

O MÉTODO LANCASTERIANO NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA OITOCENTISTA

THE LANCASTERIAN METHOD IN BRAZIL: CONTRIBUTIONS TO THE HISTORY OF AN OITOCENTIST LINGUISTIC POLICY

Ricardo Nascimento Abreu¹

Resumo: Neste texto, assumimos a implantação do método lancasteriano, através das suas aulas de gramática, como uma política linguística do Estado imperial brasileiro e buscamos estabelecer um diálogo com a noção de dispositivo, desenvolvida por Foucault (2009), em uma tentativa de contextualizar o método lancasteriano com um conjunto de outras políticas linguísticas coordenadas pelo Estado brasileiro: discursos em prol do fortalecimento do português em relação às línguas indígenas e africanas e a construção de gramáticas e dicionários da língua portuguesa, além de outras ações que gravitaram em torno das práticas educacionais de formação de professores para implantar este método no Brasil.

Palavras-chave: Políticas linguísticas, ensino de língua, método lancasteriano.

Abstract: In this text, we assume the implantation of the lancasterian method, through its grammar classes, as a linguistic policy of the Brazilian imperial state, and seek to establish a dialogue with the notion of a “device”, developed by Foucault (2009), in order to contextualize the method together a set of other linguistic policies coordinated by the Brazilian State: speeches in favor of strengthening Portuguese in relation to indigenous and African languages and the construction of grammars and

1 Possui graduação em Letras Português Inglês (2000) e em Direito (2013) pela Universidade Tiradentes, especialização em Linguística Textual pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (2002), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS (2006), mestrado em Direito Constitucional pela Universidade Federal de Sergipe (2016) e doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia – UFBA (2011). Professor do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Tem experiência na área de estudos da linguagem, com ênfase em Linguística Histórica e Direitos linguísticos e Direitos Humanos, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação em Direitos Humanos, História Social da Língua Portuguesa no Brasil e Políticas Linguísticas no Brasil e Direitos Linguísticos (Direitos dos grupos linguísticos e Direito das línguas). É membro pesquisador dos grupos de pesquisa: Epistemologia e Direito, Projeto para a História do Português Brasileiro de Sergipe – PHPB/SE e do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade - Gelins.



dictionaries of the Portuguese language, as well as other actions that have gravitated towards the educational practices of teachers to implement this method in Brazil.

Keywords: Linguistic policies, language teaching, lancasterian method

INTRODUÇÃO²

A ideia de uma história das políticas de escolarização em Língua Portuguesa no Brasil inaugura uma nova forma de considerarmos a história das línguas inserida nos estudos linguísticos. Se a base tradicional da Linguística Histórica, com o objetivo de estudar o fenômeno da mudança linguística, durante décadas voltou-se quase que exclusivamente para a história interna das línguas, esse paradigma vem atualmente apontando para a sua superação: Mattos e Silva (2004, 2008), Lobo (2009), Fávero e Molina (2006), dentre outros autores, já vêm cada vez mais apontando para a necessidade de formulação de uma historiografia externa das línguas como forma de subsidiar os estudos em Linguística Histórica.

O desafio que está posto, neste momento, é a elaboração de um arcabouço teórico-metodológico que possa dar conta dessa construção historiográfica de maneira que não sejamos vítimas de uma historiografia meramente descritiva das políticas linguísticas e das suas múltiplas realizações. Nesse intuito, urge que façamos reflexões acerca do objeto e das categorias analíticas desse objeto, no sentido de que possamos produzir um material que forneça significativa contribuição a esse viés dos estudos linguísticos.

No que tange às considerações acerca de um projeto que contemple a história das políticas de escolarização linguística no Brasil, inegavelmente, os pesquisadores que já se lançaram nesse empreendimento têm buscado apoio num campo de pesquisa bastante produtivo, qual seja, a História da Educação. Mesmo porque não podemos desconsiderar que já no seu nascedouro, o estudo das políticas linguísticas

² Este trabalho se insere em um campo mais amplo de discussão sobre políticas linguísticas (cf. FREITAG; SEVERO; GÖRSKI, 2016), em uma visão pancrônica, articulando a história social do português brasileiro aos instrumentos de gramatização do português brasileiro, a fim de desvelar o panorama para o ativismo das políticas linguísticas atual (SOUZA; GOMES; ABREU, 2009; ABREU, 2013, 2016).



encontra-se numa área transdisciplinar, necessitando dialogar com as mais distintas áreas do conhecimento humano.

