensino médio brasileiro (1942-1961) e esta última, a partir da sanção da “Lei do Espanhol” (2005). Neste longo período, após o investimento malsucedido de 1958, que tentara ampliar a oferta do espanhol, como visto nas notas do desfecho do *acontecimento* anterior, nada mais nada menos que 25 Projetos de Lei desta ordem – buscando a inclusão da língua – foram apresentados (18 encaminhados à Câmara dos Deputados e 7 apresentados por senadores). Alguns chegaram e ser discutidos, mas foram negados. Outros foram arquivados. São dados da minuciosa pesquisa de Rodrigues (2012), que abre os arquivos jurídico e legislativo brasileiro e folheia-os página a página, literalmente, desvelando aspectos das Políticas Linguísticas que conduziram o ensino do espanhol no Brasil, com foco na “Lei de 2005” e em três P-L que o antecederam. Nas palavras de Celada, Rodrigues “mostra como o político atravessa o espaço escolar”. (RODRIGUES, 2012, p.11).

Como antecipado, a exclusão do espanhol no *acontecimento* anterior se marcou, juridicamente, pela primeira LDB brasileira (1961), que *desoficializou* (Ibid., p.88) o ensino de línguas estrangeiras. Dentro dos novos parâmetros estabelecidos pela então LDB, as línguas estrangeiras deixam de ser obrigatórias, cabendo a cada estado a definição sobre a inclusão (ou não) de alguma língua no currículo escolar. A LDB de 1961 promovia, além desta descentralização do ensino, ao criar o *Conselho Federal de Educação* e determinar que as decisões referentes ao ensino de línguas estrangeiras ficariam a cargo dos *Conselhos Estaduais*, significativas divergências de estado para estado. Este novo contexto ficou marcado por algumas mudanças: o latim foi definitivamente eliminado, o francês teve sua carga horária reduzida ou foi suprimido, e a oferta do inglês foi ampliando-se gradativamente. Quanto ao espanhol, tinha insignificante presença. A partir daí, torna-se devastador o privilégio do ensino do inglês frente às demais línguas que, ano a ano, vão sendo sucumbidas e perdendo o valor.

Esta expansão está estreitamente relacionada aos acordos MEC-USAID, que se colocariam em marcha a partir e justificados pelo “fracasso da LDB”, como visto no contexto geopolítico que marca o início e o fim do segundo *acontecimento*. De forma a complementar, a “situação”, segundo o texto do acordo, assim começava:

> Uma das características marcantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atualmente em vigência no Brasil (Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), é o grau de responsabilidade que a mesma atribui aos

> Estados, no que tange aos ensinos primário e secundário. **Embora êste aspecto da Lei tenha sido bem recebido pelos educadores brasileiros, que o consideraram uma forma desejável de descentralização do contrôle do ensino, surgiram algumas dificuldades de ordem prática nos três últimos anos, a partir da data em que a Lei passou a vigorar.** A maior parte dessas dificuldades sobreveio em razão do fato de os Conselhos Estaduais de Educação, as Secretarias e outras autoridades estaduais de educação carecerem de experiência quanto à formulação de planos estaduais de ensino que consultassem os Estados e a disponibilidade de seus recursos, tanto humanos quanto materiais [...]. (ALVES, 1968, p. 60, grifos nossos).

Não cabe dúvida que tais acordos, que se estenderam até 1970, situando-se, portanto, entre as duas primeiras LDBs, repercutiram sobre a legislação no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, que permaneceu priorizando o ensino do inglês.

A LDB seguinte, de 11 de agosto de 1971[90], que "Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus[91], e dá outras providências" não trazia câmbios significativos. No entanto, ressurgia uma tímida e difusa referência às línguas estrangeiras:

> Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações […] 2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reunam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de **línguas estrangeiras** e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe. (BRASIL, 1971, grifos nossos).

A redação pode ser considerada como difusa porque as línguas estrangeiras não integravam os conteúdos curriculares neste momento. Portanto, da forma como está posta a referência, "com a reunião de alunos de diferentes séries e níveis comuns de adiantamento", termina por gerar um efeito de que é desnecessário ou que poderia funcionar aos moldes de cursos de extensão ou atividades extraclasse.

---

[90] BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>.

[91] Com relação à designação de "1º e 2º graus", a LDB de 1971, no Capítulo I, Art 1º, diz que: [...] *entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.* (BRASIL, 1971). Neste período, que começa com a LDB de 1971, passam a conviver como sinônimas, portanto, as designações "2º grau" e "ensino médio", com prevalência da primeira. A partir daqui, portanto, o texto da tese passa a fazer uso da designação "2º grau".

A Resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971[92], anexa ao Parecer nº 853 de 12 de novembro do mesmo ano do *Conselho Federal de Educação*, além de fixar o núcleo comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus, definia que a inclusão de qualquer língua estrangeira se daria a *título de acréscimo*, dado o caráter essencialmente profissionalizante que se atribuía à educação brasileira naquele momento, no qual a função da aprendizagem de uma LE seria unicamente instrumental:

> ART. 7 **Recomenda-se** que em Comunicação e Expressão, **a título de acréscimo**, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, **quando tenha** o estabelecimento condições para ministrá-la com **eficiência**. (BRASIL, 1971, grifos nossos).

O sintagma “quando tenha”, em seu sentido subjetivo e condicional, funciona indicando a própria incerteza e ineficiência do estado – responsável pela ineficiência dos “estabelecimentos” (posto aí como sinônimo de *escolas*). A orientação deixa escapar a ausência de Políticas Linguísticas dentro das políticas públicas educacionais. A ineficiência atribuída às escolas e o caráter de recomendação é enunciado a partir de um “nós” do sistema educativo que se justifica mediante a situação precária, no Parecer 853 de 1971:[93]

> **Não subestimamos** a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, **mas** também não ignoramos a circunstância de que, **na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia**. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) **a título de recomendação, não de obrigatoriedade**, e sob as condições de autenticidade que se impõem. (BRASIL, 1971, grifos nossos).

Por outra parte, o “não subestimar a importância crescente que assumem os idiomas” em nenhum sentido se assemelha à “valorizá-la”. Neste sentido, as artes e as letras continuavam a ter, ainda neste momento, um caráter insignificante e secundário – de desvalorização ~ recomendação. As línguas estrangeiras que restavam da primeira LDB (1961) foram suprimidas da maioria das escolas. Quando oferecidas no então 2º grau, não passava do inglês e com uma hora de aula

---

[92] BRASIL. **Resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971,** anexa ao Parecer nº 853/71. (1971). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>.

[93] BRASIL. **Parecer nº 85371 de 12 de novembro de 1971, do CEF.** (1971b) Núcleo-comum para os currículos de 1º e 2º graus. A Doutrina no Currículo na Lei 5.692. In: Documenta nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971.

semanal, aproximadamente. Em 1976, a resolução nº 58, de 1 de dezembro[94] passava a reconsiderar o ensino de línguas no ensino médio. Assim o definia (Art. 1):

> O estudo de Língua Estrangeira Moderna (LEM) passa a fazer parte do núcleo comum, **com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau**, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam. (BRASIL, 1976, grifos nossos).

Como destaca Rodrigues (2012, p. 95), o acréscimo do adjetivo *moderna* funciona como determinante da exclusão definitiva das línguas clássicas, em comparação às LDBs anteriores, e colabora para a manutenção do inglês, ao não especificar ou trazer qualquer referência a mais sobre a definição ou opções por línguas a serem incluídas.

Abrirei aqui um parêntese para apresentar dois fatos de suma importância que antecedem à LDB de 1996 (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) e que podem ser considerados como marcos no processo que colaborou para a implementação do ensino do espanhol no *acontecimento* de 2005. O primeiro trata-se da fundação da primeira associação de professores de espanhol do Brasil, em 1981, e do primeiro *Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas* (I ENPLE) promovido pela *Associação de Linguística Aplicada do Brasil* (ALAB), em 1986.

Em 1981 foi criada a Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ), a primeira do Brasil, seguida da de São Paulo (APEESP), em 1983. No primeiro momento já se discutia sobre a inclusão do espanhol como disciplina obrigatória no 2º grau. Sua fundação colaborou não só para a inclusão da disciplina, como para a retomada dos concursos para professores de espanhol na rede pública brasileira, com vistas a sua inclusão nos exames de acesso à universidade pública, que se efetivou em 1986. Posteriormente, em 1995, de acordo com dados de Freitas e Barreto (2007) e do site da associação[95], a lei nº 2447/1995 tornava obrigatório o ensino do espanhol em todas as escolas públicas de ensino de 1º e 2º Graus do RJ, não apenas na Rede Estadual como num primeiro momento integrara a Constituição Estadual.

---

[94] BRASIL. **Resolução nº 58, de 1 de dezembro de 1976.** Diário Oficial da União, Brasília, DF.

[95] Disponível em: <http://www.apeerj.org.br/historia>.

A argumentação levantada pela APEERJ traz elementos reincidentes no processo de historicização do ensino de espanhol, como (1) a representatividade internacional do espanhol, pelo seu valor quantitativo e qualitativo, e (2) a geopolítica dentro de América Latina. Agrega, no entanto, um novo elemento que fazia menção aos problemas comuns de ordem social e econômica entre o Brasil e os países hispanoparlantes, além de conter uma retórica mais realista e promissora da cidadania brasileira e latino-americana, e mais: de um espanhol mais globalizado, ou seja, que não se resume à América e à Europa. Portanto, inaugura um discurso menos sentimentalista nos aspectos destacados por Bevilaqua (2013, p. 51, grifos nossos)[96]:

> 1. Propiciar aos alunos interessados o aprendizado, em Grau Médio, desta **língua conhecida e falada em quase todo o mundo**.
> 2. Propiciar, em um futuro próximo, **integração maior entre os povos latino-americanos**, oferecendo-lhe condições de **melhor relacionamento com os países vizinhos**, já que o **Brasil se acha incrustado entre nações cujos integrantes, em sua quase totalidade, são hispano-falantes** e vivenciam **idênticos problemas sócio-econômicos**. (...)
> 3. **Propiciar aos brasileiros**, também em um futuro próximo, **meios de se comunicarem com outros povos de diferentes continentes**, porquanto experiências levadas a cabo comprovaram que a língua espanhola permite fácil comunicação, não apenas na América Hispânica, obviamente, mas também na América do Norte, parte da África e em vários países da Europa onde funciona como instrumento linguístico para efeito de entendimentos imediatos e diários.

A argumentação "nova", além do que concerne ao âmbito da cidadania, refere-se a uma identidade compartilhada e fundamentada nos idênticos problemas sociais e econômicos, reflexo dos processos comuns de colonização, do neocolonialismo e, prioritariamente, das ditaduras que se implantaram quase que concomitantemente sobre toda a América Latina. O discurso da APEERJ destacava, uma vez mais, a importância que poderia ter a integração latino-americana, incluindo outras bases argumentativas, indicadoras de um novo contexto sócio-histórico. Por exemplo, sobre a comunicação com outros continentes, que se pronunciava já dentro de uma nova realidade que se colocava em marcha, em outras palavras, inevitavelmente, dentro do paradigma da Globalização.

[96]Citado por Bevilaqua (2013). Fragmento do artigo "A Associação de Professores de Espanhol" integrante do livro "El Español en Río de Janeiro. Quinto centenario, España 92 y Cultura Española en el siglo XX. Consulado General de España en Río de Janeiro, Febrero de 1993".

O que importa destacar aqui, dentro do âmbito da Glotopolítica, é o efeito advindo da intervenção de forças da sociedade sobre as Políticas Linguísticas governamentais através e por iniciativa de professores de espanhol no Brasil. Não somente o ensino do idioma e as representações sobre o mesmo e sobre o ensino do mesmo tomavam novos rumos, como também era gerado um efeito glotopolítico mais amplo, por exemplo, com a ampliação do movimento a partir da criação de associações de outros estados e a desestabilização da hegemonia do inglês nos exames para o aceso à universidade em todo o país. No entanto, ao que tudo indica, estas ações se tornavam viáveis dentro do contexto mais amplo dos grandes investimentos da Espanha no Brasil que também trariam a "língua acompanhando o império" e o *pan-hispanismo*. Esta questão não poderia passar desapercebida. Retomarei na contextualização geopolítica.

O segundo fato a ser considerado trata-se do primeiro *Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas* (I ENPLE), realizado em novembro do ano de 1996, quando a *Associação de Linguística Aplicada do Brasil* (ALAB) escrevia e divulgava a *Carta de Florianópolis* propondo um plano de emergência para o ensino de línguas no país (no II ENPLE, realizado em Pelotas -RS, em 2000, seria emitida a Carta de Pelotas, reiterando e ampliando as pautas da primeira carta). Segundo PAIVA (2003), a *Carta de Florianópolis* afirmava o direito à cidadania de todos os brasileiros inseridos no *mundo globalizado e poliglota, e a necessidade do acesso ao estudo de línguas estrangeiras.* Não consegui ter acesso ao documento. A relação que pode ser estabelecida, desde meu ponto de vista (também destacada por Paiva, 2003), refere-se a que em dezembro do mesmo ano se promulgava a nova LDB (1996). Sobre o ensino de línguas estrangeiras no ensino médio[97], definia que (Art 36): "III – Será incluída **uma língua estrangeira moderna**, como **disciplina obrigatória**, escolhida pela comunidade escolar, e **uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição"**. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Podemos concluir que de fato há um avanço no que concerne ao ensino de LE no Brasil, após os dois fatos citados e pelo que emana da LDB de 1996. Seja

[97] Na LDB de 1996 já não há referência à "2º grau", limitando-se a "ensino médio", no qual inclui a preparação para o exercício das profissões técnicas. Sobre a composição dos níveis escolares (e não mais dos graus), o Capítulo I do Título V, Art. 21., traz que: *A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.* (BRASIL, 1996). A partir daqui, portanto, o texto da tese segue com a designação "ensino médio" até a finalização, retomando as demais somente nos momentos em que faça referência a circunstâncias anteriores.

pela obrigatoriedade da inclusão de uma língua em caráter de língua obrigatória, seja pela inclusão de uma segunda língua em caráter de língua optativa. O fato de que a comunidade escolar tenha autonomia para escolher esta ou aquela língua, se, por um lado foi vista com bons olhos por alguns professores e linguistas, por outro foi mal vista, pois talvez deixasse o espaço livre para a manutenção de uma única língua como obrigatória (o inglês), e nada mais.

Às normativas estabelecidas pela última LDB se vincularia a "Lei de 2005", modificando-a no que concerne à obrigatoriedade da oferta do espanhol como disciplina optativa, que tratarei a continuação. No caso, se deve considerar de extrema relevância a questão do caráter de língua obrigatória X língua optativa, que mostram um quadro de oscilações merecedor de uma análise que considere uma lógica que, por mais que se reajuste, mantém o inglês como língua primeira e, mesmo nos municípios que tem a co-oficialização de suas línguas de imigração, no Rio Grande do Sul, quase nada foi além do exposto (RECUERO, 2015). A questão levantada, assim como vários outros aspectos prescritos pela lei, causou muitas dúvidas dentro das comunidades escolares, como destacarei à continuação.

6.2 O *acontecimento*:

6.2.1 O discurso pronunciado - "Apoio ao Projeto de Lei nº 3.987 de 2000, sobre a inclusão da língua espanhola no currículo das escolas brasileiras"

Em 15 de dezembro de 2000 o deputado Átila Lira / PSDB (Piauí) apresentava na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (Ementa: Dispõe sobre o ensino da língua espanhola)[98] que viria a ser aprovado e transformado em lei, em 2005. Em 2005, proferia o discurso de "Apoio ao Projeto de Lei nº 3.987 de 2000, sobre a inclusão da língua espanhola no currículo das escolas brasileiras"[99], do qual destaco algumas sequências. Trato de apresentar uma análise que se pauta na reincidência dos argumentos expostos e na instauração de novos, à luz do contexto

[98] BRASIL, 2000. Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20565>.

[99] BRASIL, 2005. Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=3&nuSessao=172.3.52.O&nuQuarto=89&nuOrador=1&nuInsercao=45&dtHorarioQuarto=12:06&sgFaseSessao=BC%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20&Data=07/07/2005&txApelido=%C3%81TILA%20LIRA&txFaseSessao=Breves%20Comunica%C3%A7%C3%B5es%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20&dtHoraQuarto=12:06&txEtapa=Com%20reda%C3%A7%C3%A3o%20final>.

geopolítico em que se operam. A seleção foi feita tendo em vista que o "discurso proferido" (BRASIL, 2005, grifos nossos) reitera e amplia as justificativas que compunham o seu P-L, de 2000:

A importância da língua espanhola, hoje, no ***contexto mundial*** *é* ***indiscutível****. Mais de* ***400 milhões de pessoas*** *se comunicam nessa língua.*

Podemos perceber que o proponente abre o discurso com "uma verdade" amparada no valor das grandes proporções, ou seja, "no mundial e nos milhões". Posta como senso comum, a maneira de uma *premissa entimemática*, está marcada pelo ***indiscutível,*** ou seja, "aquilo que todo mundo sabe". Trata-se da ordem do valor quantitativo – ***400 milhões de pessoas*** –, que vemos reiterado desde os primeiros discursos do primeiro *acontecimento*. Aqui, neste contexto, caracteristicamente pertencente ao âmbito do discurso *pan-hispânico*, em seu clímax, dentro do marco da globalização.

> *A* ***maioria esmagadora*** *dos países que integram a* ***América Latina*** *é composta por nações hispânicas, que, por conseguinte, falam o idioma espanhol. O Brasil,* ***onde se fala apenas o português****,* ***tornou-se uma ilha*** *neste contexto.* (BRASIL, 2005, grifos nossos).

Esta segunda sequência também se opera marcada pelo valor quantitativo, aqui representado por ***a maioria***, por sua vez reforçada pelo qualificador ***esmagadora*****.** Evidencia-se também o deslocamento do ***contexto mundial*** à ***América Latina****.* Então: *no contexto mundial – mais de 400 milhões*; *na América Latina – a maioria esmagadora*.

Com relação à "ilha Brasil", segundo Rodrigues (2012, p.256),

> A imagem do Brasil como uma 'ilha' de língua portuguesa no continente americano hispano-falante parece ser recorrente num certo senso comum quando se trata de definir os espaços ocupados por cada uma das duas línguas em questão, sobretudo na América do Sul.

Esta concepção, por outro lado, remete ao imaginário de um Brasil monolíngue. Não se trata de afirmar que o proponente do P-L desconheça a existência das quase 200 línguas indígenas faladas no Brasil, das línguas de imigração, da língua brasileira de sinais ou das línguas co-oficiais brasileiras. No entanto, esta repetição, que inevitavelmente nos remete ao *Diretório dos Índios*

(1758), sugere uma cristalização de sentidos sobre o monolinguismo, construída social e historicamente, tal qual o imaginário da “ilha Brasil”. Quando se diz “*o Brasil, onde se fala somente o português*” se exclui qualquer outra língua, recortando o memorável para reescrever a história.

A *ilha-Brasil* – “onde se fala somente o português” – assim como o *gigante-Brasil* ou *gigante-lusoparlante* que hora figurou como ameaça, rodeado pelo elemento hispânico – “onde se fala somente o espanhol” – funciona como uma *fórmula* que remete a outras, pois os pontos de vista e os ideologemas acionados vão recortando e delineando o continente. Neste sentido, o Brasil ora é a fortaleza gigante, ora é a ilha que precisa inserir-se e integrar-se a “Patria Grande” de José Artigas ou a “Nuestra América” de José Martí. “Com a consolidação do MERCOSUL, aumenta a necessidade de se conhecer a língua espanhola, que já ocupa o **segundo lugar na comunicação do comércio internacional**.”

Relacionado ao MERCOSUL, o proponente expõe o aspecto do comércio internacional, que foi o alicerce inicial sobre o qual o bloco se ergueu. Traz novamente o valor quantitativo do espanhol: *a língua espanhola* [...] *já ocupa o segundo lugar na comunicação do comércio internacional.* O advérbio de tempo “já” projeta um efeito de sentido de continuidade, ou seja, “que ocupara um lugar secundário, que ‘já’ ocupa o segundo lugar, e que poderá vir a ocupar o primeiro lugar”.

> O Projeto de Lei nº 3.987, de 2000, fundamenta-se também no Protocolo de Intenções assinado em 13 de dezembro de 1991 pelos Ministros da Educação dos países que compõem o **MERCOSUL**. De acordo com esse documento, **firmou-se o compromisso** de "implementar o ensino de português e de espanhol nas instituições dos diferentes níveis e modalidades dos sistema educativo [sic], **para melhor comunicação" entre seus países**. (BRASIL, 2005, grifos nossos).

Novamente fundamentando-se no MERCOSUL o proponente justifica sua proposta no compromisso comum assinado entre os países integrantes, em um documento de caráter oficial, ou seja, resgata uma voz de autoridade que valida a sua proposta. Trata-se do Protocolo de Intenções, que teve como tema a criação da Comissão de Ministros da Educação (futura Reunião de Ministros da Educação – RME).

Aqui, uma vez mais, a integração é a palavra de ordem. No entanto, para além do aspecto comercial, se estende ao âmbito educacional, pois estas eram as

diretrizes que se estabeleciam com os novos moldes aos quais se enquadrava o MERCOSUL, ou seja, que se direcionava a outro tipo de regionalismo que não o fundamentado exclusivamente nas relações comerciais. O proponente aproveita este contexto e assim faz valer o seu discurso.

Mais palavras evidenciam os ideais de integração que o MERCOSUL colocava em pauta, no caso, também embalada pelo contexto do *novo* Regionalismo, no contexto maior da globalização:

> A partir dessa data, muito se avançou. O **MERCOSUL** vem alcançando seu objetivo de **conjugar esforços,** visando conquistar **espaço promissor no novo cenário econômico** que se delineia. Contudo, seu sucesso requer o **domínio de um idioma comum**, no sentido de proporcionar **maior aproximação e entendimento** entre seus países membros, no que se refere às **relações comerciais**, assim como na execução de **projetos comuns voltados para o desenvolvimento cientifico, tecnológico e educacional**. (BRASIL, 2005, grifos nossos).

Vemos que se abre um leque de razões que poderiam balizar positivamente o desenvolvimento do bloco regional, reiterando o ir além do comercial: *espaço promissor no novo cenário econômico, relações comerciais, projetos comuns voltados para o desenvolvimento cientifico, tecnológico e educacional.* Estas questões seriam alcançadas mediante a integração, a qual se reitera em sintagmas de uma ordem comum: *conjugar esforços, um idioma comum, maior aproximação e entendimento.*

Remetendo novamente aos ideais bolivarianos, perseguidos por Artigas e José Martí, e reiterados por Darcy Ribeiro, o imaginário de uma grande pátria, "formada por um mosaico de 'pequenas pátrias'" (RIBEIRO, 2012), o discurso resgata a Constituição brasileira de 1988, enquanto voz de autoridade maior. Transita, portanto, entre um antes e um agora: o contexto sócio-histórico atual da lei proposta passa a enfatizar mais e mais a importância da língua como um elemento necessário aos acordos que se colocavam em marcha e que, como dito, passavam a valorizar e tentar efetivar a educação linguística comum. Tal qual no acontecimento anterior, mas sem aquele discurso sentimentalista e apelativo:

> "Com a promulgação da Constituição brasileira de 1988, que dispõe em seu art. 4º que a República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações", reforçou-se o conhecimento da língua espanhola, pois **a integração passa pela**

> **compreensão recíproca** e abriu-se a possibilidade de **acordos bilaterais no ensino de idiomas**. (BRASIL, 2005, grifos nossos).

O discurso da LDB funciona como mais uma voz de autoridade, agora desde o campo especificamente vinculado à educação:

> A abertura para o ensino de línguas estrangeiras preconizada pela LDB demonstra a necessidade da inclusão no currículo, a importância do aprendizado e **a valorização da escolha da língua por parte da comunidade onde a escola está inserida**. (BRASIL, 2005, grifos nossos).

No caso, estabeleço um paralelismo entre a escola e a *ilha-Brasil*, esta última inserida no contexto maior e esmagador de falantes de espanhol – a grande comunidade – deveria, em primeira instância, escolher a língua espanhola. Depois, como não poderia deixar de faltar, o discurso destaca a facilidade de compreensão (não menos real, reitero), justificada não pela origem comum como "desde sempre" vimos justificada nos discursos anteriores, mas afirmada pelo aspecto geográfico referido, explicitamente, sem nenhum velo, ao continente latino-americano:

> Particularmente, destacamos a língua espanhola, **pela relativa facilidade de compreensão**, **pela aproximação geográfica com os países latino-americanos** [...]". (BRASIL, 2005, grifos nossos).

Ao dizer "relativa", em "relativa facilidade", se exonera de qualquer reducionismo, dadas as críticas ao *ideologema* do "espanhol língua fácil", marcada "efeito de indistinção" (CELADA, 2002, p. 259) entre o espanhol e o português. Para finalizar, explicita "com todas as letras" o aspecto que move a proposta – a integração:

> Conto com o apoio dos nobres pares à minha iniciativa, ciente da importância da língua espanhola para a **integração cultural, econômica e social do Brasil com os demais países hispânicos**". (BRASIL, 2005, grifos nossos).

Apesar da evidência de que o que se colocava em pauta estava inserido no contexto e nos interesses do MERCOSUL, como veremos no que concerne ao contexto geopolítico, há também e paralelamente algumas funções e acordos com a Espanha, justamente no ato da sanção da Lei, que nos fará desconfiar deste discurso aparentemente tão bem organizado aos moldes de uma retórica

aristotélica. Certo é que, findada a primeira década de desenvolvimento do MERCOSUL, de uma integração pautada no "regionalismo aduaneiro", firmado na questão comercial, passava a considerar outros elementos, ou seja, a execução de projetos comuns voltados para o desenvolvimento cientifico, tecnológico e educacional; a integração cultural, econômica e social.

6.2.2 A "Lei de 2005"[100] *– a lei da oferta obrigatória e do ensino optativo da língua espanhola no ensino médio do Brasil*

A Lei Federal nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, que "dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola", conhecida como "Lei de 2005" ou "Lei do Espanhol", inaugura mais um *acontecimento*, pois vem instaurar uma nova ordem dentro do ensino de línguas, demandando uma série de ações de diversas ordens, como as relativas à formação de professores, aquisição de material didático e elaboração de documentos orientativos e normativos, por exemplo. Por outra parte, desde a perspectiva da Glotopolítica, a lei vem incidir sobre as ideologias relacionadas à língua espanhola e ao seu ensino, dentro do contexto brasileiro, desencadeando outras intervenções no espaço público maior dos âmbitos regional e transnacional. Tomo a lei, portanto, como constituída pela temporalidade, considerando os *acontecimentos* anteriores e os fatos glotopolíticos que se projetariam a partir dela mesma, até os dias de hoje.

Primeiramente, uma questão importante a ser destacada, que justifica as reflexões estabelecidas com relação a cada um dos 7 (sete) artigos da lei, refere-se à sua falta de clareza, que está registrada em alguns trâmites entre diferentes instâncias que compõem a coordenação do sistema educativo brasileiro[101]. Em 19

---

[100] Ver Lei na íntegra em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm

[101] Sobre o sistema educativo brasileiro, as primeiras ideias que alavancaram o processo de construção de uma base comum dão-se concomitantemente à Constituição da República, mais especificamente na Constituição de 1934, onde se declarava que compete ao *Conselho Nacional de Educação* (CNE) a elaboração de um Plano Nacional de Educação (Art. 152), fixado por lei, e à União: "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País" (Art. 150). O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura – MEC, logo após a promulgação da 1ª LDB (1961). Tal plano constituía-se, a princípio, em um conjunto de metas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965 são introduzidos adendos – são novas normas que vão estimular a descentralização através da elaboração de planos estaduais. Em 1966 é revisado e complementado pelo designado "Plano Complementar de Educação", quando se introduzem alterações significativas com relação à distribuição dos recursos federais. A ideia de um Plano Nacional de Educação com "força de lei" vai

de abril de 2006, o Conselho Estadual de Educação de Sergipe (CEE) - (Ofício. nº 106/CEE) solicitava ao Conselho Nacional de Educação (CNE) “Esclarecimentos para a implementação da Língua Espanhola como obrigatória no Ensino Médio, conforme dispõe a Lei nº 11.161/2005”. O CNE entendeu que, de fato, “A Lei nº 11.161/2005 apresenta-se com certos dispositivos que não primam pela clareza e pela sistemática, com elementos e de terminologia inconsistentes e estranhos à legislação e Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2007).”

Esta demanda gerou um parecer do Conselho Nacional e da Câmara de Educação Básica (CEB) - (PARECER CNE/CEB Nº: 18/2007)[102] de orientação a todos os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal, aprovado em 2007 e homologado e publicado no Diário Oficial em 2008.

Procurei me deter, de acordo com os objetivos da tese, na argumentação que justifica cada ação de Política Linguística. Segue a transcrição dos 7 (sete) artigos que compõem a lei e os 2 (dois) incisos (BRASIL, 2005), com algumas reflexões como pesquisadora, que de alguma forma também encontram e coincidem com discursos que circularam dentro do âmbito educacional e acadêmico[103]:

***Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio*.**

---

surgir, de fato, somente em 1988, o qual será aprovado enquanto Projeto de Lei (nº 4.155), dez anos depois – em 1998. Tudo isto em face e motivado pela última LDB (1996), que estabelece as últimas “Diretrizes e Bases da Educação Nacional", que incumbe à União a elaboração do Plano (em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios) e que terá a duração de 10 anos (Art. 214). Mais recentemente, em 25 de junho de 2014, a Presidência da República aprovou, mediante a Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, o Plano Nacional de Educação com vigência até 2024. Sobre a organização dos componentes ou instâncias que, de uma forma ou de outra, integram a estrutura que coordena a Educação no Brasil, tem-se como órgão máximo o Ministério da Educação (MEC), ao qual se vincula o Conselho Nacional de Educação (CNE), por sua vez composto pelas câmaras: Câmara de Educação Básica (CEB) e Câmara de Educação Superior (CES). O Conselho tem funções normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação, entre as quais está: “subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação”. Já as duas câmaras, compostas por conselheiros e secretários de educação, têm entre suas funções: A Câmara de Educação Básica: examinar problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e profissional, oferecendo sugestões para a sua solução; deliberar sobre diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação. A Câmara de Educação Superior: examinar problemas da educação superior, oferecendo sugestões para a sua solução; deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação, para os cursos de graduação. A partir destas instâncias, seguem as relativas aos estados, como os Conselhos Estaduais de Educação e as secretarias estaduais e municipais.

[102] BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2007). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb018_07.pdf.

[103] Ver, por exemplo: González (2016), Lagares (2016) e Rodrigues (2012).

Considerando que a LDB de 1996, com relação ao ensino médio, determina a inclusão de uma língua como disciplina obrigatória e uma segunda língua como disciplina optativa, e que a Lei de 2005 vem colocar a obrigatoriedade da oferta do espanhol em caráter de optativa, se conclui que o espanhol "entra aí", na segunda prescrição: a optativa. Coloca-se em evidência que o espanhol não é ***a*** língua a ser ensinada e aprendida. Ao mesmo tempo estranho, deve-se desconfiar da obrigatoriedade de uma língua optativa. Revendo a LDB de 1996:

> Art 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes: [...] III – Será incluída **uma língua estrangeira moderna**, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e **uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição**. (BRASIL, 1996, grifos nossos).

