

ATIVIDADE EPILINGUÍSTICA E A DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO LINGUÍSTICO ACERCA DO FENÔMENO DE MONOTONGAÇÃO: UMA PROPOSTA POSSÍVEL ¹

Bruna Leandro de Araújo²

Prof. Dr^o. Cleber Alves de Ataíde³

RESUMO

A partir da década de 80, vem se tornando cada vez mais comum repensar práticas para um ensino mais inclusivo e reflexivo nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente quando falamos de variação e usos da língua. O presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de trabalho por meio da atividade epilinguística com o fenômeno da monotongação para o Ensino Fundamental (Anos Finais), visando promover abordagens que valorize a diversidade linguística e estimule a reflexão sobre os usos linguísticos. Para tal, utilizamos os estudos de Bagno (1999) acerca do Preconceito Linguístico; Zilles e Faraco (2015) sobre Variação; Hora (2009, n.p), Bortoni-Ricardo (2004) e Cagliari (2002) a respeito do fenômeno de monotongação; Franchi (1991) e Geraldi (2002) para a atividade epilinguística. Dessa forma, provamos a importância de se incluir as atividades epilinguísticas no ensino de língua, enquanto prática reflexiva, para desconstruir concepções equivocadas sobre o processo de monotongação, promovendo reflexões que favorecem um ensino mais inclusivo e significativo do Português nas escolas.

Palavras-chave: Atividade Epilinguística; Preconceito Linguístico; Monotongação

ABSTRACT

Since the 1980s, it has become increasingly common to rethink practices for more inclusive and reflective teaching in Portuguese language classes, especially when discussing variation and language uses. This article aims to present a work proposal through epilinguistic activity with the phenomenon of monotongation for the Elementary School (Final Years), aiming to promote approaches that value linguistic diversity and stimulate reflection on linguistic uses. To this end, we used the studies by Bagno (1999) on Linguistic Prejudice; Zilles and Faraco (2015) on Variation; Hora (2009, s.p.), Bortoni-Ricardo (2004) and Cagliari (2002) on the phenomenon of monotongation; Franchi (1991) and Geraldi (2002) for the epilinguistic activity. In this way, we prove the importance of including epilinguistic activities in language teaching, as a reflective practice, to deconstruct mistaken conceptions about the monotongation process, promoting reflections that favor a more inclusive and meaningful teaching of Portuguese in schools.

Keywords: Epilinguistic Activity; Linguistic Prejudice; Monotongation

¹Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura em Letras Português, vinculado ao Departamento de Letras, do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, com orientação do Prof. Dr^o. Cleber Alves de Ataíde.

² Graduanda do curso Letras Português- Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco.

³ Docente no Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Embora nos últimos anos tenham ocorrido mudanças no *status* teórico-metodológico do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) no Brasil, com propostas para se trabalhar de maneira mais reflexiva com a língua e a linguagem, ainda há uma ênfase na gramática tradicional nas escolas, sobretudo as normativas. Ainda que exista relação entre língua e sociedade, como afirma Labov (2008), essa perspectiva desconsidera o amplo cenário das variações linguísticas que são faladas no país e que são influenciadas por fatores sociais, como idade, sexo, classe social, escolaridade. Nesse sentido, dentro de uma variedade linguística, pode-se encontrar vários fenômenos linguísticos, dentre eles a monotongação, mudança fonética caracterizada pela mudança de ditongo a uma vogal simples (peixe > pexe e touro > toro).

Por ser um processo fonético frequente na fala, a monotongação é socialmente aceita na modalidade oral, no entanto, quando transposta para a escrita, pode gerar algum tipo de estranhamento por parte dos alunos, que acabam considerando o ditongo (uso da forma linguística padrão) como “bonita” e “melhor” (SANTIAGO, 2017). Essa ideia reforça, seja de maneira consciente ou não, como a variação não-padrão pode sofrer preconceito, ainda que a monotongação não seja um fenômeno estigmatizado (REIS; SANTANA; OLIVEIRA, 2015).

Diante dessa realidade, torna-se fundamental repensar o ensino de língua portuguesa, enxergando nela, conforme afirma Antunes (2007, p. 23), “muito mais elementos do que simples erros e acertos de gramática e de sua terminologia” promovendo abordagens que valorizem a diversidade linguística e estimulem a reflexão sobre o funcionamento da língua. Nesse sentido, a atividade epilinguística surge como uma estratégia pedagógica eficaz, pois incentiva os alunos a analisarem criticamente suas próprias produções linguísticas e as dos outros, compreendendo que as variações da língua não são erros, mas adaptações naturais ao contexto de uso.

