
VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DA ORTOGRAFIA: O USO DO CONECTOR ADVERSATIVO “MAS” EM TEXTOS ESCRITOS POR ADULTOS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Marcelo de Castro *

Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães **

Resumo: Este texto objetiva analisar a variação do conector *mas* em textos escritos por adultos em processo de escolarização correspondente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, assim como verificar de que modo um estudo reflexivo a respeito desse tópico gramatical, no âmbito escolar, na disciplina de Língua Portuguesa, pode contribuir para auxiliar os aprendizes a ter um melhor domínio da norma ortográfica. Para tanto, utilizam-se métodos de natureza quantitativa e qualitativa para quantificar e analisar os dados à luz das teorias a respeito da Sociolinguística Variacionista e do ensino da ortografia. A partir da análise realizada, foi possível confirmar a hipótese de que o processo de escolarização, atrelado a práticas de ensino reflexivo, pode ampliar o uso de variantes ortográficas padrões na escrita.

Palavras-chave: Variação Linguística. Ensino da ortografia. Conector adversativo.

Introdução

De acordo com Morais (2002), muitos educadores têm questionamentos a respeito, por exemplo, da relevância de se ensinar a ortografia, da forma como os textos escritos dos alunos devem ser corrigidos e de como promover o estudo da norma ortográfica de modo não tradicional. Concorde-se com o autor sobre não ser necessário retomar um “ensino tradicional”, apenas pautado na Gramática Normativa, para se ensinar a norma ortográfica. Por outro lado, não se pode obscurecer a faceta linguística nas aulas de Língua Portuguesa em detrimento de atividades voltadas para os aspectos mais globais do texto.

A partir da compreensão de que muitos erros ortográficos¹ têm estreitas relações com a variação linguística, este trabalho tematiza o uso do conector adversativo *mas* tanto numa perspectiva da variação inerente a qualquer língua quanto da necessidade de um ensino da ortografia, no âmbito

*Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: marcelocastromc@hotmail.com

**Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: danielolive@yahoo.com.br

¹ Nesta investigação, os erros ortográficos são entendidos como uma expressão do sujeito que busca compreender as regularizações do sistema ortográfico ao revelar, em seus textos escritos, por exemplo, “regularizações” ou hipercorreções, ou seja, “cada erro traz uma lógica subjacente, expressa uma hipótese” (MONTEIRO, 2007, p. 52), “é o melhor indicador do modo pelo qual um aprendiz tenta executar sua tarefa” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 1990, p. 38) e indica que aqueles estudantes carecem de ajuda na produção escrita.



escolar, que ajude os alunos a alcançar maior domínio dessa convenção social exigida em muitas práticas letradas. Nessa perspectiva, o objetivo desta investigação foi analisar a variação do conector *mas* em textos escritos por adultos em processo de escolarização correspondente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, assim como verificar de que modo um estudo reflexivo a respeito desse tópico gramatical, no âmbito escolar, na disciplina de Língua Portuguesa, pode contribuir para auxiliar os aprendizes a ter um melhor domínio da norma ortográfica. Além disso, pretende-se, na fundamentação teórica, apresentar um breve percurso histórico relativo ao emprego desse conector adversativo, a fim de compreender as possíveis razões para esse processo variável.

Cabe ressaltar que a seleção desse tema decorreu de uma observação que se iniciou em 2011 da oscilação entre *mas-mais*, com sentido de oposição, na escrita de adultos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inicialmente, tomou-se como hipótese dessa variação a influência da oralidade na escrita, já que é comum, na fala, empregar o vocábulo *mais* no lugar de *mas*, assim como o pouco domínio das práticas letradas formais dos informantes. Entretanto, considerou-se que o processo de escolarização tenderia a ampliar o uso de variantes ortográficas padrões na escrita. Dessa forma, esperou-se encontrar um aumento do uso do conector *mas* e uma redução da utilização do *mais*, ambos com sentido adversativo, durante determinado intervalo de tempo, nas produções textuais escritas de um mesmo ano letivo.

1 A variação linguística *mas-mais* e o percurso histórico

A Sociolinguística Variacionista, teoria que se ocupa da relação entre língua e sociedade, é embasada, principalmente, nas ideias do linguista William Labov (1972), o qual defendeu que a variação é um fato natural e inerente a qualquer língua. Nesse sentido, a língua é um sistema heterogêneo e dinâmico. Contudo as variedades linguísticas não são desprovidas da possibilidade de sistematização de regras as quais são variáveis a depender do contexto social e/ou linguístico.

Além disso, nesse arcabouço teórico, as formas em variação são denominadas variantes linguísticas que, de acordo com Tarallo (1986, p. 8), “são diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de *variável linguística*”. Sendo assim, no caso específico deste estudo, tem-se como variável, isto é, como categoria linguística em variação, o conector adversativo e, como formas variantes em disputa, os vocábulos *mas* e *mais*. Ainda a respeito dessas variantes, pode-se afirmar que *mas* é a forma padrão, pois está de acordo com as prescrições da Gramática Tradicional, sendo, também, a variante que goza de prestígio na sociedade; enquanto *mais* é a forma não padrão, já que se afasta da referida prescrição. Há de se ponderar, a respeito dessa última variante, que seu estigma ocorre, essencialmente, no



escopo da ortografia, já que um indivíduo adulto, por exemplo, da esfera pública e com um nível completo de escolarização, poderia usar *mais* na oralidade e não sofreria frequentes julgamentos, isto é, não seria vítima de preconceito linguístico. Nota-se, pois, que o *mais* com valor adversativo é frequente na fala de adultos escolarizados, pois é um traço gradual² do Português falado no Brasil.

