



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS (DCH) – *CAMPUS V*
Colegiado do curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas

LARISSA AMARO CUNHA

**MONOTONGAÇÃO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA VARIACIONAL PARA O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Santo Antônio de Jesus – BA
2025

LARISSA AMARO CUNHA

**MONOTONGAÇÃO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA VARIACIONAL PARA O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Monografia apresentada a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas (DCH) – *Campus V*, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas.

Orientadora: Profa. Dra. Dayane Moreira Lemos

Santo Antônio de Jesus – BA
2025

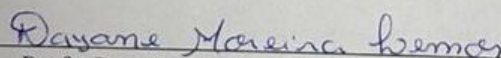
LARISSA AMARO CUNHA

**MONOTONGAÇÃO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA VARIACIONAL PARA O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

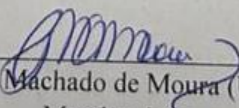
Monografia apresentada a Universidade do Estado da Bahia
(UNEB), Departamento de Ciências Humanas (DCH) –
Campus V, como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciada em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas.

Orientadora: Profa. Dra. Dayane Moreira Lemos

Aprovada em _____ de dezembro de 2025.



Profa. Dra. Dayane Moreira Lemos (UNEB – *campus V*)
Orientadora



Profa. Dra. Deije Machado de Moura (UNEB – *campus V*)
Membro interno

gov.br

Documento assinado digitalmente
JACSON BALDOINO SILVA
Data: 12/03/2026 10:25:29 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Me. Jacson Silva Baldoino (UNEB – *Campus XVI*)
Membro externo

Aos meus pais, Lilian e Manoel, e aos meus amigos, por vivenciarem comigo este processo.

AGRADECIMENTOS

Penso que a gratidão deveria ser um exercício diário. Por mais que nos sintamos sozinhos as vezes, é importante acreditar na existência de uma força maior – espiritual ou humana – que nos permite sobreviver todos os dias aos desafios e processos da vida.

Agradeço, antes de tudo, a Deus, que nunca me desampara e nos momentos em que nada fazia sentido e eu não tinha mais energia sua força me sustentou. Sem minha fé e a força d’Ele nada seria possível.

Agradeço aos meus pais Lílian Barreto Amaro Cunha e Manoel Nascimento Cardoso da Cunha Júnior, minha base, que me educaram para o bem e se doaram de todas as formas possíveis para que eu pudesse chegar até aqui, principalmente quando entenderam que eu precisava ficar horas em frente ao *notebook* mesmo depois de ter passado oito ou quinze dias longe, ou quando trocava conversar com eles até tarde por dormir mais cedo devido ao cansaço. Obrigada! Vocês são minha inspiração! Aos meus três irmãos Rafael Amaro Cunha, Ismael Amaro Cunha e Esther Amaro Cunha, que seguram as pontas quando eu estava longe e aos quais tento ser motivo de orgulho sempre, aos meus avós, tios, primos e a toda minha família pelo apoio e incentivo constantes.

Agradeço aos meus colegas de turma e aos meus amigos - em especial a Ronalti Correia de Sousa e Irlane de Jesus Oliveira, que tiveram de me ouvir falar incansavelmente sobre monotongação até a finalização do trabalho – e a Evânia Silva Santos, que sempre segura minha mão, pela convivência, parceria e apoio nos dias mais desafiadores. Estar longe de casa, da proteção e do cuidado da família, principalmente quando somos bastante apegados e crescemos nas asas dos nossos pais, é muito difícil, porém, nesse percurso, Deus e o destino colocam pessoas nas nossas vidas que não substituem nossa família, mas constituem novos laços de afeto, apoio e amor.

Agradeço de forma muito especial, à minha orientadora, professora Dayane Moreira Lemos, que me ensinou com paciência, corrigiu com delicadeza e mesmo diante de tantas demandas não soltou minha mão até que o trabalho estivesse pronto além de me inserir em eventos e projetos de Extensão e Iniciação Científica. Sua confiança, responsabilidade e apoio foram fundamentais para a realização da pesquisa.

Agradeço ao projeto ELiHS, que me acolheu e permitiu conhecer a importância da pesquisa para a comunidade acadêmica e externa, principalmente da utilização de jogos para o ensino de língua portuguesa.

Agradeço à casa dos estudantes, na qual vivenciei muitas experiências e ao *Campus V*, minha terceira casa, onde construí o início de grandes sonhos.

Agradeço ao PICIN/UNEB pela experiência como bolsista no projeto de Iniciação Científica que contribuiu significativamente para o desenvolvimento deste trabalho e para a minha formação.

Agradeço aos professores que ao passar por minha trajetória foram inspiração e semearam sementes de esperança que estou regando para colher no futuro.

Agradeço a todos que contribuíram direta e indiretamente com palavras, orações, incentivo e apoio.

E de forma muito sincera a mim mesma pela coragem, dedicação e persistência.

“Lidar com língua, pois, é lidar com variação.” (Dinah Callou)

RESUMO

Este trabalho surge de uma proposta do Projeto Estudos Linguísticos e Históricos do Sertão (ELiHS), no âmbito de uma de suas frentes de atuação, o *ELiHS na Sala de Aula*, e do subprojeto *GramaticAção*, do qual emergem propostas de jogos voltados ao trabalho com conteúdos gramaticais de forma interativa e contextualizada. O estudo aborda o processo de apagamento da semivogal dos ditongos, a monotongação, com o objetivo de desenvolver um recurso didático que explore esse fenômeno e identificar maneiras de trabalhar a variação linguística, especialmente a monotongação, na sala de aula. Para isso, a pesquisa assumiu caráter qualitativo e descritivo, fundamentado em revisão bibliográfica, e concentrou-se no desenvolvimento de um recurso didático em formato de jogo físico para o trabalho com a monotongação no contexto da variação linguística. O estudo foi alinhado aos pressupostos de Labov (2008), da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004), das metodologias ativas (Morán, 2015) e da proposta de ensino de gramática em três eixos (Vieira, 2018). Como resultado, foi elaborado o jogo *MonotongAção*, recurso didático que organiza o trabalho com a monotongação de forma contextualizada e alinhada aos princípios da variação linguística, da reflexão gramatical e das metodologias ativas. O material sistematiza etapas de abordagem do fenômeno, integra os três eixos de ensino de gramática e propõe atividades que favorecem a análise, a interação e a tomada de consciência sobre o uso real da língua pelos estudantes. Conclui-se que o jogo *MonotongAção* constitui uma alternativa viável e promissora para o ensino da variação linguística, especialmente da monotongação, ao propor uma abordagem crítica, reflexiva e interativa da gramática. O recurso didático demonstra potencial para ampliar a consciência linguística dos estudantes, favorecer o protagonismo discente e fortalecer práticas de ensino que reconhecem a heterogeneidade do português brasileiro.

Palavras-chave: monotongação; jogo; ensino de língua portuguesa; metodologias ativas.

ABSTRACT

This work stems from a proposal by the Linguistic and Historical Studies of the Sertão Project (ELiHS), within one of its areas of activity, ELiHS in the Classroom, and the GramaticAção subproject, from which proposals for games aimed at working with grammatical content in an interactive and contextualized way emerge. The study addresses the process of semivowel deletion in diphthongs, monophthongization, with the aim of developing a didactic resource that explores this phenomenon and identifies ways to work with linguistic variation, especially monophthongization, in the classroom. To this end, the research adopted a qualitative and descriptive character, based on a literature review, and focused on the development of a didactic resource in the form of a physical game for working with monophthongization in the context of linguistic variation. This study was aligned with the assumptions of Labov (2008), Educational Sociolinguistics (Bortoni-Ricardo, 2004), active methodologies (Morán, 2015), and the three-axis approach to grammar teaching (Vieira, 2018). As a result, the MonotongAção game was developed, a didactic resource that organizes work with monophthongization in a contextualized way, aligned with the principles of linguistic variation, grammatical reflection, and active methodologies. The material systematizes stages for approaching the phenomenon, integrates the three axes of grammar teaching, and proposes activities that favor analysis, interaction, and awareness of students' real-world language use. It is concluded that the MonotongAção game constitutes a viable and promising alternative for teaching linguistic variation, especially monophthongization, by proposing a critical, reflective, and interactive approach to grammar. This teaching resource demonstrates potential to broaden students' linguistic awareness, promote student leadership, and strengthen teaching practices that acknowledge the heterogeneity of Brazilian Portuguese.

Keywords: monophthongization; game; Portuguese language teaching; active methodologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação do <i>continuum</i> oralidade e letramento	22
Figura 2 - Descrição dos três eixos para o ensino de gramática	25
Figura 3 - Roletas para as duas primeiras etapas do jogo	40
Figura 4 - Ficha descritiva da roleta 01	40
Figura 5 - Cartas de perguntas	41
Figura 6 - Babi e Zeca	41
Figura 7 - Simulação de giro das três roletas	44

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento dos ditongos crescentes e decrescentes orais e nasais	30
Quadro 2 - Panorama dos estudos sobre monotongação desenvolvidos nas últimas décadas no Brasil (2014 – 2022)	32
Quadro 3 - Competências e Habilidades trabalhadas no jogo <i>MonotongAção</i>	39
Quadro 4 - Estrutura para aplicação do <i>MonotongAção</i>	43

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2	LÍNGUA, NORMA E VARIAÇÃO: FUNDAMENTOS DA SOCIOLINGUÍSTICA	14
2.1	Português brasileiro: um contexto linguístico heterogêneo e suas normas	14
2.1.1	O <i>contínuum</i> entre oralidade e escrita	21
2.2	Ensino de língua em três eixos: uma proposta para o ensino na Educação Básica	23
3	MONOTONGAÇÃO E ENSINO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA VARIACIONAL	28
3.1	Monotongação: um processo fonológico por apagamento	28
3.2	Ensino de monotongação: perspectivas e desafios das metodologias ativas	34
3.3	Monotongação: descrição, princípios e aplicação do jogo	37
3.3.1	Contextualização da proposta didática	37
3.3.2	Objetivo do <i>Monotongação</i>	38
3.3.3	Estrutura, componentes e funcionamento do jogo <i>Monotongação</i>	40
3.3.4	Resultados esperados com a implementação do <i>Monotongação</i>	46
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
	REFERÊNCIAS	48

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A variação linguística no português brasileiro tem sido, nos últimos anos, foco de muitos trabalhos que estudam fenômenos da língua. Dentre esses, destaca-se a monotongação, que consiste no processo de apagamento das semivogais ou *glide* dos ditongos, como “leite ~ lete”, presente na fala da maioria dos falantes do português brasileiro. Por se tratar, muitas vezes, de uma variante não estigmatizada pela sociedade, esse processo recebe ainda pouca atenção nas aulas de língua portuguesa, que abordam normalmente apenas alguns dos tipos de variação em detrimento dos demais e de forma ainda muito tradicional e descontextualizada.

Diante desse contexto, surge o *Monotongação*, jogo elaborado para contemplar o objetivo geral deste trabalho, que consiste em desenvolver um recurso didático voltado especificamente ao fenômeno de apagamento da semivogal dos ditongos, a monotongação. Trata-se de um processo fonético-fonológico recorrente no português brasileiro e frequentemente observado na fala dos estudantes, mas que, apesar de sua produtividade, ainda recebe pouco tratamento pedagógico sistematizado. A proposta busca, portanto, explorar esse fenômeno de forma contextualizada, permitindo ao aluno reconhecer como a monotongação se manifesta em sua própria variedade linguística e compreender sua relação com os usos reais da língua. Ao mesmo tempo, pretende-se romper com práticas tradicionais que, muitas vezes, tornam o ensino de gramática distante da realidade dos estudantes, contribuindo para percepções equivocadas de que “português é difícil” ou de que “não se sabe falar corretamente”. Assim, a questão central que orienta este trabalho é: como ensinar a monotongação de maneira crítica, interativa e significativa, integrando reflexão linguística e participação ativa dos alunos? A elaboração do jogo *Monotongação* justifica-se justamente por oferecer aos professores uma possibilidade inovadora de abordar esse fenômeno variacional na sala de aula, fortalecendo o engajamento discente, ampliando a consciência linguística e contribuindo para a desconstrução de preconceitos associados aos usos da língua.

