



A participação feminina na gramaticografia de espanhol como língua estrangeira no Brasil e o protagonismo de Beatriz de Chacel

The participation of women in the grammaticography of Spanish as a foreign language in Brazil and the leading role of Beatriz de Chacel

Leandro Silveira de ARAUJO*

RESUMO: Neste trabalho, descrevemos a participação da mulher na escrita de textos gramaticais de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. Em particular, visamos analisar a obra precursora dessa produção: *El español del colegio*, de Beatriz de Chacel (1944). Para tanto, partimos do levantamento da produção e circulação de gramáticas E/LE no país feito por Araujo (2024), no qual se controlaram fatores relativos ao contexto de publicação e autoria da gramaticografia brasileira de E/LE. Para a compilação do corpus, foram considerados os acervos bibliotecários de universidades brasileiras das cinco regiões brasileiras, da Biblioteca Nacional (RJ), de colégios bilíngues localizados a região sudeste e das oito unidades do Instituto Cervantes no Brasil. No total, foram identificadas 46 gramáticas publicadas no Brasil e outras 7 publicadas no exterior, mas destinadas a brasileiros. Entre as obras brasileiras, 24 tem autoria feminina – publicadas especialmente a partir dos anos 2000. Diante dos dados, além do trabalho de Beatriz de Chacel (1944), outros quatro foram considerados precursores no que diz respeito à participação feminina na autoria do material: (i) *Lengua española*, de Emilia Navarro Morales e Leônidas Sobrino Pôrto (1967); (ii) *Gramática da língua espanhola*, de Maria do Céu Carvalho e Agostinho Dias Carneiro (1969); (iii) *Gramática práctica de español*, de Maria de Lourdes R Coimbra (1981), e (iv) *Síntesis gramatical de la lengua española*, de Maria Teodora Rodriguez Monzú Freire (1982). A análise se insere nos pressupostos teóricos e metodológicos da Historiografia da Linguística e considera como pano de fundo para a interpretação de toda a narrativa o desenvolvimento do Hispanismo no Brasil, a partir da proposta das 4 ondas do hispanismo brasileiro, de Paraquett (2020). Considerando os limites desta discussão, a análise do papel do feminino na gramaticografia de E/LE parte efetivamente de uma breve apresentação das quatro obras publicadas na segunda metade do século XX. Na seção seguinte, debruçou-se mais cuidadosamente sobre a obra *El español del colegio*, de Beatriz de Chacel (1944). A partir da análise, foi possível observar o relativo atraso da inserção feminina na produção gramatical, mas sua relevância e impacto para o ensino da língua no país. Finalmente, o estudo do trabalho de Chacel (1944) indicou uma postura muito progressista na abordagem assumida para facilitar a aprendizagem da língua estrangeira. Por

* Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professor Adjunto do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, MG – Brasil. araujols@ufu.br

outro lado, quando comparado com outros autores contemporâneos a Chacel (1944), *El español del colegio* assume uma descrição mais conservadora e pautada pela Real Academia. **PALAVRAS-CHAVE:** Historiografia da Linguística. Língua Estrangeira. Feminino. Língua Espanhola. Hispanismo.

ABSTRACT: In this study, we describe the female participation in the writing of grammatical texts of Spanish as a foreign language (SFL) in Brazil. We aim to analyze Beatriz de Chacel's pioneering work *El español del colegio* (1944). Furthermore, we began with a survey of the production and circulation of SFL grammars in Brazil, in which factors related to the publication context and authorship of the Brazilian SFL grammar were controlled. For the compilation of the corpus, we considered the library collections of Brazilian universities situated in five Brazilian regions, the National Library (RJ), bilingual schools situated in the southeastern region, and the units of the Instituto Cervantes in Brazil. We found 46 grammars that were published in Brazil and seven that were published overseas, all aimed at Brazilians. Among the Brazilian works, 24 were composed by women. Based on the available data, in addition to Beatriz de Chacel's (1944) work, four additional materials were deemed precursors for female involvement in the production of the material: (i) *Lengua española*, de Emilia Navarro Morales e Leônidas Sobrino Pôrto (1967); (ii) *Gramática da língua espanhola*, de Maria do Céu Carvalho e Agostinho Dias Carneiro (1969); (iii) *Gramática práctica de español*, de Maria de Lourdes R Coimbra (1981), and (iv) *Síntesis gramatical de la lengua española*, de Maria Teodora Rodríguez Monzú Freire (1982). The analysis is based on the theoretical and methodological assumptions of the Historiography of Linguistics and considers the development of Hispanism in Brazil as a backdrop for the interpretation of the entire narrative, based on the proposal of the four waves of Brazilian Hispanism (Paraquett, 2020). Given the limitations of this discussion, the examination of the significance of the feminine in E/LE grammaticography effectively commences with a succinct presentation of the four works published during the second half of the 20th century. The following section examines *El español del colegio*, by Beatriz de Chacel (1944). It was observed that there was a relative delay in the inclusion of women in grammatical production, but that this had a significant impact on the teaching of the language in the country. Finally, the study of Chacel's work (1944) indicated a very progressive approach taken to facilitate the learning of the foreign language. However, in contrast to other contemporary authors, *El español del colegio* adopts a more conservative approach and is guided by the Royal Academy.

KEYWORDS: Historiography of Linguistics. Foreign Language. Feminine. Spanish Language. Hispanism.

Artigo recebido em: 28.10.2024

Artigo aprovado em: 26.11.2024

1 Introdução

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a participação feminina na produção de gramáticas voltadas ao ensino de espanhol para brasileiros, destacando a produção de algumas autoras precursoras, com especial enfoque para Beatriz de Chacel.

Esperamos, desse modo, dar visibilidade a gramáticas nem sempre inseridas no cânone da gramaticografia brasileira voltada ao ensino de línguas. Embora a discussão feita nos parágrafos seguintes seja ainda incipiente, oferecemos um ponto de partida para a reflexão sobre a contribuição da mulher para o desenvolvimento de ideias sobre o funcionamento da língua espanhola e seu ensino no Brasil, no início do século XX.

Assumimos, em conformidade com o que defendem e explicitam os estudos sociolinguísticos, que o sexo/gênero é uma variável social importante para compreender a dinâmica social e funcional da língua. Por conseguinte, defendemos a hipótese de que quanto mais heterogênea for a participação de autores na produção de uma referência normativa – como a gramática escolar –, maior chance de representatividade terá a norma descrita. Isso posto, o estudo da gramaticografia feminina pode também favorecer os estudos sobre o funcionamento das línguas sob um olhar mais inclusivo e assertivo.

Na primeira parte deste trabalho, apresentamos a gramaticografia de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil, analisando-a a partir da proposta de periodização do hispanismo brasileiro (Paraquett, 2020) e acentuando algumas características dessa produção, com destaque à inserção de autoras na produção. Na segunda parte, o olhar se dirige ao objeto deste estudo, apresentando brevemente as obras de Navarro Morales e Porto (1968), Carvalho e Carneiro (1969), Coimbra (1981), Monzú Freire (1982) e, mais detidamente, a obra precursora de Chacel (1944): *El español del colegio*.

Embora esquecida nos estudos historiográficos, a obra de Chacel (1944) parece ser o primeiro texto gramatical de E/LE produzido e publicado no Brasil por uma mulher. Os poucos estudos historiográficos brasileiros que tratam da produção de material para o ensino do espanhol no país (Guimarães, 2018; Danna, 2019; Alexandre, 2021), apenas citam a existência da obra de Chacel (1944), sem, contudo, explorá-la quanto ao seu conteúdo ou produção.

Para o desenvolvimento dos objetivos encimados, partimos dos dados coletados por Araujo (2024) para a análise da gramaticografia do espanhol e do português como línguas estrangeiras no Brasil. No que se refere à produção e circulação de gramáticas de E/LE no Brasil, o trabalho identificou a recorrência de 120 itens (Tabela 1). Para alcançar o número, o estudo analisou o acervo de dezoito universidades públicas brasileiras, da Biblioteca Nacional e de três colégios de educação básica com tradição no ensino de espanhol. Também foi considerado o acervo bibliotecário das unidades do Instituto Cervantes no Brasil.

Os dados das gramáticas identificadas nos acervos foram registrados informando: (i) nome, (ii) ano de nascimento e (iii) de morte e (iv) nacionalidade; (v) título; (vi) páginas; (vii) publicação da 1ª edição; (viii) ano e número da última edição; (ix) cidade e (x) país em que foi publicada; (xi) editora, (xii) sexo do autor, (xiii) circulação da obra nos acervos consultados etc.

Tabela 1 – Quantificação do material por acervo consultado.

