

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A HISTÓRIA DO
ENSINO DAS LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS

CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO



Dos Autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal (1800-1910)

Luís Alberto Marques Alves
Ausenda Babo
Luzia Blard
Maria Hermínia Amado Laurel
Daniel Coste
Sónia Duarte
Juan F. García Bascuñana
Monica Lupetti
Fernando Carmino Marques
Fátima Outeirinho
Alicia Piquer Desvaux
Rogelio Ponce de León Romeo
Maria José Salema

ORGANIZAÇÃO :

Sónia Duarte
Fátima Outeirinho
Rogelio Ponce de León



Dos Autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal (1800-1910)

ORGANIZAÇÃO:

Sónia Duarte
Fátima Outeirinho
Rogelio Ponce de León

cflup Centro de
Linguística da
Universidade do
Porto

Associação
Portuguesa para a
História do Ensino
das Línguas e
Literaturas
Estrangeiras

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Dos Autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal (1800-1910)

ORGANIZADORES

Sónia Duarte, Fátima Outeirinho, Rogelio Ponce de León

EDITOR

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto

LOCAL

Porto

ANO DE EDIÇÃO 2014

CAPA José Osswald

CONCEPÇÃO GRÁFICA Sersilito-Empresa Gráfica, Lda.

ISBN 978-989-8648-32-7

DEPÓSITO LEGAL 383201/14

TIRAGEM 150 exemplares

Sumário

Introdução	5
O manual escolar no quadro da História Cultural Luís Alberto Marques Alves	9
O ensino das línguas estrangeiras em Portugal, do século XVIII ao início XX, através da análise de anúncios publicitários em jornais da época Ausenda Babo	21
L'importance de l'expérience personnelle et des sens dans l'apprentissage du français. Introduction aux livres <i>Le français par l'observation sensible</i> et <i>Le français par l'observation réfléchie</i> , de G. Rudler e N. Berthonneau Luzia Blard e Maria Hermínia Amado Laurel	39
Quelques aspects historiques et synchroniques des forces en jeu dans le domaine de la didactique e de l'enseignement des langues Daniel Coste	55
A teoria verbal nas duas edições portuenses da <i>Gramática inglesa</i> de José Urcullu: pistas para uma abordagem contrastiva do Português e do Espanhol Sónia Duarte	69
Regard sur la démarche relative à l'élaboration d'un répertoire historique de manuels pour l'enseignement du FLE en Espagne Juan F. García Bascuñana	81
O <i>Thesouro</i> de Antonio Michele: tradição e inovação metodológica na didáctica do italiano para portugueses Monica Lupetti	99
Discursos e métodos nos livros para o ensino das línguas estrangeiras publicados em Portugal (1840 e 1900) Fernando Carmino Marques	117

Selectas francesas na segunda metade do século XIX: estratégias pedagógicas e contextos socioculturais Fátima Outeirinho	127
La présence de textes littéraires dans les manuels de français langue étrangère publiés en Espagne au XIX ^e siècle: critères de choix des auteurs retenus Alicia Piquer Desvaux	135
Breves considerações sobre o <i>Curso de lingua hespanhola</i> (Porto 1888) de Henrique Brunswick Rogelio Ponce de León Romeo	151
Teixeira Botelho e a renovação do ensino das línguas modernas estrangeiras em Portugal no início do século XX Maria José Salema	163

Introdução

A Associação Portuguesa para a História do Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras (A.P.H.E.L.L.E.), desde a sua fundação (1999), tem procurado implementar em Portugal – e sempre em diálogo com as suas congéneres estrangeiras – uma área de estudos em desenvolvimento, relativa à História do Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras, nomeadamente através da realização de encontros científicos com vista à dinamização duma comunidade de investigadores neste domínio de estudos e à partilha de resultados da pesquisa na área. Várias têm sido as temáticas propostas, objecto de eventos que se têm debruçado sobre a história do ensino, quer no quadro de uma abordagem abrangente, quer de modo mais sectorial, numa reflexão sobre o ensino particular, o livro no ensino das línguas, o ensino das línguas na perspectiva dos Estudos de Género, figuras, modelos, instituições e o ensino das línguas em regimes autoritários/ditatoriais.

O volume que agora se publica congrega um conjunto de contributos resultantes de mais um desafio lançado pela Associação, em torno *Dos Autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal (1800-1910)*, no intuito de desenvolver a investigação numa área ainda pioneira em Portugal. Deste modo, procurou-se incidir, por um lado, sobre figuras que se destacaram na elaboração de manuais para o ensino/aprendizagem das línguas e literaturas estrangeiras em Portugal e, por outro, reflectir sobre diferentes propostas metodológicas subjacentes a práticas pedagógicas adoptadas, no período de tempo indicado.

Assim, três linhas de força se inscrevem ao longo dos diferentes estudos aqui apresentados:

1. a (re)descoberta de figuras e agentes de educação que assumem a tarefa de desenhar objectos didácticos para o ensino das línguas e literaturas estrangeiras;
2. a análise de manuais, obras que conformam *corpora* em contexto didáctico, entendendo-se por manual, e de acordo com Alain Choppin, toda a obra impressa não periódica, concebida com a intenção mais ou menos explícita ou manifesta, segundo as épocas, para fins de ensino;
3. a abordagem de modelos (teóricos, metodológicos e pedagógicos) em que assentam os manuais, bem como a concretização na prática pedagógica desses mesmos modelos.

No trabalho de Luís Alberto Marques Alves são analisados diferentes aspectos do manual escolar como objeto relevante na História Cultural, realçando o interesse investigativo que tem suscitado nos últimos anos, bem como a análise histórica dele que pode ser feita.

Ausenda Babo estuda os diversos meios de divulgação do ensino de línguas estrangeiras, do século XVIII até ao início do século XX, em jornais portugueses, bem como o tipo de anúncio – *avisos, offerecimentos, peditórios...* –, os espaços educativos e as metodologias adoptadas neles.

Luzia Blard e Maria Hermínia Amado Laurel reflectem sobre a concepção do ensino da língua francesa que sustenta a coleção em dois volumes, *Le français par l'observation sensible* e *Le français par l'observation réflexie*, coordenados por G. Rudler e N. Berthonneau, debruçando-se sobre a colaboração entre perspectivas literárias, bem como sobre os pressupostos epistemológicos, pedagógico-didácticos e metodológicos que subjazem aos objectivos da coleção.

Daniel Coste procura indicar pistas no campo da didáctica e do ensino das línguas e respectiva evolução, considerando os vários objectos, actores e instâncias que aí intervêm, dando particular atenção às relações entre políticas linguísticas e evolução das metodologias de ensino, a partir, por um lado, da situação vivida no final do século XIX e, por outro lado, de algumas evoluções que marcaram a segunda metade do século passado e que afectam a cena actual.

O trabalho de Sónia Duarte assume como referência de estudo a teoria verbal nas edições portuenses da *Gramática inglesa* (1840 e 1848) de José de Urcullu – dirigida a primeira ao público espanhol; a segunda, ao público português –, com o objectivo de evidenciar o potencial contrastivo implícito entre o português e o espanhol.

Juan F. García Bascuñana pretende apresentar a abordagem utilizada na elaboração de um repertório de gramáticas e manuais para o ensino do francês aos espanhóis entre 1565 e 1940, publicado em Barcelona em 2004. Com particular enfoque no século XIX e nos primeiros anos do século XX, período fundamental do ensino das línguas estrangeiras em Espanha, trata-se igualmente no presente estudo da classificação e análise dos diferentes manuais para o ensino do FLE, situando-os no seu contexto histórico e institucional.

Monica Lupetti, debruça-se sobre o *Thesouro da Lingua Italiana* (Lisboa 1807) de Antonio Michele, expondo a teoria linguística e didacticográfica subjacente e procurando situá-la relativamente à tradição precedente de materiais especificamente concebidos para a aprendizagem do italiano por parte dos portugueses.

O artigo de Fernando Carmino Marques tem como objecto o discurso auto-affirmativo e auto-elogioso dos autores de gramáticas e outros livros para o ensino de línguas estrangeiras publicados em Portugal, durante a segunda metade do século XIX. É aqui analisado o discurso introdutório do método proposto por cada um dos autores estudados, destacando quais as intenções e os meios utilizados para comunicá-las.

Fátima Outeirinho, elegendo como *corpus* de análise um conjunto de selectas francesas da responsabilidade de compiladores portugueses, surgidas entre as décadas de 60 e 90 do século XIX, procura, num primeiro momento, evidenciar a singularidade e função destes instrumentos de aprendizagem, para, num segundo momento, identificar as estratégias pedagógicas adoptadas e reflectir sobre procedimentos e eventuais critérios de selecção textual, articulando-os com contextos socioculturais que permitam detectar mundividências condicionadoras já numa etapa de concepção da selecta já ao nível dos seus usos e consequentes efeitos para o aprendente.

Alicia Piquer Desvaux percorre a presença de textos literários nalguns manuais de francês língua estrangeira, da segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX, destinados a utilizadores espanhóis, procurando identificar critérios de selecção de autores e mostrando que a noção de autor e obra clássica se vai modificando em função das modas, gostos e necessidades linguísticas, didácticas, culturais, morais e políticas.

Rogelio Ponce de León põe em evidência o relevo do *Curso de língua hespanhola* (Porto 1888) de Henrique Brunswick enquanto um dos primeiros materiais para o ensino-aprendizagem do espanhol em Portugal. O trabalho analisa diversos aspectos do texto, entre os quais cabe salientar o estudo da teoria didáctica subjacente, da macroestrutura da obra e da teoria grammatical em que se baseia. Realiza-se ainda o enquadramento do manual de Brunswick no contexto didacticográfico da época, quer no âmbito internacional, quer em Portugal.

O artigo de Maria José Salema, enfim, aborda e analisa as diferentes obras pedagógicas de Teixeira Botelho no contexto educativo português no dealbar do século XX, bem como as propostas do autor, nomeadamente no que se refere às metodologias adotadas para o ensino de línguas e aos manuais.

A presente publicação só foi tornada possível pelo apoio inestimável do Centro de Linguística da Universidade do Porto, unidade de investigação atenta e promotora de iniciativas que permitem um alargamento e desenvolvimento de áreas científicas que com ela se cruzam.

Que este conjunto de estudos e reflexões seja ocasião e alavanca no âmbito dum campo estudos em expansão nas últimas décadas e para o

qual a A.P.H.E.L.L.E. tem sem dúvida contribuído através da promoção da investigação sobre a história do ensino e da difusão das línguas e literaturas estrangeiras em Portugal.

Os Organizadores

Sónia Duarte
Fátima Outeirinho
Rogelio Ponce de León

O manual escolar no quadro da História Cultural

Luís ALBERTO MARQUES ALVES

Universidade do Porto

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

1. Introdução

O livro escolar, ou manual, por contraposição ao livro, enquanto mercadoria e produto editorial, representa e configura uma ordem cognoscente e uma marca autoral. Significando uma aproximação à realidade pedagógica e didática, o livro escolar é o principal ordenador da cultura, da memória e da ação escolar. Esta componente permite a sua inscrição na cultura escrita.

Complementarmente, num quadro cultural e pedagógico mais amplos, o livro escolar, na sua internalidade e especificidade, enquanto principal suporte da cultura escolar e produto de uma dialética entre discurso e conhecimento científico, sugere e carece de uma abordagem singular, com recurso à seriação e fazendo emergir uma análise que terá de contemplar os seus autores, os seus prescritores e os seus destinatários. Em última análise, estes transportarão para o espaço social uma postura ou cultura que foram buscar aos conteúdos desses recursos essenciais.

Atenta a esta vertente, a História Cultural, tal como se desenvolveu no quadro de uma renovação historiográfica, a partir dos anos 80 do século XX, implementou novas temáticas de investigação e transformou em objeto de estudo aspectos até aí secundarizados. O manual escolar passou a surgir de forma recorrente como referência do saber/conhecimento de determinada época e como objeto de análise complexo e multifactorial.

Neste breve ensaio procuraremos referir algumas linhas de investigação sobre o livro escolar, que reconhecem a sua especificidade, mas não deixam também de abrir-se a uma multifactorialidade e ao cruzamento de dimensões diacrónicas e sincrónicas. E isto, no quadro mais amplo de uma historiografia que integre o material, o cultural, o social, o escolar, o pedagógico, num quadro de articulação entre a História da Educação e da Cultura.

2. Quadro contextual e investigativo

O livro escolar é um dispositivo pedagógico central do processo tradicional de escolarização. Nele estão refletidos os entendimentos dominantes de cada época, relativos às modalidades de aprendizagem e ao tipo de saberes

e de comportamentos que se deseja promover (...). O manual apresenta-se fortemente condicionado pelas mutações sociais, económicas, políticas e culturais, quer nos tipos de saberes (que são e como são) representados, quer nos valores que explícita ou implicitamente veicula (PINTO, 2003: 174).

Os manuais escolares, constituindo o principal recurso pedagógico utilizado nas salas de aula, jogam um papel importante na determinação dos “cânones de verdade”, definem e condicionam o conhecimento de uma determinada época e são reflexo das condicionantes políticas, económicas e culturais de um determinado país. Os seus conteúdos ajudam-nos também a conhecer as visões de uma determinada sociedade sobre múltiplas questões: desde a religião ao tratamento do género, desde o esclavagismo ao eurocentrismo histórico. Estas múltiplas facetas e riquezas, permitem que seja hoje um objeto de investigação privilegiado em muitas áreas – científicas, pedagógicas, didáticas...

Este crescente interesse investigativo permitiu ou beneficiou de um conjunto de grupos ou instituições que se dedicam a coligir, incentivar e apoiar investigadores. Destacam-se naturalmente:

- a nível nacional:
 - Projeto “Manuais Escolares, e-manuais e dinâmica da aprendizagem” (financiado pelo CeIEF – Universidade Lusófona) e coordenado por José Duarte;
 - Projeto “Educação e Património Cultural: Escolas, Objetos e Práticas” (financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia) e coordenado por Maria João Mogarro, que apresenta um grupo específico de investigação sobre manuais escolares.
- a nível internacional (alguns exemplos):
 - a IARTEM (International Association for Research on Textbooks and Educational Media);
 - o GEI (Georg-Eckert Institute for International Textbook Research);
 - o Centro de Investigación MANES.

Além destas estruturas de investigação coletiva, importa ainda destacar as inúmeras teses de mestrado e de doutoramento que se têm produzido nos últimos anos sobre manuais escolares, não só inscritas em programas de Ciências da Educação, mas também no contexto de programas de História da Educação e de Didáticas Específicas.

Deste modo, o manual origina hoje a constituição de grandes listagens e séries – catálogos de livrarias, editoras e distribuidoras; catálogos de bibliotecas; índices de livros censurados, proibidos, doados ou inventariados; coleções.

Ele aparece associado a uma historiografia que se organiza pela articulação de duas lógicas diferenciadas:

- a seriação transversal, a partir de um referente – uma instituição cultural ou educativa, uma livraria, uma biblioteca, um fundo documental, uma biblioteca particular, uma disciplina;
- a seriação vertical, orientada para um historicismo evolutivo e diacrónico, dentro de um mesmo eixo condutor temático ou material – o manual escolar, o livro de horas, as bibliotecas populares, enquanto *continuum* colecionável, de livros ou de títulos, progressivo e expansivo, nos planos do conhecimento e da informação.

É assim a aplicação destas lógicas ao manual escolar que tem originado projetos de investigação em grande escala, que para além de uma inventariação sistemática, têm fomentado a construção de um domínio científico específico e permitem abordagens comparativas.

Nesse contexto, a historiografia francesa, designadamente a partir do projeto EMMANUELLE (Institut National de Recherche Pédagogique – França), como mais recentemente a historiografia ibero-americana, através do projeto MANES fomentaram grandes inventários, como base da manualística escolar e educacional. Em Portugal pode-se destacar o projecto “Manuais escolares, e-manuais e dinâmica da aprendizagem” (DUARTE, 2011) atualmente em vigor e que visa proceder à análise de manuais escolares, à escala de várias disciplinas, relativamente às suas orientações pedagógicas. De sublinhar ainda a existência de instituições e associações que se dedicam ao estudo de manuais escolares, onde se destacam o Georg-Eckert Institut (na Alemanha); a IARTEM – International Association on Research on Textbooks and Educational Media (sediada na Noruega) ou o Observatório dos Recursos Educativos (em Portugal), destacando os mais significativos. Na FLUP, o Departamento de Geografia tem realizado algumas exposições de manuais escolares com catálogos que estão disponíveis na Biblioteca Digital.

Estes projetos ajudam também a responder cada vez melhor ao desafio de Roger Chartier, de integrar a história do livro e da leitura na história cultural, garantindo a análise das variações formais de um texto, seja no que estas contenham de inovação, seja no que contenham de acomodação e de adaptação a novos leitores e no interior das comunidades de leitores. Afinal, o triângulo básico da história cultural: o livro, o texto, a leitura.

Pelas suas marcas de orientação de leitura, projeção e conhecimento do público-alvo, e pela normalização do ato de ler (práticas e experiências de leitura) no quadro da cultura escolar, o manual constitui um segmento da produção bibliográfica em que se podem tomar por inteiramente conhecidas

as características e os produtos da leitura e da apropriação. No quadro da cultura escolar, as atividades de leitura são mediatizadas pelo professor, pelo grupo de alunos, são objetivadas em consonância com os fins e as funções da escola e da escolarização.

A leitura escolar é uma leitura instrumentalizada. Assim, em que medida o manual é portador de marcas que indicam e orientam essa instrumentalização? No seu modo de construção, como na orientação para um destinatário, o manual escolar distingue-se de outros livros porque apresenta orientações explícitas relativamente ao comportamento do leitor. O manual escolar é pro-ativo, disciplinando o ato de ler. Recolher, caracterizar e organizar essas marcas, no quadro de uma investigação, permite conferir ao manual escolar um estatuto que o situam como ponte e como mediatização entre a leitura e a pedagogia.

A abordagem torna possível construir grandes categorias analíticas que permitem incluir e sobrepor-se à casuística escolar. É no quadro das grandes construções seriais que se torna possível projetar uma territorialidade e uma temporalidade que subjazem a determinadas experiências pedagógicas, e, ainda, que se torna possível acompanhar e traçar a geografia, o itinerário e o destino de um modelo pedagógico, de um autor, ou de um livro escolar. É esse trabalho comparativo que o recurso a bases de dados, por grandes contiguidades geográficas e sócio-culturais e por grandes correntes pedagógicas, permitirão obter.

Por contraponto a esta generalização e a esta procura das principais tendências, só a casuística, focalizada em observações aplicadas a certos públicos, a certas instituições, a certos territórios, a certas circunstâncias geográfico-históricas e às utilizações específicas de um texto ou de um manual, permite reconstituir cenas e experiências de leitura e falar de apropriação. É a articulação entre a particularização e as grandes categorias da abordagem serial que permite uma aproximação complexa e aprofundada à história dos manuais, do livro e da leitura.

Neste sentido, a história do manual escolar tem-se desenvolvido com base em três linhas de orientação, a que correspondem perspetivas disciplinares diferenciadas: o livro escolar como meio didático e pedagógico privilegiado na estruturação da cultura escolar; uma abordagem no quadro da história económica e social; uma abordagem no quadro da história cultural.

O manual escolar é um produto/mercadoria com profundas repercussões no domínio da sociologia do conhecimento; a sua construção como objeto produto/cultural é também uma questão da ordem do saber; da ordem do livro e da ordem da cognição. Uma epistemologia do manual escolar constitui um desafio conceptual, cuja complexidade, extensível à história do livro, se particulariza, em síntese, numa dialética entre discurso e episteme.

Meio didático e símbolo do campo pedagógico, o manual escolar, cuja produção corresponde a uma configuração complexa entre texto, forma e discurso, é uma combinatória de saber/conhecimento/(in)formação. Neste sentido, é nos planos da representação e da apropriação, isto é, do conhecimento como saber e da informação como conhecimento, que a história dos manuais escolares constitui um contributo fundamental para a história do livro.

Tomados como informação, os manuais escolares apresentam uma internalidade cujos planos básicos são a simbolização, a cognição, a semiótica, compreendendo as seguintes dimensões: os manuais como leitura/o leitor projetado, o leitor orientado; os manuais como estruturação e orientação do ato de ler e da experiência de leitura; os manuais escolares como inteleção/ação; os manuais como significação e construção do mundo. Também como representação dos campos epistémico e científico, pedagógico, sociológico e antropológico, os manuais escolares constituem um caso particular no quadro mais amplo da cultura escrita.

3. Dimensões do uso do manual e potencialidades do conhecimento

Os manuais podem ser inventariados, ordenados, seriados e analisados na sua especificidade. Em tese, um manual da autoria de um cientista, de um literato, de um professor, ou um manual de unidade curricular (temática e didático-pedagógica), ou, ainda, um manual/compilação de lições ou compósito de textos, informam e enformam diferenciadamente a leitura, perspetivando visões de mundo, igualmente diferenciadas.

Sem o reconhecimento deste postulado, não se justificaria uma abordagem específica dos manuais, no quadro mais geral do texto, do livro e da leitura – ou seja, no quadro da cultura escrita. O manual escolar tem uma materialidade; espécime e produto autoral, editorial, mercantil, ele é mercadoria e produto industrializado e comercializado, com características próprias e que cumpre objetivos específicos nos planos científico, social e cultural. Os seus modos de produção e de circulação envolvem uma cadeia de agentes e estão condicionados por uma série de prerrogativas: dimensões autorais; técnicas e materiais de fabrico e reprodução; processos e percursos produtivos; circunstâncias e condicionalismos de comercialização, circulação, difusão e acesso.

Mas o mercado do livro escolar é também afetado por factores de regulação e pelas circunstâncias históricas no que se refere às políticas curriculares e à mediatização do acesso por intervenção das instituições escolares e dos professores, entre outros. Para assegurar a normalização e a adequação da informação aos diferentes tipos de leitor, foi justificada a existência de censura prévia implementada por diversos organismos. Estes regem-se por normas

no que respeitam à edição, à mercantilização, às formas de expressão, sua natureza e adequação aos destinatários, nos planos cognitivo, moral e ideológico, como ainda ao rigor científico e discursivo dos conteúdos.

Circunstâncias históricas houve, contudo, em que a aplicação destes instrumentos de regulação não foi suficiente para a superação dos condicionalismos sócio-económicos. É o que pode inferir-se ao tomar como exemplo a situação das escolas portuguesas aquando das inspeções gerais realizadas em 1863 e em 1875. Uma parte muito significativa das escolas elementares então inspecionadas utilizava livros que não estavam incluídos na listagem dos manuais recomendados pelo Conselho Superior de Instrução Pública. Segundo o testemunho dos professores e dos inspetores, esta situação se devia fundamentalmente a razões de carácter económico. Os livros mais usados eram, com efeito, aqueles livros ou manuais que existiam nas famílias ou nas escolas, ou ainda aqueles que o professor tinha e emprestava aos alunos.

É a combinação destas vertentes que nos permite olhar o manual escolar como um objeto de estudo que necessita de uma grande preocupação contextual, um grande conhecimento das políticas educativas, uma sensibilidade para percebermos a sociedade onde ele se inscreve e uma grande disponibilidade para o observarmos numa perspectiva epistemológica divergente e heterogénea. A análise do manual nunca nos transportará para uma visão monolítica do mundo e é uma fonte insubstituível para o compreendermos na sua diversidade política, económica, social e cultural.

Mas para além de ser uma fonte para o conhecimento de uma época ou do saber de uma época, o manual escolar é também uma preciosa fonte para analisarmos e indagarmos a pedagogia e a didática de um determinado período temporal. Aliás, são cada vez mais os estudos que visam analisar e avaliar a adequação dos manuais escolares às orientações curriculares vigentes para a disciplina e ciclo de estudos a que diz respeito. Há nestes estudos uma clara preocupação em demonstrar que há manuais escolares mais ou menos afastados das orientações curriculares, o que adquire uma relevância particular em Portugal actualmente no atual quadro de avaliação e certificação de manuais escolares. A própria constituição deste sistema de certificação de manuais escolares em Portugal demonstra a importância que o manual escolar ainda tem no contexto do processo de ensino-aprendizagem que, cada vez mais, é revalorizada no âmbito da existência de inúmeras fontes de informação digitais na medida em que os alunos cada vez mais necessitam de compêndios de informação essencial e validada cientificamente.

O surgimento dos denominados “e-manuais” ou manuais digitais vem também reforçar a pertinência deste recurso que em vez de estar condenado à extinção, se metamorfiza no sentido de se enriquecer com uma quantidade

imensa de recursos digitais e possibilidades de pesquisa interativa de informação.

4. Manual objecto da História Cultural

A historiografia dos manuais escolares integra a história geral do livro e da leitura. Os fenómenos e, por força de razão, os factos culturais ou pedagógicos são construções sócio-históricas que contêm uma materialidade, uma representação, um agenciamento e uma apropriação. Será na medida em que os manuais respeitem e se adaptem à natureza profunda da realidade educativa que eles constituem um objecto específico no quadro da história cultural e, por consequência, no quadro da história do livro e da leitura.

Tomada numa aceção dinâmica e no sentido mais genérico, a cultura, muito especificamente a cultura escrita, é uma ação complexa de diálogo e de (in) formação, com base num texto, suportado por um discurso/livro, cuja mensagem se transmite e é captada/apropriada pela leitura. Texto, livro e leitura são, deste modo, os elementos básicos da cultura escrita e correspondem a uma ação educativa. Como exemplo de adaptação dos conteúdos, teorias e conceitos de uma matriz científica pura a uma aplicação à realidade escolar, em primeiro lugar e, como representação e forma de acesso às práticas de ler e dar a ler, em segundo, os manuais escolares constituem um contributo fundamental, se não único, para a história cultural.

O estudo criterioso dos diversos tipos de manuais permite uma aproximação às formas de uso, às práticas de ler e dar a ler, aos comportamentos cognoscentes do leitor e das comunidades de leitores, aos graus de liberdade de interpretação, aos processos de variação de leituras, aos planos de legitimação das possíveis versões de texto, enfim, à interação simbólica.

4.1. Uma série particular de recursos para análise histórica

Passa-se com o livro um processo análogo ao das disciplinas escolares. Foi na medida em que foram correspondendo às necessidades, às prerrogativas e às circunstâncias históricas da cultura escolar e da pedagogia, em geral, que os diversos ramos do saber se estruturaram em disciplinas curriculares. Idêntico processo se operou na evolução histórica do livro.

A abordagem serial do livro escolar visa tratá-lo enquanto produto cultural orientado para um sujeito leitor, em processo de formação e de crescimento, e cuja actividade de leitura deverá ser orientada e dirigida para determinados fins. Correspondendo a uma pragmática que integra de forma articulada finalidades de diferente natureza e uma diversidade de facetas quanto à morfologia e ao

conteúdo, os manuais escolares constituem um género bibliográfico específico, cuja configuração se traduz numa diversidade de tipos.

História de uma mercadoria e de um modo de produção, a história do livro como a do manual escolar são também a história de arbítrios e conflitualidades culturais, de grupos, meios e processos sócio-culturais. De entre uns e outros, estes últimos são os mais estudados e porventura os mais significativos e conhecidos, nos planos da hierarquia e no exercício da hegemonia de poder, como ainda nos planos de definição e de relacionamento entre os domínios público e privado, urbano e rural.

Com efeito, seja pelo aparato burocrático em que mergulham no decurso dos processos de produção, legitimação, aprovação e lecionação, seja pela sua centralidade no interior da cultura e da ação escolares, uma das marcas sócio-culturais mais relevantes quando se analisam os manuais escolares é a explicitação de juízos sobre conteúdos, lugares, figuras ou personagens. Subjazem aos manuais escolares lógicas de autoridade e de verdade que não são comuns a outros livros ou produtos culturais, mesmo no interior da cultura escolar. O manual escolar, mais que um meio de aculturação e de alteridade, é factor de afirmação e de dominação cultural.

Em Portugal, por exemplo, as Cartilhas, como os Manuais e Compêndios Escolares (estes últimos já no decurso do século XVIII), foram produzidos no interior de corporações ou de estruturas notáveis, como a Corte, a Universidade de Coimbra, as Dioceses, as Ordens Religiosas e Monásticas, os Mestres Régios. Desde o século XVIII que há fatores de natureza corporativa e de controlo, que exercem determinado tipo de pressão sobre a produção, aprovação e circulação dos manuais escolares, e ainda sobre como historiá-los. Há, por outro lado, uma sociologia de utilização, circulação e apropriação que não se esgota nos circuitos produtivos.

5. Manual como objeto científico partilhado

No que se refere ao ensino de Primeiras Letras e à Instrução Elementar, em Portugal, ainda que seja possível referenciar vários inventários constantes de estudos sobre níveis de ensino e objetos didáticos, não foi ainda elaborado um inventário criterioso e sistemático da manualística portuguesa.

Tomando como referência a Instrução Elementar, do mural para o manual enciclopédico e deste para a manual de leitura e de leitura e escrita, o percurso histórico do manual escolar corresponde, nos seus traços gerais, ao processo de escolarização da sociedade portuguesa – da alfabetização ao Ensino Primário Complementar, instituindo-se por fim uma Escola Elementar

Graduada, correspondendo a uma Educação Primária/Fundamental e posteriormente a um primeiro ciclo da Educação Básica.

Neste processo, o manual escolar tornou-se o meio pedagógico central. Na fase final do Antigo Regime, sob o primado das Luzes, escola e manual escolar sobrepõem-se, uma situação que se altera no decurso do século XIX, à medida que o sistema escolar se estrutura e que a função da leitura se autonomiza e reforça, face aos métodos catequísticos tradicionais. Por um vasto período, o manual escolar cumpriu uma função enciclopédica, contendo todas as matérias que não apenas constituem a educação básica mas cuja utilidade se prolongam pela vida, podendo ser consultado a cada momento.

Na transição do século XIX, correlativamente ao desenvolvimento da Escola Nova, que contém uma ampliação, uma diversificação e uma complexificação da pedagogia escolar (reforçando uma pedagogia activa, com base no dizer e no fazer), o manual escolar de leitura, como também os manuais específicos, constituem uma iniciação, uma abertura de caminhos, uma estruturação básica do raciocínio, com vista ao alargamento e ao aprofundamento da informação, remetendo para outras leituras e para outras fontes do conhecimento. Por um tempo, o estatuto e a função do manual escolar surgem assumidamente relativizadas e circunscritas, quer no âmbito de um processo progressivo do conhecimento e da formação, quer enquanto representação e estruturação da cultura e da pedagogia escolares. Neste último aspecto, há uma cultura escolar, de ritualização, gestualidade, socialização, formação, que não é vertida para o manual, mas que, no entanto, tende a ser, direta ou indiretamente, homologada, contextualizada, meta-projetada por ele. O manual escolar era uma das portas de entrada na vida e na cultura.

A progressiva sobreposição entre instrução e escolarização e entre escolarização e educação, nas primeiras décadas do Estado Novo, tendo por objetivo uma lógica basista e minimalista da escolarização elementar, converteram o manual escolar em livro único e numa antropologia básica. O manual escolar ordenava e permitia a interiorização de uma visão sobre o mundo.

A centralidade do manual escolar e a sua maior ou menor didatização (alcançada através de questionários, orientação geral, estruturação) constituem uma fonte de investigação sobre a realidade pedagógica. Tal investigação pode ser organizada pela via direta ou por uma via de desconstrução, pois que houve partes da cultura escolar que não foram objeto do manual, e a pedagogização do manual não se operou sempre da mesma forma e com igual relevo na história da escolarização.

O estatuto do manual escolar confere-lhe um peso fundamental na estruturação do pensamento, na conceptualização e no método de construção e apropriação do conhecimento. Como historiar o estatuto do manual escolar?

A partir dos enquadramentos legais? A partir da epistemologia dos saberes escolares e outros? A partir dos relatórios da inspeção e de outros organismos de poder e de regulação? Optando por uma abordagem serial, qual o valor epistémico das bases construídas a partir dos catálogos de editores de autores? A partir dos fundos bibliográficos das instituições educativas ou, ainda, das bibliotecas públicas?

A inscrição da história do manual escolar na história cultural, com abertura, entre outros aspectos, à produção/conversão, à configuração dos diversos tipos de texto, em discurso didático/pedagógico sob a forma de livro/manual, à projeção e estruturação dos modos de ler e dos comportamentos do leitor e, ainda, à caracterização e avaliação das formas de apropriação, desafia uma epistemologia complexa que implica um cruzamento de diferentes instrumentos metodológicos. Esta operação histórica é também uma rigorosa aplicação historiográfica que articula de forma coerente e consequente o historicismo da cultura escrita, da cultura escolar e da escolarização, e o do lugar e da função do livro escolar, com as conjunturas que assinalam rupturas, transformações e inflexões no sentido histórico.

Enquanto objeto epistémico, cultural e pedagógico, o livro escolar tem um percurso e um tempo histórico próprios, cujos significado, sentido e evolução, representação e apropriação se documentam, compreendem, explicam e narram no quadro da história cultural. Mas, no âmbito da História da Educação este “objecto” foi sempre “acarinrado” pelo poder político, ao ponto de criar mecanismos de controlo, impor conteúdos, determinar a criação de equipas para os julgar, submeter os seus autores aos desígnios e às decisões das comissões criada. Mas apesar de tudo isto ele “continua a ser o senhor do ensino e a sua não utilização projeta-se no limiar da utopia” (TORMENTA: 1996, 11).

Em síntese: entre o idealismo da sua exclusividade e a utopia da sua dispensabilidade no processo de escolarização, importa equacioná-lo num espaço epistemológico de investigação que permita conhecer bem a nossa dependência em termos formativos, da sua existência e o papel insubstituível que continua a desempenhar no nosso referencial cultural.

6. Conclusões

Importa então sublinhar a pertinência das investigações sobre manuais escolares, tanto no contexto de um estudo histórico diacrónico ou mais sincrónico. Elemento caracterizador de uma época, é-o também de pedagogias e didáticas e de vivências em sala de aula.

Deste modo, a pertinência do seu estudo no contexto das Línguas Estrangeiras é inegável, tanto numa perspectiva histórica ou não. Por exemplo, o Georg-Eckert Institute for International Textbook Research (localizado em Braunschweig na Alemanha) apresenta na sua biblioteca uma extensa coleção de manuais escolares de Alemão – Língua Estrangeira de vários países do mundo e de diferentes períodos históricos. A sua pertinência e o seu estudo é inegável para a investigação em Alemão – Língua Estrangeira.

Esperamos, assim, que as nossas reflexões em torno do “manual escolar” motivem mais investigadores (onde se incluem os de Línguas) a apostarem nesta área de investigação viva e controversa. Alguns já o começaram a fazer: é o caso, a título de exemplo, de Maria da Esperança Martins e Cristina Sá (MARTINS e SÁ, 2010, 2011) e Rosa Bizarro e Ana Aguiar (BIZARRO e AGUIAR, 2010).

Fica o desafio a que estas investigações continuem.

Referências Bibliográficas

- ARABSKI, Janusz & WOJTASZEK, Adam (ed.). 2011. *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. New York, Springer.
- BIZARRO, Rosa, AGUIAR, Ana. 2010. “Os manuais de FLE: um instrumento para o (des) entendimento da diversidade” in DUARTE, José (org.), *Manuais escolares e dinâmica da aprendizagem: podem os manuais contribuir para a transformação da escola?*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. 103-116.
- CARVALHO, Adalberto & FADIGAS, Nuno. 2007. *O Manual Escolar no século XXI – Estudo comparado da realidade portuguesa no contexto de alguns países europeus*. Porto: ORE – Observatório dos Recursos Educativos.
- COSTA, Cristiana Martinha Maia Oliveira da Fonseca. 2011. *A Formação do cidadão geograficamente competente-aspectos da mudança de paradigma pedagógico em Didáctica da Geografia*. Tese de doutoramento policopiada. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- DUARTE, José (org.). 2011. *Manuais Escolares: mudanças nos discursos e nas práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- GÉRARD, François, ROEGIERS, Xavier. 1998. *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- MAGALHÃES, Justino. 2006. “O Manual Escolar no quadro da História Cultural – para uma historiografia do manual escolar em Portugal” in Sísifo – Revista da Unidade de Investigação em Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. 1: 5-16.
- MAGALHÃES, Justino. 2011. *O Mural do Tempo-Manuais Escolares em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- MARTINS, Maria da Esperança & SÁ, Cristina. 2011. “Textbooks and the development of transversal competencies through mother tongue Reading comprehension” in RODRIGUEZ RODRIGUEZ, Jesús; HORSLEY, Mike & KNUDSEN, Susanne (eds.), *10th International Conference on Textbooks and Educational Media*. Santiago de Compostela: IARTEM. 496-501.
- MARTINS, Maria da Esperança & SÁ, Cristina. 2010. “Que promoção da compreensão na leitura esperar do manual de Língua Portuguesa?” in DUARTE, José (org.), *Manuais esco-*

- lares e dinâmica da aprendizagem: podem os manuais contribuir para a transformação da escola?*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. 13-29.
- NÓVOA, António. 2005. *Evidentemente – Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- PINGEL, Falk. 2010. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris/Braunschweig: UNESCO/GEI.
- PINTO, Mariana Oliveira. 2003. “Estatuto e Funções do Manual Escolar de Língua Portuguesa”. *Educação, Ciência e Tecnologia*. 28: 174-183.
- TORMENTA, José Rafael. 1996. *Manuais Escolares – Inovação ou Tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

O ensino das línguas estrangeiras em Portugal, do século XVIII ao início do século XX, através da análise de anúncios publicitários em jornais da época

MARIA AUSENDA BABO

Instituto Politécnico do Porto

A publicidade é das formas de comunicação mais presentes nas nossas vidas.

Está colada aos nossos olhos, ouvidos, dedos [...] Mexe com milhões de corações, milhões de euros. Faz girar a economia. Altera gostos.

CINTRA TORRES (2006:21)

1. O ensino das línguas estrangeiras na publicidade

Esta comunicação utiliza a publicidade como fonte de investigação para a História da Educação, em particular para a história do ensino das Línguas Vivas Estrangeiras (LVE) em Portugal. Na realidade, na época que nos interessou, os anúncios revelaram-se como uma das fontes de informação mais ricas sobre o quotidiano no nosso país, nomeadamente no domínio da instrução e das instituições educativas. Constituem eles ferramentas de estudo privilegiadas, já que era sobretudo por meio deles que pessoas e instituições apresentavam à comunidade os serviços oferecidos e pretendidos. Procedemos a uma investigação qualitativa de tipo documental, assumindo como metodologia uma abordagem sócio-histórica, assente na pesquisa em jornais da época de anúncios sobre educação, com o fito de recolhermos informações sobre os agentes e as actividades relacionadas com o ensino das línguas vivas nesse período, bem como sobre as conceções gerais do processo educativo então vigentes. No corpus de anúncios sobre o ensino das LVE que estudámos, interessámo-nos particularmente por alguns parâmetros: língua ou línguas ensinadas, espaços educativos e modalidades de ensino, nacionalidade e habilitações do mestre/mestra, exigências de conduta e de disponibilidade, ensino a crianças (meninos e meninas) e a adultos e ainda pelas metodologias utilizadas.

Os anúncios consultados e os conteúdos por eles veiculados devem, nesta comunicação, ser encarados menos como reclamos do que como testemunhos, pois constituem elementos preciosos para o conhecimento da sociedade de uma dada época, informando-nos sobre um conjunto de crenças, práticas e comportamentos manifestados no quotidiano de um dado período. É possível, através da publicidade, testemunhar a evolução da organização da educação

11 — Na rua direita de S. Francisco de Paula n.º 79, na hum fardamento completo da guarda nacional de cavalaria, e bem assim os atavios para o cavallo, por preço modico.
12  Vendem-se quatro propriedades de casas na rua de Santa Barbara, freguezia dos Anjos, com os n.ºs 31 a 33, de 41 a 43, e de 47 até 50: quem pretender dirija-se ao escriptorio de agencia na rua de Cima do Socorro n.º 28, a Antonio Joaquim da Costa Braga.
13 — Na travessa de João de Deus n.º 11, B, 1.º andar, se estabeleceu Margarida Cañongria, com collegio de educação de meninas, tanto pensionistas internas, como externas, tudo por preços commodos.

Fig. 1

das crianças, nomeadamente a passagem do ensino individual e doméstico para o ensino simultâneo e coletivo, com as inerentes alterações no âmbito metodológico.

Atente-se no curto excerto de seguida apresentado, do jornal *Grátis* (1836) e no teor variado dos anúncios nele publicados: venda de fardas e de arreios para animais, venda de casas, ensino num colégio particular para meninas.

1.1. Análise formal dos “pequenos anúncios”

Nos anúncios que integram o corpus específico da nossa análise (o ensino da LVE), o elemento fundamental, em que prevalece a função informativa, é claramente o texto. E mesmo este é muito rudimentar e quase sempre breve, embora haja exceções. Os adornos gráficos são poucos ou nenhuns. Só lentamente se vão introduzindo desenhos de dimensões reduzidas para apresentar o produto (veja-se a pequena casa do anúncio 12 da Fig.1) e bastante mais tarde é que chegará a vez dos efeitos tipográficos. Estes anúncios faziam uso de uma linguagem simples, sem artifícios, que primava pela informação objetiva. O seu propósito era apenas a proclamação dos produtos ou serviços existentes. A adjetivação era escassa, e surgia como um juízo de valor atribuído pelo anunciante ao objeto ou serviço anunciado. Ex: “o preço é commodo” ou “módico”, “o método é fácil”. O tratamento dado pelo emissor a si mesmo ou ao destinatário da mensagem é feito de uma forma impessoal: os anúncios solicitam: “uma senhora”, “um senhor”, “quem ensine”, “uma pessoa”, “um sujeito”, “um individuo”, “quem o pretender dirija-se a...”.

Os “avisos” analisados parecem seguir os preceitos preconizados pelo publicista francês Emile de Girardin (1806-1881), que conseguiu baixar para metade o preço dos jornais de que era director (*Journal des Connaissances Utiles* e sobretudo o diário *La Presse*, por ele lançado em 1 de Julho de 1836), graças à introdução em força da publicidade. Esta devia reduzir-se a dar as seguintes informações: “em tal rua, número tantos, vende-se tal coisa a tal preço”. Qualquer comentário a mais seria supérfluo ou até mesmo prejudicial, porque suscetível de provocar desconfiança. Estava este publicista bem longe de prever os artifícios a que, cerca de cem anos depois, se recorreria para tornar os anúncios atrativos.

As fontes de que nos servimos foram, para além da *Gazeta de Lisboa* (1715, 1716, 1717, 1718), outros anúncios publicados em jornais portugueses quase exclusivamente dedicados à publicidade (sobretudo de meados do século

XIX), como *O Periódico dos Annuncios* (Porto, 1827), *O Jornal dos Annuncios* (Lisboa, 1835), e ainda de 1835, *A Folha de Annuncios* (Porto). Um ano depois surge *O Grátis*, com tiragem de 2000 exemplares, distribuído gratuitamente em espaços públicos como botequins, ruas e teatros. *O Annunciador Portuense* data de 1839, *O Periódico dos Pobres* publica-se em Lisboa em 1841 e, no mesmo ano, surgem *O Periódico dos Pobres* no Porto e *O Gratuito – Jornal de Annuncios da Typographia Commercial Portuense*.

1.2. “Avisos”, “offerecimentos” e “peditórios”

“Aviso” era a designação inicial dada aos anúncios publicitários. Conforme o “aviso” era colocado por quem procurava ocupação, objetos ou prestação de serviços, ou por quem os buscava, tinhamos respetivamente os “offerecimentos” e os “peditórios”. Assim, no âmbito do ensino das LVE, temos um exemplo dos primeiros, publicado no jornal *O Periódico dos Pobres*, de 6 de Maio de 1841: “Huma familia ingleza residente na baixa de Lisboa, ensina o idioma inglez e portuguez, ler, escrever, contar, geografia, musica e, tudo por preço modico; na loja deste jornal se diz aonde he”. No *Grátis – Jornal de Annuncios e do Commercio*, de 5 de Março de 1841 deparamos com um exemplo dos segundos: “No largo do Passeo nas casas verdes nº 6, precisa-se de um professor de Latim, e que saiba Francez para dar uma lição diaria de manhã”.

Desde meados do século XVIII e sobretudo a partir das primeiras décadas do século XIX, a forma mais comum para contratação de preceptores e de professores particulares era a colocação de anúncios em jornais, nos quais eram solicitados/oferecidos os serviços de mestres para a educação doméstica. Em breve, os colégios particulares lhes seguiram o exemplo. O processo era bastante improvisado, já que se tratava, principalmente no início, de estrangeiros cujo mérito, talvez único, era o de falarem com correção e fluência a sua língua nativa. Com frequência, um mesmo professor lecionava aulas particulares em casa dos alunos, na sua própria residência e ainda outros estabelecimentos. Tais mestres eram muitas vezes polivalentes (seriam competentes?): ensinavam várias línguas modernas, mas também latim, primeiras letras, história, geografia, filosofia, aritmética, princípios elementares de música, um instrumento musical e até “escripturação commercial”.

1.3. A *Gazeta de Lisboa* e o “aviso” de Ville Neuve, o primeiro “aviso” publicitário português

Embora tenhamos recuado em algumas décadas o limite temporal estabelecido para os trabalhos do presente volume (1800-1910), cremos que tal nos será perdoado, por se tratar do primeiro anúncio publicitário publicado na

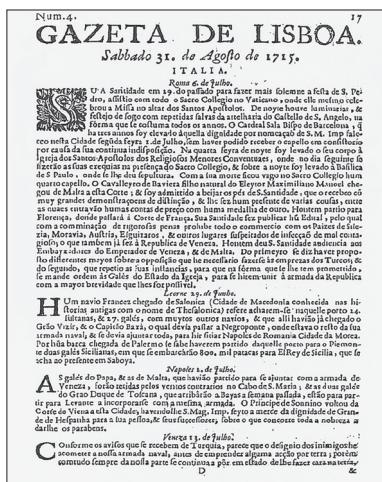


Fig. 2

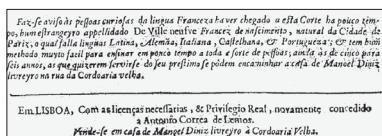


Fig. 3

1.4. Os espaços educativos e as modalidades de ensino

No mesmo periódico, a *Gazeta de Lisboa*, e no mesmo período em que o “aviso” de Ville Neuve inaugura a publicidade impressa em Portugal, outros “offerecimentos” de ensino de língua francesa foram surgindo, todos eles por parte de estrangeiros que se instalavam no nosso país. Nessa época, apesar do apagamento de importância do latim, despertou em força o interesse pelas LVE. Para o seu ensino, eram necessários nativos que, no começo, por dominarem essas línguas seriam as pessoas consideradas mais habilitadas para o efeito. Cerca de um ano depois do “aviso” de Monsieur de Ville Neuve, outros franceses o imitaram, como se vê pelo “offerecimento” seguinte, publicado na mesma *Gazeta de Lisboa*, a 24 de Outubro de 1716:

Nesta Corte se acha hum Mestre de lingua Franceza, por nome Lelang, natural da cidade de Pariz, e morador na rua de João Bras ao poço novo, que ensina a fallar, ler e escrever a toda a pessoa curiosa, e com toda a prefeyção em seis mezes; vai pelas casas a ensinar a composição e abre uma aula publica em sua casa, pelo principio do mez de Novembro, das sete horas da manhã ate às nove, a duas patacas cada discípulo.

imprensa portuguesa (1715) e, porque, curiosamente, ele se refere ao ensino das línguas estrangeiras, e mais exactamente ao da francesa, permitindo-nos ir procedendo a uma análise sobre as principais formas que revestia o ensino das línguas no nosso país no século XVIII e sobretudo no XIX. A publicidade específica sobre a aprendizagem da línguas estrangeiras surge em jornais portugueses, pelo menos desde essa data. José Tengarrinha, na sua *História da Imprensa Periódica Portuguesa* (1989: 201) dá-nos conta do referido primeiro “aviso”, publicado no primeiro jornal português a inserir publicidade, a *Gazeta de Lisboa*:

A 31 de Agosto de 1715 foi publicado o “aviso” abaixo transcrito, que, como sublinhámos, se refere ao ensino de línguas estrangeiras no nosso país.

No mesmo jornal e no mesmo ano de 1716, a 28 de Novembro, lê-se um outro “aviso”, que supomos colocado pelo mesmo professor, tendo havido confusão gráfica entre os nomes “Lelang” e “L’ Etang”, já que a morada o período de aprendizagem e o preço coincidem:

Monsieur L’ Etang, Mestre de língua Franceza, morador na rua de João Bras, tem aberto a Aula publica e dà lição todas as manhãas desde as sete horas até nove, obrigando-se a ensinar a ler, escrever e fallar dentro de seis meses, por hum modo particular, que ele inventou, levando pelo seu trabalho duas patacas por mez a cada pessoa das que concorrerem à sua Aula e às que quizerem aprender em suas próprias casas, se ajustarão particularmente.

A força dos apelos publicitários cresce proporcionalmente à repetição das inserções: contentar-se com um único anúncio é correr risco de insucesso.

O já citado Monsieur de Ville Neuve pareceu compreendê-lo. Assim, na *Gazeta de Lisboa*, a 16 de Maio de 1716 publica novo “aviso”, dado que as suas aulas não puderam começar na data prevista, pelo facto de não terem comparecido todos os alunos:

Mons. De Villeneuf avisa aos curiosos da língua Franceza, que a 3 do mez de Junho abre a sua Aula publica na rua dos Condes, que se havia echado por não começarem todos juntos, hade ser das oyto horas atè as dez da manhãa; sendo o numero de vinte pessoas, será o preço de duas patacas por mez e sendo menos pessoas, a meya moeda por mez.

E a 5 de Dezembro do mesmo ano:

Mons. De Ville Neuf, mestre de língua Franceza, morador na rua dos Condes, bem conhecido nesta Corte, que tem methodo facil para ensinar em quatro meses, como se tem manifestado nas precedentes, faz aviso aos curiosos da dita língua que a 15 do presente mez abrirà huma Aula publica em casa de Caetano de Mello na rua de [...] e que devem começar todos no mesmo dia das seis horas da tarde ate as oyto; o preço meya moeda de ouro por mez cada pessoa.

E a 29 de Junho de 1717, no mesmo periódico, dá de novo notícias suas:

Mons.de Villeneuf, mestre da língua Franceza, que tem methodo fácil para ensinar em breve tempo, como já se tem referido nas precedentes, avisa os curiosos da dita língua haver mudado para a Cotovia, para casa de João Pedro Soares, onde o acharão todos os Domingos e dias de festa ate às dez horas da manhãa.

E como quem não aparece esquece, a 14 de Abril de 1718, volta a manifestar-se, tendo até alargado a sua clientela:

Faz outra vez aviso aos curiosos Mos. De Villa nova mestre de língua Franceza, bem conhecido nesta Corte, que em dois do mez de Mayo abre duas aulas nas casas em que vive na rua dos Condes, huma das 7 atè às 8 horas da manhãa, a outra das 6 atè às 7 da tarde. Quem se quiser aproveitar do seu prestimo

póde fallarlhe alguns dias antes ou em dias Santos ou nas ditas horas. O preço he duas patacas por mez.

Os textos dos anúncios analisados mostram que muitas das “escolas” alugavam espaços onde pudessem desenvolver-se atividades de ensino, quando estas não eram levadas a cabo nas casas onde habitavam os docentes. Ex: M. de Ville Neuve avisa que “abrirà huma Aula publica em casa de Caetano de Mello, na rua de...”, “haver mudado para a Cotovia, para casa de João Pedro Soares...”, “abre duas aulas nas casas em que vive na rua dos Condes”. As atividades letivas desenrolavam-se igualmente nas residências das famílias que haviam contratado preceptores ou mestres de casa: “Na rua dos Romulares, nº 11, 3º andar, estabeleceu-se huma aula na qual se ensinão as línguas franceza e ingleza e as primeiras letras. O director é francez, e dá também lições das ditas línguas por casas particulares”.

2. Língua ou línguas ensinadas: o declínio do latim e o advento das LVE

Durante o século XVIII, dá-se a emergência de uma pressão social e económica que se repercute no “apagamento” do interesse pelas línguas clássicas e no incremento do conhecimento (que se pretendia prático) das línguas modernas. O recuo do latim, passado à categoria de língua morta, ensinado ainda, mas ao qual caberia sobretudo, como escreve Claude Germain (1993: 60) uma finalidade de “ginástica intelectual”, desprovida de finalidades comunicativas, mas necessária à formação do espírito. Este novo estatuto vai provocar uma alteração de paradigma: os objectivos escolares modificam-se, há uma orientação para as finalidades menos teóricas e os professores de LVE, eram, como já referimos, escolhidos em primeiro lugar pela sua qualidade de falantes nativos independentemente das suas capacidades pedagógicas. Como assegura Puren: “Le recrutement initial de ces premiers maîtres de langues (LVE) fut entièrement improvisé et leur niveau moyen de compétence laissait fortement à désirer” (1989: 53).

2.1. Ensino individual e ensino colectivo, ensino doméstico, ensino público, ensino simultâneo

O conteúdo do primeiro “aviso” publicitário publicado em periódicos portugueses não permite concluir sem ambiguidades de que modo o ensino seria ministrado: poderia tratar-se de um modo de ensino individual/doméstico, em que o professor ministrava individualmente o ensino à/às crianças, que, uma após outra, recebiam a “lição de ler, escrever e contar” ou de outra matéria, nas respectivas casas. Contudo, a sequência dos “avisos” colocados pelo

cavaleiro de Ville Neuve, na *Gazeta de Lisboa*, em que o início das aulas vai sendo sucessivamente adiado, porque era necessário que “os curiosos da dita língua (o francês) hão-de começar todos no mesmo dia”, remete-nos para um ensino não doméstico, já que tinha lugar na habitação do professor ou em casa alugada, ministrado a pequenos grupos de alunos com idêntico nível de conhecimentos, e que poderemos designar como ensino coletivo e simultâneo, em que o mestre ministrava pessoalmente e ao mesmo tempo o ensino a todos os discípulos de cada grupo.

A educação doméstica é uma modalidade de ensino difundida entre as classes abastadas, tomando como modelo a educação de príncipes e nobres. Estende-se ao longo de alguns séculos, sobretudo do século XVI até ao século XIX, mantendo-se fiel às características, iniciais, embora os contextos sofressem modificações. Era realizada, mediante retribuição, por preceptores que residiam na casa dos seus educandos, acompanhando-os não só nas lições diárias, mas também, em atividades quotidianas, como cerimónias religiosas, passeios e outras visitas.

Existiam ainda os chamados professores particulares (correntemente designados como os “mestres das casas”), que visitavam os domicílios dos seus alunos, semanalmente, com dia e hora estabelecidos, ministrando aulas de primeiras letras ou de disciplinas específicas, como era o caso das línguas estrangeiras. Nesta modalidade de educação não institucionalizada, de instrução doméstica das crianças e jovens por preceptores ou mestres, os pais abastados pretendiam ver espelhar-se nos seus filhos do sexo masculino o ideal do “*honnête homme*”, respeitável e ilustrado.