É importante destacar que essa proposta está inserida na agenda de trabalhos do Projeto Estudos Linguísticos e Históricos do Sertão (ELiHS), coordenado pelos professores Dayane Lemos e Jacson Silva, em um trabalho interdepartamental na UNEB, entre o *campus XVI/Irecê* e o *campus V/Santo Antônio de Jesus*. O jogo *Monotongação* foi idealizado em uma das frentes de trabalho do Projeto, intitulado *ELiHS na Sala de Aula*¹, ao qual desenvolve-se trabalhos voltados ao reconhecimento da variação linguística principalmente de grupos minoritários,

¹ O *ELiHS na Sala de Aula* é uma das frentes de trabalhos do projeto ELiHS, em que são desenvolvidos outros subprojetos na perspectiva das metodologias ativas para o ensino de LP.

como variantes legítimas do português. Soma-se ainda, sua inserção na proposta do subprojeto *GramaticAção*, que tem o propósito da criação de jogos voltados ao ensino de conteúdos gramaticais. Os jogos desenvolvidos são marcados pelo sufixo *-Ação* que pressupõe ter o aluno como sujeito ativo na construção dos conhecimentos.

As discussões realizadas neste trabalho assumem a perspectiva teórica da Sociolinguística Variacional (Labov, 2008) e os conceitos de norma e ensino propostos por Faraco (2008; 2017), bem como aborda as concepções de gramática a partir de Possenti (1996) e Vieira (2013). Tendo em vista o propósito pedagógico do trabalho, que se trata do “como ensinar”, adota-se, para além das orientações da BNCC e dos PCNs, documentos oficiais da educação, a Sociolinguística Educacional com os estudos de Bortoni-Ricardo (2004) que orienta uma educação linguística de reconhecimento e valorização das variedades linguísticas sensível aos fatores socio-culturais e históricos dos alunos.

Para a elaboração do jogo, apoiamo-nos na proposta do ensino de gramática em três eixos que contemplam a reflexão, produção de sentidos e variação, de Vieira (2018). Em relação ao ensino de forma interativa e inovadora, apoia-se nas metodologias ativas (Pilati 2024; Morán, 2015) que visam ter o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem. O caminho metodológico percorrido, apresenta caráter qualitativo com o mapeamento e análise de pesquisas sobre o fenômeno da monotongação, bem como para a elaboração do material didático para as aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Diante disso, este trabalho está organizado em quatro partes, a saber: as *considerações iniciais* conforme está sendo exposto; o segundo capítulo cujo título é *Língua, norma e variação: fundamentos da sociolinguística*, que se divide em duas subseções para abordar o contexto do português brasileiro permeado de normas, junto ao *contínuum* de oralidade/letramento (Bortoni-Ricardo, 2004), enquanto a segunda subseção descreve a proposta dos três eixos para ensino de gramática (Vieira, 2018). O capítulo três intitulado *Monotongação e Ensino: uma proposta didática variacional*, em que se apresenta o jogo *MonotongAção*, se subdivide, respectivamente, para tratar de maneira mais direta o fenômeno, as perspectivas e desafios para o ensino, contextualização do jogo, objetivos, estrutura, regras e resultados alcançados); e por fim, as *considerações finais*, em que é retomado de forma breve as discussões e propósitos da pesquisa.

2 LÍNGUA, NORMA E VARIAÇÃO: FUNDAMENTOS DA SOCIOLINGUÍSTICA

As línguas, em seus contextos reais de uso, refletem as transformações sociais que as constituem como sistemas heterogêneos, isto é, que se manifestam de diversas formas nas comunidades de falantes do português brasileiro. Neste capítulo, são discutidos os conceitos de norma propostos por Faraco (2008, 2017) e as concepções sobre o caráter heterogêneo e dinâmico da língua, bem como a relação entre os conceitos de gramática, variação e ensino. Além disso, apresenta-se a proposta de ensino de gramática em três eixos, formulada a partir dos estudos de Vieira (2013, 2018).

Compreendendo a importância da relação entre escrita e oralidade e do ensino de língua materna na perspectiva da Sociolinguística Educacional, discute-se, com base em Bortoni-Ricardo (2004) e nos documentos oficiais – PCN e BNCC –, a necessidade de metodologias inovadoras para uma educação linguística que amplie o repertório dos alunos, valorize as diversidades da língua, combata o preconceito linguístico e contribua para a conscientização e o respeito às diferenças.

Para tanto, iniciaremos discutindo o contexto dinâmico e variacional da língua, as concepções de norma que a constitui e a relação dos conceitos de gramática, variação e ensino de língua materna. Em seguida, na seção 2.1.1, abordamos o contínuo entre oralidade e escrita, para, por fim, na seção 2.3, apresentamos a proposta de ensino de língua em três eixos.

2.1 Português brasileiro: um contexto linguístico heterogêneo e suas normas

A formação histórico-social do português brasileiro é resultado das línguas trazidas no encontro de povos indígenas, africanos e europeus durante a colonização (Mattos e Silva, 2001). Essa mistura criou um espaço linguístico plural, diferente do europeu, em que a língua não se manifesta de uma forma apenas, ou seja, é marcada por variações culturais, regionais e sociais, efeitos de uma história de escravidão, resistências e migração compartilhada entre povos distintos. Seu panorama atual de variações mostra como a língua é viva e dinâmica, sempre em transformação, refletindo que “essa heterogeneidade linguística reflete a heterogeneidade social” (Faraco, 2017, p. 17).

Essa característica variacional é intrínseca à língua e é intensificada no contexto do português do Brasil, um país marcado pela diversidade cultural. Como defendem Labov (1972) e Tarallo (2005), a variação é um fator estrutural das línguas naturais. Se a língua é usada por pessoas que vivem em sociedade, e tanto essas pessoas quanto a sociedade mudam, seria

inviável pensar a língua de outra forma que não como heterogênea, instável, múltipla e variável (Bagno, 2007, p. 37). Essa diversidade, entretanto, não significa desordem ou aleatoriedade; ao contrário, conforme o conceito de heterogeneidade ordenada (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1975], p. 35), as variedades da língua ocorrem dentro de um sistema e de forma organizada e sistemática, seguindo os padrões de cada norma.

Cada abordagem teórica construirá, a partir de seus pressupostos gerais, um modelo diferente dessa organização - num, cada norma será entendida como um certo arranjo das grandes relações sistêmicas; noutro, como a materialização de uma determinada gramática (de um certo conjunto de princípios e regras); no terceiro, como determinada conjunção de uma certa combinação de regras variáveis. No entanto, nenhuma teoria deixa de reconhecer o fato básico: não há norma sem organização (Faraco, 2008, p. 36).

Essas visões de norma ajudam a compreender que o português brasileiro não pode ser explicado por um único modelo de organização, pois se trata de um sistema complexo, heterogêneo e dinâmico, que resulta de diferentes organizações a partir de fatores culturais, sociais e históricos. A variação linguística precisa ser compreendida como uma realidade que permeia todas as línguas e reflete a diversidade social, cultural e geográfica de uma comunidade.

Nesse sentido, Labov (2008) propõe que a variação é um fenômeno intrínseco ao funcionamento das línguas, ou seja, não se trata de um “erro” ou de uma exceção, mas de uma parte constitutiva do sistema linguístico. Além disso, o sociolinguista investigou como a língua varia de acordo com fatores externos (ou extralinguísticos), como idade, classe social, gênero e contexto de situação. Seus estudos demonstraram que a variação linguística não é aleatória, mas segue padrões que refletem a identidade sociocultural dos falantes e aspectos da própria estrutura linguística.

Nesse cenário, a sociedade brasileira, bastante populosa, desigual e diversificada, é composta por várias comunidades de fala atravessadas por questões sociais, econômicas e culturais, que compartilham, para além das práticas sociais citadas, suas próprias características de fala, ou seja, sua própria norma (Faraco, 2017, p. 17). No ambiente escolar, o problema surge quando essas variedades se justapõem e apenas uma delas é dita como “correta”, nesse caso, a norma-padrão, produzindo um ensino que ignora a heterogeneidade linguística do país. Assim, as diferenças sociais que fazem parte da estrutura da sociedade refletem-se nas práticas de ensino de língua, reforçando a noção de valor e prestígio de uma variedade em detrimento das demais e contribuindo para a perpetuação de desigualdades dentro da sala de aula.

O linguista Faraco (2008, p. 35), em sua obra *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*, aponta que é possível conceituar norma tecnicamente como:

Determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente ('normal') numa certa comunidade de fala.

Diante disso, a norma linguística está relacionada ao conjunto de fenômenos cotidianamente usados por uma comunidade. Os alunos chegam à escola, por exemplo, já inseridos em uma norma marcada por suas identidades socioculturais, e cabe ao professor reconhecê-las e valorizá-las, apresentando também outras variedades, para que o estudante possa transitar entre as diferentes normas existentes, adequando-as à situação comunicativa e tornando o ensino mais inclusivo, crítico, reflexivo e coerente com sua realidade linguística.

Ainda como descreve Faraco (2017, p. 12), “[...] no sentido geral, norma cobre o como se diz numa determinada comunidade de fala [...]; no sentido específico, norma se refere ao como se deve dizer em determinados contextos”. A esse conceito de norma do “como se diz”, o autor chama de norma normal, enquanto ao “como se deve dizer” denomina norma normativa. Cada uma dessas normas pertence a uma realidade diferente, pois, enquanto a primeira adota uma perspectiva descritiva, que reflete os usos e o funcionamento espontâneo da língua, a segunda assume uma perspectiva prescritiva, representando uma tentativa de padronizar e homogeneizar um modelo considerado, pelas construções histórico-sociais, como mais “correto” de usar a língua.

Dessa forma, a realidade linguística seria constituída por um mosaico de normas normais, pois são elas que traduzem a fala e a escrita espontâneas dos falantes de uma determinada comunidade. É nessa movimentação do olhar descritivo para o prescritivo que surgem a norma culta e a norma-padrão, conceitos importantes para a compreensão das diferenças linguísticas. Enquanto a norma normal evidencia a diversidade de práticas linguísticas realizadas pelos falantes de uma comunidade, a norma culta e a norma-padrão são construções que selecionam apenas alguns usos a serem tomados como modelo. Nesse sentido, não caberia dizer que há apenas “uma norma da língua”, pois isso implica a noção de homogeneidade, desconsiderando a diversidade de normas existentes no sistema linguístico (Faraco, 2017).

Ao falar em norma, é importante destacar a diferença entre a praticada pela camada mais elitizada da sociedade e a praticada pela população brasileira de falantes considerados letrados, que normalmente é menos estigmatizada: trata-se, respectivamente, da norma-padrão e da norma culta. Acerca disso, Faraco (2017, p. 177) aponta que:

A norma-padrão é historicamente relacionada com o objetivo de distinguir a elite das demais classes sociais garantindo-lhe um capital simbólico exclusivo cuja importância

precisa, então, ser constantemente restituída, entre outras razões porque as línguas tem sua própria dinâmica e mudam com o tempo.

Na norma-padrão, nesse sentido, prescrevem-se os usos da língua em determinados contextos, o que significa dizer que a norma normativa é uma tentativa de homogeneizar o uso em situações mais formais e de maior monitoramento. Ela não é uma variedade praticada na realidade linguística, mas uma construção social e histórica, a qual Faraco (2017, p. 18) diz ser um construto “culturalmente motivado para impor um controle sobre a heterogeneidade e a mudança inerentes a qualquer língua”.