Uma história das políticas linguísticas de escolarização em língua portuguesa, no Brasil, que contemple, na perspectiva de Sousa e Roca (2015), os aspectos declarados, percebidos e praticados de cada uma dessas iniciativas deve, necessariamente, amparar-se em categorias conceituais que consigam dar conta das questões explícitas e implícitas que se vinculam a elaboração de métodos de ensino, construções de gramáticas e dicionários, formação de professores, bem como da legislação regulatória (ou da falta dela) de cada uma das ações que se situam em torno dessas políticas.

Nesse texto tomamos a implantação do método lancasteriano, através das suas aulas de gramática, como uma política linguística do Estado imperial brasileiro, como forma de dar conta do processo de escolarização em língua portuguesa de uma população distribuída irregularmente por um território geográfico de dimensões continentais e, em grande parte, de falantes de línguas autóctones e alóctones distintas da língua alvo trabalhada pelo método.

Buscaremos estabelecer um diálogo com a noção de **dispositivo**, desenvolvida por Foucault (2009), em uma tentativa de contextualizar o método lancasteriano com um conjunto de outras políticas linguísticas coordenadas pelo Estado brasileiro; discursos em prol do fortalecimento do português em relação às línguas indígenas e africanas; construção de gramáticas e dicionários da língua portuguesa, além de outras ações que gravitaram em torno das práticas educacionais de formação de professores para operar o novíssimo método de ensino em terras brasileiras.

O MÉTODO LANCASTERIANO: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

O método lancasteriano, também conhecido como método mútuo, foi desenvolvido, segundo Lessage (1999), originalmente na Inglaterra, como uma alternativa pedagógica moderna para a resolução do problema da educação elementar das crianças e adolescentes que precisavam ser incluídos no processo de produção industrial e que, para tanto, necessitavam ser iniciados no mundo das operações básicas da modernidade: ler, escrever e contar.



Os estudos que se debruçaram sobre o método lancasteriano são unânimes em afirmar que suas origens remontam a um movimento de substituição do método individual, que consistia na pedagogia do fazer ler, escrever e calcular, através do atendimento individualizado do professor para cada aluno da classe, enquanto os alunos já atendidos realizavam silenciosamente as tarefas propostas.

Baseado no modelo criado por Jean Baptiste de La Salle, conhecido como método simultâneo, no qual o professor instrui simultaneamente a todos os alunos da classe, o médico e pastor anglicano A. Bell e o Quaker Joseph Lancaster desenvolveram, separadamente, e reivindicaram a autoria do que veio a ser conhecido através do nome de método mútuo.

Graças à publicação dos livros *Amélioration dans l'éducation des classes industrielles; Improvements in education as it respects the industrious classes of the community containig, among other important particulars, on account of the institution for the education of one thousand poor children* e, finalmente, seguido do *Manual of the lancasterian system, of teaching reading, writing, and needle-work, as practiced in the schools of the freeschool society of New York*, o modelo proposto por Lancaster popularizou-se em diversos Estados nacionais, que viam uma possibilidade de educar muita gente, num curto espaço de tempo, e com um custo deveras reduzido.

Em Portugal, de acordo com Cardoso (1999), o ensino mútuo popularizou-se com o nome de “método lancasteriano” e foi introduzido em 1815 nas escolas militares de Lisboa. Segundo Fernandes (1999), o fato de o Exército Português ter saído com os brios feridos das invasões napoleônicas fez com que a sociedade portuguesa repensasse o perfil da sua oficialidade média e compreendesse que era necessário um modelo educacional capaz de promover a educação das primeiras letras, para que estes fossem capazes de melhor absorver os ensinamentos doutrinários do exército.³ Esse fato é de grande relevância, pois nos explica os porquês de, na Península Ibérica, diferentemente da França, o método mútuo originar-se nos quartéis

3 Os manuais militares têm sido objeto de estudos socioterminológicos, que contribuem para a caracterização linguística do português, como, por exemplo, o estudo de Marengo e Cambraia (2016).



e não nas igrejas. Claro que esse não ficou restrito aos ambientes militares, sendo posteriormente expandido para recintos civis, inclusive religiosos.

A hipótese de maior força no que tange à escolha do método de Lancaster em Portugal perpassa pelo fato de que havia uma quantidade significativa de oficiais do exército inglês nos corpos de tropa do exército português; assim, a escolha do método que gozava de um significativo prestígio na sociedade industrial inglesa, e que lá serviu para a formação da mão de obra do operariado, serviria, em Portugal, para a instrução elementar dos seus militares.