Ainda que essas ideias de Labov (1972) sejam tratadas como aporte teórico, destaca-se que esse modelo de análise da língua também pode ser considerado um modelo teórico-metodológico que, para Tarallo (1986), é denominado de “sociolinguística quantitativa”, tendo em vista o tratamento estatístico feito a partir dos dados.

Nesse sentido, nessa abordagem variacionista de Labov (1972), argumenta-se que a variação não é algo do acaso, mas tem motivação linguística e extralinguística. Bagno (2007) também reforça isso ao dizer que a variação ocorre de forma não aleatória, ou seja, ela possui estruturação e organização. Além disso, para esse autor, a relação entre a heterogeneidade linguística e a social é o aspecto central da Sociolinguística. Sendo assim, a sociedade influencia a língua e vice-versa, o que permite a afirmação de que não é possível se debruçar sobre as questões linguísticas se for desconsiderada a sociedade que fala a língua em estudo.

Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2007) apontam fatores promotores da variação linguística, como idade, gênero, *status* socioeconômico, grau de escolarização, atividade profissional etc. Além desses aspectos extralinguísticos, há também aqueles relacionados às diferenças: regionais, como o uso de “mandioca” em alguns lugares e de “macaxeira” em outros; históricas, como a palavra “você” que tem origem de “vossa mercê”; de estratos socioculturais, como o uso de gírias por diferentes grupos sociais etc.

Esses condicionadores linguísticos e extralinguísticos (LABOV, 1972) podem colaborar no entendimento dos contextos mais propícios para uso de uma ou de outra forma variante. Embora este estudo não tenha como foco primordial essa questão, acredita-se que linguisticamente a existência do advérbio *mais*, na língua padrão, pode ser uma explicação possível para a ocorrência dessa variação, assim como o fato de haver pessoas que oralmente usam a variante não padrão e nem sempre, na hora de escrevê-la formalmente, terão consciência de se monitorar.

Apesar desse entendimento de que a variação linguística é natural e legítima, há uma idealização da língua normatizada que goza de prestígio social denominada norma padrão. Considerara-se, a partir de Bagno (2005), que uma educação linguística adequada deve abordar a

² Segundo Bagno (2007, p. 142), traços graduais são “aqueles que aparecem na fala de todos os brasileiros, independentemente de sua origem, regional etc”.



variação linguística em todos os níveis e mostrar a relação dessa variação com o social; contudo, é importante, também, que:

Todos os aprendizes devem ter acesso às variedades linguísticas urbanas de prestígio, não porque sejam as únicas formas “certas” de falar e de escrever, mas porque constituem, junto com outros bens sociais, um direito do cidadão, de modo que ele possa se inserir plenamente na vida urbana contemporânea, ter acesso aos bens culturais mais valorizados e dispor dos mesmos recursos de expressão verbal (oral e escrita) dos membros das elites socioculturais e socioeconômicas (BAGNO, 2008, p. 16).

Nessa perspectiva, no ensino de Português, deve ser direito do alunado aprender a refletir sobre a variação linguística, assim como sobre a norma. Nas palavras de Bagno (2008, p. 69):

Seria mais justo e democrático explicar ao aluno que ele pode dizer “bulacha” ou “bolacha”, mas que só pode escrever bolacha, porque é necessária uma ortografia única para toda a língua, para que todos possam ler e compreender o que está escrito.

Fica evidente, portanto, a necessidade de conciliar o ensino de língua materna tanto na perspectiva da variação, conforme foi apresentado, quanto da ortografia, questão que será discutida na próxima seção.

Ademais, ao se buscar informações a respeito dessa variação na história da língua, evidencia-se, segundo Borba (2002), que a palavra *mas*, conjunção com sentido de contrajunção, originou-se do advérbio latino *magis*. No português arcaico, tinha como variantes as formas: *mays-mais-mas* e contrapunha, como no português contemporâneo, sintagmas e sentenças independentes. Para esse autor, o valor adversativo do *mas* pode ter se fixado na língua a partir do século XVI, posto que, no latim clássico, *magis* exercia duas funções: de advérbio, na construção do comparativo de superioridade, e de conjunção, com valor contrastivo. Além disso, Cunha e Cintra (2001) ressaltam que *magis* possui a mesma raiz (*mag-*) de *magnus* (magno, maior).

Fabri (2001), ao estudar as constatações já feitas a respeito do *mas*, estabelece uma comparação entre gramáticos, como Pereira (1937), Almeida (1952), Melo (1968), e aponta que, para todos eles, a conjunção *mas* pertence à classe das adversativas. Ainda de acordo com Fabri (2001), Bueno (1968), em sua gramática, ressaltou que a conjunção *mas* é adversativa, porém vem sempre acompanhada de outras conjunções como *mas porém*, *mas contudo*, *mas todavia*, exatamente pela questão histórica de o *mas* ter se originado de *magis* e que antigamente ocupava função reiterativa e não adversativa como se apresenta atualmente.