Em relação à norma culta, variante linguística mais privilegiada, trata-se de um conjunto de características de fala comum àqueles que são considerados letrados na sociedade, em práticas monitoradas de fala e escrita: pessoas que concluíram o ensino médio ou que possuem nível superior, por exemplo. Ou seja, a norma culta é aprendida prestigiadamente pelo contato com a cultura escrita e a escolarização formal. Acerca disso, Faraco (2008, p. 54) pontua:

Assim, a expressão norma culta deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita.

Ressalta-se, então, que ambas não são sinônimas: enquanto a norma culta representa a variedade espontânea e praticada na realidade linguística, a norma-padrão é uma idealização que não está presente no funcionamento real da língua. Como bem distingue Faraco (2008, p. 54), “enquanto a norma culta/comum/standard é a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações, a norma-padrão é uma codificação relativamente abstrata [...]”. Ou seja, a norma culta diz respeito a como a língua realmente é usada por certos grupos sociais em situações específicas, sendo viva e dinâmica; já a norma-padrão é uma versão mais formal e abstrata da língua, um conjunto de regras que nem sempre reflete o uso real.

Essas discussões vêm acontecendo há muito tempo e mostram que as preocupações com a educação em língua materna se perpetuam e carregam desafios, principalmente ao se tentar relacionar gramática, variação e normas na sala de aula. Para além do tratamento das normas linguísticas no ensino de língua, pensar sobre o ensino de língua e, mais especificamente, sobre o conceito de norma posto na sociedade, leva a diversas questões que precisam ser (re)vistas. Ao tratar a norma-padrão como o único modelo aceitável de uso da língua, o ensino tradicional desvaloriza a realidade linguística dos falantes e reforça estereótipos de uma língua mais ou menos “correta” que as outras, contribuindo para o surgimento de preconceitos relacionados aos falares do português.

A professora Silvia Vieira, assim como Faraco (2017), compartilha concepções de língua que buscam romper com modelos estruturalistas e bastante abstratos, entendendo a língua como atividade constituída nas práticas sociais e marcada pela heterogeneidade. A autora aborda a relação entre gramática, normas e variação, enfatizando que a língua é uma prática social marcada pela diversidade de usos, conforme o contexto ou situação de comunicação.

Vieira (2013) defende uma abordagem mais diversa do ensino de língua materna, reconhecendo a variação como parte do funcionamento da linguagem e trabalhando de forma reflexiva sobre as normas, sem a imposição descontextualizada de regras. A autora propõe a valorização dos diferentes usos da língua no ensino, formando estudantes para a relação entre normas e situações comunicativas, com foco em uma formação crítica e reflexiva.

Em relação ao conceito de gramática, convergem os autores Possenti (1996) e Travaglia (2003), que a compreendem a partir de três sentidos. O primeiro diz respeito ao entendimento de gramática como conjunto ou manual de regras a serem seguidas para “falar bem” ou fazer “bom uso” da língua. O segundo compreende as regras que são, de fato, seguidas pelos falantes e o terceiro compreende a gramática como conjunto de regras que fazem parte do domínio e uso real do falante.

Ao trabalhar gramática, torna-se muito importante a distinção entre seu caráter prescritivo e explicativo, pois ambas as perspectivas seguem concepções de língua diferentes. A gramática normativa preocupa-se apenas com o conjunto de regras da norma-padrão e da norma culta (Travaglia, 2002), como uma espécie de lei a ser seguida. Mais conceitualmente, como denomina Possenti (1996, p. 34), trata-se de um “[...] conjunto de regras que devem ser seguidas, com o objetivo de falar e escrever corretamente”, ou seja, não leva em consideração os usos reais do português brasileiro. Em contrapartida, a gramática descritiva é, segundo Possenti (1996, p. 35), “[...] um conjunto de regras que são seguidas, cuja preocupação é descrever ou explicar as línguas como elas são faladas”, ou seja, essa concepção considera a língua em uso e a entende como fenômeno marcado por suas possibilidades de variação.

O ensino de gramática, na maior parte do tempo, associa-se ao conhecimento da linguagem em funcionamento, ao tornar o aluno capaz de falar e escrever bem. Porém, a forma como esse trabalho é realizado, na realidade, considerando o conceito de gramática normativa que prescreve normas e regras sem incluir a variação – que reflete fatores sociais, históricos e culturais –, não condiz com essa proposta e desenvolve uma visão de língua como se existisse apenas uma forma correta de falar e escrever, o que distancia os estudantes de suas práticas linguísticas, reforça preconceitos linguísticos e o mito de que “não se sabe falar português”, conforme afirma Callou (2013, p. 22):

O estudo da língua portuguesa é quase sempre associado à noção do ‘certo’ e do ‘errado’, como se só houvesse uma única possibilidade de utilização normal da língua. Os não-especialistas e os próprios alunos, nas escolas, costumam dizer que não sabem ‘falar português’.[...] escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo.

Uma abordagem reflexiva e contextualizada da gramática deve partir de situações reais de uso e de construção de sentidos, ou seja, situações em que os estudantes possam analisar e compreender textos em contextos comunicativos diversos, como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desconstruindo a noção de “certo” e “errado” e permitindo ao aluno se reconhecer como falante competente do português, de sua língua materna, afinal, “lidar com língua, pois, é lidar com variação” (Callou, 2013, p. 20).

Essa proposta de ensino está assegurada nos documentos oficiais da educação, como a BNCC e os PCN, que propõem um trabalho discursivo da linguagem, ampliando o domínio da língua, com uma postura de incentivo e orientação para a reflexão linguística. Conforme está descrito na BNCC (Brasil, 2018, p. 81):

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado.

A escola tem o papel de promover a desconstrução de preconceitos linguísticos, em contraposição à ideia de uma forma “correta” de falar, normalmente relacionada à norma-padrão e à forma de falar das comunidades mais privilegiadas socialmente. Nesse sentido, o professor deve atuar ativamente na desconstrução desses estereótipos, para que o aluno possa usar a língua – um direito assegurado pela legislação educacional –, adequando-a aos contextos comunicativos. Deve-se assumir, então, um compromisso de respeito à diversidade linguística, assim como a BNCC (Brasil, 2018, p. 28) propõe para o ensino de língua materna:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

Além disso, conforme a professora Bortoni-Ricardo (2004), quando as variantes se justapõem na sala de aula, por exemplo, no uso espontâneo de uma regra que foge da norma-padrão pelo aluno, o professor deve assumir a perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível, atenta às diferenças culturais que influenciam a variação. A autora propõe uma estratégia que inclua dois componentes, a saber:

- i) Identificação da diferença – muitas vezes comprometida pela falta de conhecimento ou atenção diante daquela regra que passa despercebida, principalmente em contextos informais de uso;
- ii) Conscientização da diferença – trata-se da conscientização do aluno a respeito das diferenças, para que monitore seus usos, de maneira respeitosa e cuidadosa, aproximando-o de suas variedades, em vez de afastá-lo delas.

Sendo assim, o ensino de língua portuguesa deve possibilitar o domínio das modalidades de uso da língua oral e escrita, para que o aluno possa usar as variedades linguísticas adequando-as ao contexto de comunicação e ao grau de monitoração estilística, valorizando-as e reconhecendo as diferenças entre os tipos de textos usados, de forma a contribuir para que o falante seja capaz de se situar na sociedade.

O ensino de gramática deve intermediar o estudo da norma-padrão e das variantes locais ou regionais e apresentar, na escola, a maior quantidade possível de variedades existentes, não privilegiando uma ou outra, nem tecendo juízo de valor sobre uma “melhor” ou “pior”, mas possibilitando ao aluno transitar entre as diversas formas de uso da língua. Portanto:

O ensino de língua, por conseguinte, não pode ser exclusivamente o ensino de norma-padrão (norma prescritiva), nem mesmo só o ensino da norma culta (norma normal prestigiada na sociedade), pois elas não existem no vácuo e nem podem ser de fato aprendidas fora de seu contexto sócio-histórico (Faraco, 2017, p. 175).

Assim, o conhecimento da língua vai além do domínio das variedades, pois é importante que o falante seja capaz de usar adequadamente as variantes. Como afirma Faraco (2017, p. 37), “todo falante é um camaleão linguístico”, ou seja, monitora seu uso linguístico a depender do contexto de comunicação.

O ensino que relacione gramática, variação e normas, portanto, deve significar um trabalho crítico e reflexivo sobre a língua, que apresente a norma-padrão como uma das possibilidades linguísticas, e não como a única forma aceitável, em diálogo com as demais variedades existentes, com o modelo linguístico idealizado e com as normas de uso real, conforme recomendam os documentos oficiais da educação, BNCC e PCN. Assim, ao valorizar as variedades no ensino, o professor auxilia o desenvolvimento crítico, investigativo e reflexivo dos alunos em relação à língua, pois estes aprendem a reconhecer fatores que a influenciam (geográficos, culturais, sociais, estilísticos) e passam a compreender a língua como fenômeno dinâmico, heterogêneo e em constantes transformações.

Para além do já dito, deve-se entender a importância da relação oralidade/escrita que envolve essas questões linguísticas, relação que Bortoni-Ricardo (2004) descreve como um *continuum* entre oralidade e letramento, conforme exposto em 2.1.1.

2.1.1 O *continuum* entre oralidade e escrita

Após a breve discussão sobre norma e variação, é importante entender que as diferenças de falares não ocorrem de forma isolada, pois as variações se distribuem e se sobrepõem em uma sequência contínua de possibilidades, denominada *continuum*. Isso reforça a ideia de que a língua é viva e se transforma a partir das mudanças na estrutura da sociedade. Em vez de pensar em uma separação rígida, deve-se entender as variedades em uma linha sem fronteiras visíveis, que transitam naturalmente sem um limite demarcado.

No percurso natural de desenvolvimento da linguagem, o indivíduo aprende primeiro a se comunicar através da fala, ao ouvir, observar e interagir com as pessoas, sendo essa uma forma de expressão mais espontânea da língua, pois ainda não há interferência do sistema escrito. Ao chegar à escola, o aluno passa a adquirir o letramento, que apresenta uma forma mais sistematizada, na qual tudo que já é usado na fala passa a ser representado através da grafia. Nesse processo, os alunos reproduzem na escrita os fenômenos variáveis apreendidos em seu convívio familiar e social nas comunidades de fala a que pertencem. Assim, é importante compreender tal relação para a valorização das diferentes formas de expressão e uso da linguagem, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

A professora Bortoni-Ricardo (2004, p. 75), baseada em uma perspectiva sociolinguística interacional que considera a variação e o uso da língua, acrescenta que:

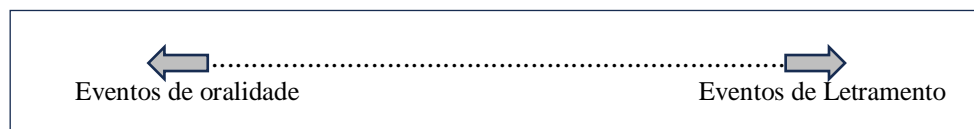
Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. Os usos da língua são práticas sociais, e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e formações sintáticas que estão abonadas nas gramáticas normativas.

Dessa forma, mostra-se claro o papel da escola no desenvolvimento linguístico dos alunos, pois estes, ao chegarem à instituição de ensino, já trazem marcas e estruturas de sua língua materna. No espaço escolar, deve-se ensinar como adaptar suas escolhas linguísticas às situações comunicativas. Não se trata, portanto, unicamente de corrigir os usos que se afastam da norma-padrão, mas de oferecer possibilidades para a ampliação do repertório linguístico, que inclui a norma-padrão como uma das normas vigentes no português brasileiro e não como

a única norma possível, permitindo que o falante transite entre contextos formais e informais de uso da língua.

A professora Bortoni-Ricardo (2004) descreve o *continuum* oralidade–letramento ao sugerir a imaginação de uma linha com duas pontas, na qual cada uma delas estaria situada representando um polo, como se observa na *Figura 1*:

Figura 1 – Representação do *continuum* oralidade e letramento



Fonte: Elaborado a partir de Bortoni -Ricardo (2004).