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de trabalho por meio da atividade epilinguística com o fenômeno da monotongação para o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano).

Organizamos o trabalho em quatro partes: primeiramente, será discutido a variação e o preconceito linguístico no ambiente escolar; em seguida, será apresentado o conceito monotongação; depois será investigado o conceito de atividade epilinguística em relação ao ensino de Língua Portuguesa; logo em seguida, será detalhada uma possível proposta de atividade pedagógica; por fim, serão discutidas as considerações finais do artigo.

2. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E PRECONCEITO LINGÜÍSTICO NO AMBIENTE ESCOLAR

Toda língua viva varia e muda. Ela não é uma unidade imutável e homogênea, mas sim “um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas” (CASTILHO, 2000, p. 12). Em outras palavras, o sistema linguístico sofre mudanças em relação ao espaço e tempo durante o processo de interação, assim, os falantes agem sobre a língua, contribuindo para sua evolução, modificação e transformação ao estabelecer formas de comunicação social. As variações, então, acabam sendo resultantes da influência de valores extralingüísticos que, por meio de regras variáveis, atuam em todos os níveis linguísticos: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e estilístico-pragmático.

No caso do Brasil, devido às suas diversas regiões e diferenças culturais e sociais, há uma grande pluralidade linguística, na qual cada estado possui seu sotaque⁴ e sua pronúncia particular. De acordo com Bagno (1999), ainda que o português seja a língua falada pela maioria da população, isso não significa que ele seja “um bloco compacto, coeso e homogêneo”, mas sim um grande “balaio de gatos” dos:

[...] mais diversos tipos: machos, fêmeas, brancos, pretos, malhados, grandes, pequenos, adultos, idosos, recém-nascidos, gordos, magros, bem-nutridos, famintos etc. Cada um desses “gatos” é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional. (BAGNO, 1999, p. 17-18).

Para tal, compreender todo esse processo é aceitar que a diversidade é inerente à própria língua, que as variações podem ocorrer em diferentes situações, adaptando-se ao interlocutor e ao contexto da situação. Nesse ponto, apresentado por Bagno (1999), há três níveis linguísticos: o da norma padrão, descrita pela tradição gramatical como a forma “certa”; o conjunto de variedades prestigiadas, constitui a fala utilizada por aqueles que ocupam a classe alta da sociedade; o conjunto de variedades estigmatizadas, aquelas faladas pelos demais grupos sociais e que corresponde a maior parte da população.

Tendo em vista tudo isso, é imprescindível que as práticas de ensino devam e possam atender às diferenças culturais, sociais e linguísticas dos alunos, além de (re)conhecer seus repertórios linguísticos. Cabe aos professores oferecerem condições para que os alunos desenvolvam suas competências comunicativas, compreendendo que a linguagem trazida por

⁴De acordo com o Hoepfner (2018), sotaque refere-se ao que entendemos, de maneira geral, pela pronúncia característica, a entonação peculiar, o modo de falar de uma língua em uma determinada região geográfica. Um pronunciar que anuncia ao mesmo tempo diferença e pertença.

eles de casa nunca deve ser taxada de “erro”, bem como a norma culta deve ser trabalhada para sua inclusão social e não no sentido da discriminação ou da exclusão. Em relação a isso, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*⁵ (BRASIL, 1997) indicam que:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige (BRASIL, 1997, p. 26).

Nesse sentido, percebemos que ensinar a Língua Portuguesa regulada apenas na gramática normativa não é suficiente, pois a formação da consciência linguística e o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos não são totalmente contemplados. Ainda assim, há, por parte do professor de LP, o equívoco de transmitir o mito da unidade do português brasileiro (doravante PB), que favorece apenas a norma culta ou norma de prestígio. Esse aspecto influencia a manifestação de expressões como: “*não sei português*” ou “*falo errado o português*”, quando, na realidade, o que se quer dizer é “*não domino a variedade culta (ou o padrão) do português*”, difundindo cada vez mais o preconceito e discriminação em relação às variedades linguísticas que divergem da norma-padrão.