Fig. 4. O preceptor e o aluno – Ilustração do *Orbis Pictus* de Comenius

2.2. Metodologias

Apesar da nova conceção mais utilitária do ensino das LVE, de início as metodologias de ensino não souberam ou não puderam afastar-se das do ensino das humanidades clássicas, de vocação menos pragmática. Daí que, com exceção dos casos de imersão social (preceptorado, professores e/ou escolas estrangeiras), nos quais o “método natural” se impunha, graças ao contexto de interação quase constante entre professores estrangeiros e alunos, não é de admirar que, em meio a que chamaremos escolar, tenha prevalecido uma metodologia decalcada da do ensino das línguas mortas (sobretudo do latim),

que era a única de que os mestres nacionais tinham conhecimento, já que nela tinham sido formados e que tendiam a reproduzir, de acordo com o princípio do isomorfismo (ensinar segundo os moldes em que se aprendeu). Assim, se comprehende que, durante largo tempo se tivesse mantido a valorização da dimensão escrita da LVE, sobretudo através do contacto com excertos de obras de autores consagrados, o menosprezo pela língua coloquial, a valorização das dimensões culturais e literárias para a formação do “bom gosto” dos jovens, a gramática explícita e normativa, o contacto entre a língua materna e a língua estrangeira através da prática de exercícios de tradução e de retroversão, isto é, de todos os ingredientes do que constituem aquilo que designamos vulgarmente por “método tradicional” ou “método de gramática-tradução”.

Coexistiam, portanto, as duas vertentes metodológicas, ligadas a contextos diversos de ensino-aprendizagem, mas a situação foi-se alterando, sobretudo no decurso do século XIX, por várias razões, entre as quais a necessidade crescente no comércio e noutras ramos da vida económica, de pessoas que utilizassem com fluência as línguas estrangeiras. A acrescer a esta razão, avulta a melhoria do domínio linguístico dos professores nacionais relativamente às línguas estrangeiras (mesmo que a opção por professores nativos tendesse a permanecer até meados do século XIX) e o contacto com metodologias mais atualizadas, que foram conduzindo ao “método direto”, o qual preconizava a recusa de processos indirectos de acesso ao sentido na LVE e advogava a prática não apenas da língua escrita, mas prioritariamente da língua falada. Maria José Salema (1995) faz notar que, desde finais do século XIX, em alguns manuais e instituições, se manifestava já uma tendência pragmática para o emprego das LVE, a sobrepor-se às finalidades exclusivamente culturais e literárias.

3. O Francês. Evolução das representações sobre esta língua: de “adorno e gala”, “revolução, liberdade e fraternidade” a “rejeição e hostilidade”

Dos “avisos” analisados ressalta o interesse da sociedade portuguesa pelos costumes e pela língua francesa, nos séculos XVIII e XIX, embora não fosse a única a ser alvo de solicitação. O italiano, o inglês, o alemão, o castelhano e até o latim são também objeto de “offereimentos”. A cultura e a língua francesa eram então altamente prestigiadas e desempenhavam papel de grande relevo na sociedade portuguesa, como marcas de cosmopolitismo, de sofisticação e de modernidade. O nacionalismo estrito fora banido, como inimigo da abertura cultural. De exageros daí decorrentes, nos dão conta alguns homens de letras (Nicolau Tolentino, António Diniz da Cruz e Silva, Abade de Jazente), que criticaram o uso e o abuso dos francesismos nos costumes, nas modas e no linguajar da época.

A esta fase que designamos como “de adorno e gala” seguiram-se anos em que é notória uma atitude ferozmente antigalicista na sociedade portuguesa (fins do século XVIII e início do século XIX), correspondendo ao período da Revolução Francesa (sobre os ideais libertários e igualitários da qual, aliás, as opiniões divergiam) e sobretudo das Invasões Francesas (1807-1810) e mesmo depois, o que é natural, já que o sentimento dos Portugueses em relação a Napoleão, aos seus generais, aos soldados franceses e, mais alarmadamente, ao povo e à língua francesa, havia mudado radicalmente, perante os roubos e massacres cometidos pelos invasores. Os membros da colónia francesa no nosso país e os portugueses tidos como afrancesados foram objeto de perseguições, ataques e, nalguns casos, de execuções sumárias, tendo muitos deles de se esconder ou exilar. Por detestar os invasores, o povo português, movido por excesso de zelo patriótico ou por cegueira populista, vingou-se dos que lhe pareciam omissos na sua obrigação de defender a nação. Verificou-se portanto nos jornais uma interrupção dos “avisos” relativos ao ensino da língua francesa. Neste contexto de hostilidade para com a França, aprender francês era mal visto. Manifestou-se portanto uma politização da língua francesa, politização essa de sinal negativo. Daí que os professores se retirassesem e que as aulas deixassem de funcionar. Contudo, o ódio não foi de longa duração, já que, a partir de finais dos anos 30 e início dos anos 40 do século XIX, se verificou uma recomposição da imagem do francês: os jornais voltaram a publicar “offerecimentos” e “peditórios”, referentes ao ensino da citada língua, primeiro de forma tímida, mas posteriormente de modo mais vigoroso, embora outras línguas, como o alemão, o inglês e o espanhol passassem a ser mais requisitadas e oferecidas.

4. Os professores

4.1. Nacionalidade e habilitações do mestre/mestra

É evidente que a opção por uma ou outra das modalidades de ensino (doméstico ou colectivo) tinha a ver com a capacidade económica e com a categoria social dos alunos e das suas famílias. Outro sintoma de pertença a um mais elevado status social era a contratação de preceptores estrangeiros (sobretudo ingleses, alemães, franceses ou suíços), os preferidos pelas elites, como se o simples facto de ser estrangeiro ou ter vivido em países europeus fosse condição suficiente para se tornar um bom pedagogo. De salientar que aqui se abre um campo de actuação privilegiado para mulheres estrangeiras ou mesmo portuguesas que acabassem de chegar da Europa, disputando com os homens as possibilidades de atuação como preceptoras e professoras.

particulares nas casas abastadas. Quanto à nacionalidade das precotoras, os anúncios deixam entrever que parecia não ser fator muito importante o conhecimento do respetivo país de origem, pois a condição de estrangeira já era suficiente, como se pode ler em diversos anúncios, solicitando ou oferecendo os serviços de “uma senhora estrangeira, com habilitações dispondo ainda de algumas horas”, “uma senhora estrangeira recentemente chegada da Europa”, “uma senhora estrangeira com muita prática para ensinar”.

Era óbvio que as candidatas a essas funções deveriam possuir um leque variado de conhecimentos e capacidades, a fim de satisfazerem as aspirações de educação das elites. Saliente-se que, no caso do ensino a meninas de famílias abastadas, era comum a contratação de precotoras, já que aquelas não se deslocavam a casa das professoras, mas eram estas que, como precotoras ou mestras de casa, viviam ou visitavam as suas alunas para lhes ministrarem os ensinamentos que, pelos pais eram considerados como os mais adequados à educação das suas filhas, cabendo-lhes a difícil tarefa de desenvolver, em privado nas alunas, os requisitos necessários às mulheres, no estatuto da esfera pública. Para além das línguas estrangeiras, com prioridade para o francês, ocupavam-se do ensino das boas maneiras e das “prendas femininas”: saber tocar um instrumento musical, dançar, executar trabalhos de agulha, tal como se fazia em países estrangeiros, preparando assim as jovens para a vida em sociedade, e “assegurando-lhes uma posição estável no casamento”, já que era factor de ponderação na escolha das esposas, o facto de ter uma companheira detentora de certo nível cultural, que fosse igualmente uma “boa gestora da casa” e uma boa mãe, apta a criar seus filhos e até mesmo a educá-los, se esse fosse o seu desejo ou se as circunstâncias a isso a obrigassem (ARAÚJO, 2000: 157).

De um modo geral, era princípio aceite que as mulheres deveriam educar as raparigas e os rapazes deveriam ser educados por homens, “porque o exigem as leis da natureza, porque o exigem certas afinidades de sexo, digamo-lo assim, em virtude das quais o ente que em sua maneira geral de sentir, de conhecer e de querer, mais conforma com outro, a este melhor transmite suas ideias e doutrinas, melhor o instrui e o educa”. (1875: 138).

5. Exigências de boa conduta e de disponibilidade.

É óbvio que apenas as mulheres que tivessem recebido um certo tipo de educação apurada é que podiam candidatar-se a exercer a função de precotora, pois lhes eram exigidos inúmeros e variados requisitos, a nível de conhecimentos e condutas. Mais do que isso, esta modalidade de emprego feminino é bastante significativa, sendo uma das poucas ocupações aceites

e admitidas para aquelas que não tinham quem provesse o seu sustento e que precisavam de um trabalho fora de suas casas. Segundo Araújo, a precetora é “tipicamente uma mulher solteira, viúva”, ou até casada, “vinda da classe média empobrecida, alguém que é confrontada com dificuldades económicas, em contraste com as condições materiais de que usufruiu na infância” (2000: 123). Com frequência, eram pedidos os serviços de senhoras com disponibilidade para ensinar na província, como consta do seguinte “peditório”, publicado em *O Periódico dos Pobres*, nº 97, de Abril de 1841:

Precisa-se de uma senhora ingleza ou franceza para cuidar da educação de uma menina de nove annos, em huma das melhores cidades deste reino: quem estiver nas circunstancias de preencher tal obrigação queira deixar seu nome e morada na rua Augusta, loja nº 173, para se hir procurar , a fim de se tratar do ajuste.

E no mesmo jornal, nº 63, de 16 de Março de 1841 um curioso anúncio que retrata o consabido estereótipo das “prendas” culturais de que as jovens do nosso país deveriam ser detentoras. Trata-se de saber “tocar piano e falar francês”:

Precisa-se de huma senhora, livre de familia, e que exceda de 40 anos; que além de sua boa e reconhecida conducta, saiba ler, escrever e contar, que saiba francez, bem como tocar piano, para o fim de educar quatro meninas de menor idade, sujeitando-se para este fim a residir na cidade de Coimbra, onde se lhe fará o partido conveniente. Quem estiver nestas circunstancias, procure no Rocio, loja nº 63, onde se deve tractar deste negocio.

Um outro anúncio que reforça o anterior: “No Escritorio do Grátis, precisa-se de uma Senhora, que esteja nas circunstancias de se encarregar de educar duas meninas; para o indicado fim, prefere-se aquella que souber tocar Pianno e falar Francez (*Grátis* de 4 de Março de 1841). Ou ainda, a um nível menos ambicioso, o seguinte “aviso”:

Se alguma Senhora de meia idade se quizer propor acabar de aperfeiçoar uma menina em cozer, fazer meia, bordar, ler e escrever, isto em casa do pai da mesma; falle em Miragaia, nº 152 para tratar de ajuste (*O Periódico dos Pobres* no Porto, 9 de Julho de 1841).

Para lá da disponibilidade familiar (preferentemente ser viúvo ou solteiro) e da idade não demasiado jovem, entre os predicados exigidos pelas famílias aos que se encarregariam da educação dos seus filhos, ao contrário da nacionalidade, que nem sempre era definida com exatidão, era, nessa época, requerido um comportamento sem mácula. Com frequência, eram solicitadas abonações relativas à condição moral e social do/da pretendente ao cargo de precetor/a ou de mestre/mestra, como que “dê abono de sua capacidade

Monf. L'abbé de Peville, ensina no nº 2 Gícolde a Língua Francesa, CP a Espanha, a val Fidalgos, & entre elle se ella actualmente perfecciona uns termos: de armas D. Henrique Menezes, & nos da segundas Pedro de Sousa de Castilho brancos, Coronel do Regimento da armada Zamora encontra os prefeitos o ultimamente Caçadores de Pedro José da Silva D. Estrela, a quem já ensina a Francese, & prezado professor de Pedro José profíximo para quaisquer defuntas que se acarretar na sua escripta que terá na sua casa da Oliveira, adiante da Praça dos armazéns Rua & ensina oficialmente a Geographia a alguns discípulos.

LISBOA, OCCIDENTAL. Na Oficina de FASCOAL DA SYLVA, Impresor de S.M.R. Com todos os licenças necessarias, & Privilégio Real.

Fig. 5

Jão sujeito estrangeiro de boa saúde e conduta, conhecedor de diferentes línguas outras Ciências, deseja collocar-se em alguma casa, e quer por agora sómente cama, comida, e roupa lavada Quem delle tiver previsão poderá dirigir-se à Travessa do Corpo Santo N.º 11, 2.º andar.

Lisboa: 1841. Typ. Franzeza Portugueza
Rua Formosa N.º 67.

Fig. 6

Um sujeito estrangeiro de boa saúde e conduta, conhecedor de diferentes línguas outras Ciências, deseja collocar-se em alguma casa, e quer por agora sómente cama, comida, e roupa lavada Quem delle tiver previsão poderá dirigir-se à Travessa do Corpo Santo N.º 11, 2.º andar.

Um outro aviso, com referência a recomendações da boa conduta do mestre, publicado em *O Periódico dos Pobres* (nº 105, de 6 de Maio de 1841):

Augusto Calas, de nação francesa, bem conhecido de muitas pessoas respeitáveis desta capital, que abonão seu carácter e moralidade; propõe-se ensinar língua francesa por princípios, e igualmente a escripturação commercial por partidas dobradas. Quem pretender utilizar-se de seu prestimo, dirija-se ao escriptorio da Companhia de Fructas Lisbonense, rua do Alecrim, nº 17, aonde se darão ulteriores esclarecimentos.

Num outro anúncio, publicado no Grátis, em 1841, um anónimo (“sujeito”) estrangeiro (sem indicação de nacionalidade) refere como abonatórias as suas boas condições físicas, a sua conduta e os seus vastos conhecimentos. Ao contrário do comum dos preceptores, não pretende remuneração, mas apenas “cama, comida e roupa lavada” (“por agora...”).

A partir do momento em que começa a haver portugueses que dominem as LVE, nos anúncios já não é expressamente exigido o ensino ministrado por nativos estrangeiros, mas dirigem-se a “qualquer individuo” que saiba falar bem essas línguas, como nos anúncios seguintes, publicados no periódico *O Grátis*:

Precisa-se de um indivíduo, que sabendo com perfeição a língua francesa, se encarregue da educação de alguns meninos; no escritório do Grátis se indicará a casa (7 de Janeiro de 1842);

moral” ou “exigem-se as melhores recomendações”. A exigência de uma conduta irrepreensível por parte dos professores e sobretudo das preceptoras, seria provavelmente devida ao facto de se tratar de uma das poucas profissões aceite para mulheres e por as colocar em contacto próximo com a família contratante. Aos homens era igualmente exigida “uma conduta afiançada”. Para além desta, a partir da segunda metade do século XIX, a capacidade pedagógica passa a ser valorizada, sendo registadas em alguns anúncios frases como “homem de boa conduta, que esteja habilitado para ensinar”, “senhora estrangeira capaz”, ou “em estado de ensinar”. Por vezes, os próprios candidatos apresentam ao público leitor o seu currículo que entendem prestigiante, sobretudo se faz menção a alunos pertencentes à elite social (*Gazeta de Lisboa*, 25 de Fevereiro de 1717):

Qualquer indivíduo que se achar nas circunstâncias de ensinar o Inglez, Francez, dirija-se ao escritório do Gratis, onde se lhe indicará a casa (20 de Janeiro de 1842);

Precisa-se um Professor que saiba perfeitamente o idioma inglez para ensinar num collejo estabelecido nesta capital, quem se achar nas circunstâncias queira deixar o seu nome e morada no Escritorio (24 de Janeiro de 1842).

6. Ensino colectivo

Para além do ensino doméstico, que, apesar das modificações sociais e pedagógicas, continuava a ser o que maior status conferia, existia ainda a possibilidade de serem os alunos, quase sempre formando um grupo, a deslocarem-se a casa do professor, em dia e hora combinados, para receberem lições. Tal modalidade ganhou fôlego sobretudo a partir de meados do século XIX. Tratava-se do ensino colectivo ou simultâneo. Verificam-se inúmeros casos em que o mesmo professor aceitava ocupar-se dos dois tipos de ensino, como é o caso dos “offerecimentos” seguintes, publicados em *O Periódico dos Pobres*:

Na rua dos Romulares, nº 11, 3º andar, estabeleceu-se huma aula, na qual se ensinão as línguas franceza, ingleza e as primeiras letras. O director he francez, e também dá lições das ditas línguas por casas particulares (nº 5, de 5 de Janeiro de 1841);

Hum amador das letras e das artes propõe-se a leccionar, ou por casas particulares ou na própria, desde as 4 da tarde até ás 8 horas da noute, o seguinte: as lingoas portugueza e latina, e as suas respectivas grammaticas, como também arithmetic e princípios elementares de musica: -quem pretender aproveitar o seu préstimo, falle na rua Augusta, loja nº 163, onde se prestarão os de mais esclarecimentos (nº 59, de 11 de Março de 1841);

Hum professor ensina o ensino (todo o primário a 1:200 réis, e o secundário e línguas vivas de 1:600 a 2:400 réis, indo a casa; quem quizer, dirija-se á rua das Pedras Negras , nº 14 -3º andar (nº 29, de 3 de Fevereiro de 1841).

Ao longo do século XIX, verificou-se a proliferação do número de colégios particulares e o advento da escola pública, que indicavam as mudanças que iriam em breve ter lugar, tanto no cenário político como na evolução social do país, com inevitáveis reflexos na educação. Entre eles, estava a emergência da escolarização obrigatória que destituiria do lugar ocupado durante longo tempo a educação doméstica e seus principais agentes, os preceptores e sobretudo as preceptoras, embora o preceptorado fosse resistindo como uma prática das elites do país, sobretudo no que dizia respeito à educação feminina. Os colégios particulares foram pois convivendo, durante o século XIX, com a escola pública. Muitas dessas instituições privadas, algumas de duração efémera e constituídas

por um só professor, foram crescendo a partir de meados do século XIX e eram frequentemente dirigidas por padres ou religiosas. É o caso deste anúncio, publicado em *O Periódico dos Pobres* no Porto a 17 e a 22 de Julho de 1841:

O Padre Jeronymo da Costa do Rosario tem dado princípio a um Collegio de educação moral e scientifica, encarregando-se dos estudos necessarios para a Universidade, continuando elle mesmo com as suas aulas de Latim e Philosophy, que ha anos ensina. Todos os Srs. que, bem informados, se dignarem confiar-lhe os seus Meninos para de dentro ou de fóra se aproveitarem de seu tal ou qual prestimo, a elle se podem dirigir na Praça de Sta Thereza nº 46.

Os colégios que foram abrindo, sobretudo nas cidades de Lisboa e do Porto, aceitavam geralmente alunos internos (“meninos de dentro”) e externos (“os de fora”) para além de semi-internos e dentro deste grupo, “com e sem collação”. Os preços eram obviamente diversos:

Na Batalha n.º 24 vai abrir-se hum Collegio para o ensino das Linguis –Portugueza, Latina e Franceza, de que he Director – João Augusto dos Campos Mozinho. A tabela dos preços para meninos de dentro he de 9\$600 mensaes, proporcionando-se-lhes todos os commodos. Para os de fora, pelo ensino do Portuguez ... \$360 Latim 1\$000 Francez \$960.0 Director espera merecer o acolhimento do Respeitavel publico (*Gratuito*, 10 e 13 de Outubro de 1840).

A justificação apresentada pelos pais, geralmente pertencentes à classe média alta, para a escolha do ensino em colégios particulares em vez do pectorado, está relacionada com o facto de seus filhos terem a possibilidade de seguir os estudos no exterior e, consequentemente, de alargarem as suas oportunidades no mercado de trabalho. Há contudo, embora em número reduzido, professores que desejam contribuir para a educação das classes mais humildes, com ensino de LVE, sobretudo o do Francês. Veja-se o anúncio que se segue, publicado na *Folha de Annuncios*, nº 40, de 8 de Julho de 1835, repetido várias vezes no mesmo mês. Foi por nós escolhido, porque pode ser encarado como um primeiro passo para a democratização do ensino das línguas (os pobres poderão frequentar gratuitamente as aulas do Professor L. Alfredo, logo que levem um atestado de pobreza passado pelo pároco).

O Professor da Lingua Franceza, L. Alfrêdo, avisa ao Publico, que ensina esta Lingua por casas particulares, bem como as primeiras Letras, e a Lingua Portugueza a Estrangeiros. O Professor desejando ser útil aos seus Concidadãos, ensina grátis, o Francez na sua Aula, rua de Santa Catharina nº 57 a todas as pessoas que lhe apresentem hum attestado do seu Parochio como são pobres.

Efectivamente, na imprensa, são inúmeros os “peditórios” de criados que falem francês ou inglês, como se vê no anúncio seguinte, publicado a 4 de Janeiro de 1842 no *Grátis – Jornal d'Annuncios e do Commercio*: “Precisa-se

de uma criada ou criado, que saiba falar o inglez e se souber também o francez melhor, dirija-se ao escritório do Gratis".

Os anúncios colocados em periódicos aumentam em número ao longo de todo o período estudado, percebendo-se que tanto o ensino doméstico, como o ministrado em colégios, ou habitações dos professores foi sendo ampliado em quantidade de "clientes", acompanhando a progressiva importância que a instrução vai adquirindo nesse período, como modo de conferir um estatuto de civilização e modernidade às crianças e jovens, mantendo-se porém como prioritária a preocupação com a formação do bom cidadão:

Na Aula da Rua das Congostas nº 27 e 28 – se continua a ensinar primeiras letras e outras disciplinas com todo o esmero, bem como a boa educação (sem a qual mais tarde um menino não pode ser bom catholico nem bom cidadão) com notorio aproveitamento dos numerosos alumnos que a tem frequentado. O Professor tambem vai a casas particulares (*O Gratuito* – Maio e Junho de 1842).

7. Mesmo nos colégios particulares... meninos para um lado... e meninas para outro...

Se, relativamente ao ensino doméstico, pusemos já em relevo as diferenças entre os objetivos da educação dos rapazes e a das raparigas e até os espaços onde cada um deles era mais comumente realizado, a publicidade vai-nos dando conta do florescimento de instituições particulares de diferentes géneros e desenvolvendo planos de estudo não coincidentes. Disso são exemplo os dois anúncios que se seguem, publicados em *O Periódico dos Pobres*, (nº 2, de 2 de Janeiro de 1841 e nº 3, de 4 de Janeiro de 1841). Verifica-se ainda a importância dada à língua francesa, como língua veicular.

O Lyceo Parisiense (Campo de Santa Anna, n.º 25) admite ainda alumnos internos, semi-internos e externos pelos preços já estipulados no seu programma; e espera continuar a merecer a honrosa reputação que tem sabido grangear pelos rápidos progressos que fazem os educandos, quer nos preparatórios para a Universidade, quer nos estudos relativos ao commercio, aprendendo, não menos, em poucos mezes, theorica e praticamente a lingua franceza, quer finalmente por huma disciplina collegial na qual poderá talvez ser igualado, mas nunca até hoje excedido –

N.B. A língua familiar deste collegio he exclusivamente a franceza.

Como se pode concluir do "aviso" seguinte, do "Gyneceo Parisiense", um elemento importante para a escolha dos colégios era a sua localização. Havia uma preferência pelos estabelecimentos situados no centro das localidades. O conhecimento de línguas estrangeiras pelos jovens era visto como marca social de distinção, no sentido que lhe confere Pierre Bourdieu (2001). Ser escolarizado

7 — Tendo representado varios pais de familia á directora do Gynceco Parisense que o seu estabelecimento ficava algum tanto distante do centro da cidade, resolveu mudar o dito Pensionado do Pateo do Thorel para a casa que foi da Assemblea Luzitana, (Rocio n.^o 42) que faz tambem frente á praça da Figueira (entrada n.^o 10), e á rua do Amparo; aonde se recebe alumnos pelos seguintes preços mensaes adiantados: internas 12\$000, semi-internas 6\$000 réis, externas com collação 4\$000 réis, externas sem collação 2\$400 réis. Por estes preços razoaveis, se ensina tudo o que pôde adornar qualquer joven bem educada, o que melhor se verá pelo programma que ahí se distribuiua. A musica porém, dança, e desenho se pagaráo fóra a parte. N. B. A lingua franceza he a familiar do collegio.

Fig. 7. O Periodico dos Pobres, 3 e 4 de Janeiro de 1841

em francês e/ou noutra LVE constituía ainda um instrumento para assegurar um ensino moderno e cosmopolita, existindo escolas especializadas no seu ensino, como se verifica no anúncio seguinte, publicado a 10 e a 13 de Outubro de 1840, no *Grátis – Jornal de Annuncios da Typographia Commercial Portuense*:

Na Batalha n.^o 24 vai abrir-se hum Collegio para o ensino das Linguis – Portugueza, Latina e Franceza, de que he Director – João Augusto dos Campos Mozinho. A tabela dos preços para meninos de dentro he de 9\$600 mensaes, proporcionando-se-lhes todos os commodos. Para os de fora, pelo ensino do Portuguez \$360 Latim 1\$000 Francez \$960. O Director espera merecer o acolhimento do Respeitavel publico.

Neste anuncio, bem como no do “Gyneceo Parisiense” e nos acima transcritos, existem já referências explícitas a “educandos internos e externos”, de ambos os sexos, separados, obviamente). Apresentamos um deles, publicado em *O Annunciador Portuense*, nº 2, de 21 de Setembro e em 26 de Setembro de 1839):

Os colégios femininos admitiam apenas educandas, internas e externas, como está referido no anúncio publicado no *Periódico dos Pobres*, nº 9, de 11 de Janeiro de 1841.

Encontramos uma excepção relativa à mistura de sexos no anúncio publicado em *O Periódico dos Pobres*, nº 86, 14 de Abril de 1841. Tratava-se de um caso de “ensino especial”, a crianças surdas-mudas: “Quem precisar hum mestre para ensinar surdos-mudos meninos e meninas a ler, escrever e contar, desenho, esgrima e dança &,& por preço commodo, pode dirigir-se á rua de S. Roque, nº 43, 3º andar”.

8. Dos “avisos” aos anúncios

A partir de finais do século XIX, a publicidade toma novo rumo e, obviamente, os anúncios a toda a espécie de produtos e serviços ganham novos

NO COLLEGIO de Educação de João Stuart Torrie; na rua do Paço ao Carregal n.^o 68 e 59, continuo a ser admitidos EDUCANDOS Internos, e Externos, alli receberão toda a instrução civil e Religiosa necessaria a huma perfeita educação; aprendendo con especialidade Inglez, Francez, Latin, Grego, Arithmetica, Geografia, e Escrita. Só são dias feriados Domingos, e dias de Guarda.

Fig. 8

13 — Na travessa de João de Deus n.^o 11, B, 1.^o andar, se estabeleceu Margarida Canongia, com collegio de educação de meninas, tanto pensionistas internas, como externas, tudo por preços commodos.

Fig. 9

formatos, abandonando a simplicidade que anteriormente os caracterizava. O mesmo sucede com escolas e colégios. Os anúncios alongam-se em tamanho de texto e de prestação de informação e com frequência passam a recorrer a pequenos desenhos de adorno e ao jogo com o tamanho das letras. Divulgam ainda os nomes dos directores, os serviços que oferecem (preocupação com a higiene, dormitório individual, edifício magnífico, vastíssimo jardim), as comodidades, bem como as qualidades dos docentes, as disciplinas que lecionam e os métodos que utilizam na aprendizagem: “método intuitivo e directo” (“lições de coisas”), “método Holzer’s”, “aulas de conversação, “professores das nacionalidades”, “hábil e afamado polyglota”).

9. O ambiente escolar da época estudada e as modalidades pedagógicas

Não é fácil definir uma metodologia única para o ensino das LVE nos séculos XVIII, XIX e início do XX. Tudo dependia das modalidades de ensino adoptadas pelos alunos e suas famílias e estas relacionavam-se com o ambiente escolar em que decorriam. No caso do “Lyceo Parisiense” e do “Gyneceo Parisiense” está afirmado que “A língua familiar destes collegios he exclusivamente a franceza”. Estamos próximos do que se conhece como “método natural”, em imersão social, embora seja feita referência no primeiro anúncio ao conhecimento “theorico” da língua. Mas o “método natural”, mais comunicativo, era sem dúvida o do regime de precetorado, em que a LVE era usada nas interações quotidianas entre o precetor e os alunos.



Fig. 11



Fig. 12

9.1. O Ensino Simultâneo

A partir dos anos 50 do século XIX, o modo recomendado para as “escolas públicas” de Instrução Primária era o «método simultâneo». Um modo assente na divisão dos alunos em grupos com o mesmo grau de instrução.

Collegio Infantil

DE
VILLA NOVA

ESTE colégio mudou para a rua da Praia n.º 53 onde continua a a receber alumnos internos, semi-internos, e externos. Foi augmentar o corpo docente com um professor de conversação francesa o hábil e afamado polyglota Mr. Charles d'Archanbeau.

O director,
(9) João Maria dos Carvalho



Fig. 13

Fig. 14

O mestre ministrava pessoalmente e em cada tempo o ensino a todos os discípulos de cada divisão (ou classe); em simultâneo, os grupos das outras classes estavam ocupados com um trabalho pré-orientado pelo professor. Este sistema era validado para uma escola com 50 a 100 alunos .

9.2. O Método Intuitivo

O método intuitivo, também chamado de ‘Lições de Coisas’, tem suas bases na doutrina de Pestalozzi e vem apresentar-se como uma alternativa à metodologia abstrata do ensino, e à própria organização escolar existente. A Lição de Coisas podia ser dirigida a todo um grupo ou revestir a forma de ensino simultâneo. A escola republicana procurou difundir o método intuitivo (assim chamado porque dava grande importância à intuição, à observação, à experiência através dos sentidos. Para além destas, tal método privilegiava a aprendizagem através da ilustração e do desenho. Desta forma, a imagem, que deveria provocar o efeito do real, tornou-se tão importante quanto o texto nos manuais, que passaram a apresentar cada vez mais ilustrações, o que veio facilitar na aprendizagem das LVE o afastamento do recurso à Língua Materna, permitindo que os processos indirectos de acesso ao sentido fossem reduzidos e o método directo se impusesse. Tal facto contribuiu ainda para um avanço assinalável no mercado de trabalho para artistas (muitos dos quais até então só trabalhavam em jornais e revistas), bem como para um enriquecimento dos cânones publicitários.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, Helena. 2000. *Pioneiras na educação, as professoras primárias na viragem do século 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- GERMAIN, Claude. 1993. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- CINTRA TORRES, Eduardo. 2006. *Anúncios à lupa – Ler publicidade*. Lisboa: Ed. Bizâncio.
- GOUREVITCH, Jean-Paul. *Petite chronologie de la littérature de jeunesse 1529-1963*. Disponível em: http://jean_paul.gourevitch.perso.sfr.fr/enfant/chronologie.html
- PUREN, Christian. 1988. *Histoire des methodologies de l' enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- PUREN, Christian. 1989. “Histoire et formation en didactique des langues étrangères: quelques réflexions prospective”, *Etudes de Linguistique Appliquée*. 75: 109-112.
- SALEMA, Maria José. 1993. *A didáctica das línguas vivas e o ensino do francês nos liceus portugueses na viragem do século: o período de 1894 a 1910*. Tese de Doutoramento na Área de Linguística Francesa. Braga: Universidade Minho.
- TENGARRINHA, José. 1989. *História da Imprensa Periódica Portuguesa*. 2^a ed. Lisboa: Ed. Caminho.
- VÁRIOS (1875) “Editorial”, *A instrucção pública*, Rio de Janeiro.

L'importance de l'expérience personnelle
et des sens dans l'apprentissage du français.
Introduction aux livres *Le français par l'observation
sensible* et *Le français par l'observation réfléchie*,
de G. Rudler et N. Berthonneau

LUZIA BLARD

Escola José Estêvão, Aveiro

MARIA HERMÍNIA AMADO LAUREL

Universidade de Aveiro

I

Après une brève introduction à la carrière et à la formation des auteurs des manuels analysés¹, nous nous proposons d'analyser la méthode et les objectifs de l'enseignement de chacun des deux volumes de G. Rudler et N. Berthonneau que nous avons pu localiser dans la bibliothèque de l'École José Estêvão, à Aveiro.

Aucun de ces deux livres ne porte de référence à la date de leur publication. Seules la référence à la réforme de l'enseignement de 1909, et l'analyse de la situation professionnelle de G. Rudler, de même que la conception de l'enseignement de la langue et de la littérature (celui-ci envisagé à l'intérieur de l'enseignement de la langue) qu'il défend, nous permettent de croire qu'ils ont été écrits peu après cette date.

Tenant en considération le livre de G. Rudler, nous nous sommes interrogées sur les raisons qui l'auraient conduit à produire un livre pour l'enseignement du français au lycée, si sa carrière le promettait déjà nettement à l'époque à la voie universitaire. Tout nous porte à croire que ce livre précède son départ à Londres, en 1913.

La réponse à cette question demande que nous nous arrêtons sur des aspects historiques et institutionnels (1.), mais aussi sur des aspects d'ordre biographique et de formation scientifique, en particulier sur les options de G. Rudler qui le lient, de façon très proche, à la conception de l'enseignement et à la méthode de l'histoire littéraire proposée par Gustave Lanson (1857-1934) (2.).

¹ Que nous reproduisons à la fin de l'article, in III – Présentation des auteurs.

1. Attardons-nous, tout d'abord, sur la situation de l'université française à l'époque, en particulier pour ce qu'il en est des facultés des lettres. Les premiers paragraphes du chapitre consacré par Antoine Compagnon à «Gustave Lanson, l'homme et l'œuvre», de son livre *La Troisième République des Lettres: de Flaubert à Proust* (1983), nous invitent à la connaissance de l'histoire des facultés des lettres dans l'université française².

Tel qu'on peut lire dans ce livre, ce n'est qu'«après 1877 et la stabilisation de la République, sous les ministères de Jules Ferry» que «les universités françaises se sont créées»; ce processus a duré «moins de vingt ans». Toujours d'après l'étude de Compagnon, «en France, les facultés n'[avaient] pas d'autre fonction depuis l'Empire que la collation des diplômes et la constitution des jurys de baccalauréat. La licence, l'agrégation [n'étaient] que des baccalauréats supérieurs, avec les mêmes programmes, et les candidats ne [suivaient] pas de cours, ils [étaient] maîtres d'internat, ou répétiteurs, précepteurs, comme le héros du célèbre roman de Paul Bourget, *Le Disciple*». Les facultés n'avaient donc pas d'étudiants; «seules les grandes écoles» pratiquaient l'enseignement, et «disposaient d'étudiants», où «l'éloquence triomphait. C'était elle qu'on examinait». L'«École pratique des Hautes Études, fondée par Duruy en 1868 [...] se livrait à quelque recherche». Le développement de l'enseignement supérieur et de la recherche en lettres est situé par Compagnon à partir des années 1885-1896, période où une «succession de lois et décrets définissent les nouvelles facultés et universités» (COMPAGNON 1983: 28).

2. Les liens entre G. Rudler (1872-1957) et Gustave Lanson (1857-1934).

La carrière de G. Lanson, qui ne deviendra universitaire que tardivement – «en 1900 [...] maître de conférences à l'École normale, en 1904, professeur à la Sorbonne» (*idem*: 60) – témoigne, toujours selon son biographe, A. Compagnon, de «la rare coïncidence d'une discipline et d'un homme, la rencontre heureuse d'un individu et d'une époque» (*idem*: 59).

2.1. Le rôle des historiens dans la fondation des universités en France est souligné par Compagnon; l'importance de l'histoire pour toutes les branches du savoir fut fondamentale dans le tournant du siècle; le besoin d'une méthode – la méthode de l'histoire littéraire (qui allait risquer de devenir plus importante que son objet d'étude, la littérature) – a constitué la préoccupation majeure de G. Lanson. Le contexte d'époque et le contexte institutionnel ont constitué le terrain propice aux circonstances de l'ascension universitaire de ce dernier.

² Pour cette partie de notre étude nous nous appuierons de près sur le livre cité d'Antoine Compagnon.

C'est ainsi que, tel que le rapporte Compagnon, Lanson, «le dénonciateur de la rhétorique», occupera «la chaire d'éloquence française en Sorbonne», succédant aux hérauts les plus proéminents de cette tradition, «après Villemain, après Nisard et Saint-René Taillandier» (*idem*: 61). La nomination de Lanson à cette chaire, fruit de circonstances que Compagnon amène à la lumière³, marque effectivement le grand tournant de l'abandon de la rhétorique (qui constituait la marque de l'enseignement des lettres jusqu'alors, soit au lycée soit à l'université, tel que nous venons de le signaler) et de l'émergence – et du triomphe – de l'histoire littéraire dans l'enseignement de la littérature. La chaire d'histoire littéraire du XVIII^e siècle «sera créée pour lui» en 1923, qui avait jusqu'à cette date occupé la chaire d'éloquence. Pourtant, dès sa «leçon d'ouverture» à cette chaire, Lanson avait mis en garde ses étudiants sur le grand changement méthodologique et des auteurs du programme qu'il se proposait de mener à bon terme: «Le vieux titre de chaire d'éloquence française ne m'astreint pas à faire des exercices oratoires devant vous: il ne signifie plus aujourd'hui qu'une chose, c'est que, dans la riche matière de notre histoire littéraire, je devrai m'attacher à l'étude des prosateurs» (*ibidem*).

La création des universités en France, après la défaite de la guerre franco-prussienne, en 1870, et dont les effets se sont fait sentir, à long terme, dans le panorama que nous venons d'esquisser⁴, est due, en grande partie, aux historiens. Antoine Compagnon les cite – qui ont précédé un autre couple de chercheurs s'étant construit une place de choix dans l'histoire de l'histoire littéraire: Langlois et Seignobos – Gabriel Monod (médiéviste) et Ernest Lavisse, tous deux germanistes: «À eux deux, ils sont largement responsables de ce que devinrent les facultés des lettres en France». «L'histoire apparaissait comme la base, le centre et le but de toutes les sciences» pour Monod. C'était le credo de l'histoire positiviste: Auguste Compte, Taine, Renan (*idem*: 29).

C'est à Monod qu'il faudra reculer pour trouver les prémisses du besoin d'une «méthode et d'une théorie de l'érudition», si chères à Lanson et à son «fidèle» disciple G. Rudler. Les propositions de Rudler se situent à cette époque, que Pégy dit du «parti intellectuel», anticipant la «République des professeurs» étudiée par Thibaudet dans le contexte de sa réflexion sur la

³ Consulter particulièrement, à ce propos, le § 8. «Le prodigieux essor de M. Lanson» (COMPAGNON 1983: 59-61).

⁴ Antoine Compagnon avance des chiffres qui nous élucident: «6 étudiants et 11 professeurs à la faculté des lettres de Paris en 1877». À la «nouvelle université de Strasbourg créée par la Prusse après 1870», on pouvait compter «32 professeurs et une bibliothèque de 400 000 volumes» en 1875 (*idem*: 28).

gauche républicaine en 1927⁵, le mot ayant été forgé dans le contexte du dreyfusisme.

Les études littéraires se veulent alors naturellement «historiques»⁶, et il reviendra à G. Lanson de fonder la méthode d'une branche particulière de l'histoire, l'histoire littéraire. Une méthode qui se propose:

1. De travailler sur les œuvres littéraires en tant que documents;
2. D'éviter des postures subjectives (qui rappelleraient les fondements de l'enseignement rhétorique, et risqueraient d'éveiller le goût idéalisant le réel);
3. De fonder l'analyse sur l'observation exhaustive, adaptant la méthode philologique à l'étude des textes modernes;
4. De concevoir les œuvres dans leurs rapports avec la vie sociale⁷.

2.2. Le secondaire

«Le secondaire est perpétuellement en crise entre 1870 et la grande réforme de 1902», constate encore Antoine Compagnon (*idem*: 39). L'étude que l'historien de cette période entreprend montre que les réformes successives, de 1880, 1885, ou de 1890 témoignent de cette crise, dont la priorité est l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur, mais pas exactement l'enseignement secondaire.

Les études classiques, notamment l'étude et l'usage du latin⁸, perdent ainsi progressivement face aux études ‘modernes’, où l'étude de la langue française est mis à l'honneur; du point de vue institutionnel, dans les écoles

⁵ V. Albert Thibaudet, *La République des professeurs*, Paris, Grasset, 4.^e vol. de «Les Écrits», collection dirigée par Jean Guéhenno.

⁶ La référence aux travaux de Langlois et Seignobos, au rôle d'Ernest Lavisse, précepteur de Louis-Napoléon Bonaparte, comme «directeur de la conscience française, le pédagogue du patriotisme sous la Troisième République», et auteur de beaucoup d'ouvrages d'histoire sous la Troisième République, sont également soulignés par Antoine Compagnon dans le livre cité.

⁷ L'étude de la «vie littéraire» de la nation est un projet que Lanson n'a pas réussi à conclure ni ses disciples, qui en sont restés à l'étape philologique, ou à l'étude des conditions sociales de la genèse des œuvres, proposition à laquelle répond l'article de Lanson, *De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales* (1880). La sociologie de la littérature reprendra en partie ce projet, à partir des travaux de Robert Escarpit. V., à ce propos, R. Escarpit, *Sociologie de la littérature*, Paris, Presses Universitaires de France, 1958.

⁸ Toujours d'après Compagnon, “en 1880, a lieu le dernier discours latin en Sorbonne” (*idem*: 39).

laïques, libres, destinées aux enfants de la bourgeoisie, les ‘littéraires’ perdent face aux historiens aussi. La pédagogie accompagne ce changement: «Dans le secondaire, le vers latin devient facultatif et il est conseillé d’insister sur la *version* au lieu du *thème*, selon une pédagogie nouvelle qui ne repose plus toute sur la *mémoire* et lui oppose l’*observation*, l’*expérience*»⁹ (*idem*: 39). Voici donc les deux mots-clés de la ‘méthode’ de Rudler: l’observation, l’expérience.

L’éloquence – triomphe du discours oral – cède la place au texte écrit; la voie est ouverte au triomphe de la «composition française», nom donné plus tard à la «dissertation» qui deviendra, par la suite, «l’exercice suprême, la fin de tout l’enseignement secondaire» (*idem*: 40). Situation qui a marqué l’enseignement de la langue française en France, mais aussi à l’étranger, notamment au Portugal, et ceci jusqu’à la fin du régime de «Estado Novo», où la part de l’oralité était basée sur l’interprétation des textes littéraires à l’appui des cours et des manuels d’enseignement¹⁰. Et à Compagnon de conclure: «C’est la mort de la rhétorique dont le nom, vidé de sens, ne sera cependant rayé officiellement qu’en 1902, où il désignait encore la classe la plus noble du lycée» (*ibidem*). À la mort de la rhétorique succédera l’avènement de la méthode nouvelle – celle de l’histoire littéraire. Rappelons toujours l’ascension universitaire de Gustave Lanson au tout début du XX^e siècle et les changements institutionnels qui lui sont contemporains. Rappelons également que son manuel, d’extraordinaire fortune dans les études françaises, y compris les études universitaires, *Histoire de la littérature française*, date de 1895, et que la *Revue d’histoire littéraire de la France*, organe de la Société d’histoire littéraire de la France fut fondée une année auparavant la parution de ce manuel.

Voici le rôle désormais attribué à l’histoire littéraire:

Plutôt que de nourrir les dissertations d’arguments d’autorité, comme par une résurrection sournoise de la vieille rhétorique, l’histoire littéraire doit permettre l’approche des œuvres comme de documents, contribuer à l’explication de textes, le nouvel exercice, complémentaire de la dissertation, qui se réclame de la méthode expérimentale. (*idem*: 41)

Il reviendra donc aux historiens de parler historiquement de la littérature : la littérature ne leur intéresse plus que «dans ses relations avec l’histoire et

⁹ C'est nous qui soulignons.

¹⁰ Laurel, Maria Hermínia Amado, «Para uma abordagem do conceito de leitura literária nos manuais de Francês durante a 1^a República», in Actas do II Colóquio da APHELLE, *O livro no ensino das Línguas e Literaturas Modernas em Portugal: do século XVIII ao final da Primeira República*, Coimbra, [2005]: 119-143.

la société», et non plus au niveau où elle intéressait les rhétoriqueurs, comme fondement de l'éloquence (*ibidem*). La voie est ouverte à une conception de l'histoire littéraire comme l'histoire des grands auteurs, des grands auteurs «au programme», à l'image de l'histoire, devenue espace de rassemblement des grandes figures nationales, paradigmes civilisationnels célébrés par les manuels à l'intérieur de la France, tout autant qu'à l'extérieur¹¹.

Le souci de l'attribution d'une méthode scientifique à l'étude de la littérature – à l'instar de ce qui se passait pour d'autres disciplines – est une constante de la pensée de Gustave Lanson. La philologie, domaine de connaissance alors en plein essor, lui fournira la méthode adéquate à la légitimation souhaitée pour l'étude de la littérature¹². La méthode philologique soutiendra ainsi la méthode de l'histoire littéraire, pour l'auteur de l'article «La littérature et la science», publié en 1892 (cité par Compagnon 1983: 324, n. 16), en pleine époque positiviste, et de l'article «L'esprit scientifique et la méthode de l'histoire littéraire», publié dans la *Revue du mois* en 1910¹³.

L'insistance lansonienne et de ses disciples, dont Rudler (bien qu'ayant appartenu à une autre génération), envers la définition d'une méthode propre à l'étude de la littérature doit être cependant pensée dans le cadre des réformes survenues en France, dans le tournant du siècle, en faveur de l'enseignement laïque et démocratique. Effectivement, la forte connotation politique de son programme d'études ne saurait ne pas être mise en évidence dans ce cadre. C'est ainsi que le besoin de la formation de l'esprit scientifique dans les programmes s'accompagne de la perte d'importance des études classiques; que celles-ci, fondés sur la rhétorique et l'éloquence sont associée à la formation des élites, mais loin des besoins de formation réels de la population; que l'enseignement de la littérature, fondé sur l'apport des données de nature

¹¹ Rappelons la création de l'Alliance Française de Paris en 1883, et le rôle de diffusion de la civilisation française à l'étranger poursuivi par cette institution, dès ce moment, en pleine période coloniale et au long de son histoire, jusqu'à nos jours. V. Laurel, Maria Hermínia Amado, «Notas para uma história da Alliance Française em Portugal», in Actas das primeiras jornadas, APHELLE, *O ensino particular das línguas e literaturas estrangeiras em Portugal*, Universidade Católica Portuguesa, 8 de Março de 2002: 65-84.

¹² Maria Hermínia Amado Laurel a présenté une étude au sujet de cette thématique au congrès organisé par l'université de Granada en novembre de 2008 «Les langues entre elles dans les usages et les contextes éducatifs en Europe (XVI^e-XX^e siècles), intitulé "As 'línguas entre si' na universidade portuguesa: da fundação das Faculdades de Letras aos anos sessenta do séc. XX", texte sous presse.

¹³ Inséré dans le recueil, *Essais de méthode de critique et d'histoire littéraire*, textes réunis et préfacés par Henri Peyre, Paris, Hachette, 1965.

philologique ou documentaire concrètes que seule l'histoire littéraire était en mesure de fournir, et donc, à la portée du plus grand nombre d'étudiants, indépendamment de leurs dons oratoires ou de leur 'héritage' livresque, est considéré par Lanson comme un enseignement démocratique. C'est ainsi qu'il affirme dans l'article publié dans le journal *Le Figaro*, en 1901, «L'université et la société moderne»:

L'éducation littéraire est excellente pour faire, avec beaucoup de ratés, quelques individus supérieurs qui éblouiront le monde avec leur fantaisie originale et égoïste: l'éducation scientifique seule, peut améliorer la jeunesse d'une nation et lui donner l'esprit de précision, de méthode et de discipline nécessaire aux œuvres collectives. (*idem*: 78)

Or l'esprit du programme de Rudler répond aux soucis scientifiques dont fait preuve Gustave Lanson par rapport à l'enseignement du français (rappelons-nous qu'il a enseigné pendant de longues années au lycée avant d'intégrer l'université). Et à Compagnon de conclure

En français, Lanson est le promoteur des exercices fondamentaux de la nouvelle pédagogie, qui privilégie l'observation et l'analyse au détriment de la mémoire et de l'imitation: ce sont la composition française et, bien plus important encore, son préliminaire que la méthode expérimentale substitue aux règles de la rhétorique, l'explication des textes grâce à laquelle l'élève devrait apprendre à écrire. (*idem*: 79).

L'explication française: principes et applications, publié par Rudler en 1902, est un ouvrage qui répond à l'idéologie lansonienne pour le secondaire: «former les élèves à la recherche méthodique du vrai.» (*ibidem*)

II. Les deux manuels

Le Français par l'observation sensible est un livre scolaire dicté par les besoins du «programme du 26 juillet 1909». Tel que son Avant-propos l'énonce, cet ouvrage se propose de répondre à un besoin spécifique du programme de Français: le réformateur demande «un livre de Lectures tantôt purement littéraires, tantôt complément utile des cours de morale, d'histoire, de géographie ou de sciences» (RUDLER & BERTHONEAU s.d. a: [V]).

Il est intéressant de remarquer que, d'après ce livre, l'enseignement de la langue exige une posture très ouverte de la part des enseignants: nous dirions, selon le jargon contemporain, il exige que ceux-ci soient attentifs aux croisements interdisciplinaires sous-jacents à l'enseignement d'une langue, dans ce cas, la langue maternelle.

Il est tout aussi intéressant de remarquer les limites de cette visée interdisciplinaire. Les matières ayant quelque affinité avec la langue y sont citées: en premier, la littérature («lectures purement littéraires»); puis la morale, l'histoire, la géographie, les sciences. Pour celles-ci, le rapport est d'utilité. Selon cette perspective, un livre pour l'enseignement du français doit concilier une partie d'«inutilité»: les «lectures purement littéraires», et une partie d'«utilité»: celle-ci conçue assez largement, pour des matières aussi vastes qu'éloignées que l'histoire ou les sciences.

Attardons-nous maintenant sur les objectifs de ce livre, présenté comme «un livre de français, un manuel de *bon langage* et de *bon style*»¹⁴. Pour atteindre leurs objectifs de formation, les auteurs ont fait des choix. Le français contemporain y est préféré au français passé; la prose à la poésie et parmi les textes en prose, «les proses simples [...], les vraies proses de France, aux proses fortes»: expression curieuse par laquelle les auteurs de ce manuel établissent la différence entre des auteurs comme Alfred de Vigny et Émile Zola, dont ils présentent quelques extraits. Le choix des lectures y est varié, il se veut agréable, selon une «gamme» de français que les auteurs souhaitent assez large, et privilégiant le recours à des textes «prosaïques», qui respectent les règles grammaticales et la rédaction correcte de la langue française.

Si ceux-ci constituent le premier objectif de ce livre, le second objectif mise sur «l'ambition de proposer un plan de formation pour l'esprit»: c'est sans doute le sens à attribuer à l'expression «un complément utile». La différence est sans doute considérable par rapport à l'objectif de l'enseignement des langues de nos jours, où l'«utile» se mesure en fonction de l'«usage» que les élèves peuvent en faire dans la communication. Pour les auteurs de cette collection, l'utilité de leur enseignement se mesurait aussi à la mesure de l'apport que cet enseignement pouvait fournir à d'autres enseignements, comme celui de la morale, de l'histoire, etc.

L'envisagement de l'enseignement d'une langue étrangère comme complément de la formation dans d'autres matières, soulève plusieurs questions: faudra-t-il considérer que, au même titre que n'importe quelle autre matière, le français «aidait» à l'apprentissage des sciences? Et l'inverse, était-il aussi vrai: est-ce que l'apprentissage de l'histoire pouvait aider à l'apprentissage de la langue?¹⁵

L'analyse de ce livre ne nous permet pas de conclure avec certitude dans ce sens. Pourtant, cet objectif aurait été extrêmement intéressant, car il anticipe

¹⁴ C'est nous qui soulignons.

¹⁵ V. à ce propos, le texte intitulé «Rôle de l'expérience», vol. 2 du manuel de G. Rudler et N. Berthonneau en analyse.

sur ce que visent les Sections européennes dans les écoles secondaires au Portugal en ce moment: un enseignement intégré – en français – de toutes les matières.

Mais l'enseignement du français ne visait-il qu'à aider à d'autres apprentissages? La visée communicative était-elle absente de l'esprit des auteurs ? Remarquons toutefois qu'il s'agissait de l'enseignement de la langue maternelle, et non d'une langue étrangère (où la visée communicationnelle deviendra la pierre de touche de la pédagogie contemporaine). Si la différence entre ces enseignements ne saurait de nos jours être confondue, depuis la reconnaissance disciplinaire du FLE¹⁶, ayant chacun une méthodologie propre et des objectifs à atteindre, il faut toutefois reconnaître que cette différence était encore loin d'être méthodologiquement établie à l'époque. Les manuels pour l'enseignement du français en France à des français étaient les mêmes manuels adoptés pour l'enseignement du français à des étrangers en dehors de la France. Cependant, ces manuels répondent encore aux objectifs de la «méthode directe» dans l'enseignement des langues.

Une parenthèse d'ordre méthodologique nous permettra d'énoncer ici quelques réflexions autour des approches et/ou méthodes dites communicatives dans l'apprentissage des langues étrangères.

L'analyse de ces deux œuvres et les recherches réalisées permettent de constater quelques convergences entre la nouvelle méthodologie de Rudler et Berthonneau et la méthode directe utilisée dans l'apprentissage des langues vivantes à partir de 1890, en France, sans pour autant oublier la spécificité de chaque matière et leur rôle différent.

Rudler et Berthonneau valorisent le contact direct avec le réel comme moyen d'accéder au sens: «Étudier les mots, c'est chercher la figure des choses qu'ils désignent. Il faudra donc se servir d'encyclopédies» (*idem*: IX). «... ce n'est pas, pour nous, chercher leur sens dans le dictionnaire, c'est à dire en somme des périphrases, d'autres mots» (*idem*: VIII). Or, dans la méthode directe, qui préconise le «bain linguistique», la langue maternelle est considérée comme un obstacle à l'apprentissage; elle est souvent remplacée par l'image, c'est la mode des tableaux muraux, du dessin et, parfois même on a recours au geste et à la performance de l'enseignant. La méthode directe s'impose au début du XX^e siècle («Elle est systématisée et imposée dans les classes en France dès 1902» (RIQUOIS 2010: 133)), en rupture, parfois assez violente, avec la méthodologie traditionnelle, moins adaptée au développement des capacités communicationnelles des apprenants. Sous la III^e République, la France souhaite s'ouvrir sur l'étranger, elle a donc besoin de mieux maîtriser

¹⁶ Discipline de *français langue étrangère*.

les langues. Néanmoins, cette nouvelle méthodologie suscite des conflits au sein du corps enseignant: les réactionnaires qui continuent comme avant avec l'ancienne méthode et les modernes.

L'Avant-propos du manuel *Le français par l'observation sensible* énonce les principes de la pensée pédagogique de ses auteurs, principes dont les étapes d'application constituent l'objet méthodologique de ce livre d'enseignement. Ses auteurs se sont «inspirés des deux principes essentiels de toute éducation»:

- L'adéquation des contenus d'enseignement à l'âge des élèves et à leurs capacités. Les élèves ne sont plus envisagés comme des adultes, mais ayant des goûts spécifiques qu'il faut apprendre à connaître.
- Le respect des connaissances préalables des élèves; ces connaissances doivent constituer le point de départ de tout programme éducatif: «Nous ne pouvons, et par suite nous ne devons dépasser leur expérience qu'en partant d'elle, en nous aidant d'elle, et très peu chaque fois» (*idem*: V-VI); de même, leur expérience est la condition essentielle pour leur initiation à des connaissances supérieures.
- L'alliance entre les objectifs de l'apprentissage et la création d'une ambiance qui favorise le goût envers cet apprentissage est aussi une des préoccupations des auteurs du manuel: «Nous avons fait notre possible pour ne rien admettre qui ne fût, pour leur âge, intelligible, agréable et éducatif» (*idem*: VI).