Para a autora, os eventos de comunicação mediados pela língua escrita correspondem ao letramento, enquanto os eventos de oralidade são aqueles que não sofrem influência direta da escrita. Ela afirma, ainda, não existir fronteiras bem marcadas entre tais eventos, pois estas são “fluídas e há muitas sobreposições” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 62). Ou seja, uma aula pode mesclar esses dois elementos; um discurso previamente escrito e depois proferido oralmente, por exemplo, ou uma conversa informal – como em um bar – que, ao incluir um poema decorado de leituras, passa a apresentar influências do letramento. Assim, há inúmeras possibilidades de sobreposições dentro do *continuum*.

A oralidade e a escrita são duas formas de expressão e transmissão de conhecimento com funções distintas, mas que se entrelaçam na comunicação humana e refletem a organização da sociedade, já que a língua se relaciona com representações e formações sociais (Marcuschi, 1997; 2008). Nesse sentido, não existe superioridade de uma modalidade em relação à outra, assim como não há uma que seja mais prestigiosa; ambas pertencem ao mesmo sistema linguístico, o da língua portuguesa. Marcuschi compreende oralidade e escrita como práticas sociais que se adequam aos contextos de uso e comunicação. Em vez de tratá-las como modalidades opostas, o autor as concebe dentro de um *continuum*, cada uma com recursos próprios às suas situações comunicativas, mostrando que ambas representam modalidades legítimas da língua.

Quando se observa a variação linguística, nota-se que muitos dos chamados “desvios gramaticais” e processos variacionais ocorrem principalmente porque os alunos tendem a fazer uma escrita apoiada na oralidade, como mera transposição da fala. Em eventos cotidianos de oralidade e em outros contextos sem monitoramento, existe certa espontaneidade que leva o

falante a recorrer inconscientemente a processos fonológicos que favorecem maior fluidez, como a simplificação de ditongos. É nesse contexto que se manifesta o fenômeno da monotongação – a redução de ditongos para monotongos –, recorrente tanto em contextos formais quanto informais de oralidade, e que aparece também na escrita, principalmente entre alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, conforme apontam estudos realizados por Santos (2021), Cunha (2017), Moura (2019) e Lopes (2018).

Na escola, quando se trata do ensino de língua materna, os alunos precisam adquirir consciência da diversidade de falares e da necessidade de adequar seus usos aos contextos de interação, seja na fala, seja na escrita. Conforme Bortoni-Ricardo (2004), quando as variações padrão e não padrão entre oralidade e escrita se justapõem na sala de aula, muitos professores sentem-se desafiados sobre quando e como intervir. Se, diante de um uso espontâneo que foge à norma-padrão, o professor corrige imediatamente, contrapondo-o à regra normativa, perde-se a oportunidade de fazer o estudante refletir criticamente sobre os diferentes usos possíveis e sobre a importância de dominar, para além das normas que já fazem parte de sua realidade, aquelas que são mais prestigiadas e cobradas em contextos de maior formalidade.

Por isso, torna-se importante que o professor desperte no aluno a consciência da distinção entre oralidade e escrita – ambas com seu devido grau de importância –, ressaltando os diferentes contextos de uso dessas modalidades.

A subseção seguinte apresenta a abordagem do ensino de língua em três eixos, um desdobramento prático da perspectiva sociolinguística discutida aqui, voltado ao planejamento de aulas mais inovadoras, críticas, reflexivas e investigativas.

2.2 Ensino de língua em três eixos: uma proposta para o ensino na Educação Básica

O ensino de língua portuguesa, historicamente pautado em abordagens tradicionais e conteudistas, vem enfrentando o desafio de se reinventar diante das novas demandas da educação. A necessidade de formar indivíduos críticos, autônomos e capazes de usar e dominar a língua em diversos contextos comunicativos exige a adoção de estratégias mais inovadoras, de forma a estimular a reflexão crítica sobre a linguagem e a construção de sentidos, por meio de uma abordagem mais produtiva da gramática em sala de aula, evitando o tratamento puramente instrumental do componente linguístico. Essa mudança de perspectiva está associada diretamente à virada sociolinguística no ensino de língua materna, que desloca o foco de uma concepção estrutural e normativa para a compreensão da linguagem como prática social. Dessa forma, ao abordar fenômenos variáveis presentes nas falas cotidianas – como a monotongação

–, a gramática deixa de ser entendida como um sistema fechado de regras abstratas e passa a ser vista como um conjunto de recursos utilizados pelos falantes em contextos reais de uso da língua, a depender das situações comunicativas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua no Ensino Fundamental propõem um trabalho que vá além do domínio básico da língua, como a decodificação de signos, e que envolva a reflexão sobre os fenômenos linguísticos, o combate à estigmatização, ao preconceito linguístico e o uso adequado da língua às situações comunicativas. Conforme consta no documento: “o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo” (Brasil, 2000, p. 78). Nesse sentido, é necessário abordar uma diversidade de gêneros textuais orais e escritos que dialoguem com a realidade linguística do aluno, trabalhando não apenas com normas e usos ideais, mas incorporando também a variação e as diversas possibilidades de uso da língua.

Assim, a sociolinguística propõe superar o ensino tradicional centrado em uma norma prescritiva, assumindo uma abordagem que reconhece e valoriza a diversidade do português brasileiro, combatendo o preconceito linguístico. Autores como Bagno (1999; 2007), Faraco (2008) e Possenti (1996; 2009) defendem que a escola deve se comprometer com o reconhecimento da variação, ensinando a norma de maneira crítica, contextualizada e significativa, priorizando a reflexão e ampliando as competências comunicativas dos alunos.

Para um ensino de gramática mais eficaz, Vieira (2018) apresenta uma proposta baseada em três eixos de aplicação. Essa abordagem visa promover uma compreensão mais profunda e significativa da gramática, capacitando os alunos a utilizá-la conscientemente em diferentes situações comunicativas. Nesse sentido, o ensino de língua busca desenvolver as competências de leitura e de produção de texto, o que sugere uma prática voltada para o estudo do texto, muito além das normas gramaticais isoladas. Como afirmam Vieira e Brandão (2013, p. 9-10):

A unidade textual – em toda a sua diversidade de tipos e gêneros, nos diferentes registros, variedades, modalidades, consoante as possíveis situações socio comunicativas - deve ser o ponto de partida e de chegada das aulas de português.

É importante, portanto, que o ensino de língua seja baseado no texto em toda sua complexidade e variedade, e não em regras descontextualizadas. A gramática, nesse sentido, deve funcionar como ferramenta para produzir e compreender textos, dada sua importância na construção de sentidos.

O ponto central dessa proposta é a integração dos conhecimentos linguísticos. A escola deve trabalhar a gramática a partir de seu funcionamento real, considerando os níveis da língua, permitindo ao aluno o contato com textos orais e escritos e proporcionando conhecimento das

variedades existentes, bem como reflexão sobre essa pluralidade de usos da língua (Vieira, 2018). Trata-se do princípio fundamental da sociolinguística educacional: combater julgamentos sobre a diversidade linguística e o preconceito baseado em formas de falar.

Assim, articulam-se os três eixos para o ensino de gramática:

- i) **Ensino de Gramática e Atividade reflexiva** – incentiva a reflexão sobre o uso da língua e suas funções, tratando as estruturas gramaticais não apenas pela metalinguagem, mas como um recurso de ensino e aprendizagem. Esse eixo busca desenvolver a consciência linguística dos alunos, capacitando-os a operar sobre sua própria linguagem;
- ii) **Ensino de Gramática e Produção de sentidos** – relaciona os conhecimentos gramaticais à análise e produção textual, observando como a gramática funciona nos textos, como constrói sentidos e qual o impacto das escolhas gramaticais na interpretação e nos efeitos de sentido;
- iii) **Ensino de Gramática, Variação e Normas** – propõe apresentar os diversos fenômenos variáveis da língua e as diferentes normas existentes, para que os estudantes conheçam tanto as estruturas mais próximas quanto as mais distantes de sua realidade linguística. O objetivo é ampliar o domínio das variantes, sem restringir o ensino apenas à norma-padrão.

Os três eixos propostos por Vieira (2018) formam um conjunto para um ensino de gramática mais produtivo, significativo e crítico, visando ao desenvolvimento da consciência linguística dos estudantes. Os eixos se relacionam e se complementam, como ilustrado na *Figura 2*.

Figura 2 – Descrição dos três eixos para o ensino de gramática



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Vieira (2018).

De maneira prática, ao explorar com os estudantes o processo de monotongação – investigando sua ocorrência na fala cotidiana, os contextos de uso e as percepções sociais –, observa-se que a atividade reflexiva incentiva a análise crítica da língua e contribui para o desenvolvimento do letramento linguístico (Pilati, 2017; Vieira, 2018). Trata-se da habilidade de compreender o funcionamento da língua, analisar, interpretar e utilizar seus recursos adequando-os à situação comunicativa.

Ao chegar à escola, a criança já detém conhecimentos linguísticos que devem ser ampliados ao longo da escolarização. Assim, a escola parte dos saberes prévios do aluno para desenvolver sua capacidade de produzir e compreender textos, usar a língua de forma funcional e aprimorar sua competência linguística. Nesse processo, trabalha-se com a própria linguagem, diversificando e praticando as possibilidades gramaticais – em outras palavras, “brincando com a própria língua”. Em consonância, a atividade metalinguística surge como meio de sistematizar os conhecimentos gramaticais, compreendidos não como fim, mas como instrumento para o ensino de língua portuguesa.

A construção de sentidos envolve processos gramaticais como substantivação, adjetivação, verbalização, modalização e coesão (Pauliukonis, 2007). Essas categorias não funcionam de forma homogênea, mas variam conforme o contexto, o grau de formalidade e o gênero textual. Assim, as escolhas gramaticais evidenciam também escolhas sociolinguísticas, mostrando como diferentes contextos influenciam a produção de sentidos.

Considerando a discussão sobre norma, é importante ressaltar que a norma culta também é variável e se manifesta de diferentes formas a depender da situação comunicativa, do grau de monitoramento e do gênero discursivo. Fenômenos como a monotongação podem ocorrer em contextos formais, pois correspondem a variantes não estigmatizadas que muitas vezes passam despercebidas. O *continuum* de monitoramento (Bortoni-Ricardo, 2004) refere-se justamente ao grau de atenção que o falante dedica à própria produção linguística.

Nesse contexto, o papel da escola é fundamental: ela precisa possibilitar que os estudantes adquiram conhecimentos linguísticos suficientes para transitar pelos graus do *continuum*, ampliando seu repertório e criando consciência linguística, sem desvalorizar sua variante própria ou impor uma norma excludente.

Conforme aponta Vieira (2018), independentemente de o foco ser o componente gramatical ou a leitura e produção de textos, o ensino deve instigar reflexões sobre as variedades dominadas ou não pelos alunos. Os materiais escolares, em geral, privilegiam apenas estruturas de prestígio, o que cria distanciamento entre a norma praticada pelo estudante e aquela estudada na escola. Assim, é urgente a organização de uma gramática escolar que represente, além das

normas de prestígio, a realidade linguística do português brasileiro, com suas diversas normas e usos.

As aulas de língua portuguesa devem favorecer a reflexão sobre o uso real do aluno – como o apagamento das semivogais dos ditongos – e também das formas mais prestigiadas, valorizando sempre as variedades da língua. Como aponta Vieira (2018, p. 58):

Assim, o ensino estaria fundamentado em padrões reais, praticados nas normas de uso, e os ‘traços arcaizantes ou já extintos’ seriam apresentados ao aluno para que ele pudesse compreender estruturas que lhe são pouco familiares (como, por exemplo, as que aparecem em textos literários de sincronias passadas), já que não as emprega usualmente.