No que diz respeito à implantação do método lancasteriano no Brasil existe, entre os pesquisadores, um relativo desacordo entre as datas que efetivamente marcariam o início dos seus trabalhos pedagógicos. É verídica a informação que vincula as escolas lancasterianas à data de 15 de outubro de 1827, por conta de ser, nesse momento, promulgada a primeira Lei Geral para a Instrução Pública. No entanto, a ligação do Brasil com a metodologia lancasteriana antecede a esta data e nos remete a debates ocorridos ainda na segunda década do século XIX, logo depois da chegada da Corte portuguesa ao Rio de Janeiro.

O processo de implantação oficial do método lancasteriano no Brasil inicia-se gradativamente a partir do ano de 1820, ficando sob a responsabilidade da Repartição dos Negócios da Guerra a criação de uma escola, no interior do Arsenal do Exército, para ensinar, através do novo método, “as mais transcendentais ideias aos operários daquele estabelecimento militar”.

No dia 09 de abril do ano de 1823, o Diário do Império faz circular a decisão do Imperador para que fosse criada uma escola de primeiras letras pelo método mútuo na Corte. Essa escola, que já funcionava no interior do Arsenal do Exército, ficaria agora com a incumbência de capacitar militares oriundos das várias províncias do Brasil, para que eles pudessem disseminar o novíssimo método nas suas províncias de origem. É nesse momento que as motivações imperiais para com o método mútuo começam a alinhar-se com o modelo que foi implantado em Portugal e com forte inspiração inglesa.

Retomaremos mais adiante os debates acerca do método lancasteriano no Brasil, focalizando, especificamente, as aulas de gramática



da língua portuguesa como uma política de difusão do português pelo território do Império Brasileiro, no processo de escolarização.

Buscamos, a partir desse momento, apresentar um caminho conceitual capaz de dar conta de analisar a implementação do método lancasteriano no bojo das políticas linguísticas constitutivas de um contexto mais amplo, que foi a escolarização em língua portuguesa da população brasileira, nas mais distintas (e distantes) províncias do Império.

A POLÍTICA LINGUÍSTICA DE ESCOLARIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA COMO DISPOSITIVO

Partindo da compreensão das implicações conceituais que a expressão “escolarização em língua portuguesa” pode nos imprimir, buscaremos aqui aliá-la às ideias de **tecnização e civilização** propostas pelo sociólogo Norbert Elias (2006) na tentativa de elaborar um mapa conceitual que dê conta das **relações de força** que se colocam, às vezes de forma concreta, às vezes de forma mais abstrata, nas políticas de escolarização linguística, a exemplo das aulas de gramática do português ministradas por meio dos materiais didáticos formulados para aplicação do método mútuo no Brasil. Esse caminho nos levará às considerações de Auroux (1992), que entende que o processo de gramatização de uma língua transcende à mera descrição do seu funcionamento e desemboca em questões mais amplas, que envolvem, muitas vezes, elementos sociológicos mais amplos e até mesmo visões sobre aspectos peculiares das políticas linguísticas.

Por definição, o processo de gramatização que nos interessa aqui corresponde, pois a uma transferência de tecnologia de uma língua para outras línguas, transferência que não é, claro, nunca totalmente independente de uma transferência cultural mais ampla. (AUROUX, 1992, p. 74).

Indo mais adiante e inferindo o conceito de **dispositivo** proposto por Foucault (2009), em seu texto *História da sexualidade*, deparamo-nos com uma elaboração teórica que metodologicamente cumpriria a função de dar visibilidade a uma rede de elementos de caráter heterogêneo e que concorrem, concomitantemente, para a existência e funcionamento de um fenômeno estudado por um pesquisador. Desse modo, elaborações que requerem um certo grau de abstração, a exemplo das ideias e dos discursos de cunho científico, moral ou filosófico, coexistem com instituições,



materializações arquitetônicas, leis e regulamentações que participam de um jogo de poder, no qual as relações de força acabam moldando a fisionomia e as configurações com as quais um determinado objeto de pesquisa deve ser analisado.

Dessa forma, na esteira do pensamento foucaultiano, um dispositivo é composto de estratégias de relações de força, sustentando tipos de saberes e sustentado por elas. Dispositivos cumprem necessariamente uma função histórica, posto que são elaborados para responder a uma determinada demanda do seu tempo, manipulando relações de força no sentido de reorganizar essas relações, fazendo-as convergir para um determinado fim. Foi Veiga (2002) quem primeiro se apropriou do conceito de dispositivo de sexualidade, elaborado por Foucault, para propor a noção de dispositivo de escolarização, possibilitando-nos, também, conceber, por analogia extensiva, que os estudos da história das políticas linguísticas de escolarização em língua portuguesa possam ser alargados no sentido de dialogar diretamente com as construções conceituais de teorias que transcendem os estudos de natureza exclusivamente linguística, a exemplo da Sociologia, da Antropologia, do Direito, da Educação.

