

O BRASIL E A (OUTRA) AMÉRICA LATINA: UMA CHAVE DE LEITURA DO ESPANHOL NO SISTEMA EDUCATIVO

Laura Sokolowicz¹

Resumo: O artigo analisa o acontecimento político-linguístico de inclusão, permanência e exclusão da língua espanhola no/do currículo da escola secundária brasileira à luz de uma chave específica de interpretação: as transformações das relações internacionais que o Brasil estabelece com os países vizinhos e com os Estados Unidos. Partindo de uma breve reflexão sobre a história mais recente, focaliza com atenção dois períodos específicos: os anos 1920 e a Era Vargas, quando acontecem os dois primeiros gestos de incorporação da língua ao currículo. Busca-se mostrar que as representações sobre o Brasil e a (outra) América Latina que atravessam esses dois períodos são fundamentais para compreender as decisões governamentais com relação à língua espanhola e, com isso, compreender um pouco mais da sua história no sistema educativo brasileiro.

Palavras-chave: Língua espanhola; Escola secundária; Anos 1920; Era Vargas.

Resumen: El artículo analiza el acontecimiento político-lingüístico de inclusión, permanencia y exclusión de la lengua española en el/del currículo de la escuela secundaria brasilera a la luz de una clave específica de interpretación: las transformaciones de las relaciones internacionales que Brasil establece con los países vecinos y con los Estados Unidos. Partiendo de una breve reflexión sobre la historia más reciente, se pone el foco en dos períodos específicos: los años 1920 y la Era Vargas, cuando acontecen los dos primeros gestos de incorporación de la lengua al currículo. Se busca mostrar que las representaciones sobre Brasil y (la otra) América Latina que atraviesan estos dos períodos son fundamentales para comprender las decisiones gubernamentales con relación a la lengua española y, así, comprender un poco más sobre su historia en el sistema educativo brasilero.

Palabras clave: Lengua española; Escuela secundaria; Años 1920; Era Vargas.

Em 2005, durante o governo Lula, a língua espanhola voltou a fazer parte do sistema educativo brasileiro de forma oficial. Naquele ano – um dos momentos mais sólidos em termos de projeção de um imaginário latino-americanista na América do Sul² – foi sancionada a Lei nº 11.161, reinserindo a oferta obrigatória da disciplina no

¹ Bacharela em Música pela Universidade Federal de Rio de Janeiro. Mestre e Doutora em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

² Por esses anos, Néstor Kirchner governava na Argentina, Evo Morales na Bolívia, Hugo Chávez na Venezuela, Pepe Mujica no Uruguai, e Bachelet assumiu no Chile em 2006. Dois mil e cinco foi o ano do “não ao ALCA” (Área de Livre Comércio das Américas), um projeto que nasceu buscando expandir o Tratado de Livre Comércio da América do Norte e que foi duramente criticado na IV Reunião de Presidentes das Américas que aconteceu em Mar del Plata (Argentina) naquele ano. As críticas ao projeto assinalavam que era uma ferramenta do imperialismo norte-americano para atuar sobre os países da Hispano-América.

currículo do ensino médio, sendo sua matrícula facultativa aos alunos. Embora com uma aplicação desigual nas diferentes regiões do Brasil, a língua voltava à escola ou, pelo menos, assim prescrevia a nova lei. Esse gesto da política linguística do Estado produziu desdobramentos, como a presença do idioma nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), a inserção da disciplina no Programa Nacional do Livro Didático (a partir de 2011), e a ampliação ou multiplicação de cursos nas universidades públicas que visavam a formação de pesquisadores e professores.

Uma das primeiras medidas do governo Michel Temer, que assumiu a Presidência após o golpe contra Dilma Roussef em 2016, foi a Reforma do Ensino Médio – inserida numa outra matriz política – que propôs, dentre outras alterações estruturais, a retirada da língua espanhola da grade curricular. Em fevereiro de 2017, a Medida Provisória nº 746 se tornaria a Lei nº 13.415, mantendo a obrigatoriedade apenas para a língua inglesa no ensino médio e definindo como optativas as outras línguas estrangeiras no currículo. O inglês continuou também como a única língua obrigatória a ser estudada do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Na mesma direção política, em fevereiro de 2019, uma das primeiras medidas do Ministro de Relações Exteriores do governo Bolsonaro, Ernesto Araújo, excluiu o curso sobre a história dos países da América Latina do Instituto Rio Branco, a escola de formação de diplomatas do Itamaraty³. Tal reformulação sinaliza claramente a perda de centralidade da região para o governo Bolsonaro.

Nota-se assim que a inclusão e a permanência do espanhol no currículo escolar, mas também a sua exclusão, assinalam motivações governamentais mais amplas que dizem respeito a decisões geopolíticas e também a uma política (linguística) do Estado brasileiro que nos ajudam a pensar e interpretar a história do ensino da língua espanhola no sistema educativo brasileiro.

Entretanto, é necessário compreender esse movimento pendular (inclusão/permanência/ exclusão) que ocorre na história mais recente do país como parte de debates e disputas (sempre políticas) que vêm de longa data e que se ancoram nos diferentes posicionamentos que o Brasil assumiu nas relações internacionais (políticas, econômicas, culturais, sociais e educativas) com os países da América Latina e também com os Estados Unidos e cujo pano de fundo são dois projetos políticos contrapostos que apelam a memórias diferentes: o pan-americanismo e o latino-americanismo⁴. Assim,

³ Informação disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2019/02/17/ernesto-araujo-exclui-curso-sobre-america-latina-de-formacao-de-diplomatas/> e <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/02/chanceler-exclui-curso-sobre-america-latina-de-formacao-de-diplomatas.shtml>. Acesso em: 25/07/2022

⁴ Segundo Arnoux e Del Valle (2010, p. 8 e 22), o latino-americanismo “*remite a las diferentes tentativas que, con posterioridad a las guerras de la independencia hispanoamericana, buscaron unir los países ubicados al Sur del Río Grande*”. Por sua vez, o pan-americanismo “*propone la integración del continente americano bajo la hegemonía norteamericana*”. O avanço dos Estados Unidos no Brasil se perpetuava já desde começos do século XIX com a Doutrina Monroe (1823). No que se refere às línguas, cada um deles projeta relações diferentes para as duas línguas majoritárias da região (espanhol e português) com o inglês.

ancorado nessa história de mais de dois séculos de tensões e disputas, o presente artigo aponta para dois períodos particulares da história do Brasil, considerados aqui chaves para a discussão em pauta: os anos 1920 e o Estado Novo (1937-1945), durante o governo Vargas. A partir dos diferentes projetos de país – que propunham um sistema educativo e uma política exterior também diferentes –, projetava-se o lugar que ocuparia a língua espanhola no currículo da educação secundária, espaço de formação da cidadania, como vamos aqui dar a ver.

1 Os anos 1920: o Brasil e a “outra” América Latina

Nos anos 1920 do século passado, estávamos diante de um Estado oligárquico – cuja política e economia respondiam à consolidação das oligarquias regionais ligadas à atividade agroexportadora (VISCARDI 2001) –, e de uma sociedade que vivia os efeitos da escravidão recentemente abolida, com discursos que propunham o branqueamento racial. A educação, elitista, tinha sua administração dividida entre a União, que se encarregava das escolas secundárias e superiores, e os Estados, que cuidavam da educação primária e técnico-profissional (FAUSTO et al. 2006). Não havia ainda uma política nacional de educação. Todos esses fatores constituem zonas de confronto de uma República em formação, que contava com tão só trinta anos, sendo esse o marco no qual acontece o primeiro gesto de inclusão da língua espanhola no ensino secundário.

Em 7 de janeiro de 1919, pela Lei 3.674, foi criada a cadeira de espanhol no Colégio Pedro II, um colégio onde, desde a sua criação em 1837, se formava a elite dirigente e cujos programas serviam de paradigma para todo o universo educacional brasileiro, tendo-se em vista que a falta de uma legislação educativa nacional deu a essa instituição o lugar de “escola modelo” para os outros estabelecimentos. Após a inclusão da língua no Colégio, ocorreu o primeiro concurso público oficial (realizado entre os dias 9 e 23 de setembro de 1919) para assumir a cadeira de espanhol, no qual fora aprovado Antenor Nascentes (1886-1972), pesquisador e professor negro que, como era praxe à época, elaborou a primeira gramática de espanhol produzida no Brasil para o ensino da língua – a *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros*, 1920 –, uma obra claramente pedagógica que buscava atender às demandas geradas por esse gesto específico de política linguística do Estado brasileiro.