"§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

Este primeiro inciso condiz com uma Lei proposta como uma Política Linguística sem planejamento. Ou seja, se sanciona uma lei de Política Linguística (PL), sem considerar que para instaurar uma PL, deve-se tratar conjuntamente de um planejamento linguístico relacionado para, então, proceder-se à implementação/implantação da Lei. De acordo com Barrios (2009, p.25),

> En su fase aplicada, es necesario tener en cuenta que el éxito o fracaso de la planificación dependen de un diagnóstico adecuado de la realidad sociolingüística y una atención cuidadosa de las representaciones y expectativas de la comunidad sobre cuyo repertorio lingüístico recae la planificación.

No entanto, o processo se deu ao contrário: sancionada a Lei, então, começava uma corrida contra o tempo para poder concluir a implantação no prazo de cinco anos, principalmente para formar e contratar os professores necessários, fato que chegou a repercutir e soar "como ameaça" às universidades brasileiras, que tiveram o governo da Espanha pressionando o governo brasileiro na tentativa de ficar de responsável pela formação superior de professores de espanhol no país. Um substancial movimento coordenado por diversas associações de professores de espanhol no Brasil conseguiu impedir a ação. O Brasil, portanto, passava a tornar-se alvo de grandes especulações, que se faziam evidentes através da mídia

(RODRIGUES, 2012) e que também se projetavam através dos meios acadêmicos brasileiros e da Espanha, através do Instituto Cervantes[104].

Um dado representativo da falta de planejamento refere-se à problematização gerada quanto ao número de professores que seria necessário para a implementação da lei. Segundo Martínez (2008),

> Desde a aprovação da Lei, inclusive antes, ocorreu uma autêntica **guerra de cifras** sobre quantos professores de espanhol seriam necessários no Brasil. **Podemos pensar que, por parte do Brasil, possa haver uma tentativa de reduzir a cifra a fim de evitar um certo alarme nas autoridades educativas estaduais**. Podemos pensar também que, no caso de outros países, possa se dar o caso contrário: um aumento das cifras, possivelmente tentando atrair a atenção para o espanhol no Brasil. (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, 2008, p. 74, grifos nossos).

De acordo com mais dados apresentados por Laseca, a menor cifra, no Brasil, veio através do então Ministro de Educação, Fernando Haddad, que apontava a necessidade de capacitar 12.000 professores de espanhol, na ocasião do *"Seminário de Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira"*, em 17 de novembro de 2006, no Rio de Janeiro. Já da parte da Espanha, a maior cifra veio por intermédio de César Antonio Molina, então Diretor do Instituto Cervantes (IC), que apontava a necessidade de 230.000 professores, declarada na Reunião de Diretores dos Institutos Cervantes, celebrada em A Coruña, em julho de 2005 (p. 75). Esta diferença exorbitante entre as cifras indica, senão uma total falta de planejamento para a implementação da Lei, uma evidência a mais da Política Linguística espanhola especulativa alçando-se sobre o Brasil. Com a sanção da lei, imediatamente a Espanha tratava de elaborar e publicar estudos detalhados sobre o sistema de ensino brasileiro e a implantação do espanhol, como é o caso da obra citada, de MARTÍNEZ-CACHERO LASECA (2008), publicada em edição bilíngue, pela *Consejería de Educación* da Embaixada da Espanha no Brasil e gratuitamente disponibilizada. Segue o segundo inciso do primeiro artigo da lei:

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5a a 8a séries.

[104]Aqui se pode ver a recopilação feita pelo Instituto Cervantes, a qual consta de uma série de títulos que discutem questões relacionadas a Lei de 2005: <http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/situacion_espanol_mundo/espanol_paises/brasil.htm>.

Este segundo inciso, ao facultar a oferta no ensino de nível fundamental, mantêm o que traz a LDB (1996), com relação ao mesmo, no Art. 26:

> Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter **uma base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] § 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos **uma língua estrangeira** moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, LDB, 1996, grifos nossos).

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Sobre esta questão, sabe-se que poderia gerar alguns problemas de organização nos horários escolares pois, ao dever estar incluída no horário regular (que também não estabelece clareza do que seja: o horário regular se refere ao mesmo turno de aula? Ou ao turno inverso?) e ao mesmo tempo sendo optativa, pergunta-se: o que fariam os alunos "não optantes" no horário determinado para a aula optativa de espanhol?

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Sobre a criação dos tais "centros", fica uma grande dúvida, pois num país que tem uma Política de Línguas sumamente incipiente, parece incoerente que se instaurem, "de uma hora para outra", Centros de Ensino de Línguas Estrangeiras em todas as escolas públicas. Ademais, neste sentido, o Art. 3 é muito sucinto: o que seriam e como funcionariam estes centros, haja vista que a realidade escolar pública do Brasil, em que foi proposta a Lei não tem, em absoluto, nenhum caráter de educação plurilíngue.

Outra questão que chama a atenção neste Art. 3 é a referência apenas ao sistema público. É necessário compará-lo com o Art.4:

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário

normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Ao ler que "*A rede privada* ***poderá tornar disponível esta oferta***", pelo "poderá" compreende-se que a obrigatoriedade diz respeito somente ao ensino público, o que faz inconstitucional este aspecto da Lei, haja vista que tanto a ensino público como o ensino privado condizem e se subjugam aos parâmetros estabelecidos pela LDB. Outras variações léxicas na redação da lei tornam confusa a sua interpretação:

No ensino público refere-se a "*Centros de* ***Ensino de Língua Estrangeira****", enquanto no ensino privado refere-se a "cursos e Centro de* ***Estudos de Língua Moderna****".*

No ensino público refere-se (Art. 2) a "***horário regular*** *de aula dos alunos*"*. No ensino privado refere-se a "aulas convencionais no* ***horário normal****".*

O que podemos entender é que os conceitos e as escolhas léxicas estão colocados como se fossem "tudo a mesma coisa" ou, ao contrário, são coisas diferentes, mas que não se compreende o significado dentro da lei, justamente por estarem prescritos por pessoas que estão muito longe de professores, educadores e /ou linguistas.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Aqui, como de forma similar ao Art. 6º, seria necessário proceder à pesquisa sobre estas "emissões de normas", em outras palavras, verificar o que foi emitido pelos órgãos indicados e quais são as normas estabelecidas. E mais: a lei emana da legislação federal e, no entanto, tendo os sistemas estaduais certa autonomia e responsabilidades específicas, não procederam ao cumprindo da lei de uma mesma forma.

No decorrer da investigação, em 2015, direcionei-me diretamente a algumas Coordenadorias Regionais de Educação do estado do Rio Grande do Sul, responsáveis por diversos municípios, objetivando recolher dados sobre a implementação da lei. Não obtive muitas respostas e percebi, informalmente, um certo constrangimento e silenciamento das partes por mim procuradas. Ao insistir na

busca de dados diretamente dentro de escolas, pude constatar que cada uma estava organizando de forma relativamente autônoma, ou seja, sem as normas e sem o apoio, “do jeito que dava”. Realizei a pesquisa (RECUERO, 2015) – paralela a esta tese – em três regiões do estado do Rio Grande do Sul, sendo duas que têm línguas de imigração co-oficializadas, como já citei anteriormente, e uma que faz fronteira com a Argentina, na província de Corrientes. Os resultados mostraram que: na zona de fronteira (São Borja – San Tomé) o espanhol já figura como língua obrigatória desde 2005, nas nove escolas de ensino médio, expandindo-se ainda mais até 2015, quase em sua totalidade, que têm o inglês como optativa; já nas regiões de línguas de imigração (Serafina Corrêa tem o *talian* co-oficializado e Santa Maria do Herval tem o *hunsrüsckisch* co-oficializado) o movimento se deu ao contrário. Em Serafina Corrêa, que tem apenas uma escola, foi feita apenas uma experiência, em 2010, que “não deu certo”. Motivo: não há professor de espanhol e não há alunos interessados. Em Santa Maria do Herval, onde também há apenas uma escola de ensino médio, o espanhol consta como disciplina obrigatória de 2010 a 2015, pelo menos, mas apenas nos terceiros anos do ensino médio. Já o inglês é oferecido, também como obrigatória em todos os três anos do ensino médio, tanto em Serafina Corrêa, como em Santa Maria do Herval. Quanto às línguas de imigração, são ensinadas durante o ensino fundamental em ambos os municípios.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Complementando o exposto acima, cabe registrar aqui que alguns trabalhos que tratam da implementação da Lei de 2005 em alguns estados, como é o caso de São Paulo, estão sendo desenvolvidos. Não me detive a investigar sobre a questão. Sobre o “estímulo” e o “apoio”, não sendo pessimista, poderia supor que o governo tenha investido na formação de professores de espanhol, por exemplo, com a ampliação do quadro através dos cursos de formação de professores de espanhol a distância e a inclusão do espanhol no Plano Nacional do Livro Didático, que exporei a continuação. No entanto, pelo que tratei no Art. 5º, não se evidencia o apoio ao cumprimento da lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Relacionado aos prazos para o cumprimento da lei, as escolas teriam até o ano de 2010 para efetivá-la integralmente, conforme inciso 1 do Art 1º. Ainda em 2010 havia dúvidas por parte dos estados. Em 16 de julho deste ano de 2016, uma nova solicitação de informações era encaminhada. Desta vez, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) solicitava à Câmara de Educação Básica - (Ofício nº 1.182/2010/GAB/SEB/MEC) - "Orientação aos sistemas de ensino quanto à implementação da Lei nº 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola". A solicitação gerou um parecer (PARECER CNE/CEB Nº: 15/2015)[105] aprovado somente em 2015, e que aguarda ainda homologação.

O teor da solicitação explicava que:

> Este ano encerra o prazo dado aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola e, **tendo em vista os questionamentos e dificuldades apresentadas pelos sistemas no que tange à aplicabilidade da referida norma**, vimos solicitar a esse egrégio CNE **que emita parecer orientador sobre o tema, que complemente o Parecer nº 18/2007[106]** [...]. (BRASIL, 2015, grifos nossos).

A SEB/MEC reiterava dúvidas expostas no parecer anterior e solicitava a elucidação de outros pontos, entre os quais fazia referência à necessidade de que os Conselhos Estaduais fossem motivados "a emitir a normatização necessária à implementação da referida lei em consonância com seu artigo 5º." Esta solicitação, somada à resposta que segue, comprovam que não foram emitidas normas a partir de todos os estados e que não havia ainda qualquer acompanhamento e avaliação da implementação da lei:

> No sentido de avançar, e **não somente recordar aos Conselhos Estaduais de Educação a necessidade da elaboração de normas para a aplicação da Lei** nº 11.161/2005, a Câmara de Educação Básica (CEB) **propõe** que, conjuntamente com os Conselhos Estaduais de Educação, as Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP), possa se **estabelecer uma proposta de avaliação da aplicação da referida Lei.** (BRASIL, 2015, grifos nossos).

---

[105] BRASIL, 2015. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31071-cne-ceb-parecer-n015-2015-pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192

[106] O referido parecer trata-se do já citado, em resposta à solicitação feita em 2006, pelo Conselho Estadual de Educação de Sergipe.

Por fim, o relator do parecer, Conselheiro Antonio Ibañez Ruiz, encerra o texto do ato normativo do qual é responsável propondo que:

> A Câmara de Educação Básica (CEB), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (INEP), os Conselhos Estaduais de Educação e as Secretarias Estaduais de Educação **organizem uma forma de conseguir os dados da oferta, matrícula e desempenho dos estudantes da disciplina de língua espanhola, além da existência de Centros de Ensino de Língua Estrangeira nos Estados e Municípios**, com o objetivo de contribuir para a avaliação do ensino da língua espanhola. (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Com relação a algum estudo elaborado no Brasil, até a presente data, há o relatório encomendado pelo Grupo de Trabalho (GT)[107] sobre Formação de Professores de Português e Espanhol do MERCOSUL, contratado pela Secretaria de Educação Básica/MEC, o "Documento Técnico contendo estudo analítico dos cursos de formação dos professores de língua espanhola no país, contemplando o número de matriculados e concluintes dos cursos de licenciatura em língua espanhola nas instituições de ensino superior, públicas e privadas" (PALAZZO, 2013). Os dados coletados pelo Censo da Educação Básica mostram o registro do cálculo da proporção para matrícula no ensino médio por função docente que lecionava Língua Espanhola para esse nível de ensino, em 2011, indicando que

> o Brasil tinha **8.400.689 de matrículas** no ensino médio em 2011 e apenas **14.601 funções docentes** para lecionar esta disciplina, cuja oferta pelas escolas é obrigatória. A relação entre as matrículas e as funções docentes no país era de 575, o que demonstra uma necessidade imediata no aumento da quantidade de professores deste componente curricular em todas as Regiões do país. (PALAZZO, 2013, p. 36-37, grifos nossos).

No caso, a situação mais alarmante é a da região sudeste, onde a proporção é de 819 alunos para cada docente. Lembramos que em 2011 a prescrição da lei já deveria estar consumada.

6.2.3 "O Instrumento linguístico" a partir do Plano Nacional do Livro Didático – milhões de livros didáticos e dicionários de espanhol são distribuídos aos alunos das escolas públicas do Brasil

[107] Os GT são órgãos vinculados ao Setor Educacional do Mercosul (SEM), que por sua vez é reponsável pelas questões idiomáticas. Por exemplo, há o Grupo de Trabajo sobre Politicas Linguisticas (GTPL).

Para tratar o Programa Nacional do Livro didático (PNLD) como um gesto de Política Linguística, que produz os *instrumentos linguísticos* que subsidiam a implementação do ensino do espanhol dentro deste terceiro *acontecimento*, retomo alguns aspectos sobre as políticas públicas de edição e distribuição de livros didáticos.

Como vimos no capítulo anterior, segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)[108], em 1929 o MEC criava o Instituto Nacional do Livro (INL), ao qual se vincularia a Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938 (Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38). Estas iniciativas se constituem nas primeiras políticas de legislação e controle de produção e circulação dos livros didáticos no Brasil. Posteriormente, na década de 60, também como visto no capítulo anterior, acordos entre o Ministério da Educação e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional criam a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), que passa a assumir a coordenação das ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático no Brasil. Os EUA fazem um primeiro investimento que cobre 51 milhões de livros para distribuição aos alunos brasileiros, a serem distribuídos em 3 anos. Em 1971 finda-se o convênio com os EUA, suprime-se o INL e entram em cena outras fundações, que vão surgindo, mudando de nome ou extinguindo-se e dando lugar a outras. Em 1985 surge, então, o PNLD tal como o temos hoje, com editais anuais para renovação e complementação dos livros.

Especificamente com relação ao ensino médio, somente em 2013 foi implementado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLEM) [109] para este nível de ensino, que distribuiu os primeiros livros em 2014 (português e matemática, a princípio, seguidos de biologia, história, química, física, geografia e artes). Com relação ao primeiro material destinado ao ensino de línguas estrangeiras, este passava a integrar o programa anteriormente, em 2007, com a distribuição de dicionários trilíngues de português, inglês e libras para alunos surdos das escolas de ensino fundamental e também do ensino médio. No caso do espanhol, juntamente

[108] BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).** Programa. PNLD. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>.

[109] BRASIL. Ministério da Educação. Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação. FNDE. (2003) **Resolução nº 38, de 15 de outubro de 2013.** Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000038&seq_ato=000&vlr_ano=2003&sgl_orgao=FNDE/MED>.

ao inglês, o livro didático é incluído no programa por resolução do ano de 2009[110], sendo distribuídos os livros a partir de 2010. Segue vigente até hoje, com edital aberto para 2018, ainda incluindo o espanhol. Um grande investimento do governo para o ensino de uma língua que acaba de ser excluída de seu caráter de "optativa obrigatória", como veremos no epílogo.

6.3 O contexto geopolítico do terceiro *acontecimento*

6.3.1 O Regionalismo – o MERCOSUL e as Políticas Linguísticas

No fim do século XX alguns fatos vão alavancar um movimento em prol do ensino do espanhol no Brasil, com maior relevância para o tratado do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), firmado em 26 de março de 1991, pelos presidentes da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. O MERCOSUL é um entre os blocos regionais derivados do processo maior da *Globalização*, quando passam a desenvolver-se e intensificar-se os processos de *regionalização* – como formação de grandes blocos comerciais plurinacionais (CONTURSI, 2010), para atender às necessidades do capitalismo, juntamente a outros processos glotopolíticos, como "nueva consideración de la lengua del vecino que lleva a privilegiarla en el marco de las "extranjeras" en el sistema educativo [...] (ARNOUX, 2011a, p.38).

A questão das línguas estava instaurada já a partir dos documentos fundacionais do MERCOSUL[111], ou seja, o espanhol e o português desde sempre foram as línguas oficiais do bloco como *línguas de trabalho* para efeitos de publicação dos documentos oficiais. Somente subsequentemente, uma série de novas demandas e estratégias de ação foram sendo discutidas e incorporadas, a partir de novos tratados e acordos, como por exemplo, a inclusão de outros países ao bloco, a oficialização do guarani também como língua do MERCOSUL e, no que tange ao tratado nesta tese, se passava a implementar Políticas Linguísticas das línguas oficiais como *línguas estrangeiras* nos sistemas educativos (por exemplo, como o espanhol no Brasil, com a "Lei de 2005").

---

[110] BRASIL. Resolução nº 60 2009

[111] Segundo Arnoux (2011), pode-se considerar como marco inaugural da integração sul-americana, antecedendo ao MERCOSUL, a Declaração de Iguaçú, firmada pelo presidente da Argentina, Raúl Alfonsín, e o presidente do Brasil, José Sarney, em 1985, visando acelerar o processo de integração bilateral, a ser extendida a outros países, e a busca a um *espacio económico latino-americano*.

Pese o exposto, no entanto, a crise econômica mundial na qual estavam contextualizadas as primeiras ações do MERCOSUL, levou a uma desestabilização dos ideais do bloco, que passava a ser desacreditado. De forma paralela, de acordo com Contursi (2010), erguia-se o poder da Associação de Livre Comércio das Américas (ALCA), encabeçado pelos Estados Unidos. O *pan-americanismo* globalizado, impulsionado por funcionários políticos de alto nível econômico e de forte influência, pode explicar em grande medida o porquê da onipresença do inglês no sistemas educativos latino-americanos pelo menos neste momento (CONTURSI, 2010). Em seu estudo sobre as políticas lingüísticas do MERCOSUL e os dispositivos normativos, a autora desvela os conflitos geopolíticos que caracterizam este momento, ou seja, entre um *projeto de integração pan-americana* fundamentado do poder econômico (ALCA) e um *projeto de integração regional latinoamericanista* (MERCOSUL), que aos poucos ia incorporando demandas de ordem da educação e da cultura. Nas palavras de Hamel, são:

> orientaciones contradictorias – hacia una región por construirse y hacia una nueva subordinación a la hegemonía imperial norteamericana - influyen en el campo de tensiones entre lenguas nacionales, internacionales y regionales, indígenas, inmigrantes y extranjeras y no se dejan reducir a una oposición bipolar. Como hemos visto, las dinámicas observadas no sólo redimensionan los espacios de cada una de las lenguas, sino también las concepciones mismas que existen de ellas y de sus relaciones con otras lenguas. (HAMEL, 2003, p. 20).

Nos primeiros cinco anos do MERCOSUL, com uma integração pautada em interesses e missões econômicas, as línguas então oficiais (português e espanhol) “fueron consideradas mutuamente transparentes y su estudio, una mera formalidade” (CONTURSI, 2010, p. 9). No entanto, no final da década dos anos 90 ocorria uma virada à Regionalização *estratégica*, redefinindo os elementos balizadores da integração do bloco, que já passavam a incluir a educação e a cultura, e com isto definir um novo lugar e um novo papel para as línguas, bem como a integralização de outros países do continente latinoamericano.

Justamente neste contexto o terreno se tornava fértil para a sanção da “Lei de 2005”. O deputado Átila Lira, “deu um tiro de mestre”. Como se diz no espanhol rioplatense, “"quedó bien con Dios y con el Diablo". A partir daí, e com os reflexos da “Lei de 2005”, não podemos negar uma maior abertura para o ensino do espanhol. Situamos a Política Linguística instaurada pela “Lei de 2005” relacionada

ao advento do Mercosul, como uma realidade que gerou não só o interesse, como a necessidade de um planejamento que promovesse e assegurasse a implementação do ensino do Português e do Espanhol em alguns países da América Latina.

No nível da implementação da lei, como vimos na própria análise desenvolvida sobre as suas cláusulas, concorda Hamel:

> sin embargo, faltan los recursos necesarios y el ritmo es tan lento que muchos observadores dudan de la voluntad de los gobiernos a impulsar una verdadera integración cultural. Queda claro, **por un lado, que los aspectos culturales, educativos y lingüísticos se subordinan claramente a las decisiones y dinámicas económicas de la integración**; por el otro, que **existen muchas resistencias a la integración misma que se derivan tanto de las reticencias históricas frente a los vecinos, como también a orientaciones hacia una globalización panamericana bajo el liderazgo de los Estados Unidos** que están presentes entre los actores políticos y los gobiernos de los países miembros. (HAMEL, 2003, p. 19, grifos nossos).

Por outra parte, um fato chama a atenção, sobre o qual adiantamos nas linhas anteriores, quando da sanção da "Lei de 2005": trata-se do acordo firmado entre o Brasil e a Espanha, que circularam na mídia por ocasião do mesmo: *Espanha planeja converter parte da dívida brasileira em capacitação de professores. Incentivo é nova lei que torna o ensino de espanhol obrigatório no Brasil*[112]; *Espanha pode perdoar dívida brasileira em troca do ensino de espanhol. País ajudaria na capacitação de 12 mil professores no Brasil*[113]*.* A seguinte notícia foi divulgada pelo portão do MEC, no exato dia da sanção da lei[114]:

> Dívida com a Espanha poderá ser convertida em formação de professores [...]. Para aproximar as comunidades dos países do Mercado Comum do Cone Sul (Mercosul), o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou na sexta-feira, 5, a lei que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas de ensino médio. O Projeto de Lei nº 3.987, de 2000, foi aprovado pelo Congresso Nacional no dia 7 de julho.[...]. Em decorrência desta medida, os governos brasileiro e espanhol estão em negociação para converter parte da dívida com o país europeu em formação e capacitação de professores. O ministro da Educação, Fernando Haddad, disse que nos dias 17 e 18 de novembro ocorrerá um seminário onde será discutido com o governo da Espanha um incremento das relações dos países no campo educacional. "Já temos, inclusive, a possibilidade de conversão de parte da dívida para a utilização dos recursos na formação e capacitação de professores de espanhol", afirmou.

---

[112] Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/espanha-planeja-converter-parte-da-divida-brasileira-em-capacitacao-de-professores/ >.

[113] Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/espanha-pode-perdoar-divida-brasileira-em-troca-do-ensino-de-espanhol/>.

[114] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=3805:sp-1599746398&catid=221&Itemid=86>.

O que se verifica é um contexto geopolítico tenso e que não tem um único e definido objetivo ou interesse. A própria proposição da “Lei de 2005”, dentro dos moldes como foi organizada, no *confuso jogo de palavras* ou, para ser mais exata, na *manobra* (RODRIGUES, 2012*) discursiva*, deixava claro que não era uma meta primordial que se ensinasse e aprendesse espanhol no Brasil. Uma vez mais, tratava-se de um gesto com objetivos outros, pontuais, que não a educação linguística para uma cidadania comum latino-americana. Creio que as palavras de González sintetizam o que até aqui tentei expressar:

> A quem interessava, e ainda interessa, se é que interessa, efetivamente, que se obrigue a oferecer o ensino do espanhol, a qualquer preço, em quaisquer condições, em todo o territorio nacional, não importando quais sejam as diferentes características, condições e os variados interesses regionais? Que interesses, afinal, estavam, e ainda estão, em jogo nessa questão? Ainda não creio plenamente que os interesses em jogo eram os que julgamos legítimos, relacionados com a ampliação de horizontes, a constituição de uma cidadania regional, a integração, entre outros. (GONZÁLEZ, 2015, p. 449-500).

6.3.2 O Pan-hispanismo – as políticas da Espanha sobre o ensino do espanhol no Brasil

O movimento *pan-hispanista* se constitui em uma estratégia geopolítica da Espanha, com marcos inaugurais no século XIX, “basada en la convicção de que la cultura española, encarnada en la lengua, persistía como vínculo inalienable entre las naciones hispanohablantes” (VALLE, 2011, p. 554). “La gran familia española”. A partir desta premissa, a Espanha passava a perseguir este *ideal hispanófono*, ou seja, “una armónica comunidade panhispánica postimperial, cultural, económica y políticamente operativa” (VALLE, 2011, p. 554), afirmada sobre a normatividade da Real Academia Espanhola sobre as demais academias que foram constituindo-se a partir de 1870.

Os objetivos do projeto, no entanto, se estendem, englobando questões econômicas, políticas e empresariais. A potencia emergente vai passando a ser a *marca Espanha* que, com o fruto de investimentos de empresas espanholas e de outras potências econômicas vinculadas, vai fortalecendo o seu prestígio internacional e expandindo-se sobre as Américas, ao que se soma a sua função como língua estrangeira sobre o Brasil. O projeto é levado a cabo alavancado sobre

a língua e sobre os discursos acerca da língua. Como vimos, os argumentos que servem para justificar o ensino do espanhol se afirmam, reiteradamente, sobre critérios quantitativos, que definem e valorizam o poder da língua a partir de dados e cifras. Em substituição às qualidades expressadas a partir de valores estéticos da língua e da literatura, emanam os valores numéricos: *En 2016, más de 472 millones de personas tienen el español como lengua materna; El español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes* [...]; *Por razones demográficas, el porcentaje de población mundial que habla español como lengua nativa está aumentando*; *En 2016, el 7,8 % de la población mundial es hispanohablante (esos casi 567 millones de usuarios potenciales de español mencionados en la primera línea). Las previsiones estiman que en 2050 los hispanohablantes seguirán siendo el 7,8 % de la población mundial*. [...]; *Más de 21 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera*. Este discurso se trata, pois, do *Español en Cifras – Español: uma lengua viva*[115], um informe anual do Instituto Cervantes (IC) que se vê amplamente consagrado e difundido a partir da veiculação de cifras, funcionando já como *ideologemas* – quanto mais... mais vale a língua.

De forma complementar, de acordo com Lagares (2013, p.400), coincidindo com a série de investimentos do âmbito econômico – em 1993, como um conglomerado empresarial constituía-se e instituía-se a *Fundación Pro Real Academia Española*, que objetivava, além de promover instrumentos normativos próprios, também o financiamento de suas atividades transnacionalmente. De acordo com a leitura de Lagares,

> O **pan-hispanismo** se afasta da estrutura tradicional do nacionalismo linguístico, que relaciona uma identidade cultural compartilhada, uma língua comum e um território. No novo arranjo ideológico que justifica a política de "unidade na diversidade" proposta pela ASALE, a língua, representada como puro instrumento de comunicação, passa a substituir os outros dois elementos do tripé. Por um lado, é apresentada desligada de toda relação cultural ou identitária, segundo os pressupostos da ideologia do anonimato (WOOLARD, 2007, p. 131-133) que sustenta a legitimidade social de línguas hegemônicas. Por outro lado, a língua constitui por si só discursivamente um "lugar de encontro", um espaço comum, para além de qualquer territorialidade nacional. (LAGARES, 2013, p.400, grifos nossos).

No contexto em que se insere o *pan-hispanismo*, conjuntamente aos processos de integração regional – pautados de forma legítima ou não numa

[115] Disponível em: http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf

integração que passava pela língua – encontravam-se em marcha, com auge desde a década de 90, as políticas de expansão de línguas majoritárias. Segundo Elvira Arnoux,

> Cuando [...] son habladas por diversos países más allá del espacio integrado, se consideran las áreas lingüísticas con el propósito de gestionar democráticamente la lengua compartida aunque los países que se ponen a la cabeza de los emprendimientos son los más fuertes económicamente y eso pesa sobre el área en su conjunto. [...] En el caso del español, esta política ha sido encarada por España que ha creado el Instituto Cervantes y ha multiplicado las acciones de la Real Academia Española tendientes a conformarla como lengua de área idiomática a la vez que equiparla para su enseñanza como lengua extranjera. (ARNOUX, 2011a, p. 43).

O que expõe Arnoux trata-se da política *pan-hispânica*, que vai se desenvolver também sobre o Brasil para buscar conformar uma forte política do espanhol como língua estrangeira. Ainda que se opere sobre mais de 30 países, o caso do Brasil é o mais representativo, pois é o país com o maior número de Institutos Cervantes (IC) e o segundo país com maior número de estudantes de espanhol como língua estrangeira no mundo (com 6.120.000), "perdendo" apenas para os Estados Unidos (7.820.000). Em terceiro lugar vem a França, com "apenas" 2.589.717, conforme dados do Informe 2016[116], do Instituto Cervantes. Neste contexto, a "Lei de 2005" foi um prato cheio para a expansão do espanhol dentro do "gigante ilhado".

6.4 Fracassos ou êxitos?

Pelo exposto, pode-se concluir que o contexto geopolítico da "Lei de 2005" estava marcado por um embate de forças e contradições que envolvem, pelo menos, quatro frentes: (1) um "antigo" projeto norte-americano – o *pan-americanismo* – a partir do qual se alavancara há bastante tempo o monolinguismo do inglês como língua estrangeira; (2) um projeto de integração latino-americano – o *MERCOSUL* – que passava a relevar a integração pelo âmbito da cultura e da educação linguística compartilhada; (3) uma "estratégia de integração" criada pela Espanha – o *pan-hispanismo* – entre variedades de uma língua maioritária, mas que desde sempre tenta impor soberanamente um regime de normatividade através da

[116] http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf

RAE sobre as demais variedades e, no caso do Brasil, vem investindo pesadamente até mesmo como custódia diante de uma dívida brasileira financeira, e (4) o grande movimento que vem direcionando o Brasil para outros interesses – *a área idiomática da lusofonia* – fortemente gestionada desde a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), fundada em 1996, em Lisboa. Segundo Arnoux (2016), a questão da lusofonia, junto ao BRICS (Brasil, Rússia, China, Índia e África do Sul), "limitó el entusiasmo por los emprendimientos sudamericanos". É justamente situada neste embate de forças e dispersão de discursos que a "Lei de 2005" é revogada, como veremos mais detalhadamente no epílogo da tese.

O desfecho deste *acontecimento*, que tomo como fracasso, desde o ponto de vista que considero e que aqui exponho, decorre da geopolítica tensa e contraditória que responde a questões políticas que não são tão transparentes e belas como aparentava ser o discurso do deputado Átila Lira. O caso do pagamento da dívida à Espanha, por exemplo, seria uma moeda cara a se pagar, pois não responderia à nossa educação. Tampouco a aprovação da lei que vinha para *agradar a gregos e troianos* teve resultados efetivos. Podemos entender que a "Lei de 2005" foi colocada em prática, sim, mas no sentido reverso, ou seja, se colocou em prática uma *manobra* (RODRIGUES, 2012) que não objetivava o ensino efetivo da língua espanhola. Esta é a prova maior: "**o paradoxo da obrigatoriedade da optatividade**".