Pela análise da teoria foucaultiana operada por Veiga (2002), seria possível, então, estabelecer relações, por exemplo, acerca da construção social do analfabetismo e sua relação com a escola. Para a pesquisadora, é a escola quem produz o analfabeto como indivíduo ignorante. De fato, tomada por uma perspectiva histórica, é a escola que cumpre um papel específico na figuração⁴ do século XIX, no sentido de que cria uma demanda

4“O conceito de figuração distingue-se de muitos outros conceitos teóricos da sociologia por incluir expressamente os seres humanos em sua formação. Contrasta, portanto, decididamente, com um tipo amplamente dominante de formação de conceitos que se desenvolve, sobretudo na investigação de objetos sem vida, portanto no campo da física e da filosofia para ela orientada. Há figurações de estrelas, assim como de plantas e de animais. Mas apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros. O modo de sua vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos. Às quatro dimensões espaço-temporais indissolúvelmente ligadas se soma, no caso dos seres humanos, uma quinta, a dos símbolos socialmente aprendidos. Sem sua apropriação, sem, por exemplo, o aprendizado de uma determinada língua social, os seres humanos não seriam capazes de se orientar no seu mundo nem de se



linguística civilizatória em prol do português, pondo-o em situação de língua de prestígio, de poder e de escolarização, contribuindo para o processo de silenciamento e conseqüente esquecimento da realidade plurilíngue nacional. Assim, obriga a todo aquele que não perseguir o ideal de tornar-se um usuário da língua portuguesa, que suporte a pena de ser condenado a viver fora da figuração linguística, abdicando, por vezes, inclusive, da sua condição cidadã.

Dito isso, importa compreender também como um dispositivo, nos termos foucaultianos, o processo de escolarização em língua portuguesa, tomado como uma macro política linguística, desenvolvido predominantemente durante o século XIX, e que possuía um conjunto de elementos (gramáticas, dicionários etc.), dentre eles o próprio método mútuo, que faziam convergir um conjunto de relações de força, que coexistiram nesse momento histórico, materializando a construção de uma ideia de hegemonia do português no Brasil, em detrimento de um esquecimento da realidade plurilíngue instalada.

Sobre essa elaboração de um cenário de hegemonia da língua portuguesa no Brasil, Lobo (2009) nos mostra que, na sua ânsia de imaginar uma comunidade nacional, a historiografia brasileira esqueceu-se de fatores cruciais para a compreensão da realidade histórica constitutiva da identidade do povo brasileiro, dentre os quais podemos apontar:

A construção de uma representação de unidade lingüística também retroativa a 1500, com base no português, considerando-o desde sempre como a única língua dos “brasileiros”. Desta forma, esqueceu a ampla difusão, no tempo e no espaço, da Língua Geral amazônica e da Língua Geral Paulista, hegemônicas durante grande parte do período colonial, em extensas regiões do atual território nacional, “de uso mais corrente, em verdade, do que o próprio português”. A par disso, desconheceu informações sobre o rico quadro de línguas indígenas, muitas das quais – cerca de 180 – são faladas ainda hoje, cumprindo diferentes funções sociais. (LOBO, 2009, p. 194).

A compreensão acerca da validade da noção de um dispositivo de escolarização linguística, no que tange às questões atinentes às políticas de

comunicar uns com os outros. Um ser humano adulto, que não teve acesso aos símbolos da língua e do conhecimento de determinado grupo humano permanece fora de todas as configurações humanas e, portanto, não é propriamente um ser humano”. (ELIAS, 2006, p. 25).



ensino da língua portuguesa no Brasil, pode nos auxiliar nos descortinamentos desses esquecimentos e silenciamentos, pois reinsere a língua portuguesa em um contexto plurilíngue, o que implica, necessariamente, a análise, de forma sistemática e contextualizada, de um cenário de coexistência com outras línguas, de toda a rede de escolarização em língua portuguesa em seus mais diversos elementos formativos: as políticas de instrução pública, as ideias linguísticas que transitavam e consolidavam-se na formulação de gramáticas, os currículos, os materiais escolares, os discursos, os procedimentos administrativos, além dos agentes históricos responsáveis pelo funcionamento dessa rede, sejam eles alunos ou professores.