Outra ideia a esse respeito que, de alguma forma, esclarece essa transformação de *magis* para *mas* consta em Corominas e Pascual (1980-1983 apud DUQUE, 2009, p. 2964):

[...] *mais* também se empregou como conjunção adversativa sinônima do atual *mas* que por outro lado representa a evolução da primeira palavra em posição proclítica; [...] ainda se empregava na linguagem escrita do século XIV; [...] esta palavra, com esta acepção conjuncional, continua em uso hoje na linguagem dialetal de Portugal e do Brasil.

Há, dessa forma, uma afirmação de que, já no passado, *mais* era uma forma variante, tendo em vista a posição do uso desse conector na frase. Sendo assim, reconhece-se a historicidade e, ao mesmo tempo, a permanência desse processo variável no português do Brasil e de Portugal. Essa sucinta investigação foi de fundamental importância para este trabalho, pois foi confirmado que a variação linguística em questão é mais complexa do que o senso comum pode pensar, pois há constatações de sua ocorrência desde o latim clássico.

Soma-se a essa questão linguística um fator social, pois se acredita que, pelo menos na contemporaneidade, a pouca escolaridade dos informantes da pesquisa também favoreceu, de algum modo, o uso da variante não padrão na escrita, tendo em vista que esse erro pode indicar pouco domínio da língua nas práticas letradas formais. Logo, o grau de escolaridade pode ser um fato que condiciona esse processo variável, já que o *corpus* investigado foi produzido por estudantes em processo de escolarização tardio, tendo estes um menor contato com a cultura letrada no âmbito escolar a qual pode permitir uma maior aproximação com a variedade padrão da língua.

Nessa perspectiva, concorda-se com Bortoni-Ricardo (2004, p. 24) cuja concepção é a de que “a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição da cultura predominante oral para uma cultura permeada pela escrita (...)”. Dessa forma, na sala de aula, é comum encontrar recorrentemente variações no uso da língua motivadas pela oralidade. Além disso, o monitoramento do aluno ao falar (e ao escrever), no domínio da escola, dependerá muito “dos recursos comunicativos que ele já adquiriu, no contato com a língua escrita e com eventos monitorados de linguagem oral” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 25). Essas ideias amparam a tese de que adultos em escolarização tardia certamente evidenciarão fenômenos da variação linguística justificados pela oralidade que trazem de suas trajetórias de vida pouco próximas da cultura letrada no domínio escolar, assim como pela pouca proximidade com o monitoramento no uso da língua a partir de regras da norma padrão.

Obviamente, a ideia aqui não é discutir que a variante não padrão é inferior a padrão, pois não se compactua com o preconceito linguístico, contudo, pretende-se, a partir da compreensão dessas



considerações e, principalmente, da natureza variável da língua, aprofundar a reflexão considerando o papel da instituição escolar, especificamente, das aulas de Língua Portuguesa, em promover uma discussão a respeito disso sem, no entanto, isentar-se da necessidade de ensinar a norma ortográfica e, desse modo, ampliar a inserção dos sujeitos na cultura escrita e o monitoramento linguístico.

2 A variação linguística *mas-mais* e o ensino da ortografia

Conforme Morais (2002), a ortografia é uma convenção social, uma unificação de caráter prescritivo – tendo em vista a variedade de falares – que visa facilitar a comunicação escrita. No caso específico da língua portuguesa, a padronização ortográfica foi estabelecida na primeira metade do século XX e constitui-se de princípios para além da relação fonema-grafema, isto é, há também correspondências com paradigmas morfológicos, sintáticos e semânticos (MORAIS, 2007a). Como afirma Morais (2007b), quando se trata das questões ortográficas, sempre é necessário compreendê-las como resultado de uma convenção negociada historicamente, a partir de princípios, por exemplo, fonográficos e etimológicos. Essa norma determinou as letras autorizadas na língua portuguesa, assim como a segmentação das palavras no texto e o uso da acentuação.

Para Morais (2002), é comum os professores exigirem que os estudantes escrevam conforme a norma padrão, entretanto não são frequentes momentos de aprendizagem e de reflexão sobre a ortografia. Nesse sentido, “os erros de ortografia funcionam como uma fonte de censura e de discriminação, tanto na escola quanto fora dela” (MORAIS, 2002, p. 18), isto é, o aluno é censurado e penalizado no âmbito da rotina e da avaliação escolares, mas também poderá vivenciar consequência disso fora dos muros dessa instituição, quando, muitas vezes, será exigido o domínio das convenções da escrita. Ainda de acordo com Morais (2002), no Brasil, não há testes padronizados que avaliem apenas a ortografia, mas, caso existissem, apresentariam resultados baixos, “já que uma amostra representativa da população estudantil incluiria muitos aprendizes com baixo rendimento ortográfico” (MORAIS, 2002, p. 67).