Fondé sur l'«observation sensible» leur projet d'enseignement va naturellement privilégier dans quelques données de choix de l'«expérience» des élèves, comme les souvenirs, les visions et les émotions personnelles; inspirés par la pensée «sensualiste» (dont les sources remontent à des philosophes dont John Locke, Condillac, David Hume et Stuart Mill), les auteurs de ce programme y trouvent la légitimation irréfutable de leur crédo pédagogique: «l'homme a des sens, une imagination, une sensibilité, avant d'avoir une raison» (*ibidem*); sensibles à l'esthétique parnassienne, G. Rudler et N. Berthonneau inviteront les élèves au culte du travail sur la forme, et à valoriser la quête de la beauté dans leur apprentissage; ainsi s'explique la référence à Théophile Gautier dans le contexte d'un programme qui vise à «aiguiser leurs sens [et à éveiller le] plaisir de vivre» (*ibidem*). Pour ces deux auteurs, en aiguisant les sens (la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat et le goût), l'enseignement contribue au développement de la faculté d'observation et, par conséquent, les élèves acquerront une meilleure connaissance du monde. Les deux étapes suivantes de cette méthode sont alors désignées par «Application des sens» et «Étude du sentiment». Dans l'extrait de Emile Zola à l'appui («La procession de la grotte», in *Lourdes*), les questions posées en bas de page incident sur la perception de

l'événement donné par les sens: «Entendre le grand bourdonnement et le voir monter; sentir passer les souffles; vous verrez alors cette mer...» (*idem*: 24-25).

Pour amener les élèves à réfléchir sur le monde qui les entoure, le réel, on leur propose non seulement l'analyse de textes surtout descriptifs qui reproduisent la réalité strictement, mais aussi d'autres qui «la complètent, la transfigurent, la déforment ou même l'inventent, mais avec vérité» (*idem*: VII). Tel qu'on peut lire dans l'Avant-propos cité, «... notre plus grand souci, nous le répétons, a été de mettre partout les jeunes gens en face de la vie, de la vie moderne sous ses différentes formes: eux-mêmes, l'homme qu'ils coudoient, la famille qui leur donne le pain et l'affection, la ville, (la maison, la rue, l'usine, l'atelier, les métiers) la province, la nature» (*ibidem*). Dans l'impossibilité d'un contact direct avec la réalité qui doit précéder la lecture des textes, l'observation de dessins ou d'illustrations, rendra visible la réalité et aidera les élèves à mieux comprendre: «L'élève décrira plus facilement ses sensations et ses idées quand il les aura fortifiées et précisées par le dessin».

Bref, cette pédagogie – que le manuel *Le Français par l'observation réfléchie* illustre bien, ne privilégie point l'éloquence ni la pensée abstraite mais son but est de former des êtres capables d'appréhender la réalité de manière empirique, par les sens et de les faire raisonner à partir du concret.

L'éveil de la sensibilité et des capacités d'imagination des élèves devrait ainsi constituer le socle sur lequel se dresserait le développement des facultés raisonnantes, pour une formation intégrale de l'individu. Les propositions d'ordre pédagogique qui découlent de cet «axiome» dénotent très clairement la filiation sensualiste et empiriste de la pensée des auteurs de ce manuel, pour lesquels toute connaissance était fondée sur des «données sensibles». En essayant de faire la synthèse de leurs objectifs pédagogiques, nous pouvons conclure que, pour les deux, tout enseignement doit viser le développement de qualités/capacités d'observation du réel (Locke) dont les données devront être travaillées de sorte à éveiller la sensibilité au Beau, notamment par l'attention portée sur la beauté formelle de la langue (Gautier), la convergence de ces deux postures légitimant un type d'enseignement qui doit procurer la 'jouissance' aux apprenants (Rudler et Berthonneau).

Par ailleurs, les deux auteurs constatent que «la plupart des hommes passent devant les spectacles les plus intéressants, les plus passionnantes même, de la nature et de la vie, sans y prendre garde, et laissent perdre les plus merveilleuses jouissances» (*idem*: VI). C'est pourquoi le recours à l'expérience des peintres réalistes devant le réel est importante dans ce manuel: «ce recueil leur montrera, nous l'espérons, comment de formes, de couleurs, de sons, de choses très simples, de faits journaliers et banals, des artistes ont su tirer des plaisirs profonds et de vives joies » (*ibidem*). La méthodologie

suggérée pour la lecture qui s'ensuit est cohérente avec ce qui précède. Il ne s'agira pas de voir «métaphoriquement», «avec les yeux de l'esprit», mais de «voir, énergiquement, ce qui s'appelle voir, avec les yeux»¹⁷ (*idem*: VII, 4^e §).

La formation scolaire devra donc veiller à l'utilité pratique des enseignements, y compris dans le domaine littéraire: «Le texte littéraire cessera d'être une simple lecture; il provoquera une acquisition d'expérience, de laquelle il recevra en retour plus de saveur et de sens» (*idem*: VIII). Cette proposition ne saurait ne pas susciter quelques commentaires de notre part. Effectivement, établissant un équilibre fragile entre, d'une part, la croyance absolue dans l'origine sensible de toute forme de connaissance, d'autre part l'objectif assigné à l'enseignement de la langue – l'éveil à la beauté de la langue, par le recours à la lecture du texte littéraire – et, d'autre part encore, l'utilité à laquelle doit viser l'approche de ce type de textes, ce manuel ne peut que rendre tout aussi fragile l'équilibre entre les capacités de lecture des élèves et la nature du texte littéraire. L'apologie des «données sensibles» conduit à la dévalorisation de leur capacité à lire «métaphoriquement». La frontière établie entre la «simple lecture» et l'«acquisition d'expérience» que la lecture devra provoquer, semble, tout au contraire, préconiser l'usage purement référentiel du texte littéraire.

Or cette option répond justement aux objectifs de la méthode de l'histoire littéraire: considérer le texte littéraire comme un document révélateur de la vie de l'auteur (biographique), d'une époque (historique), ou de comportements sociaux (témoin de ce que Gustave Lanson, dont Rudler avait été le disciple fidèle et admiratif, nous l'avions signalé plus haut, appelait la «vie littéraire»).

La divulgation à Londres de la méthode lansonienne, par Rudler¹⁸, causa de vives réactions. Des réactions qui se sont prolongées bien après le décès de son auteur, Rudler étant décédé en 1957. *The Assault of French Literature*

¹⁷ Le besoin de «réel» dans l'enseignement des langues défendu par Rudler, à la suite de sa fidélité positiviste, nous a conduite à la problématique de l'utilisation de la «méthode directe» au Portugal. D'après l'aimable information qui nous a été fournie par Maria José Salema, que nous citons et remercions, «os quadros parietais começaram a ser utilizados nas aulas a seguir à reforma do ensino secundário de 1895/96, que preconiza o uso do então chamado *Método intuitivo* ou *Natural*. [Encontram-se] documentados nos sumários das aulas de francês do professor David Lopes no antigo Liceu do Carmo, de Lisboa, no ano lectivo de 1899-1900: “Conversação sobre o quadro de Holzel”. A referência precisa ao Método Directo aparece na reforma de 1905: o Método directo será predominante. Em França é enunciado a primeira vez nas instruções sobre o ensino das línguas vivas de 13 de Setembro de 1890”.

¹⁸ Dont *Les techniques de la critique et de l'Histoire littéraire, en littérature française moderne*, publié par l'Imprimerie de l'Université de Oxford, en 1923, constituua,

and Other Essays, publié par P. Mansell Jones¹⁹, en 1963, par The University Press, en constitue un exemple élucidatif.

Ce livre explique les rapports entre Lanson et G. Rudler, en accentuant leur filiation à l'idéologie positiviste de Taine, les filiations scientistes de Rudler, fidèle dans sa foi envers le progrès de la science contre tout dogme idéaliste, la conception de l'enseignement de la littérature de celui-ci, qu'il ne concevait que fondé sur l'observation des faits concrets, en dehors de toute valeur éthique. Mansell Jones, professeur de littérature française aux universités de Wales et de Manchester, touche dans ce livre une problématique déterminante de toute réflexion concernant les rapports entre la recherche et l'enseignement, notamment l'importation prématûrée et directe de notions en provenance de champs disciplinaires spécifiques vers d'autres, de nature différente, en vue d'une prétendue scientificité légitimatrice. L'application de la pensée positiviste à l'histoire littéraire (sinon même de la méthode de l'histoire à la littérature, domaine qui n'est pas de nature historique mais dont il est certes possible d'étudier l'historicité) par Lanson, de la pensée sensualiste à l'enseignement du français, par Rudler, constituent des exemples achevés de l'ambiguë proto-interdisciplinarité évoquée. Mansell Jones y fait mention de conférences données par G. Lanson et son disciple («his brilliant disciple») G. Rudler, au Musée Pédagogique²⁰, où ils ont présenté leur méthode pour le succès d'un enseignement matérialiste. Il s'interroge sur les dangers des enseignements littéraires fondés sur une conception étroitement «scientifique» de la littérature («scientific ideas and directives»), sans aucune référence à la sensibilité esthétique. Critique du primat accordé par Rudler aux faits («the real, the exact, the true, the fact»), et de l'absence, chez celui-ci, d'esprit, de finesse, de goût, et de sensibilité, Mansell Jones condamne la méthode proposée par Rudler pour l'enseignement du texte littéraire. D'après M. Jones, Rudler s'oppose à la «composition française», dans la mesure où cet exercice exige, justement, le développement d'un «literary style and taste» qui lui manquent. Et il poursuit:

d'après Antoine Compagnon, le livre de référence de la formation de futurs professeurs pendant «près d'un demi-siècle» (COMPAGNON 1983: 159).

¹⁹ *The Assault of French Literature and Other Essays*, publié par by P. Mansell Jones, 1963, University of Manchester, The University Press, Batler & Tanner Ltd, Frome and London. Livre cité par Antoine Compagnon (*ibidem*).

Consulté sur : <http://www.google.pt/search?tbm=bks&hl=en&q=rudler+disciple+-de+Lanson>

²⁰ Dirigé par Langlois. "Émanation de la Sorbonne postdreyfusarde", selon Antoine Compagnon. (COMPAGNON 1983: 335, n. 20).

He wants to make essay-writing – just as Lanson tends to make the study of literature – a training in the detaining and manipulation of facts. The exercise should bear ‘either on sense data of the present time by the observation of the real or on precise data furnished by the scientific study of the past. (JONES 1963: 55)

Donc, aussi paradoxal que cela puisse paraître, peut-être faudrait-il reculer jusqu’à Rudler pour étudier les origines des formalismes au XX^e siècle, tel que Jones le suggère.

Parler de faits précis en littérature de même qu’en science semblait pendant les années 1960 «so strange a conception», à une époque où la notion de relativité, interrogeant le rationalisme scientifique, était de mise face aux incertitudes nucléaires. Les dangers d’un enseignement de la littérature situé en dehors de toute valeur éthique et spirituelle, ou autre, fondé uniquement sur les faits restent actues à l’époque contemporaine qui semble miser plus facilement sur l’utilité des enseignements que sur les valeurs que ces enseignements peuvent contribuer à développer chez les élèves, insistant sur la confusion entre formation et éducation²¹.

III. Présentation des auteurs

Critique littéraire, spécialiste des XVI^e-XVIII^e siècles, G. Rudler (1872-1957) vécu en Angleterre depuis 1913 jusqu'à sa mort. Avant, il enseigna la rhétorique au Lycée Louis-le-Grand à Paris, fut chargé de cours à la Sorbonne, enseigna à l'université de Bordeaux et fut maître de conférences à l'Ecole Normale; il fut également rédacteur de la tribune bibliographique de la *Revue universitaire*, et directeur du *Bulletin critique des livres nouveaux* (COMPAGNON 1983: 157). Professeur de littérature française, il porte une grande admiration envers la méthode lansonienne de l'histoire littéraire, dont il fut l'introducteur en Angleterre. Il fut reçu au Bedford College à Londres en 1913, et devint titulaire de la chaire Maréchal Foch, à Oxford, en 1919 (*idem*: 159). Il publia dans des revues renommées, dont *French Studies*, *The French Quarterly*, *Modern Language Review*, *Revue Universelle*, *Revue Suisse*. Des ouvrages comme *L'explication française: principes et applications*, Paris, Armand Colin, 1902, *L'enseignement du français*, G. Rudler, Lanson, et alii,

²¹ La valorisation du contact direct des élèves avec le réel semblerait dénoter, d'autre part, une vision de l'école très large, celle d'une école qui se prolonge dans les espaces «réels» où se déroule la vie quotidienne des élèves, visant à l'établissement de liens entre l'école et la société. Pourtant, l'analyse de ce manuel ne suffit pas à autoriser de conclusion dans ce sens.

Imprimerie Nationale, 1909, se trouvent parmi les publications qui lui ont valu une grande reconnaissance dans le domaine de l'enseignement ; *The French Mind: Studies in Honour of G. Rudler*, Clarendon Press, 1952 en consacre la reconnaissance auprès de ses pairs.

Inspecteur de l'enseignement primaire à Paris, N. Berthonneau «avait toujours eu le souci de favoriser le développement d'une pédagogie scientifique fondée sur la psychologie expérimentale»²².

Parmi ses ouvrages: *L'éducation laïque post-scolaire*, Paris, 1902, *Lecture de français*. Cours élémentaire. 1ère année. La chasse aux images; *Enseignement primaire supérieur. Lecture et récitation*, 1ère année. Grammaire, orthographe, analyse, vocabulaire, composition. G. Rudler, N. Berthonneau, *Le Français par l'observation sensible* (Reliure inconnue). Bibliothèque d'éducation.

Accentuons l'importance, de par leur rareté, des deux ouvrages consultés à la bibliothèque de l'école José Estêvão, à Aveiro.

Références bibliographiques

- COMPAGNON, Antoine. 1983. *La Troisième République des Lettres: De Flaubert à Proust*. Paris: Éditions du Seuil.
- ESCARPIT, Robert. 1958. *Sociologie de la littérature*. Paris: Presses Universitaires de France.
- JONES, P. Mansell (ed.). 1963. *The Assault of French Literature and Other Essays*. Manchester: The University Press.
- LAUREL, Maria Hermínia Amado. 2005. “Para uma abordagem do conceito de leitura literária nos manuais de Francês durante a 1ª República” in Actas do II Colóquio da APHELLE, *O livro no ensino das Línguas e Literaturas Modernas em Portugal: do século XVIII ao final da Primeira República*. Coimbra: Universidade de Coimbra. 119-143.
- _____, 2002. “Notas para uma história da Alliance Française em Portugal” in Actas das primeiras jornadas da APHELLE, *O ensino particular das línguas e literaturas estrangeiras em Portugal*. Universidade Católica Portuguesa, 8 de Março de 2002: 65-84.

²² D'après la notice nécrologique de N. Berthonneau: «Le 30 décembre, 1927 mourait brusquement, venant de prendre sa retraite comme inspecteur primaire, N. Berthonneau qui avait toujours eu le souci de favoriser le développement d'une pédagogie scientifique fondée sur la psychologie expérimentale. A l'heure même où j'apprenais ma nomination comme successeur de Binet, à la direction du laboratoire de la Sorbonne, j'étais attendu par Berthonneau qui m'avait demandé d'entretenir les instituteurs de sa circonscription des Batignolles, réunis autour de lui, des applications pédagogiques de la science psychologique. Et l'on comptait sur Berthonneau pour une participation active au mouvement d'orientation professionnelle», publiée dans *Chronique*. In: *L'année psychologique*. 1927, vol. 28, pp. 846-855. Url: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1927_num_28_1_6509: 848. Consulté le 22 janvier 2013.

- PEYRE, Henri (dir.).1965. *Essais de méthode de critique et d'histoire littéraire*, textes réunis et préfacés par Henri Peyre. Paris: Hachette.
- RITUQUOIS, Estelle. 2010. "Evolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE: De la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle". *Education & Formation*. e-292 – Janvier 2010: 129-142.
- RUDLER, G. 1979. *Les techniques de la critique et de l'Histoire littéraire, en littérature française moderne*. Présentation de Ephraïm Harpaz. Paris-Genève: Slatkine Reprints, série Ressources.
- . s.d. a. *Le Français par l'observation sensible*. Paris: Bibliothèque d'éducation.
- . s.d. b. *Le Français par l'observation réfléchic*. Paris: Bibliothèque d'éducation.
- THIBAUDET, Albert. 1927. *La République des professeurs*. Paris: Grasset, 4^e vol. de «Les Écrits», collection dirigée par Jean Guéhenno.

Quelques aspects historiques et synchroniques des forces en jeu dans le domaine de la didactique et de l'enseignement des langues

DANIEL COSTE

Ecole Normale Supérieure de Lyon

Le titre de cette contribution montre assez qu'elle ne sera pas directement focalisée sur les manuels, objets majeurs de cette rencontre. J'espère toutefois que le cadrage général que je propose peut, parmi d'autres, contribuer à une réflexion à dimension historique sur l'évolution des manuels de langues étrangères.

Préliminaires

Deux remarques tout d'abord. La première a trait à la disparition, en 2009, d'Alain Choppin, concepteur et rédacteur de la banque de données *Emmanuelle*, vaste recensement des manuels scolaires français de diverses disciplines, dont les langues, de 1789 à nos jours (base accessible à <http://www.inrp.fr/emma/web/>). Il convient de placer aussi un peu cette rencontre dans la continuité de ce qu'a été cette entreprise. La seconde tend à rappeler que le numéro 4 (décembre 1989) de *Documents*, revue de la SIHFLES, avait été consacré aux manuels de langues et que ce numéro, dont Alain Choppin avait assuré la présentation, avait suscité d'assez vives divergences entre Christian Puren (ce dernier ayant coordonné le numéro avec Elisabet Hammar) et Marie-Hélène Clavères quant à la manière même d'envisager la place et le rôle des manuels dans l'histoire des langues étrangères. Puren voyant dans les manuels des reflets ou des illustrations des méthodologies constituées, alors que Clavères, beaucoup plus sceptique, s'interrogeait sur les usages, les bricolages, voire les aberrations à quoi donnent lieu les manuels dans les pratiques effectives d'enseignement.

Mon propos n'est pas de revenir sur les apports respectifs de ces chercheurs, infiniment plus compétents sur les aspects qui nous retiennent ici. Je me contenterai de rappeler que le manuel est à considérer comme au cœur du classique triangle pédagogique dont les trois sommets distingués sont l'apprenant, les supports d'enseignement/apprentissage et l'enseignant (ou un autre dispositif de médiation). Le manuel se présente en effet comme un objet complexe à vocation centrale (ce qui ne signifie pas qu'il soit toujours présent). D'une part, il propose des données et constitue donc un support; d'un autre angle, il médiatise ces données en les sélectionnant, en les ordonnant, parfois en les simplifiant et en

les commentant. Mais sous un troisième angle, il intègre en creux l'apprenant lui-même en le sollicitant, par des exercices, des questionnements, des «trous» à remplir. Une perspective historique intéressante pour caractériser l'évolution des manuels serait justement d'analyser comment, suivant les contextes, les pays et les époques, ces trois angles se trouvent situés les uns par rapport aux autres dans les manuels, en termes par exemple de types de données ou de degré d'implication des apprenants ou de niveau de médiatisation introduit.

Un commentaire rapide sur les problèmes de périodisation. Le titre de la présente publication centre l'attention sur le XIX^e siècle (jusqu'à la Première Guerre mondiale) et l'argumentaire suggère une évolution qui irait d'un enseignement marqué avant tout par la référence aux auteurs des manuels à des modes de manuélisation renvoyant à des méthodes ou méthodologies bien plus qu'aux concepteurs des manuels.

Je dirais, à ce point, que ce déplacement qui irait des auteurs de manuels aux méthodes d'enseignement peut aussi être caractérisé, dans la traversée du XIX^e siècle comme le passage d'un certain type de pratiques et de représentations de l'enseignement à la première constitution d'un champ qui est aujourd'hui le domaine de la didactique des langues.

Pôles d'attraction des discours de la didactique des langues

C'est autour de cette interprétation que je voudrais maintenant organiser les développements qui suivent, en me situant d'abord à la fin de la période prise en compte pour ce colloque et en suggérant donc que la didactique des langues s'installe en France sous une première forme (peut-être transitoire en ce qu'elle perdra ensuite, un temps, de sa stabilité et de sa visibilité) aux alentours de la charnière entre XIX^e et XX^e siècles. Sans dénomination particulière à l'époque (sauf celle, beaucoup plus englobante de «pédagogie»), mais avec des ingrédients de même type que ceux qui, à mon avis du moins, peuvent caractériser la didactique des langues.

Dans un article déjà bien ancien (COSTE 1986), j'avais proposé de définir la didactique des langues comme des ensembles de discours tenus par des acteurs sociaux auto- ou hétéro-désignés comme didacticiens et dont la production discursive:

- porte directement ou indirectement sur l'enseignement / apprentissage des langues;
- s'adresse prioritairement à des enseignants ou aux didacticiens eux-mêmes;
- répond à des modes de diffusion (revues, ouvrages, sites) relativement spécialisés et autonomes.

L'espace discursif ainsi caractérisé (avec une circularité assumée) était, dans cette perspective, spécifié comme ordonné dans sa diversité même par six pôles d'attraction:

1. construire un discours scientifique spécifique, légitimable comme tel ou articulable à des pratiques théoriques reconnues;
2. vulgariser ou réinterpréter à des fins propres les constructions opérées dans des domaines scientifiques établis (ou dans des secteurs eux-mêmes en mal de légitimation);
3. proposer des démarches et pratiques pédagogiques organisées et innovantes et les relier à des options méthodologiques explicites;
4. accompagner la présentation, la promotion, la mise en œuvre d'outils pédagogiques commercialisés ou de technologies nouvelles;
5. contribuer à la définition ou à l'illustration, à la mise en cause ou à la révision des politiques linguistiques menées par des instances officielles;
6. promouvoir ou défendre une conception, une école, voire une «chapelle» qui se présente comme originale, militante et, souvent, minoritaire et marginale par rapport à des tendances «dominantes» en matière d'enseignement / apprentissage des langues.

Ainsi spécifiés, les discours constitutifs de la didactique des langues ont une dimension en quelque sorte «méta» et ne se confondent ni avec les discours effectivement produits en classe dans les actions d'enseignement et d'apprentissage, ni avec les conduites pédagogiques elles-mêmes.

Pour autant et en principe, la didactique des langues n'a de sens que si elle entretient effectivement une relation avec les contextes et les situations concrètes d'enseignement / apprentissage. Les discours relevant de cette didactique peuvent se positionner à des degrés divers de proximité par rapport à tel ou tels des six pôles distingués ci-dessus, mais, sauf à imaginer une didactique qui romprait complètement avec les réalités du terrain, cette discipline d'intervention œuvre en dernière instance pour contribuer au progrès de l'enseignement / apprentissage des langues et à une meilleure compréhension des facteurs susceptibles d'affecter cet enseignement / apprentissage.

Recomposition

On pourrait aujourd'hui ordonner un peu différemment ces six pôles en posant

- que trois d'entre eux articulent la didactique avec un environnement social plus large, sous ses aspects scientifiques (pôle 1: rapport aux

- sciences du langage), économiques (pôle 4: rapport au marché des langues), politiques (pôle 5: rapport aux politiques linguistiques);
- que deux autres relèvent du travail de réélaboration théorique (pôle 2) et de réflexion propositionnelle (pôle 3) plus explicitement orientée en direction des acteurs engagés dans l'enseignement (auteurs, enseignants, formateurs...)
 - que le dernier (pôle 6) se singularise en cela que de tels courants méthodologiques à fort affichage d'innovation touchent généralement l'ensemble des autres pôles (en particulier selon un point de vue critique et contre-propositionnel par rapport aux dimensions scientifiques, économiques et politiques des conceptions et des pratiques dominantes ou antérieures).

Dans cette redistribution et si l'on admet le rôle donné au manuel en relation aux trois pôles du triangle pédagogique, ce dernier peut être inscrit lui-même au centre de la configuration que dessinent les six pôles du modèle proposé pour caractériser la didactique des langues. Je ne me risquerai pas à proposer ici une représentation graphique de cet ensemble, mais, pour notre propos de recherche à caractère historique ou synchronique, considérer le manuel de langue comme objet d'étude admet différents points de vue relevant tous de la didactique des langues, au-delà de ce que j'ai pu mentionner plus haut en relation aux données, aux apprenants et au dispositif de médiation.

Diversité des points de vue que les travaux de nos associations à visée historique ont plus ou moins retenus et exploités. Interrogeant ainsi les rapports

- entre manuels et constructions scientifiques en didactique
- entre manuels et réinterprétations / vulgarisations de théories autres
- entre manuels et marché économique des langues
- entre manuels et propositions pédagogiques innovantes
- entre manuels et politiques linguistiques institutionnelles
- entre manuels et courants méthodologiques minoritaires
- et étant bien entendu, d'une part, qu'il est possible, voire souhaitable, de combiner ou croiser certains de ces points de vue entre eux et, d'autre part, que ce ne sont pas là les seuls angles d'approche pour des mises en perspective historique.

Dans les brefs développements qui suivent, je m'en tiendrai à quelques commentaires sur les pôles scientifique, économique et politique. Il se peut que ce soit ceux qui, dans la plupart des études dont nous disposons aujourd'hui pour l'enseignement des langues, ont été moins abordés que d'autres, l'attention des chercheurs s'étant souvent plus concentrée sur des analyses – indispensables et

sans doute préalables – à caractère monographique, portant sur un auteur particulier ou sur les caractéristiques intrinsèques de telle ou telle série de manuels.

Construire un discours scientifique spécifique

Cet essai de construction d'un discours scientifique plus ou moins spécifique à propos de l'enseignement / apprentissage de langues s'opère à l'intérieur de l'épistémè d'une époque, pensée peut-être moins comme un paradigme unique que comme un champ où existent des tensions, des décalages, des ruptures possibles.

Ainsi et sans surestimer la pertinence des découpages par siècles, l'articulation entre XVIII^e et XIX^e voit s'ébranler le rationalisme classique, émerger de nouvelles conceptions des sciences, se redistribuer, avec l'*Encyclopédie* (elle-même hétérogène quant à ses cadres théoriques) les relations entre différents domaines de connaissances. C'est aussi sur cette toile de fond que se positionnent les conceptions de l'enseignement / apprentissage des langues (voir par exemple *Documents* n.° 17, 1996). Ce qui ne signifie pas qu'il y ait quelque «applicationnisme» dans ces conceptions ni qu'elles ne soient pas marquées par des continuités de longue durée.

Le passage du XIX^e au XX^e siècle s'effectue en période d'affirmation des sciences de la nature, de la biologie, des sciences historiques et des sciences du langage. Le modèle expérimental s'impose et une idéologie du progrès est toujours à l'ordre du jour. Michel Bréal, «inventeur» de la sémantique, fait des conférences pédagogiques aux futurs enseignants de langues (BRÉAL 1893). Paul Passy, phonéticien, parcourt l'Europe et vante les vertus de l'alphabet phonétique international dans l'enseignement (GALAZZI 2000). Là encore, cela entretient des relations complexes entre disciplines et la méthodologie directe dans l'enseignement, si elle développe ses propres théorisations, ne saurait rester sourde aux débats scientifiques du moment (CHRIST & COSTE 1993; CHISS & COSTE 1995).

Quant à ces dernières décennies, au-delà des attaques de Chomsky contre les théories behavioristes de l'acquisition, les travaux sur l'apprentissage des langues ont entretenu des proximités variables avec la psychologie, la sociologie, les sciences cognitives, faisant feu de bois multiples. La linguistique structurale et générative a perdu de son aura et les références à l'ethnographie de la communication, à la sociolinguistique, aux théories de l'action, voire à l'anthropologie culturelle le disputent à celles relevant des sciences cognitives. Reste que, pour ce qui est des manuels, les continuités l'emportent sur les ruptures, l'approche dite «actionnelle» peinant à se distinguer des approches dites «communicationnelles» (ROSEN 2009).

Accompagner la présentation, la promotion, la mise en œuvre d'outils pédagogiques commercialisés

Cette désignation d'un des pôles des discours de la didactique des langues demanderait aujourd'hui réajustement. D'une part, en élargissant son champ de pertinence au-delà des «outils pédagogiques»; d'autre part, en y introduisant une dimension critique. Mais l'important reste l'articulation entre didactique et marché des langues.

On pensera ici aux préfaces d'auteurs, voire aux catalogues d'éditeurs, aux publicités, mais aussi, à l'autre bout du spectre, à certains discours de formation analysant, commentant, valorisant ou dévalorisant telle ou telle méthode commercialisée, tel ou tel manuel. On relèvera aussi que des centres de recherche et de formation, comme le CREDIF ou le BELC ont longtemps produit des méthodes d'enseignement diffusées par des circuits commerciaux et que des acteurs du domaine didactique peuvent aussi être des auteurs d'outils pédagogiques commercialisés.

De ces différents points de vue, les conditions éditoriales et économiques du marché des langues varient très sensiblement entre le XVIII^e siècle et la fin du XIX^e. L'économie du précepteur, du maître de langues, du métier à compte d'auteur, voire des rééditions et avatars multiples des auteurs de grammaires, dialogues et autres formes de pré-manuels, telle la série des grammaires de Ludovico Goudar (LILLO 2000) ou le succès tout aussi durable de la grammaire de Pierre-Nicolas Chantreau (MOREU 1990), n'a pas beaucoup à voir avec les gros tirages des manuels scolaires de la fin du XIX^e et surtout du XX^e siècles, la gestion des stocks à flux tendus, la circulation de maquettes et de fichiers informatiques permettant à moindre coût des adaptations locales de manuels élaborés d'abord dans un autre pays. Les dictionnaires et glossaires bilingues ou plurilingues plus ou moins «portatifs» des siècles passés (MINERVA 2009) ont en partie pour successeurs (et bientôt substituts?) des dictionnaires en ligne, des applications pour smartphones, des logiciels de traduction automatique à degrés variables de performance...

Surtout, le marché des langues a pris des proportions considérables du fait de l'extension de la scolarisation, mais aussi de la formation tout au long de la vie, et des besoins linguistiques liés à la mondialisation (CALVET 2002). Ce marché est au premier chef celui des grandes langues dominantes et d'abord de l'anglais, avec des tendances qui peuvent apparaître comme contradictoires: d'un côté des risques ou des effets de standardisation, d'uniformisation de l'offre; d'un autre côté un travail de contextualisation en réponse à la pluralité des contextes et à la diversification de la demande. La taille du marché autorisant ces réponses différencierées: à l'intérieur du grand

marché d'une langue dominante, même un petit créneau sur un segment porteur peut s'avérer économiquement rentable.

Ces phénomènes sont perceptibles dès la période charnière entre XIX^e et XX^e siècles mais prennent de plus en plus d'importance ensuite. Les effets pour la didactique des langues sont sans doute variés. J'en retiens ici deux:

- La taille du marché pour les langues de très forte demande contribue à encourager et à entretenir une production scientifique et éditoriale «méta»: revues et collections de didactique, associations spécialisées, centres de recherche, départements universitaires et instances de formation d'enseignants de langues. Comme l'anglais est la langue la plus diffusée et se trouve par ailleurs être langue officielle de plusieurs grands pays économiquement développés, cette production d'origine anglophone circule au niveau mondial, avec les conséquences «boule de neige» que l'on sait. Les orientations méthodologiques prévalant dans ces contextes ont un d'autant plus gros potentiel de dissémination que le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues est, par nature, ouvert à l'international. Ceci ne va pas sans possibilité de tensions entre didactiques des grandes langues. Qu'on songe, par exemple aux interprétations et représentations différentes et parfois divergentes attachées à CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) d'une part, à EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère*) d'autre part. Les manuels peuvent être affectés dans leur conception même par ces différences entre langues quant à leur pouvoir de diffusion, non seulement de la langue comme telle, mais aussi de l'appareil didactique qui s'y attache.
- Cette importance prise par le marché de l'enseignement des langues dans un monde globalisé ne va pas sans susciter des discours critiques qui, tant chez des sociolinguistes que de la part de didacticiens, dénoncent une marchandisation des langues, considérées comme de simples produits sur un marché économique et traitées comme telles. En anglais le terme de *linguistic commodification* connaît aujourd'hui une extension importante dans les discours d'une analyse critique néo-marxiste ou inspirée des travaux de Pierre Bourdieu (CANUT & DUCHÈNE 2011). Cette tendance à la marchandisation est souvent présentée aussi comme une tendance à l'uniformisation, mais induite là encore par les idéologies dominantes et, dans le domaine qui nous concerne, il s'agira souvent d'une uniformisation tenant au paradigme de l'évaluation et de la mesure. Il suffit à cet égard de penser aux débats qui accompagnent la circulation internationale du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, trop souvent réduit à ses seules échelles de niveaux de

compétence (COSTE 2007). Et il est certain que le paradigme dominant de l'évaluation a eu quelque effet, au moins s'agissant du français langue étrangère et de la France, sur la conception et l'étagement des manuels, calés sur les niveaux A1, A2, B1, etc. du CEFR et se recommandant quasiment tous d'une approche actionnelle.

Reste à savoir toutefois si les discours de la didactique orientés vers le pôle économique doivent s'en tenir à un positionnement critique plus ou moins argumenté ou se faire aussi plus propositionnels. Une didactique d'intervention n'a rien à perdre mais n'a guère à gagner non plus à se satisfaire durablement d'un simple rôle de dénonciation des dérives marchandes du marché.

Contribuer à la définition, à l'illustration, à la mise en œuvre ou en cause, à la révision des politiques linguistiques

C'est là un des rôles que la didactique des langues assume ou esquive selon des modalités extrêmement diverses en fonction des époques et des contextes. Il est clair que quand, à la fin du XIX^e siècle et au tout début du XX^e, la méthode directe fait l'objet de recommandations institutionnelles officielles aussi bien pour l'enseignement des langues étrangères dans les lycées que pour l'appropriation de la langue nationale à l'école primaire et que pour des formes de l'enseignement colonial, on a bien une incidence de la réflexion pédagogique et des tensions méthodologiques du moment sur les politiques linguistiques. Sans qu'il soit toujours possible de déterminer un ordre des causalités, c'est la proximité entre options didactiques et choix politiques qui frappe ici. Et il y a lieu aussi de noter que ce voisinage sera, pour ce qui est des langues étrangères en contexte scolaire, totalement remis en question quelques années plus tard, quand la méthode directe sera rejetée par des organisations d'enseignants telles que l'Association des Professeurs de Langues Vivantes.

Dans des conditions autres, au début des années 1960, un accord conclu entre le ministère français des Affaires étrangères, l'éditeur Marcel Didier et l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud porte sur la diffusion des méthodes audiovisuelles élaborées par le CREDIF et en particulier *Voix et Images de France*, vite devenue un des lieux de mémoire de la didactique du français langue étrangère...

A l'inverse, il est permis de constater que, de manière générale, la didactique du français langue étrangère ou seconde est restée fort peu présente sur des terrains aux enjeux majeurs de politique linguistique comme l'Afrique dite francophone d'après les indépendances, s'agissant notamment de la

prise en compte des langues locales et du développement de méthodologies adaptées à ces dispositifs scolaires (alors que le secteur économique éditorial a su conserver des positions fortes sur ces marchés importants sans avoir besoin de s'adosser, pour l'élaboration des manuels, à des conceptions didactiques contextualisées).

Si on en revient à la période sur cette publication fait porter l'éclairage, le XIX^e siècle enregistre, entre 1815 et 1914, des évolutions majeures qui ne sont pas sans comporter des dimensions et des implications linguistiques qui méritent d'être explorées plus avant, s'agissant notamment de ce qui peut affecter les manuels de langues. Parmi ces évolutions, qui ne sont pas toutes «politiques» au sens étroit du terme mais qui présentent toutes des enjeux de nature politique, on peut retenir:

- La construction des Etats-Nations et l'affirmation identitaire de langues nationales se situant aux dépens d'autres langues, anciennes ou régionales.
- Le développement industriel et commercial qui, d'une part, demande des systèmes éducatifs qu'ils assurent une littératie de base pour toutes les populations et, d'autre part, pousse à l'apprentissage – en principe utilitaire – de (certaines) langues modernes.
- Des déplacements de populations liés aux besoins de main d'œuvre et à la migration économique et posant des problèmes de scolarisation en langues des pays d'accueil, de maintien des langues familiales, de contacts entre langues dans des zones urbaines ou industrielles.
- La circulation européenne de mouvements de réflexion et d'action sociales aboutissant dans certains cas à la mise en place d'organisations internationales, qui trouvent leur origine dans quelques grands pays et se diffusent d'abord à partir de leurs langues.
- Les rivalités dans l'entreprise coloniale, opposant les grandes puissances de l'époque, dont chacune apporte sa langue dans l'empire extérieur qu'elle cherche à créer ou à étendre.
- L'importance des universités et d'une recherche scientifique qui, dans divers domaines, suscitent des trajectoires de formation et d'échanges intra-européens, «Grand tour» revisité et actualisé, Erasmus avant l'heure.
- L'institutionnalisation et la professionnalisation progressives de l'enseignement des langues étrangères dans des systèmes éducatifs en voie eux-mêmes de généralisation; l'enseignement des langues nationales devenant dans le même temps un enjeu dans les pays marqués par les variétés et langues régionales.
- Les effets de l'institutionnalisation scolaire et de sa professionnalisation (édition scolaire, formation des enseignants) sur les modes et

méthodes d'enseignement des langues (y compris «maternelles»), sur la «manuélisation» et sur les contenus de l'enseignement / apprentissage, sur les contacts entre langues en contexte scolaire, sur les courants et les références méthodologiques, sur les secteurs de connaissance qui inspirent l'enseignement des langues ou dont ce dernier se recommande.

- L'ouverture – déjà mentionnée – d'un véritable marché économique de l'enseignement des langues, non seulement du fait de la place progressivement prise par les langues modernes dans les programmes scolaires, mais aussi en raison du développement des offres et demandes concernant les adultes, en particulier à la fin du siècle et à un moment où, par ailleurs, les projets de langue universelle artificielle se multiplient.

Dans toutes ces évolutions, trois langues semblent tenir une place et jouer des rôles majeurs: l'allemand, l'anglais et le français. On les trouve, et souvent en rivalité plus qu'en complémentarité, à l'œuvre dans les diverses transformations qui affectent l'Europe et se manifestent au-delà.

Alors que, comme l'a bien confirmé le colloque international de Grenade de 2008 (*Documents n.º 42, Documents n.º 43, Quaderni del CIRSIL 8*), le triangle majeur avait longtemps été, auparavant, composé du latin, de l'italien et du français, puis était devenu français / italien / espagnol (en tout cas dans les pays de langue romane), le XIX^e siècle voit nombre de chassés-croisés, suivant les contextes d'enseignement, entre anglais, français et allemand (cf. par ex. HAMMAR 2001), mais, pour les langues étrangères, la tendance principale, qui ne fera que s'affirmer au XX^e siècle, enregistre la montée de l'anglais et le recul du français. Au tournant du XVIII^e et du XIX^e siècle, la langue à prétention universelle était le français, à l'aube du XX^e, l'anglais va peu à peu s'imposer cependant que piétinent ou échouent les projets de langues universelles fabriquées.

Elargir le champ?

On ne saurait évidemment prétendre que toutes ces évolutions ont été reflétées dans les changements que connaissaient les manuels de langues étrangères. Les temporalités des différents phénomènes rappelés ci-dessus ne sont pas du même ordre, des décalages importants existent et, même si des interdépendances peuvent être repérées, elles restent complexes et d'interprétation difficile. D'un côté, il est clair

- que des facteurs sociaux très généraux pèsent tant sur les manuels en contexte scolaire que sur les supports d'apprentissage utilisés hors contexte scolaire

- et que la diversification croissante des espaces où des apprentissages se font joue dans le sens d'une relative différenciation des outils et des démarches pédagogiques,
- mais, d'un autre côté, il est tout aussi patent
- que les voies de l'enseignement / apprentissage des langues relèvent d'une longue tradition et d'une durée qui ne les rendent pas immédiatement sensibles à des transformations intervenues ailleurs
- et que, comme l'a montré André Chervel à propos des grammaires scolaires pour le français au XIX^e siècle (CHERVEL 2006), les disciplines d'enseignement peuvent développer leurs propres catégories, leurs propres démarches d'analyse, distinctes des catégories et des pratiques des savoirs savants; ceci valant tout autant par rapport à d'autres types d'influences extérieures possibles.

De ces observations peuvent se dégager quelques interrogations de recherche autres que celles qui ont déjà été évoquées dans les développements qui précèdent. Elles relèveraient plutôt de dimensions interlangues. Comment est-ce qu'au cours du XIX^e et du XX^e siècles les structures des manuels évoluent selon les langues enseignées et les contextes d'enseignement? Dans quels pays peut-on noter des différenciations internes? Dans quels autres la forme scolaire et les cultures éducatives ou linguistiques locales tendent-elles à uniformiser les modes d'organisation et d'utilisation des manuels? Dans la mesure où l'anglais est «la langue qui monte», son enseignement comme langue étrangère présente-t-il des caractéristiques particulières nouvelles par rapport à celles qui marquent la tradition d'enseignement du français? Quelles relations y a-t-il, selon les langues, entre manuels destinés au marché scolaire intérieur et manuels destinés à l'enseignement à l'étranger? Entre manuels pour l'enseignement colonial et manuels pour les contextes étrangers autres? Au fur et à mesure que se développe l'enseignement des langues aux adultes («boîtes de langues», universités populaires) à la fin du XIX^e, quelles circulations ou au contraire cloisonnements constate-t-on avec les types de manuélisation scolaire? Qu'en est-il des contenus culturels des manuels selon les langues, les moments historiques, les lieux d'élaboration?

Au regard de ces exemples de questionnements, on dispose sans doute de ressources pour telle ou telle langue, tel ou tel pays, telle ou telle approche méthodologique (cf. entre beaucoup d'autres: HAMMAR 1980, 1985; MINERVA & PELLANDRA 1991; MINERVA 1996; SANTOS 2009). Ce qui peut-être fait défaut pour (ré)intégrer ces éléments historiques à l'intérieur de la «grande» histoire du XIX^e siècle et du XX^e, c'est une mise en relation et en perspective des données aujourd'hui existantes, de manière à mieux apprécier les effets comparés

de l'institutionnalisation croissante de l'enseignement scolaire des langues modernes étrangères, de la professionnalisation progressive des enseignants de langues, de la différenciation plus nette de l'offre en réponse à la diversification de la demande, du changement d'échelle économique du marché. Et tout cela en croisant les langues et les lieux. Vaste programme, relevant à certains égards de l'éducation comparée historique, à d'autres d'une socio-histoire des dispositifs d'appropriation et/ou de marchandisation des langues, à d'autres encore de l'histoire des politiques linguistiques (éducatives ou non). Cela passe notamment par des programmes inter-associations et des chantiers pluridisciplinaires. De quoi s'occuper, si on le veut et si on en trouve les moyens.

Références bibliographiques

- BREAL, Michel. 1893. *De l'enseignement des langues vivantes. Conférences faites aux étudiants en Lettres de la Sorbonne*. Paris: Hachette.
- CALVET, Louis-Jean. 2002. *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Plon.
- CANUT, Cécile & DUCHÈNE, Alexandre. 2011. "Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues: le plurilinguisme en question". *Langage et société* 2/2011. 136: 5-12. URL : www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2011-2-page-5.htm.
- CHERVEL, André. 2006. *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris: Retz, collection Usuels.
- CHIIS, Jean-Louis & COSTE, Daniel (coord.). 1995. *Histoire Epistémologie Langage* fascicule 1, tome XVII. "Théories du langage et enseignement / apprentissage des langues (fin du XIX^e siècle / début du XX^e siècle)". diffusion P.U.F.
- CHRIST, Herbert, COSTE, Daniel (coord.). 1993. "Pour et contre la méthode directe. Historique du mouvement de réforme de l'enseignement des langues de 1880 à 1914". *Études de linguistique appliquée*. 90. Paris: Didier Érudition.
- CLAVÈRES, Marie-Hélène. 1995. "Bréal et l'enseignement des langues vivantes ou «dans quel état on devient une référence»". *Histoire, épistémologie, langage*. 17-1: 75-93.
- COSTE, Daniel. 1986. "Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère". *Études de linguistique appliquée*. 61. 52-63.
- COSTE, Daniel. 2007. Contextualiser les utilisations du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques «Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités», Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Progr_Forum07_Texts_FR.asp#TopOfPage.
- Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n.^o 4. 1989. "Manuels de langue et recherche historique", coordonné par Elisabet Hammar et Christian Puren.
- Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n.^o 17. 1996. "Qu'est-ce qu'apprendre une langue?", Actes des Journées d'étude organisées à l'Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud du 24 au 26 septembre 1992, édités par Henri Besse, avec l'aide de Nadia Minerva.

- Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde n.º 42. Juin 2009.*
“Approches contrastives et multilinguisme dans l'enseignement des langues en Europe (XVIe-XXe siècles)”, coordonné par Eugenia Fernández Fraile et Javier Suso López.
- Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde n.º 43. Décembre 2009.*
“Les langues entre elles dans les usages et les contextes éducatifs en Europe (XVI^e-XX^e siècles)”, coordonné par Natalia Arregui et Carmen Alberdi.
- GALAZZI, Enrica. 2002. *Le son à l'école. Phonétique et enseignement des langues en France à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle*. Brescia: La Scuola.
- HAMMAR, Elisabet. 1980. *L'enseignement du français en Suède jusqu'en 1807. Méthodes et manuels*. Stockholm: Institut d'Etudes Romanes de l'Université.
- HAMMAR, Elisabet. 1985. *Manuels de français publiés à l'usage des Suédois de 1808 à 1905*. Stockholm: Acta bibliotae Regiae Stockholmiensis.
- HAMMAR, Elisabet. 2001. “L'essor et le déclin du français, de l'anglais et de l'allemand en Suède” in M.-Ch. KOK ESCALLE & F. MELKA (eds.), *Changements politiques et statut des langues. Histoire et épistémologie 1780-1945*. Amsterdam – Atlanta: Rodopi. 145-158.
- LILLO, Jacqueline. 1990. *Les grammaires de Lodovico Goudar, 1744-1925*. Palermo: Quaderni della Facoltà di Lettere. 30.
- MINERVA, Nadia. 1996. *Manuels, maîtres, méthodes. Repères pour l'histoire de l'enseignement du français en Italie*. Bologne: Università di Bologna, coll. Heuresis.
- MINERVA, Nadia. 2009. “Apprendre les langues au XVI^e siècle: Le *Vocabulaire de trois langues, c'est assavoir latine, italienne et francoyse*”. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. 42: 11-28.
- MINERVA, Nadia & PELLANDRA Carla (dir.). 1991. *Insegnare il francese in Italia. Repertorio analitico di manuali pubblicati dal 1625 al 1860*. Bologne: Pàtron Editore (Biblioteca del Dipartimento di lingue e letterature straniere moderne dell' Università di Bologna); 6.
- MINERVA, Nadia & PELLANDRA Carla. 2006. “Le français en Italie: histoire d'un apprentissage”. *Synergies pays arabes. L'enseignement du français dans les pays méditerranéens*. 2: 69-75.
En ligne: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Mondearabe2/Mondearabe2.html>.
- MOREU, Núria. 1990. *Pierre-Nicolas Chantreau et sa «Grammaire»*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Quaderni del CIRSIL* 8. 2009. *Dai maestri di lingue ai professori di lingue in Europa. Atti delle giornate di Granada, novembre 2008*.
- ROSEN, Evelyne (dir.). 2009. *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde – Recherches et applications* n.º 46. Janvier 2009.
- SANTOS, Ana Clara. 2009. “La question des manuels ou usuels pour enseigner plusieurs langues au Portugal au cours de la 2^e moitié du XIX^e siècle”. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. 42: 197-214.

A teoria verbal nas duas edições portuenses da *Gramática inglesa* de José Urcullu: pistas para uma abordagem contrastiva do Português e do Espanhol

SÓNIA DUARTE

Centro de Linguística da Universidade do Porto

Conforme informa Inocêncio Silva, no quinto volume do seu *Diccionario Bibliographico Portuguez*, (2001 [1858-1923]: 149), José Urcullu foi um militar espanhol que, por motivos políticos, se refugiou em Portugal, onde casou e publicou parte da sua diversificada obra¹, da qual a vertente aqui em foco é parte minoritária. Com efeito, a sua obra gramatical consta apenas de uma gramática inglesa em versão para portugueses (com três edições, todas em território nacional) e em versão para espanhóis (com treze edições, dispersas pela Europa e América), segundo informação recolhida em Jenny Brumme (2005: 327-332). Da versão para espanhóis há uma única edição publicada em Portugal da qual aqui se tratará numa abordagem comparativa com a versão para portugueses.

O presente trabalho visa, portanto, o cotejo entre as duas edições portuenses: *Gramática Inglesa reducida a veinte y cinco lecciones* (Porto 1840) e *Grammatica Ingleza para uso dos portuguezes reduzida a vinte e sete lições* (Porto 1848)². Há entre estes textos uma estreita relação suportada pelo facto de que, não obstante os seus destinatários explícitos serem diferentes, de certa forma, o seu público é o mesmo, pois, ao serem editadas na mesma casa editorial (*Typographia Commercial*), na mesma cidade (Porto) e num intervalo de tempo bastante curto (oito anos), as duas gramáticas partilham um mesmo contexto de receção. Essa proximidade entre as obras e as implicações da mesma são assumidas pelo próprio autor, que justifica o aparecimento de uma segunda edição para portugueses como resultado do facto de a edição de 1840 para espanhóis ter suplantado qualitativa e quantitativamente a primeira edição para portugueses, datada de 1830³. De

¹ Esta diversidade é atestada na informação paratextual encontrada nas obras do autor e ainda no estudo de Jenny Brumme (2005: 327-332), no qual é possível encontrar uma enumeração exaustiva do conjunto da obra de Urcullu e respectiva localização.

² Da edição de 1848, foi consultado o exemplar conservado na Biblioteca Pública de Braga, com a cota L. 22, e, da edição de 1840, o exemplar guardado na Biblioteca Pública Municipal do Porto, com a cota I-5-42.

³ O autor refere-se ao desejo de intervir sobre este texto no sentido de o melhorar para, em suas palavras, a “pôr ao nível da minha GRAMMATICA INGLEZA para uso

facto, a edição para o público espanhol teve um êxito editorial que ultrapassou largamente o da edição para portugueses: no ano de 1848, a edição para espanhóis contava já com oito edições reimpressas por várias vezes, enquanto que a edição para portugueses apenas contava com uma impressão da sua primeira edição. Acresce ainda que a edição para espanhóis apresenta, relativamente à de 1830, um mais elevado grau de desenvolvimento, situação que se procura compensar na edição para portugueses de 1848, onde se contam já trezentas e sessenta e três páginas organizadas em vinte e sete lições *versus* as duzentas e noventa e seis páginas organizadas em vinte e cinco lições, na edição anterior. Em palavras do autor, a edição de 1848 apresenta, relativamente à de 1830, as seguintes particularidades e vantagens:

A GRAMMATICA INGLEZA para uso dos Portuguezes, fica n'esta nova Edição dividida em três partes. Na parte grammatical tem-se feito alterações de bastante consideração tanto nas regras como nos exemplos. Uma lista alfabética das principaes partículas inglezas, acompanhada de numerosos exemplos; uma explicação de palavras latinas e francesas introduzidas na lingua ingleza, e mais de trezentas abreviaturas que usam os Ingleses na conversação e por escrito, distingue esta Edição da anterior (URCULLU 1848: V).

Pode assim concluir-se que, de certo modo, a edição de 1840 para espanhóis é o fator impulsor da edição para portugueses de 1848, tal como, anteriormente, o sucesso da edição de 1825 para o público espanhol, já tinha estado na base da redação da primeira edição para portugueses, como, aliás, se lê no prólogo da mesma (URCULLU 1830: V)⁴.

Partindo desta ideia de que estas duas edições se encontram fortemente ligadas, procurar-se-á aqui desenvolver um estudo comparativo das mesmas, não para pôr em evidência o potencial contrastivo explícito (Espanhol/Inglês e Português/Inglês), mas sim o implícito (Português-Espanhol). Desta forma se tentará levar a cabo uma abordagem que contribua para recolher informação sobre uma área concreta da história dos estudos contrastivos que ainda hoje se revela particularmente carenciada e que é a que incide sobre as duas línguas ibéricas aqui em foco. Como é do conhecimento geral, no que concerne ao estudo das línguas modernas, os estudos contrastivos desenvolvem-se precisamente no século XIX enquadrados nas diferentes correntes linguísticas que marcam este período (SÁNCHEZ PÉREZ 1992: 193) e entre as quais importa aqui destacar a

dos Hespanhoes, da qual se tem feito *multíssimas* edições em Londres, na América, em Barcelona, no Porto em 1840, em Cádiz em 1845 e no presente anno de 1848" (URCULLU 1848: V).

⁴ Para mais informação sobre a forma como se procedeu à revisão e ampliação da edição de 1830 através da edição de 1848, cf. DUARTE 2010: 149-150.

Gramática Comparada. Contudo, em relação ao foco contrastivo Português-Espanhol, a situação difere da que encontramos, por exemplo, nos estudos contrastivos anglo-castelhanos ou mesmo anglo-lusitanos, sobre cujos antecedentes já escreveram outros autores (CARDIM 1929 1931; TORRE 1985). No caso das duas línguas ibéricas, assiste-se a uma situação carencial que, guardadas as distâncias, ainda marca a atualidade⁵. Neste contexto de escassez de estudos contrastivos entre as duas línguas, revela-se útil, para os estudos historiográficos, rentabilizar a informação encontrada a este respeito em materiais com diferente orientação em termos de foco contrastivo. É a essa luz que este trabalho se aproxima das duas gramáticas de José Urcullu aqui em estudo, destacando determinados traços contrastivos entre as duas línguas aos quais se pudesse chegar isolando aqueles que não são partilhados por ambas no contraste com o Inglês.

Não descurando o facto de as duas versões desta gramática estarem imbuídas de motivações e propósitos marcadamente didáticos, bem como marcadas por pressupostos metodológicos igualmente merecedores de análise, neste estudo, o foco de atenção orientar-se-á para a teoria grammatical e, mais especificamente, para a teoria verbal, em resultado de ser esta a matéria que o texto parece destacar, quer pelo número de páginas que lhe é dedicado, quer pelas considerações que tece sobre a dificuldade que a esta mesma matéria oferece.

No âmbito da teoria grammatical, observando a proporção entre as considerações de carácter sintático e as de carácter morfológico, é notório que, como era comum na tradição grammatical hispânica⁶, a sintaxe é relegada nas duas

⁵ Sobre esta escassez e/ou sobre as razões da mesma existem já vários estudos (MESSNER inédito; ÁLVAREZ 2005: 39; SALAS 2005: 799-801; PONCE DE LEÓN & DUARTE 2005: 373-375; PONCE DE LEÓN 2005: 675-676, inédito, 2007: 59-60; GARCÍA MARTÍN & SERRA 2007: 272-274 e 287-292; DUARTE 2008: V-X).