Se os êxitos existiram? Sim, existiram. Podemos pontuar algumas ações práticas que se efetivaram a partir da lei: se abriu espaço para a criação de mais cursos universitários de formação de professores de espanhol na modalidade presencial e, principalmente, na modalidade a distância, que geraram concursos para professores efetivos, inúmeras bolsas de trabalho para professores pesquisadores e professores tutores. Houve a inclusão do espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio, agora definitivamente sem espanhol no ensino médio. Houve a inclusão dos livros de espanhol no PNLD – milhões de livros e dicionários vêm sendo comprados desde 2005, e seguem a ser comprados para serem distribuídos em 2018 (não saberia dizer onde vão ser distribuídos, para quem, nem para quê). A tranquilidade do mercado editorial se mantém garantida, mas as demandas não serão mais as mesmas. Inúmeros congressos trataram de discutir, compartilhar, divulgar e impulsionar o desenvolvimento de pesquisas sobre as Políticas Linguísticas, sobre o ensino e a aprendizagem do espanhol e da relação

espanhol-português e publicações de aí decorrentes. Se as primeiras investidas desta ordem sonharam alto e deram de si toda a esperança e a confiança em um trabalho com o ensino do espanhol que teria um longo caminho a percorrer, as últimas investidas poderão tender ao desolamento, frente à nova conjuntura que as últimas Políticas Linguísticas anunciam com a MP 746 (2016).

EPÍLOGO: **A revogação da "Lei de 2005"**

A Aliança do Pacífico – Integração ou desintegração?

Uma nova circunstância geopolítica conduz à compreensão da situação das Políticas Linguísticas que perpassa o Brasil atualmente. Por ocasião do terceiro e último Congresso Internacional de Professores de Línguas oficiais do Mercosul (CIPLOM), realizado em junho de 2016, em Florianópolis-SC (Brasil), a professora Elvira Arnoux apresentou a conferência intitulada "*Las políticas lingüísticas del Mercosur frente a nuevos desafios*". Nela, trata de mostrar os câmbios políticos que se operam na região e que estão modificando as realidades do ensino das línguas regionais. Tais circunstâncias tendem a promover uma aproximação dos países sul-americanos à Aliança do Pacífico – um "bloco" vinculado, em primeira instância, aos interesses dos Estados Unidos. Ao que tudo indica, os novos governos latinoamericanos que tomam os turnos do poder têm os olhos voltados para esta realidade. Isto se aplica, por exemplo, tanto no Brasil, como na Argentina. Ocorre, portanto, um movimento que caminha em um sentido relativamente oposto aos objetivos do MERCOSUL e que, no âmbito glotopolítico, deve repercutir sobre as Políticas Linguísticas já estabelecidas a partir daí. "Confiando na tutela norteamericana" e desconsiderando os aspectos que vinham priorizando o ensino das línguas da região, países integrantes da Aliança já dão os primeiros passos. De acordo com Arnoux, "Colômbia propone el desarrollo de un "bilingüismo español / inglés" como política de Estado". Chile e Peru caminham no mesmo sentido. Este novo movimento repercute diretamente sobre as Políticas Linguísticas, ou seja, reforça-se a hegemonia do ensino do inglês uma vez mais e, paralelamente, desestrutura-se o ensino do português nos países hispanoparlantes vinculados e do espanhol no Brasil. Esta situação trato de designar como o ***neo-imperialismo linguístico*** **sobre as línguas estrangeiras**, onde "neo" se refere à própria oficialização do imperialismo linguístico. Entendendo que "o MERCOSUL está para o latinoamenricanismo", assim como a "Aliança do Pacífico está para o pan-americanismo", esta última parece objetivar reacender a ALCA, de acordo com o pensamento crítico de Elvira Arnoux.

O *neo-imperialismo linguístico* sobre as línguas estrangeiras na escola pública brasileira

Art. 13. Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005

É justamente neste novo contexto de interesses acima citado que a "Lei de 2005 fica revogada" a partir da Medida Provisória 746[117], de 22 de setembro de 2016, pelo presidente do governo atual, Michel Temer, que assumiu a função mediante *impeachmente* ao anterior, do qual era o vice-presidente. A medida já tramitou no Senado Federal e foi aprovada. A MP impôs uma reforma no ensino médio que alterou a LDB em vigor, conforme Quadros 1 e 2. No caso, várias disciplinas são suprimidas e, entre elas, no que tange ao ensino de línguas, está determinada a exclusão da oferta do espanhol, conforme indicado no *Art 13º*. Além deste "artigo fulminante", destacamos os artigos e incisos que apresentam as outras determinações a respeito do ensino de línguas, contrastado à LDB e à "Lei de 2005", a partir do seguinte parágrafo único e *Art. 26* (ambos da LDB):

> **Parágrafo único**. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo. **Art. 26**. Os **currículos do ensino fundamental e médio** devem ter **uma base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, LDB, 1996, grifos nossos).

A obrigatoriedade da oferta do inglês desde o ensino fundamental vem substituir a possiblidade da escolha de qualquer outra língua pela comunidade escolar e, de forma semelhante, no ensino médio é oficializado o que desde muito tempo se estabelecia na maioria das escolas, sem a necessidade de que uma lei o determinasse: o inglês colocado em primeiro plano. No entanto, não é a realidade de todas as escolas, como podemos ver de acordo com os dados da pesquisa de Recuero (2015) nas escolas da cidade de São Borja (Brasil), fronteira com San Tomé (Argentina), em que a maioria das escolas tinha o espanhol como língua

[117] BRASIL. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm

obrigatória. A medida, portanto, vem desestruturar não só as bases de um projeto de integração regional maior, como as já efetivadas em locais mais específicos, nos quais o ensino do espanhol é extremamente importante, dadas as suas necessidades mais particulares de fronteira.

Quadro 1 – Ensino Médio

LDB (1996):	**MP 746 (2016)**
Art 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes: III – **Será incluída** uma língua estrangeira moderna**, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e** uma segunda, **em caráter optativo**, dentro das disponibilidades da instituição**.**	Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: § 8º Os currículos de **ensino médio** incluirão, **obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa** e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, **em caráter optativo, preferencialmente o espanhol**, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino".
"Lei de 2005":	
Art.1º o ensino da língua espanhola, de **oferta obrigatória** pela escola e de **matrícula facultativa** para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.	

Fonte: *Autora.*

Quadro 2 – Ensino Fundamental

LDB (1996):	**MP 746 (2016)**
§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, **obrigatoriamente**, **a partir da quinta série,** o ensino de pelo menos **uma língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.	§ 5º **No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano**.

Fonte: *Autora.*

A partir do plano linguístico, algumas considerações são relevantes, como a escolha da forma para enunciar a revogação da “Lei de 2005”, ou seja, o “Fica revogada”, produz um efeito de sentido de que “se cayó por sí misma”. Outra questão linguística se refere às nominalizações: entre a obrigatoriedade “do estudo da língua inglesa” (com todas as pompas) e “o espanhol”, simplesmente.

O espaço atribuído às outras línguas estrangeiras, uma vez mais fica na órbita secundária: no “caráter optativo”, no “poderá”, no “se der” e no “dependendo”. O *preferencialmente* o espanhol, explicita mais uma *manobra discursiva*, nos termos de Rodrigues (2012). Recebe um espaço no papel, mas que não tem nenhum peso de lei e, portanto, não significa nada além de discurso vago e evasivo. Ao contrário, afirma a secundariedade da língua para a integração regional, assim como o papel diminuto atribuído à própria integração.

A seguir, no Quadro 3, resumo a questão das línguas estrangeiras, retomando à referência às LDBs de 1961, 1971 (com o complemento da resolução de 1976) e 1996 (com o complemento que cumpre a “Lei de 2005” e a Medida Provisória 746, de 2016):

Quadro 3 - Síntese das determinações sobre o ensino de línguas estrangeiras a partir das LDBs e leis vinculadas

LDB - 1961	**LDB - 1971**	**LDB - 1996**
Desoficializa o ensino de línguas	Faculta e recomenda o ensino de línguas *Resolução de 1976 Obriga o ensino de uma língua no ensino médio, com caráter de obrigatória	Obriga o ensino de uma língua no ensino médio, com caráter de obrigatória. Recomenda o ensino de uma segunda língua, com carácter de optativa. *“Lei de 2005” – Obriga a oferta do espanhol como disciplina optativa. **MP 746, de 2016 – Obriga a oferta de inglês como língua obrigatória. Faculta e recomenda o ensino do espanhol como disciplina optativa

Desoficializa	Faculta e recomenda *Obriga	Obriga – recomenda *Obriga o espanhol (optativa) **Obriga o inglês (obrigatória) – Recomenda o espanhol (optativa)

Fonte: *Autora.*

Outra questão a ser destacada dentro do que traz a MP 746 (2016), que no caso envolve a formação de professores de línguas, diz respeito ao seguinte adendo da medida, com relação ao Art. 61. da LDB em vigor, que dispõe sobre "A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos": "*IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V*[118] *do caput do art. 36*." (BRASIL, 2016).

O "notório saber" foi alvo de inúmeras críticas por parte da sociedade vinculada ao âmbito educativo, na medida em que se projeta como um desdém sobre a formação de professores. Um grande movimento se produziu no país, com centenas de escolas ocupadas por estudantes do ensino médio e inúmeras universidades em greve, contra as medidas do governo. Nada mudou.

A questão glotopolítica mais impactante, a partir da reforma empreendida, trata-se da oficialização do monolinguismo sobre as línguas estrangeiras na escola pública brasileira. Oficializa-se o que já estava ocorrendo na maioria das escolas, movido por interesses políticos e econômicos. Vê-se, portanto, que as Políticas Linguísticas no Brasil, de fato, são conduzidas em grande medida de ocordo com as leis, colocadas ou não em prática, mas sempre relacionadas aos interesses das classes dominantes ou sujeitadas às grandes potências imperiais. Em outras palavras, a algo anterior às leis, que provém dos grupos mais poderosos. No caso, os interesses atuais do governo brasileiro sinalizam, como visto sobre a Aliança do Pacífico, para revigorar um pacto com os interesses norte-americanos, que leva junto encarnada a cultura da supremacia da língua inglesa.

[118] O inciso V trata da formação técnica e profissional.

Esta controversa questão da hegemonia linguística vem sendo discutida e criticada de forma contundente há bastante tempo[119]. Pode ser tratada, neste sentido, enquanto imposição de uma postura monolítica dentro do espaço de ensino de línguas no Brasil e como sinônima de imposição de uma cultura imperialista. O caso se opera em pelo menos duas instâncias, sendo que a segunda é reflexo e consequência da primeira: mundialmente com o monopólio de língua da comunicação internacional; e localmente (aqui fazendo referência ao Brasil, pelo menos) como língua estrangeira adotada de forma massiva na rede de ensino, desde muitos anos, seja como disciplina obrigatória, seja como disciplina optativa. No entanto, as opiniões não são as mesmas quanto ao seu caráter de imposição ideológica ou colonizadora.

Para Hamel (2013), um entre os grandes adversários que poderiam fazer frente a este "fenômeno avassalador" é a própria aliança entre o espanhol e o português (como poderiam ter sido os frutos maiores do MERCOSUL, incluo). A este "fenômeno hegemônico", Hamel (2013) o trata como detentor de uma "controvérsia fascinante", que vai desde a negação do poder econômico-militar na expansão do inglês, a uma naturalização do monolinguismo do inglês na esfera mundial das línguas.

A reflexão que proponho caminha no mesmo sentido que Hamel: a "postura do monolinguismo", assim o designo, ao se operar entre as línguas estrangeiras com a hegemonia do inglês, favorece, primeiramente, aos próprios falantes de inglês – anglofalantes, pois os que não estão incluídos aí têm que investir para aprender. É consensual que a aprendizagem do inglês no Brasil veio sendo, desde muitos anos, um privilégio de poucos das classes mais altas. Por outro lado e de forma complementar, a produção científica em várias áreas, ao estar prioritariamente escrita em inglês, também "os coloca" em posição vantajosa, formando assim um círculo vicioso que não é novidade. Esta supremacia linguística constitui-se em uma forma de violência social, visto que cultiva a desigualdade. Trata-se de um domínio ilegítimo que adentrou no campo das línguas e, no caso que aqui trato, do ensino de línguas no Brasil.

Desde outro ponto de vista, há quem enxergue aspectos positivos no fenômeno, baseando-se na premissa de que seria talvez impossível que não

[119] Ver Hamel, 2003, 2013 e Phillpson, 1962.

existisse uma língua para a comunicação internacional. Assim sendo, se esta é o inglês, independentemente das estratégias utilizadas que a levaram a ocupar o lugar da glória (e este é o grande motivo, entre todos, que faz com que seja rechaçada), é importante fazer uso dela e, portanto, é necessário ensiná-la e aprendê-la, como forma de libertação. Por exemplo, para Rajagopalan, de forma contrária ao que se pode pensar, "o 'World English' é um espaço de contestação, de reivindicação dos direitos da periferia, de subversão e não de submissão". (RAJAGOPALAN, 2005, p.155). Além disso, ainda que há bastante tempo, segundo Rajagopalan (2009, p.22), "o ensino da língua inglesa já não pode mais ser visto como um empreendimento isento de conotações ideológicas e políticas" (Ibid.), no entanto, não seria o único. Inúmeros e incontáveis povos ou nações, na história da humanidade, foram subalternizados por potências superiores economicamente ou por fatores de outras ordens similarmente imperialistas. Para Rajagopalan,

> Ora, o ensino do inglês é apenas o caso mais gritante neste sentido, diante da constatação de que considerações ideológicas e políticas estão sempre presentes no ensino de ***qualquer* língua**, **quer estrangeira**, **quer materna**. (RAJAGOPALAN, 2009, p. 22).

Dentro de uma visão relativamente semelhante, caminha Leffa (2006), baseando-se na Pedagogia Crítica de Paulo Freire, defende que o ensino do inglês nas escolas deveria estar pautado na solidariedade, ou seja, vinculado a uma política cultural solidária. Para ele,

> O inglês como língua internacional (ILI) não pertence nem aos EEUU, nem à Inglaterra ou qualquer outro país de fala inglesa; pertence ao mundo. Na medida em que a comunidade que fala o ILI é maior do que qualquer país, cria-se o instrumento necessário de transformação coletiva do mundo, além da perspectiva individual, regional ou mesmo nacional. (LEFFA, 2006, p. 1).

Pesem as controvertidas opiniões, não há como negar a naturalização, há muito tempo, da existência de uma língua central, como na *metáfora das galáxias* (HAMEL, 2013), que se construiu, no caso, por dominação e soberania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a primeira parte da tese:

A partir da perspectiva da Glotopolítica foi possível desenvolver este estudo linguístico que historiciza o ensino do espanhol no Brasil em sua totalidade: de sua inclusão no ensino secundário (1919) – começando pelos seus antecedentes no âmbito comercial (1905) e militar (1909) – à sua revogação no ensino médio pela MP 746 (2016), considerando as Políticas Linguísticas de ordem estatal e governamental, estabelecidas em comunhão às relações geopolíticas. Operadas entre o Brasil e os países sul-americanos com os quais compartiu interesses relativamente comuns, as primeiras relações estavam fundamentadas na integração visando à solidariedade protetiva. Este processo, no entanto, se deu relacionado a conjunturas geopolíticas e históricas mais amplas, ou seja, ao *planetário,* com as questões que as duas grandes guerras mundiais de alguma forma imprimiram sobre as relações entre os países, ao *transcontinental*, com as relações com a Espanha (onde se inclui o imperialismo pan-hispânico) e com o imperialismo estadunidense – que também vem imprimindo de forma contundente a sua língua sobre *nós* – e ao *continental*, a partir das relações que foram se estabelecendo entre o Brasil e alguns países hispano-americanos.

A tese tratou de montar um *arquivo genético* do ensino do espanhol no Brasil, desde a perspectiva da Glotopolítica, portanto, considerando os contextos geopolíticos em que se insere e que o determinam, as memórias que o marcam em sua constituição e as ideologias linguísticas – tomadas como *ideologemas* – daí decorrentes, que foram incidindo sobre o ensino da língua e sobre as quais também trata de incidir. Abrir este arquivo ao mesmo tempo discursivo, histórico e político, desde o resgate das relações iniciais entre as línguas portuguesa e espanhola e a relação entre o ensino de uma e de outra como língua estrangeira, seja na península, seja no continente latino-americano, até o contexto do ensino do espanhol no Brasil, levou a considerar, também, o processo de *gramatização* das línguas e, daí, os instrumentos linguísticos que se produziram para colocar em prática o ensino da língua do outro que, no caso, designo como: *a gramatização do ensino de uma língua estrangeira*.

Instauradas as pautas de relação política entre os países – no caso, primeiramente entre Espanha e Portugal e, subsequentemente, entre as ex-colônias hispanoparlantes e o Brasil, além das relações entre a Espanha e o Brasil – passava a impor-se também a necessidade do ensino das línguas e, para a efetivação, fez-se necessária a produção dos meios linguísticos e metalinguísticos amparadores no contexto escolar. Pelo exposto, reitera-se a importância em ter considerado a *gramatização* dentro dos aportes norteadores da tese, vinculando e direcionando para a questão didática. Gramáticas e dicionários passaram a ser produzidos para ensinar "a língua do outro", no caso, um *outro* por ora "próximo", dicursivizado pelas relações familiares (línguas irmãs, povos irmãos, nações amigas, ...), por ora "distante" (quando os países se colocaram como rivais, dentro de conflitos políticos específicos), sempre em consonância e ao compasso das relações geopolíticas, que vão construindo e fazendo propogar ideologias linguísticas marcadoras destas relações antagônicas.

A relação estabelecida, portanto, entre o discurso político – das Políticas Linguísticas estatais e governamentais – e o discurso dos *instrumentos linguísticos* implementativos garante, desde a tese, uma compreensão historicizada dos argumentos que justificam o ensino do espanhol no Brasil, tomado desde o processo histórico e geopolítico mais amplo, ao mais local e atual. Neste sentido, os aportes advindos da História das Ideias Linguísticas somam-se ao estudo glotopolítico proposto, como norteadores da construção não de um saber puramente linguístico, mas de "um saber metalinguístico sobre o ensino da língua espanhola (e seu valor) no Brasil" – trata-se do que designo como a "retórica metalinguística". Este saber está registrado nos prólogos e prefácios dos primeiros dicionários e gramáticas que foram produzidos para implementar as Políticas Linguísticas propostas. Isto posto, a partir da perspectiva desta tese, é historicizar o ensino do espanhol no Brasil.

Recorrer aos primeiros instrumentos linguísticos a ultramar possibilitou ver repercutido no valor do ensino do espanhol a relação política entre as metrópoles. Inicialmente caracterizada pela diglossia, a relação vai sendo discursivizada argumentada em *ideologemas* e metáforas familiares que qualificam as línguas e servem de registro da relação díspar e tensa – *espanhol língua bela e harmoniosa; português língua rude e grosseira* – à uma relação construída como "salutar" – *línguas irmãs, línguas gêmeas*. Este movimento antagônico e por vez paradoxal

permitiu ver claramente a existência das raízes diglóssicas na relação entre as línguas e seu ensino – registrado no surgimento sumamente tardio do primeiro dicionário bilíngue espanhol-português e da primeira gramática de espanhol para lusofalantes, pois “não era necessário ensinar espanhol” – “não se aprende o que já se sabe” – e explorar a repercussão que ainda hoje se projeta, de alguma maneira, em forma de *ideologias linguísticas* no valor que temos outorgado ao idioma no Brasil. Isto vimos reiterado, por exemplo, na fórmula da “Língua de Cervantes” em detrimento à “Língua de Camões”. Em outras palavras, o *ideologema* da *língua de Cervantes*, que se inaugurou diglossicamente sobre a língua portuguesa, passou a ser um argumento chave para ensinar espanhol no Brasil, até muito recentemente, lado a lado aos argumentos da *integração* (ainda que por vezes tratado como diplomacia) e da proximidade das línguas – a *intercompreensão* (para não dizer facilidade/dificuldade como no paradoxo proposto).

Desta forma temos, em linhas gerais, as questões mais relevantes que compõem a primeira parte da tese, que se detém a mostrar aspectos da integração e, em maior medida, da desintegração entre o espanhol e o português. Podemos compará-la ao início de uma longa viagem no tempo e no espaço, que nos possibilita ver como foi se construindo o ensino do espanhol no Brasil, a partir do resgate de uma memória histórica. Soltando as amarras, o recorrido tratou de mostrar a institucionalização do ensino da língua espanhola no emaranhado histórico onde as memórias discursivas incidem sobre as *ideologias linguísticas* que perpassam a relação entre a língua espanhola e a língua portuguesa, ainda hoje. Foi possível ver as primeiras concepções que se configuraram num movimento desde o embate e da tensão entre as línguas – o *(ante) castelhanismo/lusitanismo* – às *odes* às “línguas irmãs”, a ultramar. Por outra parte, com os processos de independência latino-americanos e a constituição das repúblicas, se reacenderam os conflitos na relação entre as duas línguas. Como vimos discursivizados nos ideais bolivarianos, a *integração estava escrita em língua espanhola*, e importava a todo custo ver excluído e calado o ameaçador elemento lusofalante, o *gigante nebuloso.*

Desde daí tem-se acesso, pelo dito, à compreensão dos argumentos que justificam o ensino do espanhol no Brasil a partir de duas vozes majoritárias: a voz representada pelo estado, ao decretar as leis que conduzem o ensino de línguas, e a voz representada pelo âmbito educacional, no caso, os autores dos instrumentos

linguísticos *particulares* que circulam no sistema de ensino. Ao contrapor estas duas vozes, de forma geral, podemos ver que, ainda que os argumentos repitam “as mesmas palavras” desde séculos (a língua de Cervantes, as nações irmãs, a genealogia comum e desde aí o paradoxo da facilidade-dificuldade e, mais recentemente, os países vizinhos, os povos irmãos, a integração latino-americana, a língua de mais de 400 milhões de falantes), mescladas a novas proposições e dizeres (as línguas oficiais do Mercosul, o Regionalismo aberto, a construção de uma cidadania comum, etc.), os objetivos da lei não alcançam o âmbito educativo e, por isto, não se colocam em prática, ou seja, a esfera política e a esfera educativa se colocam como ordens diferentes.

Sobre a segunda parte da tese:

O espanhol e o português, duas línguas navegadas ao continente do novo mundo trouxeram, como parte do lastro de suas naus, uma memória que aqui ficou como arquivo genético e se projetou sobre as novas nações, ora rivais, ora irmãs. Em movimentos pendulares conduzidos pelo poder político e pelos interesses das classes dominantes, por vezes tentaram reimprimir a proximidade para dar sentido a uma integração latino-americana, por vezes a silenciaram evidenciando outros sentidos e estabelecendo integrações outras que apartaram (e continuam a apartar) o ensino recíproco das línguas. Tem-se, pelo visto, uma trajetória histórica particularmente tensa e conflitiva, de altos e baixos, de tempestades e bonanças, que agora se encontra arriada junto à bandeira do MERCOSUL, com a MP 746, de setembro de 2016. Tal questão é a prova cabal e a evidência plena da relação direta e do subjugo entre as pautas do ensino público – e nele o ensino de línguas – e os interesses do governo de turno. A bandeira, com todo o seu simbolismo, nesta representado não só um país, mas desenhada a integração dos países pelo MERCOSUL, é arriada e, junto, o espanhol é novamente silenciado. No mesmo contexto, outras alianças – como a do Pacífico – e comunidades – como a CPLP – são propostas, redefinindo e redirecionando os interesses que também incluem ou repercutem sobre o elemento linguístico.

Em terras brasileiras, caminhando pelos três movimentos que incluíram e suprimiram o espanhol do sistema educativo brasileiro, desde o começo do século XX, foram feitas reflexões importantes sobre os discursos que em cada *acontecimento* buscaram justificá-lo, com as “mesmas palavras”, por vezes

reformuladas para atualizar sentidos. Nomeei-as como forma de melhor sintetizá-las, após as reflexões apresentadas sobre cada um dos argumentos. Podemos ver que as justificativas que se operaram para tentar levar adiante o ensino do espanhol foi motivado, por sua vez e em primeira instância, pelas circunstâncias geopolíticas específicas de cada momento, de forma similar ao que vimos na primeira parte da tese. Este é o aspecto reincidente fundamental. Tomado como um todo, proponho a divisão dos argumentos em dois grandes prismas:

(1) os argumentos da ordem da subjetividade, que se pautaram nos *ideologemas* constituídos por atributos e sentimentos com relação às duas línguas (línguas irmãs, línguas próximas, línguas fáceis e paradoxalmente difíceis, línguas belas, ...); e nos *ideologemas* relacionados aos povos falantes destas línguas (nações irmãs, países vizinhos, *nuestra América*, a pátria grande...), tudo delimitado e marcado por sentimentos e atitudes (fraternidade, amizade, espiritualidade, cordialidade, proximidade, laços de união por uma história relativamente comum, seja pela colonização, seja pelos processos ditatoriais – ambos não menos reais -- ...entre línguas e entre falantes).

Neste nível subjetivo, paradoxalmente à *fórmula* da “pátria grande”, que reúne em si todos os ideais da integração que foram se conformando desde Bolívar, está o referente Cervantes, que é evocado para dar sentido e justificar uma integração latino-americana e com o qual se quis borrar o vínculo para a construção de uma identidade hispanoamericana. A presença reiterada da *fórmula* da “língua de Cervantes”, como vimos, cumpriu um papel ideológico legitimador do simbolismo de cultura letrada da língua espanhola. No entanto, mais recentemente, já sem se opôr e sobrepor à “língua de Camões” (e à “língua de Olavo Bilac” e à “língua de Ruy Barbosa”, tal qual vimos nos dicursos das reformas do século XX), que no contexto peninsular aparecia sempre num segundo plano, evidenciando a cristalização de um simulacro de inferioridade entre “as línguas irmãs”.

(2) os argumentos da ordem da objetividade emanaram, em primeira instância, das investidas no âmbito militar, dos aspectos relacionados ao comércio, à abertura dos portos, à economia, e ao papel instrumental e pragmático das línguas nestes contextos. Num segundo momento, a partir do processo de regionalização marcado pelo advento do MERCOSUL, que se abre de um regionalismo estratégico a um regionalismo aberto, se passava a valorizar e atribuir um papel efetivo às

línguas no processo de integração. Ao ir mais além da necessidade burocrática de ter os documentos (atas, acordos, etc.) do bloco formatados nas línguas dos países integrantes (português, espanhol, guarani, língua de sinais), as línguas passavam a figurar não como o motor, mas como o principal veículo da integração.

Desde a leitura que a tese fez, tantos os argumentos subjetivos, como os objetivos trataram de buscar, a priori, a integração. Caberá ao leitor, no entanto, realizar esta viagem comigo, a fim de compreender cada passo dado dentro das Políticas Linguísticas para o ensino do espanhol no Brasil. Neste sentido, a conclusão se encontra também diluída nas partes. O que penso haver proposto de novo é justamente montar um arquivo do ensino do espanhol no Brasil, dentro da perspectiva da Glotopolítica, olhando a partir dos contextos geopolíticos em que se inserem e das memórias que o marcam em sua constituição. Para isto foi necessário emaranhar-me também em questões históricas, que permeiam e constituem as questões de ordem das Políticas Linguísticas.

Um recorrido pelos três acontecimentos servirá como uma forma de retomar a história do espanhol no Brasil no século XX até a atualidade:

O primeiro acontecimento geopolítico-linguístico

Pesem os fatos que se apresentaram, não podemos dizer que houve, de fato, ensino de espanhol no Brasil neste primeiro momento. Motivado, em primeira ordem, pelo aspecto militar para a proteção das fronteiras, no contexto da Primeira Guerra Mundial e das raízes do *Pacto ABC*, o *acontecimento* inaugural figurou como um símbolo de amizade, uma bandeira de paz, como *un aprieto de manos* ante as novas relações geopolíticas que se estabeleciam e uniam o Brasil e o Uruguai, depois de anos conflitivos. Como se pode ver, a cadeira de espanhol não durou muito e não foi além do Colégio Pedro II. Ao que tudo indica, no entanto, foi a primeira entre as sementes que se tentou semear, que considerava e incluía o aspecto linguístico na integração que dava seus primeiros passos, antecipando os processos de regionalização que se colocariam em marcha ao aproximar-se o final do mesmo século.

É importante recordar que o primeiro *acontecimento* gerou um primeiro *instrumento linguístico* destinado à implementação da medida, a gramática de Antenor Nascentes, onde residem as bases argumentativas iniciais para o ensino do

espanhol no Brasil, a partir do âmbito educacional, que foram se difundindo tanto no contexto escolar, como na sociedade de forma geral. Enquanto a voz governamental que oficializou esta primeira Política Linguística o fez sob o argumento primeiro de *ato de diplomacia geopolítica continental*, em que as línguas "de aquí y de allí" pudessem representar uma bandeira de paz dentro do projeto que montava as bases para o intercâmbio político-econômico-educacional, partindo da mútua proteção e do fortalecimento comum, contraditoriamente, o instrumento através do qual se operaría a medida sustentava-se prioritariamente numa série de argumentos baseados, em sua maioria, nas políticas da Espanha, administradas pela instituição RAE. Atesta-se, portanto, o descompasso entre as duas vozes majoritárias – a estatal e a educacional – e o fim de uma Política Linguística incipiente. Como vimos, sem horários fixos, "sem valer nota", o ensino da língua espanhola se propunha com um status de inferioridade.

O segundo acontecimento geopolítico-linguístico

O segundo *acontecimento* desenvolveu-se num contexto de extrema índole nacionalista, promovida pelo governo de Getúlio Vargas, no Brasil. Paralelo a isto, estavam os atos de reciprocidade entre o Brasil e a Argentina, sustentados pela forte amizade entre Vargas e Perón, a cumplicidade *nacional-sindicalista* (RIBEIRO, 2012) e as tentativa de reestabelecer o *Pacto ABC*. Um dos aspectos mais interessantes, no que se refere à inclusão do espanhol e o status que passou a receber, reside na retomada da valorização do "latino-americano" (como uma ampliação da nacionalidade no seu sentido mais tradicional), no caso, novamente argumentado em cima de discursos sentimentalistas e de ares comovedores, amparados pela metáfora familiar cristã. Não por coincidência, o primeiro dicionário bilíngue espanhol-português é de um argentino naturalizado brasileiro e, assim como Getúlio Vargas, morador do Rio Grande do Sul e extremamente defensor da latino-americanidade. No entanto, dentro desta espiritualidade fraternal latino-americanista, e aí reside o essencial, estava também novamente o encabeçamento dado a partir da questão militar e, nisto, a estreita relação política entre os presidentes e seus interesses de governo: Perón (da Argentina) e Vargas (do Brasil). Ao dizer "questão militar"', digo proteção mútua frente ao contexto da Segunda Grande Guerra Mundial e, para sobreviver a esta circunstância (ainda que pudesse ser apenas psicologicamente), era necessário reagir com a integração dos exércitos. Um fato

que dependia e passava pela língua. Uma vez mais, nos encontrávamos “entre línguas e armas”, por uma realidade e uma necessidade comum. Uma vez mais, o ensino do espanhol era um *plus*, um *aprieto de manos*, uma extensão do militar. Como não considerar tudo isto integração? Não se faz necessário repetir a série de acordos estabelecidos nesta conjuntura, como a inclusão paralela do ensino de português na Argentina e os vários cursos “de professorado” que foram sendo criados, assim como foi no primeiro *acontecimento* entre Brasil e Uruguai. No entanto, a integração das línguas nas trincheiras não era a mesma das escolas. Dentro da doutrina do *pan-americanismo* emergente, os novos interesses políticos promoveram a *desoficialização do ensino de línguas estrangeiras* (RODRIGUES, 2012), através da LDB de 1961. Neste contexto, o status de língua obrigatória é retirado do espanhol e o espaço se abre para o ensino do inglês de forma preponderante.