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa deve promover o conhecimento das variedades, normas e possibilidades de uso – desde as mais familiares até as menos praticadas – permitindo que os estudantes reconheçam, compreendam e possam, se necessário, reproduzi-las. A integração dos três eixos aplicada aos fenômenos linguísticos, como a monotongação, favorece uma prática pedagógica que valoriza a criticidade, a curiosidade, a atenção e a reflexão linguística.

Com base nos três eixos e nas concepções estudadas sobre o ensino de língua, foi elaborada uma proposta didática que adota uma abordagem reflexiva, crítica e dinâmica, evitando a metalinguagem descontextualizada e aproximando os estudantes de práticas linguísticas significativas. Essa proposta explora a monotongação como fenômeno fonológico relacionado aos ditongos e busca construir sentidos a partir das escolhas linguísticas, permitindo que o estudante reconheça e valorize as variedades da sua norma e das demais praticadas. A seção 3 apresenta o detalhamento do jogo, os objetivos, a metodologia, a aplicação e os possíveis desdobramentos.

3 MONOTONGAÇÃO E ENSINO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA VARIACIONAL

A partir das discussões desenvolvidas no capítulo anterior sobre norma, variação linguística, *continuum* oralidade - escrita e ensino de língua em três eixos (Vieira, 2013, 2018), este capítulo apresenta uma proposta didática que busca articular esses fundamentos teóricos à prática pedagógica. O foco recai sobre um fenômeno específico da variação fonético-fonológica do português brasileiro – a monotongação – tomando-o como ponto de partida para o planejamento de atividades que promovam a reflexão linguística e o desenvolvimento da consciência variacional dos estudantes.

É nesse contexto que surge o *Monotongação*, um jogo didático concebido como recurso para trabalhar a monotongação de forma lúdica, variacional e crítica, articulando os três eixos do ensino de gramática propostos por Vieira (2018): reflexão linguística, produção de sentidos e variação/normas. Ao integrar ludicidade, análise linguística e uso efetivo da língua, o jogo busca aproximar a monotongação das práticas reais dos estudantes, incentivando-os a perceber as diferentes possibilidades de realização dos ditongos, os contextos em que a variação ocorre e as implicações dessas escolhas nos diferentes gêneros e situações comunicativas.

Assim, este capítulo organiza-se em três etapas principais que preparam o espaço para a apresentação e descrição do jogo. Na seção 3.1, discutiremos a monotongação como um processo fonológico marcado por apagamento, revisitando os conceitos de ditongo, monotongo e variação fonético-fonológica no português brasileiro, além de apresentar um breve panorama de pesquisas sobre o fenômeno. Em 3.2, abordaremos o ensino da monotongação e as possibilidades de trabalho com metodologias ativas, com ênfase na gamificação e em propostas que favoreçam o engajamento, a participação e a reflexão dos estudantes sobre suas próprias práticas linguísticas. Por fim, na seção 3.3, apresentaremos o jogo *Monotongação*, elaborado como proposta didática para o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva variacional, detalhando sua estrutura, funcionamento, aplicação em sala de aula e contribuições potenciais para o desenvolvimento da consciência linguística dos estudantes.

3.1 Monotongação: um processo fonológico marcado por apagamento

Os ditongos existem na língua desde o português antigo e são registrados desde o latim vulgar. São definidos por Silva (2003; 2015) como seqüências de segmentos em que um é constituído por vogal e o outro por semivogal ou *glide*. No campo da fonologia do português

brasileiro, os ditongos, como em (1), são tradicionalmente representados pelo encontro de dois segmentos vocálicos² em uma mesma sílaba, em que um funciona como vogal e o outro como semivogal ou *glide*.

(1) Brasileeiro – [ej] – [brazi'lejrɐ] ~ [brazi'lerɐ]

Segundo Silva (2015), a vogal no ditongo possui proeminência acentual e constitui o núcleo da sílaba, enquanto o *glide*³, por não ter proeminência, não pode formar uma sílaba independentemente, estando sempre ligado ao núcleo. Quando a vogal abre a sílaba, tem-se um ditongo decrescente, como em (2). Já na sequência semivogal + vogal, ocorre o ditongo crescente, como em (3).

(2) Caixa – [aj] – ['kajʃɐ] ~ ['kaʃɐ]

(3) Ideia – [ja] – [i'dɛja] ~ [i'dɛa]

Em relação a classificação dos ditongos, Seara, Nunes, Volcão (2011, p. 42) afirmam que:

As sequências finalizadas por semivogal são sempre inseparáveis e são chamadas de ditongos decrescentes, pois terminam pela vogal com menor proeminência acentual. Na sequência semivogal + vogal, chamada de ditongo crescente, já que é finalizada pelo segmento de maior proeminência (a vogal), há a possibilidade de esses dois segmentos constituírem sílabas separadas.

As autoras apresentam ainda um levantamento dos ditongos orais e nasais crescentes e decrescentes do português brasileiro (*cf.* Quadro 1).

² Um segmento vocálico é aquele em que a passagem da corrente de ar no trato vocal não é interrompida, diferentemente dos segmentos consonantais em que ocorre a obstrução ou fricção da passagem do ar (Silvia, 2015).

³ O *glide* pode ser tanto vocálico quanto consonantal visto que não apresenta características fonéticas muito precisas (Silva, 2015, p. 26).

Quadro 1 – Levantamento dos ditongos crescentes e decrescentes orais e nasais

Decrescentes		Crescentes	
Orais	Nasais	Orais	Nasais
[aj] <i>gaita</i>	[ẽw] <i>mão</i>	[ja] <i>farmácia</i>	[wẽ] <i>quando</i>
[ej] <i>leite</i>	[ẽj] <i>mãe</i>	[je] <i>série</i>	[wĩ] <i>pinguim</i>
[ɛj] <i>ideia</i>	[ẽy] <i>tem</i>	[jɔ] <i>biópsia</i>	
[oj] <i>oito</i>	[õj] <i>põe</i>	[jo] <i>biologia</i>	
[ɔj] <i>jóia</i>	[ũj] <i>muito</i>	[wa] <i>quase</i>	
[uj] <i>circuito</i>		[we] <i>tênue</i>	
[aw] <i>aula</i>			
[ew] <i>deu</i>			
[ɛw] <i>papel</i>			
[iw] <i>abriu</i>			
[ow] <i>roubo</i>			
[uw] <i>sul</i>			
[ɔw] <i>lençol</i>			

Fonte: Seara, Nunes e Volcão (2011, p. 43).

No contexto dos ditongos, Bisol (1989) propõe a distinção entre ditongo verdadeiro (preservado) e ditongo falso (suscetível a processos de simplificação). A monotongação ocorre apenas no ditongo falso, pois, no verdadeiro, a presença ou ausência do *glide* pode alterar o sentido da palavra. Há casos em que a semivogal sofre apagamento, gerando uma vogal simples – o monotongo – como em (4b).

(4) **Beijo** – [ej] – [‘bejfo]

(4a) [‘bejfu]

(4b) [‘beʃu]

O termo “monotongo” é relativamente pouco usado na literatura e aparece sobretudo em estudos que tratam especificamente da monotongação (Crystal, 2008). Em linhas gerais, refere-se à vogal simples resultante do apagamento da semivogal, especialmente quando a grafia preserva a representação do ditongo.

Os ditongos representam uma rica fonte de variação fonético-fonológica no português brasileiro tanto na fala quanto na escrita. Por ser uma variante pouco estigmatizada, muitos alunos acabam reproduzindo na escrita processos recorrentes de simplificação observados na

oralidade. De acordo com Kailer, Magalhães e Hora (2023, p. 137), há dois fatos principais relacionados aos ditongos:

i) em alguns casos, um ditongo é “desfeito”, sofrendo um processo que a literatura científica chama de monotongação, em que a semivogal é apagada, como em ‘caixa’ ~ ‘caxa’, ‘feira’ ~ ‘fera’, ‘acabou’ ~ ‘acabô’, ~ ‘rodoviária’ ~ ‘rodoviara’, ‘saíram’ ~ ‘saíru’, ‘garagem’ ~ ‘garagi’ etc.; ii) em outros casos, um ditongo é “gerado”, mediante um processo chamado de ditongação, em que, normalmente, palavras que contêm sílabas travadas¹ pelo consoante /s/, acabam sendo pronunciadas com um ditongo, a exemplo de ‘mesmo’ ~ ‘meismo’ e ‘arroz’ ~ ‘arroiz’.

Partindo desses conceitos, a monotongação diz respeito ao apagamento da semivogal de um ditongo, que se transforma em monotongo, como em (5):

(5) Manteiga – [ej] – [mẽ' tejgə]

(5a) [mẽ' tejgə]

(5b) [mẽ' tɛgə]

Seara, Nunes e Volcão (2011) apontam que os ditongos [aj], [ej] e [ow] são os que apresentam maior propensão à monotongação: os dois primeiros tendem a reduzir-se diante de consoantes fricativas, enquanto [ow] sofre apagamento da semivogal em praticamente qualquer contexto fonológico. A monotongação ocorre quando um ditongo passa a ser realizado como uma vogal simples, caracterizando um processo sistemático de apagamento do glide. Para Câmara Junior (1986, p. 170), a monotongação é definida como:

Mudança fonética que consiste na passagem de um ditongo a uma vogal simples [...]. Para pôr em relevo o fenômeno da monotongação chama-se, muitas vezes, monotongo à vogal simples resultante, principalmente quando a grafia continua a indicar o ditongo e ele ainda se realiza numa linguagem mais cuidadosa. Entre nós há, nesse sentido o monotongo ou /ô/, em qualquer caso, e ai /a/, ei /ê/ diante de uma consoante chiente; exs.: (p)ouca, como (b)oca, (c)caixa, como acha, (d)deixa, como fecha.

A monotongação é bastante generalizada no português brasileiro e, como afirmam Santos e Costa (2023), não representa um fenômeno estigmatizado. Esse processo é amplamente atestado na oralidade e, muitas vezes, refletido também na escrita de estudantes, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, diversas pesquisas têm analisado esse processo fonológico e no *Quadro 2* poderemos conhecer alguns dos principais estudos da última década.

Quadro 2 – Panorama dos estudos sobre monotongação desenvolvidos nas últimas décadas no Brasil (2014 – 2022)

TÍTULO	ANO	AUTOR
Monotongação dos ditongos decrescentes orais [o̯], [e̯], [a̯] na fala e na leitura em voz alta de universitários sergipanos	2022	Victor René Andrade Souza
A variação fonológica na sala de aula: uma proposta de Objeto de Aprendizagem sobre ditongos decrescentes.	2022	Daniella Borges
A monotongação na fala dos feirantes de Jacobina- BA	2021	Carla Gislene Oliveira Ribeiro; Simone Luz da Silva Puglissel
Baú da monotongação: o processo fonológico da monotongação na escrita de alunos do ensino fundamental	2021	Ademária Santana Sales Santos
Monotongação de ditongos orais no português brasileiro: uma revisão sistemática da literatura	2021	Nancy Mendes Torres Vieira
Monotongação e Ditongação: A relação oral-escrita no contexto escolar	2020	Magna Andrizze de Araújo Moura; Leônidas José da Silva Jr.
Monotongação em uso no português do sul do Brasil	2019	Luciana Morales da Silveira
Processos de monotongação e ditongação na escrita dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental	2019	Magna Andrizze de A. Moura
A monotongação na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II	2018	Clarice Nogueira Lopes
Os processos de monotongação e ditongação na escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental: um estudo com base nos processos fonológicos	2017	Cínthya Nicoléia M. F. da Cunha
Processo de monotongação na escrita do 6º ano do Ensino Fundamental: uma proposta didática para redução deste fenômeno.	2015	Regina Claudia Custódio de Lima; Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior
Ditongação e monotongação nas capitais brasileiras	2014	Maria do Socorro Silva de Aragão

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a produção de novas pesquisas, torna-se evidentemente necessário, conhecer o que a literatura possui de antecedentes na área escolhida. Assim, este quadro é um importante panorama dos estudos sociolinguísticos já realizados sobre esse processo de apagamento das semivogais nos últimos anos entre 2014 e 2022 e representa o avanço nas pesquisas sobre o fenômeno variacional e sua relação oralidade-escrita. Em resumo, a maioria dos trabalhos apresentados no quadro, trazem uma abordagem descritiva da monotongação, com destaque para Lima; Silva Jr. (2015), Santos (2021) e Borges (2022) que apresentam propostas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa abordando o fenômeno da monotongação.

Os estudos citados (Moura 2019; Cunha 2017; Silveira 2019; Santos 2021; Souza 2022 etc.) apontam que a monotongação é influenciada por fatores linguísticos (estrutura silábica, classe gramatical, posição na palavra) e, em alguns contextos, por fatores extralinguísticos (escolaridade, origem geográfica). De modo geral, evidencia-se que se trata de um fenômeno sistemático, recorrente e produtivo na língua.

No estudo realizado por Cunha (2017, p. 174) é evidenciado que:

No caso da monotongação, sobretudo, no que se refere aos ditongos ‘ai’, ‘ei’ e ‘ou’, avaliou-se a supressão da semivogal do ditongo ‘ei’ como o mais sobressalente dos resultados, principalmente quando seguida do ambiente fonológico ‘r’.

Silveira (2019) estudou o processo de monotongação dos ditongos decrescentes [ej], [oj] e [ow] entre falantes de localidades que compõem a base de dados do VARSUL (Variação Linguística na Região Sul do Brasil), analisando variáveis linguísticas e extralinguísticas e comparando seus resultados a outros estudos realizados no Sul do país. A autora constatou que os três ditongos analisados apresentam comportamentos distintos diante do fenômeno. De maneira geral, o ditongo que mais apresenta monotongação é o [ow], que inclusive já está sendo apontado como possível mudança em progresso no português brasileiro. Quanto à tonicidade, o ditongo [ow] apresenta maior índice de apagamento quando ocorre em sílaba tônica; já [ej] e [oj] apresentam índices mais altos em sílabas átonas.

No que se refere à classe de palavras, Silveira (2019) observou que o ditongo [ow] ocorre com maior frequência em advérbios, pronomes e verbos; o ditongo [ej], em nomes e numerais; e o ditongo [oj], em conjunções, numerais e advérbios. Considerando a localização morfológica, [ow] aparece mais em sufixos verbais; [ej] apresenta índices mais significativos em sufixos nominais; e [oj] ocorre predominantemente no radical das palavras. Em relação às variáveis extralinguísticas, sexo e idade não exerceram influência nos ditongos analisados pela autora, indicando que a monotongação é motivada sobretudo por fatores linguísticos, como contexto seguinte ou localização morfológica, e, no caso específico de [oj], por um item lexical.

Lopes (2018), em sua dissertação *A monotongação na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II*, apresentou resultados que revelam pontos importantes sobre a presença desse processo na escrita dos estudantes. Os dados indicaram que a oralidade tem um papel relevante na forma como os alunos escrevem e pode impactar diretamente suas escolhas na escrita, reforçando a necessidade de intervenções pedagógicas que auxiliem na diferenciação entre fala e escrita e promovam maior consciência sobre as variações linguísticas.

Santos (2021), em contrapartida, investigou esse fenômeno na escrita de alunos do 8º ano de Pedrinhas-SE e concluiu que a monotongação era mais frequente em estudantes do sexo

masculino, oriundos da zona rural e com baixa escolaridade, sugerindo que, em alguns contextos, fatores sociais também podem influenciar o fenômeno.

Souza (2022), por sua vez, pesquisou a monotongação dos ditongos decrescentes orais [ou], [ei], [ai] e [oi] na fala e na leitura em voz alta de 12 universitários sergipanos, utilizando metodologia de base acústica que permitiu caracterizar com precisão os ditongos e os monotongos. A partir das análises, observou-se que os ditongos [ou] e [ei] foram os que apresentaram maior frequência de apagamento, enquanto [oi] e [ai] ocorreram em menor percentual.

Os estudos sobre a diversidade linguística e a monotongação não somente enriquecem o conhecimento sobre o funcionamento fonético-fonológico do português brasileiro, mas também contribuem para a conscientização dos estudantes a respeito de suas próprias práticas linguísticas. Em resumo, a monotongação é um fenômeno importante que reflete variações fonéticas e ortográficas nas línguas. Essa simplificação de ditongos em monotongos demonstra uma tendência natural à economia de esforço articulatório na fala. Na escrita, a monotongação também pode manifestar-se, especialmente em variantes regionais e informais, revelando uma adaptação da fala coloquial para a grafia. Compreender esse processo auxilia não apenas na análise da evolução das línguas, mas também na identificação das influências sociais e culturais sobre a linguagem, permitindo uma visão mais ampla da dinamicidade e da adaptabilidade linguística.

3.2 Ensino de monotongação: perspectivas e desafios das metodologias ativas

Uma das dificuldades enfrentadas por professores de língua portuguesa é levar para a realidade escolar os fenômenos variacionais encontrados nas pesquisas linguísticas, ou seja, sistematizar os conhecimentos e adequá-los ao trabalho da variação e reflexão linguística em uma perspectiva mais inovadora. Por se tratar a monotongação de um fenômeno que não sofre estigmatização, o professor deve abordá-la voltando o olhar principalmente para a escrita, na qual desvios podem ser percebidos pela não distinção entre esta e a oralidade, mostrando ao aluno as possibilidades de realização do ditongo e suas variações. Diante disso, surge a questão de como trabalhar fenômenos variacionais nas aulas de forma a garantir o engajamento dos estudantes e contribuir para sua consciência linguística, pois, como afirma Pilati (2017, p. 16):

O ensino de gramática, da forma como vem sendo praticado, não tem contribuído nem para a compreensão dos fenômenos gramaticais nem para a formação de cidadãos confiantes em seu saber gramatical tácito e em sua capacidade de expressão

linguística. Por isso, é necessário criar alternativas às formas tradicionais de levar a língua portuguesa às escolas brasileiras.

O ensino de Língua Portuguesa, de maneira geral, vem enfrentando desafios que pressupõem uma ressignificação dos métodos tradicionais, que ainda se apoiam fortemente na memorização e na reprodução de conceitos. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular reforça:

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (Brasil, 2018, p. 71).

O estudo da língua, portanto, deve servir para o aprimoramento das práticas reais de linguagem, integrado a metodologias mais significativas. No contexto atual, marcado pela celeridade e efemeridade das informações (Bacich; Morán, 2018), torna-se necessário um olhar mais atento ao estudante, que muitas vezes se encontra em busca de “algo mais interessante”, percebendo a sala de aula como um ambiente distante da sua realidade. Por isso, práticas pedagógicas mais interativas, como o uso de jogos manipuláveis articulados aos três eixos de Vieira (2018) – variação, reflexão e produção de sentidos – constituem um caminho importante para despertar o interesse dos estudantes nas aulas de língua portuguesa. É nesse cenário de imediatismo que as metodologias ativas têm ganhado maior visibilidade.

Segundo Morán (2015), é fundamental que haja equilíbrio e coerência entre as atividades planejadas e os objetivos desejados, pois:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (Morán, 2015, p. 15).

Assim, se o objetivo é formar alunos mais autônomos, é necessário desenvolver práticas que estimulem a análise crítica e a participação ativa. Em consonância, Pilati (2017; 2024) defende que o aprendizado deve partir do conhecimento prévio dos estudantes, valorizando saberes já adquiridos e promovendo a construção de novos conhecimentos. Dessa forma, as metodologias de ensino não devem ser entendidas apenas como instrumentos técnicos, mas como estratégias que favorecem a autonomia intelectual, a criatividade e o protagonismo discente.

Morán (2015, p. 18) sugere que uma aprendizagem eficiente pode incluir:

a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas.

As metodologias ativas favorecem, portanto, a centralidade do aluno no processo de construção do conhecimento linguístico, dialogando com as concepções de educação de Freire (1996), segundo as quais o estudante participa de forma crítica e reflexiva do próprio processo formativo. No caso do estudo da monotongação, articulado aos três eixos para o ensino de gramática (reflexão, produção de sentidos e variação), torna-se possível analisar exemplos reais da comunidade de fala dos alunos, observando os contextos de ocorrência do fenômeno, as motivações e as percepções sociais relacionadas a ele. Assim, o estudo deixa de ser algo distante e passa a ser vivenciado na prática, despertando a consciência linguística. Nesse sentido:

Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino (Morán, 2015, p. 18).

Ao analisar fenômenos variáveis como a monotongação, discutir preconceito linguístico e refletir sobre a diversidade dos falares, os alunos passam a compreender aspectos políticos, sociais e culturais da linguagem. Assim, a elaboração e aplicação de um jogo que trabalhe a variação com foco no fenômeno rompe com metodologias tradicionais e articula ludicidade, aprendizagem ativa e reflexão linguística. Isso permite ao estudante observar, analisar e refletir sobre como certas palavras sofrem redução de ditongos, reconhecendo esse processo no cotidiano dentro e fora da escola. Integrando ludicidade (Vygotsky, 1984) e metodologias ativas (Pilati, 2017; Bacich; Morán, 2018), os jogos favorecem o respeito às variedades linguísticas e auxiliam na desconstrução de preconceitos ainda presentes no ambiente escolar, ao compreender os fenômenos variacionais como marcas identitárias e culturais.

Ao considerar fatores como emissor, receptor e contexto de comunicação, o jogo *Monotongação* trabalha com a ideia de que as escolhas linguísticas variam conforme a situação, a intencionalidade, o interlocutor e o grau de formalidade. Assim, o estudante desenvolve competências comunicativas, utilizando o fenômeno de forma consciente, reconhecendo sua adequação aos contextos de interação. Dessa forma, o jogo, no âmbito das metodologias ativas

e dos três eixos para o ensino de língua, torna a abordagem da variação mais interativa, significativa e alinhada às práticas que reconhecem o aluno como protagonista e valorizam a heterogeneidade das línguas.

Na próxima seção, será apresentado o jogo *Monotongação*, uma proposta didática variacional para o ensino de língua portuguesa, com sua aplicação e contribuições para o trabalho interativo dos fenômenos linguísticos.

3.3 Monotongação: descrição, princípios e aplicação do jogo

O recurso didático desenvolvido faz parte da proposta extensionista do projeto ELiHS, em sua frente de trabalho *ELiHS na sala de aula*, que desenvolve jogos para o ensino de língua portuguesa de maneira mais contextualizada, inovando-se em estratégias para recuperar e ampliar o engajamento dos estudantes nas aulas de gramática. Partindo disto, o *Monotongação* surge para atender à necessidade de como ensinar a variação fonológica, em especial o processo de apagamento da semivogal dos ditongos, monotongação, de forma interativa e significativa, relacionando os três eixos para o ensino de gramática (Vieira, 2018), a perspectiva das metodologias ativas (Morán, 2015; Pilati 2004, 2024), e os pressupostos da Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004). Nas subseções seguintes, contextualiza-se e descreve-se a proposta do jogo, seus objetivos, estrutura, regras e dinâmica para futuras aplicações por professores de língua portuguesa e por fim os resultados esperados com a implementação deste recurso.

3.3.1 Contextualização da proposta didática

Ao entender a importância de ensinar a língua em uso na sociedade, repleta de variações, o jogo surge como uma nova proposta para trabalhar variação linguística na sala de aula, em especial o fenômeno da monotongação, de maneira mais contextualizada e interessante, haja vista a ineficiência dos métodos tradicionais que trabalham a gramática dissociada da realidade linguística dos estudantes. Além disso, alguns processos fonológicos mais marcados na oralidade se refletem também na escrita, o que ocasiona, por exemplo, alguns desvios ortográficos na produção de textos formais. Sendo assim, o jogo responde à questão de como ensinar variação, mais especificamente a monotongação, considerando os contextos em que os estudantes estão inseridos e a urgência de práticas inovadoras que os torne protagonistas na aprendizagem linguística aliada a proposta do ensino gramatical em três eixos.

O ensino de gramática em três eixos (Vieira, 2018) – reflexão, produção de sentidos e variação – e as metodologias ativas (Morán, 2015; Pilati 2004, 2024) pressupõem o estudo dos fenômenos variacionais não mais como mero instrumento, mas ocupando o centro da educação linguística. Quando a gramática passa a ser apresentada a partir de situações reais de uso de forma contextualizada, reflexiva, partindo de textos significativos, os fenômenos variacionais, como a monotongação, deixam de ser entendidos como “erro” e são compreendidos como manifestações da realidade linguística.

Ao integrar esses eixos com as metodologias ativas cria-se um ambiente mais investigativo, no qual propõe ao estudante comparar, observar, explicar e refletir os diferentes usos da língua, assumindo a posição de protagonista na construção do conhecimento, em conformidade com o que defendem Morán (2015) e Freire (1996). Assim, o diálogo entre a proposta gramatical que incentiva a consciência linguística, o funcionamento da gramática nas produções textuais e apresenta a diversidade de variantes e normas existentes a partir de estratégias inovadoras de aprendizagem não somente amplia o domínio sobre sua língua materna e seu funcionamento, mas estimula o interesse e o engajamento dos alunos nas aulas de língua portuguesa, sobretudo em se tratando da temática de variação.

O surgimento deste jogo se dá pelo desafio pedagógico real de trabalhar a variação linguística de forma significativa, buscando superar as práticas tradicionais que muitas vezes abordam esses fenômenos em uma perspectiva de correção normativa. Diante desse cenário, o *MonotongAção* foi idealizado, a partir da necessidade de repensar novas estratégias para o ensino, na perspectiva do *ELiHS na Sala de Aula*, como uma prática que integra reflexão, análise e uso da língua, ao mesmo tempo que dialoga com as metodologias ativas que visam o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Para isso, a proposta didática em formato de jogo pretende desenvolver nos estudantes, de forma geral, a atenção ao uso da língua, respeito à diversidade, competência comunicativa e a consciência de que as escolhas linguísticas podem variar a depender do contexto (formal ou informal; oralidade ou escrita) e do interlocutor nas diversas situações comunicativas.

3.3.2 Objetivo do *MonotongAção*

Em diálogo com documentos educacionais regulamentados nos últimos anos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pressupõe o trabalho com o componente de Língua Portuguesa de forma atualizada e contextualizada proporcionando experiências que possibilitem “[...] a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação

significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68). Além disso, a área correspondente às práticas de linguagem no documento, integra os eixos de escrita, produção, oralidade e análise linguística, como também ressalta a importância dessas práticas voltadas à reflexão e à ampliação do repertório linguístico dos estudantes.

Quadro 3 – Competências e Habilidades trabalhadas no jogo *Monotongação*

Categoria	Fonético-fonológico
Objetivo do Jogo	Diferenciar o uso adequado da língua em diferentes contextos.
Competências BNCC	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos
Habilidades BNCC	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor. (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.
Objetivo de aprendizagem	Desenvolver a consciência linguística sobre monotongação, refletir sobre as variações no nível da escrita e da oralidade.

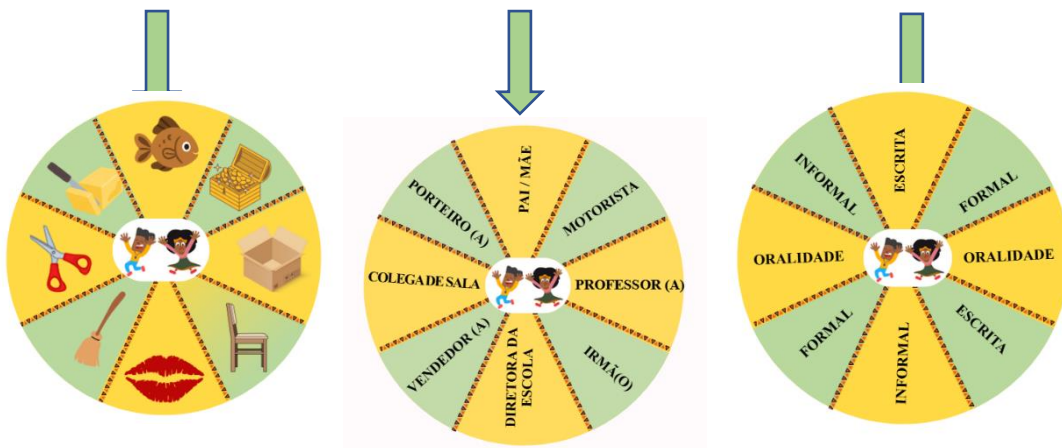
Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, partindo da necessidade de engajar os estudantes nas aulas de língua portuguesa e buscando contemplar a proposta de trabalhar variação linguística de maneira significativa, alinhada aos três eixos para o ensino gramatical e o que propõe a BNCC, os principais objetivos do *Monotongação* se desdobram em desenvolver a consciência linguística dos estudantes por meio do contato com o fenômeno variacional da monotongação, refletir sobre as variações no nível da escrita e da oralidade, diferenciar o uso adequado da língua em diferentes contextos comunicativos e valorizar as diversidades linguísticas existentes.

3.3.3 Estrutura, componentes e funcionamento do jogo Monotongação

O jogo é composto por 03 (três) roletas pequenas como observa-se na *Figura 3*, a primeira contendo 08 (oito) imagens referentes as palavras que geralmente sofrem monotongação (peixe, ouro, caixa, cadeira, beijo, vassoura, tesoura e manteiga), a segunda com os interlocutores (pai/mãe, motorista, professor/a, irmã/o, diretor/a da escola, vendedor, colega de sala e porteiro) e a terceira com os contextos (formal- informal, oralidade- escrita); 20 (vinte) fichas divididas em duas partes “como falamos” e “como escrevemos” (*Figura 4*) e 24 (vinte e quatro) cartas de perguntas sobre variação linguística e a monotongação (*Figura 5*).

Figura 3 - Roletas para as duas primeiras etapas do jogo.



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 4 - Ficha descritiva da Roleta 01

COMO FALAMOS:	COMO ESCRREVEMOS:

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 5 – Cartas de perguntas



Fonte: Elaborada pela autora.

A idealização do jogo é fruto do projeto ELiHS – Estudos Linguísticos e Históricos do Sertão – e os trabalhos desenvolvidos na vertente *ELiHS na Sala de Aula*. Por conta disso, os elementos estéticos e físicos são organizados nas cores, símbolos e elementos padrão do projeto, além de mascotes oficiais, o Zeca e a Babi⁴, conforme observa-se na *Figura 6*.

Figura 6 – Mascotes do *Monotongação*



Fonte: Projeto ELiHS

⁴ Mascotes oficiais do ELiHS, que representam a identidade das comunidades de pesquisa do projeto. Babi homenageia a comunidade remanescente quilombola Babilônia, localizada no município de Lapão - BA, enquanto Zeca faz referência à comunidade Lagora do Zeca, situada na cidade de Canarana - BA.

Além disso, o nome escolhido para o jogo vai além do processo de apagamento da semivogal dos ditongos chamado monotongação, o sufixo *-Ação* cuja inicial maiúscula se destaca, faz referência à proposta das metodologias ativas (Pilati 2017, 2020, 2024; Morán 2015), que trazem o aluno para o centro da aprendizagem rompendo com os padrões tradicionais e ineficientes de uma educação bancária (Freire, 1987), na qual o professor depositava seus conhecimentos e os alunos apenas absorviam tornando-se repetidores de informações. Ao assumir essa perspectiva inovadora e ativa, o trabalho extensionista *GramaticAção*, utiliza em todos os seus jogos produzidos tal padrão, reforçando o objetivo principal de tornar prático os conhecimentos linguísticos no qual o estudante entra em “ação” e tem papel principal na construção dos saberes.

Por se tratar de um processo variacional espontâneo e muitas vezes não percebido pelos próprios falantes, a monotongação permite que este jogo seja adaptado a diferentes anos escolares, considerando a importância de apresentar aos estudantes a maior quantidade possível de variantes existentes na língua, desde aquelas que lhes são desconhecidas até as que já fazem parte de sua própria comunidade de fala. Nesse sentido, esta proposta foi idealizada para aplicação nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, fase em que os alunos estão em transição do Fundamental I, momento em que têm maior contato com o estudo dos ditongos, para o Fundamental II. Além disso, conforme apontam os estudos revisados, é justamente nesse período que os estudantes apresentam maior tendência a transpor a monotongação da fala para a escrita.

Em relação ao número de participantes, o jogo foi pensado considerando a quantidade comum de alunos nas turmas de 6º e 7º ano, que varia entre 20 a 25 alunos. A partir desse número, o jogo deve ser aplicado formando quatro ou cinco equipes com aproximadamente 5 alunos em cada. O tempo total estimado para a primeira rodada será de aproximadamente 20 minutos que inclui desde girar a Roleta 01 até o preenchimento da ficha com as formas representativas orais e escritas. Na segunda etapa, os grupos terão em sua vez até 2 minutos após girar as roletas, para criar o mini-diálogo e 1 minuto para apresentá-lo, totalizando 3 minutos por equipe. Na terceira etapa cada equipe terá 30 segundos para responder às perguntas das cartas escolhidas. No total, dessa forma, o jogo tem a duração média de 50-60 minutos que corresponde a 1 hora-aula. A estrutura do jogo é melhor visualizada no *Quadro 4*, para fins de aplicação futura por professores da Educação Básica.

Quadro 4 – Estrutura para aplicação do *Monotongação*

Materiais necessários	01 roleta com as 8 imagens de palavras que sofrem monotongação 20 fichas de descrição das imagens 01 roleta com 8 tipos de interlocutores 01 roleta com os contextos (oralidade, escrita, formal, informal) 24 cartas com perguntas.
Público- alvo	Turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II.
Tempo médio estimado	1 hora/aula
Nº de participantes	5- 6 Equipes, com 5 componentes cada.
Rodadas e como se vence	O jogo é dividido em 3 etapas; as duas primeiras não possuem fim eliminatório ou pontuação. Na terceira etapa, vence a equipe que somar mais pontos a partir da pontuação de cada carta.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 4 apresentado, descreve a estrutura do *Monotongação* desde os materiais necessários para a produção do jogo, até o público ao qual destina-se, o tempo estimado, número de participantes e explicação sobre as rodadas, o que possibilita a sua fácil aplicação por outros professores em suas aulas de Língua Portuguesa, conforme espera-se com esta proposta.

Sendo assim, o jogo *Monotongação* é dividido em três etapas que se complementam, a saber:

Etapa 01 - Percebendo o fenômeno

A primeira etapa intitulada *Percebendo o fenômeno* consiste em girar 01 roleta com 08 imagens representativas de palavras que constantemente sofrem monotongação e sinalizar em uma ficha descritiva a forma *como falamos* e *como escrevemos* essas palavras. O objetivo principal desta etapa é desenvolver nos estudantes a percepção do fenômeno da monotongação em sua fala cotidiana, fazendo a comparação com a forma escrita em que também pode ocorrer o processo variacional.

A ordem de início do jogo se dará no sentido anti-horário, cada grupo elege um representante para girar a roleta e o professor sorteia a equipe que dará início à primeira rodada. O jogador da vez irá girar somente a roleta 01, com as imagens. Todas as equipes devem observar com atenção e em seguida preencher a ficha com a primeira palavra sorteada. As demais equipes seguirão a mesma lógica repetindo-se assim por duas rodadas até que todas as palavras sejam contempladas.

(iii) Pai, compra uma tisorã nova pra mim?