Essa situação marcada por falsas crenças, resistências e preconceitos relacionados ao ensino de conteúdos gramaticais, como a ortografia, pode ser mais bem compreendida ao se fazer um paralelo com as ideias de Soares (2004). Segundo essa pesquisadora, a partir dos anos de 1980, no Brasil, parte dos estudos linguísticos adotou o conceito de letramento para fins teóricos e metodológicos, isto é, assumiu-se uma nova concepção sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o qual destacou as habilidades para os usos competentes envolvidos nessas duas atividades. Esse conceito, de certa forma, obscureceu o da alfabetização, o que se denomina a desinvenção da alfabetização (SOARES, 2004), melhor dizendo, houve uma perda da especificidade



desse processo de aprendizagem de um sistema notacional. Para Soares (2004), isso é um dos fatores que explica o fracasso na aprendizagem e, portanto, no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras. Leite e Colello (2010) também afirmam que os estudos relacionados ao letramento entusiasmaram educadores a respeito do estímulo à prática social de leitura e de escrita, em contrapartida, muitos desses profissionais abandonaram o ensino sistemático das particularidades da escrita em suas salas de aula.

Em continuidade a essa ideia, entende-se que apreender as convenções ortográficas é um processo duradouro e a escola deve assegurar que os alunos as compreendam junto ao avanço das capacidades de ler e escrever textos reais. Ademais, cabe pontuar que, nesta pesquisa, assume-se que a aprendizagem da ortografia é um processo ativo, ou seja, o indivíduo pode aprimorar, paulatinamente, os conhecimentos ortográficos, assim como é capaz de reelaborá-los em sua mente, tornando-se mais consciente dessa faceta linguística (MORAIS, 2002).

Nessa perspectiva, a natureza convencional da ortografia corrobora a necessidade de esta ser ensinada pelas instituições escolares, posto que o indivíduo não a aprenderá sozinho. No caso específico da variação discutida neste estudo, vale mencionar que tanto a palavra *mas* quanto a *mais* são corretas segundo a norma ortográfica, contudo, o emprego da segunda, no sentido adversativo da primeira, configura-se como uma forma variável, mas também como um desvio ortográfico.

3 Metodologia

Do ponto de vista metodológico, cabe esclarecer que esta investigação, de natureza quantitativa e qualitativa, iniciou-se com a observação, feita pelo docente de Língua Portuguesa de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (a ser contextualizada e descrita a seguir), da oscilação *mas~mais*, com sentido de adversidade, nas produções textuais escritas de seus educandos. Tendo em vista essa observação, criou-se a hipótese de que essa variação, em textos escritos, ocorria devido à influência da oralidade na escrita, já que é frequente, na fala (inclusive, de adultos com alto nível de escolaridade), empregar o vocábulo *mais* no lugar de *mas*, assim como ao pouco domínio das práticas letradas formais dos informantes.

Para comprovar (ou não) essa hipótese, primeiramente, foi selecionado um *corpus* escrito constituído de 28 textos: 14 produzidos em maio de 2011 (primeira coleta) e 14 em outubro de 2011 (segunda coleta). Esses dois conjuntos de textos foram produzidos pelos mesmos alunos que cursavam o 2º ciclo do Ensino Fundamental, especificamente um ano escolar correspondente ao 6º ano, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, em uma escola pública de Belo Horizonte. Esses sujeitos participavam do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos que é um projeto de extensão da



Universidade Federal de Minas Gerais criado em 1986. Entre os objetivos desse projeto, está o de oferecer oportunidade de escolarização básica a funcionários da Universidade e à comunidade externa, sendo assim, ele recebe alunos que tenham pelo menos 18 anos e que sejam residentes de Belo Horizonte ou da região metropolitana da capital mineira. Dessa forma, os discentes autores do texto, de modo geral, eram adultos que moravam em Belo Horizonte e em cidades vizinhas, como Santa Luzia, Ribeirão das Neves e Vespasiano. Ademais, tinham como marca em comum de suas trajetórias de vida o abandono da escola quando adolescentes, em anos escolares correspondentes ao Ensino Fundamental II, devido, principalmente, a questões financeiras, isto é, esses sujeitos foram obrigados a entrar no mercado de trabalho, tendo em vista a necessidade de ajudar no sustento familiar, e se distanciaram de práticas letradas no âmbito escolar.

A respeito do escopo de ensino adotado, esse possibilitava certa autonomia à equipe pedagógica do projeto de extensão para decisão de aspectos curriculares, metodológicos e avaliativos, nesse sentido, a proposta curricular era construída coletivamente por educadores e coordenadores, assim como era alvo de reflexão e reformulação constante nos momentos de formação que ocorriam semanalmente. De modo geral, no início do ano letivo, uma avaliação diagnóstica com questões abertas era realizada em cada disciplina curricular, de forma que o educador regente das aulas conseguisse, por meio desse instrumento, definir conteúdos que seriam relevantes para as demandas daquela turma. Assim, um plano de ensino era criado, porém, pela dinâmica de reflexão e revisão contínua citada acima, esperava-se que, ao longo do ano letivo, outros conteúdos fossem agregados ao plano inicial, inclusive, em caráter de prioridade, a partir de outras atividades que eram realizadas cotidianamente. É por essa razão que, no intervalo de tempo entre a primeira coleta dos textos e a segunda, houve também uma aula dedicada ao ensino da ortografia cujo foco era o uso do conector adversativo *mas*, pois o professor de Língua Portuguesa da turma identificou a real necessidade de estudo desse vocábulo em contraponto à utilização escrita da variante *mais*, também com sentido de oposição.