O terceiro acontecimento geopolítico-linguístico e a MP 746

O último *acontecimento* de inclusão do ensino do espanhol, que acaba de ser sobreposto pelo que designo como o *neo-imperialismo linguístico sobre o ensino das línguas estrangeiras*, promoveu algumas e acompanhou outras ações glotopolíticas representativas dentro do cenário nacional, no que se refere à educação linguística no sistema educativo brasileiro. Conforme já destacado, testemunhamos a criação de vários cursos universitários na modalidade presencial e na modalidade a distância, além de cursos livres, concursos para professores, inclusão do espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), inclusão dos livros de espanhol no PNLD, inúmeros congressos que tratam de divulgar e impulsionar o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem do espanhol e da relação espanhol-português e publicações. No entanto, fica uma brecha sem resposta, pois as conquistas não condizem com a situação atual: há mais professores, há mais livros, mas certamente haverá menos alunos.

Por outra parte, e este é o maior triunfo, o contexto geopolítico que o embalou trouxe, paralelamente, importantes conquistas no cenário regional. Ambas as circunstâncias se mantém ainda com ações em andamento. Além das leis comuns do ensino médio, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) trata de promover o engajamento de professores e alunos das escolas de nível primário das zonas de fronteira e que tem, vinculado às suas ações maiores, iniciativas como a

produção do *Dicionário Compartilhado de Língua de Fronteira*, em 2014, elaborado pelos alunos de Itaqui (fronteira com Argentina) proposta pelo grupo do Programa de Educação Tutorial (PET) Letras da UFSM (RS) em parceria com o PEIF, coordenado pela Profa. Eliana Sturza. A fundação da Universidade Federal de Integração Latinoamericana (UNILA) vem facilitando o intercâmbio de docentes e estudantes em Foz do Iguaçu, a *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* que, através do Programa de Políticas Lingüísticas (PPL), vinculado ao *Núcleo Disciplinario Educación para la Integración* (NIPI), vem realizando o *Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas* (EIIPL). Já em sua VII edição (em Córdoba, 2015), o encontro vem promovendo o intercâmbio de docentes e estudantes. Outros eventos também vem se desenvolvendo, como o Congresso Internacional de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL (CIPLOM), com edições em 2010, 2013 e 2016, paralelamente à realização do Encontro de Associações de Professores de Línguas Oficiais do MERCOSUL (EAPLOM), os quais integram associações de professores, professores, estudantes e pesquisadores de vários países da região sul-americana, além dos que compõem oficialmente o MERCOSUL, tratando de debater questões pertinentes não só ao ensino das línguas na região, como também a integração dos países e seu reflexo sobre as PL. Também são de grande relevância os exames que certificam proficiência no português e no espanhol: a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras) e o *Certificado de Español Lengua y Uso* (CELU), que foram implementados em ambos os países, assim como cursos de capacitação para avaliadores. Por fim, como uma das últimas ações, uma resolução argentina permite que os trabalhos finais de pós-graduação sejam escritos e defendidos também na língua portuguesa.

Todo o elencado são aspectos positivos que nos aproximam, nos integram e nos fazem crescer como cidadãos que se encontram literalmente lado a lado, compartindo, historicamente, coisas comuns positivas e negativas. Estas últimas, como as políticas sobrepostas que historicamente pregaram um monolinguismo e uma monocultura sobre a América Latina, que motivou “inércias históricas” e a “segregação dos países vizinhos” (HAMEL, 2003, p. 19-20). Os aspectos positivos são questões que podem responder à pergunta da tese: por que (não) ensinar e aprender espanhol, ou seja, milito pela construção de um “bilinguismo cidadão” no

continente sul-americano, por acreditar que abriria mais portas entre nós e a partir de nós, ainda que possa soar como uma utopia. Tais triunfos, de alguma forma emanam da circunstância de integração em grande medida empurrada pelo advento do MERCOSUL, assim como alguns são reflexos da "Lei de 2005". Ainda que se tenha comprovado que todos os acontecimentos não conseguiram ter uma continuidade efetiva, que apesar de séculos de repetição "das mesmas palavras" – sob diferentes quadrantes políticos e sentidos históricos – e apesar da lei que tinha outorgado a sua condição de disciplina obrigatória a partir de 2005 ter soado como uma conquista que nunca se apagaria, que tudo segue ainda no plano discursivo, que a "Lei de 2005" foi uma triste piada sem graça, devido aos atalhos políticos marcados pelo engodo em primeira instância, muito do alcançado parte da ação da sociedade civil, dos professores (destaco a fundação das Associações de professores de Espanhol, a começar pela APEERJ e dos encontros de eventos que tematizam as PL), dos educadores, dos linguistas, dos antropólogos linguistas, dos historiadores, dos cientistas e ativistas políticos. Por este motivo, cabe a cada professor "ter um pouco destas profissões" e incluir as Políticas Linguísticas nos cursos de formação de professores e, na educação básica, tratar a questão assim como problematizado por Garcez (2008). Aí, cada aluno poderia passar a pensar e a entender porque (não) aprender espanhol, dando sentido a isto:

> Quem sou eu neste mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que tem a ver conmigo esa língua? (GARCEZ, 2008, p. 52).

Para finalizar, me arriscaria a voltar no tempo para outro espaço e me colocar como aluna na infância, quando uma aula de língua estrangeira era sinônimo de "uma aula de inglês dada por uma professora extra-terrestre". Não saberia responder a nenhuma destas perguntas. Apenas ouvíamos falar de "uns castelhanos". Hoje, se uma integração latino-americana ou mais restritamente sul-americana se efetivasse, esta língua poderia fazer parte da comunidade que está "por toda a volta", tão perto em vários sentidos, que deveria ter bastante a ver com cada um de nós, integrados também por um colinguismo espanhol-português. Não há como negar que a intercompreensão e a interculturalidade também nos

aproximam e nos identificam e, portanto, são elementos que poderiam ser explorados. Por outra parte, ao ter acesso a uma língua com status de internacional – ainda que forjado a partir do imperialismo advindo da marca Espanha – nos colocaríamos a nós mesmos em uma situação mais igual no contexto global.

Afinal, por que (não) se ensina espanhol no Brasil? Porque a prescrição do ensino de uma língua ou de outra está condicionado aos interesses estatais e dos governos de turno. Porque ainda somos vítimas de alguma forma de imperialismo – encabeçado pelo poder econômico da potência EUA, que promove e faz oficializar-se o *neo-imperialismo linguístico* – que leva de barganha o nosso país, que conduz o ensino dos nossos jovens, que conduz a formação dos nossos professores, que nos faz acreditar e *jurar de pés juntos* que *uma* única língua é *a* língua reinante e que sem ela não poderemos ir a lugar algum. A prova maior deste mais potente *ideologema* que se configurou e se cristalizou sobre as ideologias linguísticas e sobre nós falantes é que, no entanto, nem ela é bem ensinada na sala de aula da nossa escola pública, assim como todas as demais disciplinas se formos analisar o contexto geral. Por outro lado, a mesma forma de imperialismo nos faz desacreditar que poderia ter alguma importância ensinar e aprender espanhol. A paradoxal "Lei do espanhol", discursivizada pela artimanha de um jogo político de palavras sem coerência entre si, tratou de oferecer algo talvez justamente porque era ciente de que nascia subjugada e, quem sabe, por tras dos bastidores esteja escondido o afán do Brasil pela hegemonia regional.

Fica uma inquietante pergunta: o que seria, de fato, uma Política Linguística emancipatória? Quiçá uma Política Linguística que nos permita uma inserção mais plena aos bens culturais mundiais, que signifique "cidadania". Por outro lado, após lançar a pergunta "por que (não) ensinar espanhol? e buscar respondê-la a partir dos argumentos que as vozes estatal e educacional proferiram, termino pensando em uma pergunta mais, de alguma forma inversa aquela, que poderia dar sequência e ampliar esta pesquisa, considerando os hitos de integração mobilizados e mobilizadores da inclusão do ensino do espanhol no Brasil: por que (não) ensinar ou aprender português na América do Sul?

REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira A. de. (coord.). **Dicionário histórico-biográfico da Primeira República (1889-1930)**. [S.l]: Editora CPDOC, 2015. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/dicionario-primeira-republica. >. Acesso em: 20 mar. 2016.

ALLENDE, A. Rafael; CLEMENTE, Isabel. Las relaciones Uruguay-Brasil y la cooperación bilateral desde una perspectiva uruguaya. **Revista Latino-Americana de História**. São Leopoldo, v. 3, n. 12, p.153-175, dic. 2014. Disponível em: <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/493/487>. Acesso em: 16 jul. 2016.

ALTENHOFEN, Cléo V.; BROCH, Ingrid K. Fundamentos para uma "pedagogia do plurilinguismo" baseada no modelo de conscientização linguística (languageawareness). Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas, Lingüísticas, Núcleo Educación para la Integración (NEPI), Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), 5, 2011, Montevideo/UDELAR, **Actas...** Montevideo, 2011. p.15-24.

ALVES, Márcio M. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968,112 p. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/verdade/resistencia/marcio_alves_beaba_mec_usaid.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

ALZOLA, Hermenegildo. **Español colegial: colección de lecturas y de trozos selectos en prosa y verso.** São Paulo: Livraria Francisco Alves, Editora Paulo de Azevedo, 1953. 229 p.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas:** reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008. 336 p.

ANGENOT, Marc. **Interdiscursividades**: De hegemonías y disidencias. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba, 1998. 219 p.

_____. Presupuesto/topos/ideologema. In: **La parole pamphlétaire:** contribution à la Typologie des Discours Modernes. Tradução de Lia Varela. París: Payot, 1982. p. 172-189. Disponível em:http://biblioteca.cefyl.net/node/27438. Acesso em: 20 maio. 2016.

ARISTÓTELES. **Política**. Libro I. Comunidad política y comunidad familiar. Biblioteca Clásica Gredos. Introducción, Traducción y Notas de Manuela García Valdés. Editorial Gredos, S. A. Madrid, España, 1988. 488 p.

ARNOUX, Elvira N. de. La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. In: **Lenguajes:** teorías y prácticas**.** Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: Instituto Superior del Profesorado, 2000. p. 95–109.

_____. **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, 462 p.

_____; VALLE, José del. **Las representaciones ideológicas del lenguaje:** discurso glotopolítico y panhispanismo. In: **Spanish in context**, v.7, n. 1, p. 1-24, 2010. Disponível em: <https://www.gc.cuny.edu/CUNY_GC/media/365-Images/Arnoux-Del-Valle-SiC-2010-intro.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. Representaciones sociolingüísticas y construcción de identidades colectivas en el Mercosur. In: CELADA, Maite; FANJUL, Adrián; NOTHSTEIN, Susan. **Lenguas en un espacio de integración:** acontecimientos, acciones, representaciones. Buenos Aires: Biblos, 2010. p.17-38.

_____. Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional. In: FANJUL, Adrián; CASTELA, Greice. (Org). **Línguas, políticas e ensino na integração regional**: Norma e identidade. Universidade Estadual de Oeste de Paraná. Cascavel: Assoeste, 2011. p. 38-64.

_____. Identidades nacionales y regionales: en torno a la legislación lingüística (Argentina, 2009; Paraguay, 2010). In: MENDES, Edleise (org.). **Diálogos interculturais:** Ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas/ SP: Pontes, 2011a. p. 19-47.

_____. Esbozos de un archivo de la diversidad lingüística en dos textos gramaticales renacentistas: el diálogo de la lengua de Juan de Valdés y el arte grande de la lengua castellana de Gonzalo Correas. In: ARNOUX, Elvira N. de; ROCA, María del Pilar. (Ed.). **Del español y el portugués:** lenguas, discurso y enseñanza. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 285-325.

_____; NOTHSTEIN, Susana. **Temas de glotopolítica. Integración regional sudamericana y panhispanismo.** Buenos Aires: Biblos, 2014. 376 p.

_____. Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica. **Reverte:** revista de estudos e reflexões tecnológicas da faculdade de tecnologia de Indaiatuba, Indaiatuba, SP, ano 6 n. 6, p.1-28., 2008. Disponível em: <http://fatecid.com.br/reverte/index.php/revista/article/view/25/29>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____; BEIN, Roberto. (ed.). Hacia una historicización de las políticas de enseñanza de lenguas. In: **Política lingüística y enseñanza de lenguas**. Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 13-50.

_____; ZAPATA, Oscar. Los Estudios del Discurso: miradas Latinoamericanas I. Los estudios del discurso y la glotopolítica. **[Entrevista disponibilizada en junio de 2012, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales Universidad de Ibagué]**. Disponível em: <http://www.escrituraylectura.com.ar/entrevista-elvira-narvaja-de-arnoux.pdf.>. Acesso em: 10 maio. 2016

ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LENGUA ESPANHOLA. **La nueva política lingüística panhispánica**. Madrid: Real Academia Española. 2004. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/47808604/Asale-y-RAE-La-nueva-politica-linguistica-panhispanica-Madrid-2004#scribd>. Acesso em: 15 dez. 2016.

AUTHIER-REVUZ. Jacqueline. **Palavras incertas:** as não-coincidências do dizer. São Paulo: Editora da Unicamp. 1998. 200 p.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas/SP: Pontes, 1992. 144 p.

AUSTIN, John L**. How to do things with words.** New York: Oxford University Press, 1965.162 p.

ÁVILA, Raúl. ¿El fin de los diccionarios diferenciales? ¿El principio de los diccionarios integrales? **Revista de Lexicografía**, Coruña, v. 10, p. 7-20, dic. 2003. enero. 2004. Disponível em: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/5483/RL_10-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 abr. 2016.

BARRIOS, Graciela. El tratamiento de la diversidad lingüística en el "Debate Educativo": paradigmas teóricos, representaciones y políticas lingüísticas. Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas. Núcleo Educación para la Integración (NEPI). Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), 4, 2009, Santa Maria. **Actas...** Santa Mari/Brasil: UFSM, 2009. p. 23-31.

_____. A(s) Política(s) Linguística(s) em sua relação com as nações. **Revista Letras, Língua e Literatura**: limites e fronteiras. Santa Maria/RS, v. 21, n. 42, p.15-44, jan./jun. 2011.

BARTHES, Roland. **Inventigaciones Retóricas I:** la antigua retórica ayudamemoria. Barcelona, España: Ediciones Buenos Aires, 1982.

BASTOS, Neusa B.; CASAGRANDE, Nancy dos S.; HACKEROTT, Maria Mercedes S. As referências citadas na gramática de Fernão de Oliveira como instrumento de reconstrução do contexto teórico da época. In: ABAURRE, Maria Bernadete; PFEIFFER, Claudia; AVELAR, Juanito (org.) **Fernão de Oliveira – um gramático na história.** Campinas/SP: Pontes Editores, 2009. 360 p.

BECKER, Idel. **Dicionários LEP Espanhol-Português.** 1.ed. São Paulo: Livraria Editora Paulacéa, 1943.

_____. **Pequeno Dicionário Espanhol-Português.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

_____. **Manual de Español.** Gramática. Ejercicios. Lecturas. Cuestionarios. Vocabularios. Historia Literaria. Antología.19.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

_____. **Dicionário Espanhol-Português com vocabulário português-espanhol, termos técnicos, vozes familiares e populares, questões gramaticais, locuções idiomáticas, hispano-americanismos, expressões de gíria, estrangeirismos usuais, neologismo**s. 3.ed. v.48. São Paulo: Editora do Brasil, 1961.

BEIN, Roberto. **La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993.** Tese (Doctorado Phil. en Romanística)- Universidade de Viena, Austria, 2012, 276 p.

BELLO, Andrés. **Gramática de la Lengua Castellana destinada al uso de los Americanos.** Argentina: Biblioteca Virtual Universal Editorial Del Cardo, 2006. Disponível em: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/131258.pdf>. Acesso: 5 fev. 2016.

BEVILAQUA, M. **A Trajetória do Ensino do Espanhol no Colégio Pedro II (1985-1996).** 2013 Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013, 144 p. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/dmariacecilia.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016

BIBLIOGRAFIA DE ANTENOR NASCENTES. **Romanitas:** revista de cultura romana: língua, instituições e direito. Rio de Janeiro: Romanitas Livraria Editora, ano 15-16, v.12-13, p.7-13. 1974. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xcnlf/17/03.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016

BOLÍVAR, Simón. **Carta de Jamaica 1815 – 1915.** Venezuela: Comisión Presidencial para la Conmemoración del Bicentenario de la Carta de Jamaica, 2015, 31 p.

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Siglo Veintiuno, 1997. 205 p.

BLUTEAU, Rafael. **Vocabulario portuguez e latino, aulico, anatomico, architectonico, bellico, botanico, brasilico, comico, critico, chimico, dogmatico, dialectico, dendrologico, ecclesiastico, etymologico, economico, florifero, forense, fructifero... autorizado com exemplos dos melhores escritores portugueses, e latinos... / pelo Padre D. Raphael Bluteau.** v. 10. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728. 778 p. Disponível em: <http://purl.pt/13969>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Prosopopeya del idioma portuguez a su hermana la lengua castellana. In: **Vocabulario Portuguez, & Latino**. v.8. Lisboa: Lisboa Occidental Pascoal da Sylva, 1728. p. 672-685. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/002994-08#page/121/mode/1up>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. **Diccionario castellano y portuguez para facilitar a los curiosos la noticia de la lengua latina, con el uso del Vocabulario Portuguez, y Latino. In: Vocabulario Portuguez, & Latino.** v.8, Lisboa: Lisboa Occidental Pascoal da Sylva, 1728. p. 695-858. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/00299408#page/121/mode/1up> Acesso em: 02 fev. 2015.

CALDEIRA, Giovana F. H. **As relações políticas e econômicas entre Brasil e Espanha da transição democrática a nossos dias.** 2008. 194 p. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000434416&fd=y>.

Acesso em: 10 dez. 2016.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. Florianópolis: IPOL; São Paulo: Parábola, 2007, 166 p.

CARDOSO, Tereza. As aulas régias no Rio de janeiro: do projeto à prática (1759-1834). **Revista História da Educação,** Pelotas/RS, v. 3, n. 6, p.105-130, jul./dez. 1999. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30261/pdf> Acesso em: 15 jan. 2016.

CASTRO, Moacir. **O Libertador:** a vida de Simón Bolívar. 2ª ed. Rocco: Rio de Janeiro, 1989, 227 p.

CELADA, Maria Teresa. **O Espanhol para o Brasileiro: uma língua singularmente estrangeira.** 2002. 278f. Tese (Doutorado em Linguística)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2002.

_____; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. (coord.). **Lenguas en un espacio de integración:** acontecimientos, acciones, representaciones**.** 1ª ed. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010, 240 p.

CERVANTES, Miguel. Que trata del curioso discurso que hizo don Quijote de las armas y las letras. In: **Don Quijote de la Mancha**. cap. 38. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/literatura/clasicos/quijote/Edicion/parte1/cap38/default.htm> Acesso em: 09 dez. 2016

CHAVES, Otávio R. América Portuguesa: do tratado de Madri ao de Santo Ildefonso = Portuguese America: from the Madrid treaty to the Santo Ildefonso. Universidade Estadual de Mato Grosso. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 7, n. 2, p. 1-17, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/352/pdf> Acesso em: 09 nov. 2016.

CONTURSI, María Eugenia. Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: el portugués en Argentina. **SIGNOS ELE:** revista de español como lengua extranjera. n. 6, 2012. Disponível em: < https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4456465>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. **La enseñanza del portugués en la Argentina (1991-2001):** estudio del dispositivo normativo, prácticas y representaciones. 2010. 336f. Tese (Doutorado em Letras)–Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010. Disponível em: <http://termidor.siu.edu.ar/bdu3/Record/UBARDI--oai:RDI%20UBA:doctesis_afitesis:HASH5c1c015982e5f2e428b6f1/Details.>. Acesso em: 2 jan. 2017.

DIÉGUEZ, Ignacio V. Contribuição para a história da lexicografia bilíngue entre as línguas espanhola e portuguesa. In: VERDELHO, T; SILVESTRE, J. P. (ed.). **Lexicografia Bilingue:** a tradição dicionarística Português – Línguas Modernas.

Coleção Dicionarística Portuguesa. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa; Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011, p. 82-102.

_____. Los orígenes (tardíos) de la lexicografía bilingüe español-portugués. **ELUA:** Estudios de Lingüística Universidad de Alicante, [S.l.], n. 22, p. 263-277, 2008. Disponível em: <http://revistaelua.ua.es/article/view/2008-n22-los-origenes-tardios-de-la-lexicografia-bilingue-espanol-portugues>. Data de acesso: 03 dez. 2016

DUARTE, Sónia. O contraste português / espanhol em Nicolau Peixoto (1848). **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**. v. 9, p. 129-148, 2014. Disponível em:<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13104.pdf.>. Data de acesso: 03 maio. 2016

ESCUDÉ, Carlos.; CINEROS, Andrés. (org.). **Historia general de las relaciones exteriores argentinas**. Disponível em: <http://www.argentina-rree.com/home_nueva.htm>. Acesso em: 2 mar. 2016.

FANJUL, Adrián. **Português e espanhol:** línguas próximas sob o olhar discursivo. São Carlos/SP: Claraluz Editora, 2002. 190 p.

FARACO, Carlos Alberto. História sociopolítica da língua portuguesa. São Paulo, SP. Parábola Editorial, 2016, 400 p.

FREITAS, Luciana Maria A. de; BARRETO, Talita de A. Construindo uma história: a APEERJ e o ensino de espanhol no Brasil. In: **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos. Suplemento Jubileo de Plata de la APEERJ**. Embajada de España en Brasil. p. 58-68, 2007. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2015/publicaciones/abeh2007sde.pdf>. Acesso em 18 dez. 2016.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da américa latina.** Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre/ RS: L&PM POCKET, 2010. 397 p.

GÂNDAVO, Pero de M. de. **Regras que ensinam a maneira de escrever e a orthografia da língua portuguesa com um diálogo que adiante se segue em defensão da mesma língua.** Introdução de Maria Leonor Carvalhão Buescu, Lisboa: Biblioteca Nacional, 1981. 72 p.

GARCEZ, Pedro. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In: MASELLO, Laura (org.), Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay, 1., 2008, Montevideo. **Actas...** Montevideo, 2008. p. 51-57.

GEARY, Patrick. **O mito das nações:** a invenção do nacionalismo. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2005. 223 p.

GONZÁLEZ, Neide. T. M. E a lei? A lei? Ora, a lei!!! In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. **Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)**. Belo Horizonte: Viva Voz. 2016. p. 497-516.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Pour la glottopolitique. In: ***Langages.*** **Glottopolitique.** ano 21, n. 83, v. 21, p. 5-34, 1986. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1986_num_21_83_2493>. Acesso em 09 mar. 2015.

GUIMARÃES, Anselmo. **Panaméricas utópicas:** a institucionalização do ensino do espanhol no Brasil (1870-1961). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. 167 p.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do Acontecimento:** um estudo enunciativo da designação. Campinas/SP: Pontes, 2005. 96 p.

HAMEL, Rainer Enrique. La política del lenguaje y el conflicto interétnico. In: ORLANDI, Eni, P. (Ed.). **Política lingüística na América Latina**. Campinas/SP: Pontes, 1988. p. 41-73.

_____. Relaciones entre lenguas y políticas lingüísticas en la globalización. In: SBERRO, Stéphan; HARPELLE, Ronald N. (ed.). **Language and Power:** a linguistic regime for North America. p. 28-53, 2013. Disponível em: <http://www.hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/71%20Hamel%202013%20Relaciones%20entre%20lenguas.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2016

_____. **Las políticas lingüísticas en el Mercosur:** ¿una barrera frente a la globalización del inglés? p. 28, 2003. Disponível em: <http://hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2003%20Mercosur.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2017.

HUE, Sheila. **Diálogos em defesa e louvor da língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2007, 160 p.

INFORME ELCANO. **Informe Elcano 16:** Relaciones España – Brasil. [S.l], 2014. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/publicacion?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/publicaciones/informe-elcano-16-relaciones-espana-brasil>. Acesso em: 5 dez. 2016.

KRIEG-PLANQUE, Alice. Por uma análise discursiva da comunicação: a comunicação como antecipação de práticas de retomada e de transformação dos enunciados. In: **Revista Linguasagem**. Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem. São Carlos/SP, v. 1, p.14. jan./jun., 2011. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao16/art_001.pdf. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. **A noção de fórmula em análise do discurso: quadro teórico e metodológico.** Tradução Luciana Salazar Salgado e Sírio Possenti**.** São Paulo: Parábola, 2009. 143 p.

LAGARES, Xoán Carlos. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, C. et al. (org.). **Política e políticas linguísticas.** Campinas/SP: Pontes Editores, 2013. p. 181-198.

_____. O espaço político da língua espanhola no mundo. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada.** Campinas/SP, v. 52, n. 2, p. 385-408, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a09v52n2.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. **El español en Brasil:** negocio o educación. Disponível em: <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/08/27/el-espanol-en-brasil-negocio-o-educacion/>. Acesso em: 15 nov. 2016.

LARA, Luis Fernando. Por una definición de la lexicografía hispánica. **Nueva Revista de Filología Hispánica**, Cidade do México, v. 45, n. 2., p. 345-364, 1996. Disponível em: <http://aleph.academica.mx/jspui/bitstream/56789/27096/1/44-002-1996-0345.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. CHANDE, Roberto; Hidalgo, Isabel. **Investigaciones lingüísticas en lexicografía.** Cidade do México: El colegio de México, 1979. 266 p.

_____. **Teoría del diccionario monolingüe.** Cidade do México: El Colegio de México, 1997. 273 p.

LEFFA, Vilson. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Revista Contexturas.** APLIESP, São Paulo, ano 5, v. 4, p. 13-24, 1998. Disponível em: <http://www.apliesp.org.br/site-resumo_item_edicao?id=43>. Acesso em: 10 abr. 2015.

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M.F. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade.** Campinas/SP: Pontes/ALAB, 2005. p. 203-218.

LIRA, Alexandre. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Histórica:** revista eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo, ano 5, jun., 2009. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao36/materia01/texto01.pdf >. Acesso em: 10 nov. 2016.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Álvaro. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro** = La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño. Brasília: Thesaurus, 2008, 532 p. (Coleção Orellana, 19 = Colección Orellana, 19). Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2013/publicaciones/espanolenbrasil.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2015.

NASCENTES, Antenor. **Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello, 1934. 151 p.

NEBRIJA, Antonio de. Gramática de la Lengua Castellana. In: **Asociación Cultural Antonio de Nebrija.** Disponível em: <http://www.antoniodenebrija.org/indice.html>. Acesso em: 04 jul. 2016.

NUNES, José. A invenção do dicionário brasileiro: transferência tecnológica, discurso literário e sociedade = The Invention of the Brazilian Dictionary: Technology Transfer, Literary Discourse and Society. **Revista argentina de historiografia lingüística,** Argentina, v. 5, n. 2**,** p. 159-172, 2013. Disponível em: <http://www.rahl.com.ar/index.php/rahl/article/view/71/107>. Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. Nomenclatura de dicionário e redução da hiperlíngua brasileira. In: ***Histoire Épistémologie Langage***, [S.l], v. 28, n. 2, p. 63-84, 2006. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2006_num_28_2_2883>. Acesso em: 04 jul. 2016.

_____. Dicionários: história, leitura e produção. **Revista de Letras.** Taguatinga D.F, v. 3, n. 1, p. 06-21, 2010. Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewArticle/1981>. Acesso em: 20 jul. 2016.

OLIVEIRA, Gilvan M. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos:** novas perspectivas em políticas linguísticas. Campinas/SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

ORLANDI, Eni. Ética e Política Lingüística. In: **Revista:** Línguas e Instrumentos Linguísticos. Campinas/SP: Editora Pontes, n. 1, p. 07-16, jan./jun. 1998.

_____. (org.) **História das ideias linguísticas:** construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes, 2001. 307 p.

_____. **Língua e Conhecimento Linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. São Paulo/SP: Cortez Editora, 2002. 360 p.
_____.(org.) **Política Linguística no Brasil**. SP: Pontes Editoras, 2007.200 p.

_____. (org) O Discurso sobre a Língua no Período Vargas: Estado Novo (1937/1945). **Língua Brasileira e Outras Histórias:** discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas, SP: Editora RG, 2009. p. 113-119.

_____. **Análise do Discurso:** princípios e procedimentos. 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2009a.100 p.

PAIVA, Vera Lúcia O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M.J. **Caminhos e colheitas:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53-84. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>. Data de acesso: 20 abr. 2015.

PALAZZO, Janete. **PROJETO UNESCO 914BRZ1041 Apoio ao Desenvolvimento de Estratégias de Implementação do Plano Nacional de Educação no tocante**

às Políticas Públicas de Educação Básica. DOCUMENTO TÉCNICO Nº 1 RELATIVO AO TERMO DE REFERÊNCIA Nº 16/1041/2013 DOCUMENTO TÉCNICO CONTENDO ESTUDO ANALÍTICO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA NO PAÍS, CONTEMPLANDO O NÚMERO DE MATRICULADOS E CONCLUINTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, PÚBLICAS E PRIVADAS. Elaborado pela consultora Janete Palazzo (Contrato n. AS-1810/2013). Brasília, 23 de agosto de 2013. 56 p.

PEIXOTO, José Maria. **Grammatica hespanhola para uso dos portuguezes, segunda edição correcta e muito aumentada, contendo no fim um vocabulário portuguez-hespanhol das palavras mais usuaes e necessária**s. Lisboa: Typographia de Maria da Madre de Deus, 1858. 184 p.

_____. **Guia da conversação hespanhola para uso dos portugueses. Contendo: regras da pronuncia, e accentuação das palavras; um vocabulario, phrases, e diálogos familiares; modelos epistolares; e uma taboa comparativa do valor das moedas hespanholas e portuguezas, colligida dos melhores auctores e ordenada por José M. B. Da Costa Peixoto, auctor da Grammatica Hespanhola, obra util para aprender o hespanhol e para os viajantes á qual se ajuntou, no fim, uma collecção de locuções hespanholas, etc. por outro autor.** Lisboa: Typographia de Maria da Madre de Deus,1860, 198 p.

PEIXOTO, Nicolau. A. (Ed.) **Grammatica hespanhola para uso dos portugueses**. 1ª ed. Porto: Typ. Commercial, 1848. 148 p. Disponível em: <http://purl.pt/24792/3/>. Acesso em: 20 out. 2015.

PERES, Tirsa. Educação Brasileira no Império. In: FILHO, José Carlos P. de.A. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação**. 3.ed. São Paulo: Santa Clara Editora, 2005. p. 29-47. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/105/3/01d06t03.pdf. >. Acesso em: 20 abr. 2016.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic imperialism.** Oxford: Oxford University Press, 1992. 357 p.

PINTO, Margarida. **Gramática da Linguagem Portuguesa de Fernão de Oliveira:** O autor e a obra. [S.l]: Biblioteca Nacional Tesouros, 2004. Disponível em: <http://purl.pt/369/1/ficha-obra-gramatica.html>. Acesso em: 20 nov. 2016.