Essa intolerância não se limita à língua: associa-se a preconceitos sociais, econômicos, culturais, etários e outros, reforçando a exclusão e a hierarquização de falantes de grupos menos privilegiados tanto na sociedade quanto na escola. Esta, que deveria ser um espaço de reflexão sobre a diversidade linguística e sua relação com a identidade cultural, muitas vezes atua de forma contrária: por legitimar saberes e valores sociais, acaba reproduzindo a

crença de que só existe (...) uma única língua portuguesa digna deste nome (...) Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, como ‘errada, feia, rudimentar e deficiente’ (BAGNO, 1999, p. 40).

Como consequência, muitos estudantes, especialmente os de grupos socioculturalmente marginalizados, internalizam a ideia de que seu modo de falar e/ou escrever “não é português”. Se não puderem comunicar-se da maneira que conhecem, acabam silenciando suas ideias, seus sentimentos, suas autonomias, a escola acaba perdendo seu papel como formador de cidadania.

⁵Conjunto de diretrizes educacionais elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) que visa orientar a ação pedagógica das escolas públicas e particulares e até mesmo a prática em sala de aula.

Cabe à escola e aos docentes repensarem sua abordagem sobre as variações linguísticas, valorizando as múltiplas formas de expressão — urbana, rural, regional, formal, informal, entre outras — sem desprezar o repertório que o aluno traz de sua comunidade pois todo falante, desde o nascimento, domina sua língua materna com a mesma naturalidade com que anda ou respira (PERINI, 1997).

A escola é o local onde se deve ensinar não apenas a norma-padrão, como também explicar e conscientizar que existem inúmeros falares, que são utilizados em certos momentos de comunicação. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), duas estratégias para um ensino sensível aos conhecimentos dos alunos devem ser utilizadas: a identificação da diferença e a conscientização da diferença. Nesse sentido, é necessário que o modelo de ensino-aprendizagem trabalhe com a ideia de que a língua serve a diferentes objetivos e por isso é muito mais relevante saber qual grau de formalidade empregar em determinadas situações comunicativas, tanto na fala como na escrita. Esta última forma linguística é estruturada por regras estabelecidas pela ortografia, “[...] um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social, e que assume um caráter normatizador, prescritivo” (MORAIS, 2002, p. 8). Com isso, por meio da ortografia a comunicação entre os falantes de uma determinada língua ocorre de maneira compreensível, em outras palavras:

[...] eu posso falar “BAUDGI”, meu vizinho “BAUDI”, um conhecido, “BARDGI”, e um amigo do Sul, “BALDE”, mas todos escrevemos “BALDE”, não porque esta forma representa uma “pronúncia correta” (o que não é verdade), mas porque houve um consenso, na sociedade, de que todos devem escrever esta palavra assim (MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 1999, p. 124).

Assim, as aulas de LP devem promover uma prática que incorpore atividades que incentivem a reflexão e transcendam a mera memorização de regras gramaticais, transformando a relação dos alunos com a língua ao promover um ensino mais inclusivo e democrático.

3. O FENÔMENO DE MONOTONGAÇÃO E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

De acordo com a BNCC (2018)⁶, as discussões questionando sobre variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico devem constar nas aulas de LP, pois, nas escolas, uma única variedade idealizada de língua costuma ser

⁶Conjunto de orientações que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

ensinada, ainda que ela não corresponda à manifestação da maioria dos falantes brasileiros.

Quando, conforme Zilles e Faraco (2015, p. 9), o domínio das variedades linguísticas é integrado ao domínio das práticas socioculturais de leitura, escrita e fala no espaço público, formas de discriminação linguísticas acabam sendo combatidas pois é desenvolvida uma pedagogia da variação linguística, ou seja, aquilo encarado como “erro” passa a ser visto como uma variante válida.

Sob essa perspectiva, quando surge uma construção linguística que diverge da norma-padrão (algo bastante comum não apenas em sala de aula, mas em diversos contextos sociais), é fundamental orientar o aluno a reconhecer essa variação. Em seguida, deve-se levá-lo a refletir sobre essa diferença, sem que isso gere sentimentos de insegurança, desmotivação ou resistência, problemas que, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 32), contribuem para a ineficiência do ensino de língua portuguesa.

Considerando essas ideias, defende-se, então, que o ensino de gramática, para que cumpra efetivamente o seu propósito, deve ser sensível à realidade linguística encontrada nas escolas brasileiras. Lopes (2019, p. 31) sugere que “cabe aos professores e pesquisadores buscarem maneiras mais adequadas e menos opressoras de contribuir para o aprendizado dos alunos”, sendo uma delas a propagação das ideias sociolinguísticas sobre os fenômenos gramaticais, como a monotongação.