O professor poderá ajudar o grupo a justificar dizendo que por se tratar de um evento de oralidade entre um filho e uma mãe ou pai, não há uma monitoração da fala e a palavra é pronunciada na forma monotongada. O professor junto as demais equipes devem avaliar se o diálogo contempla adequadamente os três contextos e caso não contemple, deve explicar e construir junto com a equipe uma nova resposta. O mesmo se sucede nas rodadas seguintes.

Com essa etapa pretende-se desenvolver nos estudantes a compreensão de que a variação linguística, em especial a monotongação, ocorre e pode ser adequada ou não, a depender dos diferentes contextos comunicativos, contemplando assim tanto o eixo de produção de sentidos, quanto de variação e normas.

Etapa 03 – *Pensando, Refletindo e Respondendo sobre variação*

Por fim, a última etapa do jogo, culmina com as demais e busca como o próprio título já sugere, levar o aluno a refletir sobre a variação linguística e o fenômeno variacional trabalhado, sua manifestação na escrita e na oralidade, e a adequação aos contextos de comunicação, respondendo às perguntas contidas nas 24 cartas.

Para o início desta etapa o professor deverá sortear o grupo que irá iniciar a partida e os demais seguirão a mesma ordem do sentido anti-horário. O jogador representante da primeira equipe escolhe 01 das cartas dispostas sobre a mesa, com as perguntas viradas para baixo, e tem até 30 segundos para responder, podendo consultar sua equipe.

As cartas com perguntas específicas sobre a monotongação valem 02 pontos e a carta de perguntas gerais sobre a variação linguística valem 03 pontos. No meio das cartas de perguntas, há outras 04 cartas bônus, valendo 01 ponto, na qual a equipe não precisará responder nenhuma pergunta, apenas passar a vez. As pontuações constam nas próprias cartas.

As respostas devem ser discutidas com o professor junto as demais equipes, avaliando se a resposta está adequada ou não. Se a resposta estiver correta a equipe fica com a carta em mãos, se não, a carta será devolvida ao professor. Ao final da partida, será feita a contagem dos pontos de cada equipe a partir das cartas que possuem e vencerá a equipe que somar mais pontos.

É importante ressaltar que ao final do jogo, o professor conduza uma reflexão sobre a variação linguística e sobre o fenômeno estudado, reafirmando a importância do jogo para o desenvolvimento da consciência linguística.

3.3.4 Resultados esperados com a implementação do *Monotongação*

Portanto, espera-se, com este jogo, desenvolver nos alunos competências linguísticas indicadas pela BNCC que incluem a compreensão da língua como fenômeno heterogêneo, cultural, social, que varia a depender dos contextos de uso, respeitar essas diversidades, e desconstruir os preconceitos linguísticos. Além disso, acredita-se que o jogo poderá contribuir para melhorias na escrita, ao entender que determinados usos podem ou não ser adequados a depender da situação comunicativa, o que ressignifica a percepção dos alunos acerca da variação linguística vista não mais como "erro", mas diferentes manifestações da língua. Ao trazer a realidade linguística cotidiana dos estudantes através de um jogo interativo sem fins punitivos e meramente classificatórios ou eliminatórios, amplia-se a motivação e o interesse dos aprendizes para o estudo gramatical que não parece mais distante e sem finalidade pois estimula a participação ativa, a criatividade e o trabalho em equipe.

O *Monotongação* será futuramente disponibilizado no *site* do ELiHS com as orientações necessárias para a produção e aplicação por outros professores de língua portuguesa que poderão adaptá-lo a outras séries, ampliando ou reduzindo a quantidade de participantes e cartas a depender da necessidade. É importante ressaltar, para além das orientações descritas nas sessões anteriores que o acompanhamento e a mediação do docente durante todas as etapas, é crucial para a organização e compreensão dos alunos sobre as regras do jogo. Além disso, o docente deve mostrar com clareza o propósito do jogo, fazendo interferências quando necessário e dedicando um momento para reflexão sobre o fenômeno trabalhado no jogo, bem como a consciência sobre a variação linguística de maneira que entendam o *Monotongação* muito além de mera diversão mas como uma proposta pedagógica que visa conscientizar sobre variação linguística desenvolvendo as habilidades e competências necessárias para torná-los ativos na aprendizagem de língua.

Dessa forma, o jogo assume uma postura socialmente sensível e inovadora que reconhece e valoriza a diversidade de normas e variações que compõem o português brasileiro. A proposta rompe com os padrões tradicionais que afastam a aprendizagem linguística dos usos reais do aluno, trazendo práticas alinhadas a Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo 2004), as orientações da BNCC de combate ao preconceito linguístico, o ensino de gramática em três eixos (Vieira, 2018), que considera a reflexão, o uso real, a produção de sentidos e as variações, através de metodologias ativas (Pilati, 2017, 2024; Morán, 2015) que buscam maior autonomia dos discentes. Assim, o jogo constitui uma proposta potente para o ensino de língua mais significativo interativo e contextualizado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo a importância de apresentar aos alunos as diversas possibilidades de uso da língua materna e promover a consciência linguística, este estudo foi idealizado com o objetivo principal de desenvolver um recurso didático variacional, abordando o fenômeno de apagamento das semivogais dos ditongos – a monotongação. Para além disso, as discussões feitas neste trabalho acerca dos conceitos de norma, variação, gramática e ensino, mostram a importância de trabalhar a língua usada cotidianamente pelos estudantes de forma contextualizada, significativa e interativa, haja vista a ineficiência dos métodos tradicionais que ensinavam a gramática sob o viés da memorização e classificação apenas, sem abordar as variações existentes no português brasileiro.

É com esse propósito que surge o jogo *Monotongação*, para atender ao desafio de um ensino de língua mais eficaz e inovador, que reconhece e valoriza as diferenças linguísticas, relacionado aos pressupostos da Sociolinguística Educacional, das metodologias ativas que destacam o aluno como protagonista na aprendizagem e do ensino de gramática em três eixos que emerge como proposta inovadora para o ensino de Língua Portuguesa contextualizado.

Em virtude da limitação de tempo, não foi possível aplicar o jogo conforme inicialmente planejado. Entretanto, sugerem-se desdobramentos futuros, como a realização da aplicação em sala de aula, a ampliação da proposta para outros fenômenos variacionais e o desenvolvimento de uma versão digital de fácil acesso. Além disso, pretende-se disponibilizar o recurso didático no acervo digital do projeto ELiHS, origem desta proposta, para que mais pessoas – especialmente professores de Língua Portuguesa – possam acessá-lo e utilizá-lo em suas aulas.

Diante disso, ressalta-se a relevância de reconhecer e ensinar a língua como prática social, compreendendo a monotongação e os diversos processos de variação como parte da diversidade que constitui a realidade linguística do português brasileiro. O recurso didático desenvolvido embasado em estudos Sociolinguísticos mostra que é possível trabalhar a gramática a partir dos usos reais da língua de forma significativa e interativa, sensível as questões sócio-culturais. Com isso, o papel da escola e do professor torna-se fundamental nesse processo pois possibilitam o acesso ao conhecimento mais crítico e reflexivo sobre a língua apresentando e ao mesmo tempo valorizando sua diversidade. Dessa forma, reafirma-se o compromisso com uma educação linguística que respeita as variedades e busca formar falantes conscientes de sua própria prática linguística.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, M. do S. **Ditongação e Monotongação nas capitais brasileiras**. Disponível em: <https://alib.ufba.br/sites/alib.ufba.br/files/r0395-1.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.
- BACICH, L; MORAN, J (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: edições Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BISOL, L. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. **D.E.L.T.A.**, v.5, n.2, p. 185-224, 1989.
- BORTONI-RICARDO. Stella Maris. **Educação em língua materna**: a Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO. Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, S.; BRANDÃO,S.(Orgs.). **Ensino de Gramática**: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2013. p. 13-27.
- CÂMARA Jr., J.M. Dicionário de Linguística e Gramática: referente à língua portuguesa. 15. ed., Petrópolis: Vozes, 1986.
- CRISTÓFARO -SILVA, T. **Fonética e fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 7.ed. São Paulo: Contexto. 2003. 275p.
- CRYSTAL, David. **Dicionário de linguística e fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- CUNHA, C.N.M.F. **Os processos de monotongação e ditongação na escrita de alunos do 6º ano do ensino fundamental**: um estudo com base nos processos fonológicos. 2017. 204 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí –UESPI, 2017.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira** – desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Org.). **Pedagogia da variação linguística: Língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KAILER, D. A; MAGALHÃES, J; HORA, DEMERVAL DA (orgs.). **Fonologia e variação: Diretrizes para o ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

LABOV, W. **A formação social da mente: Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W. **Padrões sociolingüísticos**. Tradução de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIMA, R.; SILVA JR. L. **Processo de Monotongação na Escrita do 6º ano do Ensino Fundamental: Uma Proposta Didática para Redução deste Fenômeno**. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.editorarealize.com.br/editora/analise/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID4711_21082015213156.pdf. Acesso em 14 set. 2025.

LOPES, C. N. **A monotongação na escrita dos alunos do Ensino Fundamental II**. 2018. 194p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e escrita**. Signótica, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 119–146, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7396>. Acesso em: 14 set. 2025.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. (Orgs.). **Fala e escrita**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.13-30.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II, p.15-33, 2015.

MOURA, M . A ; SILVA, JR. L. Monotongação e Ditongação: A relação oral-escrita no contexto escolar. Veredas – **Revista de Estudos Linguísticos**, v. 24, n.3, 108-136, 2020. *Lingua na Mídia*. Possenti, 2009.

MOURA, M. A. de A. **Processos de monotongação e ditongação na escrita dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, 2019.

OLIVEIRA, F. A. MORAES, M.C. SENE, Marcus (orgs.). **Ludicidade no ensino de Língua Portuguesa: explorando e aprendendo com jogos pedagógicos manipuláveis**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

PAULIOKONIS, M. A. Texto e Contexto. In: VIEIRA, S.; BRANDÃO, S. (Orgs.). **Ensino de Gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 239-258.

PILATI, Eloisa. **Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2017.

PILATI, Eloisa. Sobre o uso de materiais manipuláveis nas aulas de gramática, aprendizagem ativa e metacognição. **Gramática, aquisição e processamento linguístico: subsídios para o professor de língua portuguesa**, v. 1, p. 87-108, 2020.

PILATI, Eloisa. **Aprendizagem Linguística Ativa: da teoria à Gramaticoteca**. São Paulo: Pontes, 2024.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SANTOS, A. S. S. **Baú da monotongação: o processo fonológico da monotongação na escrita de alunos do ensino fundamental**. 2021. 135.p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras)- Universidade Federal de Sergipe, 2021.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e fonologia do português brasileiro**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10ª ed. São Paulo. Contexto, 2014.

SILVA, F. **O processo de monotongação em João Pessoa**. In: HORA, D. (Ed.). **Estudos Sociolinguísticos: perfil de uma comunidade**. Santa Maria: Pallotti, 2004, p.29-43.

SILVEIRA, L. M. Da. **Monotongação em uso no português do Sul do Brasil**. 2019. Tese (Doutorado) – Programa de Pós - Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/202456>. Acesso em: 16 set. 2025.

SOUZA, V.R.A. **Monotongação dos ditongos decrescentes orais [ou̯], [ei̯], [ai̯] e [oi̯] na fala e na leitura em voz alta de universitários sergipanos**. 2022. Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15779>. Acesso em: 16 set. 2025.

TARALLO, Fernando. **Língua e Sociedade Partilhada: A Sociolinguística Brasileira**. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática. In: VIEIRA, S. R. (Org.) **Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. Ed. rev. e amp. São Paulo: Blucher, 2018. p. 47-59.

YVGOTSKY, L. A. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. Ed. São Paulo: Martin Fontes, 1984.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. Tradução de Marcos Bagno; revisão técnica Carlos Alberto Faraco; posfácio de Maria da Conceição Paiva e Maria Eugênia L. Duarte. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.