PONCE DE LEÓN, Rogelio; DUARTE, Sónia. O contributo da obra lexicográfica de Rafael Bluteau para a história do ensino do português como língua estrangeira: o Methodo breve, y facil para entender Castellanos la lengua portuguesa. **Línguas e Literaturas:** revista da Faculdade de Letras, Porto, v. 22, p. 373-429, 2005. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4740.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2015.

PRIMEIRA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL AMERICANA, 1.,1889-1890, Washington. Disponível em: <http://www.dipublico.org/conferencias-diplomaticas-

naciones-unidas/conferencias-inter-americanas/conf-inter-amer-1889-1938/>. Acesso em 15 maio. 2016.

QUINTELA, Antón; COSTA, Alexandre. A filologia de Antenor Nascentes e o início, no Brasil, da linguística aplicada ao ensino do espanhol. **Revista Signótica,** Goiânia, v. 25, n. 2, p. 435-452, jul./dez., 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/24629>. Acesso em: 04 jul. 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves (Org.). **A Geopolítica do Inglês.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 135-159.

_____. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (org.). **Espaços Linguísticos:** resistências e expansões. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 15-24.

RECUERO, Ana Lúcia. O Ensino do Espanhol "Entre-línguas" no Rio Grande Sul: língua obrigatória ou língua optativa? In: Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, Núcleo Educación para la Integración (NEPI), Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM), 7, 2015, Córdoba. **Actas...** Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015. p. 346-354.

RIBEIRO, Darcy. **América Latina:** a pátria grande. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2012. 145 p.

RODRIGUES, Fernanda. **Língua Viva. Letra Morta:** obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo/SP: Humanitas, 2012. 322 p.

ROMANELLI, Otaíza. História da Educação no Brasil. Petrópolis/RJ: Editora Vozes.1995. 267 p.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SANTOS, Jordana. A repressão ao movimento estudantil na ditadura militar. **Revista Aurora**. Marília/SP ano 3, n. 5, dez. 2009. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/SANTOS.pdf> Acesso em: 5 dez. 2016.

SANTOS, Ricardo. A integração latino-americana no século XIX: antecedentes históricos do Mercosul. **Revista Sequência**, Florianópolis, v. 29, n. 57, p. 177-194, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/21777055.2008v29n57p177>.Acesso em: 20 dez. 2016.

SAVEDRA, Mônica Maria; LAGARES, Xoán. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Revista Gragoatá**, Niterói, v.17, n.32, p. 11-27, jan./jul. 2012. Disponível em:

<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/113/89>. Acesso: 20 mar. 2015.

SIGUAN, Miquel. **La Europa de las Lenguas.** Madrid: Alianza Editorial, S. A., 1996. 197 p.

SILVA, Elias. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas/SP v.2, n. 52, p. 289-320, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000200007>. Acesso: 20 abr. 2015.

STURZA, E. Política Linguística: Lugares teóricos, práticas de pesquisa e modos de atuação. In: FIGUEIREDO, D.C; BONINI, A; FURLANETTO, M.M; MORITZ, M.E. W. (Org.) **Sociedade, Cognição e Linguagem:** apresentações do IX CELSUL. Florianópolis: Insular: 2012.

TAMBARA, Elomar Antônio. Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz): decreto Nº 16.782 A – de 13 de janeiro de 1925**. Revista História da Educação**, Porto Alegre/RS, v. 13, n. 28, p. 253-290, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627135011>. Acesso em: 20 dez. 2016

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.212 p.

VALDEZ, Manuel de. **Diccionario español-portugués compuesto sobre los mejores diccionarios de las dos naciones. Tomo segundo / por Manuel do Canto e Castro Mascarenhas Valdez.** Lisboa: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/diccionario-espanolportugues-compuesto-sobre-los-mejores-diccionarios-de-las-dos-naciones-tomo-segundo--0/>. Acesso em: 10 dez. 2015.

VALLE, José del; GABRIEL-STHEEMAN, Luis. (ed.) **La Batalla del Idioma:** la intelectualidad hispánica ante la lengua. Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 2004. 282 p.

_____. (ed.). **La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español**. Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 2007. 198 p.

_____. Política del lenguaje y geopolítica: España, la RAE y la población latina de Estados Unidos. In: SENS, Silvia; ALBERTE, Montserrat. (ed.). **El Dardo en la Academia:** esencia y vigencia de las academias de la lengua española. Santa Cruz de Tenerife/ Espanha: Editorial Melusina S.L., v.1, 2011. p. 551-732.

_____. El lugar de las lenguas en las Lenguas Modernas: hacia una nueva cartografía de la lingüística hispánica en EEUU. In: ZIMMERMAN, Klaus (ed.). **Prácticas y políticas lingüísticas:** nuevas variedades, normas, actitudes y perspectivas. Madrid: Iberoamericana, 2014. p. 81-104.

_____. Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. **Boletín de Filología**, [S.l], v. 49, n.2, p. 87-112. 2014a. Disponível em:

<http://www.boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/35824>. Acesso em: 20 dez. 2016.

VERDELHO, Telmo; SILVESTRE, João Paulo (Ed.). **Lexicografia bilíngue:** a tradição dicionarística português–línguas modernas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011. 264 p.

_____. (org). **Dicionarística portuguesa:** inventariação e estudo do património lexicográfico. Aveiro: Universidade de Aveiro**,** 2007. 215 p.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no Império Brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas/SP, n.18, p. 29-44, jun. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art04_18.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

DOCUMENTOS OFICIAIS

ARGENTINA. Resolución Ministerial. **Ministerio de Educación y Justicia.** Buenos Aires, 7 oct. 1985. Disponível em: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/80137/1587.pdf?sequence=1>. Acesso em: agosto 05. 2016.

BRASIL. **Directorio, que se deve observar nas povoaçoens dos indios do Pará, e Maranhão: em quanto Sua Magestade naõ mandar o contrario (1758).** Biblioteca Digital: Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1929>. Acesso em: 03 jul.2015.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (1824).** Disponível em:<.https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em: 03 jul. 2015.

BRASIL. **Coleção Leis do Império do Brasil (1831 a 1840**). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao3.html>. Acesso em: 06 set. 2015.

BRASIL. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834.** Ato Adicional à Constituição do Império. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM16.htm.>. Acesso em: 2 dez. 2016.

BRASIL. **Decreto de 2 de dezembro de 1837.** Convertendo o Seminario de S. Joaquim em collegio de instrucção secundaria, com a denominação de Collegio de Pedro II, e outras disposições. Câmara dos Deputados. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret_sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-publicacaooriginal-86295-pe.html Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 1.763, de 14 de maio de 1856.** Dá novos Estatutos á Aula do Commercio da Côrte. Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1763-14-maio-1856-571246-publicacaooriginal-94337-pe.html> Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. Decreto nº 1.339, de 9 de janeiro de 1905. Declara instituição de utilidade publica a Academia de Commercio do Rio de Janeiro, reconhece os diplomas por ella conferidos, como de caracter official; e dá outras providencias. Câmara dos Deputados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 1905. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1339-9-janeiro-1905-612623-publicacaooriginal-135659-pl.html> Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.698, de 2 de outubro de 1905. Approva os regulamentos para os institutos militares de ensino. Câmara dos Deputados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 out. 1905. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-5698-2-outubro-1905-522360-norma-pe.html>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. Decreto de 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Câmara dos Deputados. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 mar. 1915. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html> Acesso em: 01 ago. 2015.

BRASIL. **Creação de Cadeiras de Língua Portugueza e Hespanhola, respectivamente, no Uruguay e no Brasil. Nota verbal da Legação do Uruguay ao governo brasileiro (1916).** p.23, n.9. In: Relatório dos anos de 1917 a 1918 apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado das Relações Exteriores comprehendendo o período decorrido de 1 de maio de 1917 a 3 de maio de 1918. Ministério das Relações Exteriores. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920. v.1. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000399.html>. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. **Assumptos varios de Instrucção. Diffusão da lingua e literatura hespanholas, por meio de cursos especiaes professados em Madrid, de 09 de março de 1917.** p. 179. In: Relatório dos anos de 1917 a 1918 apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado das Relações Exteriores comprehendendo o período decorrido de 1 de maio de 1917 a 3 de maio de 1918. Ministério das Relações Exteriores. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920. v.1. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000227.html>. Acesso em: setembro 10 set. 2016.

BRASIL. **Officio da Legação do Brasil em Montevidéo a este Ministerio, de 15 de setembro de 1917.** p.25. n.11. In: Relatório dos anos de 1917 a 1918 apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado das Relações Exteriores comprehendendo o período decorrido de 1 de maio de 1917 a 3 de maio de 1918. Ministério das Relações Exteriores**.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920. v.1. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000401.html>. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. **Aviso do Ministerio das Relações Exteriores ao Ministerio da Justiça e Negocios Interiores, de 26 de setembro de 1917**. p.28, n.12. In: Relatório dos anos de 1917 a 1918 apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado das Relações Exteriores comprehendendo o período decorrido de 1 de maio de 1917 a 3 de maio de 1918. **Ministério das Relações Exteriores.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920. v.1. Disponível em: < http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000404.html>. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. **Resolução do governo uruguayo creando uma cadeira de portuguez na escola militar do seu paiz, de 10 de outubro de 1917.** p.30. In: Relatório dos anos de 1917 a 1918 apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado das Relações Exteriores comprehendendo o período decorrido de 1 de maio de 1917 a 3 de maio de 1918. Ministério das Relações Exteriores. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920. v.1. Disponível em: < http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000406.html>. Acesso em: 24 set. 2016.

BRASIL. **Aviso do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores ao Ministerio das Relações Exteriores, de 26 de outubro de 1917.** p. 29, n.13. In: Relatório dos anos de 1917 a 1918 apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado das Relações Exteriores comprehendendo o período decorrido de 1 de maio de 1917 a 3 de maio de 1918. Ministério das Relações Exteriores. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920. v.1. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000405.html>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL**. Admissão de Alunos das demais Republicas Americanas nas Escolas Militar e Naval e nas Academias do Brasil. Aviso do Ministerio das Relações Exteriores ao Ministério da Guerra, de 04 de fevereiro de 1918.** p.40, n. 26. In: Relatório dos anos de 1917 a 1918 apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado das Relações Exteriores comprehendendo o período decorrido de 1 de maio de 1917 a 3 de maio de 1918. Ministério das Relações Exteriores. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920. v.1.Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000416.html>. Acesso em: 28 set. 2016.

BRASIL. **Aviso do Ministerio das Relações Exteriores ao Ministerio da Guerra, de 13 de fevereiro de 1918.** p. 38, n. 23. In: Relatório dos anos de 1917 a 1918 apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado das Relações Exteriores comprehendendo o período decorrido de 1 de maio de 1917 a 3 de maio de 1918. Ministério das Relações Exteriores. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920. v.1. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000414.html>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. **Aviso do Ministerio da Guerra ao Ministerio das Relações Exteriores, de 06 de março de 1918.** p. 39, n. 24-25. In: Relatório dos anos de 1917 a 1918 apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado das Relações Exteriores comprehendendo o período decorrido de 1 de maio de 1917 a 3 de maio de 1918. Ministério das Relações Exteriores. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920. v.1.Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000415.html>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. Decreto 12.956, de 10 de abril de 1918. Approva o regulamento para os collegios militares. Câmara dos Deputados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 abr. 1918. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12956-10-abril-1918-503639-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. Lei 3.674, de 7 de janeiro de 1919. Fixa a Despeza Geral da Republica dos Estados Unidos do Brasil para exercicio de 1919**.** Câmara dos Deputados. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, DF, 8 jan. 1919. Seção 1, p.345 Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-3674-7-janeiro-1919-570619-publicacaooriginal-93752-pl.html. Acesso em: 03 jul. 2015.

BRASIL. **Relatório dos anos de 1917 a 1918 apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado das Relações Exteriores comprehendendo o período decorrido de 1 de maio de 1917 a 3 de maio de 1918**. Ministério das Relações Exteriores. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1920. v.1. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1788/000003.html>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. Decreto nº 24.539, de 3 de julho de 1934. Aprova o Regulamento da Escola de Estado-Maior. Câmara dos Deputados. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F, 12 setembro. 1934. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24539-3-julho-1934-522428-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. Decreto nº 406 .de 1938. Dispõe sôbre a entrada de estrangeiros no território nacional. Câmara dos Deputados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 mai. 1938. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. Decreto nº 1.545, de 1939. Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Câmara dos Deputados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jul. 1939. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL.Decreto nº 3.580, de 1941. Dispõe sobre a Comissão Nacional do Livro Didático e dá outras providências. Câmara dos Deputados. **Diário Oficial da União**, Brasília, D. F., 05 out. 1941. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3580-3-setembro-1941-413560-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 dez. 2016.

BRASIL. Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942. Exposição de motivos. Câmara dos Deputados. **Diário Oficial da União**, Brasília, D. F., 10 abr. 1942. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html. Acesso em: 28 dez. 2016.

BRASIl. Projeto de Lei nº 4.606, de 1958. **Câmara dos Deputados**. Disponível em:<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=222893> Acesso em: 26 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.** Câmara dos Deputados. **Diário Oficial da União**, Brasília, D. F., 27 dez. 1961. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Revogada pela lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F, 12 agosto. 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 25 dez. 2015.

BRASIL. **Parecer 853/71, de 12 de novembro de 1971**, do CFE. Núcleo-comum para os currículos de 1º e 2º graus. A Doutrina no Currículo na Lei 5.692. In: Documenta nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971**, anexa ao Parecer nº 853/71. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 58, de 1 de dezembro de 1976.** Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971. Disponível em: <http://helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=119:resolucao-no-58-de-22-de-dezembro-de-1976&catid=1051:acervo-de-documentos&Itemid=6>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 26 dez. 2015.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.987, de 2000.** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Câmara dos Deputados. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20565. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Resolução nº 38, de 15 de outubro de 2003. Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 outubro. 2003. Revogada pela Resolução 1/2007/CD/FNDE/MEC. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublic

o&sgl_tipo=RES&num_ato=00000038&seq_ato=000&vlr_ano=2003&sgl_orgao=FNDE/MED>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRASIL. **Apoio ao Projeto de Lei nº 3.987, de 2000, sobre a inclusão da língua espanhola no currículo das escolas brasileiras.** Câmara dos Deputados. Discursos e Notas taquigráficas**.** Câmara dos Deputados – DETAQ. Brasília, DF, 7 jul. 2005. Disponível em: <.http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=3&nuSessao=172.3.52.O&nuQuarto=89&nuOrador=1&nuInsercao=45&dtHorarioQuarto=12:06&sgFaseSessao=BC%20%20%20%20%20%20%20%20&Data=07/07/2005&txApelido=%C3%81TILA%20LIRA&txFaseSessao=Breves%20Comunica%C3%A7%C3%B5es%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20&dtHoraQuarto=12:06&txEtapa=Com%20reda%C3%A7%C3%A3o%20final>. Acesso em: 18 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Revogada pela Medida Provisória nº 746, de 2016. Presidência da República. Casa Civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, D. F., 08 ago. 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm>.Acesso em: 8 set. 2015.

BRASIL. Esclarecimentos para a implementação da Língua Espanhola como obrigatória no Ensino Médio, conforme dispõe a Lei nº 11.161/2005. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb018_07.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2016.

BRASIL. Orientação aos sistemas de ensino quanto à implementação da Lei nº 11.161/2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Aprovada em 9 de dezembro de 2015. Ministério da Educação**. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31071-cne-ceb-parecer-n015-2015-pdf&category_slug=dezembro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 dez. 2016.

BRASIL. Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016. Presidência da República. Casa Civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, D. F., 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art13. Acesso em: 03 jan. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional do Livro Didático.** Histórico. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em: 10 dez. 2016

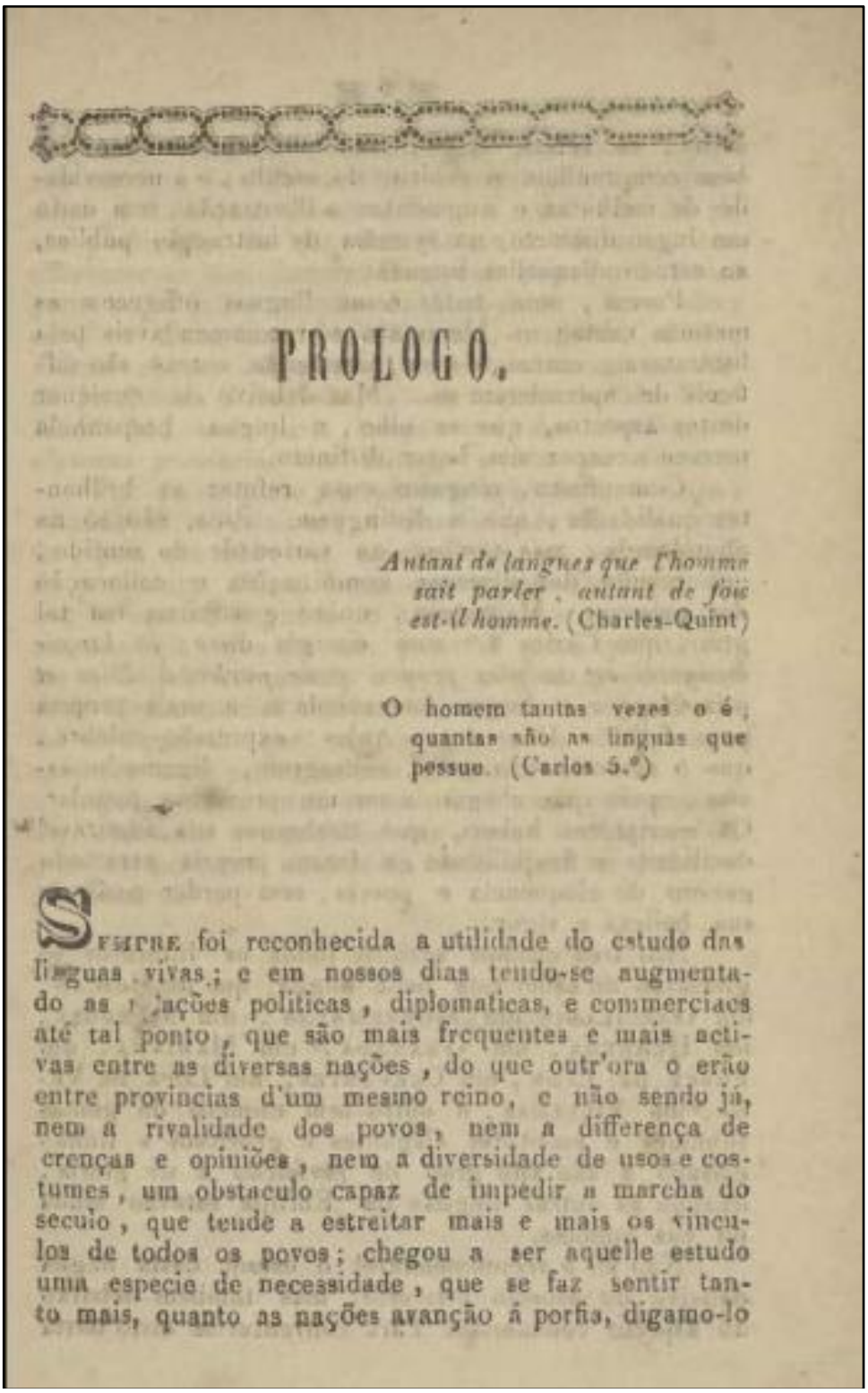
BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967;

revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União,** Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p.1. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html. Acesso em: 17 fev. 2017.

URUGUAY, Parlamento. **Tratados y Convenios Internacionales suscritos por Uruguay en el periodo Enero de 1918 a Diciembre de 1922**, Tomo V. Montevideo: Secretaría del Senado - Documentación y Antecedentes Legislativos, 1994.

ANEXOS

ANEXO A – PRÓLOGO DA GRAMMATICA HESPANHOLA PARA USO DOS PORTUGUESES (PEIXOTO, 1848)



PROLOGO.

Autant de langues que l'homme sait parler, autant de fois est-il homme. (Charles-Quint)

O homem tantas vezes o é, quantas são as linguas que possue. (Carlos 5.º)

Sempre foi reconhecida a utilidade do estudo das linguas vivas; e em nossos dias tendo-se augmentado as relações politicas, diplomaticas, e commerciaes até tal ponto, que são mais frequentes e mais activas entre as diversas nações, do que outr'ora o erão entre provincias d'um mesmo reino, e não sendo já, nem a rivalidade dos povos, nem a differença de crenças e opiniões, nem a diversidade de usos e costumes, um obstaculo capaz de impedir a marcha do seculo, que tende a estreitar mais e mais os vinculos de todos os povos; chegou a ser aquelle estudo uma especie de necessidade, que se faz sentir tanto mais, quanto as nações avanção á porfia, digamo-lo

assim, ao zenith da civilisação. Os governos, que bem comprendem o espirito do seculo, e a necessidade de melhorar e augmentar a illustração, tem dado um lugar distincto, no systema de instrucção publica, ao estudo d'aquellas linguas.

Porem, nem todas essas linguas offerecem as mesmas vantagens. Umas são só recommendaveis pela litteratura, outras só pelo commercio, outras são difficeis de aprenderem-se... Mas debaixo de qualquer destes aspectos, que se olhe, a lingua hespanhola merece occupar um lugar distincto.

Com effeito, ninguem ousa refutar as brilhantes qualidades, que a distinguem. Rica, não só na abundancia, mas tambem na variedade do sentido, que resulta das diversas combinações e collocação das palavras. Magestosa, nobre e sublime em tal grão, que Carlos 5.º com energia disse: *la langue espagnole est la plus propre pour parler à Dieu et aux Anges*: a lingua hespanhola é a mais propria para fallar a Deos e aos Anjos: expressão celebre, que o assentimento geral consagrou, digamo-lo assim, pois que chegou a ser um proverbio popular. Os escriptores habeis, que conhecem sua admiravel docilidade e flexibilidade, a fazem propria para todo genero de eloquencia e poesia, sem perder nada da sua belleza e vigor.

Nos tres ultimos seculos todos os litteratos se gloriavão de saber esta bella lingua, que um Boscan, um Garcilaso, um Montemayor, um Mendoza, um Herrera, um Granada, um Mariana, um Ponce de Leon, um Cervantes, um Lope de Vega, um Villegas, e outro sem numero de genios sublimes e escritores elegantes e graciosos a tinhão elevado a tão alto grão de perfeição e de gloria, quando as outras linguas da Europa estavão ainda na sua infancia.

Não só é recommendavel o estudo desta lingua debaixo do aspecto litterario, mas tambem debaixo do aspecto commercial. Para convencer-se disto basta

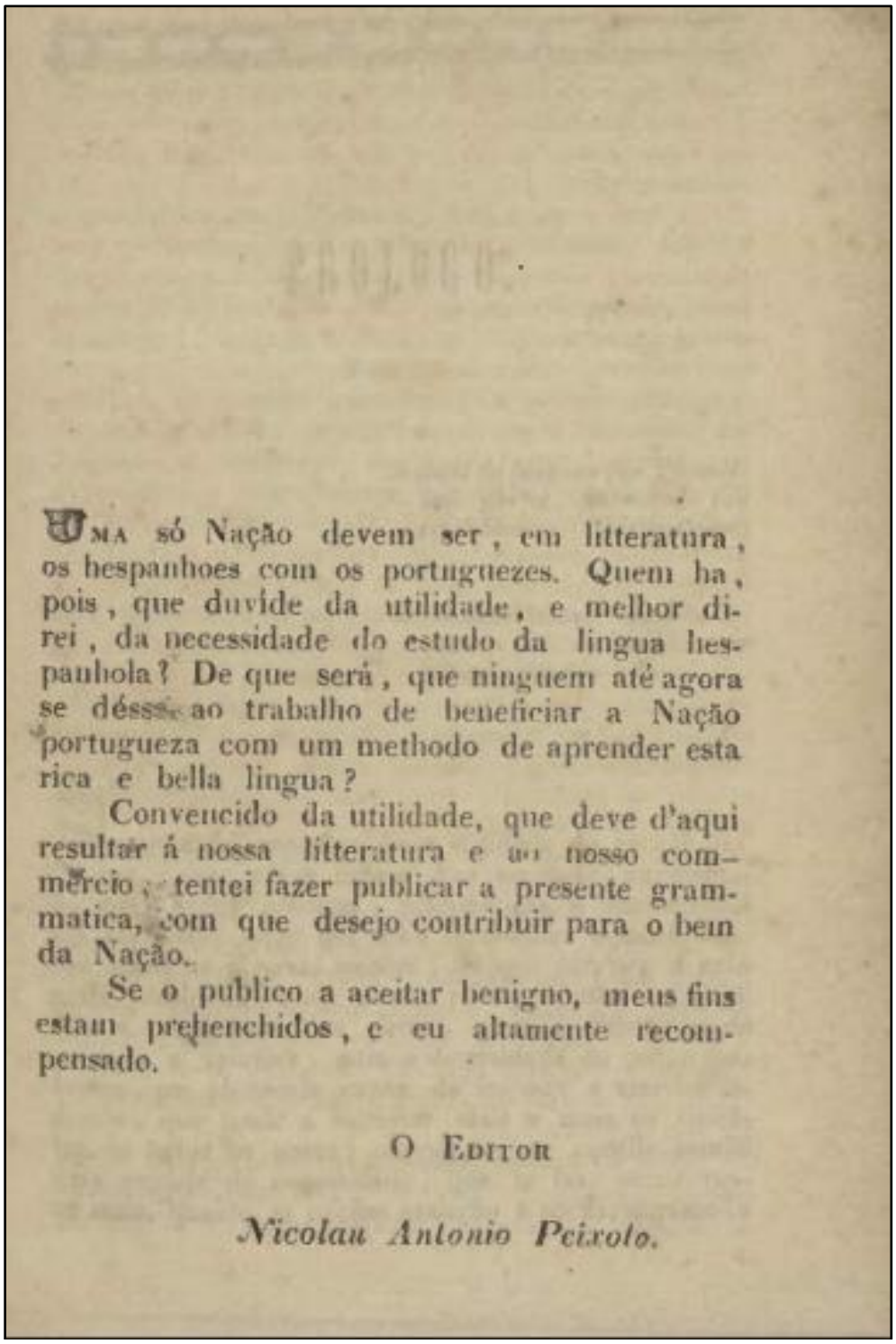
lançar os olhos sobre a lista das provincias e reinos em que se falla a lingua hespanhola, e considerar a fertilidade desses paizes, a qualidade das ricas producções de que abundão, e o consumo, que offerecem ás manufacturas Europeas, pois que a maior parte estão independentes da Hespanha. Taes são: *as Ilhas Canarias, e Philipinas, o Perú, Chile, Buenos Ayres, Montevideo, e as provincias do Rio de la Plata, Venezuela, e as provincias da Nova Hespanha, uma parte consideravel das Antilhas, e algumas provincias dos Estados unidos da America.*

Por outra parte, a pronunciação sempre clara, rotunda e harmoniosa; a simplicidade da orthografia, pois que não tem essa caprichosa cedruxularia de pronunciar d'uma forma e escrever d'outra, senão que se escreve segundo se pronuncia; e a grandissima analogia, que ha nas palavras e na syntaxe entre a lingua hespanhola e a portugueza; são todas estas circunstancias relevantes, que a tornão facilima e digna de que os portuguezes se dediquem a aprender com perfeição este idioma.

Este estudo torna-se mais facil ainda pelo methodo, claridade e exactidão das regras e observações, que dos melhores autores se recopilaram na presente grammatica.

O Autor.

ANEXO B – NOTA DO EDITOR DA GRAMMATICA HESPANHOLA PARA USO DOS PORTUGUESES (PEIXOTO, 1848)



UMA só Nação devem ser, em litteratura, os hespanhoes com os portuguezes. Quem ha, pois, que duvide da utilidade, e melhor direi, da necessidade do estudo da lingua hespanhola? De que será, que ninguem até agora se désse ao trabalho de beneficiar a Nação portugueza com um methodo de aprender esta rica e bella lingua?

Convencido da utilidade, que deve d'aqui resultar á nossa litteratura e ao nosso commercio, tentei fazer publicar a presente grammatica, com que desejo contribuir para o bem da Nação.

Se o publico a aceitar benigno, meus fins estam prehenchidos, e eu altamente recompensado.

O EDITOR

Nicolau Antonio Peixoto.

ANEXO C – *PROSOPOPEIA DEL IDIOMA PORTUGUEZ A SU HERMANA LA LENGUA CASTELLANA* (BLUTEAU, 1728)

PROSOPOPEIA
DEL IDIOMA PORTUGUEZ
A SU HERMANA
LA LENGUA CASTELLANA.

NOBILISSIMA HERMANA.

IN Preambulos de afectadas cortesanias, digo quien soy; luego diré lo que quiero. Soy el *idioma Portuguez*; aunque en esta occasion hablo Castellano, no me desdigo. La differencia es tan poca, que es más que medio Portuguez, lo que digo. A los Genealogistas de Lenguas dexo la indagacion de mi origen: y sin averiguar descendencias de las setenta y dos lenguas, procedidas de la confusion Babylonica, (pues poca nobleza puede blasonar, lengua, de confusiones nacida) digo soy hijo de la Latina, y me glorio ser vuestro hermano, si no primogenito, gemelo, o contemporaneo, porque ambos nacimos en un tiempo; Era fatal, en que los Romanos se apoderaron de España.

No es facil saber, que lengua entonces hablavan los nuestros, si Phenicia, si Cartagineza: lo cierto es, que assi Castellanos, como Portuguezes (aunque muy graves, y circunspectos) no eramos mudos; aun más que nuestras lenguas, hablavan nuestras azañas; los Castellanos en la defensa de Numancia, y valerosa resistencia a las armas de Scipion Africano, año de la fundacion de Roma 620. y los Portuguezes con la espada de Viriato, que derrotando a tres Pretores, atajò las victorias de los Romanos, y los obligò a duplicar sus exercitos.

Con los fragmentos, o despojos de la lengua Latina, (que en aquel tiempo era la de los Romanos) se fueron componiendo las lenguas Castellana, y Portugueza. Despues con la invasion, y dominacion de los Godos, y Moros, y finalmente con el comercio de varias naciones de la Europa, fueron creciendo, y estendiendo-se de suerte, que no solo con la eloquencia de Oradores Evangelicos, Historiadores, Poetas, y otros Escritores ilustraron la Patria, mas en todos los climas del mundo publicaron con sus idiomas sus triunfos.

Vòs, carissima hermana, enseñasteis a hablar bien a un nuevo mundo. Con vuestra natural suavidad exterminasteis de mucha parte de la America barbaras gerigonças; acrecentasteis al Reyno temporal de Christo dos Imperios. Para coronar vuestra elegancia, abrieron sus venas montes de oro; alargaron sus corrientes Rios de plata; y con vuestros tesoros se enriquecìò el Occidente.

Yo, por no degenerar de mi noble nacimiento, por otros caminos seguì vuestro exemplo. Corri el mar Atlantico, y otros, que se mostraban innavegables Oceanos; asta las puertas del Oriente, fuy a despertar con christianas alvoradas la Aurora; inculquè en la Gentilidad inefables verdades; perseguì la idolatria, y doctrinè parte del Universo.