A monotongação é um fenômeno linguístico de ordem fonética que tem origem na transição do latim clássico para o latim vulgar e persiste nas línguas românicas, incluindo o português do Brasil, onde ocorre em todas as regiões (sendo assim, uma variação sincrônica diacrônica). Por se tratar de uma mudança natural da fala, esse processo não sofre estigma linguístico nem pode ser considerado um “erro” no âmbito oral. No entanto, quando transposto para a escrita – especialmente por falantes em fase inicial de alfabetização ou com pouco domínio da norma padrão – acabam não sendo socialmente aceito em contextos formais.

Segundo Hora (2009, n.p), a monotongação é um

processo de redução de um ditongo a um monotongo (uma vogal que não muda de qualidade na sua realização). Em outras palavras, ocorre monotongação quando um ditongo (vogal + glide) é realizado como uma vogal simples, ou seja, a semivogal da sequência é apagada.

Nesse sentido, a monotongação possui ocorrência maior em casos de ditongos decrescentes⁷, precisamente nos casos [ay], [ey] e [ow]. Ainda de acordo com o autor, e também para Seara *et al.* (2011, p. 43), os ditongos [ay] e [ey] monotongam mais

⁷ Quando há uma vogal que antecede a semivogal na mesma sílaba, como, por exemplo, touro, beijo e faixa.

frequentemente diante de fricativas alveolopalatais [ʃ], [ʒ] e tepe [ʎ] (cf. LOPES, 2002; PEREIRA, 2004; BAGNO, 2012)

ex₁: peixe → peʃɪ (pexe) | ex₂: queijo → keʒʊ (quejo) | ex₃: freira → frera (frera)

O ditongo [ow], também pode sofrer o mesmo processo frequentemente, pois independe dos contextos fonológicos. Para Bortoni-Ricardo (2004), é tão recorrente que acontece até mesmo nos estilos mais monitorados.

ex₁: touro → torʊ (toro) | ex₂: outro → otrʊ (otro)

No entanto, não é qualquer ditongo decrescente oral e em qualquer contexto linguístico que pode sofrer tal fenômeno, pois ela não é uma regra geral que possibilita o apagamento das semivogais de todos os ditongos decrescentes orais. A semivogal pode ser apagada em palavras como “peixe” e preservada, por exemplo, em palavras como “leite” e “andei”, ambas com o ditongo [ey] em sílaba tônica e aberta. Ou seja, existem ambientes em que ditongos são categóricos, em que a monotongação não ocorre, e outros nos quais são mais suscetíveis ao apagamento da semivogal. Essas situações mostram que:

Por causa da realidade da variação linguística, o trabalho de análise fonológica torna-se relativamente complexo. Sem um controle sobre o problema da variação, a interpretação fonológica pode perder muito de seu valor e interesse, podendo mesmo gerar interpretações equivocadas, incompletas ou falsas. (CAGLIARI, 2002, p. 115)

De acordo com Anselmo (2011), Santiago (2017), Reis, Santana e Oliveira (2015), a monotongação pode ser observada na modalidade escrita, ainda que sua incidência seja significativamente menor comparada à oralidade. Nesses resultados, constatarem-se que quanto mais os falantes têm contato com a modalidade culta menor é o uso de monotongação, ou seja, na medida em que avança a escolaridade há a diminuição do uso do fenômeno. Isso ocorre pois aqueles que possuem maior contato com a norma tendem a preservar a forma de prestígio, o ditongo.

Logo, ignorar esse fenômeno reforça a ideia equivocada de que apenas a variedade padrão é “correta”, é essencial que se reconheça diferentes variações da língua para que possa utilizá-las adequadamente em distintos contextos sociais, bem como evitá-las quando necessário - especialmente em situações formais de escrita. Assim, torna-se imprescindível compreender não apenas a manifestação da monotongação na oralidade, mas também as

razões de sua ocorrência na modalidade escrita.

4. ATIVIDADE EPILINGÜÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O debate acerca do uso exclusivo da gramática nas aulas de língua portuguesa vem sendo promovido há algum tempo, precisamente desde a década de 1980, tanto na esfera teórica (na produção de estudos acadêmicos), quanto metodológica (no desenvolvimento de práticas de ensino). De acordo com Geraldi, Silva e Fiad (1996):

a chegada dos anos de 1980 deflagraria um intenso processo de revisão e questionamento do ensino em vigor, voltado a uma reconceptualização geral de objetivos, pressupostos e procedimentos didáticos para a área (GERALDI, SILVA, FIAD, 1996, p. 331).

