

A FUNDAÇÃO NACIONAL DE MATERIAL ESCOLAR (FENAME) E A
PUBLICAÇÃO DA *GRAMÁTICA DA LÍNGUA ESPANHOLA* (1969)
DURANTE O REGIME MILITAR BRASILEIRO: INSTRUMENTO
LINGÜÍSTICO COM VISTAS GLOTOPOLÍTICAS

The National Foundation for School Material (Fename) and the Publication of the Gramática da Língua Espanhola (1969) During the Brazilian Military Regime: a Linguistic Instrument with Glottopolitical Aims

DOI: 10.14393/LL63-v42-2026-17

Diego José Alves Alexandre*

RESUMO: O presente estudo objetiva analisar como a *Gramática da língua espanhola* (1969), publicada pela Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), durante o regime militar brasileiro, materializou efeitos que ora condizem com o contexto histórico em que esta fonte nasceu, ora representam encaminhamentos ideológicos que, *grosso modo*, pretendiam balizar a visão da escola brasileira acerca do espanhol, da cultura produzida nesta língua e da sua aprendizagem no Brasil. Para tanto, a análise, fundamentada na Historiografia da Linguística (Swiggers, 1990; 2015) e na História das Disciplinas escolares (Chervel, 1990 ; Viñao, 2008), se une a uma potencial análise glotopolítica (Arnoux, 2000; Del Valle, 2007, 2015) da fonte e aponta, por exemplo, para o apagamento linguístico e cultural da América Latina hispanofalante no material. O artigo contribui com o campo da Historiografia da Linguística e da Glotopolítica, no sentido de ratificar a relação entre a produção de instrumentos linguísticos e seus efeitos na ordem do político – via ensino formal.

PALAVRAS-CHAVE: Historiografia da Linguística. Glotopolítica. Gramática do espanhol. FENAME. Regime Militar no Brasil.

ABSTRACT: This study aims to analyze how the *Spanish Language Grammar* (1969), published by the National Foundation for School Material (Fename) during the Brazilian military regime, embodied effects that at times align with the historical context in which this source emerged, and at other times reflect ideological orientations that broadly sought to shape the Brazilian school's view of the Spanish language, the culture produced in that language, and its learning in Brazil. To this end, the analysis—based on the Historiography of Linguistics (Swiggers, 1990; 2015) and the History of School Subjects (Chervel, 1990; Viñao, 2008)—is combined with a potential glottopolitical analysis (Arnoux, 2000; Del Valle, 2007, 2015) of the source. It points, for instance, to the linguistic and cultural erasure of Spanish-speaking Latin America in the material. The article contributes to the fields of the Historiography of Linguistics and Glottopolitics by reaffirming the relationship between the production of linguistic instruments and their effects within the political sphere—via formal education.

KEYWORDS: Historiography of Linguistics. Glottopolitics. Spanish Grammar. FENAME. Military Regime in Brazil.

* Doutorado em Linguística. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. ORCID: 0000-0001-6021-5079. E-mail para contato: diegoalexandre(AT)gmail.com.

1 Introdução

Pensar numa Historiografia da Linguística (doravante HL) voltada a fontes elaboradas e manejadas em contexto educativo é, também, articular esse campo à História das ideias pedagógicas e, sob um ângulo mais específico, à História das disciplinas escolares (doravante HDE). Assim como os instrumentos linguísticos e as fontes marginais (Cavaliere, 2013) são caras à HL, assim também o será, guardando-se as devidas proporções, à HDE. Para Chervel (1990), a exploração do *corpus* ligado ao universo da escola, como textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos etc. é o ponto de partida para se compreender, entre outros aspectos, a finalidade do ensino escolar.

No entanto, Antonio Viñao (2008), anos depois, apesar de reconhecer a pluralidade das fontes que competem à HDE, é mais categórico: “todos os aspectos das disciplinas escolares competem, em maior ou menor medida, aos livros de texto” (p. 192). Para o autor, é impossível fazer a história de uma disciplina escolar sem analisar os livros didáticos empregados em seu ensino.

Em se tratando especificamente de ensino de línguas, já é consensual a necessidade de se historiografar não apenas a língua, mas sua didática e os materiais que apoiam as práticas docentes. Batista e Bastos (2020), nesse sentido, fundamentando-se em diretrizes de Swiggers (1990), elencam três objetivos para uma historiografia do ensino de línguas e da produção de materiais didáticos, a saber: a) analisar como o ensino se relaciona com concepções teóricas de língua e linguagem e com políticas públicas de ensino; b) reconstruir a história da didática do ensino de língua, o que necessariamente determina a análise de materiais escolares; e c) contextualizar o ensino de língua, relacionando-o aos processos de produção, circulação e recepção dos saberes nas práticas de ensino.

Mais uma vez, nesse sentido, como se nota, os materiais escolares ganham papel protagonista na análise historiográfica e, sendo língua e ensino de língua o objeto de estudo da HL nesse contexto, as gramáticas escolares são de indispensável observação.