Pareceme, querida hermana, que esta tan honrada emulacion, y semejança me và haziendo merecedor de vuestra estimacion; favor para mi singularissimo, porque desea mi curiosidad introduzirme en los Reynos de Castilla, no ya con la pretension de que los Castellanos aprendan a hablar Portuguez, mas con el intento, que los curiosos de lenguas lo entiendan, para aprovecharse del nuevo Vocabulario, Portuguez, y Latino, que se està acabando de imprimir; y para esta introducion, necessito de vuestra aprobacion,

bacion, y patrocinio, porque, ſegun tengo obſervado, en todas las partes, con el favor de las Damas, ſe ſuele introduzir todo lo que hay de bueno en el mundo.

En los dos Hemiſferios, todas las mañanas, por medio de la Aurora, Dama del Cielo, grande madrugadora, ſe introduze el dia; con la Luna, y ſus Damas las eſtrellas, ſe introduzen las mas hermoſas noches; en los prados, y jardines la Primavera es la Dama, introductora de las flores; las Muſas, Damas del Parnaſo, introduzen los Poetas en los cabinetes de Apolo; y las tres Gracias, todas Damas de primor, en todo lo que ſe dize, y haze, introduzen donayre.

Vos, gentiliſſima hermana, tuviſteis la fortuna, de introduziros vos miſma en los dominios de Eſpaña; en la boca de las Damas Eſpañolas, tan agradable ſois como antiguamente la Latina en los diſcurſos de las Damas de Roma; ſois Dama, con mas eſpiritu, y valor que las Damas Eſpartanas, y mas eruditas ſois, que todas las Damas de la Grecia.

Parece no fue encarecimiento el dezir que hablára Dios Caſtellano, ſi como los hombres hablaſſe, porque en vueſtras expreſſiones, Divina, a todo lo que hizo Dios, le dais gracia. Todo lo criado os deve propriedad de terminos con ſuavidad de pronunciacion. Con vueſtra locucion adquiricron las Artes, y Sciencias pompoſos ornamentos; la Oratoria ſe hizo mas elegante, y mas ſonora la Poeſia; para la Hiſtoria tenéis en las narraciones claridad, agudeza en las ſentencias, y energia para la verdad. Acreditaſteis con vueſtras palabras la Philoſophia, y con ellas iluſtrò la Theologia ſus Oraculos; en un miſmo tiempo ſabeis cautivar al entendimiento, y regalar el oido; ſois grave con dulçura, emphatica con armonia, y mageſtuoſa ſin arrogancia; de las plumas de vueſtros Eſcritores ſe componen las azas de vueſtra fama; tan altos ſon los buelos, que no los alcança la contemplacion; mas tratada ſaliſteis mas pura, mas cultivada, mas fecunda; creciò con la fecundidad la facundia; en vos naturalizò la Rhetorica ſus figuras, y os comunicò ſus privilegios; en vueſtros equivocos triunfa el ingenjo, en vueſtras metaphoras ſe entronizò la diſcrecion; tan rica ſois, que los mas idiomas embidian vueſtros teſoros; ſois tan ſeñora, que ennobleceis, lo en que hablais; ſin limites ſoberana, dominais en dos mundos; finalmente la Academia de vueſtras eloquencias es la naturaleza toda; la eſcuela de hablar bien, es para vos el Univerſo.

Quien no ſerá amigo, y admirador de tan admirable Hermana? Eſtamos ſeparados por la differente ſituacion de las Monarchias, pero ſin ofender la fidelidad, que devemos a nueſtros Monarcas, podemos tener correſpondencia; yo confieſſo, que la deſeo, y con vueſtro favor pretendo introduzirme en vueſtros dominios; dandome atencion, dirè mis razones, que bien conſideradas, ſon tres, a ſaber, la diverſidad, la facilidad, y la utilidad; y aſſi digo, que a todo el Caſtellano diſcreto conviene ſaber Portuguez, *lo primero*, porque es idioma diverſo, *lo ſegundo*, porque es facil de entender, *lo tercero*, porque de la inteligencia de dicho idioma le reſultará utilidad.

En primer lugar, no ignoras, querida hermana, que una de las mas diſcretas curioſidades de la vida civil, es la noticia de lenguas. Hombre de una ſola lengua, es una beſtia; no ſabe otro lenguage, que el que le enſeñò la naturaleza; y aun es peor, que beſtia, porque en qualquier tierra eſtas por ſus vozes ſe dan a conocer, y quien ſolo ſabe la lengua de ſu tierra, fuera de ella, queda ſordo, y mudo; ſordo a lo que ſe le dize, y mudo, porque no dize nada.

En muchas coſas nos ſuperan los animales; el Elefante en grandeza, en fuerças el Toro, en ligereza el Ciervo, el Buitre en el olfato, en viſta el Lince, y en providencia la Ormiga; nos otros con la lengua, y con muchas en una, vencemos a todos. Con la inteligencia de muchas lenguas, puede un hombre converſar con muchos, y ſervir a muchos de differentes naciones; en Embaxadas, comercios, y negociaciones; puede ſervir de interprete, puede ſer traductor de Eſcritores, lengua de forafteros, guia de Peregrinos, y de ſus compatriotas maeſtro. Es uno, y vale por muchos, parece hijo de muchas Patrias, y originario de muchas tierras; con los que le entienden ſe multiplica; de los que no le entienden, unos le miran, y otros le admiran.

Uno de los grandes prodigios de la Omnipotencia Divina, fue la multiplicacion de las lenguas, porque deſconcierto, y compoſicion, fueron caſtigo, y beneficio. Deſconcertòſe la communicacion univerſal, y ſe compuzieron particulares tratos. Fue caſtigo de la ſobervia, y locura de los hombres, que huyendo de diluvios, ſe avicinaban a rayos, y en vez de implorar clemencias, eſcalaban el Cielo con delitos. Tambien fue beneficio, pues pudiendo Dios fulminar, y

derribar

derribar en un inſtante la monſtruoſa Torre, obligò a los temerarios Architectos a deſemparar la empreza, ſin otra execucion, que la confuſion de las lenguas, las quales con nueva diſpoſicion multiplicadas, llegaron a ſer uno de los mayores beneficios, y ornamentos del mundo.

Por eſte modo una de las partes mas pequeñas del humano cuerpo vino a ſer inſtrumento prodigioſo de la Divina juſticia, y clemencia; porque la lengua, con la confuſion de idiomas, cauſò la deſiſtencia del atrevimiento, y deſpues con la lengua, y mas organos de la voz, memoria, y juizio, que dexò Dios al hõbre, ſe hablaron por una ſola boca muchas lenguas; y aſſi el genero humano, que en la confuſion de Babylonia ſe ſeparò, y dividiò por la lengua, por medio della ſe bolviò a unir, y cada dia ſe renueva con la noticia de idiomas la antiga ſociedad del mundo.

Notable prerogativa de la lengua, vence las mayores diſtancias, y junta los pueblos mas remotos. Que importa, que montes, rios, y mares aparten los hombres? Puede la lengua unir a todos. Con qualquiera lengua eſtraña, ingerida en naciones diferentes, todas parecen una unica nacion, pues aunque los trages, las facciones, genios, y coſtumbres los diferenciaſſen, la lengua repreſentaria a todos, ſi no unìnimes, univocos, quiero dezir, en locucion uniformes.

Uno de los mas efficazes atractivos de las voluntades de naciones eſtrañas, es hablar las lenguas de ellas. Por eſta razon el Redemptor del mundo, que a ſus Diſcipulos havia dicho, que exaltado en la Cruz atraheria a ſi todo el mundo, permitiò, que el titulo de la Cruz fueſſe eſcrito en las lenguas de las tres naciones mas iluſtres de aquel tiempo, a ſaber, Hebrea, Griega, y Romana. Con la miſteriola union de eſtas tres lenguas, no ſolo quizo Chriſto atraher a ſi con las naciones dichas todas las otras del mundo, ſino que tambien como ſu intento era hazer de todas las naciones un ſolo pueblo, de que havia de ſer unico Rey, y Monarca, la trilingue inſcripcion quizo fueſſe una como declaracion, y certificacion publica, y demonſtrativa de q̃ ſabia, y hablava las lenguas de todos, y que por conſequencia los trahia a todos en el coraçon, como padre a ſus hijos, y Rey a ſus vaſſallos.

En confirmacion de eſta verdad, dia de Pentecoſtes, por boca de los Apoſtoles, hablò el Eſpirito Santo las lenguas de todos, y eſta variedad fue uno de los primeros fundamentos de la Chriſtiana Republica, ayudandole ſu propagacion con la promulgacion de una ley, que todos entendian. Con el miſmo ſuceſſo ſe prueba, que hablar diferentes lenguas es propriedad de diſcretos, porque el Eſpirito Santo, que es toda la diſreccion, con eſta propriedad ſe manifeſtò al mundo, y eſta ſagrada diſreccion dividida en lenguas, mereciò la admiracion de tantos auditorios, quantas fueron las naciones, que le oyeron. En eſta milagroſa multiplicacion, y noticia de lenguas no experimentaron los Apoſtoles las dificuldades, con que ſe aprenden eſtraños idiomas, porque donde Dios es Maeſtro, luego ſe aprende lo que ſe enſeña. Pero no todas las lenguas ſon igualmente dificultoſas. Sin milagro, y caſi ſin Maeſtro brevemente ſe pueden aprender algunas. De eſte numero es para los Caſtellanos la lengua Portugueza, ſu facilidad los combida a todos. Con licencia de mi pacientiſſima hermana, yò, que ſoy *el idioma Portuguez*, daré en eſta ſegunda parte mis razones.

De los eſtudios, el mas faſtidioſo, y malogrado es en perſonas adultas el de las lenguas. Buelve el varon a ſer niño, aprende a hablar, y aprende a leer, porque cada lengua da diferente tono a algunas letras. Deſpues de entenderſe los terminos, con el acento no ſe acierta; falta-ſe al primor de la pronunciacion, parece la voz metal de otro ſonido, y moneda de otro retinte. Por no gaſtar mas proſa, qualquier niño corta mejor tu lengua materna, que el anciano, que la eſtudiò muchos años. Si es verdad, que el famoſo Rey de Ponto, Mithridates, hablava perfectamente veinte y dos lenguas, ciertamente fue Varon ſingulariſſimo; que las entendieſſe, por corteſia lo quiero creer; que las pronunciaſſe tan bien, como los naturales, lo dudo mucho.

La principal razon de la poca curioſidad para lenguas eſtrañas, es que el hombre, ò por pereza, ò por ſobervia, no quiere trabajar para aprender. Si no naceſſen con los hombres los vicios, y fueſſe neceſſario los eſtudiaſſen; creo pocos ſe canſarian en aprender a ſer malos. Por ſi proprio aprendiò Cain un delito, ignorado del mundo; ſi la inhumanidad lo enſeñara, quiçà no huviera ido Cain a ſu eſcuela a aprenderlo. Sin otro Maeſtro, que ſu natural malignidad, delineò, y executò el fratricidio. Mas no es para diſcurſos morales eſte memorial: proſigo mi pretenſion.

Eſtoy informado, y perſuadido de la repugnancia de los ſeñores Caſtellanos en aprender lenguas. En la ſegunda parte de ſu *Combite moral*, pag. 229. D. Pio Roſſi dize, que entrando en Italia Franceſes, Flamencos, Polacos, Tudeſcos, y otros Ultramontanos, luego ſe aplican a aprender Italiano, y añade dicho Autor, que unicamente los Caſtellanos no ſe ſugetan a aprender tal idioma; tanto aſſi, que en Roma (aunque muy frequentada de la nacion Eſpañola) ſe tiene obſervado, que ni un ſolo Caſtellano habla Italiano, ſino en la *Dataria*, porque es Tribunal, en que conviene los entiendan bien.

Siendo cierto, que con tan inviolable ſingularidad obſervan los Caſtellanos el uſo de ſu nacional idioma, tarde les perſuadirè, que aprendan el Portuguez. Pero, que digo? No ſe aprende lo que ſe ſabe. A un Caſtellano no ſaber Portuguez, es inadvertencia. La ſubſtancia de los vocablos, ſu colocacion, ſus fraſes, y contextura, particularmente en diſcurſos Epicos, es la miſma; ſolo en la terminacion de algunas diciones, ay diferencia final, y algunas vezes total en palabras caſeras, ò mecanicas; que ſi todas fueran identicas, no ſerian dos lenguas la Portugueza, y la Caſtellana.

Con eſta eſperança, y con la conſideracion de que yo ſoy para los Caſtellanos el idioma, que en toda la circunferencia del Orbe, mas ſe conforma con ſu locucion, procuro deſpertar ſu curioſidad, y para dever yo al patrocinio, y approbacion de mi hermana el buen ſucceſſo deſta empreza, le pido quiera reparar en las notables, y caſi inſuperables dificuldades, que en las mas celebres lenguas del mundo, impoſſibilitan en los eſtraños adultos, y maduros ſu perfecta inteligencia, y pronunciacion. Los exemplos ſon muchos, mas en horas deſocupadas podran recrear vueſtra curioſidad.

De la lengua Hebraica, tan venerable por ſu antiguedad, tan anciana, que fue la primera, que ſe hablò deſde la creacion del mũdo, aſta la ſiempre memorable confuſion de las lenguas, y cuya noticia es ſumamente neceſſaria, para la inteligencia de la ſagrada Eſcritura, (pues las lenguas, Chaldaica, Syriaca, Samaritana, Arabiga, y otras, en que fue traduzida la Biblia, ſon hijas ſuyas) ſon tan inciertas las reglas, que aun oy contienden los Doctos ſobre ſi los Hebreos uſaron de puntos, y apices por vocales, porque ſegun la opinion de unos, las cinco letras Hebraicas *Aleph*, *He*, *Jod*, *Vau*, *Ain*, ſiempre fueron vocales del Alphabeto Hebraico; y ſegun la doctrina de otros, en las antigas Eſcrituras Hebraicas nunca huvo puntos, ni apices por vocales, como aun oy ſe ve en Biblias antiguas, que ſe guardan en algunas Synagogas, y en el Thalmud *Miſcna*, ò *Gemara*, que ſon los mas antigos libros de los Hebreos, en los quales ninguna mencion ſe haze de puntos en lugares ambiguos, y que neceſſitan de puntuacion? Lo que ſe ve claramente en eſta palabra de tres letras DBR, que (como advertiò S. Geronymo) ninguna vocal tiene en medio, y arbitrariamente ſe puede leer, con no pequeña confuſion, porque ſi ſe le *Dabar*, ſinifica *Palabra*, ſi *Deber*, ſinifica *Peſte*, ſi *Daber* ſinifica *Abla*, ò *Dezid*. En otros muchos vocablos Hebraicos, ſe alla ſemejante ambiguedad, y pocos dellos baſtan para confundir la ſciencia del mas perito interprete.

En la lengua Griega, cuya reputacion es tan grande, que no parece doctо quien la ignora, no ſon menores los embaraços. Todas las palabras tienen ſus acentos, y las que empieçan por vocales, ſus *eſpiritos*; en las Declinaciones ſe ingirieron *Duales*; en las Conjugaciones ſe interpuzieron *Aoriſtos*, que ſon tiempos indefinitos. Para formar *diphtongos*, a cada paſſo junta el Griego vocales; para componer de muchas diciones una, tiene tanta libertad, que las amontona en cuerpos, a modo de Geryones tricorporeos, ò centimanos Briareos, como ſe puede ver en muchos verſos de *Ariſtophanes*, en que *Tetraphalangarchias Amphidiortoſes*, *Brachicatalectos*, *Catanancopheros*, *Dionyſiacolaces*, *Amphipparaxeras*, y otros ſeſquipedales vocablos ſerian Enanos al lado de los Coloſſos. Deſ e miſma lengua brotaron, como renuevos de arbol, cinco dialectos, que formaron otros tantos idiomas; y excepto los pocos Autores, que florecieron antes de Homero, y algunos modernos, toda la lengua Griega, que oy hablan los Naturales, es barbara, y tan corrupta, que a los pueblos de la antigua Grecia (ſi la oyeſſen) pareceria ridicula gerigonça.

La lengua Alemana, que ſegun ſu etymologia, es *Lingua de hombres*, y como Emperatriz de las lenguas: *Alemani, id eſt*, viri. Vid. *Bibliandum*, & *Trithemium*; reyna en el Imperio, tiene pronunciacion tan aſpera, y terrible, que de ella dizen, debia hablarſe ſolo en tiempo de guerra, para eſpantar el enemigo. A eſte rigor ſe acrecienta, que en muchas de ſus diciones, ſe ven las pobres vocales

cales tan apretadas, y oprimidas de consonantes, que solo los Naturales con particular meneo de boca, y fuerça de garganta, las saben sacar a luz.

Galante curiosidad seria la de quien quisiesse aplicarse a la lengua, que los Latinos llaman *Cambrica*. Es la que en el Principado de *Walles*, ò *Galles*, en Inglaterra se alla. Es tan llena de aspiraciones, y tan falta de vocales, que es necessario traerla de lo profundo del pecho. Quien diria, que estas palabras *Lithr gmaret ni uhag drung*, son para los Naturales las ultimas de la oracion Dominical, *Libera nos à malo*: de tal lenguage *Libera nos Domine*.

La elegancia, amplitud, y suavidad de la lengua Franceza combida a que la aprendan todos. Pero su gran dulçura obliga a que la tomen con la leche, para conformarse con ella. Tanto assi, que qualquier hombre de mediana edad, que intente hablar Francez, ni de los hombres, ni de Dios hablarà bien, porque en vez de dezir *Dieu*, dirà *Dion*, y siempre por *Monsieur*, dirà *Monsũ*.

La Italiana, segun el comun adagio, es *lengua de Principes*, mas para hablar Italiano con perfecion, es preciso principiar la vida en una tierra, y continuarla en otra; nacer en Toscana, y conversar en Roma; esto es, sacar de la forja Hetrusca los vocablos, y con nueva pronunciacion refundirles en Roma; por esso dizen los Italianos, *lingoa Toscana in bocca di Romano*.

En la India Oriental, las lenguas *Commorina*, *Brachmanica*, *Peguana*, *Mogorina*, *Tunchinense*, *Tibellana*, y *Malaya*, son buenas para mercaderes, y Europeos, amigos de correr tierras, y sin embargo de que esta ultima es la mas usada en aquellas partes, y estimada, la mas elegante de todas, es tan encogida, que parece no puede despegarse de la primera letra del Alfabeto. Algunas vezes en breve oracion se juntan mas de quarenta, *Aes*, como se vè en estas pocas palabras, *Ammâ tingâl Bâgy Kattâ tun Uvellâkin bâtâ bânjâ lâpâr dengân dâgâ cârnâ lâmmâ betâ lâry dâlâm antân dâchem rimbâ, lâgi ânimâ loukâ pâdâ docry Bodâ Kytâ mâccân mâccânâm sodâ âder*. Todo este concurso de *Aes*, quiere dezir, *luego quedarè, pues me estàs combidando; tanto assi de ambre, y sed me muero, porque anduve mucho por matas, y cambroneras, y tengo las carnes rasgadas de agudissimos espinos. Ea pues, vamos andando, que estâ preparada la cena.*

Entre estas, y otras muchas del Oriente, no buscarà yo a mis mayores enemigos la lengua Canarina, que es la del Reyno de Canarà, porque de mas de la impertinencia de sus vocales, y particularmente de su A, que es doblado, uno breve, y otro largo, en que es preciso cargar frequentemente en las primeras silabas, duplica consonantes, y les arrima aspiraciones, tan fuera de nuestro uso, que parece querer impossibilitar a los estraños la pronuncia. Qual de nosotros pronunciarà bien, sin intervencion de vocal las dos D. D. iniciales de *DDibiena baiçata*, que quiere dezir *Arrodillarse*? de *DDholuque*, que vale *Atambor*? Quien sabrà articular la H de *Rhovagal canche*, que quiere dezir *De mucho tiempo*, ò de *Bharavancoça*, que vale *Esperança*?

Olvidavaseme calificar el idioma Chinense, aun mas Oriental, que los sobredichos. Vastissimo, y riquissimo es el Imperio de la China, mas su lenguage es tan interrupto, y quebrado, que casi anatomicamente divide el discurso todo en atomos, cada uno de ellos con su figura, ò caracter particular, tan dificultoso de entender, como Geroglificos del Egypto.

Todas las vezes, que a mis ojos se ofrecen escrituras de la China, me parece ver una miniatura, ò pintura vocal de punticos, porque cada dicion es sumamente breve, puesto que sin embargo de su brevedad, pocas juntas, hazen oraciones, que traduzidas en otro idioma, otro tanto lugar ocupan. Mirad hermana estas pocas palabritas; todas con sus acentos parecen abreviaturas, a que se hurtaran algunas sylabas.

Y miè yên, xám, sém, yve lîm hoên ye. Cû Kien hân sêm Kiò lh' hoen chi nèm xi y nèm fú gîn sêm cham, Kiẽ chi Kcõ, lh' yeù sù chi nèm piên chum li, y ym vân sù K? xiñ suì sù lh' çù lim, hoên yùm cûm pû miè: Kú xì Kieñ gin sù pâ sù gin, pû pâ sù mem xèu, chè yeû gin sim chi lîm nèm Kiò gin sù chi hén, xár yeù vi sù.

Quien imaginara, que tan pocos monosylabos, ò dilylabos, vienen a hazer el discurso siguiente?

La suprema orden llama-se intellectiva, conviene a saber, el alma del hombre. En esta se encierra la facultad de las almas vegetativa, y sensitiva; y como tal puede dar al hombre la virtud de vivir, y crecer, como tambien de sentir; de mas desto le comunica la facultad discretiva de toda la razon, para discernir, y diferenciar todas las cosas; su cuerpo aunque muere, no muere el alma, mas perpetuamente se conserva, y no se apaga. Por esta razon los hombres

des-

desde siglo tienen tan grande miedo de los hombres muertes. Procede esto del natural discurso del hombre, para considerar lo que ha de ser del despues de su muerte, quedando el alma immortal.

Supongo mi hermana, que vos parecera mas noble, y magestuosa la lengua del Japon, porque en sus palabras dà una extension proporcionada para la gravedad del discurso, y no menos en las vozes, que en las acciones; affecta dicha nacion nobleza, y pompa, como se vè en estos pocos exemplos. *Emingesamma* quiere dezir *Señora*: *GeKis Samma* vale lo mismo que, *Señor maestro*. *Kanatta samma GatiinraaKKa* sinifica, *vuestro maestro no entiende desso*. Entre las diciones desta misma nacion, la palabra *Dono* tiene mucha analogia con la Castellaña *Dueño*, porque en las ultimas sylabas de los nombres de señores de tierras, *Dono* vale tanto como *Señor*, y assi *Firandono* quiere dezir *Señor de Firando*; *Fucarandono*, Señor de *Fucaranda*; *Naetandono*, Señor de *Naeta*, &c. y para Castellanos, que es *Dueño*, si no *Señor*? Asta aora vamos bien. Mas el *Mass*. de la lengua del Japon, quien lo ha de entender bien, para el uso de su acomodacion final, sino sus proprios nacionales? *Curi gusavi mass*. quiere dezir, *venid acà*. *Donkye gusarri mass*. quiere dezir, *adonde quieres ir*. *Medit augusari mass*. vale lo mismo que, *mil gracias os doy*; por este modo, en tierras del Japon, el vocablo *mass*. es un ingrediente, que en mil modos de hablar, sin harina se amassa. Otra difficuldad en dicho idioma se alla, casi invencible para quien no naciò en el Japon, y es que en la misma materia se habla con los viejos con unas diciones, y con los muchachos con otras; y el mismo se pratica, hablando con Principes, y plebeyos; de suerte que para hablar con propriedad, es preciso tener siempre en la memoria un cernidor, y escoger palabras, para distinguir edades, y calidades.

En las Indias Occidentales (amplissimo theatro del esfuerço, y gloria de la nacion Castellana) las lenguas Peruana, y Mexicana por la grande frequencia de las dos letras T. y L. en muchas palabras son quasi impronunciables, y son tan agenas de todas las demas lenguas del mundo, que parecen mas proprias para notadas en papel, que para declaradas en la voz. *Vslnahxochitl* es el nombre de cierta flor, *Xaihiocotzoquavitl* es cierta arbol *Tzinacancuitlatl* es otra planta; *Apitzalpatbitzantololotli* es cierto medicamento adstringente. De este genero de vocablos tan descompassados, que sin pausa no se llega al fin dellos, està lleno el dicho lenguage.

En la parte Meridional de la propria parte del mundo, habla cada nacion con notable variedad, y para todos ay la lengua general Brasilica, mas tan metida con el demonio, que para hazerle mas nombrado, le dà muchos nombres; llamale *Anhanga*, *Jurupari*, *Curupari*, *Saguaiba*, *Temeti*, *Taubimama*; y tan olvidada de Dios, que para el no tiene nombre. Solo en su *Tupà* reconoce alguna superior excelencia, pero mas por miedo de los truenos, a que llaman *Tupacununga*, que por respeto devido a la Divinidad.

A los Tapuyas, Cabocolos, y otros Antropophagos dexemos este Brasilico lenguage, y no hablemos en otros muchos, cuya extravagancia no merece atencion. En algunas partes, para llamar su hija, usa el padre de un nombre, y la madre de otro; el padre llama a la hija, *Tagira*; la madre la llama *Membira*. En su Alfabeto no admite cinco letras del nuestro, a saber, F, L, S, Z, y RR. doblados. Los nombres no tienen distincion de numeros singular, y plural; la misma voz sirve en ambos. V. g. *Oca* es casa, y casas; *Apaba*, es hombre, y hombres; los Verbos en la terminacion de sus Infinitivos parecen nombres: *Amano* es morir; *Aimonda* es andar; *Monte*, es hablar; *Moanga* es cuydar: en la Conjugacion muchas vezes se dilatan los Verbos de suerte, que se pierde en la carrera el aliento; *Tandemaenduaruimene*, quiere dezir, No te acordaràs; *Tapemaenduarumene*, vale lo mismo que, No os acordareis. Unicamente le allo gracia en tener un si para el hombre, y otro para la muger; el si del hombre es una sylaba en dos letras *Pà*; el si de la muger consta de dos sylabas, con quatro letras, y dize *Hebe*, que el si de las mugeres pide mas consideracion.

Por no molestar a mi hermana con impertinentes criticas de otros lenguages, no hago mencion de las lenguas de Africa, tierra de hombres, pardos, morenos, y negros, con negras lenguas. Pero no dexo de admirar la habilidad de los Trogloditas, pueblos Africanos, que no articulan palabras, mas sirviendoles la lengua de Zurriaga, hablan por chistidos, puesto que entre nosotros ay hombres, que tambien con la lengua açotan, y aunque hombres blancos, todo lo obscurecen.

En calificar lenguas Ultramarinas no me detengo mas. Hable cada nacion la lengua, que

que le enſeñò la naturaleza. Caſtellanos, y Portuguezes a ninguna podemos juſtamente embidiar el habla. A mi (idioma Portuguez) me baſta tener por hermana la lengua Caſtellana: prueba manifeſta de eſte parentèco, es la analogia, y ſemejança de la mayor parte de unos, y otros vocablos. En eſta notable ſemejança claramente ſe vè, que ambos ſomos los hijos mas parecidos a nueſtra madre la lengua Latina, porque la Italiana (que tambien es hermana nueſtra) en los plurales de los ſubſtantivos, y adjectivos ſiempre ſe deſvia de ſu madre con terminaciones en E, ò I. V.g. *Muſe*, *Trionfi*, y otras infinitas; quando por lo contrario, mantenemos las terminaciones Latinas en los accuſativos plurales en *os*, y *as*, v. g. *Muſas*, *Triunfos*, &c. Singularidad que en proſa, y verſo nos da lugar para hazer largos diſcurſos, Caſtellanos, y Latinos, ò Latinos, y Portuguezes. Lo que tan poco puede conſeguir la lengua Franceza, que para enriquecer con proprios caudales, haze gala de apartarſe de la Latina.

No me inſpira la vanidad eſtas advertencias, porque ſiempre me pareciò mal la affectacion de los que para acreditar ſus idiomas, buſcan antiguas, y nobles aſcendencias; como entre otros *Perionio*, y *Tripancio*, que pretendieron reducir toda la lengua Franceza a la Griega; y Juan *Goropio*, ò (cõmo llaman otros) *Goropio Becano*, tan apaſſionado por ſu lengua Flamenca, y por la Teutonica, que pretendiò emparentar eſta con la lengua, que hablava Adan, pretendiendo que della todas las mas deſcendieron.

Lo que de las dos lenguas Caſtellana, y Portugueza ſe puede dezir ſin vanidad, es que ſon lenguas de Angeles. Que tambien tengan los Angeles ſus lenguas, es doctrina de S. Pablo, con eſta differencia, que no hablan los Angeles como los hombres por expreſſion ſenſible de palabras articuladas, mas con inteligible comunicacion de conceptos repreſentados. En eſte ſentido dà el Apoſtol 1. *ad Corinth. c.* 13. 1. lenguas a los Angeles: *Si linguis hominum loquar, aut Angelorum*; ò ſegun Theodoreto, y Theophilacto, hyperbolica, y emphaticamente llama S. Pablo *lenguas de Angeles* a las lenguas elegantes, y bellas, del miſmo modo que por un hermoſo roſtro, dezimos ſer *roſtro de Angel*. Deſta ſuerte ſin encarecimiento, en tal ſentido pueden llamarſe *lenguas de Angeles*, las nueſtras, pues ſon ciertamente bellas lenguas. Mas como no hay hermoſa, ſin tacha, quien duda deſpertarà la impaciencia, y embidia nueſtros emulos para buſcar defectos en nueſtras expreſſiones.

En examen, y aprecio de lenguas, es tan cruelmente eſpeculativa la Critica, que cierto Autor Francez, perſuadido de las perfecciones de la lengua Italiana, por no dexarla ſin el mortal *Pero*, ò peſtifero *Sino*, dize fuera belliſſima, ſino tuviera tantos diminutivos, y alegando con grande numero de ellos, v. g. *Bambino*, *Bambinello*, *Bambinellucio*. *Huometo*, *Huomicino*, *Huomicello*, *Dottorello*, *Dottorino*, *Dottoretto*, *Dottoruccio*, &c. procura hazerla ridicula. Por eſta miſma razon ſe reiria el dicho Critico de nueſtros diminutivos, que no ſon pocos, y pretenderia que la imperrinente repeticion de ſu *Petit*; *petit enfant*; *petit garçon*; *petit homme*; *petit docteur*, fueſſe en Francez la norma, gloria, y corona de los diminutivos.

No eſcaparia al Critico Francez el I. gutural de los Caſtellanos, *Juan*, *Jeronymo*, *Jaqueca*, *Jaqueta*, &c. y probablemente ſe eſcandalizaria de la aſpereza de dicha Arabiga pronunciacion. A mi no me trataria con mas reſpecto, y muy a ſu guſto ſe burlaria de mis terminaciones en *aõ*, *Diſpoſiçaõ*, *Elocuçaõ*, *Pronunciaçaõ*, *Amplificaçaõ*; y aun motarà mucho mas, mis terribles monoſylabos, *paõ*, *maõ*, *faõ*, *caõ*, *vaõ*, *naõ*, &c. Quiera Dios, que tambien mi hermana con las Damas Caſtellanas no ſe ria, à imitacion de otras naciones, que continuamente me dan en roſtro con eſtos *aõs*.