Essa necessidade de uma renovação buscava alinhar-se com as concepções de língua/linguagem enquanto modo de interação e ensino como forma de reflexão. Com isso, passaram a ser discutidos o ensino ou não de gramática, as variedades linguísticas, o preconceito linguístico e, especialmente, o papel do ensino de LP nas escolas. Assim, em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regulamenta o sistema educacional brasileiro (tanto público, quanto privado), novas orientações para a educação básica foram desenvolvidas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Tais práxis contribuíram para refletir sobre quais objetos de conhecimento que envolvem a gramática de uma língua deveriam ser ensinados e, sobretudo, como tal prática deveria se dar no ambiente escolar.

Contudo, ainda hoje, há resistência dos professores em usarem métodos de reflexão no ensino de LP e, por isso, o trabalho prevalece centrado na gramática tradicional (ROSA, 2015, *apud* GARCIA-REIS, 2017). Tal concepção foca apenas na nomenclatura e classificação de elementos, desenvolvendo uma competência puramente metalingüística, no qual, qualquer outra variedade é considerada “errada, feia, rudimentar e deficiente” (BAGNO, 1999). Segundo Bortoni-Ricardo (2004), compreender o domínio normativo antes de processos linguísticos prejudica a aprendizagem, pois a gramática é ensinada de forma descontextualizada, sem relação com a experiência linguística dos estudantes.

Foi proposto, então, um ensino de língua materna praticado sob o viés da Análise

Linguística (doravante AL), não apenas como uma nova terminologia (GERALDI, 1984)⁸, mas com o entendimento de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes permitindo que ele atue de maneira crítica em seu contexto social. Como afirma Mendonça (2006, p. 204):

A análise linguística surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua.

Nessa concepção de se trabalhar com a reflexão, Franchi (1991) propõe que todas

as primeiras séries da vida escolar deveriam estar voltadas, prioritariamente, para as atividades linguística e epilinguística. A atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si (FRANCHI, 1991, p. 35).

Ou seja, com o uso da atividade linguística em sala de aula, os alunos conseguem abrir espaço para diversas formas de expressão linguística, pois passam a compreender e formular mecanismos que eles mesmo utilizam no dia a dia (SILVA, 2007, p. 21). Nesse sentido, atividade linguística e atividade epilinguísticas estariam relacionadas, pois operam com a linguagem sob o ponto de vista da comparação, da experimentação, da criação, procurando nela novas maneiras de significações. As atividades epilinguísticas “não têm a necessidade de serem técnicas, mas significativas, de modo que a cada mudança do texto o aprendiz identifique os elementos que proporcionaram tal mudança, bem como os significados surgidos do texto” (ARNDT-WAMSER; REZENDE, 2014, p. 778). Sobre a importância do trabalho com as atividades epilinguísticas, Geraldi (2002, p. 63) afirma que:

Todas essas considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido. (GERALDI, 2002, p. 63)

⁸ Essa obra inspirou a nomenclatura “*análise linguística*”, “*atividade epilinguística*” e “*atividade metalinguística*” adotada nos PCN's.

Sylvain Auroux (1989) atribui ao linguista francês Antoine Culioli a origem do conceito de epilinguismo, mas Franchi, nos anos 1980, foi o primeiro pesquisador a se debruçar sobre a temática e a utilizar esse termo. Segundo ele:

Chamamos de atividade epilingüística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. (FRANCHI, 1991, p. 36)

Tendo em vista que o objetivo do ensino de língua é levar o aluno a trabalhar com qualidade no nível da metalinguagem, as atividades epilingüísticas garantem exatamente a base de sustentação para a realização de tal trabalho, pois tornam conscientes os elementos em uso, no seu aspecto funcional, e por isso devem ser empregadas inicialmente. Com isso, para Franchi “nem sempre se trata de ‘aprender’ novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema ao qual o aluno já teve acesso fora da escola” (FRANCHI, 1991, p. 37).