⁶ Tal é o que demonstra Gema Garrido Vílchez, na sua tese de doutoramento, conforme se transcreve seguidamente. “Hemos visto (cf. capítulo 4) que la GRAE defiende una concepción de la disciplina más morfológica que sintáctica. La propia Institución reconoce en los prólogos de algunas ediciones de la GRAE la mayor atención prestada al apartado de Analogía frente al de Sintaxis, y da las razones de este proceder: “se ha dado á la primera parte, esto es, á la Analogía, más extensión que á la segunda, ó sea á la Sintaxis, porque en aquella están las más notables anomalías, y por consiguiente las mayores dificultades del castellano” (GRAE-1854: IX y GRAE-1858: VI). En este tratamiento desigual de las materias relativas a las categorías verbales (materia privilegiada) y a la sintaxis (materia relegada a segundo plano), los textos académicos no constituyen excepción ni dentro de nuestra tradición ni fuera del ámbito hispánico [...]. En efecto, hasta el siglo XIX (excluidas contadas excepciones del ochocientos [...]), la sintaxis es poco atendida en nuestros tratados de Gramática” (GARRIDO VÍLCHEZ 2008: 324-325).

edições. Tal é o que, abaixo, se pode observar no quadro 1, onde se apresenta a estrutura tripartida do texto. Com efeito, depois de algumas considerações sobre pronúncia e ortografia, ambas as obras se orientam para a análise das partes da oração, realizando acerca das mesmas considerações de caráter predominantemente morfológico. O referido quadro ilustra o peso de cada parte relativamente às outras e particularmente o peso das secções respeitantes ao verbo relativamente à totalidade da obra (sem considerar os textos preliminares).

Quadro 1

	1840	1848
Pronúncia e ortografia	21 páginas (pp. XVIII-XXXIX)	20 páginas (pp. 1-21)
morfologia	122 páginas, num total de 272 (pp. XIV-XVIII e 1-118)	162 páginas, num total de 363 (pp. 22-184)
material complementar	123 páginas (pp. 149-272)	142 páginas (pp. 221-363)
teoria verbal	49 páginas (pp. 54 a 103) + 77 de material complementar: – <i>Vocabulario de los adverbios, adjetivos, verbos, y nombres más usados para empezar a hablar inglés</i> (pp. 154-157). – <i>Lista de los verbos que rigen diferentes preposiciones que en Castellano</i> (pp. 197-270) TOTAL: 126 páginas	67 páginas (pp. 99 a 174) + 77 de material complementar: – <i>Exercicios para pôr em prática as lições anteriores</i> (pp. 205-216) – <i>Lista de mais de quinhentos e cinqüenta verbos ingleses com as partículas que os acompanham</i> (pp. 314-357) – <i>Vocabulario dos adverbios, adjetivos, verbos e nomes mais usados para começar a falar inglez</i> (pp. 229-234) TOTAL: 144 páginas

No que toca à percepção da relevância e complexidade do verbo, observe-se como e por que razão em cada uma das edições se acentuou o investimento nesta categoria relativamente à edição precedente com a mesma orientação em termos do público-alvo. A edição de 1840 apresenta, relativamente à anterior em vinte e duas lições (Nova Iorque, 1839), uma ampliação no número de lições em que se encontra organizada, o que tem, naturalmente, implicações no tratamento da matéria gramatical, conforme põe de manifesto o próprio autor na *Advertencia sobre esta nueva edición* (o sublinhado é meu).

Divido ahora la Gramática en XXV Lecciones en lugar de XXII, *por haber introducido nuevas reglas, y dado mayor extensión á otras*. Por ejemplo, es nueva

enteramente la Lección IX: la doctrina de la Lección XVIII exijia una explicacion mas detenida, *para tratar con la debida claridad, uno de los puntos más difíciles de la lengua inglesa* (URCULLU 1840: VII).

Uma das lições que sofre alterações significativas, e para as quais Urcullu chama a atenção neste ponto, é precisamente a relativa ao uso dos verbos ingleses (Lección XVIII). A razão para tal intervenção é, como esclarece o autor no mesmo lugar, a complexidade e dificuldade deste tema. No prólogo à primeira edição recuperado na de 1840 (pp. IX-XII), Urcullu, para além de justificar as opções metodológicas e teóricas mais controversas⁷, chama ainda a atenção para aquilo que considera mais valioso do ponto de vista do seu contributo relativamente ao dos autores que o precederam e entre o que se destaca, no âmbito deste trabalho, a lista alfabética dos verbos e preposições por eles regidas e ilustrada com exemplos, a qual, na edição de 1848, sobressai também entre as alterações sublinhadas pelo próprio autor (URCULLU 1848: V). Sublinhe-se ainda que, da primeira para a segunda edição para portugueses, regista-se uma ampliação dos capítulos dedicados ao verbo, através da adição de dois capítulos sobre os verbos auxiliares “to be” e “to have” (capítulos XVI e XVII respetivamente), de mais um capítulo (o XXI) complementando a lição sobre os usos dos diferentes verbos ingleses e da introdução de dois capítulos (XXV e XXVI) sobre a sintaxe dos referidos verbos, capítulos esses que aparecem em lugar do capítulo único que, na edição de 1830, se intitula “Varias Observações sobre os Verbos”.

Começaremos por uma abordagem do ponto de vista da gramática geral, já que, não obstante orientada para o ensino da língua estrangeira, a gramática de Urcullu revela preocupações teóricas das quais são exemplo as passagens, seguidamente transcritas, dedicadas à definição, acidentes e tipologia verbais.

El verbo es una palabra que expresa accion, estado, acto, relativamente á personas, tiempo y modo; tiene personas, modos, y tiempos

Los verbos tienen dos *números*, singular y plural, y cada número tres personas.

Hay varias clases de verbos; a saber: *activo, pasivo, neutro, reflexivo ó reciproco, defectivo* é *impersonal* (URCULLU 1840: XVI-XVII).

⁷ São estas as seguintes: a opção pela não inclusão de um capítulo especificamente sobre a pronúnciação inglesa (justificada por razões didáticas, dado o autor só conferir eficácia a um modelo “de viva voz”); a omissão de um tratado de versificação (justificada por razões pragmáticas, dado tal se tornar redundante perante a existência de materiais mais adequados para o efeito); a inclusão de diálogo e nomenclatura orientados para a ilustração dos casos mais comuns entre as diferentes classes de palavras (justificada por razões didáticas suportadas pela sua própria experiência como aprendente).

O verbo é uma palavra, cujo uso principal é afirmar: tem pessoas, modos, e tempos. Na oração, a *virtude* é *amavel*, afirma-se que a qualidade *amavel* pertence á *virtude*.

Os verbos tem *dous numeros*, singular e plural; e cada número tres pessoas. Ha varias classes de verbos; a saber: *activo*, *passivo*, *neutro*, *reflexivo*, ou *recíproco*, *defectivo*, e *impessoal* (URCULLU 1848: 23)

Comparando o disposto a este respeito nas duas gramáticas, podemos observar um quase decalque no que se refere à consideração das diferentes classes de verbos e dos acidentes verbais. O que particulariza uma gramática relativamente à outra é o próprio conceito de verbo, que, se bem que conciliando em ambos os casos traços formais e traços semânticos⁸ e não diferindo relativamente aos formais (tempos, modos, pessoas, número), por outro lado, apresenta diferenças significativas relativamente aos traços semânticos. Enquanto que a edição de 1840 segue a linha conceptual do discurso académico posterior a 1796, no qual predominam, segundo Mercedes Quilis (2006: 1325-1326), os conceitos de “ação” e “estado”, por outro lado, a edição de 1848 constrói a definição de verbo com base no conceito de “afirmação” presente nas edições da GRAE de 1771 e 1796. Como evidencia José Gómez Asencio (1981: 189), tal marca semântica (a afirmação) denuncia um determinado enquadramento teórico, pois caracteriza a definição de verbo na generalidade do discurso gramatical de entre finais do século XVIII e meados do século XIX conotado com o pensamento racionalista de Port-Royal.

A mesma sintonia geral entre as duas gramáticas se observa relativamente às subclasses verbais –*ativo*, *passivo*, *neutro* ou *intransitivo*, *reflexivo*, ou *recíproco*, ou *pronominal*, *defetivo* e *impessoal*, ou *unipessoal*, para além, da classificação paralela em *regulares* e *irregulares*⁹, conforme observável no quadro 2.

⁸ A esta combinatoria de traços formais e semânticos assiste um carácter eclético, já comentado noutro lugar (DUARTE 2010: 153) a respeito da edição de 1848. Se bem que, como evidencia Mercedes Quilis (2005: 1234), a tradição da Academia espanhola arranca com uma definição de verbo marcadamente formal, a verdade é que a mesma evolui no sentido inverso, acabando por dar predominância, em meados do século XIX, aos traços semânticos (ASENCIO 1981: 186; QUILIS 2005: 1234-1235). A esta luz, para o enquadramento de Urcullu nas ideias linguísticas do seu tempo, parece significativo que a vertente semântica da definição proposta por si seja não só a primeira na ordenação da mesma como também a mais presente, pois é a única que tem ilustração em exemplos concretos.

⁹ Não se incidirá aqui sobre esta última proposta (regulares e irregulares), já que, tanto segundo Mercedes (2006: 1327) como José Gómez Asencio (1985: 95), esta proposta de base morfológica praticamente não provocou dissensão entre os gramáticos.

Quadro 2

1840	1848
<p><i>Verbo activo</i> es aquel cuya accion y significacion abraza otro objeto, que es su término, con preposición ó sin ella, como: amar á Dios; aborrecer el vicio. El objeto de esta accion se llama <i>régimen</i>. Tambien se puede decir que expresa una accion que pasa del <i>ajente</i> al <i>paciente</i>, y en este caso se llama <i>transitivo</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> – El <i>verbo pasivo</i> expresa sufrimiento ó recepcion de una accion del <i>ajente</i>, como: <i>el ladron será castigado por la Justicia</i>. La forma pasiva es suplida en nuestra lengua por el verbo Ser. – El <i>verbo neutro</i> ó <i>intransitivo</i> es aquel cuya accion ó significación no pasa á otra cosa; es decir que no admite sustantivo despues de él; como: <i>el niño duerme</i>: no tiene régimen como el activo. – El <i>reflexivo</i>, <i>recíproco</i> ó <i>pronominal</i> es el que se conjuga con dobles pronombres personales en todos sus tiempos; como: <i>yo me arrepiento</i>, &c. – El <i>defectivo</i> es aquel á quien faltan algunos tiempos ó personas, que el uso no admite; como: <i>plugo</i>, <i>pluguiera</i>, <i>placer</i>, <i>yacer</i>, &c. – El <i>impersonal</i>, ó <i>unipersonal</i> es el que solo se emplea en las terceras personas del singular; como: <i>llueve</i>, <i>tronó</i>, <i>amanecerá</i>. <p style="text-align: right;">(pp. XVI-XVII)</p>	<p><i>Verbo activo</i> é aquelle, cuja accção, e significação passa a outra cousa, que é o termo, com preposição ou sem ella; como: <i>amar a Deos</i>; <i>aborrecer o vicio</i>: o objecto desta acção chama-se regime. Tambem pode dizer-se, que expressa uma acção que passa do <i>agente</i> ao <i>paciente</i>, e neste caso chama-se transitivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> – O <i>verbo passivo</i> expressa soffrimento ou recepção d'uma acção do agente; como: <i>o ladrão será castigado pela Justiça</i>. – O <i>verbo neutro</i> ou <i>intransitivo</i> é aquelle, cuja acção ou significação não passa a outra cousa; isto é: que não admite substantivo depois delle; como: <i>a creança dorme</i>: não tem regime como o activo. – O <i>reflexivo</i>, ou <i>recíproco</i>, ou <i>pronominal</i> é aquelle, que se conjuga com dobrados pronomes pessoaes em todos os seus tempos; como: <i>eu me visto</i>, etc. – O <i>defectivo</i> é aquelle, a quem faltão alguns tempos ou pessoas, que o uso não admite; como os verbos <i>Prazer</i>, <i>Feder</i>, etc. – O <i>impessoal</i>, ou <i>unipessoal</i> é aquelle, que não se emprega senão nas terceiras pessoas do singular, como: <i>chove</i>, <i>troveja</i> etc.” <p style="text-align: right;">(pp. 23-24)</p>

No que respeita à primeira proposta, observa-se que há classes cuja definição assenta em critérios exclusivamente formais (as três últimas: *reflexivo*, *defetivo* e *impessoal*), enquanto outras (as cinco restantes) conciliam critérios formais (morfossintáticos) com critérios semânticos. Procurando integrar esta proposta no quadro da tradição precedente, concluímos, segundo os dados apresentados por Mercedes Quilis (2006: 1327), que, no que respeita aos critérios usados para identificar os verbos impessoais, Urcullu segue a tendência predominante. Com efeito, a respeito dos verbos impessoais, a autora em questão observa que as definições por si consultadas evidenciam, no seu conjunto, a preponderância dos traços formais. Já a classificação dos verbos

em *ativos*, *passivos* e *neutros*, na opinião da mesma investigadora, assenta em traços semânticos, distanciando-se, portanto, do ecletismo observável em Urcullu. Tanto neste caso, como no caso da classificação em *pronominais* e *recíprocos* (ou *reflexivos*), a proposta de Urcullu tem uma formulação que veio a ser superada, por um lado, no sentido da sua substituição (dos *passivos*, *ativos* e *neutros* por *transitivos* e *intransitivos*) e, por outro, no da sua diferenciação (no caso dos *pronominais*, *recíprocos* ou *reflexivos*). Observe-se, em último lugar, que o desvio à classificação em verbos substantivos e verbos adjetivos afasta a proposta classificatória de Urcullu da seguida pelos gramáticos de Port-Royal.

Seguidamente tratar-se-á já dos aspetos particulares que, do ponto de vista da gramática de cada língua (espanhola, portuguesa e inglesa), revelam maior potencial contrastivo e que se encontram sintetizados no quadro 3.

Quadro 3

	1840	1848
1. Gerúndio	“Veo un hombre cortando leña, ó que corta leña” (p. 78). “I am calling, yo llamo, ó yo estoy llamando” (p. 80).	“Vejo um homem a cortar, cortando ou que corta lenha” (p. 122). “I am calling, eu chamo, ou eu estou a chamar” (p. 124).
2. Pretérito Perfeito	“I have had, yo he tenido” (p. 52, n. *). “I had, yo había ó tenía, hube, ó tuve” (p. 54). He sufrido mis pesares con paciencia y él no ha sufrido los suyos con la misma resignacion (p. 138).	“I have had, eu tenho tido” (p. 99). “I had, eu tinha ou tive” (p. 100). “Eu tenho soffrido meus pesares com paciencia e elle não tem soffrido os seus com a mesma resignação (pp. 208-209).
3. Colocação pronominal	“Yo me lisonjeo” (p. 85). “El nos guió por la senda de la virtud” (p. 139). “Tú le lhevarás mi respuesta” (p. 138).	“Eu me lisonjeio” (p.143”) “Elle guiou-nos pelo trilho da virtude” (p. 209). “Tu levar-lhe-has a minha resposta” (p. 208).
4. Os auxiliares “ter/haver”	“La naturaleza parecia haber dispuesto que las necesidades de los hombres fuesen pasajeras” (p. 135)	“A natureza parecia ter disposto que as tolices dos homens fossem passageiras”.

5. Formas de tratamento	“Nosotros principiamos ayer nuestro ejercicio, y Vds. (todavia no han) principiado el suyo (p. 138)	“Nós principiámos hontem nosso exercício, e vós [ainda não tendes] principiado o vosso” (p. 209).
6. Admissão de dativo ético	“Me levanté antes que Vds. se hubiesen levantado” (p. 139).	“Levantei-me antes que Vms. se tivessem levantado” (p. 210).
7. Infinitivo pessoal	“Si el azote de la guerra es necesario, no es menester aborrecernos, no es preciso devorarnos unos à otros en medio de la paz” (p. 140).	“Se o açoute de guerra é necessário, não é preciso aborrecermos-nos, não é necessário devorarmo-nos uns aos outros no meio da paz” (p. 211).

Será conveniente diferenciar primeiro as duas situações em que esta informação foi recolhida: por um lado, os comentários de índole gramatical e, por outro, a matéria linguística que ilustra esses mesmos comentários através de exemplos apresentados. Parece importante fazer esta diferenciação, dado que o seu valor não se afigura o mesmo para aferir a implícita consciência de Urcullu acerca do contraste entre o Português e o Espanhol. Dado que as situações comentadas pelo autor são as que têm, a esta luz, mais significado, serão elas as que serão aqui tratadas em primeiro lugar.

Entre estas está a questão do uso dos tempos verbais, destacando-se, neste âmbito, as notas sobre o gerúndio e o pretérito perfeito. As duas versões em estudo partilham a ideia de que, na língua inglesa, o gerúndio substitui frequentemente, na portuguesa e espanhola, o gerúndio, o infinitivo e vários tempos verbais precedidos de “que”. No entanto, conforme se pode observar no ponto 1 do quadro 3, só na edição para portugueses se admite a estrutura perifrástica com o verbo “ir” e o infinitivo. Esta particularidade do Português torna-se ainda evidente a propósito dos diferentes “presentes” do indicativo ingleses, quando, a respeito do “terceiro presente do indicativo”, a referida estrutura perifrástica volta a surgir como possibilidade de tradução do mesmo, tal como é ilustrado no mesmo ponto do referido quadro. Em relação ao pretérito perfeito, há a registar diferenças entre a versão espanhola e a portuguesa, quando se trata do uso dos verbos auxiliares na formação dos tempos compostos. Como se pode ver no ponto 2 do mesmo quadro, na tradução do “present perfect”, a correspondência observável em Espanhol e Inglês entre a forma simples e composta do pretérito não tem paralelo no Português.

Relativamente à colocação dos pronomes face ao verbo, na edição de 1840, Urcullu alerta para o facto de, em Inglês, os reflexivos surgirem em posição

enclítica, contrariamente ao que acontece, por norma, no Espanhol, conforme se ilustra no ponto 3 do mesmo quadro, relativamente ao verbo “lisonpear”. Na edição de 1848, o autor não comenta esta situação, mas apresenta o paradigma do mesmo verbo com o pronome anteposto *e*, nos exercícios de tradução propostos, tal como também se indica no mesmo ponto do quadro, a preferência pela próclise é contrariada por vários exemplos em que o autor faz corresponder a colocação proclítica em Espanhol à enclítica em Português. A frequência do recurso à ênclise nestas situações aponta para a consciência do potencial contrastivo deste facto linguístico. Outra situação que não é comentada – mas cujo valor contrastivo é dedutível a partir dos exemplos de tradução – é ainda o caso do mesoclílico, ilustrado também no mesmo ponto do quadro.

No tocante ao regime verbal, o contraste entre o levantamento das situações apresentadas como de relevo contrastivo com o Inglês permite, em alguns casos, deduzir as situações relevantes para o contraste Português-Espanhol; noutros casos, contudo, a tradução do Inglês não encontra em Português e Espanhol os mesmos resultados, ou seja, o mesmo verbo. Perante esta disparidade, não se efetuou aqui o levantamento dessas situações, dadas as implicações teórico-práticas desse levantamento: desvio da perspetiva para o tratamento das opções de tradução e extensão do *corpus* em análise, o qual por si só seria merecedor de estudo próprio.

Para além desta informação recolhida a partir dos comentários gramaticais, foram ainda considerados, como já foi dito, os textos propostos para prática de tradução das matérias relativas ao verbo (1840: 135-145; 1848: 205-216), os quais são coincidentes na sua quase totalidade, permitindo-nos confirmar situações anteriormente descritas (como no caso do pretérito perfeito e da colocação pronominal) e recolher outros dados de elevado potencial contrastivo entre as duas línguas em foco – dados esses que procurámos apresentar nos pontos 4 a 7 do quadro:

- no ponto 4, ilustra-se a preferência pelo verbo auxiliar “ter” sobre o “haver”, não obstante no paradigma que figura na gramática para portugueses (1848: 99) os dois surgirem pontualmente como equivalentes. Há igualmente indícios desta situação nos pontos 2 e 6 do quadro.
- no ponto 5, dá-se conta da correspondência entre o recurso, em Espanhol, à terceira pessoa do plural e o recurso, em Português, à segunda do plural, no contexto de uma situação formal.
- no ponto 6, aponta-se para a admissão diferenciada do dativo ético nas mesmas formas verbais.
- no ponto 7, recolhe-se uma das possibilidades de tradução em Espanhol do idiosincrático infinitivo pessoal português, pese embora também se dar conta, no Português, do uso da terceira pessoa no mesmo contexto.

Será pertinente alertar para a necessidade de relativizar os dados recolhidos, sobre a língua portuguesa, dado o facto de não ser esta a língua materna do autor, cuja interlíngua apresenta, pontualmente, interferências do Espanhol, matéria que, aliás, se revela também significativa do ponto de vista de uma abordagem contrastiva das línguas em foco, bem como do ponto de vista da abordagem das contradições entre o discurso gramatical e a prática discursiva. Tal, contudo, não foi aqui tratado, por se considerar merecedor de estudo autónomo¹⁰.

Finalmente, refira-se que, com este trabalho, se espera ter contribuído para realçar o papel implícito de José Urcullu como mediador entre o Português e o Espanhol e o valor do seu trabalho para informar os estudos contrastivos entre as duas línguas.

Referências Bibliográficas

- ÁLVAREZ, Eloísa. 2005. “Decadencia de la lengua española, primeras gramáticas para luso-hablantes y comienzos de la enseñanza de esta literatura en la Universidad de Coimbra” in Luís Filipe Teixeira; Maria José Salema & Ana Clara Santos (org.), *O livro no ensino das Línguas e Literaturas Modernas em Portugal: do Século XVIII ao final da Primeira República. Actas do II Colóquio da A.P.H.E.L.L.E.* Coimbra: A.P.H.E.L.L.E. 39-56.
- BRUMME, Jenny. 2006. “Las lecciones de moral, virtud y urbanidad de José de Urcullu”. In A. Roldán Pérez et al. (ed.), *Caminos actuales de la historiografía lingüística. Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*. Múrcia: Universidad de Murcia. 319-332.
- CARDIM, Luís. 1929. “Portuguese-english Grammarians and the History of the english Sounds”, in *Estudos de Literatura e de Linguística*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto: 159-205.
- . 1931. “Gramáticas anglo-castelhanas e castelhano-ânglicas (1586-1828)”, Separata de *O Instituto*. vol. 81º. n.º 2.
- DUARTE, Sónia. 2008. *O contributo de Nicolau Peixoto para o ensino do Espanhol em Portugal: edição crítica da Grammatica Hespanhola para uso dos portuguezes*. Tese de Mestrado, Departamento de Linguística e Literaturas, Universidade de Évora.

¹⁰ Relativamente ao conhecimento da língua inglesa por parte de José de Urcullu, encontramos informação no prólogo da primeira edição para espanhóis recuperado no da edição aqui em estudo. Segundo o aí exposto, quando, por motivos políticos, o autor parte para Inglaterra, tinha já adquirido as primeiras noções da língua em Espanha. Depois de uma primeira estadia em Londres, ter-se-á dirigido a Lewisham, especificamente com o propósito de aprofundar os seus conhecimentos daquela, o que levou a cabo num contexto de instrução formal: “Después de haber satisfecho en Londres la curiosidad propia de todo extranjero, viendo cuanto estaba à mi alcance, me retiré con el designio que llevo dicho [instruirme en la lengua inglesa], á un pueblecito de sus immediaciones. Encerrado en una de estas casas de educacion, llamadas comunmente Academias, rodeado de libros elementales, propios para el estudio a que iba a dedicarme, solo pensé en aprender el inglés lo más pronto que me fuese posible” (URCULLU 1840: IX).

- _____. 2010. "Aspectos da teoria verbal na *Grammatica Inglesa para uso dos Portuguezes* de José Urcullu (Porto 1848)" in Ana Maria Brito (org.), *Gramática: história, teorias, aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras. 147-158.
- GARCÍA MARTÍN, Ana María & SERRA, Pedro. 2007. "Lengua, Nación, Imperio (1801-1900)" in Gabriel Magalhães (coord.), *RELIPES – Relações linguísticas e literárias entre Portugal e Espanha desde o início do Século XIX até à actualidade*. Covilhã/Salamanca: UBI/Celya. 263-329.
- GARRIDO VÍLCHEZ, Gema. 2008. *Las "Gramáticas" de la Real Academia Española: teoría gramatical, sintaxis y subordinación (1854-1924)*. Tese de doutoramento. Universidade de Salamanca.
- GÓMEZ ASENClO, José Jesus. 1981. *Gramática y categorías verbales en la tradición Española (1771-1847)*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- _____. 1985. *Subclases de palabras en la tradición Española (1771-1847)*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- MESSNER, Dieter. Inédito. "La lexicografía bilingüe portugués español", Conferência apresentada ao Congresso da União Latina, San Milán de la Cogolla, outubro de 2003.
- PONCE DE LEÓN, Rogelio. 2005. "Textos para la enseñanza-aprendizaje del español en Portugal durante el siglo XIX: una breve historia" in M. A. Castillo et al. (coord.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilha: Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla. 675-682.
- _____. Inédito. "La gramática y el léxico en la enseñanza del español en Portugal durante el siglo XIX. Conferência proferida no Fachbereich Romanistik, Universität Salzburg, 17 de maio de 2006.
- _____. 2007. "Materiales para la enseñanza del español en Portugal y para la enseñanza del portugués en España: gramáticas, manuales, guías de conversación (1850-1950)" in G. Magalhães (coord.), *Actas do Congresso RELIPES III*. Covilhã/Salamanca: UBI/Celya. 59-86.
- PONCE DE LEÓN, Rogelio & DUARTE, Sónia. 2005. "O contributo da obra lexicográfica de Bluteau para a história do ensino do Português como língua estrangeira: o *Methodo breve, y facil para entender Castellanos la lengua portuguesa*". *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. Série "Línguas e Literaturas". 22: 373-429.
- QUILIS MERÍN, Mercedes. 2006. "Ideas gramaticales en diccionarios españoles del siglo XIX: el concepto de verbo" in A. Roldán Pérez et al. (ed.), *Caminos actuales de la historiografía lingüística. Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*. Múrcia: Universidad de Murcia. 1323-1334.
- SALAS, Pilar. 2005. "Los inicios de la enseñanza de la lengua española en Portugal", in M. A. Castillo, et al. (coord.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilha: Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla. 799-804.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. 1992. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- SILVA, Innocencio. 2001 [1858-1923]. *Diccionario bibliographico portuguez*, col. Biblioteca Virtual dos Descobrimentos Portugueses, 9, Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses [documento eletrónico].
- TORRE, Manuel Gomes da. 1985. *Gramáticas inglesas antigas: Alguns dados para a história dos estudos ingleses em Portugal até 1820*. Trabalho Complementar à Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- URCULLU, José. 1840. *Grammatica Inglesa reducida a veinte y cinco lecciones*. Porto: Tipografia Comercial Portuense.
- _____. 1848. *Grammatica Ingleza para uso dos Portuguezes*. Porto: Typ. Commercial.

Regard sur la démarche relative à l’élaboration d’un répertoire historique de manuels pour l’enseignement du FLE en Espagne¹

JUAN F. GARCÍA BASCUÑANA

Universitat Rovira i Virgili – Tarragona

1. Introduction²

Cette étude prétend présenter la démarche suivie pour élaborer le répertoire de manuels pour l’enseignement du français en Espagne, paru à Barcelone en 2004 (FISCHER, GARCÍA BASCUÑANA, GÓMEZ), avec un regard particulier pour la période 1800-1914, et tout spécialement pour la deuxième partie du XIX^e siècle. Il faut rappeler que ce répertoire prétendait réaliser une approche d’ensemble de l’histoire de l’enseignement du français en Espagne à travers les manuels destinés aux Espagnols, publiés entre la seconde moitié du XVI^e siècle et les premières décennies du XX^e. En fait, il a été le résultat d’un long travail réalisé par le groupe de recherche créé en 1994 à l’Université Rovira i Virgili de Tarragone et dont font partie des chercheurs de plusieurs universités espagnoles. D’autre part, on ne peut pas oublier que les différents projets de recherche entrepris par notre groupe et financés par le ministère espagnol de l’Éducation ou par celui de la Science et de l’Innovation ont rendu notre travail plus facile. En tout cas, on avait bien compris depuis les premiers moments de notre recherche qu’il fallait compter en Espagne avec des répertoires et

¹ Cet article a été réalisé dans le cadre des projets de recherche FFI2008-0239 et FF2011-23109 financés par le ministère de la Science et de l’Innovation espagnol.

² Nous tenons à remercier les organisateurs de cette publication qui a donné lieu à ce travail d’avoir eu la gentillesse de nous inviter à y participer. C’a été pour nous un grand honneur d’avoir pu collaborer avec l’APHELLE et avec nos collègues portugais qui s’intéressent à l’histoire de l’enseignement des langues étrangères dans leur pays. Nous connaissons bien leurs intérêts et leurs réussites, car nous avons eu le privilège de pouvoir suivre leurs travaux et leurs démarches depuis le temps où avait été organisé le premier colloque de la SIHFLES au sud des Pyrénées (*L’“universalité” du français et sa présence dans la Péninsule Ibérique, 1648-1815* a été précisément le titre de ce colloque qui s’est tenu à Tarragone en 1995). Mais il faut dire aussi, quand on parle des travaux concernant l’histoire du français langue étrangère au Portugal, que le rôle pionnier y joué par Maria José Salema a été décisif. On ne peut oublier son enthousiasme et son dévouement lors de l’organisation du colloque de la SIHFLES qui s’est tenu à Sintra dans les premiers jours du mois d’octobre 1998.

des études semblables à ceux qui avaient été publiés ailleurs, surtout en Italie (MINERVA 1996; et MINERVA & PELLANDRA 1997).

Mais y avait-il vraiment des précédents en Espagne qui pouvaient nous aider au moment d'entreprendre notre tâche? Ce qu'il y avait était en tout cas épars et il fallait toujours revenir à la thèse de doctorat de Gonzalo Suárez Gómez, soutenue à Madrid en 1956 sous la direction du poète et philologue Dámaso Alonso. C'était en réalité le seul ouvrage d'ensemble qui existait sur l'histoire du français en Espagne avant notre répertoire de 2004, mais qui n'ayant pas été publié jusqu'à très récemment était un ouvrage à peine diffusé et auquel il était difficile d'accéder, puisqu'on ne comptait qu'avec l'exemplaire dactylographié de la thèse, déposé à la Faculté des Lettres de l'Université Centrale de Madrid³. Mais malgré le grand mérite du travail pionnier de Suárez Gómez, on ne peut oublier que son répertoire s'arrêtait en 1850, tout juste avant la loi d'Instruction publique de 1857 (aussi connue sous le nom de loi Moyano), qui allait ouvrir la voie, directement ou indirectement, à l'élosion de manuels pour l'enseignement du français, puisque cette loi imposait pour la première fois l'enseignement obligatoire d'une langue étrangère dans le secondaire – dans la pratique le français. C'est-à-dire que le répertoire de Gonzalo Suárez Gómez s'arrêtait précisément au moment où les manuels de français commençaient à se multiplier sans cesse. On a beaucoup discuté à propos de cette décision de Suárez Gómez qui avait répertorié les manuels de français pour Espagnols publiés entre 1520 et 1850. Un espace de temps spécialement large mais qui laissait néanmoins de côté un nombre énorme de manuels, se limitant à en signaler un peu plus de deux centaines (deux cent douze pour être exacts)⁴. D'après ses propres mots, des manuels qui avaient "une vraie valeur historique".

De toute façon, la première difficulté qui apparaît, quand on aborde l'histoire complexe des manuels de français adressés aux Espagnols, est sans

³ Cette thèse fut publiée partiellement en 1961 dans la *Revue de Littérature Comparée*, avec une introduction de l'hispanisant français Marcel Bataillon. Ce ne fut qu'en 2008 qu'on publia le texte intégral (*La enseñanza del francés en España ¿Con qué libros aprendían francés los españoles*, Barcelona, PPU, 2008).

⁴ On doit préciser que Suárez Gómez distingue en réalité trois sortes de manuels : tout d'abord les "gramáticas" (en tout 71 manuels) ; après, les "vocabularios y diccionarios" (92 livres) dont, à quelques exceptions près, nous n'avons pas tenu compte dans notre répertoire; puis finalement les "refraneros, relatos y novelas bilingües", 49 livres qui pouvaient être utilisés dans les deux sens, aussi bien pour enseigner le français aux Espagnols que l'espagnol aux Français, et qui n'étaient pas toujours conçus pour l'apprentissage des langues étrangères, et dont, en principe, nous n'avons pas tenu compte non plus.

doute celle des limites chronologiques. Suárez Gómez lui-même était conscient que le point d'arrivée qu'il s'était imposé (1850) pouvait susciter pas mal de questions et de réticences, même s'il justifiait son choix en faisant appel à la notion de "manuel à valeur historique". Mais les auteurs du répertoire de 2004 (Denise Fischer, María Trinidad Gómez et nous-mêmes), nous avons décidé qu'il fallait aller au-delà de la date choisie par Suárez Gómez, puisqu'on ne pouvait pas laisser de côté la masse énorme de manuels publiés après la date emblématique de 1857. De là que nous ayons dépassé cette limite et répertorié les manuels publiés en Espagne entre 1850 et 1940. Quant au point de départ, il est évident qu'il fallait le situer au XVI^e siècle comme avait déjà fait Suárez Gómez. Mais puisque notre répertoire s'occupait des manuels publiés en Espagne, il fallait choisir une autre date que celle de 1520, prônée par Suárez Gómez (2008: 163). Nous avons alors préféré celle de 1565, où avait été publié à Alcalá de Henares la première grammaire française destinée aux Espagnols (*Grammatica con reglas muy prouechosas y necessarias para aprender a leer y escriuir la lengua francesa, conferida con la Castellana, con un vocabulario copioso de las mesmas lenguas*). Ce qui semble incontestable, au-delà de cette date précise de 1565, c'est que le XVI^e siècle représente un point de repère incontournable dans l'histoire de l'enseignement des langues vivantes. La raison de cette nouvelle situation il faut surtout la chercher dans l'atmosphère même de la Renaissance, avec tout ce qu'elle comporte de libération de la tradition et de rénovation linguistique (CHEVALIER 1994: 13-28), bien que la révolution technologique que supposa l'introduction de l'imprimerie – comparable à notre révolution informatique actuelle – y ait beaucoup à voir (KIBEE 1988: 15-20). Mais nous ne voulons pas nous attarder trop dans ces premiers siècles où, à quelques exceptions près, il y a une coïncidence presque totale entre la partie du répertoire que Suárez Gómez consacre aux *gramáticas* et notre propre répertoire, car les auteurs de manuels les plus connus des XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles (Sotomayor, Del Corro, Billet, Núñez de Prado, Galmace, Chantreau entre autres), y sont inclus⁵. Nous préférons donc aller directement à l'époque qui nous intéresse surtout ici et nous approcher des manuels de français pour Espagnols, publiés au XIX^e siècle.

⁵ Il est vrai que Suárez Gómez se borne à citer une édition de chaque livre (normalement la première, mais pas toujours), tandis que nous, nous avons pu compter sur l'aide inestimable de l'internet pour accéder plus facilement aux bibliothèques, ce qui a simplifié énormément notre tâche et nous a donné la possibilité d'étudier et de comparer des éditions différentes.

2. À propos de l'élaboration de notre répertoire

Mais avant de nous intéresser aux manuels du XIX^e siècle, nous voudrions signaler quelques aspects concrets concernant l'élaboration du répertoire et ses caractéristiques essentielles. Et c'est ainsi qu'on doit préciser que les auteurs de ce répertoire nous n'avions pas prétendu nous limiter à offrir tout simplement une liste de manuels, car cela aujourd'hui on peut le trouver, à quelques précisions près, dans le catalogue de n'importe quelle bibliothèque. Ce qu'on a prétendu surtout c'a été de présenter les contenus essentiels de la plupart des manuels répertoriés, après les avoir classés alphabétiquement dans chacun des siècles envisagés. On doit ajouter d'ailleurs que la notion de manuel il faut l'entendre ici dans le sens le plus large du terme, car nous incluons sous cette étiquette non seulement les manuels et grammaires, mais aussi d'autres types d'ouvrages comme les anthologies de textes littéraires, les livres d'exercices, les listes de verbes ou de vocabulaire, les tableaux phonétiques, etc. D'autre part, les auteurs du répertoire nous avions eu des doutes au moment de classer les différentes fiches analytiques correspondant aux manuels présentés. Nous ne savions pas exactement s'il était plus convenable de les présenter chronologiquement (avec l'indication de l'année en tête de chaque fiche), ce qui semblait, en principe, le plus pertinent ou bien se décider, comme finalement nous avons fait, pour l'ordre alphabétique au-dedans de chaque siècle, ce qui, malgré ses inconvénients, avait certains avantages et était même plus commode, car cet ordre proposait une approche rapide du manuel cherché. De toute façon, et en vue de favoriser un aperçu chronologique du répertoire, il nous avait semblé aussi convenable de présenter à la fin du livre un relevé de manuels où figurent aussi l'année de publication du manuel, le nom de l'auteur plus ou moins abrégé, avec l'indication de la page du répertoire où trouver la fiche. Quant aux fiches proprement dites, il y en a de deux sortes : un très bon nombre correspond à des fiches analytiques complètes, qui ont fait l'objet d'une étude détaillée de leurs contenus. Ce sont des fiches qui concernent des manuels que nous avons pu consulter directement dans les bibliothèques où nous avons effectué nos recherches (surtout, mais pas exclusivement, des bibliothèques catalanes et la BNE de Madrid) ou bien dans des collections privées, ayant pu de cette façon disposer des exemplaires et les examiner et en faire le dépouillement personnellement. Pour ce qui concerne le reste des fiches, beaucoup plus succinctes puisqu'elles n'ont pas été à proprement parler analysées, elles correspondent à des manuels fondamentaux qui apparaissent cités dans des travaux publiés avant le nôtre (SUÁREZ GÓMEZ 1961 et 2008; SUPIOT 1996; FERNÁNDEZ FRAILE & SUSO 1999) qu'il nous avait semblé convenable et nécessaire de citer, en attendant

des prochaines actualisations de notre répertoire, où on pourrait alors inclure leurs contenus une fois examinés et analysés convenablement. D'autre part, nous avions décidé, après quelques hésitations, d'inclure dans le répertoire uniquement les ouvrages publiés en Espagne. Seulement, dans certains cas, et lorsqu'il a été prouvé qu'un ouvrage déterminé, bien que publié à l'étranger, était destiné surtout à des usagers espagnols – ou en tout cas ceux-ci étaient ses principaux destinataires – on n'a choisi de l'inclure dans le répertoire.

3. Auteurs et manuels de français pour Espagnols du début du XIX^e siècle

Mais au-delà des contenus généraux du répertoire, nous prétendons dans cette approche étudier tout spécialement les manuels parus entre 1800 et les premières années du XX^e siècle. Pour cela nous allons axer notre étude sur la date emblématique de 1857, année où entre en vigueur, comme on a dit, la loi Moyano avec les conséquences que cela comporte⁶, sans délaisser pour autant les premières décennies du XIX^e siècle où nous trouvons de manuels plus significatifs qu'on ne pense. Lesquels n'ont pas toujours eu la considération qu'ils méritaient. Nous pensons, pour ne donner qu'un exemple, au livre de Pablo Antonio Novella (*Nueva Gramática de la Lengua Francesa y castellana avec un abrégé de la Grammaire espagnole*), publié à Alicante en 1813, dans les dernières années de la Guerre d'Indépendance contre l'invasion napoléonienne. Il s'agit d'un livre charnière que nous avons inclus dans notre répertoire et auquel nous avons consacré un long commentaire de presque une page. Curieusement Suárez Gómez ne le citait pas dans sa bibliographie, et c'est seulement plus tard qu'il l'avait ajouté à la main sur l'exemplaire dactylographié de sa thèse de doctorat que nous avons utilisé. Suárez Gómez n'indiquait pas même l'année exacte de publication du livre. Et pourtant, comme nous avons montré dans une étude consacrée à cette grammaire (GARCÍA BASCUÑANA 2008), nous avons affaire à un manuel sinon fondamental du moins non négligeable des premières années du XIX^e siècle. Car au-delà de sa valeur en tant que manuel de français, nous sommes devant un livre représentatif de la situation politique du moment où il a été publié, aux derniers mois de la lutte contre Napoléon, quand la guerre semblait pencher définitivement du côté des Espagnols qui soutenaient la “cause patriotique

⁶ L'une des conséquences les plus immédiates de la loi Moyano a été l'inclusion de l'enseignement des langues étrangères, et tout particulièrement du français, dans le secondaire. Surtout que la nouvelle loi établit l'usage du livre de classe, ce qui aura – comme on verra au long de cette étude – des conséquences énormes pour l'avenir des manuels de français, qui se multiplieront à partir de ce moment.

et monarchiste favorable aux Bourbons". Nous sommes devant un livre conditionné par des circonstances très précises, ce qui pousse l'auteur à le dédier à "nuestro amado Soberano el Señor D. Fernando XVII, que Dios guarde, y en su real nombre a su Alteza la Regencia del Reyno". Sans compter que dans une dédicace de trois pages sans numéroter, Novella fait un éloge exagéré du monarque, fruit peut-être des circonstances, sans que pour cela nous préjugions ses vrais sentiments politiques. Mais ce qui nous intéresse souligner, et de là l'intérêt pour ce livre, c'est que Novella nous apparaît comme un grand défenseur de l'apprentissage des langues étrangères, et plus exactement du français malgré les circonstances dramatiques d'une guerre livrée précisément contre les Français. Il va exprimer cet enthousiasme pour les langues étrangères dans le prologue de sa grammaire, signalant avec perspicace les raisons qui, d'après lui, rendent nécessaire leur apprentissage. À celles dont on s'était servi jusqu'alors pour justifier l'enseignement du français, il ajoute de nouvelles raisons essentiellement pratiques:

El poseer idiomas es el único medio de adquirir ciencias, con ellos descubrimos los ingenios más grandes, los talentos más raros, las leyes más sabias, y todo cuanto hay de más admirable en otra nación. La lengua francesa se ha hecho hoy día tan universal, quanto lo que la castellana en el siglo XVI (que es quando se descubrió toda su brillantez); por consiguiente es parte de la buena educación, útil a todo literato, precisa a los viajantes, y principalmente para los que se dediquen a la brillante carrera de las armas y del comercio (prologue, pages sans numéroter)⁷.

Novella a essayé de faire un manuel éminemment pratique, qui rappelle les livres d'« autoapprentissage », où l'on expose d'une façon simple et claire. Par exemple, les tableaux dépliables des verbes, inclus dans le livre, attirent notre attention pour la pertinence de leur présentation. Il nous présente en deux cents pages un compendium pratique de la langue française – insistant spécialement sur la prononciation et les points les plus difficultueux du français –, à un moment où une connaissance fondamentale de cette langue lui semblait tout à fait nécessaire. Puis il se plaint avec raison du manque de grammaires car, d'après lui, ceux qui veulent étudier le français sont toujours obligés de

⁷ Posséder des langues étrangères est le seul moyen d'acquérir des sciences, grâce à elles nous découvrons les génies les plus grands, les talents les plus rares, les lois les plus justes, et tout ce qu'il y a d'admirable dans les autres nations. La langue française est devenue aujourd'hui aussi universelle que la langue castillane au XVI^e siècle (car c'est alors qu'on découverte toute sa splendeur), par conséquent elle fait partie de la bonne éducation, utile aux écrivains, nécessaire aux voyageurs, et surtout à ceux qui se consacreront à la brillante carrière des armes et du commerce [trad. Par JFGB].

se tourner vers celles de Chantreau et de Galmace, qui continuaient alors de s'imposer et le feraient encore pendant longtemps, surtout la première.

Mais, malgré l'autorité de la méthodologie traditionnelle, des avances, plus ou moins limitées, commenceront à voir le jour influencés par de nouvelles situations comme l'abandon définitif du latin comme langue véhiculaire de l'enseignement, et surtout grâce à l'institutionnalisation des langues étrangères dans les plans d'étude, ce qui provoque aussi la création d'un vrai corps professoral avec les conséquences qui en découlent. En Espagne, cette institutionnalisation qui s'annonçait depuis un certain temps se concrétise définitivement dans la loi Moyano. La conséquence la plus immédiate de cette loi, comme cela a été dit plus haut, est l'inclusion des langues vivantes dans les plans d'étude du secondaire avec un statut comparable à celui des autres matières, bien que la réalité immédiate finirait par démentir beaucoup des nouvelles perspectives (FERNANDEZ FRAILE 1999: 203-244; et GARCÍA BASCUÑANA 1999: 115-121). Néanmoins, au-delà des nombreuses vicissitudes de l'enseignement du français dans les années ultérieures à la loi Moyano, il vaut la peine de souligner l'importance de ce nouvel appui légal. Sans compter que cette loi n'est somme toute que le résultat d'une nouvelle situation où les langues étrangères, spécialement le français, commencent à jouer un rôle capital, et cela depuis les dernières décennies du XVIII^e siècle. On ne peut donc être étonnés que les manuels de français se multiplient au long de la première moitié du XIX^e siècle⁸, en même temps que les établissements scolaires (collèges religieux, académies militaires, écoles navales et de commerce, académies scientifiques, etc.) offrant des cours de français deviennent de plus en plus nombreux.

4. Les manuels de français destinés aux Espagnols pendant la seconde moitié du XIX^e siècle

À partir de la nouvelle situation créée par la loi de 1857, le français sera enseigné dans le secondaire (dans les deux dernières années des "Études générales", distribuées le long de six années), trois jours par semaine, tandis que les autres langues étrangères (anglais, allemand, italien) feront partie des "Études appliquées", un type d'enseignement au caractère éminemment pratique et professionnel destiné à ceux qui ne suivaient pas, plus tard, d'études universitaires. Cette situation avantageuse pour le français se modifiera peu à peu dans les décennies suivantes. Chacune des nouvelles situations politiques

⁸ Dans notre répertoire, on compte plus de soixante-dix grammaires et manuels pour l'enseignement du français aux Espagnols, la plupart publiées en Espagne (FISCHER, GARCÍA BASCUÑANA, GÓMEZ 2004 : 242-247).

(gouvernements libéraux, modérés ou conservateurs du temps d'Isabelle II) implique l'établissement de plans d'étude différents, au détriment souvent des langues étrangères. La situation la plus critique sera celle de 1868, où les lois d'octobre de cette année-là suppriment *de jure* leur étude dans le cadre de l'enseignement secondaire (GARCÍA BASCUÑANA 1999: 118-119). Puis, à partir de 1880, au temps de la restauration de la monarchie, le français reviendra à une certaine situation de privilège qui se maintiendra jusqu'à la fin du siècle et même au-delà, mais qui néanmoins ne servira pas à améliorer la condition réelle de son enseignement dans le secondaire: deux années avec trois heures hebdomadaires⁹.

D'autre part, les arguments de "modernité" qui avaient servi à institutionnaliser le français furent tout de suite délaissés par ceux qui devaient l'enseigner, soucieux surtout de revendiquer un statut personnel de "prestige" et de cesser d'être tenus pour des professeurs de "matières spéciales". Car s'il est vrai que la loi de 1857 créait des chaires de français dans la plupart de lycées d'enseignement secondaires, le statut de leurs titulaires était quelque peu singulier. Ils n'étaient pas obligés, en principe, d'avoir un diplôme universitaire spécialisé, à cause, sans doute, du fait que les universités espagnoles n'avaient pas ouvert encore leurs portes aux langues vivantes étrangères. Mais précisément, dans la nouvelle situation – et par suite de l'obligation du livre de classe, imposée par la nouvelle loi –, les manuels de français vont se multiplier. La liste de manuels de français à partir des années 1850 devient interminable, et se poursuivra au long des premières décennies du XX^e. Le nombre d'éditions et de rééditions s'accroît en s'efforçant de chercher des titres attrayants et suggestifs qui ne représentent pas toujours une vraie innovation méthodologique. Nous avons dénombré, dans notre répertoire, une centaine¹⁰ de manuels de français, destinés aux Espagnols, publiés entre 1857 et 1900. La plupart de ces manuels furent édités en Espagne, et seulement une partie restreinte, mais visant le marché espagnol, parut en France¹¹. La variété de titres ne laisse pas d'attirer notre attention, à cause de l'intérêt des auteurs pour chercher des dénominations de plus en plus originales et innovatrices. De là, probablement, que seulement une quinzaine de livres reçoivent le nom de grammaire, s'interrompant ainsi une longue tradition. Le nom "prestigieux" de grammaire est de plus en plus délaissé au profit de

⁹ Un cas à part est le plan de 1899 qui en imposait quatre années avec deux heures par semaine, mais qui n'a pas été appliqué que pendant deux ans.

¹⁰ Il faut dire qu'on n'a pas tenu compte de toutes les rééditions.

¹¹ Surtout à Paris et à Bayonne, cette ville étant un centre important pour l'édition de livres destinés au marché espagnol.

ceux de *méthode*¹² ou de *cours*, qui semblent plus d'accord avec les tendances de l'époque. Les maisons d'édition, aussi bien les grands éditeurs (surtout ceux de Barcelone et de Madrid) que les petits (ceux qui publient en province) profitent de l'essor des livres de français et cherchent, d'accord avec leurs auteurs, des titres attrayants. Publier donc des livres français deviendra une grande affaire commerciale dont on voudra tirer profit à tout prix. De là que nous ne soyons pas surpris de voir les successeurs du grand éditeur madrilène Rivadeneyra publier en 1896 le *Curso elemental de lengua Francesa* de Mario Méndez Bejarano¹³. Mais, d'autres grands éditeurs espagnols publieront, à leur tour, des manuels de français. C'est le cas, par exemple des éditeurs barcelonais Juan Oliveras et Joaquín Verdaguer. Le premier publiera les ouvrages de l'érudit catalan Antonio Bergnes de las Casas¹⁴. En 1883, il édite sa *Crestomatía francesa. Selectas de los escritos más eminentes así en prosa como en verso* qui sera rééditée à plusieurs reprises au long des années suivantes. Mais surtout il faut signaler son *Novísimo Chantreau o Gramática Francesa*, dont la première édition était de 1845, mais qui devient un véritable succès de librairie à partir de 1860¹⁵. Quant à Joaquín Verdaguer¹⁶, il publia entre autres les manuels de Francisco Anglada et de José Llausás y Matas: il sera donc l'éditeur en 1855 du livre de ce dernier

¹² Voici quelques exemples pour la période 1857-1872: Alcober y Largo, Vicente: *Método lexicológico y hermeneútico para aprender la lengua francesa*, Madrid, 1857. Mac-Veigh, Henry: *Método de Ahn. Primer curso de Francés*, Madrid, 1857. Miguel, Domingo de: *Método para aprender ... el francés*, 1857. Ascaso y Pérez, Andrés, *Método progresivo de traducción francesa*, Huesca, 1860. Delaborde, R.E.L., *Nuevo Método teórico y práctico de la lengua francesa*, Madrid, 1863. Mac-Veigh, Henry: *Método de Ahn. Segundo curso de Francés*, Madrid, 1872.

¹³ Celui-ci et d'autres manuels de français de Méndez Bejarano ont été utilisés fréquemment par les professeurs de français dans les dernières années du XIX^e siècle et les premières du XX^e (FERNÁNDEZ FRAILE 2009: 177-194). C'est le cas du poète Antonio Machado (1875-1939), qui s'en servait pour ses cours au lycée de Soria où il a été professeur de français entre 1908 et 1912.

¹⁴ Antonio Bergnes de las Casas (1801-1879), titulaire d'une chaire de grec à l'Université de Barcelone et traducteur, était lui-même éditeur et fit publier, entre autres, les œuvres de quelques-uns des plus grands auteurs classiques espagnols et des auteurs contemporains espagnols et étrangers.

¹⁵ On compte en tout vingt-cinq éditions, dix-neuf entre 1860 et 1905.

¹⁶ Juan Verdaguer, qui fut le premier à établir en Espagne une machine à imprimer Stanhope, édita des collections de livres de voyage, d'art, de médecine, de philologie, de politique, d'hygiène et de dessin, puis des ouvrages littéraires comme le Robinson Crusoé de Defoe et des romans de Walter Scott, d'Alfred de Vigny et d'Eugène Sue (ESCOLAR SOBRINO 1998: 235-236).

Curso ecléctico elemental de lengua francesa que comprende cuatro partes entre sí relacionadas, las cuales bastan con el auxilio de cualquier diccionario para el estudio teórico y práctico del francés; puis en 1859 il publierá une deuxième édition corrigée et augmentée.

C'est pour dire l'importance accordée aux manuels de français à l'époque, même de la part des éditeurs les plus prestigieux. Il est vrai que cet intérêt n'était pas tout à fait nouveau, puisque déjà au XVIII^e siècle l'un des imprimeurs madrilènes les plus réputés, Antonio de Sancha, avait publié *l'Arte de hablar bien francés o Gramática completa* de Pierre-Nicolas Chantreau, un manuel de français qui, comme on le sait, connut plusieurs rééditions depuis 1781 et qui plus tard (corrigé et augmenté, et même contrefait et plagié) fut publié sans cesse tout au long du XIX^e siècle. Et quelques années avant la publication de la grammaire de Chantreau, Antonio de Capmany avait publié en 1776, chez Sancha aussi, son *Arte de traducir la lengua Francesa al Castellano*, mais il s'agissait de cas très spéciaux, où le prestige de l'auteur y était parfois pour quelque chose. Dans le cas de Capmany, l'importance du reste de son œuvre représentait une lettre de créance estimable : il était l'auteur d'ouvrages historiques, politiques et économiques. Ce qui change à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle c'est surtout le fait que la demande de manuels de français se multiplie au détriment de la qualité. Malgré les titres plus ou moins pertinents et suggestifs et les aveux de leurs auteurs, qui nous parlent des nouvelles tendances linguistiques et pédagogiques (l'adjectif "nouveau" figure dans une bonne partie des titres de l'époque) qu'ils essaient de suivre, la réalité les dément. Les contenus n'ont très souvent rien à voir avec ce qui est promis dans les titres et dans les préfaces. Mais il s'agit surtout de promettre beaucoup afin de bien vendre les livres. Car le manuel de français devient en partie, sinon essentiellement, un instrument d'apprentissage nécessaire pour une nouvelle clientèle, éprouve de modernité, qui augmente de plus en plus au fur et à mesure que la bourgeoisie¹⁷ s'impose dans le sein de la société libérale du règne d'Isabelle II, puis de la Restauration des Bourbons en 1874. Cette élite sociale s'intéressera aux langues étrangères et particulièrement au français, sans compter ses enfants qui fréquentent les lycées et qui auront besoin de manuels de français à partir du moment où le livre de classe devient obligatoire. Cela portera donc les *catedráticos* de français à rédiger leurs propres manuels. Des manuels rédigés exclusivement à l'intention des élèves du secondaire et publiés souvent chez des imprimeurs et éditeurs de

¹⁷ Il faudrait nuancer ce rôle de la bourgeoisie. Certains historiens se posent la question à propos de l'existence d'une vraie société bourgeoise en Espagne à l'époque, excepté en Catalogne, au Pays Basque et à Madrid (TUÑÓN DE LARA 1976, pp. 239-317, vol. I et 11-53, vol. II).

province, à l'écart des grandes maisons d'édition et presque toujours à compte d'auteur. On trouve donc, à côté de ceux édités à Madrid et à Barcelone, un nombre considérable de manuels paru dans différentes villes où les *catedráticos* enseignaient: Valence, Saragosse, Alicante, Castellón de la Plana, Gérone, Palma de Majorque, Grenade, Tolède, Palencia, Tarragone, Valladolid et on pourrait même élargir la liste presque à tous les chefs-lieux de province¹⁸. Il s'agit de manuels qui ne se caractérisent pas précisément par leur originalité, qui imitent et contrefont d'autres déjà publiés, et qui servent surtout à leurs auteurs pour compenser quelque peu leur situation économique, étant donné l'exiguïté de leurs salaires. Ces livres ne vont pas au-delà des salles de classe et leurs vues et leurs contenus sont, à part quelques exceptions¹⁹, loin des grands courants pédagogiques et linguistiques de l'époque. Par contre, ceux qui apprennent le français dans des établissements privés se serviront plutôt des manuels publiés chez les grands éditeurs de Madrid, de Barcelone et même de Paris, qui semblent, en principe, suivre de plus près les méthodologies les plus en vogue et les plus innovantes: par exemple, celle fondée sur la méthode Ahn ou sur celles de Richardson ou d'Ollendorf, ou encore la plus récente de M.D. Berlitz.