Mas, por que o espanhol foi incorporado nessa data em um Colégio frequentado pela elite carioca? Que acontecimentos levaram à inclusão da língua? Como foi o processo de inclusão e, posteriormente, de exclusão? Que aspectos da política externa do Brasil guardam relação com esses acontecimentos? O que acontecia no Brasil e nas relações com outros países da região que, em certa medida, propiciou (embora de forma tímida) a incorporação do espanhol como disciplina optativa? Essas perguntas norteiam a reflexão sobre o período e nos permitem reconhecer nos materiais analisa-

dos duas posições discursivas diferentes, projetadas a partir de lugares diferentes na estrutura social e política.

Por um lado, temos a posição projetada na “voz” de Nascentes, o filólogo e professor que, já desde os anos de juventude, tinha contato estreito com intelectuais dos países vizinhos por meio de uma troca epistolar e um interesse especial por essas regiões desconhecidas. Pouco mais de uma década depois, em 1936, Nascentes partiu para fazer um “périplo da parte sul” do continente, como narrou no livro *América do Sul* (1937). Esses aspectos da sua vida guardam relação com a mirada que Nascentes tinha sobre o território, os intelectuais e a língua desses países. A *Gramática* que elaborou para ser suporte das aulas apresenta marcas que funcionam como indício de uma posição que reconhece a importância das relações comerciais e políticas com os países vizinhos para o aprendizado da língua.

Por outro lado, temos as posições do Estado, que se manifestam, ora na lei que incorpora a língua no Colégio Pedro II (e a exclui cinco anos depois), ora nos efeitos das representações que a diplomacia brasileira tinha sobre os países da América Latina – e do imaginário criado em torno deles. São duas posições diferentes que nos permitem acompanhar o horizonte de discursos possíveis no começo do século XX: uns, sempre afetados pela alteridade dos outros.

O professor: a importância das relações com os países vizinhos

a Introdução da *Gramática*, Antenor Nascentes resalta como dado conjuntural para a criação da cadeira de espanhol o fato de:

o Brasil [estar] cercado de países onde se fala [essa língua] e com os quais se acha em relações constantes, de ordem política, commercial, etc. (NASCENTES 1920, p. iii).

A situação geográfica e as relações constantes com os países vizinhos parecem fundamentais nas palavras do autor. Se, por um lado, o significante “cercado” expressa essa proximidade e o fato de o Brasil estar rodeado, circundado por esses países com os quais se relacionava, o efeito polissêmico permitiria ampliar a interpretação e imprimir ao significante os sentidos de “ameaça” que também convoca. Nessa leitura, “estar cercado” condensaria tensões de época – os fantasmas da Primeira Guerra Mundial – e, especialmente, nesse contexto geográfico específico, as tensões do país com a América hispânica, a “outra América Latina”, em palavras de Prado (2001), devido às guerras ainda vigentes, decorrentes de problemas de demarcação das fronteiras.

No entanto, são essas relações com os países da região que levam o autor a afirmar que:

é de grande vantagem para os brasileiros o conhecimento não perfunctório daquela língua, assim como o da língua portuguesa o é para os outros países da América do Sul (1920, iii).

Em 1920, Nascentes já tinha a dimensão da importância do aprendizado mútuo dessas duas línguas da região, antecipando decisões da política linguística que apareceriam só no final do século XX com a criação do Mercosul. A necessidade de um conhecimento “não perfunctório” da língua, isto é, não superficial, realizado em profundidade, exigia (e justificava) a importância da institucionalização do ensino de espanhol para que o aprendizado fosse possível. E segundo Nascentes, foi a compreensão dessa vantagem que levou o governo do Uruguai a criar uma cadeira de português:

E tanto assim o compreendeu o governo do Uruguay que creou uma cadeira de português, em reciprocidade da qual a lei n. 3.674 de 7 de janeiro de 1919 creou uma cadeira de espanhol no Collegio Pedro II (ibid.).

A Lei nº 3.674 (Lei orçamentária dos Estados Unidos do Brasil) destinava a verba para que funcionasse no Colégio Pedro II a cadeira de espanhol e foi promulgada em reciprocidade a uma medida parecida do governo uruguaio, que criara uma cadeira de português. Mas, como se deu essa reciprocidade anunciada por Nascentes, e em que medida a “cordialidade diplomática” e o ato de correspondência diante do ensino da língua ajudam a compreender o processo de inclusão do espanhol no currículo, sua breve permanência e posterior exclusão?

De fato, como afirma o autor, o governo uruguaio parecia ter compreendido a importância de um aprendizado não superficial do português. Essa compreensão levou, em 1917, a uma resolução que propunha a incorporação do português no terceiro ano da Escola Militar, destacando a importância do conhecimento da língua por parte dos oficiais (e dos futuros oficiais do Exército) que operavam nos departamentos limítrofes, não só pelo contato existente entre os exércitos nessas regiões de fronteira, mas também pelo contato existente com a população brasileira.

Menos de dois meses depois de tomada essa medida, o Uruguai solicitava ao Brasil um ato de reciprocidade, em nota endereçada em 5 de dezembro de 1917 ao Ministro das Relações Exteriores do Brasil, Dr. Nilo Peçanha. Junto à nota foi encaminhada uma tradução do decreto e se insistia em que os mesmos motivos que tinham conduzido o Uruguai a ensinar o português (a necessidade de facilitar as relações oficiais) deviam levar o Brasil a adotar uma medida recíproca. No começo do ano seguinte (fevereiro de 1918), Nilo Peçanha destacava que além das vantagens de ordem social, do ponto de vista militar essa medida de reciprocidade se impunha já que muito lucrariam os oficiais tendo o melhor conhecimento possível do idioma.

Uma série de notas levou à incorporação do espanhol nos Colégios Militares⁵. A partir de setembro de 1917, outra sequência de escritos encaminhados pelo Ministério de Relações Exteriores ao Ministério de Justiça e Negócios Interiores (endereço ao Ministro Carlos Maximiliano) sugere corresponder ao gesto do Uruguai com a criação, no Colégio Pedro II, de uma cadeira de língua espanhola, não só como uma forma de homenagem que o Brasil prestaria àquela nação e às demais que falam essa língua, mas também porque facilitaria o intercâmbio intelectual com os países hispano-americanos (RECUERO 2017). Em outubro de 1917, o Ministro solicitava à Congregação do Colégio Pedro II a criação da cadeira de língua espanhola e literatura hispano-americana (ibid.), medida que só seria implementada dois anos depois.

A incorporação do espanhol no Colégio Pedro II é anunciada por meio do aumento da verba repassada à instituição “para atender as despesas com a criação da cadeira de hespanhol em aquelle collegio, em reciprocidade do acto idêntico da República do Uruguai” (BRASIL, 1919)⁶.

Conseguir a reciprocidade do governo brasileiro tinha dado certo trabalho ao governo uruguaio, primeiro nas tratativas e, em seguida, na demora do processo de implementação. Embora o Ministro das Relações Exteriores tenha mencionado a homenagem que com a incorporação da língua o Brasil prestaria não só ao Uruguai, mas às demais nações hispano-americanas, pensar a incorporação apenas como um ato diplomático de reciprocidade entre dois países pode ajudar a compreender esse “tímido projeto”, como observam Quintela e Da Costa (2013), e a curta permanência da língua na educação básica. O espanhol ficou no currículo do Colégio Pedro II como disciplina optativa até a reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz, de 1925, que a retirou da grade.

Se a reciprocidade com a política linguística uruguaia tinha sido um dos argumentos para a incorporação da língua no Colégio, a não reciprocidade dos países hispano-americanos na incorporação do português foi um dos argumentos dados pelo Estado para a não permanência da língua, como narra o próprio Nascentes na Introdução do Dicionário Etimológico, de 1931, ao se referir à época em que ministrara a disciplina no Colégio Pedro II:

A cadeira era facultativa, o que me trouxe os maiores dissabores. Os que lidam no magistério sabem como são estudadas as cadeiras obrigatórias e bem podem imaginar como o seria uma facultativa. Quando se planejou uma reforma do ensino em 1925, fui ao ministro do interior de então, o Dr. João Luiz Alves, e lhe expus a minha situação, pedindo a obrigatoriedade da cadeira. O ministro me objetou a sobrecarga do ensino secundário, a falta de reciprocidade por parte

⁵ Sobre a série de notas, decretos, resoluções, avisos, cartas e pedidos diversos ver Anselmo Guimarães (2014, 2018) e Recuero (2017).

⁶ Em toda a política linguística posterior, estruturada ao longo do século XX por meio de decretos, leis e projetos de leis, a incorporação do espanhol é justificada nos próprios textos jurídicos/legislativos devido às relações que o Brasil mantém com os países vizinhos.

dos países hispano-americanos e não me atendeu (NASCENTES 1931, p. X).

A presença facultativa da língua durou poucos anos. Em conversa com o ministro do interior, Nascentes buscou a institucionalização “plena” da disciplina (a obrigatoriedade) que a igualaria à condição dos outros idiomas (francês, inglês e alemão, além do grego e do latim), mas não foi atendido. Para o Estado, a língua espanhola parecia não ter a importância que o professor anunciara na *Gramática*. E os discursos e representações que a diplomacia brasileira projetava sobre o Brasil (uma República “fora” da América Latina) e sobre as nações vizinhas que tinham o espanhol como língua oficial (e nacional) parecem indícios do “tímido” processo de inserção do espanhol no sistema educativo e de sua rápida exclusão (ou vice-versa).

A diplomacia: a “outra” América Latina

Nas primeiras décadas do século XX, a diplomacia brasileira arrastava velhas representações sobre os países vizinhos, configuradas ao longo do século XIX, época de formação dos Estados nacionais no continente. Elaborou-se no decorrer do século certa interpretação brasileira sobre o mundo hispano-americano, contribuindo, pela repetição, para a constituição de um imaginário que acabou forjando uma memória coletiva sobre uma “outra América”, dissociada e separada do Brasil (PRADO 2001). Segundo Prado (2001), os ideólogos do Império defendiam a monarquia que se opunha às repúblicas “caóticas” da parte espanhola, buscando marcar a diferença entre o Brasil e os demais países da América do Sul. E a instalação da República, que em tese deveria inaugurar uma mudança nessas relações, manteve os mesmos argumentos, dando continuidade no país a esse imaginário do Brasil e da “outra” América Latina ou, no dizer de Capelato (2000, p. 290), do Brasil “fora da América Latina”. Um imaginário que, entendemos, obstaculizou a realização de um verdadeiro programa de inclusão da língua espanhola na escola.

Duas figuras de destaque na diplomacia brasileira nas primeiras décadas posteriores à proclamação da República, o Barão de Rio Branco e Oliveira Lima, representam posições contrapostas com relação à política externa do Brasil e aos ordenamentos regionais possíveis no continente.

Nos anos 1920, o Brasil ainda vivia os efeitos do período em que o Barão do Rio Branco tinha dirigido o Itamaraty (1902-1912), imprimindo rumos que marcaram a política externa do Brasil ao longo do século XX (LESSA 2012). Além do imaginário em relação aos países da América Latina, durante a gestão de Rio Branco concluiu-se a migração do Brasil para o sistema de poder dos Estados Unidos, assumindo as relações brasileiro-estadunidenses um lugar central da política externa (ibid.). A política levada adiante por Rio Branco decorreu da aspiração, por um lado, em diferenciar o Brasil do conjunto de nações do segmento sul do hemisfério identificadas com convul-

sões políticas e insolvência financeira (BUENO, 2012), e, por outro, em colocar o país numa posição hegemônica nessa região sul do continente. Assim, o Brasil se alinhava muito cedo ao movimento pan-americanista e expansionista dos Estados Unidos. Fausto (2006) defende que o eixo diplomático do Brasil se deslocou de Londres para Washington num momento em que o contexto regional sul-americano impunha resistência ao avanço imperialista dos EUA⁷. Esses aspectos da política externa brasileira certamente tiveram efeitos na importância dada pelo Estado para o aprendizado da língua espanhola no país.

O debate sobre o pan-americanismo e as relações que as nações da América Latina (fundamentalmente o Brasil) assumiriam com os Estados Unidos criou diversos embates e disputas. Se de um lado estavam os defensores ardorosos do pan-americanismo, como Rio Branco, Joaquim Nabuco, Artur Orlando, Euclides da Cunha (BAGGIO 1998), do outro estavam os que eram críticos à política expansionista dos EUA: Oliveira Lima, Eduardo Prado, José Veríssimo, Manoel Bomfim.

Na primeira década do século XX, Oliveira Lima escreve *Pan-americanismo* (Monroe, Bolívar, Roosevelt) (1907), um livro no qual ataca abertamente a política externa dos Estados Unidos, denunciando seu caráter imperialista e mostrando os perigos futuros para o Brasil e para a América Latina⁸, como afirma Prado (2001). No texto, o autor faz algumas considerações prévias ao que seria a terceira sessão de reunião das duas Américas, no Rio de Janeiro (após as acontecidas em Washington e México). Dentre essas considerações, Lima se refere à “pretensão insistentemente aventada pelo presidente dos Estados Unidos [...] de tornar efetiva a tutela americana, moral até ser material, sobre o resto do continente independente” (OLIVEIRA LIMA 1907, p. 33).

Na leitura do texto é possível perceber as preocupações do diplomata com relação às transformações da Doutrina Monroe, compreendida por ele como um “instrumento de utilidade continental” cuja feição estava sendo alterada. O que preocupava Oliveira Lima era que de “arma de salvaguarda” a Doutrina se transformasse em “arma de subjugação, quiçá de domínio por anexações” (IBID., p. 35). Vejamos:

Os Estados Unidos já queriam em tempo de Monroe, exatamente como agora em tempo de Roosevelt, ser um acima de todos, e por isso fizeram constantemente ouvidos de mercador às reivindicações e acenos de camaradagem de suas irmãs latinas (IBID., p. 39).

⁷ Esse movimento é evidente na anexação do norte de México, e retomado a partir de 1898 com a intervenção estadunidense na guerra hispano-cubana. Na América Hispânica esse movimento expansionista resultou numa matriz discursiva anti-imperialista que levou à valorização da cultura hispânica e ao questionamento da doutrina Monroe (ARNOUX, DEL VALLE, 2015), reforçando essa separação entre o Brasil e a “outra” América latina.

⁸ Embora Oliveira Lima defendesse a monarquia, propunha a aproximação do Brasil aos países da América Latina, mais do que por uma identificação com os países hispano-falantes, buscando se opor aos perigos da política imperialista dos Estados Unidos (OLIVEIRA LIMA 1907, 1920, 1953) e aos avanços desse país no Brasil que se perpetuava desde começos do século XIX com a Doutrina Monroe.

A doutrina de Monroe não mudou com o desenvolvimento dos Estados Unidos: transformou-se, envolvendo-se. Na essência é sempre a mesma, feita de ciúme e de ambição, porém, indispensável quando surgiu, e fatal no seu presente aspecto. Foi, no seu início, defensiva, e, pela continuação, passou, naturalmente, à ofensiva, como acontece quando se ganha forças para alcançar o que se cobiça (IBID., p. 41).

É força ter presente que a doutrina de Monroe só veda conquistas na América aos europeus, não as veda aos americanos do norte, pelo menos enquanto for exclusiva a doutrina; e se esses na própria Europa, e agora até no Estado Livre do Congo, estão em cada passo intervindo como agentes, por que deixariam na América Latina de exercer a função tutelar que se reservaram? (IBID., p. 99).

Se as colocações do autor são claras com relação às ambições dos Estados Unidos, também são claras sobre as resistências que as “Repúblicas espanholas de América do Sul” faziam àquela expansão e sobre as aspirações do Brasil em dividir a hegemonia hemisférica com os Estados Unidos. Vale a pena, mais uma vez, ler as palavras do autor pela clareza e força sobre as questões colocadas:

As Repúblicas espanholas de América do Sul, como a Argentina e o Chile à frente, fazem tacitamente causa comum na resistência contra aquela extensão, que se lhes afigura perigosa para a sua soberania. O Brasil, porém, que tem consciência de ser um país maior, mais ordeiro, mais progressivo do que qualquer dos seus vizinhos, sente que nada tem a temer e até se sente com vigor para aspirar a dividir com os Estados Unidos a “hegemonia hemisférica” (ibid., p. 42).

Os Estados Unidos procuram com toda a razão alargar a sua esfera mercantil no continente sul, o que é lícito e até louvável, alegando, não injustificadamente no nosso caso, que são eles os grandes compradores do nosso café, o que, contudo, não autorizaria a tornarem-se os compradores da nossa absoluta autonomia política (ibid., p. 44).

Ainda antes, numa metáfora contundente sintetizava suas preocupações:

Deixar que alguém nos entre em casa, para dirigir discricionariamente a sua economia e até as nossas relações, não é muito diferente de presentear-lo com a casa e seus pertences (ibid., p. 35).

Se abrimos a reflexão sobre o Brasil e as relações internacionais com os países da América Latina e com os Estados Unidos nesse começo do século XX, e sobre as representações que perpassam o imaginário de época, é porque nos parecem fundamentais para entender a relação entre a política exterior do Brasil e a legislação produzida pelo Estado com a consequente institucionalização da língua espanhola no Colégio Pedro II que, lembremos, permaneceu apenas cinco anos como disciplina optativa. A

partir desse imaginário de época sobre os países da América Latina, podemos nos perguntar se existiria um interesse forte, por parte do Brasil, para a inclusão da língua na escola e mais especificamente, no Colégio que formava essa classe dirigente. Será que é possível separar o imaginário sobre as nações hispano-americanas do imaginário que se tem da língua que as constitui? Afinal: quais eram os interesses do Brasil para levar adiante uma proposta de ensino da língua? Evidentemente, diante da “outra” América Latina, só pareceria ter havido espaço para um projeto tímido e para uma breve permanência do espanhol na escola. Apesar da brevidade, foi um gesto inaugural e começava aí, nesse colégio elitista, a construção de uma memória do espanhol no âmbito escolar. A próxima inclusão aconteceria em 1942, durante a Era Vargas. Novas representações anunciavam a projeção da língua dos países vizinhos em um espaço escolar mais amplo.

2 A Era Vargas: relações mais próximas com os países vizinhos

A instauração da obrigatoriedade da língua espanhola nas escolas secundárias do Brasil aconteceu como efeito do Decreto-Lei 4.244 (1942) – conhecido também como Lei Orgânica do Ensino Secundário, ou Reforma Capanema –, durante a Era Vargas (1930-1945), uma etapa da história do Brasil que desencadeou um processo de transformação do país, da sociedade e do sistema educativo. Do caráter complexo e ambíguo da experiência vivida nesses anos, iluminamos apenas alguns aspectos relevantes, especialmente os vinculados às transformações políticas que impulsionaram mudanças na economia e no setor educativo e cultural, e que tinham na base (e no horizonte) um outro projeto de país.

Em 1937, acontece o golpe (ou autogolpe) de Estado que, longe de buscar derrubar o presidente Vargas, tentava reforçá-lo numa nova ordem mais autoritária e mais centralizada (NAPOLITANO 2017): o Congresso Nacional foi fechado e a Constituição vigente, suspensa. No lugar dela, “o governo apresentou uma das constituições mais autoritárias da história brasileira” que previa a pena de morte, impunha a censura e perseguia os inimigos políticos (IBID., p. 115). Entretanto, mesmo com restrições no terreno da cidadania civil e política, Gomes afirma que “o Brasil experimentou políticas públicas que o tornaram mais moderno economicamente e menos excludente socialmente, embora não menos desigual”⁹ (GOMES 2005, p. 106). Tais políticas chegaram também ao âmbito educativo, tentando democratizar, especialmente, o ensino secundário.

Delineava-se uma nova forma de Estado com viés nacionalista (antiliberal e intervencionista), marcada pela centralização política em torno da figura do presidente

⁹ Por esses anos continuavam em vigência aspectos da República Velha: a estrutura agrária que se conservou inalterada e que manteve o trabalhador rural fora da legislação protetora do trabalho bem como a exclusão dos analfabetos do processo eleitoral e a restrição das garantias individuais dos imigrantes (SCHWARCZ e STARLING 2015).

(PAYER 2006), que a diferenciava do projeto oligárquico das décadas anteriores em que o poder e a força estavam concentrados em cada um dos Estados do país. E se é verdade que o governo Vargas não ameaçou o poder das velhas elites regionais, também é fato que as submeteu a outro projeto político e econômico, pautado pela industrialização e o desenvolvimento nacional (NAPOLITANO 2017).

No terreno econômico, após 1930, a grande mudança foi a prioridade máxima que o governo federal deu ao desenvolvimento do mercado interno, adotando uma estratégia de industrialização que tornasse a economia nacional o menos dependente possível do mercado mundial. Mesmo assim, até a Segunda Guerra Mundial, a geopolítica brasileira esteve marcada pelos interesses comerciais dos Estados Unidos e da Alemanha, seus principais parceiros nessa área (ibid.). Esse equilíbrio foi rompido em agosto de 1942 com a declaração da guerra ao Eixo, ficando os Estados Unidos como o principal parceiro comercial (CPDOC¹⁰, s/d). Começava aí um novo período de influência cultural e econômica da potência do norte em território brasileiro. Exemplo disso foi o financiamento para a construção da siderúrgica de Volta Redonda (NAPOLITANO 2017); a criação, em 1940, da chamada *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*, uma agência de coordenação de programas de colaboração entre as potências do norte e os países latino-americanos (ibid.), dentro do marco da “Política de Boa Vizinhança”, desenvolvida pela elite política e econômica norte-americana que buscava evitar a contaminação das elites políticas brasileiras e latino-americanas em geral pelas ideias nazifascistas (ibid.). Também seria mostra disso a chegada em 1942 da Coca-Cola, símbolo máximo do capitalismo estadunidense.

Apesar do avanço dos EUA, também aconteceram nessa década importantes tratados comerciais do Brasil com os países vizinhos que assinalam um interesse crescente do governo Vargas nas relações com essas nações. Entendemos que as alianças políticas e comerciais com os países da região, além das missões culturais desenvolvidas nesses anos, outorgaram à língua um lugar de maior destaque no tabuleiro no qual ia se configurando um novo projeto político-educativo. É essa a hipótese que apresentamos.

A Reforma Capanema: um projeto nacional de educação

O país se modernizava, e seguindo a mesma direção do desenvolvimento econômico, da construção de políticas públicas e da reorganização do Estado, haveria também mudanças no setor educativo. A Reforma Capanema – proposta por quem ocupou o cargo de Ministro de Educação e Saúde de 1934 a 1945 – estabeleceu a obrigatoriedade da frequência à escola secundária e, dando continuidade à Reforma de Francisco Campos (1931), e à Constituição de 1934, propunha um projeto educativo nacional, ausente na década de 1920. Com a constituição de 1934, o Estado assume

¹⁰ Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas.

pela primeira vez o traçado de diretrizes de todos os graus de ensino, coordenando sua execução em todo o território nacional. O Ministério foi se convertendo num dos principais pontos de apoio ao regime e, no novo modelo, cultura e educação seriam dois pilares importantes do governo, assuntos de Estado¹¹: estratégias de construção de um “homem novo” para um “Estado Novo” que buscava construir os valores de “brasilidade” forjando “uma nação-povo integrada e blindada contra os regionalismos desagregadores da Primeira República” (NAPOLITANO 2017, p. 136).

O movimento revolucionário de 1930 projetou na escala nacional as reformas educacionais iniciadas na década anterior no âmbito regional (CANDIDO 2011)¹². Todas elas buscavam a renovação pedagógica expressada na designação de “Escola Nova” (com atuação importante no governo Vargas), que representava uma posição avançada na educação (ibid.), defendendo uma escola pública, gratuita e laica que deveria democratizar a sociedade e ajudar a superar as profundas diferenças socioeconômicas do país (NAPOLITANO 2017). Esses princípios estavam presentes no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, lançado em 1932.

Alguns números ajudam a entender os desafios de expansão do sistema escolar no Brasil, que nos anos 1920 tinha um índice de analfabetismo de quase 70% (FAUSTO 2015). Em aqueles anos os “meninos e meninas entre 5 a 19 anos que frequentavam a escola primária ou média era de cerca de 9%”, tendo chegado, em 1940, a pouco mais de 21% (ibid., p. 217). A educação se expandia, embora não atingisse o horizonte que as ideias em jogo e um projeto nacional de educação pareciam potencializar. A Reforma Capanema tinha a intenção de consolidar a escola secundária como a principal instituição educacional no sistema de ensino, tanto que a maior crítica feita ao regime varguista no aspecto educativo é justamente não ter encampado também a expansão da escola primária que, mesmo depois da reforma, continuou sendo irrisória.

A Exposição de Motivos da Reforma, um texto encaminhado por Gustavo Capanema em 1º de abril de 1942 ao Presidente da República para submeter à sua consideração o projeto de lei orgânica do ensino secundário, apresenta, já de saída, considerações fundamentais que assinalam a mudança de rumo que o governo tentou imprimir ao projeto educativo logo após chegar ao poder na década de 1930. O documento retoma explicitamente a Reforma Francisco Campos (1931), que ampliou o ensino secundário de cinco a sete anos e homogeneizou a cultura escolar, estabelecendo oficialmente procedimentos administrativos e didático-pedagógicos para todos os ginásios do território nacional (DALLABRIDA 2009). A própria Exposição de Motivos apresentava os números que faziam propaganda da expansão empreendida a partir da primeira reforma: em 1931, afirmava-se no documento, havia no Brasil menos de duzentas escolas secundárias, já em 1942, elas eram quase oitocentas. Nessa rede estendida buscava-se “elevantar [nos alunos] a consciência patriótica e a consciência humanística” e desenvolver neles uma “sólida cultura geral” (BRASIL 1942a).

A formação do Estado Nacional preconizado por Vargas passaria necessa-

¹¹ Para Londres (2001, p. 101) “a gestão Capanema à frente do Ministério de Educação e Saúde teve o caráter de gesto fundador das relações entre Estado e cultura no Brasil, implantando um modelo não apenas institucional como também de relação entre poder público e intelectuais”.

¹² Em São Paulo, começou em 1920, com a reforma de Sampaio Dória que buscou modernizar os métodos pedagógicos e procurou tornar realidade o ensino primário obrigatório incrementando as escolas rurais. Também foram importantes as reformas de Lourenço Filho no Ceará (1924); a de Francisco Campos em Minas (1927) e a de Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1928).

riamente pela homogeneização da cultura, dos costumes, da língua e da ideologia (SCHWARTZMAN, BORMENY e COSTA 1984) e as escolas seriam verdadeiros polos a partir dos quais se irradiaria o ideário nacionalista. Para realizar tal projeto, a questão da língua nacional era estratégica. O ensino de português foi ampliado e as regiões de colonização estrangeira – especialmente as colônias de imigrantes alemães e italianos que mantinham costumes, tradições e língua próprias –, foram encaradas pelo governo como um problema nacional¹³.

A autoria do projeto tinha consciência de que esses estudantes iam conformar no futuro o aparelho estatal

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação [...] (BRASIL 1942a).

A formação desses quadros políticos dessa vez não estaria restrita, como em outros momentos da história do Brasil, à elite integrada pelas famílias pertencentes à burguesia nacional, sendo também voltada aos adolescentes que estivessem “bem-dotados” para desenvolver essa função, e o Estado teria que dar as oportunidades para a participação de jovens vindos de outras classes sociais:

São estabelecidos preceitos destinados à diminuição do custo do ensino secundário e ao desenvolvimento da assistência aos escolares necessitados. A providência tem em mira proporcionar, o mais que for possível, a educação secundária aos adolescentes bem-dotados (BRASIL 1942a).

Essa questão era reforçada no art. 90 da Reforma Capanema, marcando uma mudança significativa com relação à história recente da jovem República

Constitui obrigação dos estabelecimentos de ensino secundário, federais, equiparados e reconhecidos, reservar anualmente determinada porcentagem de lugares gratuitos e de contribuição reduzida para adolescentes necessitados (BRASIL 1942b).

A Reforma tinha no horizonte a democratização do ensino e materializava um discurso que interpelava os indivíduos como patriotas dentro de um projeto mais amplo de cunho nacionalista. O governo buscava tornar a educação secundária, na primeira fase, ao alcance de um número maior de brasileiros (BRASIL 1942a) e propunha uma articulação desse ciclo com “todos os ramos especiais do ensino de segundo grau”,

¹³ A política de vigilância e nacionalização cultural proibiu o ensino de alemão e italiano nas escolas comunitárias e religiosas do sul do Brasil, que passaram a ser vistas com desconfiança, pois eram tidas como potenciais aliadas do exército alemão (NAPOLITANO 2017).

buscando “uma maior utilização e democratização do ensino secundário”. Nesse ideário de expansão e democratização do ensino secundário, o espanhol entrou no currículo como disciplina obrigatória.

O espanhol no ensino das línguas vivas estrangeiras: um espaço ampliado

A reforma introduz o espanhol no grupo das línguas vivas estrangeiras dos estudos secundários, somando-a ao histórico ensino de francês e inglês¹⁴, línguas que, segundo o documento e como sabido por todos (“claro está”), “não poderiam deixar de ser conservad[as] [...] dada a importância desses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de toda sorte que a eles nos prendem” (ibid.). No documento são expostos os motivos que justificam a inclusão do espanhol como terceira língua: “Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para todas as modalidades de estudos modernos”, afirma-se, “é o espanhol a língua nacional do maior número dos países americanos” (BRASIL 1942a). Essa consideração reconhece a presença da língua no continente e estudá-la seria “um passo a mais” que o governo daria, nessa espécie de gradativa somatória para uma “maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente” (ibid.). Materializava-se no discurso uma preocupação de aproximação (maior e mais íntima) do Brasil com os países hispano-americanos. A dimensão política da língua ficava exposta e seu aprendizado ganhava um lugar de maior relevância.

Se na Exposição de Motivos se projeta essa vinculação (“espiritual”) com os países da região e a importância do aprendizado da língua, há outros indícios que reafirmam esses anseios. Um deles refere-se à firma de tratados comerciais com países da América Latina, indicando o movimento de aproximação com os países da região levado adiante durante o governo Vargas. Em um estudo histórico sobre as relações internacionais da América Latina, Cervo observa que entre 1932 e 1936,

inúmeros tratados de comércio foram firmados entre países da América Latina com o intuito de abrir mercados aos países vizinhos, em oportuna política de contrapeso ao fechamento econômico observado no mundo em consequência da crise do capitalismo (CERVO 2001, p. 66).

O autor também menciona o tratado firmado com a Argentina em 1941, na visita realizada por Oswaldo Aranha (Ministro das Relações Exteriores) a Buenos Aires em novembro desse ano. Assim, destaca (ibid., p. 76) que nessa visita “os dois grandes do Atlântico sul também firmaram um tratado de comércio cujo espírito era o de induzir

¹⁴ Leffa (1999) afirma que muitos alunos terminavam o ensino médio lendo os autores na língua original. Para o estudioso, visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.

uma união aduaneira aberta à adesão dos vizinhos”¹⁵. Segundo o estudioso, Aranha combinava “a solidariedade com os países latinos” (ibid. p. 77) por um lado, com “a fiel e estreita relação com os Estados Unidos”. Somando-se aos sentidos expressos na Exposição de Motivos, as relações econômicas e comerciais também propiciavam a aproximação entre os países do continente.

Outro indício que reafirma o empenho do governo nessa aproximação é a troca de três cartas¹⁶ que têm Gustavo Capanema ora como destinatário, ora como autor do intercâmbio epistolar. Na primeira delas, endereçada a ele por Gilberto Freire, de Recife em 21 de agosto de 1941, o sociólogo pernambucano faz menção a uma conversa na qual o ministro teria mencionado seu interesse pelos estudos de Freire sobre as condições intelectuais nos países americanos “para uma melhor articulação da nossa cultura com a deles”. Para contribuir com o plano de Capanema, Freire se propõe a desempenhar a missão de “observador cultural”, tanto das condições daquele momento, como das que seriam necessárias para uma aproximação intelectual com esses países, “no sentido de intercâmbio universitário, em particular, e científico, literário e artístico, em geral”. E para isso, Freire propõe uma viagem de seis meses, começando pela Argentina, Uruguai e Paraguai para terminar nos Estados Unidos¹⁷. O sociólogo acrescenta que poderia fazer um trabalho de certo interesse dentro do plano de Capanema, o qual qualifica como sendo de “inteligente interamericanismo cultural”, definindo-o como bem diverso do que teria existido até aquele momento. Freire solicita a Capanema a possibilidade de concretizar tal viagem junto ao presidente Vargas.

Na segunda carta, escrita dois meses depois (28.10.1941), Capanema se dirige ao presidente Vargas, explicando a proposta e as despesas que a missão de Freire envolveria,

Sr. Presidente:

Apresento a V. Excia um plano de início de um cuidadoso trabalho de sondagem do ambiente cultural das nações hispanoamericanas, para verificação do que é possível fazer no sentido *de uma maior, mais segura e mais continua penetração da cultura brasileira*¹⁸.

A cultura brasileira é quase inteiramente desconhecida dessas nações. Vencer essa distância, não só *em proveito de um maior entrelaçamento espiritual na América*, senão também para que se alargue o prestígio

¹⁵ O Tratado sobre Livre Comércio Progressivo tinha o propósito de estabelecer um regime de livre intercâmbio comercial que pudesse chegar a uma união aduaneira com os países limítrofes (RAPOPORT, MADRID 1998).

¹⁶ As cartas fazem parte de uma longa série apresentada no Apêndice do livro *Tempos de Capanema*, de Schwartzman, Bomeny e Costa (1984).

¹⁷ Na mesma carta, Freire comenta com Capanema que a missão de observador cultural que estava sugerindo teria também o interesse de lhe servir de “viagem de núpcias”, “daí a urgência”, “a grande urgência”, afirma o escritor pernambucano (ibidem). A viagem aconteceu e foi, assim, viagem de trabalho e de núpcias. Uma viagem que coincidiu com a publicação espanhola de *Casa-grande & Senzala* e na qual foram realizadas diversas palestras e conferências nos países visitados cujo tema era América Latina (PEIXOTO 2015).

¹⁸ O fragmento em itálico parece antecipar as palavras que pouco tempo depois Capanema escreveria na Exposição de Motivos: “nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente”.

do esforço intelectual de nosso país, é tarefa que se impõe aos homens do governo brasileiro [...].

O trabalho, a ser realizado pelo escritor Gilberto Freire, deverá iniciar-se pelos países em que a tarefa parece mais fácil: Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA p. 316-317).

Nas duas cartas, a aproximação com os países americanos se projeta de forma nítida e, nessa última, claramente vinculada à intenção de que a cultura brasileira – “quase inteiramente desconhecida dessas nações” – “penetrasse” de forma contínua naqueles países. Essa série de aspectos nos permite alargar o contexto da incorporação da língua espanhola ao currículo.

Uma terceira carta, escrita por Freire em 31 de janeiro de 1942, no “profundo e misterioso” Paraguai, tal como ele mesmo registra já na missão pelos países vizinhos, também traz pistas interessantes. Freire afirma a importância da viagem e observa o desejo dos paraguaios de um maior contato com a cultura brasileira:

Do que estou certo é de que esta viagem de estudo não será inútil para o Brasil. Aqui tenho encontrado da parte dos paraguaios a maior simpatia e vivo desejo de maior contato com a cultura brasileira. Seria ótimo que a Academia Brasileira de Letras, por exemplo, que não é nenhuma pobretona, estabelecesse aqui uma cadeira de estudos brasileiros que poderia se especializar no estudo de coisas de interesse comum sobre nossas origens ameríndias (ibid., p. 321 e 322).

E ainda retomando conversas anteriores com o Ministro, volta a mencionar velhos projetos e ideias:

A propósito: como supunha e como lhe disse, este ponto pode ser bastante natural, nada forçada, de maior aproximação cultural dos povos da América espanhola conosco. Já tenho falado do nosso congresso, para o ano, de estudos ameríndios e encontrado entusiasmo pela ideia. Nós somos, dos grandes povos da América do Sul, e, ao lado do México, o menos europeu e, essencialmente, o menos colonial na sua cultura e por conseguinte, em posição de ser o pioneiro de uma nova cultura americana, na qual se valorizem, em vez de se subestimarem, os elementos não-europeus (ibid.).

Freire falava da possibilidade de o Brasil ser “pioneiro de uma nova cultura americana”, assumindo uma posição de avançada, quase de liderança¹⁹. E comenta, ainda, uma ideia “esplêndida” de Capanema sobre as origens ameríndias dos povos da América e sobre a projeção de Vargas como líder:

¹⁹ Parecem ressoar aqui as palavras de Oliveira Lima apresentadas na primeira parte, sobre as aspirações do Brasil de dividir a hegemonia hemisférica com os Estados Unidos, assumindo assim “essa liderança” e esse desejo de “uma maior e mais contínua penetração cultural brasileira”, como afirma Capanema na carta enviada a Vargas.

A idéia do monumento ao índio – uma de suas esplêndidas idéias – será recebida com entusiasmo em toda a Indo-América, que também começa a sentir – e com razão – que o nosso Vargas é um dos seus *leaders* (ibid.).

Como vimos, a aproximação com os países da região aparece anunciada de forma clara em diferentes materiais: na Exposição de Motivos, em tratados comerciais e nas cartas. A soma dessas amostras dá sustento à possibilidade de trazer outra interpretação com relação à exclusão do alemão da grade de disciplinas obrigatórias e à inclusão do espanhol. Até aqui os argumentos de diversos pesquisadores (RODRIGUES 2012, VIEIRA 2012) defendiam a ideia de que a exclusão do alemão do currículo de disciplinas obrigatórias (e a inclusão do espanhol no seu lugar) estaria relacionada à posição tomada pelo Brasil na guerra, alinhando-se aos Aliados (Estados Unidos, Grã Bretanha, França e Rússia) em oposição aos países do Eixo (Itália, Alemanha, Japão). As análises apresentadas nos permitem formular outros motivos possíveis para as mudanças ocorridas, levantando a hipótese de que mais do que a guerra (ou, além dela) tenha sido essa política de aproximação com os países da região que teria provocado a alteração no currículo com relação às línguas estrangeiras, marcando uma mudança de posição das peças no tabuleiro político.

Se as cartas fazem referência explícita a uma aproximação e a um desejo de maior conhecimento sobre os países da “América espanhola”, a Exposição de Motivos traz mais uma pista na direção da nossa hipótese. No próprio documento há referência ao alemão (e ao italiano), dando força à nossa interpretação que propõe somar outros sentidos ao que até agora tinha sido lido apenas como uma exclusão/inclusão de línguas por causa da guerra. No documento se afirma que:

É preciso não esquecer o valor cultural e a importância bibliográfica de outras línguas modernas, notadamente o alemão e o italiano. Na impraticabilidade de ensiná-las nos limites de tempo e de capacidade pedagógica da escola secundária, será medida sem dúvida útil e de possível adoção introduzir o seu estudo, pelo menos em caráter facultativo, nos estabelecimentos de ensino superior, ao lado dos estudos científicos e técnicos para os quais elas constituem elemento auxiliar de primeira necessidade (BRASIL 1942a).

A despeito da proibição do ensino de alemão e de italiano (como línguas de imigração) nas comunidades do sul do Brasil, no recorte fica clara a proposta para que essas duas línguas pudessem ser ofertadas de forma facultativa no ensino superior, ao lado dos estudos científicos e técnicos, devido ao valor cultural e à importância bibliográfica. E, se por um lado, nas diretrizes ministeriais não se faz nenhuma referência aos motivos que levaram a excluir o alemão do quadro de línguas obrigatórias, há um reforço da importância dessa língua na formação superior, por ser um “elemento auxiliar

de primeira necessidade”.

A série de fragmentos apresentada nos leva a pensar que, ao que parece, havia questões políticas de diversas ordens que implicavam uma mudança no quadro das relações entre as línguas e o espanhol passava a ter uma posição de maior destaque. Em definitivo, aquela “*maior e mais íntima* vinculação espiritual com as nações irmãs do continente”, parecia não ser possível sem um estudo mais aprofundado da língua. Vejamos isso num outro recorte:

Adotá-lo [o espanhol] no nosso ensino secundário, utodi-lo, não pela rama e utodidaticamente, mas de modo metódico e seguro.

Essa sequência do documento retoma sentidos que Nascentes formulara na Introdução da *Gramática* de espanhol escrita em 1920, na qual se referia à grande vantagem de se ter um conhecimento “não perfunctório” (não superficial) da língua. Assim como para o autor da *Gramática* de 1920, para quem o lugar de estudar uma língua estrangeira de modo não superficial era a escola, o documento que expõe os motivos para levar adiante a Reforma Capanema também parecia reconhecer que a escola era o lugar para que a língua espanhola fosse estudada não de maneira superficial (“pela rama”), – com a espontaneidade e informalidade de um autodidata –, mas “de modo metódico e seguro”.

Nas passagens presentes na *Gramática* de 1920 (“não perfunctório”) e na Exposição de Motivos de 1942 (“não pela rama nem autodidaticamente”) é significativo observar o paralelismo das negações. Segundo Indursky (2013), a negação é um dos processos de internalização de enunciados oriundos de outros discursos e seu estudo possibilita evidenciar o caráter heterogêneo do discurso. Se por um lado, as marcas da negação são explícitas (*não, nem*) o discurso do outro é implícito: “não pode ser dito pelo[s] sujeito[s]” desses discursos – tal como nos permite afirmar Indursky (ibid., p. 266). A própria autora ressalta que para identificar esse discurso que não está explicitado, é preciso transformar metodologicamente a negação em afirmação (ibid., p. 277), só assim, observa, o outro discurso pode ser tangenciado. Realizando essa operação, podemos pensar que ter um conhecimento superficial da língua e estudá-la de forma autodidata (discursos do sentido comum, apresentando-se como óbvios e sabidos no funcionamento da memória) seriam duas operações suficientes para certo domínio do idioma, sentidos que os discursos de 1920 e de 1942 parecem querer interromper, negando-os. Vale aqui pensar que excetuando os cinco anos em que o espanhol esteve presente na grade do Colégio Pedro II (de 1920 a 1925), o seu estudo ocorria, provavelmente, de forma autodidata. E pelo que interpretamos nos dois discursos, o lugar de estudar línguas estrangeiras de forma aprofundada, metódica, segura e plurilíngue era mesmo a escola.

Na carta dirigida a Vargas, que acompanha a Exposição de Motivos, Capanema

afirmava que se a Reforma merecesse aprovação, era de crer que o ensino secundário daria um passo a mais no sentido da renovação e da elevação. Em 9 de abril de 1942, uma semana após ter recebido a Exposição de Motivos, o Presidente da República decretou a Lei Orgânica do Ensino Secundário²⁰.

Ao longo da Reforma, reforçavam-se aspectos já formulados na Exposição de Motivos: a formação ampla, humanista e da personalidade integral dos adolescentes e a elevação da “consciência patriótica” que trouxe uma ênfase nos conteúdos nacionalistas; a mudança dos ciclos – o primeiro, o ginásial, de quatro anos; e, o segundo, o curso clássico ou científico, com duração de três –; a oferta do espanhol nas duas primeiras séries do curso clássico e na primeira série do científico.

O Programa da disciplina expedido pelo Estado era composto de quatro partes – 1. Leitura; 2. Gramática; 3. Noções de História Literária; 4. Outros exercícios –, e também projetava a importância dos países hispano-falantes, anunciando que a “Leitura”

far-se-á em trechos fáceis, em prosa e em verso, que tenham por assunto principal a paisagem e a vida na Espanha e nos países americanos de língua espanhola e, posteriormente, por já aspirar a constituir uma iniciação literária em excertos dos maiores escritores espanhóis e hispano-americanos (BRASIL, 1943).

A incorporação do espanhol no currículo da escola secundária provocou o rápido surgimento de uma produção significativa de gramáticas e manuais destinados a professores e alunos. Alinhados com os objetivos do Estado, os paratextos dos instrumentos linguísticos destacavam a importância dada ao aprendizado da língua para um maior e melhor intercâmbio intelectual e social com os países da América Latina. Assim a manifestava um dos autores:

ao entregarmos aos nossos patrícios este desprezioso trabalho, o fazemos imbuídos do mais elevado espírito de cooperação, certos de que, assim procedendo, estaremos [...] ajudando, de acordo com as nossas humildes possibilidades, os *grandes e salutares objetivos do nosso governo ao estabelecer, pelo ensino da língua espanhola, maior e mais fácil intercâmbio intelectual e social com os irmãos da América*, a fim de fortalecer a cultura brasileira e, sobretudo, preservar, por esse meio, no presente e muito mais no futuro, a tão almejada paz entre os homens do Continente (BARROS 1948, p. 3).

²⁰ Vale lembrar aqui que ao longo do Estado Novo, o Congresso Nacional se manteve fechado. Dessa forma, as decisões do governo não passavam nem pelas tensões, nem pelos obstáculos, nem por possíveis recusas nas Câmaras. Esse é um aspecto significativo, quando se trata de compreender as diferenças com outros momentos históricos. Pensamos, especificamente, nas dificuldades enfrentadas pelo governo de Juscelino Kubitschek, no que foi, entendemos, o projeto mais ousado na história da língua espanhola no Brasil, ao propor, em 1958, a equiparação do espanhol ao inglês e ao francês no sistema educativo, tanto em anos, quanto em número de horas destinadas ao ensino. A impossibilidade da aprovação da proposta esteve vinculada às disputas políticas que o funcionamento das câmaras impunha.

Também Lagomarsino se manifestava nessa direção numa espécie de Prólogo intitulado “Dedicatória” e dirigido “À mocidade brasileira”:

Se o estudo de uma outra língua constitui novo elemento de cultura que permite ao homem satisfazer o desejo de saber dessedentando suas ânsias nas próprias fontes originais, – *o estudo do ESPANHOL se me afigura de valor maior como elemento básico e imprescindível para a integral realização de anseios que flutuam no ambiente* (1944, p. 5, itálico nosso).

[...]

Homens de boa vontade procuram nas terras próximas falar vossa língua para melhor se entenderem convosco; fazei outro tanto; – e para que o Brasil mantenha sempre o lugar que lhe corresponde como vanguardeiro que é, material e espiritualmente, nas linhas de defesa do Continente da Paz – aprendei a língua daqueles, para que, pelo entendimento mútuo, haja e seja uma radiosa realidade, o amor e a união fraternal que deve unir como irmãos todos os membros desta grande família das nações sul-americanas (ibid., itálico nosso).

As palavras do autor se referem, por um lado, a “anseios que flutuam no ambiente” e, ampliando essa expressão, à necessidade de aprender a língua para que haja “o amor e a união fraternal” com os irmãos da “grande família das nações sul-americanas”. Necessidades e anseios também expressados a partir do Estado. Essa necessidade, como em outros momentos do arquivo estudado, se antecipa vinculada a um movimento do próprio Brasil, significado como “vanguardista” no espaço continental.

Nesse sentido, outro aspecto interessante desse segundo recorte é a importância do aprendizado mútuo da língua: “Homens de boa vontade procuram nas terras próximas falar vossa língua para melhor se entenderem convosco; fazei outro tanto”. Tal ideia já havia sido, inclusive, sinalizada por Nascentes na Introdução da *Gramática*.

A integração proposta pelo Estado e valorada pelos autores parece um denominador comum, no entanto, há oscilações no modo como tal aproximação é interpretada. No recorte de Barros, a fraternidade e a importância de aproximação visariam o desenvolvimento próprio (“os grandes e salutareos objetivos do nosso governo ao estabelecer, pelo ensino da língua espanhola, maior e mais fácil intercambio intelectual e social com os irmãos da América, a fim de fortalecer a cultura brasileira [...]”). Por sua vez, como acabamos de assinalar, Lagomarsino destaca o lugar “vanguardeiro” do Brasil. Apesar das vacilações políticas de época e das diversas interpretações, projetava-se a união das nações sul-americanas.

3 Considerações finais

Compreender o movimento pendular de inclusão/permanência/exclusão da língua espanhola do currículo do ensino secundário à luz das relações internacionais foi

esse o objetivo desse artigo. Sinteticamente, podemos afirmar que, nos anos 1920, o Brasil estava fortemente alinhado a uma posição subordinada aos Estados Unidos, defendendo o pan-americanismo já preanunciado quase um século antes com a Doutrina Monroe. Nesses anos, ainda se projetava no imaginário nacional um Brasil “fora” da América Latina, e os países vizinhos ocupavam, claramente, um segundo plano nas relações internacionais. Como efeito, nesse período nota-se que a inclusão da língua se mostrou “tímida”, “tênue”, dando-se como uma troca de gestos diplomáticos que buscaram retribuir a iniciativa do governo uruguaio na inclusão do português e atender às demandas desse Estado para que o Brasil fizesse um gesto recíproco. E o Brasil o fez: incluiu a língua espanhola no Colégio Pedro II, mas com suas potencialidades limitadas pelo caráter facultativo atribuído ao seu ensino e pela breve permanência na grade curricular. Apesar da brevidade, foi um gesto inaugural e começava aí, nessa sociedade e nesse colégio elitista a construção de uma memória e de uma permanência que ultrapassou os muros da escola. Excluída do ensino formal em 1925, a língua ocupou outros âmbitos e teve outras permanências, certamente menos visíveis.

O governo Vargas, sem cortar as relações do Brasil com a potência do Norte, buscou dar destaque às alianças com os países da região: alianças comerciais, missões culturais, aproximações políticas. Para esses anseios de Estado, o ensino de espanhol tinha outra projeção e a obrigatoriedade da língua nos cursos “clássico” e “científico” materializa essa dimensão política. Vemos assim que nesses anos o espanhol fez parte de um projeto político-educativo que não só instaurou a língua no currículo com caráter obrigatório, mas garantiu uma longa permanência, que foi além dos períodos em que Vargas esteve no poder – ficando presente até 1961. Projetar a língua como um aspecto que permitiria “uma maior vinculação espiritual” com os países da região teve efeitos claros e duradouros, pois uma parte da sociedade brasileira pode estudar espanhol no âmbito escolar no decorrer dessas duas décadas.

Para finalizar, vale a pena retomar indagações que Prado faz no final do trabalho aqui citado anteriormente. Em 2001, a autora se perguntava se a criação do Mercosul levaria a mudanças na esfera das relações culturais entre os países da região, se seria possível transformar velhas imagens e ideias e se isso levaria à elaboração, no Brasil, de outras concepções sobre a América Latina. Indagava, pois, sobre as possibilidades concretas para que surgisse uma nova visão brasileira com relação a essa outra América, “tão próxima e, ao mesmo tempo, tão distante” (PRADO 2001, p. 147).

E são essas mudanças de concepções e de representações, não só nas instâncias do Estado, mas também na população de modo geral, nos professores e estudantes, atuais e futuros, as que, entendemos, garantirão um dia um programa de inclusão da língua espanhola no sistema educativo brasileiro, que possa ter mais força e sofra

menos oscilações. Pois nos momentos em que diferentes governos promoveram uma maior aproximação aos países da América Latina, em conjunturas marcadas por jogos diversos de interesses, como foi o caso do governo Vargas (1930-1945), do governo Kubitschek (1956-1961) e do governo Lula (2003-2011), a língua espanhola ocupou, ou tentou ser colocada em um lugar de maior destaque no sistema educativo. Nesse sentido, as relações internacionais parecem cruciais, assim como, os movimentos das elites por uma maior ou menor aproximação aos países da América Latina.

Em um ano de eleições tão importantes, esperamos que novos ares soprem sobre o Brasil e, com eles, surja um país que faça parte de uma América Latina cada vez mais próxima e mais democrática.

Referências

ARNOUX, Elvira Narvaja de; DEL VALLE, José. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *In: Spanish in context*, número especial sobre “Ideologías lingüísticas”, John Benjamins Publishing Company, 2010, p. 1-24.

ARNOUX, Elvira Narvaja de; DEL VALLE, José. Introducción a la creación del español: perspectivas latinoamericanas y transatlánticas. *In: DEL VALLE, J. (Ed.) Historia política del español. La creación de una lengua*. Madrid: Aluvión editorial, 2015. p. 145-156.

BAGGIO, Kátia Gerab. *A “outra” América: A América Latina na visão dos intelectuais brasileiros das primeiras décadas da república*. Tese de doutorado. São Paulo: Dep. de História – FFLCH – USP, 1998.

BARROS, Aristóteles de Paula. *Español. Gramática, literatura y antología*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1948.

BRASIL. Lei 3.674 de 7 de janeiro de 1919. Fixa a despesa geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1919.

BRASIL. Exposição de Motivos da Reforma Capanema: Decreto Lei nº 4.244 (por Gustavo Capanema), de 1 de abril de 1942, Rio de Janeiro, 1942a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>.

BRASIL. Decreto-Lei 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário, Rio de Janeiro, 1942b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 127, de 3 de fevereiro de 1943. Rio de Janeiro: Ministério de Estado da Educação e Saúde, 1943. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2162571/pg-11-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-05-02-1943>.

BRASIL. Projeto de Lei 4.606, 1958. Altera o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, no que se refere ao aprendizado do idioma espanhol nos dois ciclos de ensino secundário. Do poder executivo à comissão de educação da Câmara dos Deputados.

BUENO, Clodoaldo. O Barão do Rio Branco no Itamaraty (1902-1912). *Revista brasileira de política internacional*, v. 55, n. 2. Brasília, jul./dec. 2012.

CANDIDO, Antonio. A Revolução de 1930 e a Cultura. *In*: CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAPELATO, Maria Helena. O “Gigante brasileiro” na América Latina: ser ou não ser latino-americano. *In*: MOTA, Guilherme (Org.) *Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500-2000)*. Editora SENAC: São Paulo, 2000, p. 285-316.

CERVO, Amado Luiz. *Relações Internacionais da América Latina: velhos e novos paradigmas*. Brasília: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais (IBRI), 2001.

DALLABRIDA, Norberto. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. 3. ed. atualizada e ampliada, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FAUSTO, Boris et al. *História general da civilização brasileira*. Tomo III O Brasil republicano, volume 9. Sociedade e instituições (1889-1930). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

GOMES, Angela de Castro. Autoritarismo e corporativismo no Brasil: o legado de Vargas. *REVISTA USP*, São Paulo, n. 65, p. 105-119, mar./maio 2005.

GUIMARÃES, Anselmo. *Panaméricas Utópicas: a institucionalização do ensino do espanhol no Brasil (1870-1961)*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, 2014.

GUIMARÃES, Anselmo. *História dos livros didáticos de espanhol publicados no Brasil (1919-1961)*. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação - História, Política e Sociedade), Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, Sergipe, 2018.

INDURSKY, Freda *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013 [1997].

LAGOMARSINO, Raul G. Gramática Castellana. Porto Alegre: Edições A Nação, 1944.

LEFFA, Vilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, 1999, p. 13-24.

LESSA, Antônio Carlos. O Barão de Rio Branco e a inserção internacional do Brasil. *Revista brasileira de política internacional*, v. 55, n. 1, Brasília, 2012.

LONDRES, Cecília. A Invenção do Patrimônio e a Memória Nacional. *In*: BOMENY, Helena (Org.): *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001, p. 85-101.

NAPOLITANO, Marcos. *História do Brasil república: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo*. São Paulo: Contexto, 2017.

NASCENTES, Antenor. *Gramática da Língua Espanhola para uso dos brasileiros*. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello, 1. ed., 1920.

NASCENTES, Antenor. *Dicionário Etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1932.

NASCENTES, Antenor. *América do Sul*. Rio de Janeiro: Companhia editora nacional, 1937.

OLIVEIRA LIMA, Manoel de. *Impressões da América Espanhola (1904-1906)*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1953.

OLIVEIRA LIMA, Manoel de. *Na Argentina (impressões 1918-19)*. São Paulo; Rio de Janeiro: Weiszflog Irmãos, 1920.

OLIVEIRA LIMA, Manoel de. *Pan-americanismo (Monroe, Bolívar, Roosevelt)*. Brasília: Senado Federal; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1980 [1907].

PAYER, Maria Onice. *Memória da língua*. Imigração e Nacionalidade. São Paulo: Ed. Escuta, 2006.

PEIXOTO, Fernanda Áreas. *A Viagem como Vocação: Itinerários, Parcerias e Formas de conhecimento*, São Paulo: FAPESP/Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

PRADO, Maria Ligia Coelho. O Brasil e a distante América do Sul. *Revista de História* 145, 2001, p. 127-149.

QUINTELA, Anton Corbacho; Da COSTA, Alexandre Ferreira. A filologia de Antenor Nascentes e o início, no Brasil, da Linguística Aplicada ao ensino de espanhol. *Revista SIGNÓTICA*, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, v. 25, n. 2, 2013. Disponível em: www.revistas.ufg.br/sig/article/view/24629.

RAPOPORT, Mario; MADRID, Eduardo. Os países do Cone Sul e as grandes potências. In: CERVO, Amado Luiz, RAPOPORT, Mario (Org.). *História do Cone Sul*. Rio de Janeiro: Revan, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, p. 239-288.

RECUERO, Ana L. Pederzoli Cavalheiro. *Por que (não) ensinar espanhol no Brasil? As políticas linguísticas e a gramatização no ensino do espanhol a partir da glotopolítica*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castetano. *Língua viva, letra morta*. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. São Paulo: Humanitas, 2012.

SCHWARCZ, Lilia M; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, São Paulo: Edusp, 1984.

SOKOLOWICZ, Laura. *Livros didáticos em revista (1990-2010)*. Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17042015-182950/>

SOKOLOWICZ, Laura. A inclusão da língua espanhola no ensino secundário brasileiro e os primeiros gestos de gramatização: os anos 1920 e a Era Vargas. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-04062020-125900/pt-br.php>

VIEIRA, Priscila Oliveira. *Español sin fronteras? Ou entre as fronteiras projetadas?* Dissertação de mestrado (Programa de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americanas), FFLCH, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-09112012-122007/publico/2012_PriscilaOliveiraVieira.pdf

VISCARDI, Cláudia M. R. O Federalismo Oligárquico brasileiro: uma revisão da política do café com leite. *Anuario IEHS* (Buenos Aires), Tandil, Argentina, v. 16, 2001, p. 73-90.