USP	27
Unicamp	18
Unesp	15
UFU	18
UFMG	22
Uerj	9
UFF	9
UFRJ	10
UFBA	8
UFC	11
UFPE	18
UFPA	17
Ufam	10
UNB	19
UFMS	20
UFSC	8
UFPR	7
UFRGS	19
Biblioteca Nacional	39
Colégio M. de Cervantes	2

Colégio Sta Maria	4
Instituto Cervantes	81
Editoras do/no Brasil	9
Editoras estrangeiras	12
Total de itens	120

Fonte: elaborada pelo autor.

Em particular, destacamos que a obra de Chacel (1944) não apareceu em nenhum dos acervos bibliotecários consultados no trabalho de Araujo (2024). No entanto, é mencionada em trabalhos como os de Guimarães (2018) e Alexandre (2021). A aparente participação precursora de Chacel como mulher autora de gramáticas de E/LE no Brasil faz com que lhe demos notoriedade ao longo desta discussão. Contudo, antes de nos atermos à obra, passamos por uma reflexão geral sobre a gramaticografia de E/LE no país.

2 A periodização do hispanismo brasileiro

Em celebração aos 20 anos de fundação da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), Paraquett (2020) – membro fundadora da referida associação – voltou-se à história dos estudos hispânicos no Brasil e propôs organizá-lo em quatro principais ondas:

- 1ª. Onda – De Antenor Nascente (início do século XIX) até o fim das Licenciaturas em Letras Neolatinas (1962).
- 2ª. Onda – Da formalização da dupla licenciatura em Letras (1962) à fundação das Associações Estaduais de Professores (fim do século XX)
- 3ª. Onda – Da fundação da ABH (2000) à revogação da Lei 11.161, conhecida como a Lei do espanhol (2017);
- 4ª. Onda – A partir do movimento #FicaEspanhol (2017)

A primeira onda surge no início do século XX, com a referência notável do ingresso de Antenor Nascentes como professor de Língua Espanhola no Colégio D.

Pedro II, no Rio de Janeiro, no final da década de 1910. O período estende-se até 1962, quando se institui o fim das Licenciaturas em Letras Neolatinas – formação de três ou quatro anos que habilitava o ensino de até 5 línguas estrangeiras com suas respectivas literaturas.

Como tal, o período fica marcado pela formação de professores pouco especializados no ensino da língua espanhola:

[...] a formação específica em línguas estrangeiras recebida pelo(a)s estudantes na licenciatura em Neolatinas era bastante frágil, levando o(a)s egresso(a)s a buscarem por aprimoramento em países onde se falavam as línguas estrangeiras (Paraquett, 2020, p. 15).

Devido ao mercado de trabalho muito reduzido, a busca pelo aprimoramento profissional em língua espanhola dependia de iniciativas pessoais, já que se carecia de políticas de Estado para a formação de professores de espanhol. Foi, portanto, um momento de valorização do profissional com vivência no exterior ou estrangeiro que, mesmo sem formação superior no ensino da língua, tinha o espanhol como língua materna. A autora aponta a preferência dada a Espanha, em detrimento da América, de onde poderia ter nascido “o mito do(a) falante/professor(a) nativo(a) ou quase nativo(a), em especial aquele(a) que mantinha sotaque ibérico” (Paraquett, 2020, p. 16).

Na primeira onda, destacou-se o *Manual de Español* (1945), de Idel Becker (1910-1994), ainda hoje a obra com maior circulação nos acervos consultado por Araujo (2024). Como observa Paraquett (2012, p. 382), as produções até os anos iniciais da segunda onda eram muito “restritas tanto na sua divulgação, quanto nas suas propostas metodológicas”, contudo “cumpriram um importante papel, porque preencheram um espaço absolutamente vazio na edição de manuais didáticos de espanhol no Brasil”.

Essas produções caracterizaram-se por uma “concepção de língua ainda muito sistêmica e bastante apoiada na clássica literatura de língua espanhola” (Paraquett, 2020, p.17). A primeira onda compartilhou um contexto histórico com importantes

políticas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras. Segundo Picanço (2003), em 1931, observou-se a primeira grande reforma do sistema educacional brasileiro, marcada pela tentativa de uniformização da educação básica. Conhecida como a Reforma de Francisco de Campos, buscou-se valorizar o ensino de línguas na formação de humanidades. Assim, junto ao português, promoveu-se o ensino do francês, inglês, latim e o alemão. Espanhol e italiano não estavam previstos na formação escolar.

Também na década de 1930, promulga-se a Lei nº. 1.006 (Brasil, 1938), estabelecendo a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) para controlar a produção e distribuição dos livros didáticos no país. Contudo, a partir da conhecida Reforma de Capanema (em 1942), o espanhol foi inserido na formação secundária, no lugar da língua alemã – excluída devido à II Guerra Mundial. A nova reforma visou a um ensino patriótico que promovesse o fortalecimento de um sentimento nacionalista.

A promoção do ensino da língua espanhola como política de Estado trouxe consigo consequências importantes, como o aquecimento do mercado editorial. Tanto é assim que a década de 1940 mostrou uma acentuada produtividade de materiais de ensino da língua espanhola produzidos no Brasil. Segundo Guimarães (2018), identifica-se nesse período o envolvimento de 16 editoras nacionais com a publicação de ao menos 22 materiais didáticos de E/LE, nos quais participaram 19 autores – entre os quais debuta como única mulher Beatriz Magalhães de Chacel, com a obra de 1944. Araujo (2024) identifica 8 gramáticas de E/LE publicadas no Brasil nessa mesma década, caracterizando o período como o mais produtivo em termos de gramáticas de E/LE publicadas no país até o final da década de 1990.

Também a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) – criada na década anterior – ajustou-se para facilitar a inserção do material didático na disciplina de espanhol da educação pública. Conforme relata Guimarães (2018), resulta da primeira chamada de matérias de E/LE dessa comissão a aprovação de nove publicações.

O status da língua espanhola e de seu ensino no Brasil durante esse período respondia duas demandas: “servia muito bem à expectativa de erudição das classes

dirigentes, ao mesmo tempo que representava, para o governo, um modelo de patriotismo e respeito às tradições e história nacionais” (Picanço, 2003, p. 37).

Como resultado do efervescer de políticas voltadas ao ensino de espanhol gera-se a segunda onda hispanista a partir de 1962, com a publicação do parecer 283/1962, do Conselho Federal de Educação (CFE), instituindo, entre outros, a dupla habilitação para os Cursos de Letras. Em outros termos, os profissionais passam a obter uma formação mais especializada, que articulava, além das disciplinas pedagógicas, a formação em uma única língua estrangeira com as respectivas literaturas – junto ao estudo da língua materna, linguística e línguas clássicas.

Claramente, o movimento em ondas hispanistas não é abrupto e a passagem de uma a outra etapa pressupõe a permanência de algumas características da onda anterior, ainda que de forma discreta. Assim, no início da segunda fase observou-se a formação de professores especialistas em língua espanhola sendo feita por profissionais da fase anterior. Contudo, a nova fase motivou a que os docentes começassem a se articular para também fomentarem espaços de discussão acadêmica mais especializada. Isso resultou, num primeiro momento, na fundação das primeiras associações estaduais de professores de espanhol (APE).

Em comum, as APes ocuparam-se da luta pela retomada do espanhol como disciplina escolar, culminado na promulgação da Lei 11.161, em 2005. Também repousou sobre as APes o início da consolidação de um espaço acadêmico hispanista legitimamente brasileiro, alcançado em parte pelos encontros bianuais promovidos por essas associações através dos Congressos Brasileiros de Professores de Espanhol (CBPE). Conforme descreve Paraquett (2020):

No congresso [...] ocorrido no ano de 1999, realizado na UFES e organizado pela APEES, alguns hispanistas produzimos uma minuta de resolução que serviria de base para a criação da ABH, ideia que vinha sendo gerada, mais efetivamente, desde o Congresso da Associação Internacional de Hispanistas, realizado em Madri, no ano de 1998, no qual alguns professores e professoras que participavam dos CBPE estiveram presentes (Paraquett, 2020, p.19).

Também se observa o acercamento à pós-graduação como espaço de consolidação do hispanismo no Brasil. Nesse momento, professores em formação doutoral restringiam suas pesquisas à literatura e as realizavam em universidades do sudeste (UFRJ e USP). Foi a tese de Neide González, de 1997, a primeira aproximação consistente aos estudos linguísticos hispânicos realizada no país.

Paralelamente à consolidação do hispanismo brasileiro, durante a segunda onda, também se observou a Espanha iniciando suas atividades deliberadas para implementação de políticas de ensino de E/LE com alcance global, as quais encontraram no Brasil solo fértil para a promoção de suas concepções de língua e ensino. O interesse espanhol resultou na fundação de unidades do Instituto Cervantes em São Paulo (1998) e no Rio de Janeiro em (2001) e em uma série de embates entre os hispanistas brasileiros e o governo espanhol.