De eſte ſonido, que parece duro, tiene mi hermana la culpa. Para hazerſe mas dulce, ingiriò en las vozes de eſta terminacion la letra I. y aſſi dize *Concepcion*, *Purificacion*, *deliberacion*, &c. yo eſtè toda identificada con ella, para differenciarme en algo, como havia de dezir, *Concepçon*? ò *Concepçan*? *Purificaçon*? ò *Purificaçan*? &c. Pareciòme mas acertado ſubſtituir a la letra *I*, una *A*, y juntarla con el *O*, para que ambos blandamente proferidos, ſin abrir mucho la boca, hizieſſen un ſonido, que los oidos no offendieſſe; lo que ſucederia, ſi pronunciaramos las dichas, ò otras ſemejantes palabras, ſeparando las vocales A, Y, O, y cargando mucho en ellas, como hazen los que con ſonido deſagradable malicioſamente cenſuran la pronunciacion en dichas vozes.

Anticaſtellanos, y *Miſoportuguezes* tengan paciencia; no pueden quitarnos la gloria de hablar *lenguas de Angeles*. Deriva-ſe *Angel* del verbo Griego *Angellain*, que vale *Annunciar*.

ciar. En la tierra exercitaron los Angeles eſte oficio. Anunciaron a los hombres el Nacimiento del Divino Redemptor. En eſte Angelico oficio ſe ſeñalaron Caſtellanos, y Portugueſes. Al mundo nuevo anunciaron los Caſtellanos la Fè, y doctrina de Chriſto; al otro hemiſferio anunciaron los Portugueſes lo proprio. Lenguas de tan glorioſos anunciadores, que otra coſa ſon que *lenguas de Angeles*? La lengua Caſtellana es la de los Angeles, que anunciaron el Evangelio al Perù, a Mexico, al Reyno de Chile, y a otras vaſtiſſimas Regiones de la America Septentrional. La lengua Portugueza es la de los Angeles, que en Africa, a los de Guinea, Congo, y Angola; en el Aſia, a todas las coſtas de la India; en la America, a los Gentiles de la parte Meridional anunciaron las eternas verdades de nueſtra ſanta Fè.

Tuvieron otras naciones de la Chriſtianidad en ſus Predicadores, y Miniſtros Apoſtolicos ſus Angeles, mas en pequeñas eſteras ſe limitò ſu anunciacion. Los Caſtellanos, y Portugueſes fueron Angeles en la mayor parte de la circunferencia del Orbe. Anunciaron los Divinos myſterios de la verdadera Religion deſde ſu Patria aſta los Antipodas; deſde la *Temperada* aſta la *Torrida Zona*. Hizo ſu anunciacion mas eſtruendo, que las catadupas del Nilo, y clarines de la Fama; retumbaron los eccos en el Empyreo: *In omnem terram exivit ſonus eorum*. Aſſi pues como los Angeles del Cielo comunican ſus conceptos, y con amiga correſpondencia ſe tratan, parece bien que los Angeles de la tierra con reciproca declaracion ſe entiendan.

Yo, aunque zelador de mis expreſſiones, ſoy amigo, y panegyriſta de las que en Caſtilla ſe uſan. Admiro la elegancia de ſus Eſcritores. Todos los dias reſuena en los Theatros de Lisboa la diſcrecion de ſus Comedias: en todas las fieſtas, que en las Igleſias deſte Reyno ſe celebran, con ſus Coplas, Villancicos, y Motetes ſe alientan las armonias. Que razon avrà para que mi Angelica hermana cierre los oidos a mi locucion? No pretendo, que violente ſu natural, y ſe obligue a hablar Portugueſ, quiero que quando yo le hablare, ella me entienda: no le faltarà con que entretenerſe en obras *Hiſtoricas*, *Politicas*, *Oratorias*, *Poeticas*, *Belicas*, y *Aſceticas* de Autores de mi tierra, que merecieron la eſtimacion de los doctos.

Suaviſſima hermana mia, eſte es todo el intento deſta Proſopopeia. Para mas facilmente conſeguir mi pretenſion, al fin deſte diſcurſo pondrè un methodo breve, y facil; para que todo Caſtellano curioſo pueda entender en menos de dos horas la mayor parte del idioma Portuguez. Agora con vueſtra licencia, entro en la tercera parte de mis propoſiciones, que es la utilidad, que reſultara a vueſtra nacion de la noticia de la lengua Portugueza, con el uſo del Vocabulario Portuguez, y Latino.

Para la lengua Latina, que en las eſcuelas de Philoſophia, y Theologia ſe uſa, no es neceſſario Vocabulario de grande primor. Mas atienden los Maeſtros a la efficacia de la razon, que a la propriedad, y elegancia de la locucion; con barbarismos eſfuerçan ſus inſtancias; con tal que pongan Syllogiſmos en forma, no ſe empachan con ſoleciſmos, y diſputando en materias de Fè, no hazen eſcrupulo de dezir en la Latinidad heregias.

Es coſa digna de laſtima, que hombres, graduados en Sciencias, fuera de ſus eſtillos (triſtes officinas de Eſcolaſtico Latin eſpurio) no ſepan bien la propria lengua, q por los ojos, y oidos les influiò el ſaber. En una concurrencia de eſtos Cathedraticos, un pobre eſtrangero pedirà limoſna, y les manifeſtarà ſus miſerias en buena phraſe Ciceroniana, ninguno le reſponde, ni haze preguntas, mas mirandole todos, de uno en otro dizen: *El Bribon habla bien Latin*. A eſte abatimiento llegò la mageſtad de la lengua Latina, antiguamente habla nativa de Emperadores, oy comunmente lenguage de bribones.

Luego que la lengua Latina, llamada *Priſca*, ſe fue perficionando, fue lengua de Reyes, y de ellos tomò el nombre, porque de *Latino* primero, ſegundo Rey del *Lacio*, fue llamada *Latina*. Creciendo pues con ſus armas, y politicas el Imperio Romano, la lengua Latina fue llamada Romana, y con eſte nombre vino a participar la gloria de eſta Nacion dominadora del mundo. Con el andar del tiempo, en las irrupciones, y uſurpaciones de varias naciones Septentrionales, tuvo eſte glorioſo idioma, como todas las coſas ſublunares, ſu declinacion. Pero aun en ſus ruinas fue tan venerada, que los Barbaros, ſeñores de tierras, y Provincias de los Romanos, uſavan de ella en ſus decretos, Actos privados, y publicos.

Aqui pudiera yo dezir, reſuſcitò como phoniz de las lenguas, mas la lengua Latina jamàs muriò; porque en medio de ſus eſtragos, ſiempre ſe conſervò viva en la memoria, y eſcritos de los doctos, y para moſtrar

al

al mundo, que en las viciſſitudes, y vayvienes de ſu fortuna, ſiempre fue lengua de Principes, quando ſe viò caſi olvidada, bolviò a florecer en las eſcuelas publicas de Inglaterra, que ſu Rey Alfredo inſtituyò en Oxonia, y en otras ſemejantes, que Carlos Magno, y Carlos Calvo fundaron en Francia, y a imitacion de eſtos, los Reyes de Caſtilla, y Portugal en ſus dominios. Subiò en eſte mismo tiempo a tan grande altura la lengua Latina, que la Igleſia Romana la hizo lengua ſuya, y por eſto en una Bula del Papa Eſtevan IX. como tambien en el Bulario Cluniacenſe, pag. 15. la Igleſia Romana ſe llama Igleſia Latina. Finalmente la lengua Latina es lengua de Varones ilueſtres, porque (ſegun la phraſe antigua) hablar Latinamente, era hablar con verdad, y claridad, (propriedades, ò ſingularidades de los antiguos pueblos Latinos, que aliados con los Romanos ſe hizieron celebres en el mundo) como falſedad, y diſſimulacion maligna ſon caracteres de eſpiritus humildes, y animos plebeios: *Latinè loqui erat verè, & ſimpliciter, ingenuè, & abſque diſſimulatione loqui.* Vid. *Calepin. verbo* Latinè.

Supueſtas eſtas, y otras razones, parece obligacion de Principes, conſervar, y augmentar en ſus Eſtados la cultura de la lengua Latina. Entre las grandes acciones de Luis XIV. cognominado *el Grande*, es digno de admiracion el cuydado con que favoreciò, y adelantò en ſu Reyno eſte genero de eſtudio: ſi para Juezes de la lengua Franceza erigiò en la Academia de ella un Areopago de literatos; para promover el conocimiento, y eſtudio de la Latina, mandò hazer *Anatomias* de ſus mejores Autores, con tan exacta diſſercion, que en Tablas Alphabeticas quedaron patentes las minimas particulas de ſus cuerpos.

Anatomias literarias llamo las Tablas, ò Indices de las materias en general; mas de todos los Vocablos de cada Eſcritor, que dicho Monarca mandò hazer, para que con los numeros de las paginas, y renglones ſe pueda por via de qualquiera diccion conſeguir toda la noticia de la ſentencia, y concepto del Autor, a la lengua Latina no ſe podia conceder mayor honra, porque es la miſma, que la Igleſia conferiò a la palabra de Dios en las Concordancias de la ſagrada Eſcritura.

Todos los Oradores, Hiſtoriadores, y Poetas Latinos del tiempo en que floreciò la Latinidad, logran al preſente eſta ſingulariſſima diſtincion en los libros intitulados *Ad uſum Delphini*. No es comprehenſible la breve expedicion de tan laboriosa empreza. Dizen, que en las Concordancias de la Biblia, trabajaron con Hugo Cardenal quinientos Religiosos de ſu miſma Orden de Predicadores. Por eſta cuenta, millares de Anatomicos Literarios devian concurrir en la diſtribucion de las palabras, y apuntamientos de los lugares de mas de treinta Concordancias de otros tantos Autores Claſſicos Latinos. Pero con inſenſible deſvelo, y en breves años ſaliò a luz obra, que pedia ſiglos de eſtruendoſa aplicacion. Mas era empreza de Rey, para quien mediante la gracia de Dios, ſe facilitaran imposibles.

En ſu Real poſteridad influyò el exemplo del incomparable Abuelo, tan grande eſtimacion a las letras, que en Madrid el Palacio, y Bibliotheca del Nieto reynante, es oy Templo de Muſas, para un *Lan ſperenne* de erudicion. No ſolo las noches ſon Atticas, ſino tambien los dias, y quando lo permitte la proſperidad de la ſalud, la meſa Real es banquete de Sabios; en ella muchas vezes ſe proponen queſtiones, tocantes a elegancias Latinas, y letras humanas, que ſiempre Divinamente decide la Mageſtad.

Para Eſpaña es glorioſo myſterio, ſer oy governada de dos Principes, en que la union de dos quinarios haze un auguſto denario, numero, que (ſegun San Auguſtin *lib. 83. queſt. 55.*) ſignifica plenitud de Sciencia, y ſabiduria. A los Caſtellanos, y Portuguezes, en el Reynado de los dos Monarcas, pronoſtica eſta union la *Encyclopedia*. Ya cada uno de ellos, con el numero quinto prometia por ſi proprio al Orbe literario conſiderables augmentos; porque a Minerva, por haver nacido a los cinco de la Luna, conſagrò la Antiguedad el numero quinto; y el proprio numero, en dichos Monarcas duplicado, declara que brevemente en las eſcuelas de Eſpaña, Minerva duplicarà ſu Imperio.

Deſpues del culto Divino (que en el coraçon de mi Monarca, el Señor D Juan V es el mas primoroſo cuydado) tienen las letras tan buen lugar, que trahidas del Norte en numeroſos volumenes, ocupan parte del Real Palacio; no reparando ſu Mageſtad en abrir ſus teſoros, para dar ſalida a las obras de los Letrados. Como la falta de caudales es remora de todo genero de empreza, con laſtimoſa immobilidad quedava parado en medio de ſu curſo *El Vocabulario Portuguez, y Latino*, mas con los alientos de la Real munificencia

nificencia và continuando ſu viage, ayudado de ſus Latinas velas, porque ſu ſoberano Argonauta es ſingularmente aficionado a la Latinidad, agradando-ſe de ver en dicha obra ſu lengua natural emparejada con la de los que ſiempre, ò temporal, ò eſpiritualmente ſeñorearon el mundo.

Fuera de los Italianos no allo nacion, que mas contribuyeſſe a la perfeccion, y eſplendor de la Latinidad, que los Eſpañoles. En la Era felize, y tiempo perfecto de dicha lengua, florecieron en Roma *Cayo Julio Hygino*, Gramatico Eſpañol, *Marco Fabio Quintiliano*, natural de *Calahorra*, Ciudad de Caſtilla, *Marco Anneo Lucano*, y *Lucio Anneo Seneca*, hijos de *Cordoba*; *Columela*, natural de *Cadiz*; *Marco Valerio Marcial*, natural de *Bilbis*, oy *Bubiera*, Ciudad de la antigua *Celtiberia*, en el Reyno de *Aragon*; *Pomponio Mela*, nacido en *Melaria* antigua Ciudad en el Reyno de *Granada*; y *Cayo Silio Italico*, hijo de la antigua *Sevilla*, llamada entonces *Italica*. A eſtos, y otros Eſcritores Eſpañoles, no ſolo deve la lengua Latina nobiliſſimas expreſſiones, ſino tambien graviſſimas ſentencias, y ſutiliſſimas agudezas, proprias del admirable ingenio Eſpañol.

En los libros de los Autores quedan encubiertas eſtas riquezas, como preciosos metales en ſu mineral, con poco, ò ningun provecho del poſſeedor. Poleas, Carrillos, Rodajas, guindaletas, y machinas tractorias para ſacar a luz eſtos teſoros, ſon los Vocabularios con la orden Alphabetica de los nombres, verbos, y phraſes, atando immediatamente a las expreſſiones de la lengua natural las de la eſtraña, porque con eſta combinacion, ò confrontacion, la lengua, que ſe quiere aprender, ſe deſcubre de tuerte, que en todas las materias alla cada uno con que exprimir ſus conceptos.

Para facilitar el uſo de la lengua Latina, ſale a luz un Vocabulario Portuguez, y Latino, tan amplio que llega a formar un cuerpo de ocho volumenes; y para aprovecharſe los curioſos de dicha obra, puſo el Autor al fin de ella eſte pequeño Vocabulario Caſtellano, y Portuguez, cuya utilidad facilmente moſtrarà la experiencia.

Admiran-ſe algunos de la facilidad, con que la gente del Norte habla, y compone en Latin con propriedad, y elegancia. A mi eſta facilidad no me cauſa admiracion. Ni memoria mas felize, ni mas vivo ingenio, que los Eſpañoles tienen los pueblos del Norte. Nace eſta ſu tan propria, y expedita Latinidad de los muchos Diccionarios vulgares, y Latinos, que continuamente ſe componen, y acrecientan para beneficio de los nacionales.

De eſte genero de libros eſtan los Portuguezes tan mal proveidos, como los Caſtellanos. En nueſtros Diccionarios, que empiezan por nueſtro Romance, cada diccion ſale tan deſnuda, y eſteril, que ordinariamente ſolo apunta ſu natural ſinificado, dexando en blanco los equivocos, y phraſes, que podrian eſtender a muchas paginas ſu multiplicada acepcion. Eſtrechado de eſta eſterilidad, ſuſpende el Compoſitor Latino la pluma, ò recurriendo a terminos improprios, y barbaros deſautoriza con mal Latin ſu doctrina. Calepino, y otros Nomencladores Latinos, ſon neceſſarios para averiguar la propriedad de los terminos, mas a quien no ſupiere la palabra Latina, preciſa para traduzir el Romance en Latin, nada le ſervirán treinta Calepinos.

Para trocar en Latin el Letrado ſu lengua materna, no eſcuſa Vocabulario, que por ella empiece, y eſte, por no faltar a la correſpondencia a de ſer amplo, y para aſſegurar ſus expreſſiones, exacto en apuntar los Autores Latinos, y valerſe ſolo de los de buena nota. Con grande puntualidad obſerva eſtos requiſitos el Autor del *Diccionario Portuguez, y Latino*; procura agotar los ſinificados de cada Vocablo; alega con Autores Claſſicos, y quando de la autoridad dellos ſe duda, examina la Era, en que eſcrivieron, y la acepcion que ſu locucion merece. Como la lengua Latina, deſde la extincion de ſu gente, es lengua muerta, (y a lenguas muertas nadie tiene autoridad, para acrecentar palabras) todas las vezes, que ſe ofrecen materias, en que los antigos Latinos no hablaron, recurre dicho Autor a Periphraſis, y circunlocuciones, ò a terminos inventados, y uſados de graves Autores modernos.

Para eſte efecto, en materias Bélicas conſultò a *Famiano Eſtrada* en ſu Hiſtoria Belgica; en la Nautica, a Lazaro Bayfio en ſu libro *De Re Navali*; y *Claudio Moriſoto*, en ſu libro intitulado, *Orbis Maritimi Hiſtoria*; en Juriſprudencia Pratica a *Guillelmo Budeo* en ſu *Foreníia*; en tierras, animales, y plantas, no conocidas de los antigos Romanos, al Padre Maffeo, en ſu Hiſtoria de la India; en todas las Mathematicas al Padre *Deckalis* en ſu Mundo Mathematico; en Artes, y oficios, nuevamente inventados, a otros

Eſcri-

Eſcritores, ſingulares en buena Latinidad; en los genios, ritos, y coſtumbres de varias naciones, la obra intitulada *Icones Gentium* del Padre D. Joſeph Silos, Clerigo Reglar, y Chroniſta de los Theatinos, a quien el Padre *Athanaſio Kercker*, celeberrimo Eſcritor de la compañia de Jeſus, en ſu libro intitulado *Latium*, pag. 143. haze eſta honorifica mencion, *Apponam hic epigramma, quod de horridâ Catadupâ hujus loci compoſuit eruditus Chronologus, Joſephus Silos, ex Ordine Theatinorum.*

Sin hombres doctos, los Reynos ſon Regiones de barbaros, Colonias de ciegos, y poblaciones de fieras, para evitar eſta ruina, ſon preciſas las letras, y para conſeguir eſte bien, ſe fundaron Colegios, Univerſidades, y Academias; mas como no tienen todos tiempo, ni comodidad para frequentar las Eſcuelas, y ſi las frequentaran, ſe apagaran en la memoria las ideas de los eſtudios, no hay, ni puede haver libros mas proprios, para facilitar el ſaber, ò renovar las ideas de lo que algun dia ſe ſupo, que Vocabularios, porque ellos ſon catalogos de todo genero de palabras, y la inteligencia de las palabras es la introductora del hombre en el Sagrario de las ſciencias. La propria Sabiduria Divina ſe llama *Palabra*, en eſta palabra ſe comprehende todo lo que Dios ſabe. Tambien con palabras declaran los hombres todo ſu ſaber; la diferencia eſtà en que la palabra de Dios es ſubſtancial, y dize todo; y las palabras humanas ſon accidentales, y dizen poco; todas juntas dizen infinitamente menos, que la unica Palabra Divina; ſon como las eſtrellas, que juntamente luziendo, dan todas incomparablemente menos luz que el Sol.

A imitacion del mundo material, qualquiera Vocabulario ſe puede llamar *Mundo literario*; las letras ſon los elementos; las dicciones los mixtos; las noticias los Aſtros; compone-ſe el mundo material de todo lo viſible; de todo lo decible ſe compone un Vocabulario. A la noticia univerſal deſte mundo literario, que comparado con otros mayores, que continuamente vienen ſaliendo, quando mucho es *Microcoſmo*; quiero dezir, a la noticia univerſal de mi Vocabulario Portuguez, ſe acrecienta la utilidad de la lengua Latina, tan neceſſaria, como ya tenemos viſto. Es verdad, que a los Caſtellanos ſerà preciſo buſcar las palabras Latinas por medio de las Portuguezas, mas para quien deſea ſaber, no puede ſer moleſta, ni ſerà injuriosa eſta mediacion.

Uſar de medios proporcionados, no es deſcredito de las potencias. Por medio de eſpiritus, y partes organicas, da el alma vida al cuerpo; mediante el ayre, percibe el oido las conſonancias; por medio de la luz, deſcubre la viſta los objectos; en las puertas del Oriente amanece el Sol, y con deſdoro de ſu mageſtoſo reſplandor entra en eſte hemiſferio por deſcoloridos crepuſculos; en breve ſuma, por medio de las cauſas ſegundas haze el ſupremo Artifice todos los prodigios de ſu Omnipotencia. En Caſtilla, y ſus dominios, para la inteligencia, y uſo de un Vocabulario Portuguez, y Latino, no hay medio mas proporcionado, que un Diccionario Caſtellano, y Portuguez; porque no hay lengua mas ſemejante a la Caſtellana, que la Portugueza.

Eſta ſemejança de idiomas en principios naturales ſe funda, y parece, que la Naturaleza, la Gracia, y la Fortuna ſe dieron las manos, para hermanar las perfecciones de una, y otra nacion. A unos, y otros diò la Naturaleza una generoſa altivez, con la qual prefieren un punto de honra a ſiglos de vida; coraçones mas animoſos no vió Belona; no tiene Minerva entendimentos mas profundos. Con ellos partiò la Fortuna los teſoros del mundo, unos en el Oriente, otros en el Occidente tienen ſus Indias, y en ellas la plata, el oro, las perlas, y diamantes, con que los Potentados de la Chriſtianidad fabrican, y ornan ſus coronas. Dellos fiò la Gracia la propagacion de la Fé; por mares de ſangre conduxeron a remotos climas la barca de San Pedro, llena de Oradores Evangelicos; con ſanta emulacion reduxeron ſoberbios, y barbaros Imperios al yugo de Chriſto; el numero de las laureolas, y palmas, con que la Gloria coronò ſus Confeſſores, y Martyres, lo ignora la Igleſia, y lo admira; la linea imaginaria, con que el Vicario de Chriſto dividiò, y limitò ſus conquiſtas en la tierra, fue preſagio de los dilatados Regiones, que eſtan para en el Empyreo.

De aqueſta glorioſa conſanguinidad ſe ſeguiò una tan viva ſemejança en los animos, que de los Varones Caſtellanos, y Portuguezes afamados en letras, y virtudes, ſe pueden hazer iluſtres paralelos. En los Gamas, Caſtros, y Albuquerques admiraron Dio, Goa, Ormùz, y Malaca las virtudes heroicas, que el Perù, y Mexico celebraron en los Cortezes, Almagros, y Pyzarros. De los Theologos, Philoſophos, Jurifconſultos, y Doctores

res en otras facultades, que en las Univerſidades de Evora, y Coimbra pudieron ſer oppoſitores a la veneracion de Alcalà, y Salamanca, la comparacion ſeria ediota, y el Catalogo infinito; haſta en los grados, y quilates de tantidad harian las dos naciones devota oſtentacion, ſi fuera theatro de competencias el Cielo.

En una tan grande conformidad de genios, y talentos, no debe parecer eſtraña la union de los dos idiomas en el alcance de la Latinidad; ni puede haver emulaciones de preferencia, donde es comun el intento: quanto mas que para los curioſos de Caſtilla es conveniencia entender una lengua por medio de otra, porque es llegar a ſaber tres lenguas, eſtudiando una. Del que ſabe dos lenguas, dixo alguno que ſon dos hombres; del que ſupiere los tres idiomas deſtes volumenes, ſe podrà dezir que ſon tres hombres.

Hermana mia, pareciòme bien hazeros eſtas advertencias, para empeñaros en primoroſa correſpondencia con nueſtra madre la lengua Latina. Ya que eſta (de las lenguas Europeas ſuprema Emperatriz) es muerta, noſotras ſus hijas, mas parecidas, eſtamos obligadas a darle en nueſtras memorias nueva vida. Yo, idioma Portuguez, en lo Vocabulario, que viene manifeſtando-ſe, me voy poniendo en paralelo con dicha mi progenitora; porque en la ſignificacion de cada nombre, y expreſſion de cada traſe, ando igualmente con ella, y tan uniforme, que por mi intervencion os ſerà facil declararos en Latin con propriedad, y elegancia.

Por no faſtidiaros, acabo, y buelvo a pediros, que favoreçais mi introducion en vueſtros dominios. Las razones para eſta pretenſion (como amplamente tengo moſtrado) ſon tres. La primera es, que el aprender lenguas, es diſcreta curioſidad; la ſegunda es que los Caſtellanos tienen mucha facilidad, para entender mi idioma; la tercera es, que ſaber por medio del Portuguez el Latin, le ſerà de grande utilidad.

Vueſtro hermano,

El idioma Portuguez.

METHODO BREVE, Y FACIL PARA entender Caſtellanos la lengua Portugueza.

PAra la nacion Caſtellana, no hay idioma mas facil de entender, que el Portuguez. En menos de tres horas podrà un Caſtellano curioſo entenderle caſi todo. La demoſtracion es clara. Dividan-ſe los Vocablos Portuguezes en tres claſſes; una de Vocablos, que con el Caſtellano tienen mucha ſemejança; otra de Vocablos, totalmente ſemejantes; y otra de los que tienen poca, ò ninguna analogia.

Primeramente, en un bolver de ojos puede conocerſe la differencia de los Vocablos de mucha ſemejança; baſta reparar en la terminacion. Las terminaciones de los adjectivos Portuguezes en *avel*, hazen en Caſtellano *able*; *Affavel*, *Mudavel*, *Amavel*, &c. *Afable*, *Mudable*, *Amable*. Las terminaciones en *ivel*, hazen *ible*; *viſivel*, *horrivel*, *poſſivel*, &c. *viſible*, *horrible*, *poſſible*, &c.

Las terminaciones de los ſubſtantivos Portuguezes en *ade*, en Caſtellano hazen *ad*; *Bondade*, *Autoridade*, *Dignidade*, &c. *Bondad*, *Autoridad*, *Dignidad*, &c. en *ede*, hazen *ed*; *Sede*, *Parede*, *Rede*; *Sed*, *Pared*, *Red*, &c. en *ide*, hazen *id*, *Vide*, *Lide*, &c. *Vid*, *Lid*, &c. en *ude* hazen *ud*, *Virtude*, *Atande*, *Laude*, &c. *Virtud*, *Atand*, *Laud*, &c.

Muchas terminaciones Portuguezas en *alho*, en Caſtellano hazen *ajo*, *Atalho*, *Gaſalho*, *Eſpantalho*, &c. *Atajo*, *Agaſajo*, *Eſpantajo*, &c. Las en *ento*, hazen *iento*; *Aſento*, *Aſſento*, *Abatimento*, &c. *Aliento*, *Aſſiento*, *Abatimiento*, &c.

En otros muchos Vocablos de dicha terminacion no ay variedad, v. g. *Tormento*, *Accento*, *Argumento*, &c. ſon totalmente Caſtellanos, y Portuguezes.

Los Vocablos Portuguezes terminados en *eyra*, *y eyro*, hazen ordinariamente *era*, *y ero* en Caſtellano; v. g. *Carreyra*, *Cabeceyra*, *Cabelleyra*, &c. *Carrera*, *Cabezera*, *Cabellera*, &c. *Archeyro*, *Carpinteyro*, *Eſpadeyro*, &c. *Archero*, *Carpintero*, *Eſpadero*, &c.

Muchos Vocablos Portuguezes, terminados en *ilha*, ſe eſcriven en Caſtellano con l doblado, como *Maravilha*, *Zangadilha*, *Quadrilha*, &c. *Maravilla*, *Zancadilla*, *Quadrilla*, &c. lo miſmo ſucede en los terminados en *ilho*, *Cercilho*, *Ladrilho*, *Novilho*, &c. *Cercillo*, *Ladrillo*, *Novillo*.

Los ſubſtantivos Portuguezes, que acaban en *aõ*, en Caſtellano acaban en *ion* *Ambiçaõ*, *Dilaçaõ*, *Diſcriçaõ*, &c. *Ambicion*, *Dilacion*, *Diſcrecion*, &c. mas las terceras perſonas de los Indicativos, y Futuros, en *aõ*, en Caſtellano acaban en *an*, v. g. *Andaõ*, *Amaõ*, *Abrazaõ*, &c. *Andan*, *Aman*, *Abrazan*, &c. *Andaraõ*, *Amaraõ*, *Abrazaraõ*, &c. *Andaran*, *Amaran*, *Abrazaran*, &c.

Ordi-

ANEXO D – PRÓLOGO DO *DICCIONARIO ESPAÑOL-PORTUGUEZ* (VALDEZ, 1864)

PROLOGO

O descuido de seculos escondeu entre o silencio, a quasi toda a nação portugueza, o conhecimento da lingua hespanhola, tão bella pela energia de suas expressões, como rica pela abundancia de suas phrases, termos e locuções, com que á porfia tantos sabios e eruditos escriptores a têem ennobrecido, acompanhados da delicadeza de gosto, viveza e vehemencia de imaginação, que são tão proprias nos hespanhoes; e sobretudo da grandeza de engenho que os caracterisa.

E sendo o diccionario uma obra indispensavel para todos os que querem bem conhecer a lingua de uma nação, era muito para sentir a falta de um diccionario hespanhol-portuguez, e para admirar não ter havido quem fizesse este importante serviço ás duas nações, que, quanto mais independentes, tanto mais, por seu reciproco interesse, devem estreitar as suas relações commerciaes e scientificas. Abalancei-me a faze-lo, não deixando comtudo de conhecer que era a pessoa menos competente para emprehender uma obra de tal magnitude que, alem dos conhecimentos necessarios, demanda uma constancia e paciencia a toda a prova; e não me engano, por certo, pois rara vez se engana a propria reflexão quando lhe não assiste o amor proprio.

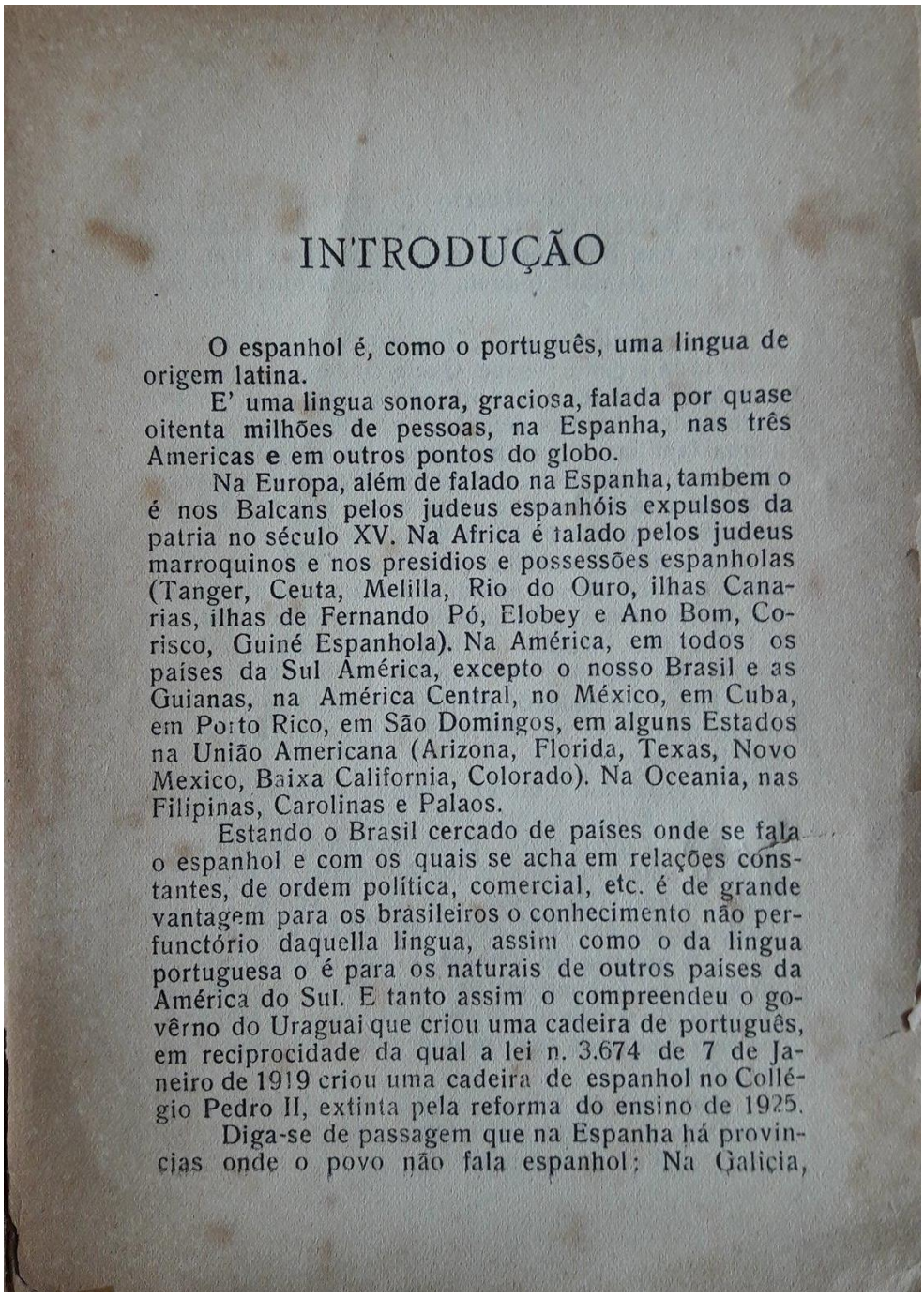
Publico pois o primeiro diccionario hespanhol-portuguez, enriquecido com a versão e etymologia latina, para a compilação do qual consultei os melhores lexicographos antigos e modernos.