No que concerne à proposta dessas produções que constituíram o *corpus*, ressalta-se que ela estava inserida num projeto mais amplo³, no qual os estudantes deveriam escolher episódios marcantes vividos e escrevê-los em forma de narrativa. Cada grupo de textos recebeu um número e uma letra:

* Grupo 1: foram numerados de 1 a 14 e identificados com a letra M, código do mês de maio.

³ Os textos produzidos pelos alunos foram publicados em uma obra impressa titulada *Trocando histórias*, organizada por Priscila Monteiro, em uma tiragem realizada pelo Laboratório de Edição da Faculdade de Letras da UFMG, em 2011. As redações selecionadas e outras informações sobre o projeto também estão em uma versão digital do livro disponível em: <<https://goo.gl/nSzC7o>>.



* Grupo 2: foram numerados de 1 a 14 e identificados com a letra O, código do mês de outubro.

Essa codificação foi empregada com a finalidade de se preservar a identificação dos alunos e facilitar a consulta ao *corpus*, uma vez que alguns exemplos foram citados no corpo do trabalho a partir de transcrições literais. Após conhecer o perfil da turma e identificar a existência da variação no *corpus* selecionado e codificado, no intuito de comprovar ou refutar a hipótese da pesquisa, do ponto vista quantitativo, foram identificados os casos de uso da variação *mas-mais* com sentido de oposição, pois, como será exposto, outros empregos semânticos foram encontrados. Em seguida, duas tabelas e um gráfico foram produzidos para representar o quantitativo que também foi analisado qualitativamente à luz do arcabouço teórico da Sociolinguística Laboviana, junto à atividade reflexiva trabalhada com os educandos a partir das considerações sobre o ensino da ortografia (MORAIS, 2002, 2007a, b, c).

4 *Mas-mais*: apresentação e análise dos dados

A partir da fundamentação teórica da Sociolinguística Laboviana (LABOV, 1972), no que se refere aos conceitos da variação linguística, esta análise, como já citado, tem como variável o conector adversativo e como formas variantes os vocábulos *mas* e *mais*. Após identificar essas variantes, para delimitar o contexto linguístico e semântico adotado na análise do processo variável em questão, foram utilizadas as considerações de Cunha e Cintra (2001). Estes afirmam que as conjunções adversativas, além de ligar dois termos ou duas orações de igual função, acrescentam-lhe uma ideia de contraste, de oposição. Esses gramáticos também apresentam os valores semânticos do *mas* com ideias de restrição, retificação, compensação, adição e mudança de assunto.

Dessa forma, observou-se a variação do conector *mas* ligando dois termos ou duas orações somente com valor adversativo. Vale ressaltar que, no *corpus* analisado, encontraram-se algumas ocorrências de *mas-mais* com essas outras significações mencionadas pelos gramáticos, conforme o exemplo abaixo:

(...) realmente essa família marcou não somente a minha vida **mas** a vida de todos aqueles amigos de infância (...).

Texto 12-O

Entretanto, esse uso com sentido aditivo ou retificador do *mas* não foi quantificado. Além desse, é possível encontrar no *corpus* ocorrências que expressam mudança de assunto e manutenção do turno discursivo.



Após a análise desse *corpus*, foram identificadas 9 ocorrências de *mas~mais* em maio e 12 ocorrências de *mas~mais* em outubro. Dentre essas ocorrências, encontra-se, inclusive em um mesmo texto, a evidência de que a variação em foco está em processo variável, como no exemplo a seguir:

(...) Eu era uma criança de 9 anos de idade e não entendia direito o que estava acontecendo e pensei que papai ia voltar **mas** ele não voltou, nem deu notícias. (...) Não foi uma experiência das melhores que tive **mais** aconteceu e eu me sinto bem hoje, continuo firme (...).

Texto 7-M

Outro aspecto a ser considerado foi que as únicas duas ocorrências da variante *mais* na segunda coleta foram de alunos que também a utilizaram dessa mesma forma na primeira coleta, o que revela a persistência dessa dificuldade ortográfica por parte desses discentes. A seguir, são reproduzidos alguns trechos que evidenciam o uso das duas variantes em discussão nos textos dos educandos. Especificamente, nos três primeiros excertos, aparece o uso de *mas* e, nos três últimos, o de *mais*:

Em janeiro nasceu minha filha tive o apoio da irmã e tia de meu marido, nos cuidados com o bebê. Minha mãe não pode vir ficar comigo, **mas** três meses depois fui para Goiás, descansei, matei a saudade e voltei para Belo Horizonte.

Texto 2-M

Queria me formar em advocacia **mas** não dava.

Texto 9-M

Os meus pais jamais voltariam atrás, **mas** mesmo assim eu tentei argumentar com eles (...).

Texto 10-O

Eu já mais pensei que este cara piloto queria casar comigo que não tinha estudo não tinha vaidade não sabia o que era shopim, almoçar em restaurante nem sabia comer de garfo e nem anda de escada rolante e tinha um filho. **Mais** ele nunca teve vergonha e vez sempre foi um bom e um bom marido (...).

Texto 3-M

Conheço coisas boas ruim também, **mais** nunca fiz parte delas.

Texto 5-M

As vezes nós relembramos este dia rimos muito. **Mais** eu só sei que foi por pouco nos dois terímos irdo parar no rio arundas (...)

Texto 6-O



A quantificação de cada forma variante nos dois meses pode ser observada nas tabelas:

| Formas variantes | Ocorrências em número | Ocorrências em % |
|------------------|-----------------------|------------------|
| MAS | 7 | 36,8% |
| MAIS | 12 | 63,2% |

Tabela 1. Ocorrências das formas variantes de “mas” em números e em porcentagem em maio

Na primeira tabela, verifica-se que, no total dos 19 usos de *mas-mais*, no mês de maio, obteve-se o percentual de 36,8% empregos de *mas* e 63,2% de *mais*. Desse modo, o número de ocorrências de *mais*, variante não padrão, era quase o dobro das ocorrências de *mas*, variante padrão. Essa situação alterou-se no *corpus* de outubro como se observa na segunda tabela:

| Formas variantes | Ocorrências em número | Ocorrências em % |
|------------------|-----------------------|------------------|
| MAS | 10 | 83,3% |
| MAIS | 2 | 16,7% |

Tabela 2. Ocorrências das formas variantes de “mas” em números e em porcentagem em outubro

Nesta segunda tabela, constata-se que, no total dos 12 usos de *mas-mais*, no mês de outubro, houve um percentual de 83,3% usos de *mas* e apenas 16,7% de *mais*. Ficou evidente, portanto, que o número de ocorrências de *mais*, variante não padrão, decresceu, enquanto a variante padrão, *mas*, foi amplamente mais utilizada nesse mês.

O que se percebe também é que hoje se perpetuam formas variantes na fala que acabam por serem encontradas também na escrita. Há de se pensar, ainda, que há um processo permanente de ditongação das vogais antes de “s”, como em “mê[i]s” e em diversas palavras. Ou seja, há diversas forças que atuam na dinâmica da língua, permitindo a variações em diversos âmbitos.

Uma comparação geral desses percentuais, nos dois meses, permite afirmar que: a variação é inerente a qualquer comunidade linguística (BORTONI-RICARDO, 2004) e que houve um significativo aumento do uso da variante padrão *mas* e uma expressiva redução do uso da variante não padrão *mais*, conforme se vê no gráfico:



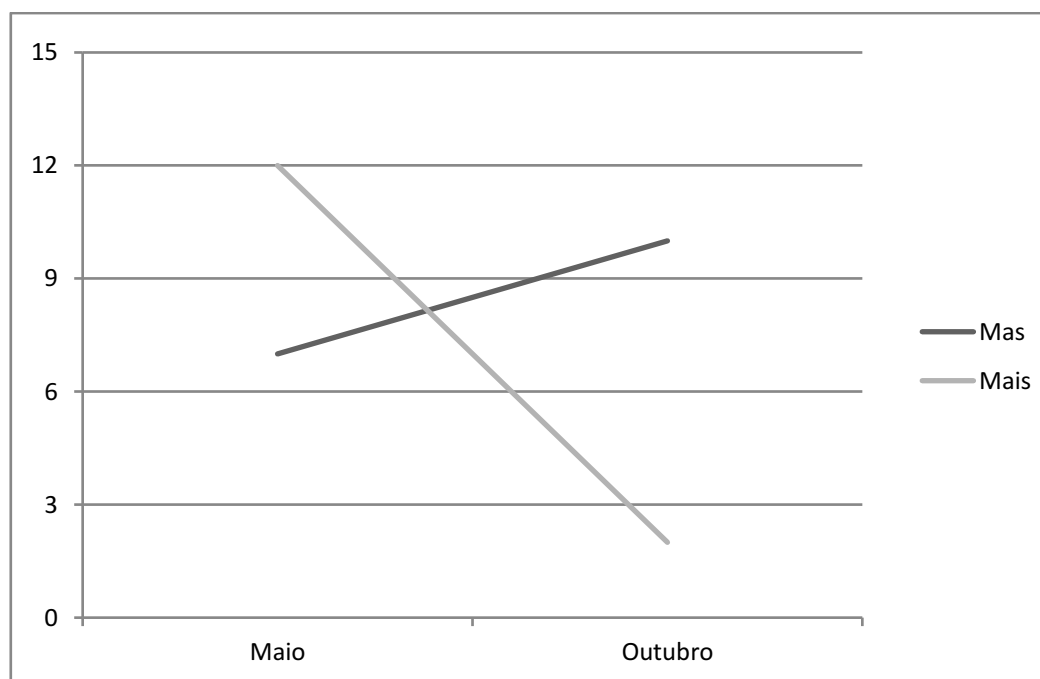


Gráfico 1. Comparativo do uso relativo à variação *mas-mais*

Antes de discutir a relação desses dados apresentados com a hipótese desta investigação, cabe expor a atividade que foi trabalhada, nas aulas de Língua Portuguesa, no intervalo de tempo entre o momento de produção desses dois conjuntos de textos:

Refletindo sobre nossa língua: a escrita das palavras *mais* e *mas*

1- Leia o trecho da música “Aquarela Brasileira” e responda as questões:

“Caminhando ainda um pouco **mais**”

É possível trocar a palavra destacada por um antônimo, isto é, por uma palavra de sentido oposto? Qual palavra seria essa?