Segundo Bagno (1999), um dos principais desafios do ensino de português é romper com a ideologia de que a norma-padrão é a única forma correta de falar e escrever. Ele enfatiza que a imposição do padrão culto ignora o caráter multifacetado da língua e cria barreiras para a aprendizagem dos alunos que não dominam esse registro. A atividade epilingüística, ao estimular a análise intuitiva da linguagem, possibilita que os estudantes percebam a legitimidade de sua variedade linguística ao mesmo tempo em que compreendem a função social da norma-padrão, transformando a sala de aula em um espaço de valorização da diversidade e desconstrução do preconceito linguístico.

Para isso, será apresentada uma possível proposta de atividade epilingüística para se trabalhar com desconstrução do preconceito linguístico, precisamente para compreender que a monotongação não é um erro, mas um fenômeno linguístico natural.

5. UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO PARA O FENÔMENO DE MONOTONGAÇÃO

A proposta didática desenvolvida aqui reconhece o caráter dinâmico do fenômeno da monotongação ao transformar o aprendizado gramatical em um espaço de análise crítica que valoriza as expressões linguísticas autênticas dos educandos por meio de uma atividade de conscientização epilingüística. Tal prática visa questionar e reconsiderar noções preconceituosas sobre variações da fala e da escrita, precisamente a influência da primeira sobre a segunda.

Trabalhar com um método pedagógico voltado para as variações linguísticas e os usos

da língua de forma reflexiva é essencial para formar falantes críticos e conscientes de sua própria linguagem. Essa abordagem permite que os alunos compreendam a língua como um sistema dinâmico e heterogêneo, contribuindo para valorização das identidades linguísticas e promovendo ao mesmo tempo o domínio da norma padrão. Nessa direção, os PCNs mostram a importância do trabalho com as variações linguísticas para que os alunos enquanto falantes do português compreendam sua língua:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falarem certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa... a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1997, p.31)

Uma prática epilinguística permite que os alunos reconheçam um determinado fenômeno como algo natural e não como erro, como é o caso da monotongação. Essa autorreflexão sobre o funcionamento da língua incentiva e cria oportunidades para que os estudantes comparem e reflitam conscientemente as variações (orais ou escritas) com a norma padrão, buscando compreender as diferentes situações de uso e assim desenvolver melhor uma consciência linguística.

Nesse sentido, a sequência didática se apresenta como uma ferramenta pedagógica particularmente valiosa ao permitir a integração e o desenvolvimento de diversas atividades voltadas para a exploração de conteúdos ao levar em consideração os diálogos e interações entre os próprios alunos e também com o professor. Como destacam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 17), esse recurso consiste em "uma série de atividades educativas planejadas de forma sistemática, tendo como eixo um gênero textual oral ou escrito", com isso é possível tratar conteúdos de maneira simples antes de partir para algo mais complexo. A seguir, apresentando a sequência didática pensada para abordar as questões que envolvem fenômenos de variação linguística.

PROPOSTA DE ATIVIDADE PEDAGÓGICA

TÍTULO DA PROPOSTA
"Monotongação sem preconceitos: uma abordagem epilinguística para valorizar a diversidade linguística"

IDENTIFICAÇÃO

Tema: Variação Linguística e Monotongação no Português Brasileiro
Público-alvo: alunos do Ensino Fundamental (Anos Finais)
Duração: 5 aulas (50 minutos cada)
Área do Conhecimento: Língua Portuguesa

APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

A presente atividade tem como objetivo promover a reflexão sobre a monotongação utilizando a consciência epilinguística através de análises comparativas e discussões críticas. O foco é proporcionar aos estudantes uma compreensão mais ampla das variações linguísticas do português falado no Brasil, seja a forma padrão, seja a não-padrão, destacando como esse fenômeno ocorre em diferentes regiões e contextos (oralidade e escrita).

OBJETIVOS

- Desenvolver a consciência epilinguística dos alunos sobre a monotongação e sua ocorrência no português brasileiro;
- Analisar como a monotongação aparece em diferentes registros da língua;
- Refletir sobre a adequação ou inadequação de determinadas formas linguísticas conforme o contexto de uso, desconstruindo possíveis preconceitos linguísticos acerca da monotongação;
- Estimular, através da atividade epilinguística, a reflexão sobre como o ensino da língua portuguesa pode valorizar a diversidade linguística.

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

A proposta será desenvolvida em etapas sequenciais, combinando atividades práticas, reflexões e produção textual para estimular a consciência epilinguística dos alunos.