O próprio Swiggers (2015), ao discorrer sobre a gramaticografia francesa desde a Idade Média aos tempos atuais, aponta o século XIX como o período em que reformas educacionais, como a reforma de 1802, promovida sob o regime de Napoleão Bonaparte (1769-1821) levaram à proliferação de gramáticas destinadas ao ensino primário e secundário. Ou seja, o

autor nos exemplifica que, dentro do processo de gramatização da língua francesa, as políticas públicas tiveram papel central tanto para modificar o ensino (promoção de um currículo clássico/tradicional e centrado no latim, por exemplo), quanto para o controle ideológico e favorecimento da autoridade de Napoleão pós Revolução Francesa (extinção das *Écoles centrales*, criadas durante a Revolução, com propostas pedagógicas mais modernas, e criação de Liceus, estabelecimentos controlados diretamente pelo Estado e com um ensino fortemente hierarquizado e disciplinado). Nesse novo cenário francês do século XIX, então, para Swiggers (2015), a função da gramática escolar é auxiliar e fundamentar “a explicação de textos e o ensino de ortografia” (p. 1805), não havendo muito espaço para a especulação ou para o pensamento linguístico mais reflexivo.

No Brasil do século XX também é possível recortar um dos momentos em que a produção de materiais didáticos esteve atrelada a uma concepção específica de Estado e, por isso mesmo, a políticas públicas. Por meio da lei 5.327/1967, durante o regime militar brasileiro e especificamente no governo de Costa e Silva, foi criada a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename), cuja finalidade era a de definir diretrizes quanto à produção e distribuição de material didático no país, sob a justificativa de que a Fundação traria melhoria na qualidade, no preço e na utilização dos livros a serem utilizados no sistema educativo nacional. Como toda política de Estado tende a refletir o contexto político de sua gênese, não seria diferente com a Fename, visto que após o seu lançamento “passou a ser propagandeada nas revistas oficiais do MEC como uma grande instituição de incentivo à brasilidade” (Filgueiras, 2013, p. 328).

Entre os materiais publicados nesse período, interessa para este estudo a Gramática da Língua Espanhola, de autoria de Maria do Céu Carvalho e Agostinho Dias Carneiro, publicada em 1969 – única gramática do espanhol publicada pela Fename durante o regime militar. Do mesmo modo que à Fundação coube a influência governamental para sua constituição e andamento frente à educação, também à língua espanhola – a ser ensinada em solo brasileiro – coube o efeito glotopolítico que uma gramática escolar, isto é, um instrumento linguístico da segunda metade do século passado, pôde exercer. Isso posto, a partir de uma perspectiva glotopolítica interessada tanto por ações que se exerce sobre a língua, suas variedades e registros, como pelas ações que se incidem sobre os discursos (Arnoux, 2015), o presente artigo

objetiva analisar em que medida a Gramática da Língua Espanhola (1969), publicada no Brasil em contexto ditatorial, concretizou efeitos glotopolíticos sobre o castelhano no país.

2 Glotopolítica e Historiografia Linguística – mais uma vez, outra vez

Início esta seção com o subtítulo “mais uma vez, outra vez” porque este é o terceiro momento em que relaciono, em meus estudos, esses dois campos da Linguística. Em Alexandre (2024), por exemplo, discuto como instrumentos linguísticos, produtos de políticas linguísticas da década de 1940 no Brasil (nesse caso, especificamente gramáticas escolares do espanhol), estabeleciam concepções sobre o espanhol e o seu ensino e, como isso, de algum modo, cristalizou ideologias sobre a língua espanhola no país e sobre como ensiná-la a brasileiros.

Em Alexandre (2022), também analiso comentários escritos por internautas numa enquete do site da Câmara dos Deputados do Brasil acerca da aprovação de um projeto de lei para a obrigatoriedade do espanhol no ensino básico brasileiro, em 2019. Agrupando os comentários favoráveis escritos pelos usuários do site, para que a esse idioma estrangeiro fosse conferido um lugar de maior legitimidade, constatei cinco argumentos pelos quais se justifica o castelhano no sistema educativo, a saber: relação econômica com outros países que falam espanhol (36%), relação de vizinhança com outros países que falam espanhol (29%), consolidação da nossa identidade latino-americana (13%), acesso a outras culturas (13%), preferência majoritária pelo espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio (5%) e proximidade com o português (4%).

De todos os argumentos levantados pelos internautas, chama a atenção a forte adesão da população à relação entre valor econômico e ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Zoppi-Fontana (2009) já chamava a atenção para essa capitalização linguística; termo que, na visão de Rodrigues (2010), traduz uma relação diretamente proporcional: quanto mais valor tiverem as línguas enquanto bens de consumo, maior será a organização política para capitalizá-las, isto é, torná-las um bem a ser adquirido.

Neste mesmo estudo relaciono o êxito do argumento voltado ao valor econômico do espanhol em 2019 aos argumentos usados por autores de gramáticas escolares do espanhol durante a década de 1940 no Brasil. As conclusões a que chego são a de que, tanto na década de 1940 quanto em 2019, o aspecto econômico dentro de uma relação de vizinhança entre o

Brasil e os países da América que falam espanhol representa uma justificativa para a legitimidade do castelhano como disciplina escolar. Noutras palavras, na primeira metade do século XX, ensinar e aprender espanhol no Brasil também funcionaria, na visão dos autores das fontes historiográficas consultadas, como uma ponte de aproximação entre os países vizinhos e, assim, com o trânsito econômico que nesse cenário se estabelece – assim como na atualidade.