Hesitei um pouco se deveria incluir as phrases e termos antiquados e desusados que os novos diccionarios hespanhoes omittem; mas, reflectindo, entendi que, sendo este o primeiro diccionario hespanhol-portuguez que apparece, e havendo-se escripto em hespanhol, desde os primeiros seculos da monarchia, tantas paginas gloriosas para a nossa historia, e tantos documentos de erudição de muitos portuguezes d'aquellas eras, deveria trazer os vocabulos antiquados e obsoletos, de contrario ficaria uma lacuna, que não poderiam perdoar os amadores da historia e da litteratura antiga.

Offereço pois ao publico o meu trabalho, e dar-me-hei por bem recompensado se a offerta for bem aceita.

MANUEL DO CANTO E CASTRO MASCARENHAS VALDEZ.

ANEXO E – INTRODUÇÃO DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA ESPANHOLA PARA USO DOS BRASILEIROS. (NASCENTES, 1920)



INTRODUÇÃO

O espanhol é, como o português, uma lingua de origem latina.

E' uma lingua sonora, graciosa, falada por quase oitenta milhões de pessoas, na Espanha, nas três Americas e em outros pontos do globo.

Na Europa, além de falado na Espanha, tambem o é nos Balcans pelos judeus espanhóis expulsos da patria no século XV. Na Africa é falado pelos judeus marroquinos e nos presidios e possessões espanholas (Tanger, Ceuta, Melilla, Rio do Ouro, ilhas Canarias, ilhas de Fernando Pó, Elobey e Ano Bom, Corisco, Guiné Espanhola). Na América, em todos os países da Sul América, excepto o nosso Brasil e as Guianas, na América Central, no México, em Cuba, em Porto Rico, em São Domingos, em alguns Estados na União Americana (Arizona, Florida, Texas, Novo Mexico, Baixa California, Colorado). Na Oceania, nas Filipinas, Carolinas e Palaos.

Estando o Brasil cercado de países onde se fala o espanhol e com os quais se acha em relações constantes, de ordem politica, comercial, etc. é de grande vantagem para os brasileiros o conhecimento não perfunctório daquella lingua, assim como o da lingua portuguesa o é para os naturais de outros países da América do Sul. E tanto assim o compreendeu o govêrno do Uraguai que criou uma cadeira de português, em reciprocidade da qual a lei n. 3.674 de 7 de Janeiro de 1919 criou uma cadeira de espanhol no Collégio Pedro II, extinta pela reforma do ensino de 1925.

Diga-se de passagem que na Espanha há provincias onde o povo não fala espanhol: Na Galicia,

fala-se o galego, co-dialecto do português, nas Províncias Bascas fala-se o vasconço, na Catalunha, Valença, nas Baleares falam-se o catalão e suas variantes; o espanhol, todavia, é a lingua oficial de todo o reino.

O espanhol é parecidíssimo com o português, como tôda a gente o sabe. Quem conhece o português, com facilidade lê e compreende o espanhol, sentirá, é verdade, algumas deficiências. Além disso é uma lingua familiar a nós por causa da imigração espanhola em nosso país, das companhias dramaticas, de operetas e zarzuelas que anualmente nos visitam, das relações com as republicas vizinhas.

A extrema semelhança das duas linguas, entretanto (parece até um paradoxo), é a maior dificuldade que encontramos, pois quando mal pensamos que uma palavra, uma locação, ou uma forma, se encontra em ambas as linguas, defrontamos profunda diferença.

Daí a necessidade de precisarmos fixar especialmente o que há de diferente nas duas línguas; foi êsse o nosso escopo.

O espanhol é talvez a lingua mais disciplinada que haja. Filipe V em 1713 fundou uma academia da lingua, a qual, entre outros encargos, recebeu o de elaborar uma gramática e um dicionário. O dicionário apareceu em 1726 e está hoje na 15ª edição ; a gramática surgiu em 1771, sendo de 1917 a última edição

Em matéria de ortografia, prosódia, morfologia, purismo de linguagem, vernaculidade, a autoridade soberana da Academia é obedecida sem discrepância; por isso a citamos sempre que queremos afastar contestações.

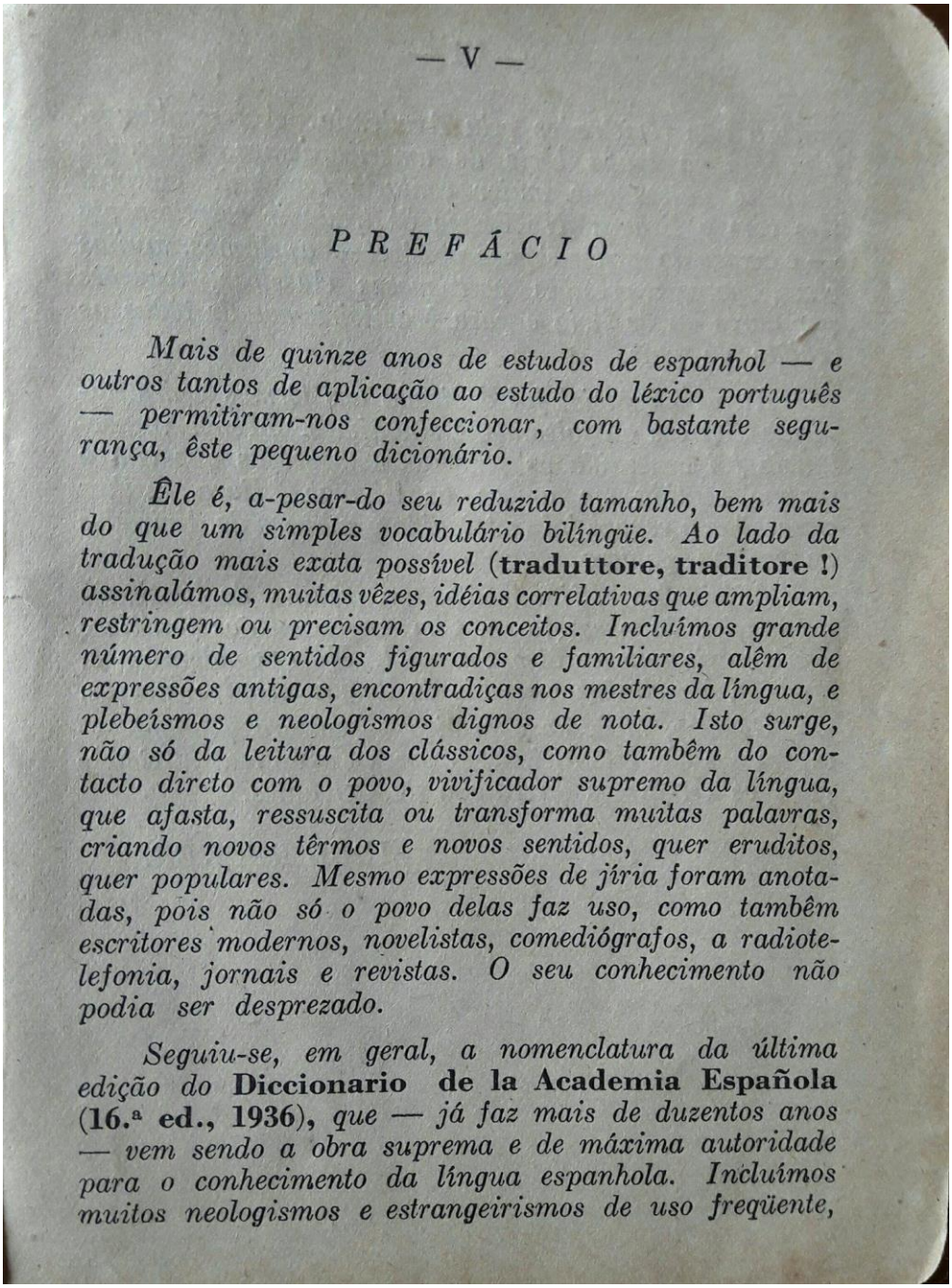
Uma lei de 9 de Setembro de 1857 declarou a gramática da Academia o texto unico e obrigatorio das escolas de ensino público.

A língua espanhola também se chama castelhana, porque, «havendo Castela, diz a Academia, contribuido de modo preponderante na formação da nação espanhola, logrou que sua própria língua prevalecesse sôbre os dialectos afins que se falam nos antigos reinos de Leão, Aragão e Navarra, e fez que se propagasse pela conquista à Andaluzia, à Murcia e à Extremadura».

Desta denominação de castelhana há exemplos desde o século XIII; alguns autores clássicos e gramáticos repeliram-na por inexacta (PIDAL). Não obstante, a Academia, embora empregue ambas, a prefere.

No estrangeiro foi sempre geral a denominação de espanhola (PIDAL) e a razão é facil: no estrangeiro apagam-se as divergéncias dialectais para só considerar a lingua da Espanha. Eis porque, a exemplo de muitos autores, denominámos nosso livro "Gramática Espanhola" e não Gramática Castelhana", como talvez quisessem os zoilos, embora tratemos especialmente do castelhano e só acidentalmente nos ocupemos com os dialectos.

ANEXO F – PREFÁCIO DO DICIONÁRIO LEP - ESPANHOL-PORTUGUÊS (BECKER, 1943)



— V —

PREFÁCIO

Mais de quinze anos de estudos de espanhol — e outros tantos de aplicação ao estudo do léxico português — permitiram-nos confeccionar, com bastante segurança, êste pequeno dicionário.

Êle é, a-pesar-do seu reduzido tamanho, bem mais do que um simples vocabulário bilíngüe. Ao lado da tradução mais exata possível (**traduttore, traditore !**) *assinalámos, muitas vêzes, idéias correlativas que ampliam, restringem ou precisam os conceitos. Incluímos grande número de sentidos figurados e familiares, além de expressões antigas, encontradiças nos mestres da língua, e plebeísmos e neologismos dignos de nota. Isto surge, não só da leitura dos clássicos, como também do contacto direto com o povo, vivificador supremo da língua, que afasta, ressuscita ou transforma muitas palavras, criando novos têrmos e novos sentidos, quer eruditos, quer populares. Mesmo expressões de jíria foram anotadas, pois não só o povo delas faz uso, como também escritores modernos, novelistas, comediógrafos, a radiotelefonia, jornais e revistas. O seu conhecimento não podia ser desprezado.*

Seguiu-se, em geral, a nomenclatura da última edição do **Diccionario de la Academia Española** (**16.ª ed., 1936**), *que — já faz mais de duzentos anos — vem sendo a obra suprema e de máxima autoridade para o conhecimento da língua espanhola. Incluímos muitos neologismos e estrangeirismos de uso freqüente,*

embora não registrados pela Academia. Acrescentámos, ainda, uma longa série de americanismos, sobretudo daqueles países que maior contacto econômico-cultural têm com o Brasil. No desejo de traduzir corretamente — e dentro do menor espaço possível — apelámos, muitas vêzes, para expressões portuguesas clássicas, locuções populares ou de jíria e para brasilcirismos de tôdas as regiões do país.

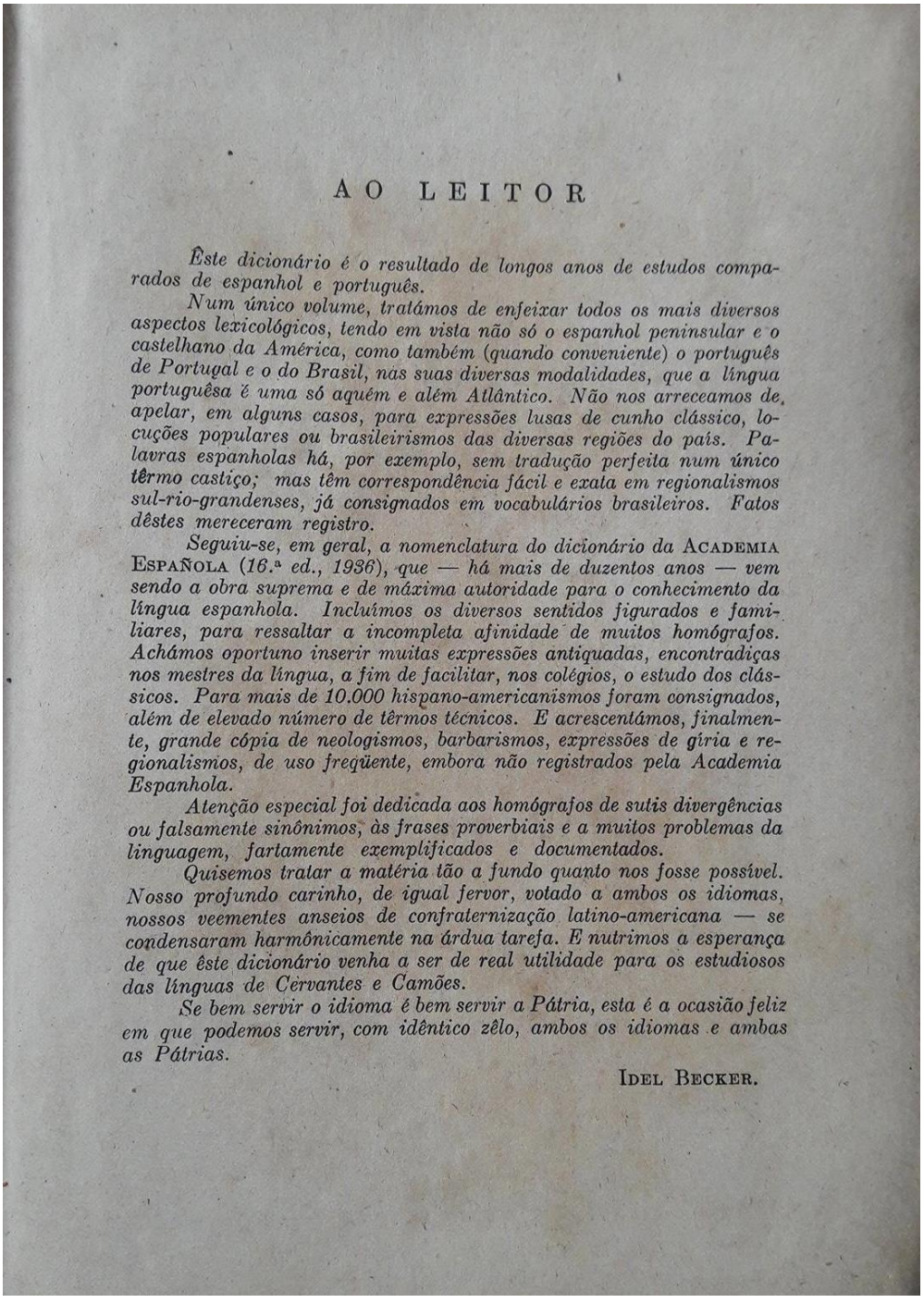
Atenção especial foi dedicada aos têrmos completamente diversos ou falsamente sinônimos. Menor importância foi concedida às palavras homógrafas que têm o mesmo sentido em ambas as línguas. Para melhor aproveitar o espaço foi restringido o número de derivados da mesma palavra.

Adicionámos, finalmente. um resumo de fonologia espanhola, da nossa lavra, com ensinamentos fonéticos e ortográficos de caráter essencial. Nêle condensámos, também, conclusões pessoais de longos estudos nossos.

Conciso, moderno e prático — embora pequeno — esperamos que êste dicionário possa ser de real utilidade para os estudiosos da língua de Cervantes.

IDEL BECKER.

ANEXO G – AO LEITOR - PEQUENO DICIONÁRIO ESPANHOL-PORTUGUÊS (BECKER, 1945)



AO LEITOR

Êste dicionário é o resultado de longos anos de estudos comparados de espanhol e português.

Num único volume, tratámos de enfeixar todos os mais diversos aspectos lexicológicos, tendo em vista não só o espanhol peninsular e o castelhano da América, como também (quando conveniente) o português de Portugal e o do Brasil, nas suas diversas modalidades, que a língua portuguêsa é uma só aquêm e além Atlântico. Não nos arreceamos de, apelar, em alguns casos, para expressões lusas de cunho clássico, locuções populares ou brasileirismos das diversas regiões do país. Palavras espanholas há, por exemplo, sem tradução perfeita num único têrmo castiço; mas têm correspondência fácil e exata em regionalismos sul-rio-grandenses, já consignados em vocabulários brasileiros. Fatos dêstes mereceram registro.

Seguiu-se, em geral, a nomenclatura do dicionário da Academia Española *(16.ª ed., 1936), que — há mais de duzentos anos — vem sendo a obra suprema e de máxima autoridade para o conhecimento da língua espanhola. Incluímos os diversos sentidos figurados e familiares, para ressaltar a incompleta afinidade de muitos homógrafos. Achámos oportuno inserir muitas expressões antiquadas, encontradiças nos mestres da língua, a fim de facilitar, nos colégios, o estudo dos clássicos. Para mais de 10.000 hispano-americanismos foram consignados, além de elevado número de têrmos técnicos. E acrescentámos, finalmente, grande cópia de neologismos, barbarismos, expressões de gíria e regionalismos, de uso freqüente, embora não registrados pela Academia Espanhola.*

Atenção especial foi dedicada aos homógrafos de sutis divergências ou falsamente sinônimos, às frases proverbiais e a muitos problemas da linguagem, fartamente exemplificados e documentados.

Quisemos tratar a matéria tão a fundo quanto nos fosse possível. Nosso profundo carinho, de igual fervor, votado a ambos os idiomas, nossos veementes anseios de confraternização latino-americana — se condensaram harmônicamente na árdua tarefa. E nutrimos a esperança de que êste dicionário venha a ser de real utilidade para os estudiosos das línguas de Cervantes e Camões.

Se bem servir o idioma é bem servir a Pátria, esta é a ocasião feliz em que podemos servir, com idêntico zêlo, ambos os idiomas e ambas as Pátrias.

Idel Becker.

ANEXO H – DO PREFÁCIO DA 2ª EDIÇÃO / PREFACIO A LA 3ª EDICIÓN DO DICIONÁRIO ESPANHOL-PORTUGUÊS COM VOCABULÁRIO PORTUGUÊS-ESPANHOL (BECKER, 1961)

DO PREFÁCIO DA 2ª EDIÇÃO

Êste Dicionário seleciona *os têrmos espanhóis mais importantes para o leitor brasileiro — e para o leitor espanhol ou hispanoamericano que deseje falar e escrever em português. Deixa de lado, pois, muitos* homógrafos de idêntico sentido em ambas as línguas *e restringe o número de derivados e afins de um mesmo vocábulo.*

Só assim foi possível apresentar, em tão reduzido espaço, o vocabulário essencial, não só do espanhol peninsular, como também do espanhol falado nos 19 países de Hispano-América.

Foram assinaladas as mais significativas dificuldades léxicas e sintáticas — no conhecimento simultâneo de ambas as línguas — sobretudo as divergências gráficas, prosódicas, genéricas e semânticas, a disparidade no regime dos verbos, o uso desigual das preposições e outras mais. Apontaram-se as mais importantes irregularidades na formação do plural, do feminino e do superlativo, quer em espanhol, quer em português.

Acalentamos, assim, a esperança de que, embora pequeno, possa êste Dicionário ser de real utilidade para os estudiosos das duas línguas irmãs.

São Paulo, maio de 1951.

PREFACIO A LA 3ª EDICIÓN

"Uniformarse a la ortografía académica, cualesquiera sean sus defectos — escribe el señero maestro Roberto F. Giusti —, es de mucha conveniencia práctica para todos los pueblos de habla castellana, así como lo es la adopción de un mismo vocabulário y de normas sintácticas comunes, salvando en lo primero, y en ocasiones en lo segundo, las diferencias regionales y los fueros individuales de los escritores cuyo ejemplo puede hacer autoridad." "La anarquía en la escritura sería un peligro para la unidad lingüística hispanoamericana, don precioso que todos debemos mantener."

Aun cuando haya más de un punto discutible, en la mayoría de los casos puede uno concordar con la Academia Española. Sus casi 250 años de honesta, tesonera y nutrida labor — gramatical, lexicográfica y literaria — merecen el acatamiento y la gratitud de todos los hispanohablantes. "Hay que reconocer — comenta el certero filólogo Ángel Rosenblat — que la Academia Española, en sus dos siglos de vida, ha realizado una labor extraordinaria. Por eso el mundo hispánico está atento a sus preceptos, y el hispanoamericano aún más que el español, a pesar de su fuerte espíritu de independencia." Porque, en general, "se ve que Hispanoamérica es más sensible que España a la regulación académica."

Todo ello no impide, sin embargo, que discordemos a veces de la Academia y de autores de renombre. Este diccionario es obra personal y el autor no quiso — ni debía — deshacerse de su criterio propio. Así ocurre, por ejemplo, cuando la Academia resuelve admitir la forma sanscrito *(llana), que desde 1884 viene siendo registrada como esdrújula:* sánscrito. *¿Quién dice, hoy por hoy,* sanscrito? *¿A quién se le ocurrirá pronunciarlo en tan peregrina forma? "Nos parece que* sanscrito *ha desaparecido del uso moderno, ¿para qué volver hacia él?"*

Pues ya que no le regateamos aplausos a la Academia, fuerza es que se le pongan los debidos reparos, siempre que nuestra convicción personal lo juzgue necesario. Recordemos, por ejemplo, el caso de chofer *y* fútbol. *Durante largos años la Academia mandó que se dijese* chófer *y* futbol *(futból). Nosotros nos asociamos, desde un comienzo, a los que protestaban. Hasta la 11.ª edición del* Manual de Español *(1950) escribíamos: "Inusitadas prosodias con que la Academia ha registrado las conocidas voces* chofer *y* fútbol. *¿Vencerá el uso o la sanción académica? Es lo que se verá con el tiempo. Nosotros creemos que, a la larga, la Academia tendrá que reconocer la tonicidad corriente, usual, de estas dos palabras." Finalmente, desde 1950, la Academia registra* chofer, fútbol, *formas etimológicas y consagradas por el uso general de América.*

No quita lo cortés a lo valiente. Y hay en nuestras razones personales tanto deseo de acertar y de conciliar el bien común, como en el que más. Que si en uno que otro punto no hemos dejado de lado nuestra íntima convicción, en muchísimos hemos cedido ante la doctrina de la Academia (aunque no siempre enteramente convencidos), en aras de los supremos intereses de un idioma común hablado en 20 naciones por más de 160 millones de habitantes — el mayor imperio lingüístico del globo (después del inglés) entre las lenguas de Occidente.

Un siglo atrás, escribía el más insigne gramático hispanoamericano (*): "Juzgo importante la conservación de la lengua de nuestros padres, 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 a recomendarles."

Dice Giusti, al respecto: "Las observaciones que el ilustre venezolano hizo en el prólogo de su gramática" [...]"defendiendo las 'inapreciables ventajas de un lenguaje común', que él oponía a la temida diversificación del castellano 'en una multitud de dialectos irregulares, licenciosos, bárbaros', siguen siendo tan atinadas como cuando fueron expuestas, hace más de un siglo, y son más oportunas que nunca frente al magnífico porvenir abierto hoy a la lengua que hablamos y que nos pertenece en propiedad y no de prestado."

Reconocía Bello que "en cuanto a los auxilios de que he procurado aprovecharme, debo citar especialmente las obras de la Academia

---

(*) Andrés Bello, *Gramática de la Lengua Castellana*, 1847.

española". Pero añadía: "No se crea que recomendando la conservación del castellano sea mi ánimo tachar de vicioso y espurio todo lo que es peculiar de los americanos. Hay locuciones castizas que en la Península pasan hoy por anticuadas y que subsisten tradicionalmente en Hispano-América. ¿Por qué proscribirlas? Si según la práctica general de los americanos es más analógica la conjugación de algún verbo, ¿por qué razón hemos de preferir la que caprichosamente haya prevalecido en Castilla? Si de raíces castellanas hemos formado vocablos nuevos, según los procederes ordinarios de derivación que el castellano reconoce, y de que se ha servido y se sirve continuamente para aumentar su caudal, ¿qué motivos hay para que nos avergoncemos de usarlos? Chile y Venezuela tienen tanto derecho como Aragón y Andalucía para que se toleren sus accidentales divergencias, cuando las patrocina la costumbre uniforme y auténtica de la gente educada. En ellas se peca mucho menos contra la pureza y corrección del lenguaje, que en las locuciones afrancesadas, de que no dejan de estar salpicadas hoy día aun las obras más estimadas de los escritores peninsulares."

Eso se dijo en 1847. ¿Qué no se dirá hoy, un siglo más tarde, ante el empuje arrollador — en la cultura, en las artes y ciencias, en la política, en el comercio e industria, en todas las manifestaciones del espíritu y en todos los aspectos de la civilización moderna — de 19 naciones y 120 millones de hispanoamericanos?

Julio de 1961.

ANEXO I – O DISCURSO PRONUNCIADO: APOIO AO PROJETO DE LEI Nº 3.987, DE 2000, SOBRE A INCLUSÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS BRASILEIRAS (BRASIL, 2005)

CÂMARA DOS DEPUTADOS - DETAQ

Com redação final

Sessão: 172.3.52.O Hora: 12h6 Fase: BC

Data: 07/07/2005

Sumário

Apoio ao Projeto de Lei nº 3.987, de 2000, sobre a inclusão da língua espanhola no currículo das escolas brasileiras.

O SR. ÁTILA LIRA (PSDB-PI. Pronuncia o seguinte discurso.) - Sr. Presidente, Sras. e Srs. Deputados, a importância da língua espanhola, hoje, no contexto mundial é indiscutível. Mais de 400 milhões de pessoas se comunicam nessa língua. Certamente a grande expansão do poder hispânico nos séculos XVI e XVII permitiram a difusão da cultura da metrópole nas colônias e as conseqüentes conquistas fixaram a língua como marca da ocupação.

A maioria esmagadora dos países que integram a América Latina é composta por nações hispânicas, que, por conseguinte, falam o idioma espanhol. O Brasil, onde se fala apenas o português, tornou-se uma ilha neste contexto. Com a consolidação do MERCOSUL, aumenta a necessidade de se conhecer a língua espanhola, que já ocupa o segundo lugar na comunicação do comércio internacional.

O Projeto de Lei nº 3.987, de 2000, fundamenta-se também no protocolo de intenções assinado em 13 de dezembro de 1991 pelos Ministros da Educação dos países que compõem o MERCOSUL. De acordo com esse documento, firmou-se o compromisso de *"implementar o ensino de português e de espanhol nas instituições dos diferentes níveis e modalidades dos sistema educativo, para melhor comunicação"* entre seus países.

A partir dessa data, muito se avançou. O MERCOSUL vem alcançando seu objetivo de conjugar esforços, visando conquistar espaço promissor no novo cenário econômico que se delineia. Contudo, seu sucesso requer o domínio de um idioma comum, no sentido de proporcionar maior aproximação e entendimento entre seus países membros, no que se refere às relações comerciais, assim como na execução de projetos comuns voltados para o desenvolvimento cientifico, tecnológico e educacional.

A preocupação por parte das autoridades educacionais brasileiras com o ensino da língua espanhola reporta-se ao Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que obrigava o estudo do idioma espanhol como disciplina constitutiva dos cursos clássico e científico.

Com o advento da Lei nº 4.024. de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a grande maioria dos estabelecimentos de ensino no Brasil eliminou de seus currículos o estudo do idioma espanhol.

A seguir a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, outorgou ao Conselho Federal de Educação competência para fixar, ao ensino de 2º grau, o currículo mínimoa ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins, havendo sido sistematicamente desprezado o estudo do idioma espanhol.

Com a promulgação da Constituição brasileira de 1988, que dispõe em seu art. 4º que a República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações, reforçou-se o conhecimento da língua espanhola, pois a integração passa pela compreensão recíproca e abriu-se a possibilidade de acordos bilaterais no ensino de idiomas.

Posteriormente, o advento da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, após longo período de negociações com a participação da sociedade civil, concluiu que a educação básica, nos níveis fundamental e médio, teria regras comuns que *poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares.* E, no art. 26, § 5º, determina que *na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar dentro das possibilidades da instituição.* Na seção IV, do Ensino Médio, art. 36, III, completa: *será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda, em carácter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.*

A abertura para o ensino de línguas estrangeiras preconizada pela LDB demonstra a necessidade da inclusão no currículo, a importância do aprendizado e a valorização da escolha da língua por parte da comunidade onde a escola estáinserida.

Particularmente, destacamos a língua espanhola, pela relativa facilidade de compreensão, pela aproximação geográfica com os países latino-americanos, pelo elevado número de publicações, seja na língua vernácula, sejaem traduções de outros idiomas e pela ampliação de oportunidade na comunicação global.

Diante dessa situação é que apresentei essa proposta que traz a idéia do Centro de Línguas como uma alternativa inovadora e obriga as escolas a oferecerem o aprendizado da língua espanhola, deixando liberdade de escolha aos alunos para essa língua ou outra de interesse pessoal.

O projeto já poderia ser lei. Lamentavelmente, por uma questão regimental, por ter sido alterado no Senado Federal, voltou à Câmara dos Deputados, foi aprovado nas Comissões de Educação e

Cultural e Constituição e Justiça e de Cidadania em dezembro de 2004, pautado em regime de urgência desde março, e teremos agora a oportunidade de aprova-lo em caráter terminativo.
Quero aproveitar esta oportunidade para agradecer os Deputados da Comissão de Educação, em especial os Deputados João Matos, Bosco Costa, Maurício Quintella Lessa, Paulo Rubem Santiago, Gastão Vieira e o Líder Alberto Goldman.
Conto com o apoio dos nobres pares à minha iniciativa, ciente da importância da língua espanhola para a integração cultural, econômica e social do Brasil com os demais países hispânicos.

Muito obrigado.