1º Etapa: Sensibilização Inicial – Explorando Conhecimentos Prévios | Duração: 1 aula

Inicie a aula promovendo um ditado visual com toda a turma, apresente 7 imagens, uma por uma, e peça para que cada aluno pronuncie o nome delas em voz alta e em seguida escreva no caderno. As figuras escolhidas devem possuir nomes relacionados ao processo de monotongação (como, por exemplo, peixe, caixa, besouro). Essa etapa busca ativar conhecimentos prévios por meio de estímulos auditivos e visuais, bem como ortográficos.

2º Etapa: Análise Comparativa – Identificando a Monotongação | Duração: 1 aula

Coloque a música “Águas de Março”, de Tom Jobim, para a turma, em seguida, distribua uma ficha com a letra da música, pergunte se há algo de diferente, o que é e porque eles acham que isso ocorre. Por meio de uma ficha, peça que os alunos identifiquem e

comparem as palavras que eles consideram diferentes na música e na letra. O foco é a pronúncia, pois se propõe aos alunos que observem como se pronunciam as palavras com e sem marcas da oralidade em certos contextos.

3º Etapa: Reflexão - Pensando sobre o Preconceito Linguístico | Duração: 1 aula

Conduza uma discussão sobre o preconceito linguístico. Apresente o livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, de Marcos Bagno, faça uma leitura coletiva do trecho “Mito nº 6 - O certo é falar assim porque se escreve assim”. Depois, inicie um debate acerca do que foi lido e sobre monotongo e ditongo. O objetivo é consolidar uma visão crítica sobre a norma padrão e a variação linguística.

4º Etapa: Produção Textual – Expressando Reflexões | Duração: 1 aula

Os alunos produzirão um texto argumentativo com o tema: “*Falar errado ou falar diferente? A monotongação e o preconceito linguístico no nosso dia a dia*”. O objetivo é que eles mobilizem os conhecimentos construídos ao longo das atividades para refletir criticamente sobre o uso da língua, especialmente o fenômeno da monotongação. Após a primeira escrita, realizar oficinas gradativas de correção e reescrita do texto, a fim de exaurir problemas existentes nele e/ou esclarecer dúvidas dos alunos.

5º Etapa: Encerramento e Avaliação | Duração: 1 aula

Para reforçar as discussões e reflexões proponha uma campanha curta de conscientização sobre o preconceito linguístico. Divida os alunos em grupos e oriente-os a criar cartazes (digitais ou físicos), valorizando a diversidade da língua e explicando, de forma acessível, o fenômeno da monotongação. Os cartazes podem conter trechos de autores estudados, exemplos reais desse fenômeno no cotidiano ou situações vividas pelos próprios alunos. Exponha os trabalhos na escola ou em um mural virtual, incentivando o protagonismo estudantil.

RESULTADOS ESPERADOS

A proposta de intervenção busca desenvolver a consciência epilinguística dos alunos, permitindo que reconheçam a monotongação como um fenômeno natural da língua, que apesar de sua incidência ser considerada “erro” na modalidade escrita devido a ortografia, ela é comum na oralidade. Espera-se que, por meio das atividades comparativas e reflexivas, os estudantes percebam que a variação linguística faz parte do funcionamento dinâmico da língua e que diferentes formas de falar possuem seu valor comunicativo e cultural. Além disso, uma abordagem interativa deve favorecer uma maior participação nas aulas de LP, tornando o aprendizado mais significativo ao relacioná-lo com a conjuntura linguística dos próprios alunos.

Outro resultado esperado é a desconstrução do preconceito linguístico, levando os estudantes a refletirem criticamente sobre o valor que determinadas formas de falar possuem e como isso pode reforçar desigualdades sociais, econômicas e culturais. A análise de vídeos/áudios, a leitura de textos e as discussões em grupos devem ampliar a

compreensão sobre a diversidade linguística e sua legitimidade, contribuindo para a valorização da variedade do português falado no Brasil. Com isso, os alunos não apenas aprimoram suas habilidades argumentativas e reflexivas, compreendendo o funcionamento da língua e seus modos de uso, mas também se tornam agentes ativos na promoção de uma visão mais inclusiva e respeitosa da linguagem.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: O que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguística Histórica: Uma Introdução ao Estudo da História das Línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Lígia. *Variação Linguística: Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2011.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: Uma Proposta para o Ensino de Gramática no 1º e 2º Graus*. São Paulo: Cortez, 2009.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ignorar a diversidade linguística e tratar fenômenos variáveis apenas sob a perspectiva do "erro", a escola não apenas desvaloriza a identidade dos alunos, mas também desestimula sua participação ativa no processo de aprendizagem. Diante disso, a atividade epilinguística se apresenta como uma estratégia metodológica essencial, pois permite aos alunos desenvolverem uma visão crítica da linguagem, compreendendo que a variação linguística não representa um desvio, mas sim um reflexo da riqueza e da complexidade do português brasileiro.