O que fica claro, portanto, é que instrumentos linguísticos, que tanto interessam à HL, servem para historicizar políticas linguísticas, o que nos permite, além de reconhecer políticas não registradas oficialmente, também como elas estabelecem discursos – e como isso nos leva a uma atividade interpretativa que busca articular, sob outra perspectiva, linguagem e história (Arnoux, 2000). Noutras palavras, a articulação que pode ser concretizada entre glotopolítica e HL reside em analisar esses discursos de forma estabilizada, por exemplo, em gramáticas, dicionários, manuais escolares para o ensino de língua, entre outras fontes.

A relação entre glotopolítica e HL também pode ser entendida em Ennis (2021). Através da leitura de Del Valle (2015), o autor acredita que esses campos da linguística *“comparten la certeza de que la lengua en la modernidad es un artefacto discursivo cuya historia y construcción social es eminentemente política”* (p. 37). Ou seja, é dentro da relação entre História e Política que esses dois campos se interseccionam.

A HL não é um campo que se ocupa exclusivamente dos discursos sobre a língua elaborados no passado, mas revisita essas materialidades, as compreende dentro de um contexto específico, elabora interpretações e, dentro dos objetivos e/ou possibilidades metodológicas, os atualiza, ou minimamente os relaciona com fatos discursivos da atualidade em torno de objetos semelhantes. Por sua vez, a glotopolítica também não é um campo que se ocupa exclusivamente dos discursos em torno da língua elaborados no presente, em materialidades diversas e elaboradas pelos mais diversos agentes, mas uma área que se detém, sobretudo, nas reverberações político-ideológicas sobre a língua, nos mais diversos objetos, no ontem e no hoje.

Em suma, glotopolítica e HL se encontram em contextos históricos, político-sociais, culturais e intelectuais e, embora possam ter olhares para o passado e para o presente, essas disciplinas nos dão perspectivas sobre o futuro, seja na compreensão dos atuais estágios sobre

o que se pensa sobre uma língua, ou sobre o quê e como se ensina quando se ensina um idioma, por exemplo.

Sob esse ângulo, passemos agora a uma breve contextualização sobre um fato histórico ligado à educação nacional brasileira dos anos 60 e as suas reverberações políticas (e glotopolíticas), numa clara sutura entre história e política, mais uma vez – outra vez.

3 Estado brasileiro avaliador e a Fename

A ideia do Estado brasileiro como avaliador e distribuidor de materiais didáticos no país não está fixada na década de 1960. Na primeira metade do século passado, por meio do Decreto-Lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937, o então ministro da educação Gustavo Capanema (governo Vargas) criou o Instituto Nacional do Livro. A criação do Instituto tinha como missão organizar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional; editar obras raras; aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no Brasil, e também incentivar a organização de bibliotecas públicas brasileiras e importar obras estrangeiras.

Um ano após a criação do instituto, uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) foi constituída por meio do Decreto-Lei número 1.006, de 30 de dezembro de 1938. No referido decreto, estabeleceu-se a primeira política com a intenção de legislar e controlar a produção e circulação de livros didáticos no sistema educativo básico brasileiro. Composto por cinco capítulos, o documento instituía a liberdade para a elaboração e importação de livros didáticos – contanto que estes fossem avaliados e autorizados por uma comissão designada por sete membros de “notório preparo pedagógico e reconhecido valor moral” (Brasil, 1938). Mais tarde, o Decreto-Lei 8.460, de 26 de dezembro de 1945, consolidou a legislação de 38 sobre a produção, distribuição e uso do livro didático (Alexandre, 2021).

Nos anos 50, de acordo com Filgueiras (2013), juntamente com as primeiras reflexões sobre a “necessidade de reformulação da educação nacional e do controle sobre o crescimento da rede de ensino, principalmente no ensino secundário” (p. 315), também se teciam críticas aos preços dos materiais escolares e, entre eles, o livro didático. A partir disso, o então ministro da educação Abgar Renault criou, em 1956, a Campanha Nacional de Material de Ensino. De acordo com o Decreto 38.556/1956, o objetivo da campanha era o de melhorar a qualidade e

o emprego e promover uma progressiva padronização dos materiais, com a finalidade de, entre outras questões, assistir o estudante pobre.

Apesar do sucesso da Campanha, com a produção, a distribuição de obras diversas a preço de custo e a boa aceitação do público escolar, a iniciativa foi encerrada, englobada e substituída em 1967 pela Fundação Nacional de Material Escolar, a Fename. Como já apontado, a Fename despontava para ampliar a produção e distribuição de materiais. Nesse sentido, de acordo com Filgueiras (2013), a Fundação indicava uma “reorientação do MEC durante o regime militar para uma política criada durante os anos 1950” (p. 323). Ainda segundo a autora,

Outro aspecto importante a ser destacado sobre a criação da Fename era o fato de ser instituída concomitantemente à criação de outro órgão responsável pela política do livro didático, de incentivo ao mercado editorial privado – a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted) –, criada em 1966 por meio do Decreto 59.355. A Colted teria a finalidade de ‘incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos’ (Decreto 59.355/66). Dois dos principais objetivos da Colted eram estimular a expansão da indústria do livro e baratear os livros didáticos produzidos por empresas privadas (Filgueiras, 2013, p. 324-325).

A criação da Fename e da Colted, de algum modo, pretendia atender às novas demandas educacionais – tanto no nível de população escolar, que começa a aumentar a partir dos anos 60, quanto no nível de reestruturação da educação, que, entre as inovações didático-pedagógicas que buscava, também incluía nesse debate a produção de livros escolares. Esses órgãos, portanto, eram respostas do governo militar e, como qualquer resposta de qualquer governo, pode se articular ao exercício do poder político: note-se que a criação da primeira comissão para análise e avaliação de livros didáticos tem sua gênese na ditadura varguista e, algumas décadas depois, na ditadura de Costa e Silva. Ou seja, o estado avaliador, pelo menos no século XX, esteve atrelado a governos militarizados, nacionalistas, e fortemente vinculados a ideias conservadoras – pedagógicas e não pedagógicas.

Assim sendo, se na década de 1940, por exemplo, os livros didáticos publicados abrigavam a ideia de valorização da Pátria, isso se repetiria nos anos 60 e 70; se defendiam, implícita ou explicitamente, em suas páginas, valores conservadores, isso se manteria durante o regime militar da segunda metade do século. No entanto, observando-se especificamente a

produção vinculada ao ensino de espanhol no Brasil, algumas diferenças saltam à vista, sobretudo no que diz respeito à visibilidade da América Latina nessas produções. Aprofundo esse aspecto na seção a seguir.

4 A Gramática da Língua Espanhola (1969), de Maria do Céu Carvalho e Agostinho Dias Carneiro

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

Apesar de a 1ª LDB tentar revisar e dar outro sentido à abordagem gramatical no ensino de línguas, pouco da tradição foi abandonado pela escola e pelos materiais didáticos. Ao contrário, de algum modo, com a publicação da Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) dois anos antes (1959), o modelo tradicional de gramática voltada ao ensino ganhou ainda mais força e seguiu impulsionando o que o senso comum entendia e entende acerca desse livro (a gramática) até os dias atuais. Nesse sentido, um dos efeitos mais evidentes da NGB foi a padronização da gramática tradicional (e escolar) brasileira.

Outro efeito marcante da NGB, para além da padronização gramatical, também reside no fato de que as produções elaboradas e publicadas a partir dessa normativa foram perdendo sua originalidade, sua capacidade de refletir sobre aspectos linguísticos de forma mais autônoma (ainda que esses materiais sempre estivessem padronizados sob o prisma da gramatização greco-latina). Quanto ao espanhol como língua estrangeira, por exemplo, se na primeira metade do século XX, particularmente na década de 1940, havia espaço para uma elaboração mais “especulativa”, movimento esse diretamente influenciado pelo chamado

período linguístico dos estudos sobre a linguagem no Brasil, na segunda metade isso foi sendo minorado – e não apenas pela NGB, é claro, mas, e principalmente, pela sempre influência de gramáticas do espanhol que vinham de fora, sobretudo da Espanha, baseadas no modo de pensar da Real Academia Espanhola (RAE).

A Gramática da língua espanhola, de Maria do Céu Carvalho e Agostinho Dias Carneiro, foi a única obra destinada ao ensino de espanhol publicada pelo regime militar brasileiro, em 1969. O material foi dividido em 26 lições e, em cada uma delas, inseridos conteúdos gramaticais, leituras de textos de referência literária e não literária, escritos em castelhano, e exercícios de fixação. Cada lição é aberta com um título que, direta ou indiretamente, remete à cultura da Espanha em geral, “clássica”, e à cultura mais “cotidiana” do povo espanhol. Assim sendo, as páginas que abrem as lições tanto tematizam a história e a geografia da Espanha, passando por suas festas e ritos religiosos, por sua arte e economia, e vão até mesmo a uma abordagem da capital Madrid, dos vinhos espanhóis e outros painéis gastronômicos. Vestuário, meios de transporte, estações do ano no país, entre outros aspectos, também são explorados ao longo da obra.

Para cada tema existe um texto, literário ou não literário, em que o objeto da lição é sistematizado: por exemplo, na lição que versa sobre as cores em espanhol, o texto *Paisaje*, de García Lorca, é o sugerido para o trabalho em aula; para a lição sobre História da Espanha, um texto elaborado pelo então Ministério da informação e turismo espanhol, numa série chamada “*España para usted*”, é levado em conta.

Os conteúdos gramaticais da obra, de algum modo, obedecem à já conhecida disposição das classes de palavras de uma gramática tradicional, mas, por outro lado, também se articulam minimamente ao disposto na NGB e, como explicitamente apontado pelos autores na apresentação do livro, à RAE: “A gramática, na medida do possível, apresenta-se completa e atualizada segundo as Novas Normas da Real Academia Espanhola” (Carvalho e Carneiro, 1969, p. 9). A estrutura geral, portanto, para a abordagem gramatical em cada lição, se organiza a partir de um texto introdutório (normalmente não literário), um ou mais conteúdos de gramática, um ou mais textos literários (que se relacionam ao tema da lição e que foram escritos, em sua maior parte, por autores espanhóis), e, por fim, exercícios que não se articulam

com o textos, mas que apenas cumprem o objetivo de conferir se o aluno aprendeu a estrutura normativa da língua exposta ao longo da lição.

As implicações dessas escolhas, dentro do material didático, bem como alguns discursos constantes na Gramática, nos levam a reflexões sobre a língua espanhola dentro de um espaço político muitíssimo específico para o Brasil do final da década de 1960. Mas essas são considerações que faço na seção a seguir.

4.1 O político na Gramática da língua espanhola (1969)

A obra inicia com um prefácio escrito por Humberto Grande, personalidade jurídica brasileira desde o governo de Getúlio Vargas e que, àquele momento, era o Procurador de Justiça do Trabalho e professor da Faculdade de Direito do Paraná. Segundo Carvalho (2011), Grande havia sido um dos principais ideólogos do regime varguista e, a pedido do Departamento de imprensa e propaganda daquela época, procurou fundamentar uma forma de pensar a educação para o Regime do Estado Novo. Para ele, em texto de 1941, a educação do Estado Novo deveria preparar o homem para ser um novo tipo de trabalhador, ligado à cultura da nação e à nacionalidade:

O Estado Novo, na concepção do Presidente Getúlio Vargas, constitui um Estado Nacionalista, profundamente brasileiro, porque convém ao nosso país e está de acordo com o espírito da época. Pode ser um Estado “sui generis”, mas é um Estado nosso, não se revestindo, por isso, de cunho fascista, bolchevista, nem nacional-socialista. Não. Ele é brasileiro, se bem que esteja obediência aos imperativos do século, razão pela qual lhe cumpre concentrar todas as forças vivas das Nações em grande ideal comum, para termos um Brasil forte e poderoso.

A pedagogia no Estado Novo, por todos esses motivos, é a grande ideia-força da cultura brasileira... Ora, a cultura cria a civilização, e esta é a consequência daquela.

O que nos cumpre estudar, pois, é a cultura brasileira, seu espírito e riqueza de contexto, examinando-lhe as possibilidades e o porvir. A cultura aqui é iniciativa, algo a vir a ser, plano de ação a executar, força vital e criadora (Grande, 1941, p. 97).

A escolha de Humberto Grande para prefaciar a Gramática da língua espanhola, quase 30 anos depois, não parece por acaso, posto que se tratava de um nome de prestígio para a intelectualidade militar no Brasil da era Vargas e, agora, também dos novos governos ditatoriais que se seguiam. Para ele, que no texto funciona como um porta-voz da educação no regime, o

acesso à cultura dita “consagrada”, como é o caso da espanhola deve ser vista como “intocada” e/ou não criticada. Em quase todo o seu discurso no prefácio, cultura e política estão articuladas de modo irretocável: a Espanha é uma grande nação e, como tal, detentora e uma grande cultura:

No século XVI, era a Espanha o maior império do mundo, onde o sol não se punha. Exercia no tempo de Felipe II poderosa influência na Europa e governava parte da América do Norte, quase América do Sul inteira e toda a América Central (...).

No período de 1556 a 1665, conhecido como “El siglo de Oro” da cultura espanhola, apresentou a Espanha uma constelação de gênios como Cervantes, Gongora, Velásquez, Murillo e tantos outros vultos de grande valor, que alcançaram projeção mundial, nos mais variados setores da cultura. Assim, a língua espanhola irradiou-se por todo o planêta, permanecendo ainda hoje como uma das línguas mais faladas (Grande, 1969, p. 5).

Para o prefacista, a relação entre cultura (língua espanhola) e política é flagrante, tanto que elabora o poder imperialista da Espanha sem ressalvas, mas apenas como uma qualificação. Nesse sentido, existe uma equivalência entre o poder político (e também econômico e bélico) e a divulgação de uma língua e dos objetos culturais elaborados nessa língua. De acordo com Grande (1969), não há dúvidas da legitimidade da força do Estado espanhol, e não há dúvidas, portanto, da “alta cultura” advinda dessa Nação/Língua para o ocidente.

Grande segue seu prefácio apontando que, entre os gênios espanhóis, Cervantes mereceria lugar de destaque pela sua, ainda segundo o autor, obra-prima *Don Quijote* (1605). Em todo o texto, a fim de valorizar o literato e sua produção, Grande parece “dialogar” com outros críticos e intelectuais sobre possíveis críticas que a história de Sancho Pança havia sofrido. Nos parágrafos seguintes, ele defende o enredo cervantino e o qualifica como um “símbolo imortal dos ideais da cultura” (p. 6). A partir daí, inicia uma defesa a um espírito de luta por esse ideal de cultura na formação humana, sobretudo diante dos acontecimentos que tomavam forma naquele momento do século XX:

Assim, a luta pelo espírito é uma luta real, que cada vez mais se torna imperiosa, exigindo que os sábios saiam do fundo dos seus laboratórios, os artistas dos seus “ateliers” e gabinetes, os santos da sua solidão e venham todos para o plano da atividade defender os seus altos ideais, porque a civilização se encontra diante dos maiores perigos... (...)

A civilização, hoje, exige os fanáticos da cultura, que se sacrifiquem em benefício do futuro. Pobre da humanidade se faltarem os Dons Quixotes da

cultura, o quixotismo cultural, isto é, o quixotismo cultural e cristão!... (Grande, 1969, p. 7).

O discurso de Humberto Grande dentro de uma gramática escolar de língua espanhola, ao mesmo tempo em que pretende enaltecer esse idioma e os bens culturais que dele derivam (a literatura), também estabelece, como comentado por Lagares (2018), baseando-se em Cooper (1997), a função literária da língua e sua interpretação glotopolítica. A língua, em “estado” literário, contribui para a criação de uma comunidade de falantes e assim serve de base para uma “língua comum” – língua esta padronizada e modelo para todos os falantes: “não é por acaso que denominamos muitas línguas (europeias) usando o nome dos autores canônicos que a mitologia nacionalista transformou em ‘fundadores’ da literatura nacional” (Lagares, 2018, p. 68).

O que fica claro é que Grande (1969), ao enaltecer Cervantes (o “fundador” do espanhol) e sua obra (o objeto mais “nobre” em que o espanhol se materializa), também enaltece o ensino desse idioma no Brasil, legitimando-o e dando-lhe diferente *status*. A partir do “diálogo” em discordância com outros intelectuais que criticaram Don Quixote por, segundo Grande, satirizarem obras de cavalaria e as ridicularizarem diante do “Renascimento sensual e pagão”, ele também estabelece uma divisão entre os que estão de acordo com essa suposta alta cultura e os que não estão: “não viram êsses superficiais eruditos que aquela magistral obra encerrava lição de profunda humanidade, fato esse percebido por espíritos lúcidos e brilhantes (...) não pensarão assim, claro está, os filisteus da cultura” (Grande, 1969, p. 5-6). Desse modo, pela ruptura, firma-se um diálogo, ainda que contrastivo, com outras vozes políticas daquele momento.

Esse diálogo contrastivo se estabelece ainda mais quando Grande associa a obra em questão a um quixotismo cultural e cristão, ideia esta endossada no encerramento do prefácio:

De acordo com essa mensagem, a Fundação Nacional de Material Escolar compreende perfeitamente a grandeza da Espanha e está certa 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 (Grande, 1969, p. 7).

Com essa parte final, Grande deixa clara a representação do pensamento da Fename, sua justificativa para o ensino de espanhol no Brasil e a necessidade de se preservar a “essência” (leia-se cristã). De uma maneira persuasiva, o autor constrói uma ponte entre uma disciplina escolar de língua e preceitos éticos, estéticos e políticos de um tempo. Faz, assim, a partir de uma nação (Espanha), de uma língua (espanhol) e de um produto cultural de uma língua (Dom Quixote), um claro gesto glotopolítico – e associado à educação.

A Espanha enquanto modelo de Estado e, de algum modo, a “fonte” do espanhol “ideal” continuará nas páginas seguintes da Gramática, através dos conteúdos das lições, que expressamente se relacionam à Espanha pelos textos, literários e não literários. Esses textos, que aqui falam aspectos culturais nesse país, não funcionam como modelos para o tratamento de estrutura gramatical, isto é, não são usados como pretexto para o ensino de gramática, mas apenas como um apoio teórico para que o aluno acesse informações sobre a vida na Espanha – mediado por textos mais “teóricos”/informativos, ou via linguagem literária.

Abaixo organizo todos os autores que foram citados na obra, ou seja, que tiveram seus textos impressos nas páginas da gramática e que servem ora como introdução à lição, ora como coletânea literária. O quadro 1, que se pretendeu exaustivo, também aponta a nacionalidade desses autores e a quantidade de vezes em que seus excertos aparecem:

Quadro 1 – Autores literários e não literários citados na obra.

Autor	País de origem	Quantas vezes citado
Literários		
Manuel Machado	Espanha	9
García Lorca	Espanha	7
Rubén Darío	Nicarágua	5
Juan Ramón Jiménez	Espanha	5
Lope de Vega	Espanha	4
Pío Baroja	Espanha	4
Antonio Machado	Espanha	3
Elena Villamana	Espanha	3
Azorín	Espanha	2
Quevedo	Espanha	2
Gabriela Mistral	Chile	2
Pedro Henríquez Ureña	Rep. Dominicana	1
Julio Martínez Almonya	Uruguai	1
Antonio G. Onieva	Espanha	1

Rómulo Gallegos	Venezuela	1
José María Salaverría	Espanha	1
Gerardo Diego	Espanha	1
Rafael Morales	Espanha	1
Santiago Pérez	Colômbia	1
Pérez Galdós	Espanha	1
Fray Luis de León	Espanha	1
Ciro Alegría	Peru	1
Jorge Isaacs	Colômbia	1
Baltasar de Alcázar	Espanha	1
Gregorio Marañón	Espanha	1
Domingo F. Sarmiento	Argentina	1
Gastón Baquero	Cuba	1
Camilo José Cela	Espanha	1
Miguel de Cervantes	Espanha	1
Fernando de Rojas	Espanha	1
Menéndez Pelayo	Espanha	1
Não literários		
Manuel Calvo Hernando	Espanha	4
Walter Mangold	Alemanha	4
José Tejedor	Espanha	4
José Ortega y Gasset	Espanha	2
Amado Alonso	Espanha	1
Manuel Terán	Espanha	1
Manuel B. Cossío	Espanha	1
Emilio de Figueiroa	Espanha	1
Ricardo Palma	Peru	1
Ramiro Maeztu	Espanha	1
José María Córdoba	Peru	1

Fonte: elaboração pelo autor.

O quadro acima, em sua totalidade, deixa claro que Espanha é o país que mais abriga a nacionalidade dos autores citados. Estatisticamente, ocupa 75,86% do total. Os outros países seguem com fatias mais modestas de participação: Nicarágua (5,75%), Colômbia (2,30%) e Peru (3,45%). Chile, República Dominicana, Uruguai, Venezuela, Argentina, Cuba e Alemanha – vale destacar que Alemanha aqui está presente porque o texto usado na obra, escrito em castelhano, era em coautoria com um autor espanhol) –, ocupam, juntos, apenas 12,64% do total.