5. En guise de conclusion

Nous avons voulu montrer dans cette étude l'importance du manuel de français, spécialement pendant le XIX^e siècle, ayant pour fil conducteur le *Repertorio de gramáticas y manuales para la enseñanza del francés en España (1565-1940)* où nous même nous avons travaillé. L'intention a été surtout, au-delà de présenter le contenu général de notre répertoire, de cerner une réalité concrète dans un moment singulier, où l'enseignement des langues étrangères, et tout particulièrement du français, est vu comme un besoin, un instrument de promotion sociale et culturelle. Indépendamment de son obligation en milieu scolaire, préconisée par la loi d'Instruction publique de 1857, l'apprentissage du français devient pour un temps un atout de qualité indiscutable. Le français nous apparaît donc lié inexorablement à la modernité, et l'élaboration et la diffusion des manuels de cette langue comme un enjeu socioculturel et commercial non dédaignable.

¹⁸ Entre 1857 et 1900, au moins la moitié de manuels de français publiés en Espagne ont été rédigés par des professeurs de lycée. La plupart ayant été publiés pendant les vingt dernières années du siècle (GARCÍA BASCUÑANA 2007: 4, 1-12).

¹⁹ Parmi ces exceptions, il faut citer des *catedráticos* comme Fernando Araujo, auteur d'une *Gramática razonada histórico crítica de la lengua francesa*, Tolède, 1891; puis surtout Carlos Soler y Arqués, bon connaisseur de la méthode directe.

Références bibliographiques

- CHEVALIER, Jean-Claude. 1994. *Histoire de la grammaire française*. Paris: PUF.
- ESCOLAR SOBRINO, Hipólito. 1998. *Historia del libro español*. Madrid: Gredos.
- FERNÁNDEZ FRAILE, María Eugenia & SUSO, Javier. 1999. *La enseñanza del francés en España (1767-1936). Estudio histórico: objetivos, contenidos, procedimientos*. Granada: Método Ediciones.
- FERNÁNDEZ FRAILE, María Eugenia. 2009. "Mario Méndez Bejarano y la enseñanza del francés a finales del siglo XIX en Andalucía" in A. Martínez González, ed., *Historia de las ideas lingüísticas. Gramáticos de la España meridional*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 171-200.
- FISCHER, Denise; GARCÍA BASCUÑANA, Juan F. & Gómez, María Trinidad. 2004. *Repertorio de gramáticas y manuales para la enseñanza del francés en España (1565-1940)*. Barcelona: PPU.
- GARCÍA BASCUÑANA, Juan F. 1999. "L'institutionnalisation du FLE dans l'enseignement public espagnol après la loi Moyano (1857) : avatars et conséquences". *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. 23: 108-123.
- . 1999. "¿Con qué libros se aprendía francés en España en 1808?". *Anales de filología francesa*. 16: 73-85.
- . 1999. "Les manuels de français en Espagne après la loi Moyano (1857) : élaboration, édition, commercialisation" in M. Lebrun, ed., *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier et de demain*. Québec: Presses de l'Université du Québec. 4: 1-12 [CD-ROM].
- KIBBEE, Douglas A. 1988. "Enseigner la prononciation au XVI^e siècle". *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. 3: 15-20.
- MINERVA, Nadia. 1996. *Manuels, maîtres, méthodes. Repères pour l'histoire de l'enseignement du français en Italie*. Bologna: CLUEB.
- MINERVA, Nadia & PELLANDRA, Carla. 1997. *Insegnare il francese in Italia. Repertorio analítico di manuali pubblicati dal 1625 al 1860*. Bologna: CLUEB.
- SUÁREZ GÓMEZ, Gonzalo. 1961. "Avec quels libres les Espagnols apprenaient le français". *Revue de Littérature Comparée* XXXV. 158-171: 330-346, 313-328.
- . 2008. *La enseñanza del francés en España ¿Con qué libros aprendían francés los españoles*. Barcelona: PPU.
- SUPIOT, Alberto. 1996. "Les manuels de Français Langue Étrangère en Espagne entre 1648 et 1815. Approche bibliographique". *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. 18: 313-328.
- TUÑÓN DE LARA, Manuel. 1976. *La España del siglo XIX* (2 vols.). Barcelona: Laia.

Annexes

Manuels de français destinés aux Espagnols, publiés entre 1857 et 1900 (on ne tient pas compte que de certaines rééditions)

- 1857.** ALCOBER Y LARGO, Vicente. *Método lexicológico y hermeneútico para aprender la lengua francesa*. Madrid: Imprenta de M. Minuesa.
- 1857.** ANGLADA Y REVENTÓS, Francisco. *Gramática francesa reducida a reglas generales, o sea tratado completo de las diferencias gramaticales de la lengua francesa comparada con la española*. Barcelona: Joaquín Verdaguer.
- 1857.** DARRIBES, Bernardo. *Gramática española-francesa para uso de los españoles*. Barcelona: Librería de Bastinos.
- 1857.** MAC-VEIGH, Henry. *Método de Ahn. Primer curso de Francés*. Madrid: Bailly-Baillièrre.
- 1858.** BENOT, Eduardo. *Ollendorff reformado. Gramática francesa y método para aprenderla*. Cádiz: Librería y Litografía de la "Revista Médica".
- 1858.** SAINT-PAUL, M. X. A. Mme. *Promenades instructives ou Dialogues, Choix de proverbes, bons mots, traits d'histoire morceaux propres à l'instruction de la jeunesse, précédés du Traducteur Francés, et d'une succinte Application des parties du discours*. Barcelona: Joaquín Verdaguer.
- 1858.** VILELLA Y FONT, Sebastián. *Nueva conjugación teórico-práctica de los verbos franceses (computados en número de 8000)*. Madrid: Bailly-Baillièrre.
- 1859.** LAVERDURE, J. E. *Ejercicios de Traducción Graduada de francés a español, dispuestos sobre los dos cursos del Maestro Francés*. Bayonne: Imprenta de la Veuve Lamaignère.
- 1859.** LLASÁS Y MATA, José. *Curso ecléctico de Lengua Francesa que comprende varios libros entre sí relacionados, los cuales bastan con el auxilio de cualquier diccionario para el estudio teórico y práctico del francés....* Barcelona: Joaquín Verdaguer.
- 1859.** SAINT-PAUL, M. X. A. Mme. *Nouveau style épistolaire sur différents sujets, contenant des lettres familières, de respect, d'amitié, de haut commerce, plusieurs donnant des détails sur les différentes fabrications des principales manufactures de France; et un choix distingué des plus célèbres auteurs français*. Barcelona: Joaquín Verdaguer.
- 1860.** ASCASO Y PÉREZ, Andrés. *Método progresivo de traducción francesa, o sea lecciones escogidas de literatura y moral en prosa y verso de los mejores hablistas franceses..*, Guadalajara: Elías Ruiz, 1860.
- 1860.** LAVERDURE, J. E. *Programme de la langue française, rédigé d'après «Le Maître français» par demandes et par réponses, à l'image des élèves du second cours, par J. E. Laverdure*. Bayonne: Imprenta de Veuve Lamaignère.
- 1860.** LAVERDURE, J. E.. *El maestro francés, Clave de los temas, o sea versión correcta al francés, de los ejercicios fraseológicos del primer curso*. Bayonne: Imprenta de la Viuda Lamaignère.
- 1860.** MENDIZÁBAL, Joaquín. *Gramática de la lengua francesa según el método de M. Robertson*. Zaragoza: Tipografías Zácaras R. Prieto.
- 1861.** CAZE Agustín. *Maestro de francés, teórico-práctico para uso de los españoles, en 85 lecciones*. Barcelona: Librería del Plus Ultra.
- 1861.** LAVERDURE, J. E. *Programa de la lengua francesa con preguntas y respuestas dispuesto sobre "El Maestro francés" con arreglo al plan de estudios para los alumnos del primer curso*. Bayonne: Imprenta de la Viuda Lamaignère.
- 1861.** MOLFINO, Santiago Carlos. *Compendio de la Gramática Francesa para uso de los Españoles*. Málaga: Librería de José García Taboadaela.
- 1862.** GALBAN A.. *Grammaire espagnole-française de Sobrino, très complète et très détaillée*. Paris: Garnier Frères.

- 1862.** GARCÍA DE MODINO Y CAMARERO, José. *Gramática francesa teórico-práctica, elemental y filosófica, para uso de los Institutos y Escuelas Especiales del Reino*. Valladolid: Imprenta y Librería nacional y extranjera de Hijos de Rodríguez.
- 1863.** DELABORDE, R. E. L.. *Nuevo Método teórico y práctico de lengua francesa, el más completo de los que se han publicado hasta el día para aprender sin cansar la memoria a traducir, escribir y hablar esta lengua en 80 días. Dispuesta en 4 partes, 7^a ed. enteramente refundida y aumentada*. Madrid: Imprenta del Autor.
- 1863.** GALBAN, A. *Arte de hablar bien francés, o gramática completa, revista y corregida*. Paris: Garnier Frères.
- 1863.** HORTELANO, Agustín. *Curso de lecturas escogidas en prosa y en verso, tomadas de los mejores clásicos franceses, como asimismo una recopilación de datos de los descubrimientos y progresos más notables hechos en las ciencias y en las artes, y listas cronológicas de los autores*. Madrid: Imprenta de D. Antonio Pérez Dubrull.
- 1864.** LAVERDURE, J. E.. *El Maestro francés, clave de los temas, ó sea versión correcta al francés de los ejercicios fraseológicos del segundo curso, por D. G. Justino E. Laverdure*, Bayonne: Imprenta de la Viuda Lamaignère.
- 1864.** LOZANO y FRAU, Epifanio. *Curso completo de versiones francesas para facilitar la traducción literal y libre*. Valencia: Imprenta El Avisador Valenciano.
- 1864.** TRAMARRÍA Y CARRANZA, Francisco de. *Leçons françaises de littérature et de morale, choisies des meilleurs auteurs qui ont écrit dans ce genre*. Madrid: Imprenta y Librería de Aguado.
- 1865.** CORNELLAS, Clemente. *El antigalicismo, o sea libro de lectura francesa escogida, graduada y anotada, con el fin de evitar galicismos en la versión española*. Madrid: Publicidad Pasaje de Matheu.
- 1865.** OURADOU, Anselmo. *Gramática francesa para uso de los Españoles*. Madrid: Imprenta de Tejada.
- 1866.** ARCE, D. F. *Apuntes sobre el idioma francés, tomados de las mejores obras francesas, para el uso de los Señores alumnos de la Academia de Telegrafía y Matemáticas preparatoria para carreras especiales, Establecida en esta capital en el año 1858*. Barcelona: Imprenta de los Hijos de Domenech.
- 1866.** OFFERALL, Javier. *Selectas francesas o Manual de traducción*. Cádiz: Librería de la Revista Médica.
- 1866.** SOLER Y ARQUÉS, Carlos. *Curso de lengua francesa*. Vic: Imprenta de Soler Hermanos.
- 1867.** BURGELL, Rafael. *Novísimo método práctico-teórico para aprender la lengua francesa*. Barcelona: Narciso Ramírez y Compañía.
- 1867.** OFFERALL, Javier. *Clave razonada de la segunda edición de las Selectas francesas*. Cádiz: Imprenta de la Revista Médica.
- 1868.** GARCÍA DE MODINO Y CAMARERO, José. *Curso de versiones francesas graduadas*. Valladolid: Imprenta y Librería Hijos de Rodríguez.
- 1872.** MAC-VEIGH, Henry. *Método de Ahn. Segundo curso de Francés. Arreglado al castellano y revisado escrupulosamente por el Prof... Sexta edición revisada y aumentada con un Compendio de gramática francesa y un Diccionario de las voces contenidas en los dos cursos por D. Atalo Castaños*. Madrid: Bailly-Baillièvre.
- 1874.** VILA IGLESIAS, Francisco. *Curso completo de pronunciación francesa teórico práctico para uso de los Españoles conteniendo: la explicación y sonido de todas las letras y combinaciones de la lengua, acompañadas de numerosos ejercicios prácticos; pronunciación figurada, varios trozos escritos en francés...* Barcelona: Librería de A. Juan Oliveres.
- 1875.** CARBÓ FERRER, Mathias. *Choix de morceaux littéraires tirés des meilleurs écrivains français, tant prosateurs que poètes, avec un recueil de modismes ou d'idiotismes*

- français traduits à l'espagnol, et de dialogues espagnols-français sur les conversations les plus usuelles. Barcelona: Établissement typographique de M. Jacques Jepús.
- 1877.** ANGLADA, Francisco y LLAUSAS, José. *Curso teórico y práctico de lengua Francesa, que formando un texto completo para el estudio general del Francés comprende: 1 Compendiosa gramática hispano-francesa, 2º Ejercicios gramaticales y traducciones inversas (de español a francés)...* Barcelona: Librería de Luis Niubó.
- 1877.** BENOT, Eduardo. *Clave de los temas o correcta versión al francés de los ejercicios contenidos en la gramática francesa.* Madrid: J. Moraleda.
- 1879.** AYUSO, Francisco G.. *El traductor francés o colección de obras escogidas de la literatura francesa en verso, ordenadas y anotadas.* Madrid: Maisonneuve et Compagnie.
- 1882.** BOSQUE Y ANIENTO, Julián. *Curso de lengua francesa dedicado a alumnos de Institutos, Escuelas Especiales y Seminarios.* Castellón: Centro editorial de la Asociación tipográfica.
- 1882.** GALICIA AYALA, Juan. *Le Gaulois, Método Completo para la enseñanza de la lengua francesa.* Málaga: Tipografía Ramón Giral.
- 1882.** MIRALLES Y PÉRIS Manuel. *Breves apuntes sobre la analogía francesa.* Barcelona: Imprenta de Salvador Manero.
- 1883.** AYUSO, Francisco G. *Gramática francesa. Método teórico-práctico, 2ª ed. notablemente corregida y aumentada.* Madrid: Imprenta de Aribau y Compañía.
- 1883.** GONZÁLEZ PEREIRA, Joaquín. *El maestro popular o el francés sin maestro al alcance de todas las inteligencias y de todas las fortunas, adecuado al uso de los Españoles y Americanos.* Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.
- 1883.** MAC-VEIGH, Henry. *Método de Ahn. Primer curso de francés, arreglado al castellano por el Profesor..., vigésimo segunda edición revisada y aumentada con un Compendio de Gramática francesa por D. Atalo Castaños.* Madrid: Baillière-Bailliére (22ª ed.).
- 1884.** ANGLADA, Francisco y LLAUSAS, José. *Curso teórico y práctico de lengua francesa que formando un texto completo para el estudio elemental del francés, comprende 1: compendiosa gramática hispano-francesa; 2: ejercicios gramaticales y traducciones inversas (de español a francés)...* Barcelona: Librería de Luis Niubó.
- 1884.** ANÓNIMO. *El traductor francés. Introducción a la lengua francesa, contenido fábulas y cuentos escogidos, hechos notables , anécdotas divertidas y otros varios trozos de literatura, con un diccionario de todas las voces contenidas en el libro traducidas al castellano.* Paris: Librería Garnier.
- 1884.** BERGNES DE LAS CASAS, Antonio. *Crestomatía francesa. Selectas de los escritos más eminentes de Francia, así en prosa como en verso. Empezando por lo más fácil y pasando de esta progresivamente a lo más difícil. Con el análisis gramatical del primer libro de las Aventuras de Telémaco...* Barcelona: Librería de D. Juan Oliveres.
- 1884.** CHARTROU Y RAMOND, Léon. *Recueil littéraire o Prosa y Verso para el estudio de la lengua francesa en los Institutos y Colegios de España.* Alicante: Establecimiento tipográfico de Costa y Mira.
- 1886.** CHARTROU Y RAMOND, Léon . *Gramática hispano-francesa según los preceptos de la Academia francesa y las influencias del buen uso.* Barcelona: Tipografía "La Academia" de Evaristo Ullastres (1ª ed., Alicante, 1866).
- 1886.** GASPAR DEL CAMPO, Antonio. *Arte teórico-práctico para aprender la lengua francesa.* Valencia: Imprenta R. Ortega..
- 1886.** POU Y CLARA, José. *Método Pou: sistema práctico para adquirir la pronunciación correcta del idioma francés.* Barcelona: Imprenta Española.
- 1887.** LUCIEN, José. *Lectura correcta y pronunciación castiza del francés en cinco lecciones.* Barcelona: Imprenta Nueva.

- 1887.** SOLER Y ARQUÉS, Carlos. *Método analítico sintético. Lecciones de lengua francesa divididas en dos cursos bajo un plan pedagógico agradable y completo.* Madrid: Tipografía Manuel G. Hernández.
- 1888.** BENAVENT, Enrique. *El idioma francés puesto al alcance de los Españoles, o sea el nuevo sistema práctico contiene un método nuevo y sencillo para aprender con facilidad a leer el idioma francés, Elementos de Analogía Gramatical; Cincuenta modelos de conjugación...* Madrid: Imprenta de los hijos de Vázquez (3^a ed.; 1^a ed. en 1869).
- 1888.** BORDE, P. B.. *Método práctico de pronunciación francesa para uso de los Españoles.* Madrid: Fuentes y Capdeville libreaos editores.
- 1888.** GIL DE MARTICORENA, Francisco. *Novísima gramática francesa, teórico-práctica, para uso de los Españoles, con arreglo al último programa oficial y a los mejores textos franceses modernos.* Gerona: Imprenta de Manuel Llach.
- 1888.** PASTOR, Francisco de Asís. *Ejercicios de traducción francesa dividida en dos cursos o sea colección de trozos escogidos de literatura y conversación para los alumnos de Institutos, Colegios de segunda enseñanza y de Escuelas de Comercio.* Barcelona: Librería de Luis Niubó.
- 1889.** FERNÁNDEZ IPARRAGUIRRE, Francisco. *Método racional de lengua francesa.* Madrid: Imprenta de Enrique Rubiños.
- 1889.** GALARD, Francisco de Paula. *Gramática hispano-francesa conteniendo más reglas útiles que cualquier otra gramática y cuyo método sencillo y claro sirve para aprender con facilidad, perfección y solidez el idioma francés.* Barcelona: Imprenta de la Librería Religiosa.
- 1889.** MARINÉ y OLIVER, Alejandro. *Gramática de la lengua francesa para uso de los Institutos y Colegios de España.* Tarragona: Establecimiento tipográfico de Albero Alegret.
- 1889.** SALES y ESTEBAN, Justo. *Curso práctico de francés: trozos escogidos de los clásicos franceses en prosa y verso. Diálogos familiares, proverbios e idiotismos.* Madrid: Imprenta de J. Cruzado.
- 1889.** SIMMONE, Teodoro. *Clave de los ejercicios del método para aprender a leer, escribir y hablar el francés.* Paris: Librería Garnier.
- 1890.** DUBLÉ, Ignacio. *Libro de traducir para los alumnos de Primer Curso de lengua francesa.* Barcelona: Establecimiento tipográfico de Mariano Galve.
- 1890.** MIRACLE CARBONELL, L'Abbé Augustin. *Morceaux choisis de littérature française en prose et en vers. Recueil de lectures graduées pour l'enseignement de la langue française dans les Instituts et Pensionnats d'Espagne* Barcelona: Imprenta de Jacques Jepús.
- 1890.** MIRACLE CARBONELL, L'Abbé Augustin. *Manuel de langue française adapté au programme officiel d'examen et formant un résumé des Premier et Deuxième cours de la Grammaire.* Barcelona: Imprenta de Jacques Jepús.
- 1890.** OSTENERO Y VELASCO, Juan. *Nueva Gramática francesa y trozos de traducción.* Madrid: Imprenta del Depósito de la Guerra.
- 1890.** SALES y ESTEBAN, Justo. *Langue française. Cours de deuxième année: syntaxe et orthographe.* Madrid: Imprenta de J. Cruzado.
- 1891.** ARAUJO, Fernando. *Temas de traducción, trozos selectos, anécdotas, diálogos, consejos, charadas, cartas, acertijos, chistes, problemas... colecciónados en francés para su traducción al español y viceversa.* Toledo: Imprenta y Librería de Menor Hermanos.
- 1891.** ARAUJO GÓMEZ, Fernando. *Gramática razonada histórico crítica de la lengua francesa.* Toledo: Imprenta y Librería de Rafael G. Menor.
- 1891.** CASTELLÓN Y PINTO, Cayetano. *Trozos escogidos de literatura francesa, en prosa y verso. Desde el siglo XVII hasta nuestros días.* Jerez: Imprenta "El Guadalete".

- 1891.** IGELMO, Pedro Nicolás. *Silabario francés. Primeras lecturas*. Madrid: Imprenta Central de los Ferrocarriles.
- 1893.** ANTONY Profesor [Luis]. *Método práctico de francés, para estudiar solo, con la pronunciación parisíen al frente de todos los ejercicios*. Valencia: Imprenta y Papelería de José María Alpuente.
- 1893.** MIRACLE CARBONELL, L'Abbé Augustin. *Traité d'analyse grammaticale et d'analyse logique suivi d'un exposé des règles de la ponctuation à l'usage des collèges et des établissements d'éducation*. Barcelona: Librería Antoine J. Bastinos.
- 1893.** TARAZONA Y DOLZ, Gervasio. *Nueva Crestomatía francesa*. Madrid: J. Góngora.
- 1894.** MÉNDEZ BEJARANO, Mario. *Primer curso de Lengua Francesa*. Granada: Imprenta del Comercio.
- 1894.** MÉNDEZ BEJARANO, Mario. *Segundo curso de Lengua Francesa adaptado a la reciente reforma de la segunda enseñanza y al decreto vigente de 30 de setiembre de 1887 sobre la enseñanza de las lenguas vivas*. Granada: Tipografía de F. Gómez de la Cruz.
- 1895.** OLAVARRIETA LACALLE, Luis de. *Ejercicios de traducción francesa coleccionados y anotados*. Reus: Tipografía de Hijos de sanjuán.
- 1896.** DUBLÉ Ignacio. *Gramática de la lengua francesa, segundo curso (sintaxis y ortografía)*. Barcelona: Establecimiento tipográfico de Jaime Jepús.
- 1896.** IRISSARRY HONORAT, Enrique Bernardino. *El Maestro de los Verbos franceses. Estudio completo de la conjugación de los verbos de la lengua francesa, conteniendo varios modelos de conjugación, estando cada verbo seguido de sus observaciones particulares, y las numerosas reglas para facilitar la construcción de oraciones están demostradas por ejemplos*. Madrid: Bailly-Bailliére.
- 1896.** MÉNDEZ BEJARANO, Mario. *Curso elemental de lengua Francesa con un Apéndice especial para las escuelas de comercio*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.
- 1896.** TORRELLA Y TERME, Luis. *Epítome de construcción francesa*. Barcelona: Imprenta de Juan Jutglar.
- 1897.** DUBLÉ, Ignacio. *Libro de traducción para los alumnos de segundo curso de lengua francesa. Anécdotas, cartas comerciales, cuentos de novelistas contemporáneos*. Barcelona: Establecimiento tipográfico de Mariano Galve.
- 1897.** IZOULET, Juan Bautista. *El mentor completo de los verbos y adverbios franceses*. Madrid: Imprenta de San Francisco de Sales.
- 1897.** OCHOA, Eugenio de. *Clave de temas del primero y segundo curso de francés. Método sencillo de Ahn. Nueva edición completamente refundida revisada*. Madrid: Bailly-Bailliére.
- 1898.** CHAMPSAUR, Baltasar. *Crestomatía francesa*. Palma de Mallorca: Establecimiento tipográfico del Comercio.
- 1898.** GALICIA AYALA, Juan. *Programa de Segundo Curso de lengua francesa, calcado en el método Le Gaulois*. Mahón: Establecimiento tipográfico de B. Fàbregues.
- 1898.** GALICIA AYALA, Juan. *Le Gaulois. Método completo para la enseñanza de la lengua francesa*. Mahón: Establecimiento tipográfico de B. Fàbregues.
- 1898.** GALICIA AYALA, Juan. *Clef des thèmes du 2º cours de langue française de la Méthode Le Gaulois*. Mahón: Establecimiento tipográfico de B. Fàbregues.
- 1899.** CASADESÚS VILA, J. *Curso de idioma francés, en tres partes: Gramática, ejercicios, florilegio. Gramática y ejercicios*. Barcelona: Imprenta de José Cunill.
- 1899.** ELICES SERRANO, Lucio. *Prácticas de francés. Trozos escogidos de lectura, traducción y composición francesas*. Palencia: Imprenta y Librería de Alonso e Hijos.
- 1899.** OCHOA, Eugenio de. *Método de Ahn. Primer curso de francés, arreglado al castellano por el Profesor H. Mac-Veigh, revisado y aumentado con un Compendio de Gramática Francesa*. Madrid: Bailly-Bailliére.

- 1900.** ELICES SERRANO, Lucio. *Elementos de Gramática Francesa*. Palencia: Imprenta y Librería de Alonso e Hijos.
- 1900.** GUILLÉN FERNÁNDEZ, Enrique. *La conjugación francesa al alcance de todos. Guía práctica para la correcta conjugación de todos los verbos de dicha lengua. Recopilación de unos cuatro mil verbos regulares, irregulares, defectivos, impersonales etc, etc, dispuestos por orden alfabético*. Barcelona: Luis Tasso, Impresor-editor.
- 1900.** MAC-VEIGH, Henry. *Método de Ahn. Segundo curso de francés arreglado al castellano y revisado por H. Mac.Veigh. Revisado y aumentado por Eugenio de Ochoa*. Madrid: Librería Durán.

O Thesouro de Antonio Michele: tradição e inovação metodológica na didática do italiano para portugueses

MONICA LUPETTI

Università di Pisa

No início do século XIX, a produção de manuais de italiano específicos para portugueses conhece um incremento e uma intensificação que acompanham a modernização dos métodos de ensino das línguas. Sem ter a pretensão de, detalhadamente, discorrer sobre a história dos contactos didáticos entre as duas línguas, merecem atenção alguns testemunhos do interesse linguístico recíproco, desde o século XVII. Destaca-se, pelo que diz respeito a este século, a produção manuscrita: nomeadamente, o manuscrito da *Arte de Grammatica Italiana* de Manuel Pires de Almeida (1597-1655) datado de 1640¹ e, do mesmo século (1647?), a primeira gramática manuscrita de português para italianos², anónima e conhecida pelo título *Introduzione alla Lingua Portoghese*, sobre a qual apenas existe, ainda hoje, o estudo de Erilde Reali (1963)³.

¹ Segundo CARDOSO (1994: 200), esta gramática caberia nos quatro volumes manuscritos que reúnem a obra de P. Manuel Pires de Almeida guardados na Casa do Cadaval.

² O manuscrito encontra-se na Biblioteca Nacional Vittorio Emanuele III de Nápoles com a cota I E 35. A relevância do contexto napolitano é confirmada por várias referências intratextuais à dita cidade.

³ E. Reali atribui a possível autoria desta gramática ao P. Ludovicus Mansonius, autor da tradução italiana de uma biografia sobre Francisco Xavier (identidade recorrente no manuscrito da *Introduzione alla Lingua Portoghese*) *Vita del B. P. Francesco Xavier della Compagnia di Giesu composta dal P.e Giovanni di Lucena in lingua portoghese* (MANSONE 1613). Todavia, esta hipótese resulta errada, uma vez que o jesuíta siciliano morreu em 1610 (veja-se a notícia biográfica que aparece na *Bibliotheca Sicula sive de scriptoribus siculis* (1708: 20-21). Temos motivos válidos, de facto, para crer que a colocação temporal da publicação da *Introduzione* suposta por E. Reali seja correta (por volta de 1647), o que torna impossível que o seu autor seja o jesuíta acima referido. Um aspeto interessante que já teve confirmação (ROSSEBASTIANO BART 1975: 38) é, pelo contrário, a ligação existente entre a *Introduzione* e os *Colloquia et Dictionariolum* de Noël de Berlaimont, uma vez que o diálogo que se segue à parte normativa do manuscrito da *Introduzione* é tirado e transcrito do corpus dialogal contido na versão em oito línguas da obra de Berlaimont, publicada em 1598. Sobre os aspetos didáticos dos *Colloquia*, leiam-se também os importantes contributos de

Nos finais do século XVII, e ainda mais ao longo de todo o século XVIII, Itália converte-se em destino de eleição para as viagens de formação de artistas e escritores de toda a Europa, recebendo personalidades lusitanas como Luís António Verney, P. José da Fonseca e Évora, Rafael Bluteau, Luís Caetano de Lima, que, por sua vez, trazem para Portugal os elementos de uma cultura poliédrica da qual D. João V se fez um mecenas indiscutível, favorecendo em Portugal as manifestações artísticas de origem italiana e acolhendo em seu redor nomes ilustres como, entre outros, o arquiteto Niccolò Nasoni (1691-1773) – tendo este alcançado o auge da sua carreira na cidade do Porto⁴ – e, ainda, o compositor napolitano Domenico Scarlatti (1685-1757), que viveu em Lisboa de 1719 a 1729, onde escreveu muitas das suas sonatas para cravo, que dedica, na primeira edição impressa, ao monarca português⁵.

A apetência pela língua italiana justifica o interesse de Luís Caetano de Lima⁶ em redigir uma *Grammatica* que conhece duas edições (a primeira em 1734 e a segunda em 1756), com a qual o religioso teatino inicia a tradição da gramaticografia italo-lusitana⁷. Do século XVIII data também a obra de Dafni Trinacriño (membro

CARPI (2009) e COLOMBO TIMELLI (2003). Os estudos sobre gramáticas impressas de português para italianos precisam urgentemente ser atualizados. De momento, só nos resta remeter para TAVANI (1958).

⁴ Uma panorâmica suficientemente pormenorizada das relações literárias, artísticas e políticas entre Itália e Portugal encontra-se em LUPETTI (2008).

⁵ Entre as personalidades portuguesas que foram estudar para Itália na época de João V houve também alguns músicos, entre os quais se distinguiram António de Almeida e António Teixeira, primeiro compositor dramático da língua portuguesa. A importância que o rei português atribuiu à influência italiana no âmbito musical foi tal que, na música portuguesa, se chegou a indicar o período a partir de 1708 – ano do casamento de João V com a princesa Maria Ana da Áustria – como “período italiano”, baseado no baixo cifrado e caracterizado pelo predomínio da ópera e das formas dramáticas profanas.

⁶ Luís Caetano de Lima, teatino, aluno de Rafael Bluteau, foi professor de línguas, educador dos filhos de D. Pedro II e secretário de personalidades políticas. Viajou com frequência por razões diplomáticas (acompanhou a França o embaixador de Portugal, ficando em Paris de 1699 até 1704; logo viajou para a Holanda, onde esteve até 1718 e ainda para Itália, entre 1721 e 1722) e foi também um excelente polígrafo, autor de obras seja de natureza linguística (gramáticas, dicionários e uma ortografia) seja de natureza político-estatística. Para mais pormenores sobre a sua biografia, remeto para SILVESTRE (2012: 202-203).

⁷ Deste autor tem vindo à luz, recentemente, um importante acervo manuscrito que tem sido analisado por João Paulo Silvestre (SILVESTRE 2012; VERDELHO e SILVESTRE 2011: 72-74; SILVESTRE e LUPETTI 2013). Sobre a gramática impressa de italiano para portugueses (1734 e 1756), além de LUPETTI (2009), foi publicado um artigo de Mariagrazia Russo (2009).

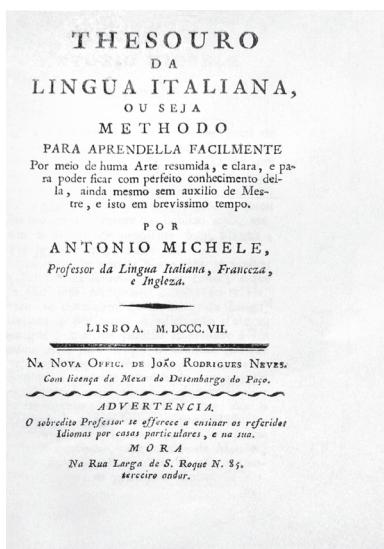
da Reale Accademia del Buon Gusto de Palermo) intitulada *Elementi della lingua italiana, o modo facile, e breve per impararla a perfezione dedicati a Sua Altezza Reale il Serenissimo Principe del Brasile Nostro Signore* e impressa “Nella Reale Stamperia Silvana. Con licenza del Real Tribunale della Commissione”, em 1790. A língua italiana aprendia-se também pela mediação do francês, graças a um outro manual (não especificamente pensado, portanto, para o público português) que circulou em Portugal no século XVIII, pelo menos em três edições (Amsterdão: Pierre Brunel, 1691; Lyon: André Laurens, 1695; Paris: chez Valleyse, 1770). Referimo-nos a *Le Maître italien* de Giovanni Veneroni (1642-1708), que foi um verdadeiro sucesso editorial, tendo sido adaptado a públicos-alvo diferentes e impresso várias vezes em toda a Europa, até o inicio do século XX⁸.

No decurso do século XIX, assistiremos, de facto, a uma crescente, ainda que tardia (se a compararmos com o caso de outras línguas) proliferação nos métodos para a aprendizagem do italiano. No que diz respeito a Portugal, temos notícia de pelo menos dez publicações (além das obras de Caetano de Lima e de Antonio Michele), datadas entre 1807 e 1901, muitas das quais foram objeto de várias reedições:

- *Grammatica da Lingua Italiana para os Portuguezes*, de Antonio Prefumo, Lisboa: na Typografia de Bulhões, 1829 (em 1867 já vai na 4.^a edição);
- *Novo Systema Elementar da Pronuncia da Lingua Italiana*, de Luigi Arceri di Palermo, Lisboa: Typ. Franco-Portuguesa, 1862;
- *Grammatica da Lingua Italiana: para Uso dos Portuguezes*, de António Vieira Lopes, Porto: Typographia da Livraria Nacional, 1869;
- *Grammatica Italiana para os Portuguezes*, de José Cavajani, Lisboa: Livraria Ferreira, 1879;
- *Curso de Lingua Italiana, Methodo Ahn Adequado ao Uso dos Portuguezes*, de H. Brunswick, Porto-Braga: Livraria Internacional, 1879;
- *O Mestre Popular ou o Italiano sem Mestre: ao Alcance de Todas as Intelligencias e de Todas as Fortunas: Adequado ao Uso dos Portuguezes e Brasileiros*, de Joaquim Gonçalves Pereira, Lisboa: s. e., 1883;
- *Grammatica da Lingua Italiana para Uso dos Portuguezes*, de Giovanni Carciatto, Lisboa: Lisboa & C.a Livreiros Editores, 1880 (em 1914 sai a 8.^a edição);
- *Primeiras Linhas de Grammatica Italiana*, de João Félix Pereira, Lisboa: Imprensa de S. E. Torres, 1890;

⁸ Pelo que diz respeito aos séculos XIX e XX, limitamo-nos a assinalar as edições de cuja circulação temos testemunho pela sua conservação no acervo documental da Biblioteca Nacional de Portugal, mas temos a certeza de que deviam ser muitas mais: VENERONI (1800; 1809; 1844; e ainda 1900).

- *Grammatica Italiana para Uso dos Portuguezes e Brasileiros em 19 lições*, de José Cervaens e Rodrigues, Porto: Lello e Irmão, 1895 (reeditado em 1896);
- *Grammatica da Lingua Italiana para Uso de Portugueses e Brasileiros*, de Emilio Augusto Vecchi, Lisboa: Companhia Nacional Editora, 1901.



Neste panorama, reconhecemos uma merecida posição de destaque para o *Thesouro da Lingua Italiana*, cujo título completo é *Methodo para aprendella facilmente por meio de huma arte resumida, e clara* de Antonio Michele, obra publicada em Lisboa, por Rodrigues Neves, em 1807. Sobre o autor, pouco se sabe até aos dias de hoje. Para além da nacionalidade italiana, sabemos que residia no centro da capital portuguesa (temos a indicação, inscrita no frontispício do texto italiano, de que residia na Rua de São Roque, 85), e aí era docente privado de italiano, francês e inglês. Um ano depois da publicação do método italiano, publicou, com o mesmo editor, a obra

Interprete francez e portuguez [ou seja novo método para poder em brevíssimo tempo aprender a falar francez praticamente e sem auxilio do mestre]⁹.

As indicações nos textos preambulares, em que se referem os freqüentadores do Teatro de São Carlos, fazem supor um envolvimento de Michele no âmbito teatral, em que poderá ter trabalhado como tradutor, a mesma ocupação que teve Antonio Prefumo que, como vimos, também foi autor de uma gramática de italiano, publicada em 1829.

O título da obra de Michele, apresentando-se, ao mesmo tempo, como "Thesouro", "Methodo" e "Arte", parece condensar herança clássica e ciência iluminista: é o próprio autor, de facto, que na mesma dedicatória ao leitor explica ter atribuído ao manual o título de *Thesouro* na medida em que neste se encontram os preceitos para aprender a língua italiana com perfeição. As suas premissas didáticas são esclarecidas no *Proemio Grammatical*. Para se poder falar e escrever italiano, ou outra língua, de forma rápida e correta, é preciso compreender os termos mais correntes e indispensáveis.

⁹ As notícias escasseiam também em Inocêncio (SILVA 1867: VIII, 254).

Daqui resulta a escolha de dividir o seu manual em três grandes secções: a primeira é composta pelo *Proemio*, que contém uma explicação sucinta de todos os vocábulos gramaticais que ocorrem no texto e que serão fundamentais para aqueles que não dominem os rudimentos da gramática portuguesa. É composta ainda pelo tratamento da *Pronuncia Italiana* e pelo *Metodo* para aprender o significado e o emprego dos principais termos metalingüísticos. A segunda secção é a *Arte* propriamente dita, enquanto a terceira reúne algumas *Advertencias sobre a Grammatica*, orientadas para quem queira falar e escrever segundo a norma toscana, ou seja, aquela que ditava as regras da boa pronúncia e da pureza da língua por todo o território italiano¹⁰.

A principal reflexão metalingüística encontra-se sob a forma de um compêndio de gramática que, apesar da sua densidade, ocupa um espaço textual relativamente reduzido. A modalidade escolhida para apresentar os conteúdos linguísticos não deixa entrever o intento globalmente inovador de Michele, mas o tratamento da matéria linguística é seguramente original.

O método apresenta-se de acordo com uma organização tradicional (partes do discurso, morfologia, sintaxe), e a aproximação ao italiano desenvolve-se ao longo de seis capítulos que retomam, progressivamente, o que havia sido resumido nos cinquenta pontos constitutivos do *Proemio* que, já por si, ilustravam as linhas essenciais da matéria gramatical. Michele parte da definição

¹⁰ Uma das peculiaridades que, ao longo dos séculos, caracterizou constantemente o tratamento do italiano nos manuais e nos outros suportes para a sua aprendizagem (dicionários, guias de conversação, etc.), foi sempre a preocupação, por parte dos autores, de tratar de maneira exaustiva o tema da pronúnciação. Como já tive ocasião de escrever em outro estudo (LUPETTI 2011: 141), logo após CAETANO DE LIMA (1734: 2-51, mas vejam-se especialmente as págs. 38-39, onde nos revela as suas fontes, isto é, a *Chiave della Toscana Pronunzia*, Roma, 1654, do teatino Bernardino Ambrogi e a *Prosodia Italiana*, Palermo, 1682, do jesuíta Placido Spadafòra), mostrou-se sensível ao mosaico fonético italiano José Joaquim da Costa e Sá (1740-1804), que se inspirou nas mesmas fontes e a quem devemos o primeiro *Dizionario Italiano e Portoghese* (1773-1774). Lemos, de facto, na Prefação “Deve-se advertir que na lingua Italiana se observão três diferentes *Dialectos*, que estão recebidos, a saber, o *Romano*, o *Florentino*, e o *Toscano*: em quanto ao fundo da Lingua elles são uma só linguagem. Eu por isso notei algumas vezes a cada Vocabulo se he usado em Roma, se em Florença, ou se em Sena. Accentuei exactamente as Palavras para a sua perfeita pronúnciação, e verdadeira intelligencia, em todas aquellas syllabas, em que se deve fazer maior pausa com a voz; pois muitas vezes huma palavra tem diferentes significações, as quais só se indicão pelo acento: por exemplo Á ncncincora significa Ancora do navio; Ancòra he um adverbio e significa Tambem: Balia, significa Liberdade, Poder; Bália, Ama [...]” (SÁ 1773: s. p.).

clássica da disciplina gramatical como “Arte de Fallar, e de Escrever uma lingua correttamente” para sublinhar os traços essenciais, constitutivos e funcionais das partes do discurso, especificando desde já que se distinguem em nove espécies, como é sabido, cinco declináveis (artigo, nome, pronome, verbo e particípio) e quatro invariáveis (advérbios, preposições, conjunções e interjeições). Dentro do *Proemio*, a análise da categoria “artigo” merece explicações detalhadas, acompanhada de exemplos que esclarecem os fenómenos de supressão de vogais e uso do apóstrofo, mas também se elucidam os casos nos quais se prevê em italiano o uso obrigatório do artigo ou a sua exclusão total (inspirados nos exemplos retirados de Caetano de Lima mas por este estudados sucintamente)¹¹:

Ha na Lingua Italiana grande variedade no uso dos Artigos; porque certos Nomes pedem sempre Artigo: outros não o recebem nunca, e em outros he livre o po-lo, ou tira-lo. [] os nomes de Mares, Rios, e Montes. *Il Tevere, L'Adriatico, Il Vesuvio;* ou tambem *Il fiume Tevere, Il mare Adriatico, Il monte Vesuvio.* Exceptuâ-se os montes *Pelio, Ossa, e Ida*, que não levão Artigo, como tambem de ordinario o rio *Arno* [...] (MICHELE 1807a: 26).

Também no tratamento do nome e das oito categorias que lhe dizem respeito (substantivo, adjetivo, coletivo, diminutivo, comparativo, superlativo e numeral), Michele reproduz a erudição da tradição gramatical, mas paradoxalmente fornece menos informação sobre a língua italiana do que Caetano de Lima, na obra publicada setenta anos antes.

Os exemplos apresentados por Michele são geralmente aproveitados de Lima, bem como algumas explicações, como a da formação do plural, apenas com algumas discrepâncias esporádicas. São casos de originalidade uma nota feita a propósito do plural de alguns substantivos, que terminando em -co e -go podem mudar para -ci, -gi ou para -chi, -ghi (*domestici, domestichi, salvatici, salvatichi, dialogi, dialoghi, prologi, prologhi*), mudança para a qual não se apresenta nenhuma regra, mas que é autorizada invocando Benedetto Buonmattei (1581-1648)¹². Um outro exemplo de originalidade de Michele reside no tratamento de alguns nomes masculinos terminados em -o, que podem apresentar um plural em -a, e outro em -i. O autor considera o primeiro mais elegante:

¹¹ Compare-se com LIMA (1734: 57-59).

¹² Sacerdote e gramático italiano que estudou em Pisa e em Florença, onde se licenciou em Teologia. Tornou- se logo membro da Accademia della Crusca. Em 1632 foi nomeado “Lettore di Lingua Toscana e Rettore del Collegio Universitario Ferdinando di Pisa”. É também autor de uma gramática da língua toscana (BUONMATTEI 1623, 1643).

il braccio	i bracci	le braccia	<i>o braço</i>
il budello	i budelli	le budella	<i>a tripa</i>
il dito	i diti	le dita	<i>o dedo</i>
il labbro	i labbri	le labbra	<i>o beiço</i>

Devemos, todavia, apontar algumas inexatidões, como por exemplo o plural que indica para *l'anello* → *anella*, que é incorreto; ou *le membra* que, como plural de *membro*, detém um determinado significado, diferente de *i membri*, que é correto, mas identifica uma outra entidade (= por exemplo, os membros de uma associação).

Uma modificação introduzida por Michele, no que concerne à matéria gramatical em concreto, é relativa aos *pronomes conjuntivos* (*mi*, *ti*, *si*, *gli*, *ci*, *vi*, *loro*), assim denominados porque se juntam a um nome, ou a outro pronome, e correspondem aos atualmente designados “pronomes átonos”, com uma colocação geralmente proclítica (antes do verbo). Dentro do *Thesoro* adquirem uma maior visibilidade, sendo apresentados logo depois da declinação completa dos pronomes pessoais, ao passo que Caetano de Lima os remetia para apêndice dos pronomes, ainda que com bastantes exemplos.

O tratamento dos verbos é eficazmente sistematizado e detalhado. As sistematizações não são precedidas de extensos aparatos teóricos – como encontrávamos em Caetano de Lima – porque Michele os desenvolve no *Prologo Gramatical*. Na apresentação detalhada e exemplificada das conjugações auxiliar, regular e irregular, Michele decide suprimir a categoria do optativo, que designa por conjuntivo. A mesma intenção didática leva-o a incluir uma *Taboa para aprender brevemente a Conjugação dos Verbos Italianos* por meio da sua terminação, que encontra antecedentes na tradição seiscentista mas em que se vislumbra, ao mesmo tempo, a tendência que caracterizará a didática das línguas na transição para o século XX, quando se assiste a um esforço evidente de síntese e sistematização esquemática da matéria tratada, sem descuidar a clareza e a minúcia exaustiva do conteúdo.

A secção breve dedicada à *Pronuncia della lingua italiana* é interessante e inovadora na medida em que se demora nas diferenças introduzidas pelo toscano nos consoantes *bi*, *di*, *ji*, *ti*, *vi*, enquanto os restantes compatriotas optam por *be*, *de*, *je*, *pe*, *te*, *ve*. A indicação dada por Michele na preferência pela pronúncia toscana é justificada pelo seu uso em autores prestigiados¹³. Este critério, que numa primeira aceção parece algo antiquado, encontra a sua razão de ser nas discussões que animavam a Accademia della Crusca – a mesma que poucos anos mais tarde (1811) recupera a autonomia que perdera com a decisão de Pietro Leopoldo de a agregar à Accademia dos Apatisti e

¹³ Veja-se MICHELE (1807a: 17, n. 2).

à Fiorentina, sob o nome desta última. A questão da pronúncia é mais uma vez um argumento que aproxima o manual de Antonio Michele à *Grammatica Italiana* de Caetano de Lima. Entre ambos dedicam amplo espaço à análise de algumas palavras homógrafas que se distinguem pela realização aberta ou fechada das vogais O e E¹⁴:

<i>E abertos</i>	<i>E fechados</i>
Cera, <i>Aspecto.</i>	Cera, <i>Cera.</i>
Dei, <i>Deoses.</i>	Dei, <i>Dos.</i>
E', <i>Elle he.</i>	E, <i>E.</i>
Legge, <i>Elle iê.</i>	Legge, <i>Lei.</i>
Mele, <i>Mel.</i>	Mele, <i>Maçans.</i>
Pesca, <i>Pêcego.</i>	Pesca, <i>Pesca.</i>
Tema, <i>Thema.</i>	Tema, <i>Temor.</i>
Vena, <i>Avêa.</i>	Vena, <i>Vêa.</i>
Venti, <i>Ventos.</i>	Venti, <i>Vinte.</i>
<i>O abertos</i>	<i>O fechados</i>
Botte, <i>Golpes.</i>	Botte, <i>Pipas.</i>
Colto, <i>Colhido.</i>	Colto, <i>Cultivado.</i>
Fosse, <i>Fossas.</i>	Fosse, <i>Elle fosse.</i>
Noce, <i>Faz mal.</i>	Noce, <i>Noz.</i>
Posta, <i>Posta.</i>	Posta, <i>Situada.</i>
Rocca, <i>Rocha.</i>	Rocca, <i>Roca de Fiar.</i>
Torre por Togliere, <i>Tirar.</i>	Torre, <i>Torre.</i>
Torta, <i>Torcida.</i>	Torta, <i>Torta.</i>
Volgo, <i>Eu viro.</i>	Volgo, <i>Vulgo.</i>
Volto, <i>Voltado.</i>	Volto, <i>Rosto.</i>

O traço mais original do método de Antonio Michele assenta, sem sombra de dúvida, na terceira parte, a das *Advertencias Grammaticaes*, um pequeno

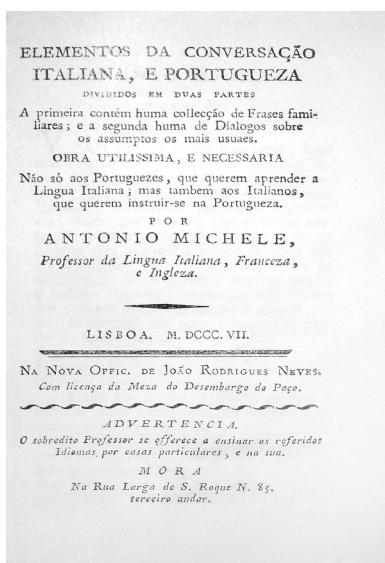
¹⁴ No *Thesouro*, a exemplificação deste tópico faz parte do parágrafo II. *Da pronuncia das Vogaes* (p. 17-20) e ocupa, nomeadamente, a p. 19 (*Lista de palavras, cuja significação se conhece pelo som aberto, ou fechado das vogaes e, ou o*), sendo que na *Grammatica* de Caetano de Lima o espaço dedicado à pronúncia de homógrafos aparece nas p. 38-39. A lista de Caetano de Lima centrada na pronúncia do e não inclui os vocábulos *Cera*, *Dei* e *Ê*, mas apresenta *Accetta*, *Capello*, *Cetera*, *Colletto*, *Convento*, *Creta*, *Esca*, *Fessa*, *Lega*, *Reno*, *Sete*; na lista que diz respeito ao o, Caetano não inclui as palavras *Posta*, *Torta* e *Volto* que, pelo contrário, aparecem em Michele, mas apresenta uma série composta por *Accorto*, *Adotto*, *Colpo*, *Colco*, *Corvo*, *Costa*, *Doglio*, *Foro*, *Giove*, *Indotto*, *Loto*, *Mosco*, *Orno*, *Pose*, *Rodano*, *Tosco*, *Trotta*, *Voto*, que Michele ignora completamente.

dicionário italiano-português de nomenclatura selecionada. Já Caetano de Lima havia mostrado um interesse lexicográfico, dotando a sua gramática de um compêndio no qual recolhia termos relativos às artes e às ciências, dividido por matérias, e de acordo com uma tipologia hierárquica de tradição medieval. Ele inclui ainda um apêndice (correspondente ao capítulo XXIII), onde encontramos reunidos vocábulos e expressões definidos pelos académicos da Crusca, que podiam apresentar dificuldades morfológicas, sintáticas e também, se me é permitido o anacronismo terminológico, pragmáticas.

O repertório lexical que Antonio Michele inclui no *Thesouro* não é comparável ao de Caetano de Lima, nem ao que António Prefumo apresenta no fim da primeira edição da *Grammatica* que publicou em 1829. O apêndice lexical de Michele obedece à economia do *Thesouro*. A escolha dos vocábulos do apêndice lexical revela-se original porque decorre do contexto metodológico da obra e obedece à sua economia. Um levantamento estatístico rápido sobre a constituição das *Advertências* demonstra como é incomum, para um dicionário, o número de substantivos, muito menor que o dos verbos. O número das conjunções e das preposições é surpreendentemente relevante no *corpus*. Sobretudo no que se refere aos substantivos, não parece haver um critério exato e semasiológico na sua seleção se não aquele que sugere o denominador comum da pertença à esfera do quotidiano e, como tal, de facilitar ocasionalmente a fruição dos diálogos que constituem um complemento interessante na gramática de Michele, e sobre o qual discorreremos em breve.

Apesar do espectro semântico do apêndice lexical de Michele ser limitado e condicionado a um âmbito exclusivo e pontual, não podemos deixar de assinalar a particularidade tipológica das explicações aqui fornecidas. Se, por um lado, não oferecem ao discente o acesso a um universo semântico selecionado por um suporte didático de tipo lexicográfico, por outro lado, demonstram a vontade do gramático em ultrapassar a simples busca de equivalências entre duas línguas, aprofundando a reflexão teorizante.

Os lexemas propostos são complementados por uma explicação das regras para o seu uso correto, sobre os registos em que são empregados (por exemplo *benché* em lugar de *abbenché*); esses lexemas são objeto de sugestões sinonímicas, ou de definições que recorrem a uma terminologia específica, que dá testemunho da competência linguística do redator. O tipo de informação fornecida é efetivamente original, quando comparado com os dicionários dos manuais de gramática italiana que precederam ou sucederam Michele. Destaca-se, pelas frequentes informações de tipo grammatical, como é o caso do *-accio* ou dos lexemas *accorciamento* ou *apostrofo*, entradas introduzidas com o objetivo de explicar o fenómeno linguístico da apócope.



Se, por um lado, e como se evidencia na reflexão aqui proposta, o método de António Michele não representa um passo marcante para a modernização da didática do italiano para portugueses, mas uma tentativa de apresentar de uma forma erudita mas apreensível conteúdos linguísticos que, afinal de contas, ainda muito devem ao normativismo seiscentista, por outro lado, não podemos deixar de ressalvar uma intenção pragmática que condensa no *Thesouro* uma unidade textual integralmente conversacional, representada por uma coleção de frases familiares (Parte I) e por um corpus de quarenta diálogos (Parte II), reunidos sob o título *Elementos de Conversação Italiana e Portugueza*.

O frontispício e o paratexto autónomos dos *Elementos de Conversação* fariam pensar que se tratava de uma obra para publicação independente; mas a coincidência de todos os dados relativos à publicação – o mesmo editor, o mesmo ano – e a estrutura dos exemplares conservados, onde o *Thesouro* e o manual de conversação surgem encadernados, apontam para uma redação simultânea. É o próprio Michele que na dedicatória que abre os *Elementos de Conversação* o declara:

Quem maiormente ha de julgar da sua necessidade, e utilidade, são as pessoas que frequentam o Real Theatro de São Carlos, por haver muitos que entendem o Italiano, sem o fallar; e por meio deste Livrinho poderão aprendello prácticamente sem auxilio do Mestre; e aquelles que quizerem instruir-se na parte mais essencial, preceitos de que carecem, no meu *Thesouro da Lingua Italiana* (MICHELE 1807b: 5-6).