TECNIZAÇÃO, CIVILIZAÇÃO, PODER DISCIPLINAR NAS POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA NO SÉCULO XIX

Após tomarmos o processo de escolarização em língua portuguesa, no Brasil do século XIX, como um dispositivo capaz de reunir, em torno de si, um conjunto de políticas linguísticas para fortalecer a presença da língua portuguesa em território brasileiro, convém agora compreendermos, na esteira do pensamento do sociólogo Norbert Elias e do linguista Sylvain Auroux, que essas políticas/instrumentos linguísticos foram utilizados como forma de exercer o poder disciplinar sobre aqueles que a eles se submetiam.

O próprio Michel Foucault (2004), em seu livro *Vigiar e Punir*, referindo-se ao seu caráter extremamente militarizado, descreve como o método lancasteriano – mantendo como reféns os alunos e submetendo-os a uma rígida rotina disciplinar, como uma máquina de quebrar corpos – condiciona o cidadão em um ente dócil e obediente.

No que diz respeito às noções de tecnização e civilização, Elias as define como:

O processo de tecnização e o processo civilizador são, ambos, processos de longa duração, não planejados, que se movem numa direção discernível – com impulsos e contra-impulsos – mas sem qualquer propósito de longa duração. São não planejados, embora surjam do entrelaçamento, da conjuntura, da cooperação e do confronto de várias atividades planejadas. (ELIAS, 2006, p. 35).



Para compreendermos o funcionamento do dispositivo de escolarização em língua portuguesa, e como esse dispositivo articula em torno de si um conjunto de políticas linguísticas, cumpre-nos empreender também um estudo acerca do que Auroux (1992) chamou de “revolução tecnológica da gramatização”. É preciso, então, conceber a formulação de políticas linguísticas, gramáticas e toda sorte de materiais didáticos vinculados ao ensino das línguas, como uma prática deliberada de tecnização, na conceituação mais ampla de Elias, mas, principalmente, considerar esse processo de tecnização, no caso das línguas, como uma tentativa clara e deliberada de estabelecer poderes disciplinares com o intento de autorregular as pulsões dos falantes e, assim, controlar a direção do processo civilizatório em prol de uma determinada língua de prestígio.

Na concepção de Auroux, o processo de gramatização de uma língua consiste no ato de descrever e instrumentalizar essa determinada língua através do emprego de pelo menos duas tecnologias, quais sejam, a gramática e o dicionário. Essa conceituação apresenta-nos uma gama de implicações voltadas para esse estudo como a implementação efetiva da gramatização do português no Brasil, buscando uma homogeneidade das nossas práticas linguísticas em relação ao modelo linguístico europeu. Esse pensamento é reforçado por Guimarães e Orlandi, para quem:

A Língua, a Ciência e a Política estabelecem entre si relações profundas e definidoras na constituição dos sujeitos e da forma da sociedade. Ao mesmo tempo em que a lingüística vai-se constituindo como ciência, a questão da língua é afetada pela relação do sujeito com o Estado e as políticas gerais de um país manifestam esta interrelação, de que a forma mais visível é a formulação específica das políticas lingüísticas. A noção de política lingüística aqui adquire outro sentido. Ao se definir que língua se fala, com que estatuto, onde, quando e os modos de acesso a ela – pelo ensino, pela produção de instrumentos lingüísticos, pelo acesso às publicações, pela participação em rituais de linguagem, pela legitimação de acordos, pela construção de instituições lingüísticas, etc. está-se praticando as várias formas das políticas da língua ao mesmo tempo em que, para identificá-las, se está produzindo seu conhecimento, sua análise, e está-se dando a ela uma configuração particular (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p. 13).

A estas ferramentas linguísticas tecnizadas e de poder disciplinar, Auroux denominou de *instrumentos lingüísticos* e segue entendendo que a criação desses instrumentos não deixa intactas as práticas linguísticas



humanas que o antecederam. O advento do processo de gramatização em uma língua e, em consequência disto, a consolidação da sua escrita (muitas vezes potencializada com elementos sociais específicos, tal qual a imprensa), gera o seu fortalecimento em relação às demais línguas coexistentes temporal e espacialmente, e que são ou estão desprovidas (ou pouco providas) dessa tecnologia.