O objetivo deste artigo foi propor uma atividade para repensar o ensino de Língua Portuguesa para além da gramática tradicional, reconhecendo a língua como um fenômeno vivo e em constante variação, conscientizando sobre a sua adequação ou inadequação em determinados contextos comunicativos e, conseqüentemente, desconstruir possíveis preconceito em relação ao fenômeno de monotongação no âmbito da escrita.

Ao possibilitar que os alunos analisem e problematizem seus próprios usos linguísticos, essa abordagem contribui para a valorização da diversidade linguística e o combate ao preconceito no espaço escolar. Assim, espera-se que a implementação de práticas

reflexivas como essa possam não apenas transformar a percepção dos estudantes sobre a língua, mas também incentivar um ensino de LP que respeite e valorize as diferentes formas de expressão da comunidade linguística brasileira, tornando a escola um ambiente mais democrático e acolhedor para todos os falantes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

ARNDT-WAMSER, C.; REZENDE, L.M. Atividade epilinguística em sala de aula: uma proposta possível. Revista Estudos Linguísticos, v.43, n.2, p.774-787, 2014. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/480>. Acesso em: 05 abr. 2025.

BAGNO, M. Preconceito linguístico: o que é, como se faz? 49. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 abr. 2025.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CAGLIARI, L. C. Análise Fonológica: Introdução à Teoria e à Prática: com Especial Destaque para o Modelo Fonêmico. Campinas: Mercado das Letras, 2002. (coleção idéias sobre linguagem).

CASTILHO, A. T. de. A língua falada e o ensino de língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2000.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, N. ; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. São Paulo: SE/CENP, 1991[1987].

GERALDI, J. W. ; SILVA, L. L. M. ; FIAD, R. S. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. D.E.L.T.A., v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. Linguagem e ensino: Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

HOEPFNER, S. G. Sotaque: A voz da identidade. Filosofia, Comunicação e Subjetividade: Volume 1, Linguagem, cultura e sociedade. [S.l.]: LabCom Books, 2018. p. 87. ISBN 978-989-654-528-4

HORA, D. da. Fonética e fonologia da língua portuguesa. 2009. Disponível em: biblioteca.virtual.ufpb.br/files/fonatica_e_fonologia_1360068796.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

LABOV, W. Padrões Sociolinguísticos. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LOPES, G. H. V. A concordância verbal com 3ª pessoa do plural em textos escritos do 8º ano fundamental: uma proposta de ensino. 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Programa de Mestrado profissional em Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://www.uece.br/proflettras/wp-content/uploads/sites/72/2022/04/Gustavo-Henrique-Viana-Lopes.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2025.

MASSINI-CAGLIARI, G. ; CAGLIARI, L. C. Diante das letras: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M; KLEIMAN, Â. (Orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAIS, A. G. de (Org.). O aprendizado de ortografia. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PERINI, M. A. Gramática Descritiva do Português. São Paulo: Ática, 1999.

POSSENTI, S. Porque (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Coleção Leituras no Brasil, 1996.

REIS, M. S. ; SANTANA, J. H. S. ; OLIVEIRA, I. B. Monotongação e ensino: quando a variação linguística chega à escrita. Entrepalavras , v. 5, p. 65-85, 2015.

ROSA, D. C. Práticas de escrita nos anos iniciais: encaixes e percalços. In: COSTA-RUBES, T. C.; ROSA, D. C. (org.). A pesquisa na educação básica: um olhar para a leitura, a escrita e gêneros discursivos na sala de aula. Campinas/SP: Pontes, 2015.

SANTIAGO, V. de A. Eu não falo assim: produção e percepção sociolinguísticas de estudantes do ensino fundamental e médio. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Sergipe. 2017.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. Fonética e fonologia do português brasileiro. Editora Contexta, 2015.

SILVA, A. C. S. A marca “porque” nos textos escolares: uma proposta para atividades epilingüísticas. 2007. 182 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007.

ZILLES, A. M. ; FARACO, C. A. (ed.). Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.