No âmbito literário, Manuel Machado e García Lorca ganham muito destaque em citações por razões talvez óbvias, pois eram expoentes das chamadas Geração de 98 e de 27,

respectivamente. Fora da Europa, Rubén Darío é o mais citado também pelo relevo do seu trabalho no mundo hispânico durante o século XX. Ainda em se tratando de autores não europeus, na lista, com oito posições abaixo, a chilena Gabriela Mistral também ganha alguma relevância na Gramática. No âmbito não literário, sem dúvida, o espaço pertence à Espanha quase que em absoluto: a parceria entre Manuel Hernando, Walter Mangold e José Tejedor, que tinham seus textos em coautoria ou sozinhos, ao longo da gramática, materializam informações sobre a Espanha e o seu cotidiano.

Ilustram as páginas da Gramática imagens em preto e branco que tanto expressam a geografia espanhola, por exemplo, quanto costumes diários do povo desse país. Segundo Carvalho e Carneiro (1969), esse material ilustrativo foi obtido com o Departamento Cultural da Embaixada da Espanha daquela época.

Os dados aqui levantados, sobre os autores literários e não literários citados na obra, embora não representem um “achado” – posto que a ideia de ensino de espanhol como língua estrangeira desassociado da Espanha é um fato relativamente recente –, podem suscitar reflexões importantes.

Em primeiro lugar, como já pontuado por Cooper (1997), o processo de planificação linguística, que neste estudo é entendido como, também, a elaboração e distribuição de uma gramática para o ensino secundário brasileiro, tem por finalidade influenciar os comportamentos linguísticos e, assim, alcançar determinados interesses dentro de determinadas relações de poder. Para os militares no Brasil da década de 1960 a ideologia linguística diante do espanhol colocava a Espanha como a detentora do idioma que ali se propunha ensinar/aprender. É nesse sentido que se extrapola o linguístico e se alcança o político. Assim, a opção por “Espanha protagonista” na gramática que analiso é uma ação esperada para o contexto da fonte e, também, uma ideologia. Ideologia esta que se manteria até, de algum modo, os dias atuais, mesmo com todas as reformulações e debates em torno da hispanofonia/pan-hispanismo: “[A hispanofonia] es un sistema de ideas, o mejor, de ideologías, en torno al español históricamente localizado que concibe el idioma como la materialización de un orden colectivo en el cual España desempeña un papel central” (Del Valle, 2007, p. 38).

Em segundo lugar, ainda que a Gramática da Língua Espanhola atendesse às expectativas sobre o que seria, ideológico e politicamente, ensinar espanhol no final dos anos 60 no Brasil, o apagamento expressivo da América Latina que também fala espanhol, no contexto em que se vivia no país, revela um distanciamento deliberado dessa macrorregião e sua cultura. Se na década de 1940, através do *boom* editorial que o espanhol protagonizou no rastro de políticas linguísticas e educativas, havia grande e explícito espaço para se pensar no americanismo, isto é, pensar no aprofundamento das relações culturais, políticas e econômicas com a América hispânica (Guimarães e Souza, 2017), na década de 1960 isso parece ser desconsiderado. As hipóteses, para tanto, talvez residam no fato de que o contexto político latino-americano não fosse tão favorável para o despontamento e o estudo sistemático da língua e da cultura de países vizinhos que falavam espanhol, e que, dentro de poucos anos, também teriam suas ditaduras reveladas. Mas essa reflexão deixo para as considerações finais.

5 Considerações finais

Neste artigo, o estudo da Gramática da língua espanhola, de Maria do Céu Carvalho e Agostinho Dias Carneiro, esteve alicerçado na relação entre diferentes campos da Linguística e da Educação. Partindo-se da Historiografia da Linguística, das ideias pedagógicas e da História das disciplinas escolares, pôde-se perceber o objeto-fonte sob diferentes ângulos de abordagem, mas que, de todo modo, convergiam para os mesmos cenários: a criação de uma Fundação (a Fename), durante um contexto político brasileiro específico (o regime ditatorial iniciado na década de 1960), e as reverberações dessa fonte no que se concebe como língua espanhola e no seu ensino para estrangeiros.

Pude constatar que a gramática escolar em tela respondia a um contexto ideológico que constituía os seus idealizadores. A educação no regime militar brasileiro, como em qualquer tempo da História, vai responder por isso, posto que, para falar apenas de um aspecto, materiais didáticos refletem concepções de ensino de língua e sempre “há uma perspectiva teórica (mesmo que inabilmente elaborada) que sustenta lições (e a delimitação de conteúdos) que se propõem a ensinar língua” (Batista e Bastos, 2020, p. 54).

No caso da Gramática de Carvalho e Carneiro (1969), ainda que os conteúdos gramaticais obedecessem, em parte, ao disposto na esteira greco-latina para a elaboração de

gramáticas, e sobretudo à RAE, sua elaboração em brasileiro também contou com, de maneira geral, o apagamento da América Latina, seja pela pouca representatividade de autores literários e não literários citados na obra, seja pela exclusiva abordagem cultural em torno da Espanha. Esse fato atende às expectativas de um contexto histórico e didático, e ao mesmo tempo, se quisermos ampliar o escopo de análise, ao desenrolar histórico de outras ditaduras que estavam por chegar na América hispânica.