Assim como as estradas, os canais, as estradas de ferro e os campos de pouso, modificaram nossas paisagens e nossos modos de transporte, a gramatização modificou profundamente a ecologia da comunicação e o estado do patrimônio lingüístico da humanidade. É claro, entre outras coisas, que as línguas, pouco ou menos “não-instrumentalizadas”, foram por isso mesmo mais expostas ao que se convém chamar de *lingüicídio*, quer seja ele voluntário ou não. (AUROUX, 1992, 70).

O processo de gramatização de uma língua proporciona a pedagogização de métodos que visam à multiplicação desses saberes. Sendo assim, o que se testemunhou no Brasil do século XIX foi uma intensa movimentação no sentido de construção de gramáticas e experimentação de métodos, a exemplo do método lancasteriano, que visavam ao ensino da língua portuguesa, na tentativa de estabelecer os usos do português em detrimento ao desprestígio das demais línguas.



AS AULAS DE GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA PELO MÉTODO LANCASTERIANO

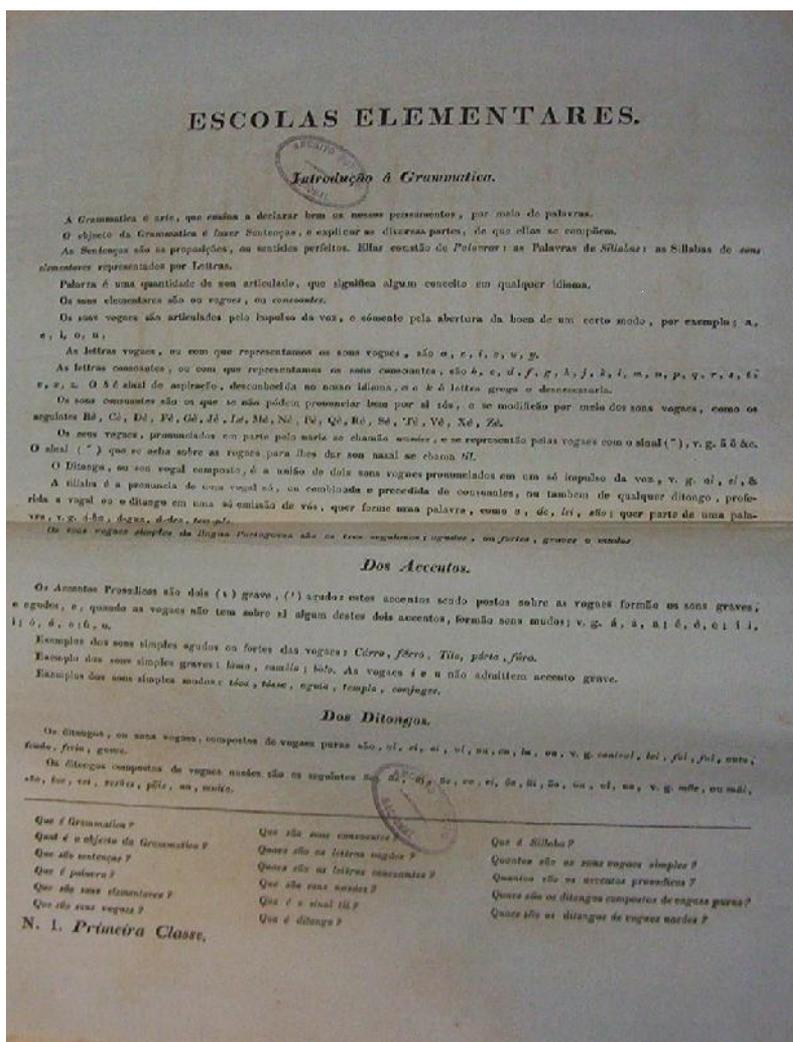


Figura 1: Fac-símile e edição de aula do método lancasteriano.
Fonte: Arquivo Nacional – Rio de Janeiro.

Sob a guarda do Arquivo Nacional, no Rio de Janeiro, podem ser encontradas várias “aulas” de gramática da língua portuguesa pelo método lancasteriano. Para fins de ilustração, apresentaremos aqui a imagem de uma dessas aulas para depois discutirmos alguns aspectos relevantes que compuseram essa importante política linguística oitocentista no Brasil.



ESCOLAS ELEMENTARES.

Introdução á Grammatica

A Grammatica é a arte, que ensina a declarar bem os nossos pensamentos, por meio de palavras.

O objeto da Grammatica é fazer Sentenças e, explicar as diversas partes, de que ellas se compõem.

As Sentenças são as proposições, ou sentidos perfeitos. Ellas constão de Palavra: as Palavras de Sillabas: as Sillabas de sons elementares representados por Lettras.

Palavra é uma quantidade de som articulado, que significa algum conceito em qualquer idioma.

Os sons elementares são ou vogaes, ou consoantes.

Os sons vogaes são articulados pelo impulso da voz, e somente pela abertura da boca de um certo modo, por exemplo; a, e, i, o, u.

As lettras vogaes, ou com que representamos os sons vogaes, são a, e, i, o, u, y.

As lettras consoantes, ou com que representamos os sons consoantes, são b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, x, z. O h é sinal de aspiração, desconhecida no nosso idioma, e o k é letra grega e desnecessária.

Os sons consoantes são os que se não podem pronunciar bem por si sós, e se modificam por meio dos sons vogaes, como os seguintes Bê, Cê, Dê, Fê, Gê, Jê, Lê, Mê, Nê, Pê, Qê, Rê, Sê, Tê, Vê, Xê, Zê.

Os sons vogaes, pronunciados em parte pelo nariz se chamão nasáes, e se representão pelas vogaes com o sinal (~), v.g. ã, õ & e.

O sinal (~) que se acha sobre as vogaes para lhes dar o son nasal se chama til.

O Ditongo, ou som vogal composto, é a união de dois sons vogaes pronunciados em um só impulso da voz, v.g. ai, ei, &

A sillaba é a pronuncia de uma vogal só, ou combinada e precedida de consoantes, ou também de qualquer ditongo, proferida a vogal ou o ditongo em uma só emissão de vós, quer forme uma palavra, como a, de, lei, são; quer parte de uma palavra, v.g. á-ba, á-gua, á-dro, tem-plo.

Os sons vogaes simples da língua portuguesa são os três seguintes: agudos, ou fortes, graves e mudos.

Dos Accentos.

Os Accentos Prosodicos são dois (´) grave, (´) agudo: estes accentos sendo postos sobre as vogaes formão os sons graves e agudos, e, quando as vogaes não tem sobre si algum destes dois accentos, formão sons mudos; v.g. á, à, a; é, è, e; í, ì, i; ó, ò, o; ú, u.

Exemplos dos sons simples agudos ou fortes das vogaes: Cárro, férro, Títo, pérla, fúro.

Exemplos dos sons simples graves: làma, camêlo; bòlo. As vogaes i e u não admitem accentu grave.

Exemplos dos sons simples mudos: tóca, tósse, águia, templo, cônjuges.

Dos Ditongos

Os ditongos, ou sons vogaes, compostos de de vogaes puras são, ai, ei, oi, ui, au, eu, iu, ou, v.g. contrai, lei, foi, fui, auto, feudo feriu, gosou.

Os ditongos compostos de vogaes nasáes são os seguintes ãa, ãe, ãi, ão, ee, ei, õe, õi, õo, ua ui, uo, v.g. mãe, ou mai, são, bee, vei, resões, pões, ua, muito.

Que é Grammatica?

Que são sons consoantes?

Que é Sillaba?

Qual é o objecto da Grammatica? Quaes são as lettras vogáes? Quantos são os sons vogaes simples?



Que são sentenças? Quaes são as letras consoantes? Quantos são os accentos prosódicos?
Que é palavra? Que são sons nasáes? Quaes são os ditongos compostos de vogaes puras?
Que são sons elementares? Que é o sinal til? Quaes são os ditongos de vogaes nasáes?
Que são sons vogaes? Que é ditongo?

N. 1. Primeira Classe.

O marco temporal de referência da implementação do método lancasteriano no Brasil, a primeira metade do século XIX, implica considerarmos que as concepções linguísticas utilizadas nas aulas de língua portuguesa seguiam as orientações das gramáticas filosóficas, nos termos da tradição da Gramática de *Port-Royal*. Em a esses pensamentos linguísticos, Fávero e Molina (1996) nos ensinam que:

Nesse período a gramática é considerada uma arte, na continuidade da conceituação oriunda do modelo greco-latino. Ars é tradução do grego. Aristóteles, na Metafísica atribui ao termo o sentido de ofício, habilidade para fazer algo; artesão é o que possui essa habilidade e conhece as coisas pelos efeitos e não pelas causas. Dionísio chamou sua obra de arte gramatical, não por ela ser especulativa, mas prática. A Gramática, a Retórica, a Poética, a Lógica, a Geometria, a Aritmética e a Astronomia são artes; a Matemática e a Física não o são, pois seu objeto é o necessário e elas não são instrumentais. Essas sete artes (as Artes Liberales = dignas dos homens livres) constituíram, durante séculos, o currículo escolar; nas escolas medievais eram elas ensinadas, especialmente a gramática, a retórica e a dialética, o trivium. (FÁVERO; MOLINA, 1996, p. 61)

Partindo então desse conceito de gramática como arte, a primeira classe da aula de gramática do método lancasteriano debruça-se sobre a *orthoepia* que, de acordo com os ensinamentos da gramática filosófica, apresenta os elementos necessários para o bem pronunciar da língua.

Importa reiterar, ainda, que as referidas aulas estavam completamente alinhadas aos discursos mais atualizados, afinando-se integralmente às concepções linguísticas da gramática filosófica.

As aulas de língua portuguesa do método mútuo, como parte componente de uma política linguística do Estado imperial brasileiro, encaixam-se prototipicamente em todos os conceitos até aqui desenvolvidos, posto que podem ser classificadas como um dos elementos de um dispositivo de escolarização em língua portuguesa, uma verdadeira tecnologia da língua, pois além de gramática era também método de ensino



e, para além disso, constituiu-se como um verdadeiro instrumento disciplinar, impondo as formas corretas de uso da língua e banindo aquilo que era considerado mal uso do vernáculo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como ponto de partida a implementação do método lancasteriano como uma das principais políticas linguísticas no Brasil do século XIX, objetivamos, com esse texto, apresentar novas possibilidades de estudos para a história das políticas linguísticas vinculadas ao processo de escolarização em língua portuguesa.

Nesse sentido, considerando o olhar de Matos e Silva (2004), que nos diz que a história da escolarização em língua portuguesa é um dos pontos fundamentais para uma compreensão mais completa do cenário da história do português brasileiro; validando o pensamento de Veiga (2002), para quem a escolarização pode e deve ser vista como um dispositivo, aos moldes do que é apresentado por Foucault; e assumindo os pressupostos de Auroux (1992) e de Elias (2006) que mostram que os processos de tecnização, civilização, poder disciplinar e instrumentalização são perfeitamente aplicáveis aos estudos da história das línguas, cremos que se abrem novas possibilidades de abordagem àqueles que buscam dedicar-se aos estudos das políticas linguísticas em perspectiva histórica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ricardo Nascimento. **A escolarização lingüística como projeto de civilização: o ensino de língua portuguesa na província de Sergipe, na primeira metade do século XIX, através do método lancasteriano**. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, 2013.

ABREU, Ricardo Nascimento. **Os direitos linguísticos: possibilidades de tratamento da realidade plurilíngue nacional a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal de Sergipe, 2016.

AUROUX, Sylvian. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.



CARDOSO, Tereza Maria R. Fachada L. Abrindo um novo caminho: o ensino mútuo na escola pública do Rio de Janeiro (1823-1840). In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999.

ELIAS, Norbert. **Escritos e ensaios 1: Estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia A. G. **As concepções lingüísticas no século XIX: a gramática no Brasil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006,

FERNANDES, Rogério. A difusão do ensino mútuo em Portugal no começo do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Vol. 1. São Paulo: Graal Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 28ª Ed.. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; SEVERO, Cristine Gorski; GÖRSKI, Edair Maria. **Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos**. São Paulo: Blucher, p. 141-160, 2016.

GREIVE, Cynthia Veiga. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2002, n. 21, p. 90-103, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli. **Língua e cidadania: o Português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena; FARIA FILHO, Luciano Mendes (Orgs.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Editora Universitária, 1999.

LOBO, Tânia Conceição Freire. Arquivos, acervos e a reconstrução histórica do português brasileiro. In: OLIVEIRA, Klebson; CUNHA E SOUZA, Hirão F.;



SOLEDADE, Juliana. **Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARENGO, Sandro Marcío Drumond Alves; CAMBRAIA, César Nardelli. Estudo socioterminológico da variação/mudança em manuscritos militares dos séculos XVIII E XIX. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura**, n. XI, v.24, p. 203 - 22 2016.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Caminhos da Lingüística Histórica: ouvir o inaudível**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma Sócio-História do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2004.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares; ROCA, Maria del Pilar. (Orgs.). **Políticas linguísticas: declaradas, praticadas e percebidas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SOUZA, H. F. C.; GOMES, L., ABREU, R. N. Contribuições sócio-históricas e filológicas acerca da história da escolarização em língua portuguesa no Brasil: notas sobre o método lancasteriano. In: OLIVEIRA, K.; CUNHA E SOUZA, H. F.; SOLEDADE, J. (orgs). **Do português arcaico ao português brasileiro: outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 227-246.

Recebido: 30/04/2018

Aceito: 20/07/2018