Isso posto, conclui que a segunda onda culminou na fundação de APÉs em diversos estados brasileiros e na composição de um quadro de professores universitários pós-graduado no Brasil, o que permitiu a nacionalização das discussões hispânicas, “embora ainda fosse preciso alguma luta pela nossa independência da Espanha” (Paraquett, 2020, p. 21). Em termos práticos, o embate entre a construção (ainda não consolidada) de um hispanismo brasileiro e a intervenção de ideias espanholas refletiu nos materiais didáticos em circulação, embebidos por uma ou até pelas duas perspectivas.

A terceira onda resultou dos avanços promovidos pela fase anterior e iniciou-se com a fundação da Associação Brasileiro de Hispanistas (ABH), em 2000. Considerado o período áureo do hispanismo nacional, permitiu-se que os professores inseridos na educação básica “pudessem se pós-graduar sem precisar sair do país” Esse movimento, assumiu “o hispanismo brasileiro como um movimento intelectual com autonomia” (Paraquett, 2020, p. 21). Para tanto, partiu-se da defesa de que:

os brasileiros e as brasileiras, não somos dono(a)s do hispanismo no Brasil, até porque é rico demais compartilhar experiências com

estrangeiro(a)s, mas é aqui que o hispanismo se realiza, por isso as leis e as referências precisam ter o carimbo nacional brasileiro (Paraquett, 2020, p. 21).

Como resultado dos estudos em nível de pós-graduação, consolidaram-se as pesquisas, as redes de diálogo em nível nacional e internacional e incrementaram-se tanto os resultados de pesquisa como a formação de novos professores e pesquisadores. Somou-se ao cenário a promulgação da Lei 11.161 em 2015, que repercutiu em políticas nacionais de ensino, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O mercado editorial se reaquece e a sofisticada infraestrutura de editoração espanhola soube se aproveitar do momento, como veremos ao discutir a produção gramaticográfica dessa fase. O curto período que envolveu a terceira onda (17 anos) foi responsável pela maior quantidade de gramáticas de E/LE encontradas em circulação no Brasil pelo estudo de Araujo (2024). Foram 56 itens contra 40 da segunda onda – que durou quase 40 anos.

A respeito da terceira onda, a Paraquett (2020) conclui que o hispanismo:

passa a associar pesquisa a ensino, diferentemente da anterior, onde ainda predominava uma produção científica muito fechada ao ensino superior. A presença do espanhol como disciplina escolar exigiu políticas públicas que dessem atenção à escola e, conseqüentemente, mobilizou a universidade a baixar um pouco os seus muros e produzir massa crítica voltada à educação (Paraquett, 2020, p. 25).

Com o processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2017, encerra-se toda iniciativa progressista de diálogo com a América Latina que não fosse estritamente comercial. Como resultado dos valores ideológicos impostos pelos usurpadores do poder, novas políticas linguísticas são implementadas em direção a um liberalismo utópico que inclui o ensino exclusivo da língua inglesa como suposto artefato linguístico de ascensão social e até de elevação moral e cívica do homem.

Diante do novo cenário político instaurado, revoga-se a Lei do Espanhol (11.161) e inicia-se a quarta-onda do hispanismo brasileiro, marcada por uma reorganização dos pesquisadores e professores de espanhol para resistir aos valores ideológicos estampados nas novas posturas políticas e econômicas. Desse processo de resistência, surge o movimento #FicaEspanhol, que, conduzido especialmente pela nova geração de docentes, não restringiu a discussão aos fóruns especializados ou ao parlamento, ampliando-a a toda sociedade por meio das redes sociais.

Concluído o panorama histórico do hispanismo no Brasil, tomamos as quatro ondas, na próxima seção, como referente temporal para analisar os dados de produção de gramáticas de E/LE no Brasil e, em particular, destacar como a mulher foi se inserindo e contribuindo para essa gramaticografia.

3 Aspectos gerais da gramaticografia de E/LE no Brasil e a participação feminina

A análise dos aspectos relacionados à autoria revela os nomes de autores mais proeminentes no cenário gramaticográfico delineado e a relação sexo com a produção das gramáticas compiladas por Araujo (2024). No total, foram identificados 147 autores envolvidos na escrita das 120 gramáticas identificadas. 41 (34%) dos manuais foram escritos por mais de um autor e, do número total de autores, 26 (18%) escreveram mais de uma gramática, entre os quais se destacam os espanhóis: Concepción Moreno García; Isabel Bueso; Leonardo Gómez Torrego; Ramón Sarmiento González e Ruth Vázquez, todos com quatro gramáticas voltadas ao ensino de espanhol como língua estrangeira. Com três publicações, destacam-se os também espanhóis Aquilino Sánchez Pérez, Francisca Castro Viudez, Vicente Masip Viciano – este com longa atuação no Brasil – e as brasileiras Roberta Spessatto e Aline Bizello. Em comum, todos os autores tidos como mais produtivos são relativamente contemporâneos e publicaram a partir da década de 1980. No Brasil, se destacam as publicações, desde 2018, das jovens autoras Roberta Spessatto e Aline Bizello – as demais autoras publicam uma ou duas obras.

A tabela 2 sistematiza a distribuição das obras de E/LE em: (i) masculino, (ii) feminino, (iii) ambos os sexos e (iv) instituição. Para a fragmentação temporal, tomamos a proposta de periodização do hispanismo brasileiro de Paraquett (2020)

Tabela 2 – Distribuição das obras de E/LE conforme sexo.

	Gera l	(i) 1919 - 1962	(ii) 1963- 1999	(iii) 2000 - 2016	(iv) após 2017
Masculino	54	13	24	17	-
Feminino	47	-	12	30	5
Ambos	14	-	4	8	2
Instituição	3	-	-	3	-

Fonte: elaborada pelo autor.

Observamos a inserção da autoria feminina apenas a partir da segunda onda, isto é, na segunda metade do século XX. É, contudo, a partir do ano de 2000 (3ª onda) que a autoria feminina ultrapassa a autoria masculina. No entanto, recordamos que o trabalho de Chacel (1944), considerado precursor devido à autoria feminina, não é contemplado nos dados coletados por Araujo (2024)¹, já que não foi encontrado em nenhum dos acervos bibliotecários visitados.

Quanto à variável ano de publicação, o trabalho de Araujo (2024) registrou que as primeiras gramáticas de E/LE datam do início do século XX, com o trabalho de Antenor de Veras Nascentes (1886-1972) inaugurando o movimento no Brasil. Por nossa parte, adicionamos o trabalho de Chacel (1944), posto que se apresenta como a primeira obra escrita por uma mulher, ainda na primeira onda hispanista no Brasil:

- (1920) Antenor de Veras Nascentes. *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros*. RJ.

¹ Embora o trabalho de Araujo (2024) não dê conta de toda a produção gramaticográfica de E/LE em circulação no Brasil, dá-nos uma medida importante sobre essa produção por considerar um acervo amplo e diverso. Desse modo, partimos da compilação feita naquele estudo para fomentar a presente discussão. Das obras que mencionamos neste artigo, apenas a de Chacel (1944) não figura no *corpus* do estudo de Araujo (2024).

- (1943) Adolfo Pozo y Pozo. *Gramática española*. SP.
- (1944) Beatriz Magalhães de Chacel. *El español del Colegio*. SP.
- (1944) Cândido Jucá Filho. *El castellano contemporáneo*. RJ.
- (1944) Vicente Solana & Bento Bueno Moraes. *Gramática Castellana*. SP.
- (1945) Idel Becker. *Manual de español*. SP.

A efetiva participação feminina, como vimos na tabela 2, parece se despontar a partir dos anos 1960, já na segunda onda hispanista, com as obras de:

- (1968) Emilia Navarro & Leônidas Pôrto. *Lengua española*. RJ.
- (1969) Maria do Ceu Carvalho & Agostinho Dias Carneiro. *Gramática da língua espanhola: antologia e ejercicios*. RJ.
- (1981) Maria de Lourdes R. Coimbra. *Gramática práctica de español: gramática y ejercicios de aplicación, lecturas y textos*. SP.
- (1982) Maria Teodora Rodriguez Monzú Freire. *Síntesis gramatical de la lengua española: una gramática contrastiva español-portugués*. SP.

Atendo-se ao fator editoração, Araujo (2024) apresenta as obras mais editadas no Brasil, com notório destaque ao *Manual de español*, de Idel Becker, com 79 edições identificadas. Entre as mulheres brasileiras, destacam-se obras publicadas a partir da década de 1980. Sendo os textos de Alzueta de Bartaburu e Monzú Freire os mais reeditados entre as autoras mulheres, com oito e cinco edições, respectivamente:

- 1998 (1 ed.) - 2008 (8 ed.). María Eulalia Alzueta de Bartaburu. *Español en acción: gramática condensada verbos*. SP.
- 1982 (1 ed.) - 1999 (5 ed.). María Teodora Rodriguez Monzú Freire. *Síntesis gramatical de la lengua española: una gramática contrastiva español-portugués*. SP.