De acordo com as afirmações de SÁNCHEZ PÉREZ (2000: 55), a gramática e os textos dialogados surgem frequentemente a par já no século XVI, provavelmente pela ainda limitada difusão do sistema escolástico ou pela fácil circulação dos livros de diálogos. É certo que esta prática se perpetua ao longo de séculos, e a cópia e a reformulação das mesmas conversações se tornam comuns em toda a Europa, com auge precisamente no século XIX. Lemos, de facto, ainda em SÁNCHEZ PÉREZ (2000: 56):

El hecho de tratar el método conversacional o de diálogos en el siglo XVI y XVII no debe inducir a la creencia de que esta metodología está también limitada a

estos siglos. En lo que se refiere al modelo propiciado por los libros de diálogos, éste sigue vigente y con buena salud hasta bien entrado el siglo XX. Debe destacarse, además, que algunos libritos de diálogos, de siglos pasados son copiados o refundidos una vez más en los siglos posteriores, o son añadidos, como apéndices a los manuales de gramática, como se hizo habitual en el siglo XIX. Los ejemplos al respecto son numerosos en toda Europa (SÁNCHEZ, 1992 :194-203).

O volume do nosso autor insere-se perfeitamente nesta tradição e encontra a sua fonte primária de inspiração e recompilação na obra do mais insigne professor de italiano de todos os séculos, o lexicógrafo e tradutor Giovanni Veneroni (1642-1708) e no seu *Le Maître italien* que, publicado em Paris em 1648 e reeditado várias vezes e em várias versões até 1900, conheceu difusão e mérito também em Portugal¹⁵.

As frases familiares que compõem a primeira parte do manual de conversação de Michele apresentam-se com uma divisão argumentativa que procura contemplar múltiplos contextos: desde os de saudação, visitas e conveniências, aos da conversação amigável, às ocasiões de lamentação, desejo, injuria, intimidação, à meteorologia, à medição do tempo, ou ainda, a metalinguagem da relação didática. Neste sentido, os diálogos apresentados fazem com que o *Thesouro*, graças ao *Elementos de Conversação*, não reúna em si apenas as características próprias do “método tradicional”, mas encaixe também nos moldes do “modelo conversacional”. Os textos inventados, imitados e mais frequentemente refundidos pelo nosso autor respeitam com bastante fidelidade as características dos diálogos didáticos do século XVI (que citamos de MARTÍN CAPARROS 2009: 19)¹⁶:

- Los personajes, los interlocutores, suelen ser de género masculino. Es rara la presencia de mujeres en los diálogos didácticos;
- La caracterización de los dialogantes depende de la materia de la conversación. Son significativos los diálogos cuyos interlocutores son Maestro y Discípulo. Otros interlocutores tienen un nombre simbólico, asociado al punto de vista didáctico que personifican;

¹⁵ A importância do *Maître Italien* de Giovanni Veneroni na didática das línguas e a herança que este manual deixou em Portugal ainda não foi objeto de um estudo devidamente aprofundado. Assinalamos, pelo que diz respeito ao contexto editorial italo-francês, os estudos de MINERVA (1989) e PELLANDRA (1989), que pormenorizamos em bibliografia.

¹⁶ Martín Caparros cita Jesús Sanz como autor de esta lista de características, mas achamos que se trate, pelo contrário, de Jesús GÓMEZ (1988).

- Los interlocutores suelen ser representantes genéricos de una clase social, aunque otras veces son dialogantes alegóricos;
- Los personajes son individuos concretos, situados en su realidad histórica;
- La caracterización de los personajes es decisiva para establecer la naturaleza de cada diálogo;
- Es importante que el diálogo esté situado en un tiempo y espacio específico desde el inicio de la conversación;
- Se dan diversos escenarios: la naturaleza, ambientes religiosos, una casa, un paseo, un lugar público o solitario;
- El tiempo sirve para estructurar el desarrollo del diálogo: el amanecer, la caída de la noche, comidas y cenas;
- El esquema más simple de diálogo y el que más se emplea en el siglo XVI, es aquel en el que intervienen sólo el Discípulo y el Maestro, dos interlocutores, uno que pregunta y otro que responde;
- El diálogo didáctico consiste en un intercambio de ideas. En este tipo de diálogos es fundamental el proceso de transmisión de la doctrina. Es un diálogo objetivo, dominado por las relaciones lógicas de aprobación – desacuerdo y de cuestión – pregunta.

Deste modo, esta estruturação assume um papel duplo: *in primis*, corresponde a função do designado “método tradicional”, o qual, usado desde sempre na didática das línguas clássicas, foi aplicado no decurso do século XIX também ao estudo das línguas estrangeiras, prevendo uma análise meta-lingüística detalhada e o desenvolvimento da prática da tradução. Em segundo lugar, reúne à sua volta um repertório lexical de uma relevância assinalável. A tradução para italiano de algumas expressões idiomáticas portuguesas é feita de forma literal, sem procurar a expressão pragmática equivalente na língua de chegada. Seguem-se exemplos em que Michele apresenta uma estéril fidelidade ao texto português, em vez da naturalidade das expressões metafóricas enfáticas que a língua italiana preferiria para as exprimir:

Na minha consciência	<i>In coscienza mia</i>
Para não mentir	<i>Per non dir bugia</i>
Fico-lhe infinitamente obrigado	<i>Le sono infinitamente obbligato</i>

Tais erros ou imprecisões fazem-se notar nas opções de tradução do português para o italiano nos diminutivos, conjunções, e nos verbos homógrafos suscetíveis de correspondências imperfeitas. Como prova disto mesmo, observamos então os casos pouco felizes de tradução de um diminutivo:

Venho para fallar-lhe em hum negociozinho.
Sono venuto per parlarvi di un interessuccio.

Ou do advérbio já:

Ele está já levantado. *È appunto levato.*

ou de um verbo polissémico como *levar*:

Leva a sopa. *Levate la zuppa.*

Por outro lado, a análise do espetro lexical comprova um leque sinônílico muito vasto. Por exemplo, no caso do contexto número VI. *Para afirmar, negar, consentir*, os leitores do manual aprendem não só expressões acessórias para a verdadeira aceção, como *alla fé/per mia fé, a dirvi il vero, senza dubbio*, como também uma série de verbos declarativos sinônimos: *penso, credo, scommetto, giuro*. Neste sentido, torna-se funcional o primeiro contexto delineado pelo autor, onde se ensina como perguntar pelo estado de saúde de alguém:

Desde quando está doente?
 Da che tempo in qua è ella ammalata?
 Há muito tempo que ela está molestada?
 È molto tempo che è ammalata?

Deve-se esperar que isto não seja causa de consequência.
 Bisogna sperare che questo non sia causa di conseguenza.

Assim se espera, o Medico affirma que isto não será nada.
 Così speriamo, il Medico ci ha assicurato che questo non sarebbe (*sic!* niente).

Este mesmo âmbito comunicativo é útil para introduzir uma série de substantivos relativos ao domínio da medicina que, devido ao facto de serem inseridos num contexto, são mais facilmente memorizáveis. É o caso de *dores de dentes, defluxo, tossir, sangrar, dor de garganta*, ou ainda, de *tomará um remédio* (= purgará) e *cuide* (= s'abbia cura).

Do *corpus* dialógico recolhido por Antonio Michele beneficiará explicitamente o de António Prefumo, que inclui na *Grammatica da Lingua Italiana para Portuguezes* uma versão abreviada do material de Michele. O mecanismo de alternância dos atos de fala dos *Dialogos Familiares* não é exatamente o mesmo, mas estes são coincidentes com as conversações de Michele em alguns dos temas que orientam a interação das personagens: é o caso do comportamento a ter numa visita matinal, da conversa sobre a moda ou com um sapateiro, ou que coisas se dizem perguntando pela saúde de alguém. Eis, exemplificados na tabela, os paralelismos entre os dois autores:

Contextos comunicativos	Antonio MICHELE, <i>Elementos da Conversação Italiana e Portugueza</i>	António PREFUMO, <i>Dialogos Familiares contidos na Grammatica da lingua italiana para os portuguezes</i>
SAÚDE	Parte I. Para informar-se da saúde de alguém. p. 7-9	[Bom dia, Senhor, como está?] / [Buon giorno, o buon dì, Signore, come sta?] / p. 239-240
VISITA	Dialogo III. Indo pela manha a fazer huma visita a hum amigo, e ficando com elle até à tarde. p. 11-14 Indo visitar alguém pela manhã. p. 27-30	Para fazer uma visita de manha / Per far una visita la mattina. p. 242-243
MODA	Dialogo VII. Entre o Senhor Fabricio e o Senhor Taful. Falla-se em moda, e almoça-se. p. 40-44	Dos vestidos das Senhoras. / Del vestire delle Donne. p. 243-245
SAPATEIRO	Dialogo XVII. Para fallar com um Sapateiro. p. 72-73	Com o Çapateiro / Con il Calzolaio p. 245

Em Prefumo, a variedade das conversações será mais limitada, para deixar espaço para um apêndice sobre epistolografia comercial, que era uma orientação ausente do conjunto metodológico de Michele. Cabe dizer que, por não esgotar a amplitude de situações comunicacionais definidas por este último, Prefumo sentirá a necessidade de enriquecer o leque de diálogos com a introdução, na quarta edição (Lisboa, 1867), de textos sobre a necessidade de escrever, e ainda sobre as refeições, as estações ou outros que têm como protagonistas um barbeiro ou um comerciante, constituindo mais uma peça no mosaico conversacional que estará decididamente em voga, nesta mesma configuração, até finais do século XIX. Os textos selecionados por Michele testemunham a plena consciência que força o individuo à aprendizagem duma língua estrangeira, a existência daquilo que hoje chamaríamos “motivação instrumental”. Mas os diálogos recolhidos nos *Elementos de Conversação* contêm ainda dados antropológicos inesperados: “quando eu tornar a Itália, quero observar melhor tudo isso”, refere um dos interlocutores dos diálogos que surgem no fim do volume, a propósito da gesticulação tal como de outras

práticas sócias tipicamente italianas, – e continua: “nas minhas viagens eu me divirto muito em fazer indagações sobre as Artes, Sciencias, Litteratura e Politica; porém o meu maior estudo é fundado sobre o homem”, fazendo sim que este manual seja não apenas um instrumento através do qual se aprende uma língua, mas uma janela que facilita o acesso a um outro universo, a uma outra cultura.

Referências bibliográficas

- ARCERI DI PALERMO, Luigi. 1862. *Novo Systema Elementar da Pronuncia da Lingua Italiana*. Lisboa: Typ. Franco-Portuguesa.
- Bibliotheca Sicula sive de scriptoribus siculis* [1708]. Panormi: ex Typographia Didaci Bua, MDCCVIII.
- BRUNSWICK, Henrique. 1879. *Curso de Lingua Italiana, Methodo Ahn Adequado ao Uso dos Portuguezes*. Porto-Braga: Livraria Internacional.
- BUONMATTEI, Benedetto. 1623. *Delle Cagioni della lingua toscana, Libro primo*. Venezia: Alessandro Polo.
- . 1643. *Della lingua toscana di Benedetto Buonmattei pubblico lettor di essa nello Studio Pisano, e nell'Accademia Fiorentina, libri due*. In Firenze: per Zanobi Pignoni.
- CALVI, Maria Vittoria. 1996. *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*. Milano: Guerini Scientifica.
- CARCIATTO, Giovanni. 1880. *Grammatica da Lingua Italiana para Uso dos Portuguezes*. Lisboa: Lisboa & C.a Livreiros Editores.
- CARDOSO, Simão. 1994. *Historiografia Gramatical (1500-1920)*. Língua Portuguesa – Autores Portuguezes. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- CARPI, Elena. 2009. “El discurso de los españoles en los *Colloquia et Dictionariolum octo linguarum*”, *Quaderni del CIRSIL*, 8: 93-108. http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/barbero/Carpi_discurso.pdf [consultado por última vez a 16 de junho de 2013].
- CAVAJANI, José. 1879. *Grammatica Italiana para os Portuguezes*. Lisboa: Livraria Ferreira.
- COLOMBO TIMELLI, Maria. 2003. “Aspetti didattici nei dizionari plurilingui del XVI-XVII secolo: il ‘Berlaimont’”. *Quaderni del CIRSIL*, 2: 1-11, <http://amsacta.unibo.it/956/1/colombo.pdf> [consultado por última vez a 16 de junho de 2013].
- GÓMEZ, Jesús. 1988. *El diálogo en el Renacimiento español*. Madrid: Cátedra.
- LIMA, Caetano de. 1734. *Grammatica Italiana e Arte para apprender a Lingua Italiana por moyo da lingua portugueza*. Lisboa Occidental: na Officina da Congregação do Oratório.
- LOPES, António Vieira. 1869. *Grammatica da Lingua Italiana: para Uso dos Portuguezes*. Porto: Typographia da Livraria Nacional.
- LUPETTI, Monica (ed.). 2008. *Traduzioni, imitazioni, scambi, tra Italia e Portogallo nei secoli*. Firenze: Leo S. Olschki.
- . 2009. “Cultura, grammatica e lessicografia nel Portogallo del Settecento: glottodidattica e plurilinguismo in Luís Caetano de Lima” in Francisco Topa & Rita Marnoto, ed., *Nel mezzo del cammin. Actas da Jornada de Estudos Italianos em Honra de Giuseppe Mea*. Porto: Universidade do Porto / Porto Editora / Sombra pela Cintura. 531-551.
- MANSONE, Ludovico [Ludovicus Mansonus]. 1613. *Vita del B. P. Francesco Xavier della Compagnia di Giesu composta dal P.e Giovanni di Lucena in lingua portoghese*. Roma: Bartolomeo Zanetti.

- MARTÍN CAPARROS, Aida María. 2009. "El 'método conversacional' en la enseñanza de lenguas: los libros de diálogos en el siglo XVI". *Quaderni del CIRSIL*. 8: 17-34.
- MICHELE, Antonio. 1807a. *Thesouro da Lingua Italiana ou seja Methodo para Aprendella Facilmente. Por meio de huma Arte resumida, e clara, e para poder ficar com perfeito conhecimento della, ainda mesmo sem auxilio de Mestre, e isto em brevissimo tempo*. Lisboa: Na Nova Offic. de João Rodrigues Neves.
- . 1807b. *Elementos da Conversação Italiana, e Portugueza Dividido em Duas Partes. A Primeira Contém huma Collecção de Frases Familiares; e a Segunda huma de Dialogos sobre os Assumptos os Mais Usuaes*. Lisboa: na Nova Officina de João Rodrigues das Neves.
- . 1808. *Interprete francez e portuguez [ou seja novo método para poder em brevissimo tempo aprender a falar francez praticamente e sem auxilio do mestre]*. Lisboa: na Nova Officina de João Rodrigues das Neves.
- MINERVA, Nadia. 1989. "Storie di manuali. La didattica delle lingue straniere in Italia nell'Arte di insegnare la lingua francese e nel Maître italien" in Carla Pellandra, ed., *Grammatiche, Grammatici, Grammatisti. Per una storia dell'insegnamento delle lingue in Italia dal Cinquecento al Settecento*. Pisa: Editrice Libreria Goliardica. 55-117.
- PELLANDRA, Carla. 1989. "Grammaire et révolution. Les éditions de l'an IV e de l'an IX du Maître italien de Veneroni" in Carla Pellandra, ed., *Grammatiche, Grammatici, Grammatisti. Per una storia dell'insegnamento delle lingue in Italia dal Cinquecento al Settecento*. Pisa. Editrice Libreria Goliardica. 179-191.
- PEREIRA, João Félix. 1890. *Primeiras Linhas de Grammatica Italiana*. Lisboa: Imprensa de S. E. Torres.
- PEREIRA, Joaquim Gonçalves. 1883. *O Mestre Popular ou o Italiano sem Mestre: ao Alcance de Todas as Intelligencias e de Todas as Fortunas: Adequado ao Uso dos Portuguezes e Brasileiros*. Lisboa: s. e.
- PREFUMO, Antonio. 1829. *Grammatica da lingua italiana, para os portuguezes*. Lisboa: na Typografia de Bulhões.
- REALI, Erilde. 1963. "La prima 'grammatica' italo-portoghesa". *A.I.O.N.* V, 1: 227-276.
- RODRIGUES, José Cervaens e. 1895. *Grammatica Italiana para Uso dos Portuguezes e Brasileiros em 19 lições*. Porto: Lello e Irmão.
- RUSSO, Mariagrazia. 2009. "Da ortoépia aos paramentos sacerdotais na Grammatica Italiana (1734 e 1756) de Luís Caetano de Lima" in Francisco Topa & Rita Marnoto, ed., *Nel mezzo del cammin. Actas da Jornada de Estudos Italianos em Honra de Giuseppe Mea*. Porto: Universidade do Porto / Porto Editora / Sombra pela Cintura. 433-451.
- SÁ, José Joaquim da Costa e. 1773-1774. *Dizionario Italiano e Portoghese*. Lisboa: na Regia Officina Typografica.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. 1992. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- . 2000. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. 2.ª ed., Madrid: SGEL.
- SILVA, Inocêncio Francisco da. 1867. *Dicionario Bibliographico Portuguez. Estudos aplicaveis a Portugal e ao Brasil*. Lisboa: Imprensa Nacional, vol. VIII.
- SILVESTRE, João Paulo. 2012. "A técnica lexicográfica das gramáticas de Caetano de Lima: testemunhos manuscritos" in Rolf Kemmler; Barbara Schäfer-Priess & Roger Schönig, eds., *Lusofone SprachWissenschaftsGeschichte I*. Tübingen: Calepinus Verlag. 199-212.
- SILVESTRE, João Paulo & LUPETTI, Monica. 2013. "Early Italian-Portuguese Lexicographic Tradition: Equivalents and Loans in Caetano de Lima's Dictionary Manuscripts". *Lingue e Linguaggi*. 9.

- SILVESTRI, Paolo. 2001. *Le grammatiche italiane per ispanofoni (secoli XVII-XIX)*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- TAVANI, Giuseppe. 1958. "Grammatiche portoghesi ad uso degli italiani. (Contributo alla bibliografia degli studi portoghesi in Italia)". *Filologia Romanza*. V, 1, 17: 439-458.
- VECCHI, Emilio Augusto. 1901. *Grammatica da Lingua Italiana para Uso de Portugueses e Brasileiros*. Lisboa: Companhia Nacional Editora.
- VENERONI, Giovanni. 1800. *Maître italien ou grammaire françoise italienne*. Lyon: par G. M. Mattel.
- _____. 1809. *Le Maître italien dans sa dernière perfection*. Amesterdão: Pierre Brunel.
- _____. 1844. *Le Nouveau Veneroni ou grammaire italienne*. Paris: Baudry.
- _____. 1900. *Principes généraux et raisonnés de la grammaire por servir d'introduction a la langue italienne pour ceux qui ne savent pas le latin*. Paris: s.e.
- VERDELHO, Telmo & SILVESTRE, João Paulo. 2011. *Lexicografia bilingue. A tradição diccionástica português – línguas modernas*. Lisboa – Aveiro: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa – Universidade de Aveiro.

Discursos e métodos nos livros para o ensino das línguas estrangeiras publicados em Portugal (1840 e 1900)

FERNANDO CARMINHO MARQUES

Instituto Politécnico da Guarda

Entender os pressupostos teóricos e metodológicos propostos nos livros para o ensino de línguas estrangeiras publicados em Portugal durante a segunda metade do século XIX é a finalidade da nossa comunicação. Para tal analisaremos as sete obras seguintes: os *Novos Elementos de Grammatica Francesa*, de Agostinho Albano da Silveira Pinto, a *Nova Gramática Portuguesa – Francesa*, de Edouard de Montaigu; a *Grammatica Francesa*, de Henrique Alliot; *O Primeiro Livro de Francês*, de Luís Rodrigues; o *Methodo para aprender a ler, fallar e escrever a lingua franceza em seis mezes*, de Ollendorf; o *Curso da lingua franceza*, de T. Robertson; o *Ecco Philologico*, que um anónimo portuense editou na cidade do Porto em 1839.

1. O elogio do método

Dois aspectos retêm a atenção do leitor dos prólogos dos livros para o ensino das línguas estrangeiras: o discurso auto-elogioso, que cada autor entende por bem utilizar sobre o mérito das suas propostas, e a desvalorização das obras existentes como motivo evocado para justificar a publicação de mais um livro numa área na qual as edições são frequentes, conforme os próprios autores o reconhecem.

Por detrás do discurso auto-elogioso esconde-se uma comum preocupação: a busca de um método que proporcione ao leitor um rápido domínio da língua que pretende estudar. É por essa razão que cada autor garante ter encontrado o método que, além de simples, rápido e completo, associa facilidade a eficácia pedagógica, permitindo finalmente ao aluno apreender, sem esforço o essencial e a essência da língua que se propõe estudar.

Mais adiante veremos que a inovação se limita quase sempre ao discurso, a sempre renovada, movediça e complexa questão sobre a eficiência do método a seguir para atingir satisfatoriamente os objectivos propostos fica sem resposta, a questão é evitada, quando não eliminada, graças a um discurso afirmativo, pretensamente motivador.

Com a intenção de captarem a atenção do leitor, os autores consideram também apropriado insistir na sistemática desvalorização das obras didácticas que antecederam as suas, como se a defesa do método pessoal só fosse possível negando o mérito das obras alheias. Assim, e sem rodeios, afirmam que essas obras nada contêm que o aluno aproveite¹.

Se a preocupação, implícita, sobre a eficácia do método nos parece compreensível e até louvável, tanto não diremos sobre a constante desvalorização que serve como motivo para estes autores justificarem a suas publicações, deixam assim entender que as suas obras surgiram mais por uma premente necessidade que por vontade própria. As palavras de Agostinho Albano da Silveira Pinto, referindo-se às gramáticas então disponíveis em Portugal, são disso mesmo reveladoras:

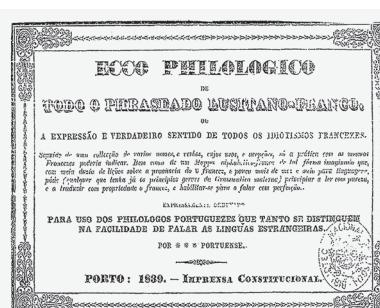
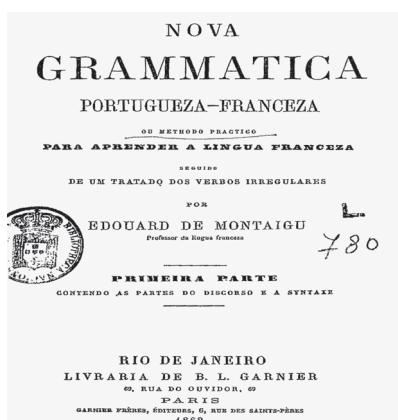
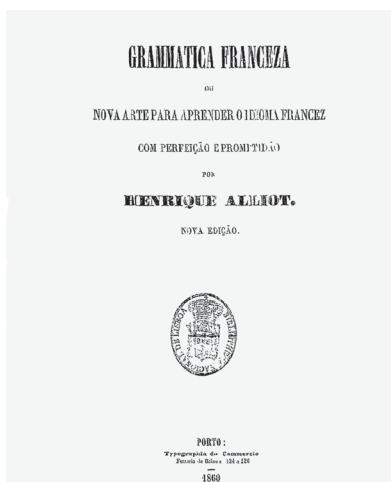
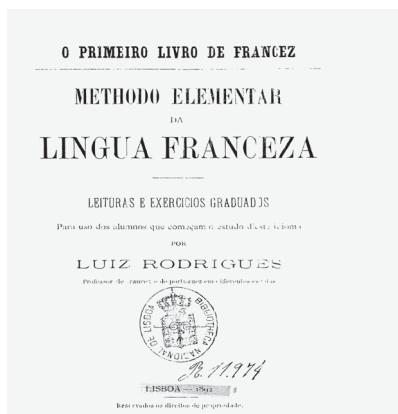
Vou acrescentar ao excessivo número das Gramáticas conhecidas, ainda mais outra: reflectindo porém, que não há entre elas uma só que possa merecer o nome de boa [...] todas quantas se conhecem no nosso idioma, não são mais do que ajuntamentos informes, e fastidiosos de preceitos gramaticais, sem escolha, sem método (SILVEIRA PINTO 1815: 5).

A quantidade sem qualidade, denunciada por este autor, está, portanto, na origem da sua proposta editorial. O seu contributo não parece, contudo, ter sido suficiente e satisfatório, meio século depois Henrique Alliot insistia na falta de uma arte grammatical que respondesse às necessidades do aluno, facto que o levava a propor uma nova gramática que, na sua opinião, iria finalmente preencher tal lacuna:

Ninguém ignora que a língua francesa é hoje universal [...] A nação portuguesa é uma das que mais se aplica a estudá-la; mas apesar de toda a sua aplicação não tem um arte, que possa dar-lhe um inteiro e perfeito conhecimento de tão útil idioma (ALLIOT 1860: 4).

Mero recurso publicitário, estas desvalorizantes e sistemáticas afirmações nada teriam de surpreendente não fora constatarmos que trinta anos depois a mesma critica reaparece. Desta vez era Luís Rodrigues que afirmativo se propunha suprimir a falta de um método simples e eficaz publicando o que estimava ser um indispensável auxiliar para professores e alunos: “os pro-

¹ A desvalorização das obras que precederam as suas não é um recurso comunicativo exclusivo destes autores. Em 1790, D. João Maria N. A. Abadie, na sua *Nova Gramática* (publicada por Bernardo António Farrobo na cidade do Porto), não hesitava em negar qualquer interesse às gramáticas que então se publicavam: “não quero gastar o tempo em criticar huma Grammatica, que desde a primeira pagina até à ultima, não traz uma só coisa boa” (ABADIE 1790: 7).



fessores anteolham dificuldades inúmeras (e quiçá insuperáveis) pela falta de um método simples que guie os alunos nas primeiras noções da pronúncia” (RODRIGUES 1892: 5). Vemos pois que autores e obras se sucedem no tempo e que a crítica sobre os mesmos aspectos permanece. No fundo, cada autor denuncia aquilo que outro que o precedeu pretendeu igualmente ter combatido e eliminado.

Antes de verificarmos o que se critica, o que se propõe em matéria de ensino de língua, as intenções e os meios utilizados para comunicá-las, consideremos algumas informações susceptíveis de contribuírem para uma melhor compreensão do assunto em análise.

2. Contextualização

i) Período de publicação

As obras aqui estudadas cobrem um período editorial de setenta e sete anos, foram publicadas entre 1815 e 1892².

A primeira delas é da autoria de Agostinho Albano da Silveira Pinto, trata-se dos *Novos Elementos de Gramática Franceza*, obra editada pela primeira vez em 1815 e reeditada durante todo o século XIX (encontramos uma décima edição com a data de 1885, com uma advertência ao leitor, redigida pelo editor, referente à sexta edição). Seguem-se por ordem cronológica o curioso *Ecco Philologico de Todo o Phraseado Lusitano-Franco*, que um anónimo portuguense publicou em 1839 no Porto; *A Grammatica Francesa*, de Henrique Alliot (1860); *A Nova Grammatica Portugueza – Franceza, de Edouard de Montaigu* (1862); *O Curso da lingua franceza* de T. Robertson, adaptado ao uso dos portuguezes por M. da Costa Freire e M. A. Sequeira (1862); o *Methodo para aprender a ler, fallar e escrever a lingua franceza em seis mezes*, de H. G. Ollendorf, adaptada por F. Adolpho Coelho (1874); o *Método Elementar da Língua Franceza* (1892).

ii) Os títulos

Com o intuito de informar o leitor sobre o seu conteúdo as obras são apresentadas com títulos e subtítulos pormenorizados. Há gramáticas, métodos,

² O alargamento do período de tempo estudado, relativamente àquele que indicamos no título deste trabalho, deve-se ao facto de termos posteriormente constatado que uma das obras foi pela primeira vez editada em 1815 e não 1855, conforme pensávamos quando iniciámos a nossa pesquisa.

primeiros livros e cursos de francês. Em três casos acrescenta-se ao título o epíteto novo, que obviamente se associa e entende como melhor.

iii) Títulos e os subtítulos

Novos elementos de gramática francesa

Nova Gramática Portuguesa – Francesa

Gramática Francesa – nova arte para aprender o idioma francês com perfeição e prontidão

O primeiro livro de francês – Metodo elementar da língua francesa

Methodo para aprender a ler, fallar e escrever a lingua franceza em seis mezes

Curso da lingua franceza; adaptado ao uso dos portuguezes

Ecco Philologico de todo o phraseado Lusitano- Franco, ou a expressão de todos os idiotismos francezes.

iv) Os autores

Os autores destas obras didácticas são professores que, além de largos conhecimentos sobre a bibliografia disponível, afirmam possuir uma longa experiência como docentes da língua que se propõem agora transmitir. Experiência e informação constituem pois as bases da sua afirmada autoridade na matéria. Eduardo Montaigu fazia prevalecer a sua década de ensino da língua francesa para justificar a publicação da sua obra que resulta duma repetida constatação:

A experiência adquirida por mais de dez anos de professorado em diversas províncias do Império, tendo-me feito reconhecer a insuficiência de todas as gramáticas ou métodos (MONTAIGU 1862:10).

Silveira Pinto, Luís Rodrigues, Henrique Alliot (ou os seus editores) fazem questão de mencionar na capa dos seus livros a actividade que exercem: professores de língua francesa.

v) A quem se destinam os livros

Quatro destes autores (Alliot, Montaigu, Robertson, Silveira Pinto) referem que as suas obras se destinam em primeiro lugar aos alunos que se iniciam na aprendizagem do francês; um (Luís Rodrigues) escreve para os professores, os restantes não especificam o público a quem destinam os seus livros. Contextualizadas as obras, vejamos agora como é descrito o que se pretende ensinar e qual o caminho a seguir para alcançar o domínio da língua estudada.

3. Em busca da perfeição e prontidão

i) Apresentação do método

Posto que os alunos devem estudar o francês por obrigação, necessidade ou utilidade, os autores propõem-se ensinar a língua francesa na sua totalidade. Assim, fingindo ignorar a complexidade inerente a língua que pretendem ensinar, os autores sistematizam a sua aprendizagem que reduzem ao estudo e memorização de regras gramaticais, regras às quais se juntam exercícios de memorização de listas de palavras úteis. Considera-se, deste modo, que o aluno está apto (diríamos condicionado), para a leitura de exercícios e textos exemplificativos que contêm a essência do que se pretende implicitamente comunicar.

Cada autor resume o seu método com os adjetivos seguintes: simples, fácil, rápido, conciso, prático. No entanto, nenhum deles descreve exactamente o que quer dizer quando os utiliza, referem sim que as longas explicações desmotivam e fazem perder tempo ao aluno, razão pela qual as garantem ter suprimido nas suas obras. Propõe-se, portanto, ao aluno que parta da prática para a teoria, por outras palavras do empirismo para o racionalismo. Separadas por quarenta e cinco anos, as afirmações que se seguem são disso mesmo elucidativas, diferem as palavras mas as ideias permanecem. Em 1815, preocupado com a eficácia do seu método, e em nome do benefício do aluno Silveira Pinto, justificando-se, escrevia:

É preciso reduzir as explicações, definições, etc. à mais simples expressão, sem contudo prescindir do necessário, sendo o contrário aumentar as dificuldades, em grande prejuízo dos alunos (*idem*: 7).

E em 1860 Henrique Alliot no mesmo tom insistia:

O autor empreendeu este trabalho, reduzindo o mais possível suas explicações; de maneira que a obra contenha unicamente aquilo que é indispensável estudar, e não carregar a memória do alunos e desgostá-los no estudo (*idem*: 5).

A necessidade de clarificar o seu raciocínio, levava, por vezes, alguns autores a levantarem o véu sobre o que entendiam por simples, adjetivo que aparentemente utilizavam com o significado de prático, o que se faz:

Vê-se que o método seguido nesta gramática é muito simples, e consiste sobretudo na prática que é, tenho disto a experiência o melhor meio de fixar na memória dos discípulos matéria que jamais possuiriam se esperássemos que as decorassem (MONTAIGU 1862:3).

Definição confusa que traduz a dificuldade destes autores em expor claramente o método proposto.

Tal como o adjetivo simples nunca é definido de maneira convincente o mesmo acontece com fácil. O jubilado professor, director da Real Academia de Marinha e Comércio da cidade do Porto, Agostinho Albano da Silveira Pinto, que cita, cuidadosamente, as suas fontes (nada menos que onze gramáticos franceses e um dicionarista), hesita na definição dos adjetivos que utiliza para descrever o método que propõe. Na citação seguinte, extraída do prólogo da quinta edição, esse embaraço é evidente:

um método compreensivo, conciso e simples, guardando a maior conexão entre as matérias, porque assim ligadas e conexas, com muito mais facilidade se conservam na memória, a qual em virtude de tal associação as subministra com prontidão, quando são precisas (SILVEIRA PINTO 1885:5).

Para estes autores simples e fácil opõem-se a complexo, daí pressupor-se e implicitamente dar a entender que o que se considera simples facilmente se adquire.

Se a definição dos adjetivos escolhidos para apresentação do método nos parece imprecisa o mesmo acontece na distinção que os mesmos autores estabelecem entre decorar e memorizar, embaraço que se pode verificar na citação seguinte: “o melhor meio de fixar na memoria dos discípulos materiais que jamais possuirão se esperássemos que as decorassem” (MONTAIGU 1862:4).

ii) O período de aprendizagem

Em nome da eficácia pedagógica, o tempo necessário para a aprendizagem de uma língua é outra das preocupações destes autores que pretendem ter eliminado as longas e inúteis explicações por as considerarem desmotivantes e fazerem perder tempo ao aluno. Razão pela qual os seus livros, segundo afirmam, contêm apenas o essencial. Trata-se, claramente, de ensinar a língua e não sobre ela. Henrique Alliot exprime esta opção da seguinte maneira: “o autor empreendeu este trabalho, reduzindo o mais possível suas explicações; de maneira que a obra contenha unicamente aquilo que é indispensável estudar” (ALLIOT 1860: 3).

Ideia já expressa em 1815 por Agostinho Albano da Silveira Pinto que para benefício dos alunos aconselhava a concisão nas explicações:

É preciso reduzir as explicações, definições, etc. à mais simples expressão, sem contudo prescindir do necessário, sendo o contrário aumentar as dificuldades, em grande prejuízo dos alunos (*idem*:5).

A supressão das explicações, julgadas inúteis, tem como consequência a valorização da aprendizagem de curta duração que se considera mais eficaz. Assim, para manter vivo o interesse do aluno, alguns autores quantificam o tempo necessário para o domínio da língua aprendida, um vago “pouco tempo”, para Eduardo de Montaigu; rapidez, “prontidão”, para Alliot; mês e meio para o anónimo portuense; seis meses para T. Robertson. Pretende-se, deste modo, aliciar prometendo e associando eficácia a prontidão.

Nesta perspectiva as dificuldades encontradas pelo aluno, resultantes da complexidade inerente à aprendizagem de uma língua, são deliberadamente esquecidas ou apresentadas de maneira muito superficial como é o caso de Robertson e seus tradutores portugueses. Com efeito, para estes, o aluno português de língua francesa poderia resolver facilmente as questões de prosódia logo que soubesse dominar algumas das especificidades da fonológicas da língua que pretendem adquirir:

as dificuldades que o estudante português encontra relativamente à pronúncia da língua francesa são de dois géneros: consiste a primeira no pequeno número de sons particulares desta língua e desconhecidos em português; a segunda provém da diferença de valor fónico das letras do alfabeto, que, em forma e em número, são as mesmas em ambas as línguas (ROBERTSON 1862: 3).

Explicação que os autores reconhecem como insuficiente pois aconselham o aluno a recorrer a outra fonte de informação:

Reconhecemos a deficiência destas definições: Sons devem ser ouvidos, e não definidos. Por isso muito recomendamos ao estudante que procure ouvir de pessoa que pronuncie bem o texto das duas primeiras lições, lido devagar e em voz alta, e o suficiente número de vezes (*idem*:4).

Se no discurso cada autor considera o seu método inovador, a análise dos mesmos não confirma esta pretensa inovação. Apesar do tempo decorrido entre a publicação da primeira e da última das obras aqui analisadas, o método é o mesmo e consiste essencialmente num percurso resumidamente descrito por Luís Rodrigues do seguinte modo:

- a) Pronúncia figurada do alfabeto francês, seguida de exercícios de leitura.
- b) Estudo dos verbos, seguido de exercícios de leitura que podem servir para a tradução.

Modelo que podemos dividir em três partes, fonética ou fonologia, morfologia e sintaxe, ou seja, exactamente o mesmo que predominava no ensino do grego e do latim. Com ele o aluno aprendia as regras gramaticais para depois ler as obras literárias dos autores clássicos, leitura susceptível de contribuir para a formação moral do aluno. Nas obras que analisámos à fonologia, mor-

fologia e sintaxe acrescenta-se uma lista de palavras úteis (“vocabulário das palavras mais usadas nas duas línguas”, segundo Montaigu), com a respectiva tradução, ou então uma selecta de textos escolhidos pelo seu conteúdo moral:

Os exercícios [...] são escolhidos e tirados dos bons autores de uma e outra nação; além da sua utilidade, têm eles a vantagem de interessar e instruir os discípulos, contendo descrições ou casos históricos divertidos e cujo fim é sempre moral (MONTAIGU 1862:3).

Explícita ou implícita a preocupação moralizadora com intenções ideológicas, reveladas, ou não, no ensino da língua é uma constante nestas obras. A primeira das vinte lições do curso de língua francesa de Robertson é disso igualmente significativa: “*le jeune Alexis Delatour était un assez bon garçon qui n'avait qu'un Seul défaut, la paresse*” (ROBERTSON 1862: 17).

Verificamos pois que, não obstante um discurso auto-affirmativo sobre a novidade das suas propostas, estes autores se limitaram a reproduzir sínteses gramaticais sem qualquer novidade nem séria reflexão sobre a língua que se propunham ensinar. Para eles o percurso obrigatório dos alunos deveria passar da palavra à frase e desta ao texto com propósitos moralizantes. A língua que se ensina é vista como um mero sistema de regras que se deve decorar até à sua automatização sem qualquer reflexão pessoal sobre o quê e porquê decorar. A forma prevalece assim sobre o sentido. As questões que o ensino/aprendizagem de tão complexa matéria como é o ensino de uma língua viva forçosamente levanta são pois iludidas por um discurso auto-elogioso pretensamente inovador e motivante.

Fontes

- ALLIOT, Henrique. 1860. *Grammatica Franceza, nova arte para aprender o idioma Francez, com perfeição e prontidão*. Porto: Tipografia do Commercio.
- MONTAIGU, Edouard de. 1862. *Nova Grammatica Portugueza –Franceza, ou méthodo práctico para aprender a língua franceza*. Rio de Janeiro: Livraria de B. L.. Paris: Garnier Frères.
- OLLENDORF, H. G.; F. COELHO, Adolpho. 1874. *Methodo para aprender a ler, fallar e escrever a lingua franceza em seis mezes*. Porto: Imp. Litterario Commercial.
- PINTO, Agostinho Albano da Silveira. 1815. *Novos Elementos de Grammatica Franceza*. Lisboa: Impressão Regia.
- PINTO, Agostinho Albano da Silveira. 1885. *Elementos de Grammatica Franceza, destinados e admittidos, para uso dos alumnos que estudam esta língua*. Porto: Livraria Cruz Coutinho – Editora.
- ROBERTSON, T. 1862. *Curso da língua franceza; adaptado ao uso dos portuguezes por M. da Costa Freire e M. A. Sequeira*. Lisboa: Typ. J. G. de Sousa Neves.
- RODRIGUES, Luiz. 1892. *O primeiro livro de francez: methodo elementar da língua franceza*. Lisboa: Typ. de Costa Braga.

ANÔNIMO. 1839. *Ecco Philologico de todo o phraseado Lusitano-Franco, ou a expressão de todos os idiotismos francezes*. Porto: Imprensa Constitucional.

Referências bibliográficas

- ABEILLE, A. 2007. *Les grammaires d'unification*. Paris: Hermès Science-Lavoisier.
- AITCHISON, J. 1992. *El mamífero articulado: Introducción a la psicolingüística*. Madrid: Alianza.
- BOYER, H. 2001. *Introduction à la sociolinguistique*. Paris: Dunod.
- DUCROT, O. 1984. *Le dire et le dit*. Paris: Seuil.
- GONZALEZ NIETO, L. 2001. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Gredos.
- MAINGENEAU, D. 2007. *Analyser les textes de communication*. Paris: A. Collin.
- WILKINS, D. A. 1982. *Programas nacionais*. Coimbra: Almedina.

Selectas francesas na segunda metade do século XIX: estratégias pedagógicas e contextos socioculturais

FÁTIMA OUTEIRINHO

Universidade do Porto

É consabido que os livros didácticos nas últimas décadas têm vindo a conhecer um interesse progressivamente maior junto de todos aqueles que atentam de um modo particular na história do ensino das línguas e das literaturas, quer nacionais quer estrangeiras. Com efeito, o interesse crescente dos investigadores tem feito desta área de estudos um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento, caracterizando-se pela necessidade de cruzar disciplinas e estabelecendo uma rede de relações múltiplas.

Trabalhar livros didácticos significa então, e como observa Alain Choppin, ter consciência que

A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três géneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas – entre os anos 1760 e 1830, na Europa –, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes (...) se incorporaram (...). (CHOPPIN 2004).

Para a complexidade de dinâmicas a percorrer, acresce ainda o facto de história do ensino e dos discursos educativos, história cultural e história do livro partilharem fronteiras, por vezes porosas, e que o investigador não pode nem deve ignorar, não esquecendo que os livros didácticos são cruzados por três dimensões: didáctica, política e económica.

É neste quadro, muito genericamente traçado, que deve ser situada a abordagem das selectas que aqui elegemos enquanto objecto de estudo, e que são uma das variadas faces da proteiforme literatura escolar.

Funcionando com frequência como reforço de leitura, as selectas envolvem construção de saberes para além dos conteúdos didácticos específicos a trabalhar e tal construção pode jogar-se na produção e circulação não apenas de um discurso pedagógico e profissional ligado à docência como ainda num

processo a apontar para pertenças e construções culturais identitárias, de dimensão nacionais, mas também de carácter transnacional ou pelo menos europeu. Ora, as selectas de que nos ocuparemos, são colectâneas de textos para o ensino do Francês como língua estrangeira e, possivelmente devedoras, mais do que de uma preocupação ou presença identitárias portuguesas, de uma dimensão transnacional ou supranacional¹.

Se, para além do mais, considerarmos, de novo na esteira de Choppin, que o livro didáctico pode responder a diferentes e normalmente responde a 4 funções – referencial, instrumental, ideológico-cultural e documental (*idem*) –, no que às selectas diz respeito é sobretudo sobre a sua função instrumental e ideológico-cultural que nos interessa reflectir, na medida em que tais antologias traduzem métodos de aprendizagem e formas de reconhecimento e/ou construção de identidade cultural, podendo assumir até uma função de aculturação.

A quem se dirigem as selectas e para que servem pois, estes conjuntos de fragmentos unidos num todo e colocados ao serviço do ensino de uma língua estrangeira? Resultam eles numa visão fragmentária ou poderão ser estruturantes em termos sociais?

Como lembram Silva e Correia, “[os] textos não são apenas proposições, horizontes a serem alcançados, mas, antes, correspondem a discursos que dão a conhecer modos pelos quais, em diferentes tempos e espaços, as atitudes e visões de mundo daqueles que exercem o magistério têm sido estruturados.” (SILVA & CORREIA 2004). Ora não tendo dados que nos permitam saber como de facto foram usadas essas selectas por professores e por alunos, resta-nos lidar com o protocolo de utilização que estas mesmas selectas terão pretendido instaurar.

No presente estudo, acolhemos para objecto de análise não um *corpus* de selectas mais alargado que nos permitiria traçar constantes e/ou variações num fio temporal oitocentista, mas apenas três, todas elas porém publicadas ou reeditadas em 1897: *Selecta Franceza para as escolas complementares e normaes* da responsabilidade de Bernardo Valentim Moreira de Sá², *Selecta Franceza ou Trechos Extraídos dos melhores autores francezes em prosa e em verso* de José Inácio Roquete, mas revista e aumentada por Léopold Marcou³,

¹ Justino de Magalhães lembra que o manual escolar “simboliza uma construção cultural, estrutura o acto do conhecimento, materializa a relação pedagógica e configura o campo epistémico-pedagógico da cultura escolar” (MAGALHÃES 2006:8), o mesmo sucedendo com o caso específico da selecta.

² Professor da Escola Normal do Porto.

³ Lente jubilado da Universidade de Paris.

e *Selecta de Autores Franceses. Prosa e poesia de João Chèze*⁴ com notas de A.R. Gonçalves Viana⁵.

Autores, propósitos, concepções educativas

No que toca a uma assunção no texto dos seus autores como agentes de um fazer educativo, verificam-se diferenças entre as selectas em apreço. Assim, a *Selecta Franceza para as escolas complementares e normaes*⁶ apresenta-se sem índices e sem textos prefaciais indicativos dum caminho pedagógico explícito a percorrer. Os diversos excertos coligidos são no entanto acompanhados de notas que em rodapé dão explicações sobre o funcionamento da língua (pertença morfológica, por exemplo) ou oferecem ajuda ou explicação ao nível da tradução.

Graficamente muito semelhantes e publicadas no mesmo ano pela mesma editora, já as duas outras selectas revelam-se distintas. A do Padre José Inácio Roquete tem um prólogo eivado de todo um conjunto de orientações, protocolo previamente indicado para os que fizerem uso da selecta para o ensino da “língua de Racine e de Molière”, “[essa] língua seductora, que, com justa razão, é o primeiro vehiculo da civilização moderna”, nas palavras do prefaciador. Esta obra datada de 1897 e que se apresenta como uma edição revista e aumentada por Léopold Marcou, conserva porém o prólogo da 1^a edição que possivelmente terá sido publicada nos primeiros anos da década de 50, pois Inocêncio Francisco da Silva refere a existência de uma 3^a edição em 1857.

José Inácio Roquete, na sequência do apoio a D. Miguel, ter-se-á encontrado “emigrado” primeiro em Londres e depois em França, em Paris mais precisamente, e nas palavras de Inocêncio, “deu-se então à tradução e composição de várias obras, com o fim de tornar-se prestável aos seus compatriotas, e também de recolher para si maiores recursos do que podiam provir-lhe dos escassos proventos do ministério eclesiástico” (SILVA 1916: 374-5)⁷. No texto liminar da selecta em apreço sublinha:

⁴ Professor no liceu Janson de Sailly em Paris.

⁵ Segundo Inocêncio Francisco da Silva, Gonçalves Viana era sobretudo conhecido como filólogo, foneticista e lexicólogo (SILVA 1923: 111).

⁶ Obra aprovada por decreto de 23 de Outubro de 1897.

⁷ Voltou a Portugal em 1858, tendo morrido em 1870. Foi autor de um Dicionário de Português, de gramáticas francesas e ainda de uma *Selecta francesa pequena contendo os exemplos de virtude, modelos de estylo, máximas e pensamentos morais, etc. para uso dos meninos* (1854) (SILVA: 377).

Muitas são as obras de educação e de litteratura que n'este século teem saído á luz em França, porém entre ellas nenhuma ha que, num só volume, encerre os mais bellos trechos d'historia, de moral practica, de delicadeza, de sentimento e de agudeza de espirito: os mais formosos lugares, em prosa e verso, extrahidos dos melhores escritores, formando um curso abreviado de litteratura, finalmente, uma escolha dos pensamentos, máximas e sentenças, onde brilhe a verdade e a belleza, e que por isso mesmo são úteis para ornar a memoria, formar o discernimento, e dirigir a vontade na practica da virtude. Quão útil seja um tal livro, ninguém ha que o negue. (ROQUETE 1897)

E em seguida acrescenta:

Os bellos trechos de história, os exemplos sublimes de virtude, as anedovtas interessantes, asa agudezas engracadas, as replicas chistosase a tempo, agradaõ geralmenbte aos meninos, e lhes são de mais proveito que todas essas ficções românticas, mais ou menos sensuaes, em que reina ordinariamente uma moral relaxada, e por vezes egoísta e pouco christã: um público-alvo constituído por portugueses e brasileiros, mocidade estudiosa e estrangeiros que se dedicão ao estudo da língua franceza. (*idem*)

Com preocupações morais e utilitárias a selecta pretende ser “alimento moral”, “curso abreviado de litteratura” e “bibliotheca portatil”.

A selecta francesa de João Chèze vem acompanhada de dois prefácios, um da autoria do responsável das notas Aniceto dos Reis Gonçalves Viana e outro dos editores. Se a selecta de Roquete é grandemente valorizada pela leitura que pode proporcionar aos seus utilizadores, já a de João Chèze, e nos termos de Gonçalves Viana, surge com outros propósitos enunciados:

Tem dois fins a selecta que offerecemos aos alumnos portugueses que começam a estudar a língua franceza: é o primeiro ministrar-lhes textos de prosa e verso, para traducção oral ou escrita; o segundo dar-lhes lições de versão portuguesa. O carácter essencial desta selecta é apresentar aos leitores excertos, ao principio facílimos no que diz respeito a sintaxe, anedoctas, narrações, fabulas, diálogos, quadros históricos, trechos dramáticos, etc. (VIANA 1897:VIII)

Dois cuidados são ainda referidos e que se enquadram dentro dos propósitos da obra: a importância em estabelecer comparações entre as duas línguas e a ajuda que pretende ser para a aquisição de uma boa pronúncia.

Público-alvo

No que toca ao público-alvo, a selecta de Moreira de Sá dirige-se a alunos das escolas complementares e normais, enquanto de um modo mais diversificado a selecta de Roquete aponta para a mocidade estudiosa e para estrangeiros que se dedicam ao estudo da língua francesa, dirigindo-se a

portugueses e a brasileiros. A colectânea de João Chèze dirige-se a alunos portugueses que podem pertencer a uma baixa faixa etária, pois no prefácio dos editores podemos ler que, para crianças, “nenhum luxo de impressão é demasiado” (GUILLARD-AILLAUD 1897: XI)

Estrutura interna e distribuição/organização de conteúdos

Das três obras publicadas em 1897 a de Bernardo Moreira de Sá é a única que não se organiza numa divisão em partes. Na verdade, temos apenas uma sucessão de excertos que parecem estar ao serviço de objectivos vários: uma boa aprendizagem da língua – e tomemos como exemplo a passagem extraída do *Bourgeois gentilhomme* de Molière, com o título “une leçon de grammaire scène du Bourgeois Gentilhomme, com enfoque na pronunciaçāo” (SÁ:171-175 –, ilustrar produções textuais com utilidade para o quotidiano – com cartas de recomendação e respostas possíveis (*idem*: 90-92), oferecer conhecimentos sobre a França em termos históricos – como sucede com o texto de Désiré Blanchet, “La Gaule” (*idem*: 14), contribuir para a formação moral dos aprendentes, e lembremos apenas o texto “Quatrains moraux” ⁸:

Quatrains moraux

Notre vie est si courte! il faut la employer;
 Instruisez-vous, enfants, dès l'âge le plus tendre.
 Vous serez malheureux si vous cessez d'apprendre;
 Et c'est un jour perdu qu'un jour sans travailler.
 Économise tes instants,
 Car les heures que Dieu nous donne
 Seules sont des trésors constants.
 Une seule avarice est bonne,
 C'est l'avarice de son temps.
 Fuyez l'indolente paresse;
 C'est la rouille attaché aux plus brillants métaux.
 L'honneur, le plaisir même est le fils des travaux:
 Le mépris et l'ennui sont nés de la mollesse.
 (*idem*:16)

Trata-se também grandemente de ministrar conhecimentos gerais sobre: o bicho da seda e a produção da seda; o chá e a produção do chá; as pedras calcárias; a astronomia; sobre diferentes estados da Europa – a propósito da Inglaterra de quem se diz ter minas de ferro e de carvão e cidades “manufacturières”, afirma-se procurando transmitir o valor do trabalho: “Il en résulte que

⁸ Sem nome de autor.

l'Angleterre fait un grand commerce avec le monde entier: quand on travaille beaucoup, on a beaucoup de marchandises à vendre." (*idem*: 27)⁹. Registe-se ainda uma preocupação de género no texto sobre o cobre: "Je ne saurais trop, mes enfants, vous recommander de faire attention au vert-de-gris./Vous, petites filles, quand vous deviendrez un peu plus grandes, et que vous serez chargées des soins du ménage, veillez au bon entretien des vases de cuivre." (*idem*: 42)

As outras selectas, pelo contrário, têm uma forte preocupação de organização interna dos textos apresentados: a de José Inácio Roquete estrutura-se em três partes, a saber: a primeira não literária com para formar o espírito e o coração dos meninos e facilitar o estudo da língua; a segunda, um curso abreviado, mas completo, de literatura francesa, no do de Noel e la Place; a terceira, consagrada à Poesia (fábulas, narrativas familiares, poesia narrativa, poesia didáctica e descritiva, poesia mista e diversa, poesia lírica, poesia lírica religiosa, poesia dramática), estribada então numa preocupação tipológica e classificativa, numa organização por géneros.

Na de João Chèze, divide-se o livro em seis partes:

- 1º Sentenças moraes breves e conceituosas.
- 2º Trechos de geographia e historia, relativos á França, extraídos principalmente da obra de Onésime Reclus, *France et Algérie*.
- 3º Trechos mais longos, pela maior parte narrativos.
- 4º Poesias.
- 5º Florilegio dos autores contemporâneos mais afamados.
- 6º Excerptos de obras scenicas antigas e modernas.

(CHÈZE 1897)

Com uma panóplia vasta de autores e excertos (ver quadro comparativo em anexo), as três antologias circulam entre a utilização de autores contemporâneos – significando o vocábulo, neste caso concreto, autores vivos –, e autores clássicos, figuras canónicas da história da literatura francesa. No caso das selectas publicadas pela casa editora Guillaud-Aillaud, dá-se para estes autores a indicação do ano de nascimento e ano da morte; para os autores contemporâneos existe ainda um aparato crítico constituído por notícias biobibliográficas breves, em torno dos autores citados, notícias essas rigorosamente iguais apontando para uma fonte comum. Porém, só na selecta de Chèze e Gonçalves Vianna se diz em prefácio dos editores: "resumida notícia de valor litterario desses autores devida á pena severa e lucida de um brilhante professor de litteratura francesa" (CHÈZE 1897: X); não se trata de adoptar um método histórico na arrumação dos autores e respectivos textos, mas situa-se historicamente o autor.

⁹ A preocupação em ministrar conhecimentos variados passa ainda por textos sobre o café, o vidro, o sabão, o latão, história natural, botânica, o algodão, a lei da gravidade ou mesmo o gorila.

Notas conclusivas

“O livro didático, como observou Chris Stray, em 1993, é um produto cultural complexo... [que] se situa no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”. (*apud* CHOPPIN 2004), as selectas que aqui foram objecto de breve análise cruzam valores educativos, com especial preocupação com a moral e a formação do carácter, a preocupação didáctica no ensino-aprendizagem duma língua estrangeira e a oferta de leitura útil, mas agradável que poderá preencher também um tempo de lazer. Fornecer modelos morais, culturais e linguísticos é o pano de fundo que aproxima as três selectas.