2- Reescreva as frases trocando a palavra destacada por um antônimo:

a) **Mais** da metade da Floresta Amazônica está dentro dos limites brasileiros.

b) Quais as doenças **mais** comuns?

3- Leia frase:

Estudei muito, **mas** fui mal na prova.

a) É possível trocar a palavra destacada por um antônimo? Qual?

b) E por um sinônimo, isto é, por uma palavra de sentido semelhante, é possível? Qual?

4- Associe a palavra destacada nas frases à ideia que ela transmite:

a) Não queria viajar, **mas** fui.

1- ideia de oposição

b) Queria que a viagem durasse **mais** tempo.

2- ideia de aumento

Fonte: Diário de campo do pesquisador dos dias 24/05/2011 e 26/05/2011.



Somente após a discussão dessas questões, foi anotada, no quadro, a seguinte conclusão⁴:

Concluindo:

* A palavra **mais** expressa uma ideia de **aumento**, de **superioridade**, **Mais** é antônimo (oposto) de menos.

Exemplo: Tenho **mais** amigos que Luiza.

* A palavra **mas** expressa uma ideia de **oposição**, **contradição**, **ressalva** e pode ser substituída por porém, contudo, entretanto, todavia, etc.

Exemplo: Sou feliz, **mas** estou triste agora.

Fonte: Diário de campo do pesquisador do dia 26/05/2011.

De modo geral, nota-se que essas atividades não ofereceram conceitos preestabelecidos sobre o tópico gramatical em discussão nem exigiu o domínio de uma nomenclatura gramatical. Ao contrário, os conceitos foram construídos a partir de uma relação de sentido e uso do item lexical na frase e/ou texto.

Numa visão mais específica, também se observa que o primeiro exercício partia de um texto trabalhado em sala em que havia a ocorrência linguística do vocábulo *mais* que foi explorado na perspectiva da antonímia, a qual marcaria uma das possíveis diferenças entre o advérbio e a conjunção, já que, para aquele, temos a palavra *menos* como antônimo, e, para esta, não há possibilidades similares. Em seguida, a partir da constatação de que não há antônimos para o vocábulo *mas*, este foi explorado em associação à ideia de sinonímia, para, no fim, chegar-se a uma sistematização por meio das conclusões obtidas em cada uma das quatro questões.

Observa-se, portanto, especialmente considerando o gráfico 1, que há um resultado positivo quando um fato específico é abordado de forma sistemática em sala de aula. Ou seja, quando se fez um recorte, foi possível estudar o uso do *mas* de forma reflexiva e, conseqüentemente, houve uma mudança na produção deste item lexical, no texto escrito. Isso nos leva a pensar na necessidade de um trabalho que: a) identifique uma determinada dificuldade; b) trabalhe de forma sistemática, ao mesmo tempo, com unidades maiores, como o texto, e menores, como a frase; c) conduza a uma construção do conceito e não ofereça o conceito pronto; d) enfatize o contexto de uso e seu sentido.

O que se pode constatar foi uma abordagem reflexiva que, inclusive, é reforçada nos Parâmetros Curriculares Nacionais correspondentes ao Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998). Esse documento aponta a necessidade da realização de estratégias de ensino, a partir da reflexão, que

⁴ Embora, no material escrito, não tenha sido trabalhada nenhuma questão a respeito da variação linguística *mas-mais*, essa questão foi discutida oralmente quando o docente justificou o porquê da escolha desse conteúdo gramatical naquele momento, tendo em vista os erros ortográficos encontrados nos textos escritos produzidos pelos alunos da turma.



possibilitem ao educando descobrir o funcionamento das normas ortográficas. Leal e Roazzi (2007), amparados por diferentes estudiosos, também afirmam que a aquisição da ortografia ocorre pelo contato do indivíduo com a língua escrita, porém ressaltam que o conhecimento explícito sobre as convenções é muito produtivo nesse processo. Sendo assim, uma consciência metalinguística (não obrigatoriamente articulada a um padrão de nomenclatura padronizada em Gramáticas Tradicionais) pode ajudar muito o aprendiz a refletir de forma consciente e a tomar decisões na hora de usar o sistema linguístico.

Além disso, é crucial entender que, caso esses desafios com as convenções ortográficas não sejam superados, principalmente devido à ausência do ensino dessa faceta linguística na escola, consequências podem ser acarretadas, como a permanência de diferenças sociais, visto que a sociedade continuará a exigir dos usuários da língua o domínio desse saber, como alerta Moraes (2002). É crucial, portanto, tratar a ortografia como um objeto de conhecimento que vai sendo gradualmente adquirido pelo aprendiz, sem necessariamente tomar esse conhecimento linguístico apenas como sinônimo de regras ou de apropriação de uma metalinguagem gramatical (MORAIS, 2007c).

Diante disso, ao retomar a hipótese dessa variação, pode-se concluir que, provavelmente, houve uma influência da variação linguística presente na oralidade na escrita do conector adversativo pelos educandos, já que, conforme dito por Bortoni-Ricardo (2004), esse é um processo comum, principalmente, para alunos que saem de um domínio do lar, marcado por uma cultura mais oral, e passam a participar do domínio escolar, no qual a cultura letrada é predominante. Ao considerarmos que esses estudantes eram adultos em escolarização tardia, podemos inferir que essa cultura oral se faz ainda mais presente, tendo em vista a pouca revisão/monitoração linguística em práticas letradas formais. Além disso, ficou evidente que o percurso histórico do conector adversativo *mas*, desde o português arcaico, no qual havia três variantes (*mays~mais~mas*), também revela a complexidade desse fenômeno variável.

Pensou-se também que o processo de escolarização poderia ser uma variável possível no aumento da variante padrão na escrita. A partir da análise da atividade usada em sala de aula, constatou-se que, de fato, os educandos foram levados a refletir sobre a ortografia, conforme as ideias de Moraes (2002). Conclui-se, portanto, que esse ensino reflexivo, somado às demais práticas de leitura e de escrita nas quais esses alunos se envolveram ao longo dos meses na escola, colaborou efetivamente para esse progresso quanto ao uso da norma ortográfica, o que reitera a necessidade do ensino desta nas aulas de Língua Portuguesa em prol da diminuição da censura e da discriminação linguística intra e extraescolar (MORAIS, 2002).



Considerações finais

A partir da análise da variação *mas-mais*, foi possível entender que esse é um processo antigo, pois, a partir do advérbio latino *magis*, usaram-se as formas variantes *mays-mais-mas*. Dessa forma, tanto a classe gramatical como o sentido dessa palavra se ampliou com o passar do tempo. Entretanto isso é uma questão ampla que exige maiores investigações, pois também é cabível pensar se não houve uma ditongação de uma das formas variantes em alguma época.

Com base no *corpus* analisado, nota-se também que a variante *mas* foi mais utilizada com o decorrer do tempo, isto é, houve uma ampliação da variante ortográfica padrão em textos escritos, no que se refere ao contexto escolar dos informantes, o que confirmou a hipótese inicial deste estudo.

Além disso, devido à relação existente entre as modalidades escrita e oral da língua, é frequente que, no processo de escolarização, haja um “espelhamento” da segunda na representação da primeira, principalmente para adultos que passaram muito tempo distantes da cultura letrada circulante no meio escolar. Entretanto, o ensino reflexivo, segundo as regras da norma padrão, do conector *mas*, assim como todas as práticas de leitura e escrita das quais os sujeitos participaram na escola naquele período, pode ter contribuído para o maior emprego da variante padrão em textos escritos. Contudo, entende-se que apreender as convenções ortográficas é um processo duradouro e a escola deve assegurar que os alunos paulatinamente as compreendam junto ao respeito da variação intrínseca a qualquer língua e ao avanço das capacidades de ler e escrever textos reais.

Language variation and teaching spelling: the use of the adversative connector “mas” (which means “but”) in texts written by adults in the process of schooling

Abstract

This text aims to analyze the variation of the connector “mas” (which means “but”) in texts written by adults in the process of schooling corresponding to the Final Years of Elementary School, as well as to verify in what extension a reflexive study regarding this grammatical topic, in the school context, in the discipline of Portuguese Language, can contribute to help students to have a better domain of the orthographic norm. For that, quantitative and qualitative methods are used to quantify and analyze the data considering Variationist Sociolinguistic theories and the teaching of spelling purposes.

From the analysis carried out, it was possible to confirm the hypothesis that the process of schooling, coupled with reflective teaching practices, can increase the use of standard orthographic variants in writing.

Keywords: Language variation. Teaching spelling. Adversative connector.

Referências

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.



_____. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?** São Paulo: Loyola, 2008.

_____.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005, p. 63-81.

BORBA, F. S. **Dicionário de Usos do Português do Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUENO, S. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1968.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DUQUE, P. H. A multifuncionalidade do mas na fala e na escrita. **Anais do XIII CNLF**, Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2009, p. 2964-2993.

FABRI, K. M. C. **Da diferenciação das conjunções adversativas em diferentes tipos de textos escritos**. 147f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, Uberlândia, 2001.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LEAL, T. F.; ROAZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 99-120.

LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G. Pontuando e contrapondo. In: ARANTES, V. A. et al. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2010, p. 129-182.

MONTEIRO, A. M. L. “Sebra – ssono – pessado – asado” O uso do “S” sob a ótica daquele que aprende. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 43-60.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a, p. 7-19.

_____. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada?. In: SILVA, A. et al. (Orgs.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b, p. 11-28.

_____. “Por que gozado não se escreve com U no final?” – os conhecimentos explícitos verbais da criança sobre a ortografia. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007c, p. 77-98.



OLIVEIRA, M. A.; NASCIMENTO, M. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, p. 33-43, dez. 1990.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Jan./Fev./Mar./Abr., 2004, p. 5-17.

TARALLO, F. **A Pesquisa Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