Quanto à circulação das gramáticas nos 25 acervos consultados por Araujo (2024), foi possível observar que as obras que mais circulam no distribuem-se entre publicações nacionais (5) e espanholas (4), com autores brasileiros, argentino e espanhóis. Embora haja maior circulação de obras escritas por homens, três delas tem autoria ou coautoria feminina.

Apresentadas algumas características gerais da produção gramaticográfica de E/LE no Brasil, passemos ao tratamento das 5 obras precursoras do feminino na produção de gramáticas de E/LE para brasileiros.

4 O protagonismo feminino na produção de gramática de E/LE no Brasil

Conforme introduzido ao início desta discussão, a consulta realizada pelo estudo de Araujo (2024) identificou a participação feminina na gramaticografia brasileira de E/LE apenas ao final da década de 1960, sendo efetivamente consolidada a partir da década de 1980. Ficou excluída da análise realizada a obra de Chacel (1944), por não figurar em nenhum dos acervos bibliotecários analisados. Dito isso, consideramos protagonistas do feminino na gramaticografia brasileira de E/LE as obras:

- (1944) Beatriz Magalhães de Chacel. *El español del Colegio*. São Paulo. Companhia Editora Nacional.
- (1968) Emilia Navarro Morales e Leônidas Porto. *Lengua Española*. Rio de Janeiro. Livros-Cadernos.
- (1969) Maria do Céu Carvalho e Agostinho Carneiro. *Gramática da língua Espanhola*. Rio de Janeiro.
- (1981) Maria de Lourdes Rodrigues Coimbra. *Gramática práctica del español*. São Paulo. Nobel.
- (1982) María Teodora Rodríguez Monzú Freire. *Síntesis gramatical de la lengua española*. São Paulo: Álamo.

Antes de nos aprofundarmos na obra de Chacel (1944), que nos tomará mais fôlego, faremos uma breve apresentação das 4 obras que a seguiram a fim de dar maior visibilidade à produção e, eventualmente, contribuir para um aprofundamento futuro do estudo desses textos. Essas obras são observadas neste estudo por comporem o protagonismo na autoria de gramáticas de E/LE por mulheres no Brasil.

Comum às duas publicações da década de 1960, notamos o compartilhamento da autoria entre uma autora e um autor:

Figura 1 – Gramáticas de E/LE brasileiras com participação feminina na década de 1960.



Fonte: acervo pessoal do autor.

A obra *Lengua Española* tem autoria compartilhada entre Emilia Navarro Morales (1918 -19??) e seu aluno, Leônidas Porto (1924-1971). Nascida na Catalunha, Espanha, Emilia saiu de seu país de origem nos anos 1930 em decorrência da ditadura franquista, fez breve parada em Buenos Aires e, nos anos 1940, chegou ao Rio de Janeiro. Embora fosse graduada em Química, assumiu a cadeira de Espanhol no Departamento de Letras Neolatinas, das Faculdades Católicas – mais tarde, PUC-Rio.

A ausência de formação específica em Letras não foi um impeditivo para que ocupasse a função de professora de língua espanhola, pois, como relatamos na primeira parte deste trabalho, a primeira fase do hispanismo brasileiro caracterizou-se pela preferência por profissionais de origem espanhola – a despeito de sua formação.

Os autores da obra esclarecem sua motivação no prólogo do livro:

el ideal de la vinculación cultural hispano-brasileña ha inspirado la elaboración de este trabajo, es nuestro más vivo deseo que él pueda ser útil a cuantos enseñan y estudian el español en Brasil (Navarro Morales; Porto, 1968, p. 6).

A percepção do valor cultural inserido no ensino da língua e o propósito didático aportaram à obra quatro aspectos:

- (i) Uso de textos de escritores hispânicos desde o início da aprendizagem por considerarem a aproximação das duas línguas um facilitador e possibilitador dessa estratégia.
- (ii) Seleção dos textos de referência com base na concentração do vocabulário em eixos de interesse (escola, corpo, casa etc.). Buscou-se uma heterogeneidade tipológica (textos descritivos, narrativo, dramáticos e poéticos). Entendeu-se a poesia como uma estratégia de aprendizagem por facilitar, na opinião dos autores, a memorização.
- (iii) Enriquecimento do vocabulário a partir do tratamento de aspectos mais coloquiais.
- (iv) Desenvolvimento sistemático da gramática acompanhando de exercícios, dando ênfase à morfologia e a sintaxe (Navarro Morales; Porto, 1968, p. 5)

O livro foi dividido em 14 unidades, distribuídas em 122 páginas totais. Iniciada por uma reflexão sobre a língua, tomada dos filólogos hispano-americanos Amado Alonso e Pedro Henriquez Ureña, e seguida da apresentação do sistema fonológico da língua, a obra *Lengua Española* começa e conclui as demais unidades sempre com um texto literário escrito por espanhóis ou hispano-americanos. Seguindo os textos introdutórios, são discutidos aspectos morfológicos e sintáticos da língua, sem ultrapassar o limite da oração simples, e com quase nenhuma relação com os textos.

Por sua vez, *A Gramática da Língua Espanhola*, de Carvalho e Carneiro (1969), é mais robusta. Foi escrita em 407 páginas e publicada pela Fundação Nacional de Material Escolar, do Ministério de Educação da ditadura militar brasileira (1964 -1985).

O governo militar justificou sua publicação ressaltando a contribuição da Espanha para a construção de um nacionalismo brasileiro – objetivo perseguido desde a reforma de Capanema (1942):

a Fundação Nacional de Material Escolar compreende perfeitamente a grandeza da Espanha e está de que ela ainda terá alta missão nos destinos da humanidade, se permanecer fiel à sua essência eterna, isto é, ao seu quixotismo cristão. Por isso quer divulgar a língua espanhola no Brasil, para permitir ao nosso estudante o estudo das obras dos grandes mestres daquele povo (Carvalho; Carneiro, 1969, p. 7).

A relação com a Espanha é ainda notória no agradecimento feito pelos autores ao Departamento Cultural da Embaixada da Espanha (p. 8) e na atenção às “Novas Normas da Real Academia Espanhola”, como destacado na apresentação da gramática (p. 9). Além disso, observa-se a preferência por textos de autores espanhóis nas unidades que compõem a obra.

Mais favorecida pelo apoio dos governos brasileiro e espanhol, a obra apresenta amplo repertório de exercícios, destaque em cores, fotos e imagens que remetem exclusivamente à Espanha. A gramática é dividida em 26 unidades e termina com um apêndice com listas de palavras e verbos. Trata de todas as classes de palavras tradicionais e amplia a discussão sintática em relação a obra de Carvalho e Carneiro (1969) ao incluir novas categorias de análise, contudo ainda se limita ao período simples.

Pouco se conhece sobre seus autores, Maria do Céu Carvalho e Agostinho Carneiro. Sabe-se que são formados em Letras Neolatinas e residiam no Rio de Janeiro. Maria do Céu Carvalho doutorou-se em Letras pela Universidade de Madri e foi professora do então Estado da Guanabara (Rio de Janeiro) e do Colégio Pedro II. A autora, desse modo, apresenta um perfil formativo transacional entre a primeira e segunda onda, posto que embora tenha se especializado no ensino da língua, o fez a partir da Espanha.

Com um salto de mais de uma década, as próximas obras de autoria feminina aparecem no início dos anos 1980. Trata-se das obras de Coimbra (1981) e Monzú Freire (1982), de quem também dispomos de pouca informação biográfica.

Figura 2 – Gramáticas de E/LE brasileiras com participação feminina na década de 1980.



Fonte: acervo pessoal do autor.

Maria de Lourdes Rodrigues Coimbra, nascida em Belém/Pará, no ano de 1944, publica a *Gramática práctica del español* em 1981, pela Editora Nobel (São Paulo). Foi professora da educação básica e da Universidade Federal do Pará. É importante destacar que embora sua atuação fosse no norte do país, sua produção circulou por todo o Brasil.

Com 190 páginas, a obra toma como referência sua antecessora Morales Navarro, além de outros gramáticos espanhóis e hispano-americanos. Em uma aparente ruptura, já na apresentação da obra, notamos o interesse pela integração latino-americana possibilitada pela aprendizagem da língua espanhola no Brasil:

[...] tomamos consciência de que o Brasil, para integra-se linguisticamente na estrutura econômico-social da América Latina, terá de divulgar de mais fecunda a língua e a cultura dos países que nos rodeiam – todos de origem hispânica (Coimbra, 1981, p. 3).

Nesses termos, o foco na Espanha parece diminuir e a atenção volta-se a um interesse pela integração linguística, social e comercial com os povos circundantes ao Brasil. A obra divide-se em 20 lições e o texto literário também perde o protagonismo, sendo limitado ao fim de cada lição ou ao apêndice de leitura. Desse modo, cada unidade toma uma classe de palavra como objeto, sem alcançar efetivamente o estudo da oração. Os exercícios não integram as unidades, mas são incorporados ao fim do livro, em um conjunto único.

Por último, a obra de María Teodora Rodríguez Monzú Freire é publicada em 1982 pela editora Álamo (São Paulo). De nacionalidade espanhola, a autora formou-se em Letras (Português, Espanhol e Francês) pela Universidade de São Paulo. Especializou-se no ensino de espanhol para brasileiros e lecionou o idioma no ensino superior e institutos de língua, além de coordenar o Instituto Cultural Hispânico, em São Paulo.

No prólogo da obra – escrito por Julio García Morejón, membro correspondente da RAE –, observa-se uma justificativa que tensiona o alinhamento apresentado pela obra de Coimbra (1981), de integração com a América Latina, sem deixar escapar a importância histórica da Espanha para a formação do Brasil:

Ya era hora de que las autoridades brasileñas de educación y cultura se diesen cuenta de la importancia que para la formación del espíritu continental de la brasilidad tiene el conocimiento de una de las raíces básicas de la formación de la realidad histórica de este país, que es la española. Sin este conocimiento, difícilmente se puede aspirar a que los pueblos de habla portuguesa y española se integren en este horizonte de aspiraciones comunes que debe caracterizar a dichos pueblos (Monzú Freire, 1982, prólogo).

Contudo, as discussões culturais, literárias e sócio-históricas não são tratadas no manual, que passa a se limitar à descrição linguística do castelhano. Desse modo, com 101 páginas, a obra divide-se em 11 capítulos que exploram cada uma das classes de palavras: artigo, nome, substantivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. Finalmente, no capítulo de número 12,

denominado apêndice, são apresentadas questões fonológicas, ortográficas e lexicológicas da língua espanhola. Por último, a obra apresenta uma bibliografia que se baseia fundamentalmente em autores espanhóis (Manuel Seco, Rafael Seco, Aquilino Sánchez e Real Academia Española). Contudo, destaca-se a referência à obra de Carvalho e Carneiro (1969) – analisada previamente.

Nos termos da autora, sua obra se caracteriza como:

una gramática visual y esquemática orientada a estudiantes que empiezan a aprender el idioma español. Los temas gramaticales se presentan, primeramente, en cuadros facilitando la gradación en la memoria del alumno. En las observaciones que siguen al cuadro se explican las particularidades más importantes del tema estudiado. Incluso se señalan contrastivamente con la lengua portuguesa las irregularidades de manera más fácil, práctica y directa (Monzú Freire, 1982, contracapa).

Concluída a apresentação das quatro obras introdutórias, podemos observar o desenvolvimento, ao longo dos 30 anos que se iniciam na década de 1960, de um tratamento da língua que vai se distanciando mais e mais da presença da literatura clássica hispânica em sala de aula – refletida na intensa recorrência de textos literários – e do apelo ao referente peninsular como modelo civilizatório. Desse modo, observamos nos textos finais, maior apreço à integração latino-americana e maior especificidade no tratamento dos aspectos linguísticos.

Quanto à presença da autoria feminina, destacamos a participação tardia da mulher em gramáticas de E/LE publicadas no Brasil, observada mais substancialmente a partir da segunda onda do hispanismo brasileiro. Apesar dessa participação tardia, notamos uma rápida integração do público feminino na gramaticografia, o que fica nítido através o aumento no quantitativo de publicações e reedições de obras escritas por mulheres.

Também merece destaque o aparente apagamento de informações referentes às autoras, o que reflete na dificuldade em encontrar dados biográficos e bibliográficos

sobre elas. Um exemplo disso é a vida e obra de Beatriz Magalhães de Chacel, que será abordada na seção seguinte deste estudo.

5 El Español del Colegio (1944), de Beatriz Magalhães de Chacel

Maria Beatriz Ribeiro de Magalhães de Chacel (1902-1973) nasceu no Rio de Janeiro e integrava os círculos cariocas de intelectualidade. Seu pai, Fernando Augusto Ribeiro de Magalhães (1878-1944), foi professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, deputado e membro da Academia Nacional de Medicina e da Academia Brasileira de Letras. Beatriz de Chacel casou-se com o militar e industrial espanhol Julian Chacel y Norma (1900 - 1950), motivo da passagem da autora pela Espanha por um período. Teve três filhos, dos quais um se formou médico e outro economista (professor e diretor da Fundação Getúlio Vargas).

Muito pouco se conhece a respeito da formação, atuação e rede de diálogo de Chacel. É provável que seus laços com a língua espanhola, acentuados pelo matrimônio e período de vida na Espanha, tenham lhe facilitado o acesso ao campo de produção de conhecimento sobre o espanhol no Brasil – conforme ocorria na 1ª onda do hispanismo brasileiro. A obra *El Español del Colegio* é publicada pela primeira vez em 1944, pela prestigiosa Companhia Editora Nacional e recebe, posteriormente, ao menos mais duas reedições: 1946 e 1948.

Uma vez relacionada à primeira onda do hispanismo brasileiro, é natural pensarmos que a produção de Chacel pudesse dialogar direta ou indiretamente com obras importantes para seu momento, especialmente com a gramática de Antenor Nascentes (1920) – precursora do gênero no Brasil. Portanto, ao nos debruçarmos sobre o manual de Chacel (1944), consideramos, quando oportuno, um viés comparativo com Nascentes (1920) e com contemporâneos seus, como Jucá Filho (1944) e Becker (1945). Antes de proceder à análise, também vale recordar aspectos importantes do contexto de produção do *Español del Colegio*, sobre os quais já discorreremos anteriormente e sintetizamos nas linhas que seguem:

- Vivia-se a primeira onda do hispanismo brasileiro, com um mercado de trabalho em crescimento e com formação fragilizada de especialistas no ensino da língua. Privilegiava-se o falante nativo ou o profissional com vivência em país hispânico, especialmente na Espanha.
- Em 1942, a educação Brasileira passa por uma grande reforma do ensino básico, que resultou na inserção da língua espanhola no currículo.
- O ensino da língua espanhola era pautado pela gramática tradicional e pelo estudo conjunto com a literatura hispânica. Valorizava-se especialmente a cultura espanhola pelo modelo de civilização.
- A política linguística de Estado resultou no aquecimento do mercado de trabalho e editorial, motivado, inclusive, pelo Conselho Nacional do Livro Didático (CNLD) que, em 1945, faz o primeira edital para publicação de livros de espanhol para a educação básica.
- A orientação nacional para o ensino de espanhol na educação básica e o edital de 1945 do CNLD promoviam o uso do método direto, um antecessor das abordagens comunicativas que implicava o uso da língua estrangeira também como instrumento de aprendizagem (no lugar do emprego da língua materna do estudante, como se observava no método gramatical e de tradução).
- Os objetivos do ensino da língua estrangeira organizavam-se em (i) instrumental (leitura, escrita, compreensão e expressão oral), (ii) educativo (formação de mentalidade, observação e reflexão) e (iii) cultural (conhecimento de uma civilização estrangeira). Através da Portaria Ministerial 127/1943, dividiu-se o programa de ensino de E/LE no ensino secundário em quatro partes: (i) leitura, (ii) gramática, (iii) história literária e (iv) outros exercícios.

Publicada em 1944, a obra de Chacel é lançada no ano em que mais se publicam livros da área de língua espanhola durante a década de 1940 (Alexandre, 2021). A função escolar da obra é explicitada no subtítulo: “*programa de la 1ª serie de los cursos clásico y científico*”.

Os paralelismos entre os aspectos históricos da primeira onda do hispanismo – recordados acima – e a obra de Chacel (1944) são notórios em muitas partes do texto, a começar pela primeira página da obra, em que figura a Portaria Ministerial 127/1943, com o Programa de Espanhol dos Cursos Básicos e Científicos. Além disso, observamos a escrita de todo o texto em língua espanhola, numa aproximação ao método direto.

El español del Colegio organiza-se em três partes: (i) Prosodia; (ii) a. Vida y paisajes de España, b. Vida y paisajes de los países americanos de habla española; (iii) Nociones de historia literaria. Aparentemente seguindo a tradição já reafirmada por Nascentes (1920), a autora decide manter a parte de discussão de questões relativas aos aspectos fonéticos, fonológicos e ortográficos da língua, a qual será denominada na obra em questão de Prosodia. Cabe notar que a Portaria Ministerial 127/1943 excluiu essa discussão do programa previsto para a disciplina.

Os programas de leitura e gramática são mais extensivamente abordados na segunda parte, que se divide em dois eixos: (a.) *Vida y paisajes de España* e (b.) *Vida y paisajes de los países americanos de habla española*. Finalmente, o tratamento da história literária é especialmente tratado na parte final da obra, embora já introduzido na parte segunda, como discutimos mais adiante. No total, a primeira edição da obra apresenta 267 páginas, sendo que a duas primeiras partes – sobre as quais nos debruçamos nos próximos parágrafos, estendem-se até a página 182².

² Não abordamos a terceira parte da obra pois volta-se ao estudo da tradição literária espanhola e hispano-americana.

Prosodia (Parte I)

Como comentado, a primeira parte da obra excede o programa curricular da época (Portaria Ministerial 127/1943) e parece responder a uma demanda instaurada pela tradição do tipo de texto escolar a que pertence. Tanto é assim que obras contemporâneas como as de Jucá Filho (1944) e Becker (1945) também iniciam seus manuais por meio de discussão de aspectos relativos à pronúncia e à ortografia – como já havia feito Nascentes (1920), na obra precursora do gênero no Brasil.

No texto de Chacel, a parte Prosodia reúne 4 unidades, a primeira – com título homônimo – apresenta o alfabeto e destaca letras com especificidades no espanhol; classifica as consoantes em gutural, palatal, dental, labial, nasal e laterais (*‘linguales’*); apresenta 4 acentos das palavras em espanhol, classificando-as em *agudas*, *graves*, *esdrújulas* e *sobresdrújulas*. Finalmente, apresenta a articulação de fonemas da língua espanhola a partir de letras selecionadas do alfabeto (ch, j, g, ll, b, v, ñ, z, c, s, x).

A segunda unidade trata da ortografia de letras diferentes, mas que representam um mesmo fonema na língua, discutindo, para tanto, o uso das letras ‘b’ e ‘v’; ‘g’ e ‘j’, ‘c’ e ‘z’. Na terceira unidade, estende-se a discussão para o nível lexical e são apresentadas listas de palavras homônimas e parônimas, organizadas por ordem alfabética. Por fim, a quarta unidade intitula-se “acento” e recupera a discussão sobre a acentuação fonológica da língua espanhola para, então, explicar as regras de acentuação gráfica. Na sequência, apresentam-se os sinais de pontuação. Todas as quatro unidades são encerradas com exercícios que testam os conteúdos abordados.

Cabe notar que embora compartilhe temas e organização relativamente parecidos às obras de Nascentes (1920) e Becker (1945), Chacel (1944) apresenta uma abordagem própria, na qual se observa uma linguagem mais didática e acessível (menos nutrida pela metalinguagem específica dos estudos linguísticos da época e com apoio de imagens – pouco comum ao momento).

O tratamento de alguns aspectos fonéticos e fonológicos pela autora merece destaque:

- Observa-se uma dicotomização da língua entre a variedade peninsular e a não peninsular, como se evidencia em afirmações como “La lengua castellana, conocida también por lengua española, es la hablada en España y en las naciones y países de origen hispánico” (Chacel, 1944, p. 15).
- Aspectos relativos à variação diatópica são, com frequência, tratados como incorreção ou “defecto”, como se observa em afirmações como “*Aunque no sea correcta, la pronunciación de estas dos letras [Z/C] más generalizada en Andalucía [sic] y en los países de habla española, es como s.*” (Chacel, 1944, p.19, destaque nosso) ou “*en los países del Plata, especialmente por los argentinos, se pronuncia esta letra [ll] como jota francesa, defecto que no es recomendable*”. (Chacel, 1944, p.17, destaque nosso). Notamos que ao tratar os fenômenos do *seseo* e do *yeísmo*, respectivamente, a autora é mais acessível na linguagem (por não recorrer, por exemplo, a términos empregados pela linguística hispânica), porém mais conservadora na descrição dos fenômenos, já que assume a abordagem corretiva, pautada muito mais pela norma acadêmica e no texto de Nascentes (1920) – publicado mais de duas décadas antes. O que se observa entre os autores contemporâneos a Chacel (1944) é a apresentação dos mesmos fenômenos já sobre uma base mais objetiva, isto é, sem desqualificá-los – como fazem Jucá Filho (1944) e Becker (1945).
- O tratamento contrastivo dos fenômenos linguísticos, comparando o português e o espanhol, limita-se à parte I, da *Prosodia*. Por exemplo, a autora afirma: “*la letra ll es paladial, se pronuncia como em [sic] portugués la combinación lh.*” (Chacel, 1944, p.17, destaque nosso) e “[*la ñ*] *se pronuncia como en portugués la combinación nh [...]*”. (Chacel, 1944, p.18, destaque

nosso). Esse procedimento comparativo é observado ao longo de toda a tradição escolar brasileira de descrição do espanhol.

Vida y paisajes de España, b. Vida y paisajes de los países americanos de habla española (Parte II)

A segunda parte divide-se em “*vida y paisajes de España*”, das páginas 35 a 90, e em “*vida y paisajes de los países americanos de habla española*”, das páginas 91 a 182. Nessa grande seção, a autora cumpre com os quatro objetivos previstos pela Portaria Ministerial 127/1943, isto é, parte da (i) leitura de textos que compõem a tradição (iii) literária hispânica, apresenta tópicos de (ii) gramática, seguidos de (iv) exercícios. Embora exercícios, leitura e história literária também apareçam na parte III da obra (*Nociones de Historia Literaria*), é apenas na parte II que a gramática é abordada.

Embora Becker (1945) tenha em seu manual uma seção final destinada à história literária – dividida entre literatura espanhola e hispano-americana –, nem ele, nem Nascentes (1920) e Jucá Filho (1944) assumem a mesma abordagem de Chacel (1944), de iniciar cada umas das unidades com lições gramaticais com um texto literário ou cultural. Observa-se, contudo, que embora Chacel (1944) valha-se desse recurso didático, não estabelece nenhuma relação direta entre o tópico gramatical abordado e o texto introduzido previamente. Essa mesma abordagem didática é observada em outras obras que seguem a Chacel (1944), escritas com a participação de mulheres já na segunda onda do hispanismo brasileiro (Navarro; Porto, 1968; Carvalho; Carneiro, 1969; Coimbra, 1981).

Na primeira seção da Parte II, “*vida y paisajes de España*”, Chacel (1944) insere mais 16 unidades à obra, assim intituladas e organizadas:

- V – Espanha. Modesto Lafuente (Historia)
- VI – Semana Santa en Sevilla (El artículo)
- VII – El Patio Andaluz (Nombre sustantivo)
- VIII - Toledo la imperial ciudad (Género de los sustantivos)

- IX - El Escorial (Número de los sustantivos)
- X - Los toros – La fiesta nacional: El torero (Nombre adjetivo)
- XI - Los toros – La fiesta nacional: El aficionado (Adjetivos determinativos)
- XII - Los toros – La fiesta nacional: El toro (Género y números del adjetivo)
- XIII - El sitio de Zaragoza. Benito Pérez Galdós (Uso de adjetivos)
- XIV - El Ama. Gabriel y Galán (Artículo y nombres)
- XV - Salamanca. Miguel de Unamuno. (Pronombres)
- XVI - Canto a Castilla. Ricardo de León. (Pronombres posesivos y demostrativos)
- XVII - Santiago de Compostela. Miguel de Unamuno. (Pronombres relativos)
- XVIII - El veredero. Azorín (Pronombres indefinidos)
- XIX - Auto-retrato. Miguel de Cervantes (Pronombres)

Em continuação, na seção “*vida y paisajes de los países americanos de habla española*”, outras 24 unidades são inseridas com os seguintes títulos e organização:

- XX - Hispano América. Emilio Castelar (Historia)

Argentina:

- XXI - Don Juan de Garay. José Luis Cantilo (Verbo)
- XXII - El alma del payador. Rafael Obligado (conjugación del verbo ser)
- XXIII - La caza del cóndor. José S. Álvarez (conjugación del verbo haber)
- XXIV - La yegua mora. Hugo (Cuadro de las terminaciones de los verbos regulares)
- XXV - Un cura en la Pampa. E. Rodríguez Larreta (Conjugación del verbo reflexivo)

Bolivia:

- XXVI - La vicuña (Verbos irregulares)
- XXVIII - El Ilimani. Manuel José Cortés (Cuadro de Irregularidades de los verbos)

Chile:

- XXVIII - El brasero. Gabriela Mistral (Participios)

Colombia:

- XXIX - El canto del antioqueño. Epifanio Mejía (Verbos de irregularidad especial)

Ecuador:

- XXX - Bolívar en Pativilca. Juan Montalvo (Verbos)

Paraguay:

- XXXI - Asunción del Paraguay. Justo Pastor Benítez (Adverbio)
- XXXII - La tejedora de Ñanduti (Conjunción)

Perú:

- XXXIII - La llama (Preposición e Interjección)
- XXXIV - Los caballos de los conquistadores. J. Santos Chocano (Palabras invariables)

Uruguay:

- XXXV - Una maravilla de América – Iguazú. Manuel Bernárdez (Concordancia)

Venezuela:

- XXXVI - Día de fiesta en Caracas. José Antonio Espinosa (Derivación)

América Central y Antillas

- XXXVII - Cultura Maya, Máximo Soto Hall (Composición)
- XXXVIII - Ciudad Romántica. Tulio M. Cestero (Régimen Gramatical)
- XXXIX - Mitología de Martí. Alfonso Hernández Catá (Régimen de oraciones)

México:

- XL - La civilización Azteca. Fernando de Córdova (Construcción)
- XLI - El afilador. María Enriqueta Camarillo (Barbarismos e Idiotismos).
- XLII – Instantánea. Ciro Ceballos (Arcaísmos y neologismos)
- XLIII - El matiz de América. Alfonzo Reyes (Historia)

A observação dos textos de introdução às unidades gramaticais mostra a preferência dada aos textos literários – em oposição a textos descritivos de aspectos culturais e históricos –, um sinal de valorização de uma cultura erudita. A decisão da autora de incluir em sua obra uma diversificada representação diatópica de textos literários parece ser uma postura relativamente inovadora à época, quando se justificava o ensino do espanhol na educação básica especialmente pelo valor simbólico que representava a Espanha como nação de grandes descobertas, domínios e tradição literária.

Desse modo, embora na primeira seção da parte II sejam introduzidos textos de autores espanhóis consagrados (Modesto Lafuente, Benito Pérez Galdós, Gabriel y Galán, Miguel de Unamuno, Ricardo de León, Azorín, Miguel de Cervantes), a fim de diversificar a representação literária da tradição hispânica, a autora inclui, a partir da segunda seção, textos de autores da Argentina (Rafael Obligado, José C. Álvarez, Hugo Wast, Enrique Larret), Bolívia (Manuel José Cortés), Chile (Gabriela Mistral), Colômbia (Epifanto Mejía), Cuba (Alfonso Hernández Catá), Equador (Juan Montalvo), Guatemala (Máximo Soto Hall), México (Maria Enriqueta Camarillo, Ciro Ceballos), Paraguai (Justo Pastor Benítez), Peru (José Santos Chocano), República Dominicana (Tulio Manuel Cestero), Uruguai (Victoriano Montes, Manuel Bernárdez) e Venezuela (José Antonio Espinoza). Portanto, nota-se a presença de textos provenientes de 13 países hispânicos – uma diversificação rara de encontrar-se inclusive em obras publicadas mais recentemente.

Quanto à estruturação de cada unidade, observamos *grosso modo* três subitens principais:

- Introdução de um texto com algum aspecto sócio-histórico, literário ou cultural.
- Inserção de uma imagem relacionada com o tema do texto. Provavelmente devido a limitações gráficas, a recorrência de imagens nos materiais escolares era algo relativamente inovador.
- Apresentação de um tópico gramatical sem estabelecer qualquer relação direta com o texto, o que parece revelar uma certa dificuldade em implementar do método direto ou a existência da expectativa de que o professor realizasse esse diálogo entre texto e gramática.
- Apresentação de exercício com a temática gramatical explorada. Eventualmente, a atividade não é inserida na unidade.

A julgar pela seleção de tópicos gramaticais, notamos um posicionamento particular de Chacel (1944) em relação às definições trazidas pela Portaria Ministerial 127/1943, na qual se definia o tratamento dos seguintes temas gramaticais:

Unidade I: 1. Artigos, substantivo, adjetivo, pronomes e numerais. 2. Flexões de número, gênero e grau. Unidade II: Verbos pessoais, números, tempos e modos. 2. Vozes. 3. Verbos auxiliares *haber* e *ser*. 4. Verbos regulares e irregulares. Unidade III: 1. Formação de palavras. Composição e derivação. Prefixos e sufixos. 2. Principais regras de concordância. 3. Regência. 4. Construção. 5. Arcaísmos e neologismos. 6. Barbarismos e solecismos. 7. Idiotismos (Brasil, 1943).

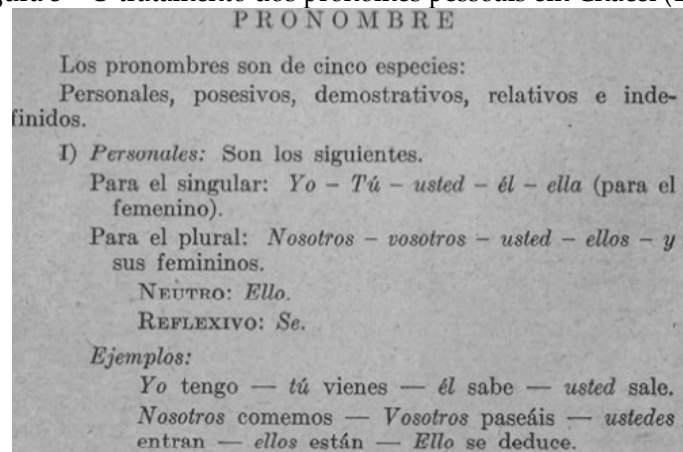
A partir do cotejo das informações prescritas pela portaria com os tópicos tratados por Chacel (1944), observamos que a autora ignora o tratamento dos numerais, das vozes verbais, dos prefixos e sufixos e dos solecismos. Contudo, adiciona à obra outros conteúdos gramaticais não previstos pela referida portaria, tais como as classes de palavras não variáveis (advérbio, conjunção, preposição e

interjeição), o verbo reflexivo e o particípio. Desse modo, parece haver um maior compromisso com o estudo da gramática no interior da palavra, com menor relação com a oração. Privilegia-se, portanto, mais o estudo da morfologia.

Ao estudo da “*vida y paisajes de España*” (V- XIX) cabem os tópicos gramaticais da Unidade I da Portaria Ministerial 127/1943, isto é, o estudo do “1. Artigos, substantivo, adjetivo, pronomes e numerais. 2. Flexões de número, gênero e grau”. Por sua vez, ao estudo da *vida y paisajes de los países americanos de habla española* (XX-XLIII), correspondem o estudo das Unidades II e III: “1. Verbos pessoais, números, tempos e modos. 2. Vozes. 3. Verbos auxiliares haver e ser. 4. Verbos regulares e irregulares” e “1. Formação de palavras. Composição e derivação. Prefixos e sufixos. 2. Principais regras de concordância. 3. Regência. 4. Construção. 5. Arcaísmos e neologismos. 6. Barbarismos e solecismos. 7. Idiotismos”, respectivamente.

Para observar o tratamento da gramática feito por Chacel (1944), tomamos a unidade XV, em que se abordam os pronomes pessoais. Por meio da Figura 4, é possível notar a sistematização reduzida que caracteriza a discussão linguística na obra:

Figura 3 – O tratamento dos pronomes pessoais em Chacel (1944).



Fonte: Chacel (1944, p. 74).

Os pronomes pessoais apenas são categorizados entre singular e plural e apresentados desprovidos de contextos de uso e de especificação quanto à pessoa do

discurso a que se referem. No eixo das formas singulares, exclui-se qualquer referência ao pronome 'vos' (*voseo*) e não se identifica qualquer diferenciação entre as formas de segunda pessoa ('*tú*' e '*usted*'). No eixo das formas de plural, insere-se '*usted*' (provavelmente decorrente de um erro de digitação de '*ustedes*') e não se diferencia essa forma de segunda pessoa '*vosotros*'. Observamos a menção a uma possível marca de gênero, sem explicitar, contudo, qualquer notação sobre como se dá o processo flexivo para expressão de feminino. Insere-se a existência de um pronome pessoal neutro, sem adicionar qualquer explicação sobre o emprego. Por último, o tratamento do reflexivo se reduz a forma de "se", como se essa informação gramatical estivesse restrita a terceira pessoa. Finalmente, as formas são associadas a um verbo com a flexão verbal correspondente.

Na próxima página, a autora segue listando outras formas pronominais organizadas em 1ª, 2ª e 3ª pessoa (Figura 5). A listagem, contudo, não explica, por exemplo, a diferença entre "*me*", "*mi*", "*conmigo*" e "*nos*", mas apresenta exemplos de uso que dão ideia sobre o funcionamento e distribuição das formas no sistema da língua:

Figura 4 – Outras formas dos pronomes pessoais em Chacel (1944).

Las demás formas, según la declinación, se agrupan así:

1.ª persona: *me - mi - conmigo - Nos.*
Me cuesta caro
 lo entregaron a *mi*
 estaba *conmigo*
nos avisan

2.ª persona: *te - ti - contigo - vos - os.*
te conozco — lo dieron a *tí.*
 está *contigo* — *Vos, u, Os,* avisan

3.ª persona:

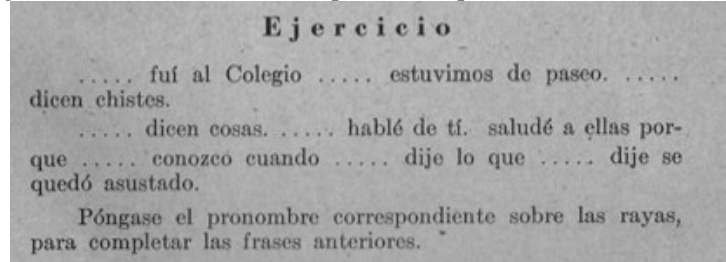
MASCULINO: *le - les.*
 FEMENINO: *la - las.*
 N E U T R O: *lo.*
 REFLEXIVO: *se - sí.*

le dije — *les* acompaño.
la saludé — *las* conozco.
lo espero.
se dice — *se* golpeó a *sí.*

Fonte: Chacel (1944, p. 75).

O tratamento pautado pela identificação de formas pronominais e, eventualmente, a partir das formas verbais é reproduzido no exercício disposto no fim da unidade:

Figura 5 – Exercícios sobre os pronomes pessoais em Chacel (1944).



Fonte: Chacel (1944, p. 75).

Em síntese, pode-se afirmar que o tratamento gramatical adotado por Chacel (1944) pauta-se muito mais por uma tentativa didático de tratar questões linguísticas muito sinteticamente, do que refletir extensivamente sobre o funcionamento da linguagem. Essa segunda abordagem é mais presente em obras contemporâneas à autora. O tratamento dado aos pronomes pessoais por Jucá Filho (1944) e Becker (1945), por exemplo, mostra uma discussão mais profunda, que recorre à metalinguagem necessária para descrever o funcionamento das formas pronominais pessoais.

Dirigimo-nos às unidades finais, especificamente a que aborda os barbarismos e idiotismos (Unidade XLI). Nela, são inseridos aspectos variáveis de forte percepção e avaliação na língua espanhola e, por não serem aceitos pela norma da Real Academia Espanhola na ocasião, são considerados desvios ou vícios que devem ser evitados.

Sem recorrer à metalinguagem gramatical ou linguística, Chacel (1944, p. 172) explica que o *seseo* configura-as como “*la pronunciación equivocada de la z y de la c, como s*” e, como tal, “*es el vicio más generalizado*” na língua – recordamos que essa informação já havia sido abordada na parte I da obra (*Prosodia*). Por sua vez, condena o *yeísmo* ao afirmar, por exemplo, que a substituição de “*ll por j francesa, como se pronuncia en Argentina, o*

por y, como se dice en partes de España y en Cuba y otros países, es otro vicio muy generalizado" (Chacel, 1944, p. 172).

A única menção ao pronome *vos* na obra de Chacel (1944) é feita no capítulo de idiotismos, isto é, "*dos modos de hablar de origen familiar o regional, violando la gramática*" (Chacel, 1944, p.173). Nessa ocasião, a autora restringe o fenómeno à Argentina e afirma que no país "*se usa el pronombre vos, segunda persona del plural, en lugar de tú. Todavía se altera el verbo, modificando la terminación en plural, para una equivalencia en singular*" (Chacel, 1944, p. 173).

Isso posto, pode-se afirmar que a autora escolhe uma abordagem mais conservadora nos tratamentos dos aspectos gramaticais, isso porque adota uma postura muito combatível aos fenômenos variáveis amplamente praticados na comunidade hispânica e, inclusive, com aceitação social. Opta-se, portanto, por se pautar muito mais pela orientação da Real Academia Espanhola, mesmo quando seus contemporâneos – Jucá Filho (1944) e Becker (1945), por exemplo – já caminhavam em sentido de maior aceitação das normas até então não estimadas pela Academia.

6 Considerações finais

O estudo introdutório sobre a participação e contribuição feminina para a gramaticografia de espanhol como língua estrangeira no Brasil revela-nos uma aproximação tardia das mulheres nesse processo. Embora encontremos o texto de Beatriz de Chacel (1944) ainda na primeira onda do hispanismo brasileiro, é a partir da segunda onda que a participação feminina começa a se acentuar, consolidando-se, efetivamente, na terceira onda do hispanismo brasileiro. Apesar da participação tardia, notamos uma rápida integração do público feminino na gramaticografia, o que fica nítido através do aumento no quantitativo de publicações (tabela 2), no número de reedições de obras escritas por mulheres e na circulação desses materiais no acervo bibliotecário das instituições brasileiras.

A análise das quatro obras produzidas entre as décadas de 1960 e 1980 revelou um tratamento da língua que vai se distanciando mais e mais da presença da literatura clássica hispânica em sala de aula – refletida na intensa recorrência de textos literários – e do apelo ao referente peninsular como modelo civilizatório.

Por sua vez, a análise da obra de Chacel (1944) revelou-nos uma produção muito afinada com as orientações curriculares vigentes no seu tempo, mas também com peculiaridades muito particulares. Já na primeira página do livro, o leitor se depara com a Portaria Ministerial 127/194. Embora o documento paute massivamente a organização da obra de Chacel, observamos a autora se posicionando diante do documento ao excluir de seu livro alguns temas previstos no documento e adicionar outros que não eram exigidos.

A decisão da autora de incluir em sua obra uma diversificada representação diatópica de textos literários parece ser uma postura relativamente inovadora à época, quando se justificava o ensino do espanhol na educação básica especialmente pelo valor simbólico que representava a Espanha como nação de grandes descobertas, domínios e tradição literária.

Em síntese, Chacel (1944) apresenta uma abordagem própria, na qual, de um lado, observamos uma linguagem mais didática e acessível (menos nutrida pela metalinguagem específica dos estudos linguísticos da época, por exemplo), mas, por outro lado, com uma abordagem mais conservadora no tratamento dos aspectos estritamente linguísticos, considerando erro e desvio qualquer uso que divergisse à norma da Real Academia.

Referências

ALEXANDRE, D. J. A. **O conhecimento linguístico em materiais de espanhol publicados na década de 1940**: análise historiográfica da primeira gramatização massiva dessa língua estrangeira no Brasil. 2021. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

ARAUJO, L. S. Crônica da gramaticografia do espanhol e do português como línguas estrangeiras no Brasil. **Linguasagem**, v. 45, p. 78-108, 2024.

BECKER, I. **Manual de español**: gramática y ejercicios de aplicación; lecturas; correspondencia; vocabularios; antología poética. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

BRASIL. **Portaria Ministerial 127 de 3 de fev. de 1943**. Resolve expedir e determinar que se execute o programa de espanhol, que se anexa a presente portaria ministerial, dos cursos clássico e científico do ensino secundário.

BRASIL. **Decreto-Lei 1.006 de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/524633/publicacao/15618295>.

CARVALHO, M. C.; CARNEIRO, A. **Gramática da língua Espanhola**. Rio de Janeiro: Fename, 1969.

CHACEL, B. M. **El español del colegio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

COIMBRA, M. L. R. **Gramática práctica del español**. São Paulo: Nobel, 1981.

DANNA, S. M. S. G. **A língua espanhola no Brasil**: história da sua presença em materiais linguísticos produzidos entre 1919 e 1961. 2019. 227f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GUIMARÃES, A. **História dos livros didáticos de espanhol publicados no Brasil (1919-1961)**. 2018. 228f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018.

GUIMARÃES, A.; FREITAS, L. M. A. Memória do livro didático de espanhol no Brasil: um panorama. *In*: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. (org.). **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

JUCÁ FILHO, C. **El castellano contemporâneo**: gramática y textos. Rio de Janeiro: Editora Panamericana, 1944.

MONZÚ FREIRE, M. T. R. **Síntesis gramatical de la lengua española**. São Paulo: Álamo, 1982.

NASCENTES, A. V. **Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros**. Rio de Janeiro: Editora Drummond, 1920

NAVARRO MORALES, E.; PORTO, L. **Lengua Española**. Rio de Janeiro: Livros-Cadernos, 1968.

PARAQUETT, M. A América Latina e materiais didáticos de Espanhol como LE. *In*: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 379-404.

PARAQUETT, M. As quatro ondas do hispanismo no Brasil. Abehache: **Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**, n. 17, 2020, p.11-27. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/issue/view/17>

PICANÇO, D. C. L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)**: as interfaces do ensino de língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.