A abordagem demasiado rápida e pouco aprofundada destas selectas que apresentámos, muito teria em ganhar num escopo mais alargado em termos de *corpus* – o que nos propomos fazer em etapa futura – a permitir verificar a existência de mudanças ao nível de preocupações e abordagens pedagógicas, ao nível ainda de possíveis mutações de um processo ideológico e cultural. De todo o modo, tudo parece iniludivelmente apontar para a necessidade de um enquadramento mental, civilizacional e de discursos educativos de cariz supranacional.

Referências bibliográficas

- CHÈZE, João. 1897. *Selecta de Autores Franceses. Prosa e poesia* (com notas de R. Gonçalves Vianna). Paris-Lisboa: Guillard-Aillaud & Cª.
- CHOPPIN, Alain. 2004. “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”. *Educação e Pesquisa*. Vol. 30, nº 3: 549-566, in http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012&lng=en&nrm=iso (consultado em 2 de novembro 2009).
- MAGALHÃES, Justino. 2006. “O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal”. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. 1: 5-14, in <http://sisifo.fpce.ul.pt> (consultado em 5 de novembro 2009).
- ROQUETTE, José Inácio. 1897. *Selecta franceza ou trechos extrahidos dos melhores autores francezes em prosa e em verso, para uso dos que aprendem a lingua franceza, enriquecida de notícias biographicas, e notas grammaticaes e philologicas*, nova ed. aum. p/ Léopold Marcou. Paris-Lisboa: V.º J.-P. Aillaud, Guillard & Cª.
- SÁ, Bernardo Valentim Moreira de. 1897. *Selecta Franceza para as escolas complementares e normaes*. Porto: Magalhães & Moniz-Editores.
- SILVA, Inocêncio Francisco da. 1916-1923. *Dicionario Bibliographico Portuguez*, t. IV, XXII, XXIV. Lisboa: Imprensa Nacional.
- SILVA, Vivian Batista da & CORREIA, António Carlos da Luz. 2004. “Saberem em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal-Brasil)”. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Vol. 34, nº 123, in http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742004000300006&script=sci_arttext (consultado em 5 de novembro 2009).

Anexo
Quadro de Autores

Autores comuns* *com textos por vezes comuns	Autores apenas em B.V. Moreira de Sá	Autores apenas em J.-I. Roquete	Autores apenas em João Chêze
About, Andrieux, Arnault, Augier, Balzac, Banville, Claude Bernard, Brizeux, Bernardin de Saint-Pierre, Boileau, Bossuet, Bourdaloue, Bourget, Buffon Chateaubriand, A. Chénier, Cherbuliez, Clarétie, Coppée, Corneille, Daudet, Delille, Déroulède, Desbordes-Valmore, Droz, Dumas (père), Dumas (fils), Erckmann Chartrian, Fénelon, Feuillet, Flaubert, Fléchier, Florian, La Fontaine, Gambetta, Girardin, Mme de, Girardin, Saint-Marc de, Goncourt, Hugo, Janet, Karr, Labiche, Laboulaye, Lacordaire, La Harpe, Lamartine, Lamennais, Leconte de Lisle, Lebrun, Legouvé, Le Prince de Ligne, Littré, Maistre, Malherbe, Malot, Massillon, Maupassant, Mérimée, Michelet, Millevoye, Molière, Montesquieu, Musset, Ohnet, Pailleron, Pascal, Ponsard, Prévost-Paradol, Prudhomme, Quinet, Racine, J. , Racine, L., Reclus , Regnard, Renan, Rochefort, Rousseau , Saint Lambert, Sainte-Beuve, Sand, Sardou, Ségar, Sévigné, Mme, Simiane, Mme, Simon, Taine, Thierry, Thiers, Veuilhot, Vigny, Voltaire, Weiss	Ackermann, Mme, Aicard, Amable Tastu, Me, A. M. Yon, Mlle, Arzelier, Barrillot, Baudelaire, Blanchard, Blanchet, Blok, Bonnier, Bouilhet, Bourguin, Bramtot, Brillat-Savarin, Chamfleury, Cherfils, Claudio, Deyrolle, Dhombres, Dolon, Dupuis, D'Aunet, De Gondrecourt, Flammignon, Franklin, B. (d'après Dussouchet), Gautier, J., Géres, Grauselin, Gresset, Henry, Hoffman, Humbert, Just, La Bruyère, Lacausade Leguidre, Lesbazeilles Marion, Martin, Meissas, Mendès, Mignet, Monod, Muller, Murger, Mme Pape-Carpentier, Passy, Perrier, Piedagnel , Popelin, Porchat, Pressensé, Mme de, Rastibonne, Résseguier, Richépin, Richer, Rigaud, Rollinat, Saffray, Say, Stahl, Stop, Tiercelin, Trotignon, Viennet	Baghava, Barthelemy, Comte de Beauvoir, Belmontet, Béranger, Berquin, Berryer, Bridaine, Brueys, Chenedollé; Courier, PL; Delavigne, Ducis, Duguet; Etienne, Marquis de feuquière, Fontanes de, Fraysinous, Gaillard, Gandy, Glaire, l'abbé, Grenus, Guénéau de Montbéliard-Guiraud, Guizot, La Bruyère, LeBailly, Lebrun-Eouchard,, Léonard, Lesage, Mably, Maintenon, mme, Michaud, Mignet, Mirabeau, Montalembert, Moreau (Hégésippe), Nodier, Péréfixe, Pompignan, Pongerville, , Raynoud, Retz, Reybaud (Mme), Rousseau, J. B., Saint-Simon, Sande Servan,- Soulary, Soumet, Staël, mme, au, Vauvenargues, Viaud, Villaret, Villemain, Volney.	Aicard, Bailly, Barante; Beaumarchais, Blanchet, Bourgogne, Bruno, Caumont; Auguste Comte; Daguesseau; Damiron, Diderot, Duclos, Franklin, Guérin, Mme E. de, Guérin, Maurice, ; Koerner, Lachambaudie, Loti, Manuel, Eugène, Marion, >Marmontel, Monnoye, la, Naudet, Neufchateau, Pape-Carpentier, Paris, Ponsard, Porchat, Ratsbonne, Reclus o, La Rochefoucauld, Rocherolles, Rollin, Saintine, sédaine, Stahl, Tastu mme, Theuriet, Tfper, Tournier, Viouleau

La présence de textes littéraires dans les manuels de français langue étrangère publiés en Espagne au XIX^e siècle: critères de choix des auteurs retenus

ALICIA PIQUER DESVAUX

Universitat de Barcelona

1. Introduction

La présence de textes littéraires dans les manuels de français langue étrangère représente un aspect non négligeable qu'il importe d'étudier et d'analyser en tenant compte de ses implications. Nous allons donc essayer de faire une approche de cette présence de textes littéraires dans des manuels de la seconde moitié du XIX^e siècle destinés à des usagers espagnols. Pour cela nous allons analyser les contenus de ces manuels, destinés en principe à l'enseignement de la langue. Il s'agit d'établir quels étaient les critères suivis pour imposer la présence de tel ou tel auteur, puis de voir de près quels étaient les textes dont on se servait. Somme toute, nous allons essayer de cerner la notion même du fait littéraire tout en tenant compte des raisons et des considérations ainsi que des influences diverses qui imposent "leur loi". Sans compter qu'il s'agit aussi d'étudier comment la notion d'«auteur classique» ou d'«ouvrage classique» ne se maintient pas de façon permanente et se modifie au long des années, des modes et des goûts et bien sûr des besoins langagiers, didactiques, culturels, moraux et politiques des différents manuels.

2. La présence de textes littéraires dans les manuels de français de la première moitié du XIX^e siècle

Avant de nous approcher de ce qui va être le centre de notre étude nous allons tourner notre regard vers les cinquante premières années du XIX^e siècle et nous efforcer de découvrir de quelle façon les textes littéraires commençaient à être présents, d'une façon de plus en plus explicite, dans les premières décennies du siècle, suivant le chemin ouvert par certains auteurs, tout spécialement par Chantreau. Mais si celui devient le point de repère incontournable avec sa "Bibliothèque françoise ou choix des livres que tout amateur de la littérature doit se procurer", que nous trouvons dans son *Arte de hablar bien francés* publié en 1781 (FISCHER 1999: 117), d'autres auteurs à sa suite vont bientôt se servir des textes "classiques" pour donner

du lustre à leurs manuels en présentant une langue modèle qu'il s'agirait d'imiter. Nous allons pour cela faire appel à un manuel de français, publié tout au début du XIX^e siècle, celui de Mathias Rueda y León¹, paru en 1801 (*Gramática francesa para uso de la Nación española sacada de los mejores autores franceses especialmente de la Academia francesa*)². Comme on peut le voir par son titre, Rueda y León a recours à des auteurs pouvant servir de modèles à ceux auxquels sa grammaire est adressée, afin qu'ils puissent apprendre le "bon français" qu'il aspire à leur transmettre. D'une certaine façon il se situe sur la même ligne que Chantreau et présente aussi son propre choix d'auteurs, où à côté des grands classiques du XVII^e siècle on trouve des auteurs plus récents comme Charles Rollin ou Fontenelle. Mais Rueda y León va plus loin que Chantreau lui-même et associe clairement la grammaire et les textes littéraires classiques qui deviennent ainsi les deux points d'appui de son manuel. De cette façon il s'éloigne de la plupart des auteurs de manuels des dernières décennies du XVIII^e siècle et tente de revenir à la grammaire de tradition latine prônée par un autre jésuite, Josef Núñez de Prado, professeur au *Real Seminario de Nobles* de Madrid (FISCHER, GARCIA BASCUÑANA, GOMEZ 2004: 81-82). De là sans doute sa position spécialement critique à l'égard des méthodes de Galmace et de Chantreau qu'il prend pour cible dès les premières pages de sa grammaire. Et pourtant, malgré ses critiques, Rueda y León va finir par adopter beaucoup des propositions de ces deux grands auteurs, tout spécialement celles de Chantreau (SUÁREZ GÓMEZ 2008: 143). Rueda y León coïncide largement avec celui-ci au moment de nous présenter les auteurs qu'il considère nécessaires pour apprendre le «bon français». À côté des *Dictionnaires*, *Grammaires* et autres outils linguistiques (*Remarques*, *Observations*, etc.) nous voulons signaler les textes littéraires, y compris les textes historiques et philosophiques, que Rueda et León juge indispensables en tant que modèles de langue. Il s'agit d'une longue liste de livres que nous nous permettons de présenter ici pour bien situer notre sujet dans ces premières années du XIX^e siècle:

Aventures de Télémaque, Dialogues, De l'éducation des filles de Fénelon
Œuvres de Fontenelle.

¹ On ne sait pas grand-chose de Mathias Rueda y León. Les seuls détails qu'on connaît c'est grâce à Gonzalo Suárez Gómez qui nous dit (2008 : 143) qu'il était jésuite et qu'il avait quitté l'Espagne en 1767 à la suite de l'expulsion de la Compagnie de Jésus, décrétée par Charles III. Puis ensuite il avait résidé en Italie et en France où il publia tout probablement sa grammaire française destinée aux Espagnols ainsi qu'une grammaire espagnole à l'usage des Français.

² Ce livre a été publié sans indications de lieu d'édition ni d'éditeur.

Discours sur l'Histoire universelle, Histoire des variations des Églises protestantes, Oraisons funèbres de Bossuet.

Sermons, Panégyriques et Oraisons funèbres de Bourdaloue, Massillon et Frey de Neuville respectivement.

Histoire ancienne de Rome et Œuvres sur l'éducation des enfants de Rollin.

Histoire de Théodose le Grand de Fléchier.

Histoire de France de Gabriel Daniel.

Histoire du Bas-Empire de Charles Le Beau.

Cours de Belles-Lettres de Charles Batteux.

Caractères de Théophraste de La Bruyère.

Catéchisme historique de Fleury.

Lettres de Madame de Sévigné.

Nouvelle rhétorique française, à l'usage des jeunes demoiselles : avec des exemples tirés des discours prononcés à l'Assemblée nationale, et des ouvrages de Raynal, de J.J. Rousseau, de Voltaire, de Montesquieu, de Condorcet, de Florian, etc.

Spectacle de la Nature de l'abbé Pluche.

Œuvres de Boileau

Fables de La Fontaine.

Poésies de Jean-Baptiste Rousseau.

Tragédies de Racine.

Tragédies choisies de Pierre Corneille.

Le Misanthrope, Le malade imaginaire, Le Tartuffe, Les femmes savantes, Le bourgeois gentilhomme, Monsieur de Pourceaugnac, Les précieuses ridicules de Molière.

Comédies de Jean-François Regnard.

Poésies de Madame Deshoulières.

Poésies du Père Du Cerceau.

Vert-Vert et La Chartreuse de Jean-Baptiste Gresset.

Odes de Malherbe.

Églogues et Pastourelles de Racan.

Ce choix littéraire de Rueda y León, inégal mais en même temps bien représentatif de l'époque, montre en tout cas l'importance du recours aux textes littéraires. Rueda y León ne fait donc que suivre une tendance qui s'imposera au long du XIX^e mais sous des apparences pas toujours identiques. En tout cas, après lui (d'aucuns diraient après Chantreau, et sans doute ils auraient aussi raison) la présence du texte littéraire deviendra de plus en plus habituelle.

Puis quelques années plus tard, Pablo Antonio Novella dans sa *Nueva Gramática de la lengua Francesa y Castellana* (Alicante, 1813) soulignera l'importance des textes littéraires pour l'apprentissage de la langue, prenant encore une fois comme point de repère le *Télémaque* de Fénelon. Pour Novella l'enseignement d'une langue doit être lié obligatoirement à la littérature qui la

véhicule. Ce qui est reflété dans ces vers avec lesquels il conclut sa grammaire, et qui représentent un plaidoyer incontestable en faveur des textes littéraires:

Si tienes gusto en leer,
 Y deseas ilustrarte,
 Conocer del hombre el arte,
 Quál es su genio y poder:
 El Tito Livio en latín,
 Metastasio en italiano,
 El Quixote en castellano,
 El Telémaco en francés,
 Y el Almeyda en portugués
 Nunca dexes de la mano. (NOVELLA 1813: 203)

À partir de là, et au fur et à mesure que le siècle avance, cette pratique littéraire s'imposera de plus en plus, ce qui produit, de même que dans d'autres pays européens (MELKA 1999: 175-186), le besoin de compléter à base de textes littéraires les grammaires et manuels de français. Les titres de ces livres qui ne cessent de paraître, surtout à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle, sont bien significatifs: *Lecciones francesas de literatura*, *Trozos selectos de autores franceses*, *Colecciones de autores franceses*, *Florilegios franceses*, *Crestomatías francesas*, etc. De vraies anthologies farcies de textes d'auteurs français des XVII^e et XVIII^e siècles, auxquels on commencera à ajouter plus tard des auteurs plus récents. Mais, parmi tous ces ouvrages, il faut citer surtout le livre de Francisco de Tramarría, qui deviendra sans doute un point de repère incontournable au milieu d'une bibliographie de plus en plus large: *Leçons françaises de littérature et de morale choisies des meilleurs auteurs qui ont écrit dans ce genre*, dont la première édition date de 1839, une date plus importante qu'il ne semble dans la longue histoire de l'histoire de l'enseignement du français en Espagne, puisque située entre le Plan d'études de 1836³ et le Plan Pidal de 1845⁴. Cette anthologie de Tramarría connaîtra des rééditions (1853, 1864) et présente d'ailleurs un intérêt spécial, compte tenu du fait que de nouveaux auteurs commencent à y être inclus. Mais le point d'inflexion de cette nouvelle tendance sera la loi Moyano (1857), quand la langue étrangère – dans la pratique le français – devient une matière

³ Un plan de forte inspiration libérale introduit après l'arrivée des libéraux modérés au pouvoir au moment de l'avènement d'Isabelle II.

⁴ Ce plan fut spécialement important pour les langues étrangères et tout spécialement pour le français, puisqu'il impose l'ouverture d'établissements d'enseignement secondaire dans tous les chefs-lieux de province, et prépare d'une certaine façon la loi d'instruction publique de 1857 (loi Moyano).

obligatoire de l'enseignement secondaire. À partir de là les manuels vont se multiplier, et avec cela, étant donné le prestige de la littérature française, la présence de textes littéraires.

3. La présence de textes littéraires dans les manuels de français après la loi Moyano (1857) : de Tramarría à Miracle Carbonell

L'anthologie de Francisco de Tramarría, parue à Cadix en 1839, quelques années après sa *Gramática francesa para uso de los Españoles* (Madrid, 1929), représente un point de repère définitif pour bien saisir ce qu'a représenté la présence de textes littéraires dans l'enseignement du français. Nous allons donc attirer l'attention sur ce livre, et plus précisément sur sa cinquième édition sur laquelle nous avons travaillé et qui nous semble spécialement intéressante. Car s'il est vrai qu'elle conserve, pour une bonne partie, les textes de la première édition de vingt-cinq ans avant, l'auteur a inclus de nouveaux textes. La question qu'on doit se poser en tout cas concerne plutôt le choix chronologique: pourquoi n'est-il pas parvenu à élargir sa longue liste d'auteurs et de textes avec des exemples plus récents? Et cela malgré la présence de Lamartine, avec des poésies extraites des *Méditations*, et certains auteurs mineurs du XIX^e siècle comme c'est le cas de Saint-Victor, poète aujourd'hui tout à fait oublié et qui s'est fait connaître dans les premières décennies du siècle avec son poème *Le voyage du poète* (1806)⁵; ce qui nous pousse à nous poser pas mal de questions à propos de la démarche suivie par Tramarría pour faire son choix des auteurs. Il semble préférer clairement les auteurs classiques compte tenu du prestige de la «grande» littérature française. Un demi siècle après Rueda y León et Novella, Tramarría continue à parier sur cette littérature comme une valeur sûre en tant que «modèle de langue à suivre», sans s'écartier d'ailleurs de ce qu'on faisait dans d'autres pays européens et même en France. Car il n'oublie pas qu'il doit tout d'abord enseigner aux usagers de son manuel – maîtres et élèves – à apprendre «le bon français» puisque finalement celui-ci est le but dernier de l'œuvre et de la grammaire qu'il complète. Pour ce faire il ne doute pas: il aura recours aux «Règles de l'art d'écrire» de Buffon⁶. Avec cela (TRAMARRÍA 1864: 3-10) il nous montre quels sont vraiment les critères qu'il suit ou en tout cas qui s'imposent alors

⁵ Le poète qui décide d'aller visiter les lieux décrits par les poètes anciens qu'il admire et à partir desquels il essaye d'apprendre le métier poétique. Cependant le poème célèbre aussi le sentiment qu'il éprouve devant la contemplation de la beauté de la Nature et de l'harmonie de la Création, comme fera Lamartine.

⁶ Il s'agit de son *Discours de réception à l'Académie française*.

dans l'enseignement du français et des langues étrangères en général. Et cela malgré les déclarations de principes qui s'ensuivent, concernant la rénovation de cet enseignement, après les différents plans d'études (surtout celui de 1836 puis celui de 1845) qui précèdent la loi d'Instruction publique de 1857. Mais tout compte fait on peut dire que l'enseignement institutionnalisé des langues étrangères va en arrière par rapport à d'autres initiatives éducatives qui surgissent alors au sein de la société espagnole, et cela avant et après la loi Moyano. Il est vrai qu'on ne peut laisser de côté certains courants de «modernisation» qui commencent à s'imposer alors au fur et à mesure que le siècle avance, concernant un concept pratique de l'apprentissage des langues vivantes, abordées surtout d'un point de vue essentiellement véhiculaire et communicatif. Ce caractère de discipline utile et moderne sera l'argument de base pour introduire le français dans les plans d'études qui voient la lumière après la loi Moyano. Le français sera enseigné dans le secondaire (dans les deux dernières années des *Estudios Generales*⁷), trois jours par semaine, tandis que les autres langues (anglais, allemand, italien) feront partie des *Estudios de Aplicación*, un enseignement éminemment pratique et professionnel adressé à ceux qui ne faisaient pas d'études universitaires (GARCÍA BASCUÑANA 2005: 138). Tout cela montre donc une intention très claire de la part des législateurs, ce qui expliquerait d'ailleurs le parti pris de Tramarría. Puisque le français était destiné à ceux qui avaient l'intention d'aller plus tard à l'université il fallait en tenir compte et proposer un enseignement des grands textes classiques qui ouvrirraient les portes de «l'art d'écrire» et de «l'art oratoire» qui devaient en principe être connus sinon maîtrisés. Il faut dire qu'aucune préface n'indique les intentions de l'auteur, ni les raisons du choix de différents écrivains ni des textes mis à l'honneur. Nous, lecteurs modernes, pourrait-on songer à une progression dans la difficulté qui présiderait à l'ordre des morceaux choisis. Mais non, il faut s'attarder à la lecture qui ouvre le livre, cet extrait (assez long néanmoins) du *Discours de réception à l'Académie française* écrit par Buffon, et qui figure en France dès 1753 (date où il fut reçu à l'Académie) comme définition et apologie du beau style. À la base il faut de l'ordre dans les idées, un assemblage cohérent et une progression. Ensuite le style, en manifestant l'intelligence qui le produit, ajoute – à cette clarté et justesse des idées – la personnalité de l'auteur: «le style est l'homme même» (TRAMARRIA 1864 : 9). Si le beau style semblerait un propos déplacé, celui qui l'évoque demeure un illustre modèle à suivre. Naturaliste, mathématicien, botaniste, physicien, biologiste et, surtout, contemporain des encyclopédistes, obsédé par la vulgarisation de la connaissance scientifique à partir de sa monumen-

⁷ Les *Estudios Generales* avaient une durée totale de six ans.

tale *Histoire naturelle générale et particulière* (44 volumes publiés de 1749 à 1804). Suivant Buffon, l'œuvre de Tramarría nous expose, chapitre après chapitre, un très large répertoire d'exemples de différents sujets abordés de la façon la plus convenable et, donc, sublime. D'abord en prose, ensuite en vers. Ainsi trouverons-nous des exemples de narration historique, des tableaux et des descriptions; des définitions philosophiques; des fables et des allégories; de la philosophie pratique ou morale religieuse; des modèles de lettres; discours, exordes, péroraisons, dialogues, caractères ou portraits et parallèles. Les modèles d'écriture poétique sont tirés de la fable, de la poésie épique, dramatique et lyrique. En outre, Tramarría insiste sur la fonction «oratoire», ce qui nous fait supposer que son anthologie servait à la lecture, à la reconnaissance du ton approprié (solennel ou émotif selon la convenance du sujet); à la réflexion et discussion (aidées par le professeur); ainsi qu'à l'apprentissage de la composition écrite et à la traduction. Pour un niveau avancé, bien entendu. Bref, il s'agirait d'un art de penser et de persuader qui pourrait s'appliquer au domaine de l'acquisition du français langue étrangère tout en veillant à la formation complète de l'étudiant (développement de sa raison, de sa culture et de son goût, ainsi que des attitudes pour captiver ou convaincre son interlocuteur).

Si nous examinons en détail l'ensemble des textes de l'anthologie, nous découvrons que Tramarría veille à suivre les leçons des académiciens français qui, eux, s'adressaient tout d'abord expressément aux étudiants français. Latiniste férus, il a sans doute considéré son anthologie, comme la palette des peintres dont se réclamait Marmontel⁸:

(...) les moyens qu'il doit employer dans telle ou telle occasion; non pas de lui apprendre à les employer à propos, mais de les ranger sous les yeux, comme le peintre, avant de se mettre à l'ouvrage, veut avoir ses couleurs disposées sur la palette (...) Qu'est-ce en effet que le fruit de cet étude? Une moisson d'idées qui recueillies dans l'entendement, conservées dans la mémoire, se reproduisent au besoin, et en engendrent des nouvelles. (MARMONTEL 1819: 277)

Chaque chapitre s'ouvre avec les préceptes du genre à considérer selon Marmontel (*Éléments de Littérature*) le plus cité, suivi de La Harpe (*Cours de Littérature*), Thomas (*Essais sur les éloges*), ou Boileau (*L'Art poétique*).

Ainsi, en guise d'exemple, le premier chapitre présente la narration historique d'après Marmontel (*Éléments de Littérature*), qui reprend Cicéron pour expliquer les exigences du genre: la brièveté, la clarté et la vérité: «plus il

⁸ Jean-François Marmontel, «Sources communes au dialecticien et à l'orateur», *Leçons d'un père à ses enfants sur la Logique ou l'art de raisonner*, chapitre XI.

expose simplement, plus il émeut» (TRAMARRÍA 1864: 13). Les textes choisis pour illustrer ces principes sont: la «Mort de Turenne» de Mascaron, tiré de son *Oraison funèbre de Turenne* et un extrait sur la «Bataille de Rocroi»⁹ de Bossuet, tiré de son *Oraison funèbre du prince de Condé*. Ensuite un autre académicien, poète et critique: Antoine Léonard Thomas, surtout renommé en son temps pour sa grande éloquence, qui écrivit un *Éloge de Duguay-Trouin* en 1761, dont Tramarría choisit un passage à propos de l'intervention de cet ancien corsaire, devenu un grand capitaine de la marine française, dans la guerre de Succession d'Espagne (1702-1713): «Combat naval de Duguay-Trouin»¹⁰. D'autres textes s'ensuivent: «Symptômes et ravages d'un ouragan à L'Île-de-France» tiré de *Paul et Virginie*, de Bernardin de Saint-Pierre; «La peste d'Athènes», du *Voyage d'Anacharsis* de Barthélemy¹¹. De Gabriel-Henri Gaillard, grammairien, historien, académicien, on peut lire le «Passage des Alpes par François I» de son *Histoire de François I*¹²; de Philippe-Paul de Ségur¹³ le «Passage de la Beresina» et «Napoléon sort du Kremlin au milieu de l'incendie», tirés de *Napoléon et la Grande Armée*, ouvrage écrit en 1824. De Thiers, député, académicien et historien, Tramarría choisit le récit de la mort digne de Mirabeau (*Histoire de la Révolution Française*). Ainsi le chapitre sur la «Narration historique» s'ouvre et se ferme avec deux récits qui ménagent le pathétisme et racontent les derniers instants des «grands hommes de la Patrie». Nous pouvons conclure que Tramarría, à partir de son choix des textes, offre à ses étudiants, non seulement des leçons de bien composer un récit, en choisissant la forme convenable au sujet abordé, mais une réflexion sur l'Homme, rendu digne et héroïque dans ses combats extraordinaires avec

⁹ Le 19 mai 1642, le duc d'Enghien écrase «la redoutable armée d'Espagne» (TRAMARRÍA 1864: 17).

¹⁰ Lors de la Guerre de Succession d'Espagne, René Duguay-Trouin surprend un grand convoi anglais à destination du Portugal et chargé de renfort pour l'archiduc Charles. La bataille devint très sanglante, mais le Français l'emporta (1707). Le texte choisi raconte comment «les fruits de la bataille d'Almanza furent assurés; l'archiduc vit échouer ses espérances, et Philippe V put se flatter que son trône serait un jour affermi» (TRAMARRÍA 1864:18).

¹¹ Le titre complet était: *Voyage du jeune Anacharsis en Grèce, dans le milieu du quatrième siècle avant l'ère vulgaire* (1788).

¹² *Histoire de François Ier, roi de France, dit le grand roi et le père des lettres* (1769).

¹³ Général, historien et académicien, l'oncle par alliance de Sophie Rostopchine, comtesse de Ségur. Son époux, Eugène de Ségur était petit-fils du maréchal de Ségur, ambassadeur de France en Russie et neveu du général Philippe de Ségur, aide de camp de Napoléon, qui avait failli mourir dans l'incendie de Moscou.

l'Histoire sanguinaire, souvent injuste et avec la Nature impitoyable¹⁴. Cette vision morale, exemplaire, domine dans tous les autres morceaux choisis, avec indépendance de leur style. Tout comme le titre complet de l'ouvrage le signale aussi: *Leçons françaises de littérature et de morale, choisies des meilleurs auteurs qui ont écrit dans ce genre*. Sans oublier que, parmi les académiciens choisis, quelques-uns étaient des Jésuites ou s'étaient formés dans leurs écoles. F. de Tramarría était-il Jésuite ou ancien élève des Jésuites? Nous l'ignorons, car il s'annonce uniquement comme «Ancien Professeur de langue française à la Maison des Pages du Roi, à l'École de Commerce, à l'Université de Madrid, et Directeur de l' "Instituto del Noviciado". Cet établissement deviendra par la suite le lycée "Cardenal Cisneros", dont il sera directeur depuis 1845 jusqu'en 1868, année où il prend sa retraite.

Après les narrations censées nous raconter les actions héroïques, les tableaux et les descriptions vont ajouter les détails précis: la progression et l'évolution des éléments qui les caractérisent, nous les rendant vivants. Suivant Marmontel, chaque description doit dire l'essentiel, sans trop nourrir l'imagination (TRAMARRÍA 1864: 28) à différence de la description poétique où l'écrivain est libre de choisir l'effet qu'il veut produire chez le lecteur et rendre son objet "plus sensible encore" (*idem*: 250). Pour illustrer le premier cas, les récits de voyage: les proses des "Montagnes de la Suisse" de J.-J. Rousseau; "Prière du soir à bord d'un vaisseau" de Chateaubriand (*Génie du christianisme*); "L'orage" de Barthélémy (*Voyage d'Anacharsis*); "Aspects des pyramides d'Égypte" de Volney (*Voyage en Égypte*); "La ville de Tyr" de Fénelon (*Télémaque*; ou bien "L'écureuil" et "Le chevreuil" de Buffon; "Le dragon" de Lacepède; ou la peinture "Jésus-Christ peint par Raphael" de Balzac (*La peau de chagrin*); "Pierre l'Ermité" de Michaud (*Histoire des croisades*), etc. Tandis que la description poétique est illustrée par Delille, surtout, Rulhière, Saint-Victor et Rosset. Ainsi, le compilateur clarifie à partir des exemples donnés, les principes de Marmontel: "Vingt dessinateurs placés autour du modèle font

¹⁴ La traversée tellement dure mais triomphale des Alpes par les troupes de François Ier, s'oppose au récit d'un Napoléon en déroute au milieu de l'hiver (bien que, de nos jours, les historiens considèrent que Napoléon parvint quand-même à traverser la Bérézina et à fuir ainsi des troupes russes). Le récit sur l'incendie de Moscou apprend comment, en 1812, lors de l'invasion de la Russie par la Grande Armée, Féodor Rostoptchine est gouverneur de Moscou. Il fait évacuer les pompes à incendie et libère des prisonniers avec la mission de mettre le feu chacun à un quartier. L'incendie qui en résulte constraint Napoléon à une retraite désastreuse. Malgré avoir sauvé la ville et la figure du tsar, Rostoptchine est accusé par les habitants de Moscou, qui ont perdu leurs maisons, si bien qu'il est disgracié par le tsar et préfère s'exiler, en Pologne, puis en Allemagne, en Italie et en France en 1817, où il fait venir sa fille Sophie.

vingt figures différentes; le même paysage produira différents tableaux, selon les points de vue et les aspects que les peintres auront choisis" (*idem*: 264). Les étudiants avaient sous les yeux non seulement de textes de Voltaire (ses tragédies), Rousseau, Corneille, Racine (pas Molière), mais, à partir de textes bien choisis, mais moins connus, un essai de théorie littéraire les apprenant à distinguer une fable d'une allégorie, un discours philosophique d'un discours moral; une définition d'une description. Les apprenant à analyser le dialogue (la confrontation en parallèle) dans les tirades dramatiques.

La deuxième édition (1883) de la *Crestomatía francesa: selectas de los escritores más eminentes de Francia, así en prosa como en verso*, d'Antonio Bergnes de las Casas, a été revue, corrigée et sensiblement augmentée et modifiée par R.T.C. Pbro. En origine, le livre de Bergnes de las Casas, illustre philologue, helléniste et recteur à l'Université de Barcelone¹⁵, venait compléter son *Novísimo Chantreau o Gramática Francesa* (1860). Bergnes de las Casas modifia à son tour la liste de Chantreau: retirant les "anécdotas insulsas que puso Chantreau" et introduisant des extraits de los "mejores prosistas y poetas franceses modernos", et à partir de sa 14^e édition il choisit (au lieu du Livre V préféré par Chantreau) le «Livre I» du *Télémaque* en traduction interlinéaire, accompagnée de l'analyse grammaticale. Après 18 rééditions, Bergnes de las Casas renouvela son *Novísimo Chantreau*, tandis que R.T.C. Pbro réécrit la *Crestomatía*, en simplifiant les exercices de traduction afin de s'adapter aux nouveaux règlements éducatifs, et veillant à une progression dans l'acquisition des connaissances, "allant du facile au plus difficile":

El uso que se hace del *Telémaco*, de *La Fontaine* y de otros autores clásicos no nos parece muy a propósito para que los alumnos hagan progresos visibles en un estudio tan difícil, por cuya razón hemos entresacados de los autores franceses más eminentes todo lo que nos ha parecido mejor para nuestro objeto; empezando por lo más fácil y siguiendo por lo más difícil, con notas y aclaraciones, añadiendo el análisis gramatical del Libro I del *Telémaco*, de Bergnes de las Casas. (Prefacio *Crestomatía francesa* (...) 1883: 5-6)

¹⁵ Professeur de Français, il obtient en 1830 la chaire de l'École de langues de la Junta de Comercio de Barcelone. Puis il fut le premier agrégé de philologie grecque de l'Université de Barcelone (1837-1879), lors du retour de l'université à Barcelone, après une longue période d'activité installée à Cervera. Il devint recteur de cette Université (1868-1875). Il fit un travail considérable dans la traduction des classiques grecs et latins en catalan et castillan. Fonda une maison d'édition (1830-1843) qui portait son nom où il publia diverses grammaires en grec classique et une chrestomathie. Il édait aussi des journaux et des revues, comme *El Vapor*, journal qui diffusait les idées scientifiques, sociales et esthétiques européennes en Espagne.

Pour respecter les degrés de difficulté, le manuel aboutit à la fin de l'année scolaire au *Télémaque* (*Livre I*) de Fénelon : nous retrouvons la traduction interlinéaire de Bergnes de las Casas avec la longue liste du lexique commentée grammaticalement. Mais le compilateur commence le manuel par un choix de textes variés et bien plus courts pour apprendre, en principe, à traduire. Il ôte toute référence oratoire précise et même le nom des auteurs. Il s'agit plutôt d'une série de textes qui présentent des champs lexicaux à apprendre. C'est pourquoi à la fin, toujours pour insister sur cette perspective adaptée aux exigences réglées, on trouve une liste de mots usés dans des activités commerciales; accompagnée d'une série de factures (celles d'une compagnie maritime; celles d'une imprimerie) comme modèles à suivre dans le monde du commerce. Le choix de textes de l'éditeur R.T.C. Pbro (c'est-à-dire, un prêtre) dévoile donc des intérêts bien plus axés sur l'acquisition de la langue étrangère que sur l'acquisition de la littérature, quoique toujours tenue pour modèle de bon goût. Et, comme toujours, une perspective morale plane sur les extraits, bien que l'adaptation aux exigences de modernité de la société impose des thèmes nouveaux de plus en plus techniques et scientifiques.

Le schéma rhétorique, sans être rendu explicite, est encore clairement perceptible. Le recueil s'ouvre par quelques "narrations" sur la création du monde d'après le livre de la *Genèse*. Monde extraordinaire dans sa complexité et son harmonie, qui va être ensuite décrit ("descriptions", "tableaux"), au long des extraits, dans ses composants (BERGNES DE LAS CASAS 1883: 7-63): "le feu et la lumière"; "le ciel, la lune et les étoiles"; "l'eau"; "les continents"; "le temps"; "le climat"; "les volcans"; "les tremblements de terre"; "le vent et les tempêtes"; "la rosée, les nuages, la pluie, la grêle, la neige"; "les plantes"; "les animaux", etc. À partir de la page 64 et jusqu'à la page 176, l'Homme devient le centre de l'étude, avec ses faiblesses et ses passions, sa volonté et sa raison que les "maximes égrènent en forme de proverbe: "Bonne conscience et mauvaise conscience"; "Proposition impie, pieux refus"; "Moyen de faire des progrès dans la vertu"; "Égarement et repentir"; "Défaut reconnu et corrigé"; "Réparation honorable"; "Crime et expiation"; "Funestes effets des mauvaises compagnies sur la jeunesse", etc. Pour compléter ces leçons de morale et de langue nous avons quelques récits de vies exemplaires : "Saint Vincent de Paul"; "Saint François de Sales"; "Saint Charles Borromée" (fondateurs d'Ordres consacrés à l'enseignement), "Mort de Saint-Louis" qui aboutissent au "Tableau de la mort du juste". Nous trouvons aussi des "portraits" et des "parallèles" de Platon, Pétrarque, Fénelon, Bossuet, Amyot, parmi d'autres. Un aspect très important du livre c'est la partie dédiée à l'éloge de la science fait à partir d'un extrait de Georges Cuvier (Montbéliard, 1769-Paris, 1832), zoologue et paléontologue, membre de l'Académie des Sciences, tiré de son

“Avantage des sciences”, et notamment de l'exemple apporté par Sophie Germain (Paris, 1776-1831), mathématicienne autodidacte dont les réussites scientifiques dévoilent l'injustice faite à l'égard des femmes de science du XIX^e siècle: jugées incomptétentes pour comprendre les travaux scientifiques , elles ne pouvaient traditionnellement avoir accès à la connaissance des progrès scientifiques qu'au cours de discussions mondaines ou à la lecture des livres de vulgarisation qui leur étaient spécifiquement destinés. Sophie Germain se distingue avant tout par son refus de se soumettre aux moeurs de son époque. Pour illustrer le progrès accompli par la recherche scientifique, le manuel décrit une série d'inventions modernes: les machines à vapeur; les paratonnerres; le télégraphe; les chemins de fers; le système métrique; les poids et monnaies; le papier; les encres et crayons; les tissus, etc. Finalement quelques textes littéraires montrent le prestige des Belles Lettres et l'essor du Romantisme. Sans aucune prétention de composer une vision chronologique ou historique, comme c'était déjà l'usage dans les manuels français d'Histoire Littéraire, mais sans doute avec l'intention de marquer les différences de composition et de goût. Les sujets et les genres sont très variés, afin de bien montrer le contraste entre les anciens classiques, toujours admirables par l'art de penser et de dire, et les romantiques, subjectifs, pittoresques, avec leur sens de la religiosité extrême: Racine *Athalie* et *Phèdre* (“La mort d'Hippolyte”); Corneille (*Horace*); Voltaire (*Oreste*); La Bruyère (“Les parvenus”, *Caractères*); Bernardin de Saint Pierre (“Naufrage de Virginie”); Chateaubriand (“La cataracte du Niagara”); Nodier (“Le nid d'hirondelles”); Lamartine (“Hymne au soleil”, “Une larme”, “La prière”: *Harmonies, Méditations*); Hugo (“La prière pour tous”; “Le poète chrétien”).

Notre dernier manuel pour commenter ce sont les *Morceaux choisis de littérature française en prose et en vers*, d'Augustin Miracle Carbonel (1889). Le titre est accompagné de la description: “Recueil de lectures graduées pour l'enseignement de la langue française dans les instituts et pensionnats d'Espagne”. Enseignement divisé en deux cours (Premier cours: pp. 4-82 et Second cours: pp. 83-192). L’“avertissement de l'auteur” (p. 83) n'est pas moins significatif: il s'agit d'offrir à l'étudiant de l'enseignement public la préparation nécessaire pour réussir les épreuves de Français fixées par décret royal de 1887. Or, nous le rappelons, le premier cours de cet enseignement travaillait la lecture, la grammaire et la traduction. Puis le second, la grammaire, l'écriture à partir des dictées et de la conversation. Les épreuves des examens respectifs étaient également fixées: lire et répondre à des questions posées sur la lecture; écrire sous la dictée; version et thème sans dictionnaire.

Le Premier cours travaille d'abord la prose uniquement. Les 19 textes retenus nous rappellent ceux que l'on a déjà commentés à propos de la réédition de la *Crestomatía de Bergnes de las Casas*: à partir de la création du monde,

l'auteur décrit la variété de ses éléments et la richesse de ses diverses espèces. Le nombre de textes est réduit considérablement, mais l'information lexicale est très riche et adaptée à l'élève. En guise d'exemple, l'extrait qui aborde l'explication du Temps parle de la division du temps “le jour a 24 heures, l'heure a 60 minutes, la minute 60 secondes”, “les années à 365 jours et les bissextiles”; puis on ajoute le calendrier: le nom des mois et des saisons. On retrouve quelques textes de morale à l'usage pour aborder l'étude de l'espèce humaine. En définitive, rien de très original. Une fois acquis un certain niveau de connaissances de vocabulaire et de syntaxe, la “littérature” se rend présente, les extraits étant toujours choisis en fonction de l'âge des étudiants (MIRACLE 1889: 42-79). Le *Télémaque* est définitivement écarté, mais Fénelon est inclus cette fois-ci à partir de deux de ses *Fables*, “Les abeilles” et “Les deux souris”, autour du rapport des individus avec la société; Montesquieu avec un extrait de l'*Esprit des Lois*; Bossuet avec “Alexandre” tiré de son *Discours sur l'Histoire Universelle*; plusieurs extraits réunis sous la même rubrique: “Danger de la lecture des romans”, avec mention des auteurs (Bossuet, Sainte Thérèse ?, P.J.-Proudhon), mais non de l'œuvre originale. Finalement, quelques échantillons modernes “romantiques”: l'histoire par Abel Hugo (“Siège de Saragosse”), et, comme représentation de la poésie intime, Lamartine (*Le Crucifix*), Marie Jenna (pseudonyme de Céline Renard), presque contemporaine de Miracle (elle vécut de 1834 à 1887), ses poésies (ici “Cimetière d'enfants, souvenirs de Bretagne”) étaient utilisées dans les écoles françaises comme exercices de lecture à haute voix; tout comme celles de J. Petit-Senn (“Mes vieux meubles”) où le sentiment de religiosité, la mélancolie et le pittoresque aboutissent à une réflexion sur la famille et la divinité. Pour terminer, une belle fable en vers de La Fontaine, “Le rat égoïste” (son titre original: “Le rat qui s'est retiré du monde”).

Le Second Cours, outre un répertoire d'exercices de traduction de l'espagnol en français (*idem*: 87-119), travaille soigneusement la notion de “style”, définie à partir de *L'Art d'écrire* (IV-5) de Condillac: “[Le style est] la forme que l'on donne à l'expression de la pensée. Le style soumis à des lois générales se modifie selon les sujets que l'on traite, et les circonstances”. Miracle renchérit sur la façon “convenable, élégante et saisissante” d'exprimer ses idées que tout homme instruit doit apprendre au moyen des “exercices de composition”. La “composition” est, bien entendu, un “exercice littéraire sur un sujet donné, dans le but de former le style”. Les qualités principales du style (la clarté, la concision, la facilité, la noblesse, l'harmonie, l'élégance, l'originalité, la vivacité, la coloration, etc.) doivent être acquises à partir de trois sortes d'exercices de composition: la description, la narration, la lettre. Ces notions élémentaires sur le style en général terminées, Miracle s'attarde sur la composition du style épistolaire. Il choisit ce modèle de composition parce qu'il considère que la

lettre aborde toujours avec “naturel” des sujets familiers ou des sujets quotidiens, ce qui facilite la compréhension aux étudiants. Il la définit comme “une simple conversation” entre personnes éloignées, c'est pourquoi la meilleure façon de l'écrire est “de le faire sous la dictée du cœur et de l'imagination et d'éviter d'être trop brillant, l'affectation, la raideur” (*idem*: 119-147). Il présente un choix de 34 lettres de “femmes célèbres depuis le XVI^e siècle jusqu'à nos jours”, parmi celles-ci: *Lettre de Marguerite de Valois au roi*; *Lettre de Mme de Montausier à M. le Cardinal de la Valette*; *Lettre de Mme de l'Enclos à M. de Saint Évremond*; *Lettre de Mme de Sévigné à Mme de Grignan*; *Lettre de Mme de Sévigné à M. de Grignan*; *Lettre de Mme de Sévigné au conte de Bussy*; *Lettre de Mme des Ursins à Mme de Maintenon*; *Lettre de Mme de Lafayette à Mme de Sévigné*; *Lettre de Mme de Choiseul à Mme de Duffand*; *Lettre de Mme de Staël à Mme de Recamier*, etc. (*idem*: 149-192).

3. Quelques conclusions

Après avoir analysé en détail le contenu des textes littéraires dans les manuels de français langue étrangère destinés à des usagers espagnols de F. Tramarría (1864), d'A. Bergnes de las Casas-R.T.C. Pbro (1883) et d'A. Miracle (1889), nous pouvons en tirer quelques conclusions. D'abord, des considérations générales. La tradition classique française des “Belles Lettres”, du “bon goût”, de la “vraisemblance”, sur laquelle veillent les Académiciens, est fixée en Espagne à partir du choix de lectures de Chantreau: elle se modifie lentement par exigence d'adaptation aux nouvelles méthodes d'enseignement des langues étrangères, plus directes. Ces manuels étaient conçus surtout par des religieux et des philologues et dirigés presque exclusivement à des garçons dans des institutions publiques et privées, ce qui dicte leurs contenus. Le refus des romans (à l'exception du *Télémaque*), des contes, du conte philosophique (aucun conte de Voltaire), ainsi que des œuvres qui pourraient provoquer un excès d'imagination ou des jeux de langue trop poussés (Molière), devient la norme. C'est pourquoi les récits des exploits épiques aboutissent généralement à une réflexion sur le sacrifice de la vie individuelle. La poésie lyrique, comme disait Marmontel, que Tramarría cite, manque de l’“ivresse” (la vérité ou la vraisemblance) que les Grecs avaient su lui donner. Elle demeure restreinte à Lamartine: le seul à avoir un caractère vrai, le seul à parler à l'âme de façon harmonieuse (TRAMARRÍA 1864: 346-347). Pourtant nous pouvons ajouter d'autres considérations: la portée encyclopédique de Tramarría souligne le travail de “composition”, montre les possibilités d'argumentation et d'expression, de façon à approfondir dans la fonction de l'exercice de lecture. Plutôt que de nous faire découvrir les grandes œuvres, ou la chronologie de

la littérature française, il nous installe dans le débat sur le fait littéraire, que les modernes appelleront littérarité. Miracle, de son côté, met l'accent sur les lettres de femmes célèbres. C'est encore une leçon de littérature quand il réfléchit au style naturel. La *Crestomatia* de Bergnes de las Casas- R.T.C, semble accorder moins d'importance aux textes littéraires. Il combine les "leçons des choses", la vision plus technique et scientifique (très proche du parti pris qu'il défendait dans son journal *El Vapor*). Mais son choix du Livre I du *Télémaque*, outre reprendre les leçons de Fénelon de joindre "l'agréable et l'utile" pour éviter d'ennuyer l'étudiant (la morale devient persuasive quand son message s'allie aux "charmes de l'imagination"), fait découvrir les accents nostalgiques de Calypso. Belle façon de rendre moderne (romantique) un texte classique.

Références bibliographiques

- CHANTREAU, Pedro Nicolás. 1781. *Arte de hablar bien o Gramática completa dividida en tres partes*. Madrid: Sancha.
- BERGNES DE LAS CASAS, Antonio. 1883. *Crestomatía francesa: selectas de los escritores más eminentes de Francia, así en prosa como en verso*. 2^a edición corregida y aumentada por R.T.C. Pbro. Barcelona: Imprenta de Juan Oliveras. Madrid: Librería de D.G. Hernando.
- FISCHER, Denise. 1999. "Écrivains français de l'âge classique proposés pour l'enseignement du F.L.E. en Espagne aux 18^e et 19^e siècles". *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. 24: 117-128.
- FISCHER, Denise, GARCÍA BASCUÑANA, Juan F. & GÓMEZ, María Trinidad. 2004. *Repertorio de gramáticas y manuales para la enseñanza del francés en España (1565-1940)*. Barcelona: PPU.
- GARCÍA BASCUÑANA, Juan F. 2005. "Materiales para la enseñanza del francés en España: aproximación a los manuales publicados entre los siglos XVI y XX". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19 (2): 129-144.
- MIRACLE CARBONELL, Agustín. 1889. *Morceaux choisis de littérature française en prose et en vers*. Barcelona. Casa Provincial de Caridad.
- MARMONTEL, Jean-François. 1819. *Œuvres*. Paris. A. Belin, t. VI, 277. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. 24: 175-186.
- MELKA, Francine. 1999. "L'image de la littérature française dans l'enseignement en Hollande au XIX^e siècle: le cas des auteurs des 17^e et 18^e siècles" in M. Boixareu (Ed.), *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou Seconde*, 175-189.
- NOVELLA, Pablo Antonio. 1813. *Nueva Gramática de la lengua Francesa y Castellana*. Alicante: Imprenta de España.
- RUEDA Y LEÓN, M. 1801. *Gramática Francesa para uso de la Nación Española, sacada de los mejores autores, sacada de los mejores autores franceses, especialmente de la Academia Francesa*. Nîmes (?).
- SUÁREZ GÓMEZ, Gonzalo. 1929. *Anthologie française. Selección de trozos literarios hecha por....* Madrid: Imprenta Clásica Española.
- _____. 2008. *La enseñanza del francés en España hasta 1850. ¿Con qué libros aprendían francés los españoles?* Barcelona: PPU.
- TRAMARRÍA, F. 1864[1839]. *Leçons françaises de littérature et de morale, choisies des meilleurs auteurs qui ont écrit dans ce genre*. Madrid: Aguado.

Breves considerações sobre o Curso de língua hespanhola (Porto 1888) de Henrique Brunswick¹

ROGELIO PONCE DE LEÓN ROMEO

Universidade do Porto

Centro de Linguística da Universidade do Porto

1. Considerações iniciais

Diversos investigadores na história do ensino de línguas estrangeiras têm vindo a salientar a escassez de materiais para o ensino-aprendizagem do Espanhol em Portugal, que começam a ser publicados, de forma ocasional, a partir de meados do Século XIX (PONCE DE LEÓN 2005; PONCE DE LEÓN 2007; Álvarez 2005; DUARTE 2008a; DUARTE 2008b). A este propósito, parece-me ilustrativo e sintomático que, das obras para o ensino de línguas publicadas por Joaquim Gonçalves Pereira na colecção *O mestre popular aperfeiçoado*, só tenha sido publicada uma edição daquela que se dedica à aprendizagem da língua espanhola (PONCE DE LEÓN 2005: 679-681; PONCE DE LEÓN 2007: 65-66) – e que, segundo os dados de que disponho, foi editada em Madrid, em 1883 (CARDOSO 1994: 178) –; por sua vez, os manuais elaborados pelo mesmo autor, centrados no estudo de outras línguas – italiano, francês, alemão ou inglês –, gozaram de numerosas edições, cuja divulgação, em certos casos – como aquela que se centra na língua inglesa² –, chega até ao último quartel do século XX. Delas se localizam inúmeros exemplares nas bibliotecas e livrarias; do manual sobre o Espanhol, pelo contrário, não se conhecem exemplares.

Um caso muito semelhante – embora com melhor sorte, na medida em que podem ser encontrados exemplares da obra nas bibliotecas – é o do *Curso de língua hespanhola* (Porto 1888) de Henrique Brunswick (1846-1919), prolífico autor – e, em certos casos, revisor das obras de Jacob Bensabat – de manuais para o ensino do Inglês e do Francês e de dicionários³, alguns dos quais ainda se publicavam – como os manuais de Joaquim Gonçalves Pereira – nas últimas décadas do século passado, se bem que o livro dedicado ao

¹ O presente trabalho foi realizado no âmbito do projeto de investigação “Centro de Linguística da Universidade do Porto – Unidade de I&D – Ano 2010” financiado pela Fundação para Ciência e a Tecnologia.

² A última edição (ou reimpressão) que conheço é datada de 1992.

³ O elenco das obras lexicográficas de Henrique Brunswick foi apresentado por Telmo Verdelho (2002: 54).

ensino da língua espanhola conte apenas com uma só edição. Sobre o *Curso* – obra muito pouco estudada, com contadas exceções (ÁLVAREZ 2005: 49; PONCE DE LEÓN 2007: 66-68), pelos investigadores na história do ensino do Espanhol – versam as seguintes páginas.

2. O *Curso de lingua hespanhola* de Brunswick: motivação para a redação da obra

Como foi referido no início, o *Curso de lingua hespanhola* integra-se na extremamente escassa produção de materiais exclusivos para o ensino do Espanhol em Portugal, que se inicia⁴ com a publicação da *Grammatica hespanhola para uso dos portugueses* (Porto 1848) por Nicolau António Peixoto⁵; a obra objeto em estudo, no entanto, pode ser considerada – se exceptuarmos *O hespanhol sem mestre* de Joaquim Gonçalves Pereira, que parece ter sido publicado, como acima foi indicado, em Madrid, em 1883 – como o primeiro manual publicado en Portugal para o ensino-aprendizagem do Espanhol⁶. Neste sentido, Brunswick, no prefácio – intitulado *O porque d'este livro* (1888: 7-10) –, põe em relevo precisamente o facto de o manual em análise constituir “a primeira tentativa feita no sentido de unir pelas letras Lusos e Hispanos” (1888: 10); contudo, omite – quer por desconhecimento, quer de forma consciente – os materiais para o ensino do Espanhol já editados em Portugal. As razões para a elaboração e publicação da obra residem na aproximação comercial e cultural entre os dois povos, possibilitada pela criação de infraestruturas:

N'estes últimos anos traçaram-se varios hyphens entre as palavras Portugal e Hespanha: assignaram-se tratados de commercio, lançaram-se pontes sobre os rios divisórios, construíram-se caminhos de ferro por um e outro lado, estreitaram-se as relações, e nunca se deixaram de pronunciar brindes fraternaes sempre que uma inauguração internacional se realizou cá ou lá. Hoje ha um vaivem continuo entre as nossas cidades e as cidades hespanholas [...] (*idem*: 7).

Por outro lado, Brunswick, partindo da explicitação de um tópico ainda hoje vigente – isto é: a capacidade dos portugueses para entenderem a língua espanhola e a incapacidade dos espanhóis para entenderem a língua portuguesa –, defende que:

⁴ Anos antes José Vicente Gomes de Moura tinha publicado umas interessantíssimas *Taboas de declinação e conjugação para apprender as línguas espanhola, italiana e franceza, comparando-as com a portugueza* (Coimbra 1821) (DUARTE 2006; PONCE DE LEÓN 2009).

⁵ Desta obra Sónia Duarte (2008b) realizou uma edição crítica com estudo preliminar.

⁶ A obra é baseada numa das propostas metodológicas mais inovadoras da época; refiro-me ao método didático concebido pelo alemão Franz Ahn para a aprendizagem de línguas (SÁNCHEZ 2000[1997]: 100).

[...] não ha nenhum Hespanhol que tendo vindo a Portugal não fosse entendido por todos falando no seu idioma. Na capital, no Porto ou n'outra qualquer cidade de província n'uma villa, por central que esteja, ainda mais, em qualquer aldeia, todos entendem um Hespanhol quer elle fale o puro castelhano de Valhadolid, quer se explique no mais devorador malagueño.

Existe reciprocidade? Ha por acaso algum Portuguez que falando a sua lingua conseguisse fazer entender-se a uma lengua distante da fronteira? Por certo que não. Não quero agora dizer o porque d'isto; indicoo e nada mais.