Ainda que a maior parte dos regimes autoritários na América tenham eclodido pouco tempo depois do Brasil e/ou pouco tempo depois da publicação da gramática que aqui analisei, é salutar pensar que processos políticos dessa natureza não nascem de um dia para o outro, mas que existe um caminho anterior às “datas oficiais”, os quais foram necessariamente percorridos até que se instaurassem, oficialmente, ditaduras. Com isso quero dizer que não parece interessante para um regime político que cerceia direitos e nega que os cerceia, que violenta civis e nega que os violenta, abrir “janelas de observação”, através de livro didático, para outros países que estavam começando a vivenciar um contexto muito semelhante ao nosso. Noutras palavras, ocultar a hispano-américa na gramática aqui analisada talvez também possa ser visto como uma forma de ocultar países, povos, culturas e outros discursos que iam de encontro ao politicamente estabelecido no Brasil. E é aí que reside um gesto glotopolítico, também. É aí que reside a força inimaginável que sempre se credita à educação e ao movimento político de resistência que dela se extrai. Mas esses são aspectos para outros estudos.

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. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

ALEXANDRE, D. J. A. Justificativas para a legitimidade do espanhol na escola brasileira: efeitos glotopolíticos no ontem e no hoje. **Abehache**. 22^a ed. p. 40-55, 2022.

ALEXANDRE, D. J. A. A publicação de materiais linguísticos de espanhol na década de 1940 no Brasil: consequência política com perspectivas glotopolíticas. In: SILVA, K. A.; RAJAGOPALAN,

K. (Orgs.). **Políticas linguísticas no Brasil**: rumos, contornos, perspectivas e meandros. Campinas: Mercado das Letras, 2024.

ARNOUX, E. N. La glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. In: RUBIONE, A. (Coord.). **Lenguajes**: teorías y prácticas. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires e Instituto Superior del profesorado, p. 01-18, 2000.

ARNOUX, E. N. El español global y la regulación de la discursividad en línea como piezas del dispositivo glotopolítico panhispánico. In: SOUZA, S. C. T.; ROCA, M. P. (Orgs.). **Políticas linguísticas**: declaradas, praticadas e percebidas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. p. 35-68.

BATISTA, R. O.; BASTOS, N. B. **Historiografia da Linguística e o ensino de língua como objeto de análise**: considerações metodológicas. In: BATISTA, R. O.; BASTOS, N. B. *Questões em Historiografia da Linguística*. São Paulo: Pá de palavra, 2020. p. 53-76.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Decreto-Lei 93, de 21 de dezembro de 1937. Criação do Instituto Nacional do Livro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del093.htm. Acesso em 14 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Decreto-Lei 1006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 14 jul 2025.

CAVALEIRE, R. As fontes orais e sua relevância nos estudos linguístico-historiográficos. **Delta**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 363-377, 2013.

CARVALHO, M. A. M. A criação do SENAI no contexto da era Vargas. Dissertação (Mestrado em História Econômica). Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em; <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-18062012-102134/publico/2011_MarceloAugustoMonteiroDeCarvalho_VOrig.pdf> Acesso em 24 jul de 2011.

CARVALHO, M. C.; CARNEIRO, A. D. **Gramática da língua espanhola**: antologia e exercícios. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1969.

CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS06>.

COOPER, R. **La planificación lingüística y el cambio social**. Madrid: Cambridge University Press, 1997.

DEL VALLE, J. La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo pan-hispánico. In: DEL VALLE, J. **La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español**. Madrid: Iberoamericana, 2007. p. 31-56.

DEL VALLE, J. **Historia política del español**: la invención de una lengua. Madrid: Aluvión, 2015.

ENNIS, J. A. **Lengua y archivo**: glotopolítica e historiografía lingüística desde las páginas de Anclajes. Anclajes. v. XXV. n. 3. sep-dic. 2021.

FARACO, C. A. Gramática e ensino. **Diadorim**: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, Rio de Janeiro, n. 19, v. 2, p. 11-26, 2017.

FILGUEIRAS, J. M. A produção de materiais didáticos pelo MEC: da Campanha Nacional de Material de Ensino à Fundação Nacional do Material Escolar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v. 33, n. 65, p. 313-335, 2013.

GRANDE, H. **A pedagogia do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Gráfica Guanray, 1941.

GUIMARÃES, A.; SOUZA, J. E. O “americanismo” e a criação da cadeira de espanhol no ensino secundário brasileiro (1917-1926). **Hist. Educ.** Porto Alegre, v. 21, n. 52, p. 180-193, maio/ago 2017.

LAGARES, X. **Qual política linguística?** São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

RODRIGUES, F. C. **Língua viva, letra morta**: obrigatoriedade do ensino de espanhol no arquivo jurídico brasileiro. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07072010-162106/publico/Tese_Fernanda_S_Castelano_Rodrigues.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SWIGGERS, P. Histoire et Historiographie de l’enseignement du français: modèles, objets et analyses. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 78, p. 27-44, 1990.

SWIGGERS, P. Grammaticographie. In: Polzin-Haumann, C.; Schweickard, W. **Manuel de linguistique française**. Berlin: Gruyter, 2015 (formato e-PUB – Electronic Publication). p. 1800-1830.

VIÑAO, A. **A história das disciplinas escolares**. Revista Brasileira de História da Educação, v. 8, n. 3 [18], p. 173-215, 2012.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Ser brasileiro no mundo globalizado: alargando as fronteiras da língua nacional. In: GAIARSA, M.; SANTANA NETO, J. **Discursos em análise IV**. Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2009.