E indicando-o faço suficientemente conhecer a necessidade que ha de que bem ou mal saibamos alguma coisa da lingua de Cervantes para não nos prestarmos á mofa dos nossos hóspedes quando lhes entremos pelas portas dentro. É necessário saber que ha só uma coisa sobre a qual o Hespanhol é recalcitrante: os idiomas. Cid, o Campeador, matava Moiros porque falavam arabe; se falassem como *Dios manda* seriam os melhores amigos do mundo; esta é a verdade: o Hespanhol nunca será amigo senão de quem fale como elle⁷ (*idem*: 9).

De acordo com as palavras que acabam de ser reproduzidas, o autor do *Curso* parece estabelecer o seu manual como um instrumento para aperfeiçoar – no plano gramatical e muito provavelmente também no das competências de produção e de compreensão escrita – a aptidão natural dos portugueses para perceber a língua espanhola.

3. Estrutura da obra e orientações metodológicas

Nas linhas anteriores, foi adiantado que o *Curso de língua hespanhola*, segundo as notícias de que se dispõe, é o primeiro tratado para a aprendizagem do Espanhol publicado em Portugal segundo o “método Ahn”, que Aquilino Sánchez descreve sumariamente da seguinte forma:

Cada sección de libro se inicia con un breve resumen gramatical. Siguen luego unas doce palabras y acaba la sección con frases para traducir en la lengua que se aprende [...]. Las lecciones son cortas: abarcán una sola página. El libro [...] finaliza con dos apéndices: uno con vocabulario agrupado en 12 áreas temáticas y otro con 12 páginas más de diálogos. Las frases son muy sencillas y próximas a lo que podría llamarse lenguaje “usual y familiar”. Respecto a los conocimientos gramaticales que pueden precisarse para comprender la gramática aquí incluida, éstos se reducen a lo mínimo: *singular, plural, nombre...* Todo es sencillo (1992: 208-209).

⁷ Pese embora as observações de Brunswick, em terras espanholas certos autores começavam a ter a preocupação de elaborar manuais para o ensino do Português; é o caso de Francisco de Paula Hidalgo, que, em 1876, publicou em Madrid um *Primero y segundo curso de portugués* segundo o *Método de Ahn* (PONCE DE LEÓN 2009b); por sua vez, Francisco Carrillo Guerrero publicava em 1911 uma *Gramática elemental de la lengua portuguesa* (PONCE DE LEÓN 2008).

Inspirado, com efeito, nestas diretrizes metodológicas, Henrique Brunswick estrutura o seu manual em três livros – aos quais agrega, no início, umas “noções preliminares” sobre questões fonéticas e ortográficas (BRUNSWICK 1888: 11-14) –, cuja matéria, aparece distribuída em 123 unidades – ou “lições”, segundo a expressão anteriormente reproduzida de Aquilino Sánchez, ou “parágrafos”, de acordo com as indicações registadas noutros manuais baseados no método de Franz Ahn –, de extensão variável e que podem ser analisados de acordo com a sua composição e com os objetivos de aprendizagem. No atinente à composição das unidades, estas apresentam, na maior parte dos casos⁸, uma estrutura complexa, porquanto integram componentes gramaticais e/ou lexicais com a correspondente tradução para Português, para passar a pô-las em prática através de um exercício de tradução directa; sirva como ilustração a unidade 63 (BRUNSWICK 1888: 68-69), que passo a descrever:

- i) É apresentada, em primeiro lugar, uma lista de vocábulos que, embora não se agrupem explicitamente em áreas temáticas, possuem, regra geral, certa coesão lexical; no que se refere à unidade referida, são introduzidos os nomes de certos meses – ‘enero’, ‘febrero’, ‘marzo’, ‘abril’ –, vocabulário geral relacionado com as refeições – ‘comer’, ‘comida’, ‘almuerzo’, ‘cena’, ‘cenar’ –, formas gramaticais – pronome ‘cuanto’ e os pessoais ‘conmigo’, ‘contigo’, ‘con nosotros’ –.
- ii) A seguir, são introduzidas, num plano paradigmático – e, portanto, sem recurso a regras gramaticais⁹ –, as formas dos presentes do indicativo e do conjuntivo do verbo ‘almorzar’, como exemplo daqueles verbos cuja vogal radical ‘o’ ditongue em ‘ue’.
- iii) A unidade conclui com um conjunto de orações em língua espanhola para serem traduzidas para Português.

Se se atentar, por conseguinte, na estrutura referida, parece que a proposta didática de Brunswick favorece uma aprendizagem indutiva das regras gramaticais subjacentes aos paradigmas, pelo menos em unidades como aquela que foi descrita; contudo, esta sequência não implica, como já notei noutro estudo (PONCE DE LEÓN 2007: 68), a eliminação de preceitos gramaticais no *Curso de*

⁸ Em certos casos, não obstante, a unidade não constitui senão um exercício de tradução direta.

⁹ No entanto, há, relativamente às formas indicadas, uma observação de índole linguística em nota de rodapé: “Como *almorzar* conjugam-se todos os verbos da primeira conjugação que tem *or* na penúltima syllaba; taes são *acordar*, *recordar*, etc. Exceptua-se *orar* que é regular” (BRUNSWICK 1888: 68); há ainda, no fim do paradigma, uma referência a uma regra gramatical anteriormente apresentada, segundo a qual ‘almorzar’ é “regular nos outros tempos atendendo ao dito na regra 32” (*idem*: 69).

língua hespanhola; pelo contrário, estes aparecem, ao longo da obra, integrados, como primeiro elemento de boa parte das unidades, em parágrafos autónomos e numerados com o objetivo de poderem ser localizados oportunamente pelos interessados. Tal pode, com efeito, dar-nos uma ideia de que o autor também favorece procedimentos dedutivos para o ensino de noções gramaticais, se bem que, naquelas unidades em que há componentes teóricas mistas – isto é: aquelas que estão compostas de paradigmas e/ou expressões lexicais e observações metagramaticais –, a estratégia subjacente de aprendizagem – pelo menos no livro primeiro – parece ser a indutiva, porquanto são registados primeiro os paradigmas e, logo a seguir, as regras gramaticais.

No que respeita aos objetivos de aprendizagem, pode ser deduzida, no *Curso de língua hespanhola*, uma tipologia de unidades adequada àqueles e condicionada pela progressão da matéria. A este respeito, pode estabelecer-se a seguinte distinção:

- i) Unidades centradas na aprendizagem das formas linguísticas (na vertente lexical e/ou gramatical), nas quais é distinguida uma tipologia bipartida: a) aquelas em que se favorece – se se tiver em consideração, como acima foi referido, a sequência subjacente – a via indutiva, e que habitualmente finalizam com um exercício de tradução direta; b) aquelas outras, localizadas nos livros segundo e terceiro, que favorecem uma via dedutiva de aprendizagem da gramática; trata-se, habitualmente, de unidades extensas, como é o caso daquela que inicia o livro terceiro (BRUNSWICK 1888: 113-121) sobre a caracterização e os usos dos modos e dos tempos e que é rematada com um quadro, de finalidade pedagógica retrospectiva, “das desinências dos verbos irregulares” (*idem*: 118-121).
- ii) Unidades que favorecem, de forma exclusiva, a prática linguística, consistentes em atividades de retroversão, e de extensão e complexidade estrutural variável e progressiva. Com efeito, nas “lições” iniciais, encontramos exercícios compostos por um número reduzido de expressões lexicais para serem traduzidas, que se vão tornando gradualmente mais complexos do ponto de vista estrutural e/ou lexical; por exemplo, as unidades 121, 122 e 123 (*idem*: 163-165) constituem extensas séries de provérbios em língua portuguesa, a propósito dos quais o autor introduz, no texto, quando julga oportuno, a tradução de certas unidades verbais ou pluriverbais de repercussões lexicais¹⁰ ou sintáticas¹¹.

¹⁰ Por exemplo: “Do mal o menos (*menor*). Do dito ao feito vai muito (*hay grande trecho*)” (*idem*: 164).

¹¹ Assim nos seguintes provérbios: “Com (de) mil amores” (*idem*: 164), “Andar de (á) gatas” (*idem*: 165).

4. Em torno da descrição gramatical

Acabo de referir que a aprendizagem – indutiva e dedutiva – da gramática está presente na obra de Henrique Brunswick; este facto poderá afastá-lo da essência do método concebido por Franz Ahn, se tivermos em consideração as palavras de Aquilino Sánchez, segundo o qual:

no sería exacto afirmar que el método de Ahn es un método gramatical, si con este término significamos lo que normalmente se entendía por tal. Se dan en él otros elementos añadidos que complementan lo estrictamente gramatical, cuales son la sencillez-simplicidad, la agrupación del vocabulario, las frases familiares o usuales, o la aplicación de la gramática al lenguaje práctico. Además el nuevo método de Ahn no se restringe solamente a esto, ya que elimina toda referencia explícita a la gramática (SÁNCHEZ 2000[1997]: 100).

Já adiantei que pelo menos esta última característica não se cumpre no *Curso de lingua hespanhola*. Com efeito, ao longo dos três livros de que consta a obra, as observações metalingüísticas – não apenas gramaticais, mas também lexicais ou pragmáticas – não só aparecem nos 132 parágrafos numerados, como também em notas de rodapé e em comentários não numerados.

No que se refere à abordagem metodológica das questões gramaticais, cabe salientar a sequência em que, neste tipo de manuais, são introduzidas, não se correspondendo com a exposição que se regista nas gramáticas, tal como põe em relevo Aquilino Sánchez, para o qual “se vislumbra [...] un criterio de selección y ordenación del material que empieza a fundamentarse em principios no usuales hasta entonces. Ya no es una distribución de lecciones de acuerdo con las clásicas *partes de la oración* [...]” (2000[1997]: 100). A este propósito, Henrique Brunswick respeita parcialmente a disposição dos manuais estritamente gramaticais: é verdade que, como já foi referido, a obra se inicia com noções de ortografia e ortografia, ao passo, que, nos livros, se desenvolvem questões predominantemente morfológicas – não parece haver uma abordagem de aspectos sintáticos –. Contudo, a apresentação destas parece estar condicionada por critérios didáticos e não gramaticais – respeitantes, estes últimos, como sublinha Aquilino Sánchez (2000[1997]: 100), à exposição da matéria segundo a sequência das classes de palavra –; refiro-me, essencialmente, ao facto de aparecerem, no primeiro livro, formas regulares, sejam quais forem as partes da oração em que se integram, ao passo que, a partir do livro segundo, começam a apresentar-se as irregularidades – como as dos verbos da segunda conjugação, o uso do artigo ‘el’ com substantivos femininos que começam por ‘a’ tónico, etc. – ou observações mais pormenorizadas e complexas de aspectos anteriormente abordados.

No que toca à teoria gramatical propriamente dita, Henrique Brunswick parece seguir alguma das edições da *Gramática de la lengua castellana* da Real Academia espanhola (GRAE), Instituição a que dedica a obra e à qual, a propósito de certas questões, se refere; assim acontece, por exemplo, ao justificar a sua opção pelo numeral ‘séptimo’ em vez da solução gráfica mais fonética ‘sétimo’ (“Também se escreve *séptimo*, *sétima*. A Academia Hespanhola dá a preferencia á forma *séptimo*” [BRUNSWICK 1888: 104, nº 1]), ou quando coloca a questão da variação genérica de ‘decimo cuarto’ (“Diremos *lección decimo-cuarta* ou *lección decima-cuarta*? A Academia não se explica claramente sobre este ponto duvidoso, mas parece optar pelo primeiro” [idem: 105, nº 2]). Que o autor procedeu, para configurar o seu pensamento gramatical, a uma leitura muito atenta da GRAE pode ainda deduzir-se da explicação que desenvolve, logo no início do livro terceiro, acerca dos modos e dos tempos verbais em Espanhol (idem 1888: 113-117), naquilo que constitui uma das mais extensas unidades da obra, dedicada exclusivamente à teorização grammatical. A proposta de Brunswick (1888: 113-117) sobre o sistema modal e temporal do verbo espanhol pode ser esquematizada da seguinte forma:

Indicativo	Subjuntivo	Imperativo	Infinitivo
Presente	presente	Presente	Presente
pretérito imperfecto	pretérito imperfecto: i) “primeira forma” (<i>amara</i>) ii) “segunda forma” (<i>amaría</i>) iii) “terceira forma” (<i>amase</i>)		Pretérito
pretérito perfecto: i) pretérito perfecto simple (<i>amé</i>) ii) pretérito perfecto compuesto (<i>he amado</i>) iii) pretérito perfecto determinado (<i>hube amado</i>)	pretérito perfecto		Futuro
pretérito pluscuamperfecto	pretérito pluscuamperfecto: i) “primeira forma” (<i>hubiera amado</i>) ii) “segunda forma” (<i>habría amado</i>) iii) “terceira forma” (<i>hubiese amado</i>)		Gerúndio
futuro imperfecto	futuro imperfecto		participípio
futuro perfecto	futuro perfecto		

Com efeito, a proposta relativa ao sistema verbal do *Curso de língua hespanhola* é coincidente com aquela que se apresenta na GRAE. Tal como se pode observar no quadro acima, Brunswick mantém as classificações tripartidas para o pretérito perfeito do indicativo, para o pretérito imperfeito e para o mais-que-perfeito do conjuntivo, tal como aparece nas primeiras edições da GRAE. Podem ser, contudo, detetadas, por motivos didáticos, certas estratégias, por assim dizer, distanciadoras da matéria registada na GRAE, respeitantes à redução da descrição gramatical e ao confronto com o sistema gramatical do Português – critério que, como foi adiantado, é permanente ao longo da obra em estudo –. Observe-se, a respeito disto, a explicação de Brunswick acerca do imperfeito do conjuntivo do Espanhol e aquela que é apresentada sobre o referido tempo na GRAE de 1858:

Brunswick	GRAE
O futuro[i. e.: pretérito] <i>imperfecto</i> usa-se: a primeira ou a terceira forma quando o sentido da phrase exigir em portuguez o imperfecto do subjuntivo; a segunda ou a primeira quando o portuguez requerer o presente do condicional. Ex.: <i>Si yo amara</i> (ou <i>amassee</i>) <i>las riquezas</i> , se eu amasse as riquezas. <i>Yo amaría</i> (ou <i>amara</i>) <i>las riquezas</i> , si..., amaría[sic] as riquezas se... (1888 116)	Aunque el pretérito imperfecto de subjuntivo tiene tres terminaciones, sería un error el creer que pueden usarse indistintamente en todos los casos, pues se les encuentra muchas veces diferente valor, y forman muy diverso sentido. Por ejemplo, se dice bien: <i>Si yo amara</i> ó <i>amase las riquezas</i> , procurara ó procuraría <i>adquirirlas</i> ; pero estará mal dicho: <i>Si yo amaría las riquezas</i> , procurase <i>adquirirlas</i> . Este ejemplo manifiesta que la primera y tercera terminación se pueden emplear indistintamente en muchos casos, pero no en todos, pues podemos decir: <i>Yo AMARA</i> ó <i>AMARÍA las riquezas si me DISEÑ</i> <i>la salud que me falta</i> , y aquí son equivalentes la primera y segunda terminación, dejando de serlo la primera y tercera, porque sería mala construcción: <i>yo AMASE las riquezas si me diesen</i> , &c. [...] (1858: 51)

Seja como for, tendo em consideração certas caraterizações do *Curso de língua hespanhola* que me parecem alheias à teoria gramatical registada na GRAE, é muito possível que Brunswick tenha consultado outras fontes. Por exemplo, Brunswick parece não haver seguido a gramática da Real Academia Espanhola na sucinta caraterização do modo indicativo; para o nosso gramático, “[o] modo indicativo é o modo característico da affirmatione real, ou que

se suppõe real” (BRUNSWICK 1888: 113); para a GRAE, por seu turno, “[m]odo *indicativo* es el que indica ó manifiesta directa y absolutamente, y con más ó menos proximidad, la existencia, accion, estado &c. de las personas ó cosas, como *yo soy*; *tú leias*; *aquel escribió*; *cessará el frio* (GRAE 1858: 46). É possível, a este propósito, que o autor do *Curso* tenha consultado gramáticas portuguesas, como a *Arte da grammatica da lingua portugueza* (Lisboa 1770) de António dos Reis Lobato, autor para o qual o “[m]odo indicativo, ou demonstrativo é a maneira de significar no verbo, afirmando que mandâmos fazer alguma cousa, como v gr. *Escreve tu*” (LOBATO 1837: 75).

Por outro lado, podem localizar-se, no *Curso*, certas observações que se centram sobretudo em questões de uso de estruturas gramaticais ou lexicais. Habitualmente, aparecem a propósito de orações em Português que o aluno deve traduzir para Espanhol; sirva como ilustração o comentário, em nota de rodapé, sobre uma das orações que integram a atividade de tradução da unidade 92 – “Nós passeamos comvosco” (BRUNSWICK 1888: 112) –. O autor refere que “[o]s hespanhoes usam poucas vezes como neutro o verbo *pasear*; geralmente fazem-o reflexo, *pasearse*, e dizem: *Me paseo, te paseas, se pasea [...]. Etc.*” (*idem*: 112, nº 1). Na verdade, o autor chama ao leitor a atenção para o uso (muito habitual) em Espanhol do dativo designado, na gramática do Espanhol, de aspetual ou concordado, acerca do qual já tinha realçado, em páginas anteriores do manual, a força expressiva do seu uso:

Frequentemente, e para dar mais força á phrase, usam os hespanhoes um pronome que o genio da nossa língua não admite Assim, para dizer a alguém “leva isto”, se lhe dirá *lleva esto* se queremos somente dar-lhe ordem de tirar o objecto de que se trata da nossa vista; mas se em vez de essa ordem lhe queremos somente dizer que leve aquillo para si, para o seu uso, diremos *llévate esto*. Estes pronomes são: *me, te, se usted ou ustedes, nos, os* (*idem*: 63).

Noutros casos, além de analisar a vertente formal da interação comunicativa, Brunswick determina o registo em que pode ser utilizada a estrutura gramatical ou lexical; por exemplo, na exposição do verbo ‘oir’, tece o seguinte comentário em nota de rodapé:

Oír, sobre tudo no imperativo tem muitas vezes o significado de olhar, de prestar atenção. A alguém a quem queremos perguntar alguma coisa dizemos: *oiga usted*; *¿sabe usted si...?* *Oiga usted, buen amigo, conoce usted á D. Fulano?* Notaremos não obstante que este modo de falar é extremamente familiar (*idem*: 156).

Na verdade, o autor do *Curso* não faz senão determinar a variação significativa das formas de imperativo de ‘oír’ – e também das formas correspondentes do verbo português ‘olhar’ – em contexto de interação comunicativa.

5. Considerações finais

Parece-me oportuno, na conclusão do presente trabalho, salientar a importância pedagógica de um manual como o *Curso de lingua hespanhola*, enquanto material para o ensino-aprendizagem do Espanhol no Portugal de Oitocentos, em cujas páginas não encontramos apenas indicações, como vimos, sobre questões gramaticais, ou lexicais, ou sobre a maneira como estes elementos devem ser utilizados em contexto; também, em certos passos, Henrique Brunswick parece oferecer orientações de tipo didático dirigidas ao docente de língua espanhola; por exemplo, na unidade 86, que segue aquelas em que se explica a formação do diminutivo, do aumentativo e do superlativo (*idem*: 94-98), o autor, indica, em nota de rodapé, que “[n’]este exercício, o discípulo fará diminutivos ou augmentativos os nomes susceptíveis de diferentes graus de significação; fará também superlativos os adjetivos que o permittam” (*idem*: 98, nº 1). A meu ver, esta observação mostra que o *Curso de lingua hespanhola* foi redigido com o objetivo de servir para a escolarização do Espanhol, pelo menos no âmbito privado, e de ser utilizado pelos professores que se dedicavam ao ensino desta língua. Este último aspeto e outros analisados anteriormente tornam o manual de Brunswick uma obra peculiar e, pelas suas características, pioneira na história do ensino do Espanhol em Portugal.

Referências bibliográficas

- ÁLVAREZ, Eloísa. 2005. “Decadencia de la lengua española, primeras gramáticas para lusohablantes y comienzos de enseñanza de esta literatura en la Universidad de Coimbra” in Luís Filipe Teixeira: Maria José Salema & Ana Clara Santos, orgs., *O livro no ensino das Línguas e Literaturas Modernas em Portugal: do Século XVIII ao final da Primeira República, Actas do II Colóquio da A.P.H.E.L.L.E.* Coimbra: A.P.H.E.L.L.E. 39-56.
- BRUNSWICK, Henrique. 1888. *Curso de lingua hespanhola*. Porto: Livraria Internacional de Ernesto Chardron.
- CARDOSO, Simão. 1994. *Historiografia gramatical: 1500-1920. Língua portuguesa – Autores portugueses*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras.
- DUARTE, Sónia. 2006. “A aproximação contrastiva ao espanhol nas *Taboas* de José Vicente Gomes de Moura: a teoria sintáctica subjacente” in Joaquim Barbosa & Fátima Oliveira, orgs., *Textos seleccionados do XXI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Colibri. 329-339.

- DUARTE, Sónia. 2008a. "Los apéndices de la *Grammatica hespanhola para uso dos portugueses* de Nicolau Peixoto: el apartado 'Phrases familiares'". *Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*. 6: 29-46.
- DUARTE, Sónia. 2008b. *O contributo de Nicolau Peixoto para o ensino do Espanhol em Portugal: edição crítica da Grammatica hespanhola para uso dos portuguezes*. Tese de mestrado apresentada ao Departamento de Linguística e Literaturas da Universidade de Évora. Évora: Edição da autora.
- LOBATO, António dos Reis. 1837[1770]. *Arte da grammatica da língua portugueza*. Paris: Livraria Portugueza de J.-P. Aillaud.
- PONCE DE LEÓN, Rogelio. 2005. "Textos para la enseñanza-aprendizaje del español en Portugal durante el siglo XIX: una breve historia", in M^a Auxiliadora Castillo Carballo et al., coords., *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE. Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones. 675-682.
- PONCE DE LEÓN, Rogelio. 2007. "Materiales para la enseñanza del español en Portugal y para la enseñanza del portugués en España: gramáticas, manuales, guías de conversación (1850-1950)" in Gabriel Magalhães, coord., *Actas do Congresso RELIPES III*. Covilhã: Universidade da Beira Interior; Salamanca: Celya. 59-86.
- PONCE DE LEÓN, Rogelio. 2008. "Gramática y traducción en la historia de la enseñanza-aprendizaje del portugués en España: la *Gramática elemental de la lengua portuguesa* (Heidelberg 1911) de Francisco Carrillo Guerrero" in Xosé Manuel Dasílva, ed., *Perfiles de la traducción hispano-portuguesa II*. Vigo: Academia del Hispanismo. 113-127.
- PONCE DE LEÓN, Rogelio. 2009a. "Comparativismo y enseñanza de lenguas en el Portugal del siglo XIX: en torno a las *Taboas de declinação e conjugação* de José Vicente Gomes de Moura" in Victoriano Gaviño, ed., *Las ideas y realidades lingüísticas en los siglos XVIII y XIX*. Cádiz: Universidad de Cádiz. 519-533.
- PONCE DE LEÓN, Rogelio. 2009b. "Los inicios de la enseñanza-aprendizaje del portugués en España: breves consideraciones sobre *Primero y segundo curso de portugués* (Madrid 1876) de Francisco de Paula Hidalgo" in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 4. [Disponível em web: <http://dhfles.revues.org/757>; última consulta : 7 de maio de 2012.]
- Real Academia Española. 1858[1771]. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Imprenta Nacional.
- SÁNCHEZ, Aquilino. 1992. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Alcobendas (Madrid): Sociedad General Española de Librería.
- VERDELHO, Telmo. 2002. "Dicionários portugueses, breve história" in José Horta Nunes & Margarida Petter, orgs., *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas / FFLCH – USP; Campinas: Pontes. 15-64.

Teixeira Botelho e a renovação do ensino das línguas modernas estrangeiras em Portugal no início do século XX

MARIA JOSÉ SALEMA

Universidade do Minho

Creio que se pode afirmar de José Justino Teixeira Botelho que é dos poucos autores de manuais de ensino das línguas estrangeiras em que, no período que é objecto da nossa investigação neste Colóquio, podemos encontrar uma interessante e profícua simbiose entre propostas metodológicas de ensino das línguas, elaboração de manuais que visam a sua concretização e prática docente.

A figura de Teixeira Botelho destaca-se, com efeito, no conjunto dos educadores, pedagogos e docentes que, na transição do século XIX para o século XX, se empenharam num amplo movimento de renovação do ensino secundário em Portugal.

Professor de francês e inglês no inicialmente designado Real Colégio Militar, e a seguir à implantação da República, Colégio Militar, durante 22 anos, Teixeira Botelho inscreve-se na corrente dos pedagogos e professores reformistas que, desde o último terço do século XIX, não só contestam a metodologia tradicional do ensino das línguas modernas, assente predominantemente no ensino da gramática e da prática da tradução, como reclamam para as línguas modernas estrangeiras um maior espaço nos currículos liceais e a redefinição dos objetivos da sua aprendizagem.

No século XIX a progressiva generalização da escolaridade obrigatória, os progressos das ciências e das técnicas modernas e o processo de industrialização nos países da Europa e América do Norte incitam teóricos e práticos a procurarem métodos de ensino das línguas mais adaptados às novas realidades sociais (Caravolas 1995: 158). Do mesmo modo, a intensificação das relações internacionais, que o desenvolvimento dos meios de comunicação acelerou, trouxe consigo o questionamento das concepções educativas tradicionais, reclamando um novo papel para as línguas estrangeiras e uma finalidade prática para o seu ensino: há que aprender línguas, repete-se então à saciedade, não só para as ler, mas, essencialmente, para se ser capaz de as falar. As línguas devem aprender-se, também, como instrumentos de cultura, que permitam o conhecimento dos povos que as falam.

Nessa aproximação dos países, que se acentua nos finais do século, e que também traduz um novo interesse cultural, o desejo de se conhecerem outros povos, o estudo das línguas e das literaturas modernas aparece como o meio, por excelência, de conhecimento do estrangeiro, devendo por isso constituir uma das bases do ensino oficial.

Na sessão de abertura do Congresso internacional do ensino das línguas vivas, que tem lugar em Paris de 24 a 28 de Julho de 1900, Bossert, que preside à sua organização, explica o extraordinário desenvolvimento do estudo das línguas modernas estrangeiras a que se vem assistindo, “l'une des bases de l'enseignement public”, como uma tendência geral da época para a intensificação das relações internacionais. É que as línguas e as literaturas são o melhor espelho das nações:

La vraie figure des nations (...) se révèle dans leur langue et dans leur littérature. L'étude des langues et des littératures est donc le vrai moyen de connaître l'étranger, et, en le connaissant mieux, de l'aimer davantage, de se sentir porté à se rapprocher de lui (DENIKER 1901: 8).

A crítica do “*Método de gramática/tradução*”, dominante na aprendizagem das línguas no ensino oficial, apelidado pelos seus detractores de *Método Dogmático*, acentua-se entre nós a partir de meados da década de 80, sobretudo através dos artigos que inúmeros professores publicam nas duas principais revistas pedagógicas do ensino secundário: a *Revista de Educação e Ensino* e a *Revista dos Liceus*. Escritos na sua maioria por professores do ensino secundário, mas também por alguns professores universitários, neles se apontam novos objectivos à aprendizagem da língua materna e das línguas estrangeiras modernas, e conteúdos e métodos de ensino que se desejam em ruptura com o passado, de acordo com o Movimento da Reforma que, nascido na Alemanha, se expandiu na Europa e Estados Unidos da América a partir de 1882.

À amplidão e virulência dessas críticas não corresponde, porém, um pensamento pedagógico-didático original, particularmente no que respeita à teorização de um novo modelo de ensino das línguas estrangeiras, que veremos sistematizar-se apenas no início do século XX com a obra de Teixeira Botelho: *As línguas vivas na instrução secundária*. Apesar de bastante generalizada entre os nossos professores liceais a consciência da necessidade de uma transformação profunda e global do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, em nenhuma dessas críticas vemos surgir um corpo de doutrina coerente. Se, por um lado, se limitam a propor a adopção em Portugal da metodologia do ensino das línguas divulgada sobretudo pelos pedagogos alemães e franceses, por outro, trata-se de críticas parcelares, avulsas, da

prática pedagógica tradicional, acompanhadas de sugestões ou recomendações da utilização de estratégias de aprendizagem decorrentes dessa nova metodologia (cf. Salema 1993).

O livro referido, que Teixeira Botelho publica em 1904, reveste-se assim de uma importância capital, pois se trata da primeira obra portuguesa de sistematização da nova didáctica das línguas estrangeiras modernas que se constitui na transição do século XIX para o século XX.

A preocupação com estas questões fora já objecto da reflexão de Teixeira Botelho em artigo que em Abril de 1901 publicou na *Revista do Exército e da Armada* sob o título “*Do estudo das línguas vivas no Exército*”: “a questão [...] do estudo das línguas inglesa e alemã como preparatório para os candidatos à matrícula na Escola do Exército” que, segundo nos afirma, se debatia então uma vez mais, despertou-lhe o desejo de investigar o que se fazia e pensava nos outros países “sobre o importante assunto do estudo das línguas estrangeiras” (1901: 3). Era sua intenção comparar o resultado dessa investigação com as necessidades do nosso país em ordem a contribuir com as suas sugestões para o aperfeiçoamento do nosso ensino.

Traçando a história do ensino das línguas estrangeiras no exército português desde a criação da primeira instituição de ensino militar portuguesa no século XVIII, o então Capitão de Artilharia analisa o estatuto das diversas línguas nos programas propostos desde então até ao princípio do século XX, para concluir “que o ensino, quer o ministrado nas escolas militares [...] quer o dos liceus do reino, tem deixado muito a desejar, a ponto de ser quase inútil e ilusório” (1901: 6). Evocada a legislação portuguesa dos últimos cem anos e o lugar aí dado ao francês, ao inglês e ao alemão, vai deter-se na avaliação dos planos de estudo das escolas militares de ensino médio de alguns países europeus para a partir dela propor orientações úteis a Portugal “sob o duplo aspecto das boas normas pedagógicas e das conveniências do exército” (1901:14). As suas reflexões incidem em primeiro lugar na importância de que se reveste para a “cultura do espírito” o ensino das línguas “clássicas e modernas” na instrução secundária. As línguas modernas representam todas um “valioso instrumento de trabalho”; porém, “do ponto de vista utilitário”, como refere, “não se pode atribuir igual valor a todas, quando consideradas sob o aspecto da influência que o seu conhecimento pode exercer no nosso meio social e militar”. Detém-se seguidamente na análise do lugar e do papel das “três línguas vivas estrangeiras” do plano de estudos do nosso ensino secundário, nomeadamente do ponto de vista das funções desempenhadas pelos oficiais do exército e da marinha, prioritariamente o domínio da língua francesa, deixando-se à livre escolha dos alunos a opção pelas duas outras línguas estudadas no ensino secundário, o inglês e o alemão. Apenas relativa-

mente à Escola Naval se imporia a criação de um curso de língua inglesa “de carácter essencialmente prático”, dado a Inglaterra ser “a primeira potência marítima com a qual têm aprendido as outras”, e também “por serem as paragens por onde geralmente navegam os nossos navios de guerra aquelas onde tem predomínio a língua inglesa” (1901: 17). Aos oficiais habilitados com o curso de guerra, e nomeadamente, aos que viriam a integrar o Estado-Maior, dever-se-ia exigir uma preparação mais completa em matéria de línguas, a incluir, além do estudo do francês e inglês, o do alemão. Teixeira Botelho propõe, finalmente, para os oficiais em serviço nas colónias, a familiarização com “as línguas indígenas”.

Mas voltemos à obra de 1904 *“As línguas vivas na instrução secundária”*.

Teixeira Botelho parte da constatação do atraso em que se encontra o nosso ensino secundário relativamente aos países mais cultos da Europa, apesar do “enorme progresso” que em sua opinião a reforma de João Franco – Jaime Moniz, promulgada em 1894-1895, representa. Para que essa reforma, válida em si mesma, mas incompleta e mal executada, se torne eficaz, e para que essa eficácia se concretize também no ensino das línguas modernas, impõe-se, entre outros aspectos, uma reflexão sobre os métodos de ensino. Tal é o objectivo que se propõe com a sua obra: divulgar, numa dupla perspectiva, teórica e prática, o Método Directo, método de ensino das línguas modernas conhecido e adoptado em muitos países europeus e que o autor experimentou durante alguns anos no Real Colégio Militar, em inglês e francês, sobretudo em francês, “com resultados satisfatórios”. Ele completará a exposição deste método com o que qualifica de “um breve estudo sobre a educação e formação dos professores”, questão “indissoluvelmente ligada com a dos métodos de ensino” (Botelho 1904: Prefácio).

Ao longo de toda a obra, o posicionamento de Teixeira Botelho é a do profundo conhecedor do método que expõe, em todas as suas implicações teóricas e práticas, informação completa e segura, que abrange o pensamento e a obra dos doutrinadores e pedagogos mais importantes, as revistas e congressos pedagógicos estrangeiros, as experiências já realizadas em diversos países, as polémicas que se travam entre as diversas correntes do Método Directo e a avaliação dos seus resultados. É, ao mesmo tempo, a atitude do crítico da prática pedagógica estrangeira e portuguesa, do reformulador de alguns dos princípios e aplicações do novo método, com base na sua experiência docente, que aponta vias de superação das dificuldades encontradas por muitos professores na sua utilização. A propósito de um dos princípios do Movimento da Reforma, a supressão ou limitação da tradução, e de outros processos de compreensão do texto possíveis, dirá, por exemplo:

Não se suponha que isto é fantasia. Mais fácil de realizar no ensino d'umas línguas que no d'outras, é sempre exequível, e constitui, a nosso ver, a melhor pedra de toque para apreciar o verdadeiro mérito do professor (Botelho 1904: 142).

Vê-lo-emos, também, pronunciar-se criticamente sobre a utilização da “notação fonética” no período de iniciação, consagrado essencialmente à aprendizagem da pronúncia:

Reconhecendo que o ensino deve a princípio ser puramente oral e independente do livro, não somos partidário das notações fonéticas provisórias, e cremos por experiência que resultados muito satisfatórios podem ser obtidos admitindo os alunos à ortografia usual logo depois dos primeiros exercícios de pronúncia (Botelho 1904: 130).

Como afirmará noutra obra, editada em 1911 – *Programas, livros e material de ensino das línguas vivas* –, em que desenvolve as suas teorias pedagógicas, à luz da experiência trazida pela aplicação das duas últimas reformas que antecedem a implantação da República, o que escreve foi “guiado simultaneamente” pelo seu “largo tirocínio do magistério e pela leitura meditada de alguns dos principais publicistas estrangeiros” (Botelho 1911: 110).

Baseando-me em Marcus Reinfried (1999), caracterizarei muito brevemente o Método Directo, que Botelho expõe minuciosamente no livro em análise, para uma melhor contextualização do seu pensamento:

O método direto que se desenvolveu na segunda metade do século XIX teve a sua origem nos pioneiros do movimento reformista alemão como reacção ao método de gramática-tradução, racionalista e sintético. À semelhança dos métodos ‘alternativos’ holísticos que surgiram nos Estados Unidos nos anos 60 e 70 do século XX, o método directo representa uma tentativa de adaptação ao ensino escolar de alguns princípios fundamentais da aquisição natural de uma segunda língua. A sua teoria de aprendizagem baseia-se na hipótese da identidade da aquisição da língua materna e da aquisição de uma segunda língua; acrescentou-se-lhe também o postulado de uma ausência de relação entre a reflexão das estruturas linguísticas e o domínio prático de uma língua.

Regressemos a Teixeira Botelho. Destacarei apenas os pontos fundamentais da sua obra e do seu pensamento relativamente à renovação do ensino das línguas.

Começando por chamar a atenção para a crescente importância do estudo das línguas modernas, consequência da intensificação das relações internacionais, e para a necessidade da sua aprendizagem na instrução secundária, a exigir um maior espaço nos currículos escolares para esta “poderosa alavanca de união e comércio entre os povos”, o nosso autor sublinha que a difusão

do seu ensino é para Portugal condição indispensável do progresso material, intelectual e moral. Essa importância e a concomitante aspiração da opinião pública a um ensino prático das línguas, conduziram à transformação radical dos métodos de ensino, o que implicou uma questão prévia que assim enuncia: “Que línguas nos convém mais saber?” (Botelho 1904: 38).

Botelho aborda esta problemática no quadro da tradição escolar portuguesa, que até à reforma de João Franco concedera a primazia ao francês. Destacando no conjunto de cinco línguas europeias (o francês, o espanhol o italiano o inglês e o alemão), o francês, língua a que continua a reconhecer o primeiro lugar, insiste na grande importância do inglês, que nenhum outro idioma iguala “na sua colossal extensão etnográfica”, veículo de uma “antiga e opulenta literatura”, em que inclui o reputado jornalismo britânico, e “um dos mais belos instrumentos de civilização” que se conhecem. Chamando a atenção para a insuficiente preparação dos professores de línguas em Portugal, que na sua grande maioria não estão habilitados para falarem fluente e correctamente as línguas que ensinam, facto que dificulta a vulgarização dos métodos modernos, insiste na importância da preparação e actualização deste grupo de professores, salientando as deficiências da formação obtida no Curso Superior de Letras, que a própria legislação não assegura.

Entra depois na análise dos métodos de ensino, destacando as vantagens do “Método directo ou natural” na consecução dos novos objectivos do ensino das línguas, e expõe as suas componentes essenciais, processos e técnicas de ensino/aprendizagem. Como já referi, nesta análise crítica entrecruzam-se sempre a visão do teórico e do prático, do reformulador que não perde nunca de vista a finalidade essencial que se fixou desde o início: inovar, divulgando princípios, técnicas e resultados e incentivando os professores. Se tais resultados se conseguem no estrangeiro, “não há razão alguma”, assegura-nos Botelho, “para que (os) não possamos também conseguir no nosso país” (Botelho 1904: 143). Precisamos por isso, acrescenta, “de suprir a própria experiência, de que carecemos, com a experiência dos outros, adoptando o Método Directo que, além de facilitar e de tornar atraente o estudo dos idiomas modernos, tem já por si a sanção da prática que o aponta como o mais eficaz” (Botelho 1904: 173) e fazendo na legislação os necessários ajustamentos. Teixeira Botelho entende, porém, que essa alteração é insuficiente se não houver vontade de a valorizar, “praticando-a conscientemente e patrioticamente”. É que não há ensino, das línguas como de quaisquer outras disciplinas, que “medre”, sem que a reforma a pôr em prática abranja “não só as leis, senão também os costumes, especialmente aqueles que servem de farol aos outros, isto é, os costumes políticos, que tudo corrompem e tudo sacrificam às ambições

pessoais [...] Com efeito, quem viu jamais uma instrução modelar em país de maus costumes políticos?" (Botelho 1904: 178-179).

Faceta igualmente importante da acção inovadora de Teixeira Botelho diz respeito ao seu contributo para a renovação dos manuais de ensino aprovados para uso dos nossos liceus a partir de 1907.

Tinha-se entretanto promulgado nova reforma da instrução secundária (em 1905), visando a correcção e aperfeiçoamento da legislação anterior, nomeadamente pela reestruturação do plano de estudos, em que se valoriza a aprendizagem das línguas modernas, pela redefinição da sua metodologia, em que se recomenda a utilização do Método Directo, que “será predominante”, como se lê nas *Observações* que se seguem aos programas das três primeiras classes, e pela preocupação em preparar “bons professores” e se disponibilizar “bom material didático” (Salema 1993).

Ao regime do livro único em vigor sucede o da livre escolha dos manuais pelos professores de cada liceu, de entre as obras superiormente adoptadas, o que acontece pela primeira vez em Setembro de 1907. Da relação dos livros apresentados a concurso para o ensino do francês apenas constam três obras para as três primeiras classes, que são aprovadas provisoriamente, entre as quais o *Livre de Lecture Française à l'usage des Classe de 1ère de IIème et de IIIème*, de J. Justino Teixeira Botelho, que será escolhido pelos 29 estabelecimentos de ensino secundário então existentes. Este livro é novamente aprovado, ao lado de duas outras antologias, em Novembro de 1909, bem como um segundo volume de Teixeira Botelho, para a 4^a e 5^a classes: *Lectures scientifiques et littéraires à l'usage des Classes de IVème. et de Vème*.

O desejo de renovar o ensino do inglês leva-o também a editar em 1909 *The English Juvenile Reader “prepared for the use of II and III classes of the Lyceums of Portugal”*, obra que vira ser recusada no ano anterior pela “comissão de exame dos livros destinados ao ensino secundário”. Inconformado com tal decisão, dirige uma carta a Zófimo Consigliari Pedroso, autor do parecer que recaiu sobre o manuscrito que apresentara na referida comissão. Este texto é ocasião para Teixeira Botelho explanar uma vez mais as suas ideias sobre a nascente didáctica das línguas e as orientações que deviam presidir à confecção dos manuais de ensino.

Exprimindo a sua surpresa e indignação pela rejeição da obra, refere o esforço que sempre norteou a sua já longa vida de professor em se aproximar, quanto possível, da “metodologia do ensino das línguas vivas” seguida nas “mais adiantadas nações”, quer nos seus livros, quer nos “seus processos didácticos”. Rebatendo ponto por ponto, e com abundantes exemplos, as críticas “de ordem didáctica e pedagógica que lhe são dirigidas e os erros de língua que lhe são apontados, diz-nos que na “traça” e no “processo”-

que adoptou neste seu livro imitou “os autores alemães” que muito admira “porque muito sabem” e adaptou ao contexto português a “literatura escolar britânica”, nomeadamente na tipologia dos textos propostos para leitura. Com a reprovação da sua obra, remata Teixeira Botelho, são “as ideias modernas em metodologia do ensino das línguas vivas” que são reprovadas.

Posteriormente a 1910 veremos o nosso autor, não só reeditar os manuais de francês publicados em 1907 e publicar novos manuais para o ensino do inglês, desta vez associando a gramática à leitura, como debruçar-se sobre outras componentes da aprendizagem do francês e do inglês, nomeadamente a redacção de cartas. O seu *Manual de composição epistolar didáctica em francês e inglês*, editado na tipografia da Cooperativa Militar, data de 1917.

A importância da “composição epistolar”, tradicionalmente praticada no ensino das línguas estrangeiras modernas, segundo nos informa, “quer por disposição dos programas, quer por consenso unânime dos professores”, é assim acentuada no Prefácio (1917: 3):

Além da sua natureza utilitária nas relações sociais, que só por si bastaria a recomendá-la para os exercícios escolares, a carta é das composições de invenção a que, pela variedade das suas modalidades, melhor se adapta a todas as idades dos estudantes e aos diferentes graus de ensino.

Sendo um dos objectivos do estudo dos idiomas estrangeiros o habilitar os alunos a escrevê-los, e tornando-se necessário, para tal conseguir, facilitar-lhes a *invenção*, a correspondência epistolar oferece-se como um dos meios mais adequados para tal objecto. Por isso que a carta outra coisa não é, como diz um douto professor, senão o registo da conversação com uma pessoa ausente. Ora, em todas as idades se conversa, e portanto em qualquer grau de adiantamento o aluno pode achar por si mesmo os elementos de que carece para a sua carta, contanto que o assunto dela seja procurado dentro da esfera dos conhecimentos e das ideias da sua idade.

Tudo isto aconselha a introdução da correspondência epistolar nos programas dos estudos secundários das línguas desde a segunda classe [...]. Este exercício recomenda-se também como um dos processos mais eficazes de adquirir conhecimento amplo das expressões familiares e das frases idiomáticas duma língua viva.

Nos livros destinados ao ensino do inglês mencionados, que publica em 1922, *The english juvenile reader and grammar*, o primeiro para os alunos da 2^a classe dos liceus, ano da iniciação ao estudo do inglês, e o segundo para os alunos das 3^a, 4^a e 5^a classes, moveu-o uma vez mais o desejo de aliar orientações didácticas novas e prática pedagógica. Ouçamo-lo no prefácio da primeira destas obras:

Ao elaborar este livro tivemos em mira aliar as disposições regulamentares com as normas do método directo, que, conforme se depreende da leitura do programa, se deve seguir no estudo da língua inglesa nas nossas escolas de instrução secundária (BOTELHO 1922: V).

E, mais adiante:

Tratando-se, porém, de um Método e não de um simples livro de leitura, não basta coligir trechos. É preciso acrescentar-lhes os exercícios que constituem a essência do método directo e que variam conforme o grau de adiantamento da classe a que se destinam (BOTELHO 1922: VII).

E ainda:

Um dos caracteres mais salientes do método directo é o uso da conversação desde o início da aprendizagem. Esta consideração levou-nos a juntar a cada trecho um questionário a propósito da sua matéria.

As gravuras que ilustram alguns dos trechos têm por fim torná-los mais facilmente comprehensíveis, e também fornecer assunto de conversação (1922: VII-VIII).

Vimos como o seu *Livre de lecture française à l'usage des classes de Ière, de IIème et de IIIème* foi unanimemente acolhido pelos professores de francês dos liceus do país. Tal opção traduz a nosso ver a necessidade de menos por uma parte dos nossos docentes, familiarizados certamente com os princípios do método directo e desejosos de terem à sua disposição materiais didáticos que permitissem a sua concretização na sala de aula. Com efeito, entre 1886 e 1893, publicam-se em duas das nossas revistas de ensino secundário, as conferências que Michel Bréal proferira em Paris: “Comment on apprend les langues étrangères” (Revista de Educação e Ensino, 1886-1887) e “De l’enseignement des langues vivantes (Revista dos Liceus, 1893).

Esta última revista assim apresentará a série de dez conferências que Bréal proferira no ano anterior na Sorbonne:

Começamos hoje a extractar para esta Revista no todo ou em parte, algumas das notáveis conferências do Sr. Bréal, feitas aos estudantes da secção de letras na Sorbonne. M. Bréal é um literato e um pedagogista de tal valor, que tudo o que sai da sua pena merece uma atenção particular. Nada mais próprio para inflamar a centelha da vida íntima do ensino tão amortecida entre nós (1893: 49).

A publicação das obras de Teixeira Botelho destinadas ao ensino do francês fará surgir diversos livros auxiliares como os “*Significados do ‘livre de lecture française’ de J.J. Teixeira Botelho adoptado nas classes 1.ª, 2.ª e 3.ª dos liceus*”, por Luiz Lima, Professor d’Ensino Livre no Porto. O próprio Teixeira Botelho dará à estampa uma “*tradução à letra de leituras francesas (...) para*

uso das 1^a e 2^a classes dos liceus portugueses” nela se apresentando como *Um professor da Língua Francesa*.

A concluir, exemplificarei, com a caracterização, necessariamente breve, do primeiro dos seus manuais, adoptado em 1907, como vimos, pela totalidade dos nossos liceus, a forma como o autor se propõe contribuir para a renovação da prática pedagógica do seu tempo, de acordo com a metodologia directa oficialmente aconselhada. Como outros professores reformistas, Botelho pretende substituir os manuais de ensino tradicionais, por um novo tipo de livro escolar, antologias de textos que possibilitem a aprendizagem prática das línguas modernas, visando sobretudo a aquisição da capacidade de “compreender” e de “falar” as línguas estrangeiras e o conhecimento da civilização dos povos que as falam e escrevem, com relevo para a nova cultura científica que caracteriza a sociedade “moderna” então emergente.

O *Livre de lecture française à l'usage des classes de 1^{ère}, de 11^{ème} et de 111^{ème}* do nosso autor corresponde à corrente moderada do Método Directo, a do chamado *Método do livro de leitura*, à qual teria aderido, fruto da experiência entretanto acumulada, grande parte dos professores, corrente em que, como o seu nome indica, a leitura e o texto tinham lugar preponderante. Com esta antologia, propõe-se Botelho “auxiliar o exercício do método directo ou natural”, a começar pela própria natureza dos trechos escolhidos. Neles se abordam temas como a vida escolar, o corpo humano, a família, profissões e ofícios, e outros, acrescenta o autor, “que familiarizam o aluno com o vocabulário mais usual”, como está preceituado. Outra característica do Método Directo que ele desejou ver concretizada no seu livro foi a exclusão das “notas sobre tradução”, de modo a que o acesso à significação se fizesse segundo os processos indicados: a intuição, a sinónímia e a paráfrase. Da mesma forma, respeitando as orientações do método relativamente às noções de civilização que deviam fazer parte da aprendizagem da língua, inclui na selecta “larga cópia de informações sobre a França e sobre a vida do povo francês”. Segundo, também neste ponto, como afirma, os “metodologistas alemães”, optou pela elaboração de “trechos fabricados”, que, versando os assuntos indicados, se adequassem – “pela simplicidade da língua” – ao desenvolvimento dos alunos”. A antologia contém um número de trechos muito inferior ao que é habitual nas selectas tradicionais, para que o professor pudesse, não só consagrar ao período de iniciação as quatro ou cinco semanas recomendadas para o “início do método”, como realizar o tipo de exercícios que a nova metodologia preconizava. Com as gravuras que ilustram profusamente o seu livro, Teixeira Botelho teve em vista, não só torná-lo mais atraente, como também “fornecer elementos para a conversação”.

Em conclusão, poderei reafirmar que o pedagogo e o professor cujo perfil tentei desenhar ilustra bem, no campo do ensino/aprendizagem das línguas e literaturas modernas estrangeiras, a riqueza e a dinâmica do movimento pedagógico e social do início do século XX. Quer como teórico, a quem se deve a primeira sistematização da didáctica das línguas estrangeiras modernas em Portugal, e a sua divulgação, quer como prático, que, discutindo, experimentando e avaliando, renovou a prática pedagógica da aula de línguas, merece bem um lugar na galeria das figuras que se destacaram fazendo caminho, dos métodos de ensino aos manuais.

Referências bibliográficas

- BOTELHO, José Justino Teixeira. 1901. "Do estudo das línguas vivas no Exército". *Revista do Exército e da Armada*. Lisboa: Tipografia da Cooperativa Militar.
- 1904. *As línguas vivas na Instrução Secundária*. Lisboa: Livraria Férin.
- 1905. *Discurso proferido na sessão solene da abertura das aulas no ano letivo de 1905-1906*. Lisboa: Tipografia da Cooperativa Militar.
- 1907. *Livre de lecture française à l'usage des classes de 1ère, de 2ème et de 3ème*. Porto : Librairie Chardron de Lello & Irmão, éditeurs.
- 1909a. *Lectures scientifiques et littéraires à l'usage des classes de 4ème et 5ème*. Porto: Librairie Chardron – Lello & Irmão, éditeurs.
- 1909b. *Carta ao Ex.mo Sr. Professor Zófimo Consiglieri Pedroso, membro da comissão de exame de livros para o ensino secundário, sobre o parecer por S. Ex.^a dado a respeito do manuscrito intitulado The english juvenile reader*. Lisboa: Tipografia do Comércio.
- 1911. *Programas, livros e material de ensino das línguas vivas*. Lisboa: Livraria Férin – Editora.
- 1917. *Manual de composição epistolar didática em francês e inglês, I Parte – Em francês*. Lisboa: Tipografia da Cooperativa Militar.
- 1921a. *Premier recueil de Lectures Françaises à l'usage des classes de le et de lle des lycées portugais*. Porto: Librairie Chardron de Lello & Irmão, L.da, éditeurs/Librairies Aillaud e Bertrand – Lisboa – Paris.
- 1921b. *Deuxième Recueil de Lectures Françaises à l'usage des classes de IIIe à la Ve des lycées portugais*. Porto: Librairie Chardron de Lello & Irmão, L.da, éditeurs/Librairies Aillaud e Bertrand – Lisboa – Paris.
- 1922. *The english juvenile reader and grammar prepared for the use of the II Class of the lyceums of Portugal*. Porto: Livraria Chardron de Lello & Irmão, L.da.
- 1922a): *The english juvenile reader and grammar prepared for the use of the III, IV and V classes of the lyceums of Portugal*. Porto: Livraria Chardron de Lello & Irmão, L.da.
- BRÉAL, Michel. 1886. "Comment on apprend les langues étrangères". *Revista de Educação e Ensino*, 1.
- 1893: "De l'enseignement des langues vivantes". *Revista dos Liceus*. 3.
- LIMA, Luiz. s. d. *Significados do "Livre de lecture française de J. J. Teixeira Botelho adotado nas Classes 1.^a, 2^a e 3^a dos Liceus*. Porto: Almeida e Sá, sucessores.
- REINFRIED, Marcus. 1999. "Le mouvement réformiste et la méthode directe en Allemagne: développement, fondement théorique et variations méthodologiques". *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. 23, Juin 1999.

UM PROFESSOR DA LÍNGUA FRANCESA. s. d. *Tradução à letra de LEITURAS FRANCESAS por J.J. Teixeira Botelho para uso das 1^a e 2^a classes dos liceus portugueses*. Lisboa: Livraria Popular de Francisco Franco.

SALEMA, Maria José. 1993: *A didática das línguas vivas e o ensino do francês nos liceus portugueses na viragem do século: o período de 1894 a 1910*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.



Dos Autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal (1800-1910)

ORGANIZA O:

Sónia Duarte; Fátima Outeirinho; Rogelio Ponce de León

O manual escolar no quadro da História Cultural

Luis Alberto Marques Alves

O ensino das línguas estrangeiras em Portugal, do século XVIII ao início XX, através da análise de anúncios publicitários em jornais da época

Ausenda Babo

L'importance de l'expérience personnelle et des sens dans l'apprentissage du français. Introduction aux livres Le français par l'observation sensible et Le français par l'observation réflechie, de G. Rudler e N. Berthonneau

Luzia Blard e Maria Hermínia Amado Laurel

Quelques aspects historiques et synchroniques des forces en jeu dans le domaine de la didactique et de l'enseignement des langues

Daniel Coste

A teoria verbal nas duas edi es portuenses da Gramática inglesa de José Urcullu: pistas para uma abordagem contrastiva do Portugu s e do Espanhol

Sónia Duarte

Regard sur la démarche relative 脿 l'elaboration d'un répertoire historique de manuels pour l'enseignement du FLE en Espagne

Juan F. García Bascuñana

O Thesouro de Antonio Michele: tradi o e inova o metodológica na didáctica do italiano para portugueses

Monica Lupetti

Discursos e métodos nos livros para o ensino das línguas estrangeiras publicados em Portugal (1840 e 1900)

Fernando Carmino Marques

Selectas francesas na segunda metade do século XIX: estratégias pedagógicas e contextos socioculturais

Fátima Outeirinho

La présence de textes littéraires dans les manuels de français langue \'etang re publiés en Espagne au XIX e si cle: crit res de choix des auteurs retenus

Alicia Piquer Desvaux

Breves considera es sobre o Curso de lingua hespanhola (Porto 1888) de Henrique Brunswick

Rogelio Ponce de León Romeo

Teixeira Botelho e a renova o do ensino das línguas modernas estrangeiras em Portugal no in cio do século XX

Maria José Salema

ISBN 978-989-8648-32-7



9 789898 648327

FCT
Fund ao para a Ci ncia e a Tecnologia
MISINISTERO DA CI NCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

clup Centro de
Linguistica da
Universidade do
Porto

APHELLE
Associa o Portuguesa para a História do
Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras

