



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

ISADORA ALBANESE CAMILLO

**VÍRGULAS EM ESQUEMA DUPLO EM ARTIGOS DE OPINIÃO DO
NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

São José do Rio Preto
2023

ISADORA ALBANESE CAMILLO

**VÍRGULAS EM ESQUEMA DUPLO EM ARTIGOS DE OPINIÃO DO
NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciani Tenani

São José do Rio Preto
2023

C183v	Camillo, Isadora Albanese Vírgulas em esquema duplo em artigos de opinião do nono ano do Ensino Fundamental II / Isadora Albanese Camillo. -- São José do Rio Preto, 2023 95 p. : tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto Orientadora: Luciani Ester Tenani 1. Vírgula. 2. Argumentação. 3. Advérbios. 4. Enunciação. 5. Língua Portuguesa. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ISADORA ALBANESE CAMILLO

**VÍRGULAS EM ESQUEMA DUPLO EM ARTIGOS DE OPINIÃO DO
NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Nome do Programa, junto ao Programa de Pós-Graduação em Nome do Programa, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Comissão Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Luciani Ester Tenani
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Profa. Dra. Geovana Carina Neris Soncin Santos
UNESP – Câmpus de Marília

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
27 de fevereiro de 2023

*À Mariana, minha eterna estrela
guia.*

*À minha avó Terezinha, que torceu por mim até seus
últimos dias.*

*Aos meus pais, Lucia e William, e meu irmão, João, que
me deram suporte diário e incondicional.*

AGRADECIMENTOS

Escrever não é, definitivamente, uma tarefa fácil. É um processo árduo e repetitivo, que requer momentos intensos de leitura, releitura, reflexão, produção, exclusão, ponderação. Escrever em meio a uma pandemia, menos ainda. Talvez a tarefa mais desafiadora que tive que realizar ao longo da minha vida. Por isso, chegando até aqui, não tenho dúvidas de que a escrita é um produto coletivo, concretizada pelas mãos de um, mas influenciada por vários. Muitos contribuíram para essa dissertação, direta ou indiretamente. Aqui, nominalmente, deixo os meus mais sinceros e carinhosos agradecimentos.

Em primeiro lugar, minha gratidão sincera se volta à Luciani Tenani. Agradeço imensamente por, em 2018, ter me concedido a oportunidade de iniciar na pesquisa acadêmica, por me apresentar o universo mágico da Fonética e Fonologia e me mostrado o quanto as vírgulas poderiam ser divertidas. Foram muitas coisas vivenciadas até aqui: do prêmio na Abralin à conquista da 2ª fase do CIC (eventos com os quais jamais contei), sem você não seria possível. Muito obrigada pelo apoio constante nos momentos difíceis, pelas sábias orientações, por confiar em mim quando nem eu mesma confiava, pelo respeito ao meu tempo e às minhas ideias.

Em segundo lugar, agradeço imensamente aos professores Lourenço Chacon e Geovana Soncin, pelas valiosas sugestões e contribuição que fizeram na qualificação e na defesa do meu trabalho.

Meus agradecimentos se estendem à professora Eliana Vasconcelos da Silva Esrael, que, gentilmente, me enviou uma cópia de sua dissertação de mestrado e às professoras Sanderléia Roberta Longhin-Thomazi e Lúcia Granja, pelo carinho e acolhimento, desde os tempos próximos de graduação, e por toda a torcida e incentivo durante o processo do mestrado.

Demonstro minha gratidão, em geral, a todos os professores do Departamento de Estudos Linguísticos Literários e aos professores do PPGEL que contribuíram para a minha formação ao longo desses anos e que, direta, ou indiretamente, contribuíram valiosamente para este trabalho.

Jamais poderia deixar de agradecer à querida Ana Carolina Borsato, companheira nesta aventura acadêmica, por dividir comigo todos os sentimentos inimagináveis ao longo desses anos de pesquisa. Sem dúvidas, foi muito mais fácil vivenciar essa caminhada com a sua companhia.

Dessa caminhada, ainda agradeço as minhas amigas Larissa Souza e Helen Martins, por toda a amizade sincera e leal desde os anos de graduação e por tudo o que passamos juntas até aqui. Obrigada por dividirem as peripécias da Academia comigo. Estendo esse agradecimento aos nossos (também da Larissa e da Helen) amigos Aline Arantes, Daniel Teixeira, Isabela Bernardes, João Paulo Paladino e Marcela Felício. Meu agradecimento é por todo amor, carinho, torcida e momentos compartilhados dentro e fora do IBILCE. Nossa amizade contínua, leve e divertida tornou essa caminhada menos árdua.

Agradeço também aos colegas da Letras 016, pelo grato companheirismo ao longo dos quatro anos de graduação. Partilhei momentos tão diversos com pessoas tão diferentes que, de uma forma ou de outra, contribuíram fundamentalmente para minha formação pessoal e acadêmica. Nunca esquecerei a ligação intensa de nossa turma.

Ofereço um agradecimento especial à Patrícia Carnavalli, amiga confidente e leal, com quem compartilho, há quase nove anos, absolutamente todos os momentos da minha vida. Quaisquer palavras que aqui eu desferir não serão suficientes para demonstrar minha gratidão pelo encorajamento, doses constantes de ânimo e amor que ela me ofereceu durante essa jornada acadêmica.

Aos amigos-irmãos de longa data, Eduardo Kfourri, Isadora Ribeiro e João Otávio Magosso, agradeço pela irmandade, pela amizade de infância que se mantém sincera e duradoura e por jamais deixarem de estreitar nossos laços, mesmo com a distância física. Obrigada por sempre estarem presentes em todos os momentos importantes. A vocês, toda minha gratidão e o meu amor.

Dos amigos que fiz no Ensino Médio, agradeço com todo o coração à Beatriz Lima, uma amiga fiel e alto-astral, que vivenciou comigo tudo o que se possa imaginar: angústias, alegrias, frustrações, realizações. Jamais poderia imaginar uma vida sem você. Estendo esses agradecimentos à Vitória Gonçalves e Letícia Gonçalves, com quem tive um grato reencontro pouco tempo atrás, e com quem posso contar em todos os momentos possíveis. Por fim, agradeço ao meu querido amigo Renato Ferrante, por quem disponho de carinho e consideração gigantescos: ele é, simplesmente, um dos rapazes mais engraçados e gentis que já conheci. Obrigada por estar sempre comigo, meu querido.

Por último, deixo os meus agradecimentos mais importantes àqueles que dividem comigo todos os momentos da minha vida e que me mantiveram confortável e segura, principalmente, durante dois terríveis anos de pandemia isolados em casa: a minha família.

Agradeço aos meus pais, Lucia e William, pela formação de caráter que me conferiram e por sempre colocarem minha educação e meu bem-estar em primeiro lugar. Reconheço o

privilégio que tenho por serem meus pais. Obrigada por sempre confiarem em mim, por apoiarem as minhas escolhas, mesmo não sendo exatamente aquilo que haviam planejado, pelo estímulo constante, carinho e força a mim concedidos, quando tudo parecia inalcançável. Seu amor incondicional fez tudo parecer possível.

Ao meu irmão, João Eduardo, sou imensamente grata pelo companheirismo de sempre, pelos momentos divertidos e pela força compartilhada. Se eu não o tivesse ao meu lado, minha vida, sem dúvidas, seria muito mais sem graça.

Por fim, agradeço ao meu companheiro, Gustavo, meu grande amor, que mesmo a um oceano de distância, foi o maior incentivador que eu poderia ter durante o desenvolvimento desta pesquisa. Obrigada por sua presença constante, confortante, por demonstrar interesse no que faço e por estar sempre disposto a ajudar. Esse trabalho também tem um pouco de você.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Questão de pontuação

*Todo mundo aceita que ao homem
cabe pontuar a própria vida:
que viva em ponto de exclamação
(dizem: tem alma dionisíaca);*

*viva em ponto de interrogação
(foi filosofia, ora é poesia);
viva equilibrando-se entre vírgulas
e sem pontuação (na política);*

*o homem só não aceita do homem
que use só a pontuação fatal:
que use, na frase que ele vive
o inevitável ponto final.*

João Cabral de Melo Neto (2010, p. 46)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar as vírgulas em esquema duplo presentes em fronteiras sintáticas de estruturas constituídas por sintagmas adverbiais, três diferentes propostas temáticas do gênero artigo de opinião, de modo a mostrar como o funcionamento enunciativo das vírgulas está entrelaçado à mobilização de advérbios ou locuções adverbiais em resposta às propostas temáticas das produções textuais. Para tanto, foram selecionados, do Banco de Dados de Escrita do Fundamental II, 98 textos de gênero artigo de opinião produzidos por alunos no 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Nesses textos, foram encontrados 722 dados, distribuídos em quatro tipos de combinação possíveis de vírgula: presença-presença, presença-ausência, ausência-presença, ausência-ausência. Nesta pesquisa, a hipótese é de que o escopo das estruturas sintáticas, mobilizadas a partir de estratégias de modalização e argumentação, tenha efeito na colocação de vírgulas nas fronteiras dos sintagmas adverbiais. Para fundamentar tal premissa, essa pesquisa baseou-se em estudos anteriores sobre vírgulas (CHACON, 1998; CORRÊA, 1997; ESVAEL, 2005; 2014), bem como em investigações sobre uso das vírgulas em textos do EF II, como Carvalho (2019), que demonstrou haver baixa quantidade de usos convencionais de vírgulas em esquema duplo em textos do gênero relato; Soncin (2014), Tenani e Paiva (2020), que descreveram as relações sintáticas e prosódicas promovidas pela vírgula nos textos argumentativos. Os dados dão amparo à hipótese da pesquisa e permitem lançar luz às presenças e ausências da vírgula como sendo efeitos de organização e hierarquização dos enunciados escritos pelos alunos, estando à serviço de uma relação dialógica entre os escreventes e os textos gênero artigo de opinião; e entre escreventes e leitores dos textos produzidos.

Palavras-chave: Vírgula. Pontuação. Sintaxe. Argumentação. Enunciação. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze the commas in double scheme present in syntactic borders of structures constituted by adverbial syntagms, three different thematic proposals of the genre opinion article, in order to show how the enunciative functioning of commas is related to the mobilization of adverbs or adverbial locutions in response to thematic proposals of textual productions. For this purpose, 98 texts of the genre opinion article produced by 9th grade students in a public school in the countryside of São Paulo state were selected from the Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II. In these texts, 722 data were found, distributed in four possible types of comma combinations: presence-presence, presence-absence, absence-presence, absence-absence. In this research, the hypothesis is that the scope of syntactic structures, mobilized from modalization and argumentation strategies, influences the placement of commas at the borders of adverbial syntagms. To support such a premise, this research was based on previous studies on commas (CHACON, 1998; CORRÊA, 1997; ESVAEL, 2005; 2014), as well as on investigations on comma use in EF II texts, such as Carvalho (2019), who demonstrated there is a low amount of conventional comma uses in double scheme in texts of the report genre; Soncin (2014), Tenani and Paiva (2020), who described the syntactic and prosodic relations promoted by the comma in argumentative texts. The data support the hypothesis of the research and allow shedding light on the presence and absence of the comma as being effects of organization and hierarchization of the enunciates written by the students, being at the service of a dialogical relationship between the writers and the texts of opinion article genre; and between writers and readers of the texts produced.

Keywords: Comma. Punctuation. Syntax. Argumentation. Enunciation. Brazilian Portuguese.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Trecho de Bechara (2009)	19
Figura 2: Trecho de Bechara (2009)	20
Figura 3: 8B_08M_05	42
Figura 4: 8A_02F_06	42
Figura 5: 8B_16F_07	42
Figura 6: 8A_03M_05	43
Figura 7: 8A_22F_06	43
Figura 8: 8B_31M_07	44
Figura 9: 8D_05F_05	44
Figura 10: 8C_09F_07	45
Figura 11: 8E_16M_05	45
Figura 12: 8E_20F_06	46
Figura 13: 8E_21M_07	46
Figura 14: 8C_09F_07	48
Figura 15: 8E_21F_07	48
Figura 16: 8E_21M_07	49
Figura 17: 8A_20M_07	49
Figura 18: Ausência total de vírgulas (Z11_8A_05F_05).....	58
Figura 19: Presença de vírgula, seguida de ausência (Z11_8C_23F_06).....	58
Figura 20: Ausência de vírgula, seguida de presença (Z11_8A_33M_07).....	58
Figura 21: Presença de vírgulas em ambas as fronteiras (Z11_8E_02F_07)	59
Figura 22: Texto da P5 (Z11_8D_33F_05)	67
Figura 23: Texto da P6 (Z11_8D_33F_06)	69
Figura 24: Texto da P7 (Z11_8A_13F_07)	71

Figura 25: Texto da P5 (Z11_8B_01M_05)	73
Figura 26: Texto da P5 (Z11_5F_05)	74
Figura 27: Texto da P6 (Z11_8C_23F_06)	75
Figura 28: Texto da P6 (Z11_8D_01M_06)	77
Figura 29: Texto da P7 (Z11_8A_22F_07)	78
Figura 30: Texto da P7 (Z11_8B_07M_07)	80
Figura 31: Texto da P5 (Z11_8B_09M_05)	82
Figura 32: Texto P6 (Z11_8B_07M_06)	83
Figura 33: Texto da P7 (Z11_8E_02F_07)	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comandos de produção de texto por proposta.....	35
Quadro 2: Tipos de combinações de vírgulas em esquema duplo.....	37
Quadro 3: Exemplos de usos da vírgula quanto ao tipo de combinação	37
Quadro 4: Conteúdo Programático do 9º ano do EF II	40
Quadro 5: Funcionamento e sentido das estruturas adverbiais.....	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tipologia de usos de vírgula em esquema duplo.....	56
Tabela 2: Vírgulas em esquema duplo por tipo de combinação nas três diferentes propostas.....	60
Tabela 3: Tipos de combinação de vírgulas em advérbios e locuções adverbiais.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição percentual de vírgulas em função do tipo de fronteira em esquema duplo.....	57
Gráfico 2: Tipos de combinação de vírgulas por propostas textuais	61
Gráfico 3: Combinações de vírgulas em advérbios e locuções adverbiais.....	63

SUMÁRIO

Apresentação	16
Capítulo 1: Abordagens sobre a vírgula.....	24
1.1. <i>A vírgula em diferentes concepções de escrita</i>	24
1.2. <i>A dimensão textual-enunciativa da vírgula.....</i>	26
1.3. <i>A vírgula em textos do Ensino Fundamental II.....</i>	30
Capítulo 2: Material de análise e aspectos metodológicos	33
2.1. <i>Caracterização do banco de dados</i>	33
2.2. <i>Descrição do material selecionado</i>	34
2.3. <i>Decisões metodológicas: delimitação do objeto de análise</i>	36
Capítulo 3: O gênero textual artigo de opinião e os textos dos alunos	39
3.1. <i>Sobre a seleção do gênero textual artigo de opinião.....</i>	39
3.2. <i>Caracterização e descrição dos artigos de opinião dos alunos</i>	41
3.3. <i>As funções dos advérbios e locuções adverbiais.....</i>	50
Capítulo 4: Descrição e análise das vírgulas em fronteiras do sintagma adverbial	56
4.1. <i>Características gerais dos dados: resultados quantitativos.....</i>	56
4.2. <i>Análise das vírgulas em fronteiras do sintagma adverbial.....</i>	65
4.2.1. <i>Quando há vírgulas nas duas fronteiras.....</i>	66
4.2.2. <i>Quando há vírgulas apenas na fronteira esquerda.....</i>	73
4.2.3. <i>Quando há vírgula apenas na fronteira direita</i>	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	90
ANEXOS.....	92

Apresentação

Enraizada há muito tempo em um senso comum que a toma como símbolo de pausa para respiração durante a leitura, a vírgula é, sem dúvidas, um dos sinais de pontuação de maior complexidade sintática, semântica, enunciativa e prosódica. Na escola, o ensino da vírgula está atrelado, geralmente, a uma concepção estritamente normativa, de modo que ela desempenharia funções basicamente sintáticas de separação entre orações ou entre termos da oração. Tal concepção pode ser observada em livros didáticos de Língua Portuguesa, em capítulos que dizem respeito à pontuação.

No livro “Português: contexto, interlocução e sentido”, por exemplo, Abaurre (2013, p. 310) diz que “um dos importantes papéis desempenhados pelos sinais de pontuação nos textos escritos [é] indicar pausas na leitura”, sendo essa somente uma das funções desempenhadas pela pontuação. A autora argumenta que, ao falarmos, contamos com recursos prosódicos responsáveis por marcar os limites entre as unidades de forma e sentido que construirmos através da articulação da fala, além de gestos e contato direto com os interlocutores. Ao contrário, a escrita, segundo a autora, não mantém essa relação direta entre locutor e interlocutor, de modo que, para tanto, foram desenvolvidos os sinais de pontuação, nos sistemas de escrita alfabética, com a função de demarcar os limites de estruturas sintáticas. Contextualizado o propósito dos sinais de pontuação, Abaurre (2013) os divide em dois grupos, segundo a função mais frequente exercida na escrita, sendo eles:

- 1) Sinais de pontuação que indicam pausas correspondentes ao término de unidades de forma e de sentido: o ponto, a vírgula e o ponto e vírgula.
- 2) Sinais de pontuação que delimitam, na escrita, unidades que, na fala, costumam vir associadas a entoações específicas: os dois pontos, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as reticências, as aspas, os parênteses, o travessão. (ABAURRE, 2013, p.310).

Nessa classificação, a vírgula, portanto, é tomada como um sinal de pontuação que marca os limites das estruturas, considerados forma e sentido. Esse último, no entanto, parece ser deixado de lado à medida em que o material didático explora apenas os aspectos formais e sintáticos de usos da vírgula, dividindo-a em dois contextos mais globais: *A vírgula no interior das orações* e *A vírgula entre orações*.

Abaixo, apresentamos um recorte a respeito da abordagem da vírgula em um outro material didático, destinado a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II:

EMPREGO DA VÍRGULA E DAS CONJUNÇÕES NO PERÍODO COMPOSTO POR SUBORDINAÇÃO

Como você já estudou em anos anteriores, em uma oração, a vírgula é empregada principalmente para:

- separar o vocativo do resto da frase;
- separar os itens de uma enumeração quando eles não vêm unidos pelas conjunções *e*, *ou* e *nem*;
- separar o aposto e outras expressões meramente explicativas (*por exemplo*, *isto é*, *ou melhor*);
- separar o adjunto adverbial antecipado, aquele que não aparece no fim da oração, como seria usual na ordem direta.

A vírgula não deve separar o sujeito do predicado nem o verbo de seus complementos. Nas orações subordinadas, há algumas regras específicas para o emprego da vírgula, como você verá a seguir.

Fonte: Sistema Farias Brito (2021, 79).

Nesse recorte, identificamos que o livro didático (material adotado na escola onde atuo como professora de língua portuguesa) pressupõe um conhecimento prévio do aluno a respeito de uso das vírgulas – sobre as quais ele supostamente já deveria ter aprendido nos anos escolares anteriores – focalizando, da mesma forma que o outro material, em aspectos sintáticos, sobretudo em usos relacionados às orações subordinadas, o que será desenvolvido na sequência.

Dessas concepções a respeito dos usos e funções da vírgula, surgem dificuldades de compreensão desse sinal gráfico, além de uma resistência quanto à sua aprendizagem, sobretudo por alunos do último ano do EF II.

Ainda que, segundo Rocha (1997), a pontuação tenha sido uma invenção tardia, pode-se considerar diferentes abordagens a respeito da pontuação. Há autores que consideram regras estreitas e rígidas do sistema escrito da língua, privilegiando os aspectos sintáticos desse sinal de pontuação. Nunberg (1990) e Tournier (apud Perrot, 1980), por exemplo, consideram que a pontuação está inserida no âmbito da escrita, já que os signos representativos dos sinais gráficos não são pronunciados, e Smith (1982) afirma que a pontuação serve apenas para representar convenções necessárias à escrita, delimitando os significados no texto. Nessas abordagens sobre os sinais de pontuação, há também uma relação simplificada entre fala e escrita, relação restrita à oposição entre o fônico e o gráfico: a pausa, de natureza fônica, é representada, na escrita, de natureza gráfica, por meio do sinal gráfico. Nessa visão, os sinais de pontuação, em especial a vírgula, são apenas sinais gráficos empregados na escrita, conforme regras gramaticais, com a função de orientar a leitura, garantindo o que os autores entendem por legibilidade do texto.

Por outro lado, autores como Halliday (1989) e Catach (1980) assumem uma segunda perspectiva de análise, que vê a escrita, enquanto objeto de estudo, vinculada à fala. Nesse

sentido, a pontuação estaria ligada não só à sintaxe, descrita pela gramática, mas também à fonologia, tratando-se de um assunto interdisciplinar, de modo que “sintaxe, pausas, entonação e sentido são absolutamente inseparáveis, mesmo se nós os distinguimos para análise” (CATACH, 1980, p. 22). As vírgulas, nesse caso, não representariam apenas marcas de fronteiras de certas estruturas sintáticas presentes no texto.

Em contraponto a essas perspectivas, também são de nosso interesse considerar as abordagens a respeito dos usos da vírgula em gramáticas normativas. Na “Nova gramática do português contemporâneo”, Cunha e Cintra (2013) afirmam que a vírgula é um dos exemplos de sinais que marca a pausa, essencialmente, e completam, destacando que “a vírgula marca uma pausa de pequena duração, [empregando-a] não só para separar elementos de uma oração, mas também orações de um só período.” (CUNHA e CINTRA, p. 685). Nessa gramática, todas as regras estabelecidas quanto aos usos da vírgula estão ligadas à aspectos sintáticos. Somente nas conclusões, os autores fazem uma ressalva: “Há uns poucos casos em que o emprego da vírgula não corresponde a uma pausa real na fala; é o que se observa, por exemplo, em respostas rápidas do tipo: *Sim, senhor. Não, senhor.*” (CUNHA e CINTRA, 2013, p. 664). Embora não exatamente aproximem esse uso a aspectos semânticos, fonológicos ou enunciativos, os autores já direcionam para uma possibilidade distinta da função de pausa comumente estabelecida para a vírgula.

Bechara (2009), por sua vez, em sua “Moderna Gramática Portuguesa”, apresenta-nos uma breve descrição dos diversos tipos de sinais de pontuação, tomando como base as aceções assinaladas por Catach (1994) e da importância da pontuação para o entendimento do texto. Nesse tópico, o autor argumenta que

O enunciado não se constrói com um amontoado de palavras e orações. Elas se organizam segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam estes princípios. [...] Os sinais de pontuação, que já vêm sendo empregados desde muito tempo, procuram garantir no texto escrito essa solidariedade sintática e semântica. Por isso, uma pontuação errônea produz efeitos tão desastrosos à comunicação quanto o desconhecimento dessa solidariedade a que nos referimos.” (BECHARA, 2009, p. 606)

Embora tome as questões semântica e prosódica como importantes para a atribuição dos sinais de pontuação, como visto no excerto acima, o gramático enumera os empregos da vírgula quanto à dimensão sintática dos textos escritos, como é possível observar nos trechos abaixo, recortados de Bechara (2009):

Vírgula – Emprega-se a vírgula:

- a) para separar termos coordenados, ainda quando ligados por conjunção (no caso de haver pausa).

“Sim, eu era esse garção bonito, airoso, abastado” [MA.1, 48].

— “Ah! brejeiro! Contanto que não te deixes ficar aí inútil, obscuro, e triste” [MA.1, 93].

OBSERVAÇÃO: Na série de sujeitos seguidos imediatamente de verbo, o último sujeito da série não é separado do verbo por vírgula:

Carlos Gomes, Vítor Meireles, Pedro Américo, José de Alencar tinham-nas começado [CL.1, I, 102].

- b) para separar orações coordenadas aditivas ainda que sejam iniciadas pela conjunção e, proferidas com pausa.

“Gostava muito das nossas antigas dobras de ouro, e eu levava-lhe quanta podia obter” [CL.1, I, 53].

“No fim da meia hora, ninguém diria que ele não era o mais afortunado dos homens; conversava, chasqueava, e ria, e riam todos” [CL.1, I, 163].

- c) para separar orações coordenadas alternativas (*ou, quer, etc*), quando proferidas com pausa:

Ele sairá daqui logo, *ou eu me desligarei do grupo*.

- d) nas aposições, exceto no especificativo:

“ora enfim de uma casa que ele meditava construir para residência própria, casa de feitiço moderno...” [MA.1, 238].

- e) para separar, em geral, os pleonasmos, e as repetições (quando não têm efeito superlativamente).

“Nunca, nunca, meu amor!” [MA.1, 55].

A casa é linda, linda.

- f) para separar ou intercalar vocativos; nas cartas a pontuação é vária (em geral, vírgula), e na redação oficial usam-se dois pontos.

- g) para separar as orações adjetivas de valor explicativo:

“perguntava a mim mesmo por que não seria melhor deputado e melhor marquês do que o lobo Neves, – eu, *que valia mais*, muito mais do que ele, – ...” [MA.1, 137].

Figura 1: Trecho de Bechara (2009)

- h) para separar, quase sempre, as orações adjetivas restritivas de certa extensão, principalmente quando os verbos de duas orações diferentes se juntam:

“No meio da confusão que produzira por toda a parte este acontecimento inesperado e cujo motivo e circunstâncias inteiramente se ignoravam, ninguém reparou nos dois cavaleiros...” [AH.1, 210].

OBSERVAÇÃO: Esta pontuação pode ocorrer ainda que separe por vírgula o sujeito expandido pela oração adjetiva:

Os que falam em matérias que não entendem, parecem fazer gala da sua própria ignorância [MM].

- i) para separar as orações intercaladas:

“Não lhe posso dizer com certeza, respondi eu” [MA.1, 183].

- j) para separar, em geral, adjuntos adverbiais que precedem o verbo e as orações adverbiais que vêm antes ou no meio da sua principal:

“Eu mesmo, até então, tinha-vos em má conta...” [MA.1, 185].

“mas, como as pestanas eram rótulas, o olhar continuava o seu ofício...” [MA.1, 183].

- k) para separar, nas datas, o nome do lugar:

Rio de Janeiro, 8 de agosto de 1961.

- l) para separar as partículas e expressões de explicação, correção, continuação, conclusão, concessão:

“e, não obstante, havia certa lógica, certa dedução” [MA.1, 89].

Sairá amanhã, aliás, depois de amanhã.

- m) para separar as conjunções e advérbios adversativos (*porém, todavia, contudo, entretanto*), principalmente quando pospostos:

“A proposta, porém, desdizia tanto das minhas sensações últimas...” [MA.1, 87].

- n) para indicar, às vezes, a elipse do verbo:

Ele sai agora: eu, logo mais.

Figura 2: Trecho de Bechara (2009)

Como podemos constatar, a vírgula é um tema relevante ante a sua complexidade linguística e, também, quanto ao seu ensino enquanto um sinal importante na organização dos enunciados escritos, fazendo parte, assim, do processo de aprendizagem de produção textual no EF II.

Neste trabalho, partimos de usos das vírgulas em textos de alunos – usos esses em acordo ou em desacordo com a convenção atribuída pelas gramáticas normativas – para tratar da presença de vírgulas em esquema duplo em sintagmas adverbiais (advérbios e locuções

adverbiais) sintaticamente deslocadas à esquerda, em textos argumentativos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II (EF II), em uma escola estadual do interior do estado de São Paulo.

As vírgulas em esquema duplo são caracterizadas, por Dahlet (2006), pela presença desse sinal gráfico nas duas fronteiras de uma determinada estrutura sintática, como em: “Se esta internacionalização se concluir, *daqui alguns anos*, este nosso patrimônio, estará totalmente devastado [...]”. Esse emprego de vírgulas em ambas as fronteiras sintáticas de “daqui alguns anos” corresponde ao uso convencional, ou seja, à colocação prescrita em gramáticas normativas, como as de Bechara (2009) e Cunha e Cintra (2013), que determinam as regras de usos de vírgulas os quais guiam a produção escrita em língua portuguesa, sobretudo no contexto escolar, como já exemplificado.

A seleção da colocação das vírgulas nas fronteiras de sintagmas adverbiais (advérbios e locuções adverbiais) em textos argumentativos como objeto de investigação desta dissertação remonta a estudo anterior por mim realizado. Na pesquisa realizada em nível de Iniciação Científica, entre os anos de 2018 e 2019, financiada com Bolsa PIBIC-CNPq e vinculada ao projeto da orientadora “Efeitos de fraseamento prosódico em textos do Ensino Fundamental” (PQ-CNPq), quantifiquei as presenças e ausências de vírgula em esquema duplo em textos do gênero artigo de opinião, escritos por alunos do 9º ano do EF II. Nessa pesquisa, foram analisados textos produzidos a partir de uma proposta temática, a saber: “Preocupação dos adolescentes com o futuro”. Os dados, estritamente sintáticos, corresponderam a diversas estruturas sintáticas que requereriam os usos de vírgula em esquema duplo, e mostraram que determinadas escolhas lexicais surgiam em respostas às orientações encontradas no enunciado da proposta de produção textual e, de nossa perspectiva, condicionavam diferentes tipos de combinações de vírgulas em esquema duplo.

Tomando como base resultados desse estudo, e fazendo determinados recortes necessários, avançamos na investigação das vírgulas em esquema duplo, ao analisar mais duas propostas de produção textual, do gênero artigo de opinião, restringindo os dados dessa análise em estruturas adverbiais. Saímos também do estritamente sintático, para propor uma análise enunciativa desses usos de vírgula, consideradas as estratégias argumentativas dos alunos.

Dessa forma, nesta dissertação, o objetivo geral foi analisar as vírgulas presentes em fronteiras sintáticas de estruturas constituídas por sintagmas adverbiais, objetivo esse que se desdobrou da seguinte maneira:

- (i) Analisar o funcionamento do gênero artigo de opinião nos textos dos alunos, tomando como base escolhas linguísticas por eles feitas.
- (ii) Investigar o funcionamento enunciativo de vírgulas em esquema duplo em três diferentes propostas temáticas do gênero artigo de opinião;
- (iii) Mostrar como o funcionamento enunciativo das vírgulas está entrelaçado à mobilização de advérbios ou locuções adverbiais em resposta às propostas temáticas das produções textuais.

Buscando cumprir tais objetivos, assumimos a hipótese de que o escopo dos advérbios e locuções adverbiais tenha efeito na colocação de vírgulas nas fronteiras dos sintagmas adverbiais, uma vez que, embora relacionadas entre si, essas fronteiras não funcionam sintaticamente da mesma maneira.

Cabe acrescentar que, à época em que os textos foram escritos pelos alunos, o Currículo do Estado de São Paulo vigente previa, para o último ano do EF II, o ensino de textos argumentativos e dos sinais de pontuação, como já apontado por Soncin (2014), Carvalho (2019) e Paiva (2021). Fundamentalmente, esses conteúdos programáticos se mantiveram indicados para o mesmo ano letivo no atual Currículo do Estado de São Paulo, o que também justifica que esta dissertação possa ser de interesse à comunidade escolar. Quanto ao recortar as vírgulas nas fronteiras de sintagmas adverbiais, justificamos que essas são estruturas relevantes para aprofundar a investigação devido (i) à sua frequência nos textos dos alunos, como evidenciado em trabalhos anteriores (CAMILLO, 2019 e PAIVA, 2020) e (ii) à complexidade dos usos e funções dos advérbios, como salientado por Ilari (2007).

Nesta dissertação, as presenças das vírgulas serão analisadas como um sinal da escrita que atua em diferentes dimensões da linguagem, tal como evidenciado por Chacon (1998). Uma vez que a vírgula é sinal da escrita, cabe explicitar que a escrita é concebida como produto da relação do oral com o letrado, relação essa que evidencia a heterogeneidade da escrita, tal como propõe Corrêa (1997). Essas abordagens sobre a vírgula e a escrita serão mais detalhadamente apresentadas no próximo capítulo.

Essa dissertação está dividida em três capítulos, sendo eles: (1) Abordagens sobre a vírgula; (2) Material de análise e aspectos metodológicos, (3) O gênero textual artigo de opinião nos textos dos alunos e (4) Descrição e análise das vírgulas em fronteiras do sintagma adverbial. No primeiro capítulo, tratamos mais detalhadamente das abordagens da vírgula, da noção de escrita que norteia a análise desse sinal, além de caracterizarmos esta pesquisa em relação a outras que trataram dos usos de vírgulas em textos escolares dos anos finais do EF II. Em seguida, no segundo capítulo, passamos ao detalhamento do Banco de Escrita que constitui o

material de cujos textos de análise foram retirados, e apresentaremos as escolhas metodológicas tomadas visando alcançar o resultado desta investigação e a caracterização do gênero textual artigo de *opinião*. No terceiro capítulo, descrevemos as características do gênero artigo de opinião nos textos dos alunos. No último capítulo, demonstraremos as tendências de estruturas privilegiadas nos usos convencionais de vírgula em esquema duplo nas fronteiras dos sintagmas adverbiais, bem como discutiremos sobre os aspectos enunciativos mobilizados pelos alunos no processo de escrita. Nas considerações finais, apontaremos as contribuições para o tema e desafios que ainda precisam ser investigados.

Capítulo 1: Abordagens sobre a vírgula

1.1. A vírgula em diferentes concepções de escrita

A vírgula, tradicionalmente, em gramáticas normativas, é caracterizada como um sinal gráfico cuja função no texto é marcar a pausa no momento da leitura, como resumidamente apresentado no capítulo anterior. Essa abordagem caracterizava a função da vírgula como produto da modalidade escrita em estreita relação com a modalidade falada. No entanto, como questiona Dahlet (2006), há uma certa fragilidade nessa caracterização, uma vez que “é contraditório o fato de referir ao conceito de pausa, cujo domínio de aplicação é o registro falado, quando se trata da pontuação, cujo domínio é, por natureza, o da escrita” (DAHLET, 2006, p. 142). Além dessa fragilidade conceitual, há outra limitação nessas gramáticas ao se afirmar que a vírgula tem como única função a segmentação, o que é exemplificado por meio de listas e enumeração das estruturas delimitadas pelo sinal.

De uma perspectiva enunciativa, Dahlet (2006) compreende a vírgula como o sinal de pontuação de maior complexidade, uma vez que pode funcionar ora em esquema simples (/_,_/), com função majoritária de segmentação, ora em esquema duplo (/_,_,_/), assumindo função de hierarquização das ideias do texto. Nessa abordagem, a vírgula não tem a função de mera codificação na escrita da pausa de fala, mas participa de um complexo processo de enunciação. Esta dissertação se aproxima dessa abordagem, mas – de fato – se vale de estudos anteriores a esta dissertação sobre os usos da vírgula, tais como Chacon (1996), Esvael (2005), que oferecem um arcabouço sobre os sinais de pontuação no escopo de fundamentação teórica sobre a relação entre fala e escrita, e entre práticas orais e letradas. Junto com Soncin (2014), Carvalho (2019) e Paiva (2020), consideramos ser necessário, antes de tratar da vírgula em específico, compreender o papel da escrita e das práticas orais e letradas tanto no processo de escolarização, como em práticas menos formais, características do cotidiano, tal como propõe Corrêa (1997), a partir análise de textos de alunos vestibulandos.

Corrêa (1997) toma, em sua investigação, a escrita como objeto de pesquisa, propondo, ao final, o chamado modo heterogêneo de constituição da escrita. Para tanto, o autor assegura seu interesse em olhar para a escrita produzida na escola, pensando “na possibilidade de abordá-la, tomando-a a partir da relação entre sujeito e linguagem, do ponto de vista de sua sempre dada e, ao mesmo tempo, sempre inédita relação com a oralidade.” (CORRÊA, 1997, p. 2). No imaginário do escrevente sobre a escrita, estão registradas relações com a linguagem que

permeiam o contexto de produção dessa escrita, portanto, registram-se também marcas linguísticas específicas desse contexto. Para Corrêa (1997, p.14), considerar esse imaginário significa contribuir (i) para a definição do papel da escrita na sociedade e (ii) para o ensino da escrita no processo de escolarização (p. 14).

Cabe destacar que Corrêa (1997) propõe, ainda, o modo heterogêneo de constituição da escrita, uma conceituação teórica cujos pontos destacamos a seguir: o questionamento do papel da escrita como representação da fala (p. 76) e, sobretudo, a hipótese de que tanto no falado, como no escrito, há, segundo o autor, uma relação menos evidente entre sujeito e linguagem, uma vez que, ao ser

marcada por pistas linguísticas específicas, é ela [a linguagem] que orienta o grau de convivência entre o oral/falado e o letrado/escrito, bem como define o modo heterogêneo de constituição de cada uma dessas modalidades. A imagem que o escrevente faz da língua atua, portanto, nesse modo de constituição da escrita [...]. (CORRÊA, 1997, p. 78).

Nesse ponto, o autor define o modo heterogêneo de constituição da escrita como “uma particularização, para o domínio da escrita, do encontro das práticas orais/faladas e letradas/escritas, considerando, ao mesmo tempo, a dialogia com o já falado/ouvido e com o já escrito/lido.” (p. 87). Nessa direção, diferentes dimensões da linguagem são consideradas no texto, dado que elas são produtos das atitudes dos escreventes em relação ao evento da linguagem (p. 79). No caso de Corrêa, o vestibular da UNICAMP; em nosso caso, de textos produzidos por alunos de EF II, em um curso de extensão de produção escrita.

A propósito das diferentes dimensões da linguagem, Chacon (1996) propõe um estudo acerca do ritmo da escrita e sua operação na atividade de produção textual, considerando que a linguagem se organiza de uma perspectiva multidimensional. Ao tomar como *corpus* redações de vestibulandos, tal como Corrêa (1997), Chacon destaca que um texto, oral ou escrito, organiza-se numa relação de continuidade e descontinuidade da linguagem, entendendo, a partir disso, “o ritmo como um recurso organizador da linguagem” (CHACON, 1996, p. 28). Ainda acrescenta: “É por meio do ritmo que podemos, pois, pensar numa integralização de pontos de vista na enunciação, numa organização multidimensional da linguagem.” (p. 28). Em outras palavras, não basta conceber o ritmo a partir de um único “nível”, mas em dimensões da linguagem.

Chacon (1996) escolhe como marca gráfica - para melhor análise e apreensão do ritmo da escrita - os sinais de pontuação, justificando essa opção, em primeira instância, pelo caráter essencialmente gráfico desses sinais. Segundo o autor, os sinais de pontuação são

marcas privilegiadas de observação do ritmo da escrita: são, por natureza, marcas gráficas e, por isso, ocorrem exclusivamente nas práticas de linguagem que contam com a participação da escrita; são marcas linguísticas, já que cumprem papel delimitativo de unidades estruturais da modalidade escrita da linguagem. (CHACON, 1996, p. 120-121)

Além do caráter gráfico e da natureza linguística (por considerarem não só a dimensão fônica - como é o caso das letras em relação ao som -, mas também a dimensão semântica das estruturas as quais delimitam), o autor também pontua o caráter polissêmico dos sinais de pontuação, isto é, os diversos valores possíveis de serem atribuídos a um mesmo ou a diferentes sinais de pontuação. Em outras palavras, para o autor (1996, p.123), essa polissemia permite focalizar em fatos fortemente ligados ao uso da linguagem em sua forma escrita. Relativamente a essa escolha, Chacon (1996) argumenta que a organização multidimensional da linguagem feita pelo ritmo pode ser evidenciada pelos sinais de pontuação, que delimitam as unidades linguísticas (p. 145), na medida em que evidenciam as dimensões da linguagem, seja de caráter fônico, gramatical, semântico, prosódico ou enunciativo. Para nossa pesquisa, interessa-nos considerar a atuação da vírgula nessas diferentes dimensões, partindo, a princípio, da evidência de seu caráter enunciativo nos textos dos alunos de Ensino Fundamental II. Sobre isso, Chacon (1996) estabelece uma relação entre essa função enunciativa da pontuação e a existência de um interlocutor na produção escrita, argumentando que “o próprio fato de se pontuar já é a marca mais flagrante da presença do interlocutor na produção textual: pontua-se para alguém, pontua-se com a expectativa de leitura, com a expectativa de se fazer entender” (CHACON, 1996, p. 126).

1.2. A dimensão textual-enunciativa da vírgula

O caráter multidimensional da pontuação levou Esvael (2005) a buscar também justificar como os usos da vírgula, em textos produzidos por estudantes universitários, evidenciam uma função enunciativa da pontuação. Segundo ela, na atividade de pontuação, sobrepõem-se aspectos, tanto da oralidade, quanto do letramento, considerados fundamentais

para a construção de sentidos, de forma que “a constituição do sentido de um enunciado passa, pois, pela pontuação.” (ESVAEL, 2005, p. 12).

É preciso, então, em primeiro lugar, pensar no processo de produção textual e construções de sentidos. Assim sendo, consideramos a organização sintática dos enunciados presentes no texto, demonstrando que a mobilização das estruturas adverbiais e da colocação de vírgulas em esquema duplo não está solta no texto, nem ocorre de modo aleatório. Koch (2002) define texto como

“uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos co-enunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos [...] como também a interação (ou atuação) de acordo com as práticas socioculturais. (KOCH, 2002, p. 27).

Dessa forma, para a autora, o processo de produção textual é tido como a atividade interacional de sujeitos sociais, de modo que a construção de um texto demanda a realização de atividades cognitivas e discursivas responsáveis pela produção de sentidos. Dessa maneira, é necessário reconhecer

a existência de um sujeito planejador/organizador que, em sua inter-relação com outros sujeitos, vai construir um texto, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, convicções, atitudes dos interagentes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções socioculturais. (KOCH, 2002, p. 7)

Os enunciados que compõem o texto, por sua vez, são tomados como as manifestações concretas de determinadas frases, consideradas as situações de interlocução (KOCH, 2003). Nos preceitos da Teoria da Enunciação, a enunciação é orientada por um aspecto de ordem social e um ideológico à medida em que são atribuídos ao escrevente, e aos seus interlocutores, papéis sociais organizados hierarquicamente e com valores específicos. Dessa forma, a enunciação determina de que maneira e para que aquilo que se diz é dito.

Ancorada na Teoria da Enunciação, Esvael (2005) aponta para a forte relação dos sentidos com as representações que os sujeitos escreventes têm e fazem do mundo no seu processo de produção da escrita, de modo que a vírgula atua nessa enunciação, isto é, na relação do discurso como um todo (ESVAEL, 2005, p. 20). Isso significa que

[...] a construção do sentido do enunciado é dialógica na medida em que o escrevente projeta um leitor virtual com quem negocia o sentido do texto. Na qualidade de registro gráfico dessa negociação, os sinais de pontuação funcionam como pistas, dentre as quais o uso da vírgula assinala uma das escolhas enunciativas do escrevente nesse mesmo processo de construção do sentido do enunciado. (ESVAEL, 2005, p. 22)

Segundo a autora, a “atribuição de valor se evidencia na imagem que o escrevente faz do seu leitor e é retratada em seu texto por meio de marcas linguísticas” (ESVAEL, 2005, p. 22), sendo os sinais de pontuação uma dessas marcas. Quanto à vírgula, a análise de Esvael (2005) proporcionou uma constatação: a de que os escreventes não pontuam aleatoriamente, já que eles se assumem como o “eu” do seu próprio enunciado, fazendo-o através de marcas linguísticas, como a vírgula. A autora acrescenta:

[...] ao pontuar com vírgulas o seu enunciado, o escrevente estabelece relações dialógicas que podem ser processadas sob diferentes aspectos da linguagem, com destaque para os aspectos prosódico, sintático e semântico. [...] Ao estabelecer essas relações por meio do uso da vírgula revela a dimensão enunciativa desse uso. Essa dimensão extrapola os parâmetros normativos que regem o emprego dos sinais de pontuação. (ESVAEL, 2005, p. 108)

A partir desse caráter enunciativo das vírgulas levantado por Esvael (2005), consideramos que o escopo dos sintagmas adverbiais tem efeito na colocação de vírgulas em esquema duplo nos artigos de opinião, ao mobilizarem sentidos que se valem à argumentação do texto.

Considerando-se uma abordagem semântica, Ilari e Basso (2004) entendem por escopo “o conjunto de informações sobre as quais atua uma determinada operação semântica” (ILARI e BASSO, 2004, p. 181), de modo que, com certa regularidade, determinadas operações semânticas presentes em uma sentença se apliquem de maneiras diferentes, e até mesmo de forma ambígua, a conjuntos de ideias e informações distintas. Conforme Ilari e Geraldi (1985), a noção de escopo pode contribuir para a explicação da incidência de advérbios sob as orações – o que se costuma conceituar de “modificação” –, de modo que o advérbio oferece possibilidade de retomar as orações e suas complexidades semânticas e sintáticas, não só em relação a seus constituintes internos, mas também “em relação próprio processo de sua produção” (ILARI e GERALDI, 1985), processo denominado pelos autores de “enunciação”. Consideradas determinadas estruturas adverbiais, o escopo “nos leva, por assim dizer, para fora

da oração, apontando para a instância que produz o discurso” (ILARI e GERALDI, 1985) e não apenas para constituintes explícitos na oração. Nesse sentido, é necessária a observação dos enunciados em seu processo de produção e não apenas em um nível superficial. Tomemos como exemplo um trecho abaixo:

Se fizer algo bom agora, um curso ou aulas específicas, lá na frente o jovem poderá ter vários bônus por isso [...] (Texto: Z11_8C_37F_07)

Neste caso, o advérbio “lá na frente” não só torna explícita determinada “cena” com relação ao futuro dos jovens, mas também veicula opiniões e atitudes que o locutor assume a respeito da situação descrita e analisada por ele: a de que jovens que se preocuparem atualmente com seus estudos, terão, futuramente, benefícios a desfrutar.

Dessa forma, ancoradas nas ideias de Ilari e Basso (2004), tomamos escopo o alcance sintático de uma dada porção semântica nos textos produzidos pelos alunos. Assim, quando há o esquema duplo de vírgulas, há uma relação sintático-semântica que delimita as duas fronteiras dos sintagmas adverbiais (advérbios e locuções adverbiais). Isso implica dizer que a posição da vírgula, em nenhuma das fronteiras, em ambas as fronteiras ou em apenas uma delas, condiciona relações sintático-semânticas hierárquicas distintas entre a estrutura adverbial e a porção do enunciado que a antecede ou a sucede. Essa hierarquia se constrói uma vez que as vírgulas em esquema duplo não ocorrem de modo aleatório no texto, mas sim, em função da organização textual da argumentação que o aluno constrói em seus artigos de opinião. Nesse sentido, partimos de uma ancoragem sintática e semântica (ao considerar as estruturas sintáticas de advérbios e vírgulas e sua disposição nos textos) para chegar ao enunciativo (quais as relações de sentidos mobilizadas pelos alunos ao se assumirem como autores de seus textos e tomarem diferentes interlocutores que os lerão).

Dada a importância do processo de construção textual, Dahlet (2006) aponta para a complexidade dos usos da vírgula ao colocá-la em duas possibilidades de organização sintática: o esquema simples e o esquema duplo. Interessa-nos, particularmente, esse segundo, que, caracterizado pela autora como um *sinal relacional de hierarquização*, aponta para possibilidade de organização hierárquica do texto a partir dos usos das vírgulas nas fronteiras de sintagmas adverbiais. Nas palavras de Dahlet (2006, p.152), “a vírgula põe em espera (em *stand by*) um ou vários segmentos, em razão do não fechamento do sentido.”. Responsável, portanto, por hierarquizar a organização sintático-semântica do texto, a vírgula em esquema

duplo delimita segmentos que Dahlet (2006) chama de “antepostos” (vocativo, sintagma nominal ou preposicional, grupo adjetival, orações subordinadas etc.) e “desligados” (apostos, conectivos, orações adjetivas explicativas, retomadas, etc.).

1.3. A vírgula em textos do Ensino Fundamental II

Levando em conta essas duas possibilidades de atuação da vírgula, Carvalho (2019) busca descrever e analisar regularidades sintáticas e prosódicas quanto ao emprego convencional e não convencional das vírgulas em textos do gênero relato, produzidos por alunos do EF II, de uma perspectiva longitudinal, isto é, considerando o tempo de escolarização dos alunos. Quantitativamente, a autora constata que os usos não convencionais de vírgula por ausência sobrepõem-se aos convencionais, correspondendo a mais da metade dos dados. Além disso, ela atesta que, ao longo dos anos de escolarização, os usos convencionais, isto é, os usos em consonância com a gramática normativa ensinada na escola, aumentam progressivamente. Ao interpretar qualitativamente esses dados, Carvalho considera que os alunos avançam na medida em que eles têm mais contato com práticas letradas de escrita conforme avançam os anos de escolarização. Nesse sentido, o ensino da pontuação - principalmente nos anos finais do EF II - influencia a produção textual dos alunos como um todo, de modo que analisar esses dados do ponto de vista linguístico leva a detectar hipóteses da relação do aluno com as práticas letradas formais ensinadas na escola, práticas essas que parecem condicionar os da vírgula (CARVALHO, 2019). Por fim, cabe destacar que, estatisticamente, os dados analisados por Carvalho (2019) apontam para um maior emprego do esquema duplo nos anos finais do EF II, especialmente no 9º ano.

Semelhantemente a Carvalho, Paiva (2021) também olha para os usos de vírgula de uma perspectiva sintático-prosódica, assumindo os usos não convencionais não como erro, mas sim, como pistas de regularidades de fronteiras prosódicas nos enunciados. Diferentemente de Carvalho (2019), Paiva (2021) apropria-se de uma descrição transversal dos dados de ausência e presença de vírgula, em esquema duplo especificamente, em textos argumentativos do último ano do Ensino Fundamental II. Com o intuito de ressaltar a complexidade dos usos e não usos da vírgula, Paiva (2021) suscita o ponto de vista que parte da sintaxe dos enunciados escritos a fim de estabelecer relações com a organização prosódica destes. No que tange às estruturas sintáticas, a autora identificou e delimitou duas: as estruturas encaixadas e as deslocadas em

relação à ordem sintática canônica da gramática da língua portuguesa. Quanto a elas, Paiva (2021, p. 99) constatou que há tendência de ausência de vírgulas para as duas estruturas, mas que as estruturas deslocadas parecem ser menos reconhecíveis para os alunos como contexto para colocação de vírgulas. Relativamente à organização prosódica, a autora destaca as frases entoacionais (I) como principal constituinte fonológico que atua nos usos das vírgulas, sendo que, quanto maior o tamanho das estruturas - considerando-se o número de sílabas maior do que cinco -, maiores as chances de elas serem marcadas por vírgulas, evidenciando, portanto, essa relação sintático-prosódica.

Soncin (2014) também teoriza a respeito das vírgulas em textos do EF II, discutindo a complexidade linguístico-discursiva relativamente ao emprego das vírgulas e à organização prosódica da escrita. Constatando, pois, que os usos da vírgula são fortemente motivados pela organização prosódica da língua, ela toma a prosódia “não como algo formal e acessório, mas como propriedade da linguagem mobilizadora de sentidos” (SONCIN, 2014, p. 285). Ademais, a autora assume uma perspectiva relacional entre enunciação, discurso, língua e a própria prosódia, de modo que a vírgula assume o papel de construção de sentidos nos enunciados escritos. Nesse sentido, Soncin (2014) reformula a proposta de Chacon (1996) quanto à multidimensionalidade da linguagem, assumindo que enunciação não se trata exatamente da dimensão da linguagem organizadora dessa multidimensionalidade, mas que “prosódia e enunciação, por se constituírem mutuamente, formam uma dimensão complexa da linguagem, sendo essa a dimensão que organiza as demais, a saber, a sintática e a textual.” (SONCIN, 2014, p. 285).

Lidando com textos do gênero argumentativo do último ano do EF II, Soncin (2014) contribui para a compreensão linguística da complexidade do funcionamento da vírgula ao considerar que os alunos escreventes lidam com um aumento de “tensões enunciativo-discursivas”, motivadas pelo processo de escrita institucional escolarizada. Ainda segundo a autora,

Para a produção desses gêneros “novos” em contexto escolar, os sujeitos se ancoram em práticas de linguagem já conhecidas e, assim, por meio da representação dessas práticas, as vírgulas indicam a tentativa de alcançar o presumido social do gênero conforme a orientação dada em ambiente escolar sobre como funcionam esses gêneros novos em suas respectivas esferas de circulação. (SONCIN, 2014, p. 287).

Esta pesquisa está em congruência com os estudos anteriormente apresentados, mas particulariza-se pela delimitação do objeto. Buscamos descrever e analisar a relação de complexidade entre usos da vírgula em textos argumentativos no último ano do EF II, quando mobilizadas estruturas adverbiais (advérbios e locuções adverbiais), tomando como ponto de partida a função enunciativa da vírgula nos enunciados escritos, tal como apontado por Esval (2005) e Chacon (1998).

Capítulo 2: Material de análise e aspectos metodológicos

Neste capítulo, interessa-nos caracterizar o banco de dados de cujos textos de análise foram retirados, além de detalhar o material selecionado do banco para a pesquisa. Outrossim, apresentamos as escolhas metodológicas tomadas levando em conta a hipótese destacada e visando o resultado da investigação. Finalmente, caracterizamos o gênero textual artigo de opinião, sob as três diferentes propostas de produção textual que delimitamos para a análise.

2.1. Caracterização do banco de dados

O material de onde foi extraído o corpus desta pesquisa pertence ao Banco de Dados de Produções Escritas do Ensino Fundamental II, resultado do desenvolvimento de um projeto de extensão universitária da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), credenciado e financiado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEx) dessa mesma universidade, e coordenado pelas professoras doutoras Luciani Ester Tenani e Sanderléia Roberta Longhin-Thomazi. O projeto, realizado em uma escola estadual da cidade de São José do Rio Preto, interior do estado de São Paulo, contou com a atuação de docentes, graduandos e pós-graduandos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), da UNESP, para sua execução.

Os textos que compõem o Banco de Dados foram coletados ao longo dos quatro anos letivos do Ensino Fundamental II (entre 2008 e 2001) e são resultado de oficinas de leitura e escrita sobre diferentes gêneros textuais e temáticas, e podem ser acessados gratuitamente em uma plataforma online¹. Em sua totalidade, o Banco é composto por 5.519 textos produzidos por 622 alunos, de modo que sua organização garante a possibilidade de construir amostras longitudinais e transversais, como é o caso desta pesquisa. Não foi dada aos alunos a possibilidade de reescrita dos textos ao longo das atividades, dessa forma, as produções originais podem levar os pesquisadores a captar certas marcas de reflexão dos sujeitos sobre a linguagem no processo de produção dos textos.

Todas as atividades de leitura e escrita da língua portuguesa desenvolvidas no projeto ancoram-se, conforme Tenani e Longhin-Thomazi (2014), na concepção de escrita de Corrêa

¹ Todos os textos do corpus e as demais informações referentes a eles podem ser acessados na íntegra, gratuitamente, na plataforma <https://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>. Para tanto, é necessário enviar uma solicitação de acesso.

(2004), sobre a qual discorremos na seção anterior, que a considera como uma modalidade, inserida nas práticas letradas, mas vinculadas, também, às práticas orais. Ainda segundo as autoras,

[...] as iniciativas do projeto foram conduzidas pela valorização da multiplicidade de letramentos associada às práticas sociais vivenciadas pelos alunos, pela consideração dos gêneros discursivos e pelo reconhecimento da importância de atentar ao processo de escrita do aluno e não apenas ao produto final. Portanto, visou-se ao alcance da escrita “institucionalizada” como, por exemplo, o texto escrito segundo as convenções ortográficas. (TENANI e LONGHIN-THOMAZI, 2014, p. 22)

Nessa perspectiva teórica sobre escrita e práticas letradas adotadas no projeto de extensão está ancorada esta dissertação, como explicitado no capítulo anterior.

É válido pontuar que todas as propostas e atividades do projeto de extensão foram elaboradas e desenvolvidas de acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) vigente à época. Das atividades desenvolvidas, houve algumas voltadas aos usos de sinais de pontuação seguindo esse documento do estado, destinadas aos alunos do último ano do EF II, segundo nos informou – em comunicação pessoal – a então coordenadora do projeto, professora Luciani Tenani. Essa informação reforça a importância do documento para subsidiar as atividades sobre pontuação que tenham tido algum efeito sobre a produção dos alunos.

2.2. Descrição do material selecionado

O material de análise de toda a pesquisa compreende 294 textos, produzidos por 98 alunos do no ano do Ensino Fundamental II, na época, 8ª série, de acordo com a nomenclatura então vigente. Todos os textos, produzidos em 2011, foram retirados da amostra transversal do Banco de Dados e correspondem a três propostas² do gênero *artigo de opinião*: “A Internacionalização da Amazônia”; “Proibição do fumo em locais públicos” e “A preocupação do adolescente com o futuro”. Todas essas propostas aparecem em consonância com o que estava previsto para aquele ano escolar, levando em conta a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Desse material, vale ressaltar que foram produzidos, exatamente, três textos por aluno. Essa escolha metodológica permite analisar regularidades e disparidades entre os usos de vírgula por um mesmo aluno em três textos diferentes, e provocar uma reflexão: se as

² Apresentamos as propostas de forma integral na seção **Anexos**, ao final do texto.

diferentes propostas, isto é, se os diferentes temas dos quais os alunos deveriam tratar, condicionariam diferentes usos de vírgula em esquema duplo em diferentes estruturas adverbiais mobilizadas. Os dados apontam para a confirmação dessa hipótese inicial. Abaixo, destacamos os comandos de cada uma das propostas para a produção textual:

Quadro 1: Comandos de produção de texto por proposta

Proposta 5 A internacionalização da Amazônia	<i>Com base em seu conhecimento sobre a atual situação da Amazônia e considerando os argumentos dos textos apresentados, escreva um artigo de opinião se posicionando a favor ou contra a internacionalização da floresta.</i>
Proposta 6 Proibição do fumo em locais públicos	<i>Você leu sobre os vários malefícios que o cigarro pode causar à saúde tanto de quem fuma quanto de quem convive com os fumantes (fumante passivo). No Brasil, em especial no Estado de São Paulo, o fumo, em locais públicos fechados, já está proibido desde 2009. No texto 1, vemos que em Nova York estão proibindo o cigarro até mesmo em locais públicos abertos. Qual sua opinião sobre essas proibições? Faça um artigo de opinião se posicionando a favor ou contra a proibição do cigarro em locais públicos tanto fechados quanto abertos.</i>
Proposta 7 Preocupação dos adolescentes com o futuro	<i>Somos, mesmo, movidos por projetos de vida? Estamos preocupados com o futuro? Adolescente não pensa no amanhã? Adolescente é inconsequente? Essas são algumas das questões que podemos formular a partir da leitura dos textos apresentados. E você, adolescente, o que pensa sobre essas questões? Você acha que os adolescentes não pensam no futuro, não fazem planos, não se importam com o amanhã? Muitos podem dizer “sim”. Outros, por sua vez, podem dizer “não.” E você?</i> Faça um artigo de opinião se posicionando a favor ou contra a afirmação: o adolescente se preocupa com o futuro e faz projetos de vida. Você pode se basear nos textos apresentados na coletânea e em sua experiência de vida.

Fonte: Banco de Dados de Produções Escritas do Ensino Fundamental II

Acerca dessas propostas, nota-se um incremento e aprimoramento nos comandos de produção de cada uma das propostas. Nesse sentido, a proposta 5 é direta e salienta ao aluno o gênero a ser produzido (“*artigo de opinião*”). Embora as propostas 6 e 7 também enfatizem a necessidade de produção de um artigo de opinião, diferentemente da proposta 5, elas retomam afirmações e constatações retiradas da coletânea de textos auxiliares, bem como apontam para questionamentos (sobretudo na proposta 7) que o próprio escrevente poderá buscar responder em sua argumentação. Além disso, nas duas propostas finais, os comandos reiteram a oposição de ideias (como “*a favor*” e “*contra*”, e “*sim*” ou “*não*”). Essa estratégia de comando tem efeito em muitos textos das propostas 6 e 7, em que notamos um grande número de retomadas aos questionamentos e respostas diretamente a eles, como será explicitado na sequência. Assim, o

aluno formula seu juízo de valor ao responder afirmativa ou negativamente às problemáticas levantadas pelas propostas, estabelecendo relação dialógica com seu texto e, conseqüentemente, com seu interlocutor – seja aquele historicamente situado pela presença de representante da universidade que executa o projeto, seja aquele imaginado a partir de elementos disponibilizados na folha de desenvolvimento da atividade, como o logo e nome da Unesp e o nome da coordenadora da atividade –, para quem deverá expor uma opinião e justificá-la.

2.3. *Decisões metodológicas: delimitação do objeto de análise*

Nesses 294 textos, identificamos as estruturas sintáticas em que os usos da vírgula em esquema duplo ocorrem e, na sequência, privilegiamos a seleção de estruturas de caráter adverbial. Pensando na complexidade envolvida no uso das estruturas adverbiais e a marcação sintática feita pela vírgula, como apontado por Paiva (2021), consideramos, os *usos* e os *não usos* da vírgula em esquema duplo, uma vez que essa ausência também é motivada e detentora de sentidos. Segundo Paiva (2021, p. 38), a “vírgula atua tanto no eixo sintagmático, em que uma possibilidade de uso depende da outra, quanto no eixo paradigmático, que são as escolhas entre presença e ausência da vírgula nas estruturas sintáticas e é justamente esse “estar” e “não estar” que mostra a complexidade do objeto linguístico”. Essa complexidade é evidenciada ao considerarmos que esses usos mobilizam dimensões fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e enunciativas, isto é, a multidimensionalidade da linguagem, tal como proposto por Chacon (1998).

Em relação aos dados, quantificamos quanto: (i) ao tipo de combinação de vírgulas em esquema duplo; (ii) ao tipo de estrutura sintática (se *advérbio* ou *locução adverbial*) e (iii) à função das estruturas adverbiais.

Relativamente ao tipo de combinação de vírgulas, consideramos quatro possibilidades: ausência de vírgula em ambas as fronteiras da estrutura sintática (*ausência-ausência*), ausência de vírgulas em uma das fronteiras (*ausência-presença* ou *presença-ausência*) e presença de vírgulas em ambas as fronteiras das estruturas sintáticas (*presença-presença*). Essas combinações e as classificações adotadas pelas gramáticas normativas estão expostas no quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Tipos de combinações de vírgulas em esquema duplo

Combinações	Classificação normativa
Ausência - Ausência	Erro pela ausência de ambas as vírgulas
Ausência - Presença	Erro pela ausência da vírgula à esquerda
Presença - Ausência	Erro pela ausência da vírgula à direita
Presença - Presença	Acerto pela presença de ambas as vírgulas

Fonte: elaboração própria.

Tradicionalmente tratados como “erros” e “acertos”, afastamo-nos dessa classificação quanto aos usos e não usos da vírgula, do mesmo modo que fizeram Soncin (2014), Carvalho (2019) e Paiva (2021), considerando que os usos convencionais e não convencionais de vírgula configuram-se como pistas da relação dialógica entre o aluno e seu texto, isto é, de uma função discursivo-enunciativa possível de ser observada no processo de hierarquização dos enunciados, seja através da ausência de vírgulas em duas posições da estrutura sintática, seja com a presença de apenas uma das vírgulas. Abaixo, exemplificamos os quatro tipos de combinações possíveis, com transcrição de trechos dos textos selecionado do Banco de Dados, sem alteração da escrita, sendo a ausência de vírgulas indicada por Ø:

Quadro 3: Exemplos de usos da vírgula quanto ao tipo de combinação

Combinações	Exemplos
Ausência - Ausência	[...] por ser um país ainda fraco, mais que Ø <i>no futuro</i> Ø ainda pode crescer muito e ir aprendendo com seus erros, e assim vai.
Ausência - Presença	Muito se discutiu Ø <i>nos últimos tempos</i> , o fato de uma possível internacionalização da Amazônia [...]
Presença - Ausência	Se algo pertence ao Brasil é ao Brasil que vai pertencer, <i>sim</i> Ø nunca é tarde para mudar essa histórias [...]
Presença - Presença	[...] penso que não é um objeto qualquer pra ser discutido a quem pertence, <i>afinal</i> , o bem que ela gera pro meio ambiente é bom para o mundo todo [...]

Fonte: elaboração própria.

No que concerne ao tipo de estruturas adverbiais, o fato de serem muito complexas, sintática e semanticamente, fez com que considerássemos os trabalhos de Ilari (2007) e Neves (2011; 2018), que propõem novos olhares acerca da classificação dessas estruturas. Ancoradas nesses autores, tratamos como dados para esta pesquisa palavras e expressões que tivessem função adverbial, ainda que não tratadas como tais pela tradição gramatical. Dessa consideração, para fins de descrição e análise, definimos e caracterizamos dois grupos e/ou estruturas:

1. *advérbios*, que compreendem palavras únicas com função adverbial, como em:

*Ao contrário dessa discussão, não acho que a Amazônia tinha “um dono”. Mas, tecnicamente, **geograficamente** é mais que óbvio que pertence aos brasileiros. (Z11_8D_33F_05), aluno 117.*

*Na minha opinião todos **sim** devemos visitar a floresta, ou seja, as árvores que cortam de acordo com a lei [...]. (Z11_8A_30F_05), aluno 236.*

2. *locuções adverbiais*, que compreendem duas ou mais palavras com função adverbial, como em:

*Se esta internacionalização se concluir, **daqui alguns anos**, este nosso patrimônio, estará totalmente devastado [...]. (Z11_8C_39F_05), aluno 209.*

*[...] os recursos são nossos e a gente paga por uma coisa que o Brasil cuida, **pra mim**, isso é uma falta de “sacanagem” com o povo brasileiro [...]. (Z11_8E_04M_05), aluno 30.*

Descrito material e decisões metodológicas adotadas, passamos, no capítulo a seguir, a tratar da caracterização e descrição do gênero textual artigo de opinião nos textos do 9º ano do EF II.

Capítulo 3: O gênero textual artigo de opinião e os textos dos alunos

Os estudos acerca dos gêneros textuais têm possibilitado diferentes modos de conceber o ensino de Língua Portuguesa na escola. Assim, cada vez mais, deparamo-nos com sequências didáticas em sala de aula amparadas em diversos gêneros, com o intuito de aproximar os alunos à linguagem presente nos conteúdos propostos, de modo a desenvolver a capacidade de interlocução dos alunos. Os gêneros são um produto social e podem surgir, desaparecer e modificar-se ao longo do tempo, conforme as necessidades sociocomunicativas de uma sociedade. Segundo Marcuschi (2005), gêneros são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, ensinar como um gênero funciona significa tratar do modo de atuação sócio-discursivo numa cultura, e não um simples modo de produção textual (MARCUSCHI, 2005, p.19).

O artigo de opinião é um gênero textual de caráter argumentativo, que possui tipologia dissertativa e trata de temas de ordem política, cultural, social, econômica atuais, que sejam de relevância para a sociedade naquele momento. No texto, o autor, que nem sempre tem autoridade no assunto a ser tratado, vale-se da argumentação para expor, analisar, estimar e responder a um tema, muitas vezes, polêmico.

3.1. Sobre a seleção do gênero textual artigo de opinião

Em primeiro lugar, a escolha do 9º ano Ciclo II do Ensino Fundamental (na época de produção dos textos, 8ª série), deveu-se a resultados expressivos de usos convencionais e não convencionais de vírgula em esquema duplo encontrados em trabalhos desenvolvidos anteriormente, como em Camillo (2019), em textos de tipologia argumentativa. Esses resultados, como apontado na seção anterior, são corroborados pelo estudo longitudinal de Carvalho (2019), feito com base em textos de tipologia narrativa, de que estruturas sintáticas que mobilizam os usos do esquema duplo das vírgulas começam a aparecer nos últimos anos do Ciclo II (8º e 9º), sendo mais frequentes no último.

Levando em conta esses resultados sobre pontuação, volta-se a atenção à Proposta Curricular do Estado de São Paulo e aos PCNs, que assumem a premissa de que é preciso partir do texto, considerando-se sua tipologia e seu contexto de produção, de modo a oferecer aos alunos conteúdos específicos, além do desenvolvimento de habilidades e competências, como as práticas de leitura e escrita. O documento aponta que:

é necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento. (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2018, p. 43).

Distribuído em quatro eixos fundamentais, a saber: (1) tipologias textuais, (2) gêneros textuais, (3) texto e discurso e (4) texto e história, o conteúdo programático da Proposta concebe os textos argumentativos como fundamentais a serem trabalhados no último ano do EF II. A pontuação também aparece como conteúdo linguístico a ser trabalhado nesse ano escolar. Abaixo, sistematizamos em um quadro o resumo do conteúdo programático desenvolvido na Proposta do Estado.

Quadro 4: Conteúdo Programático do 9º ano do EF II

Período	Conteúdos de Estudos linguísticos (gramaticais)	Conteúdos de Leitura, Escrita e Oralidade
1º BIMESTRE	Marcas dêiticas (pronomes pessoais). Pontuação. Elementos coesivos (preposição, conectivos).	Textos argumentativos . Textos expositivos. Diferenças entre argumentar e expor.
2º BIMESTRE	Pontuação. Período composto por coordenação. Conjunções.	Gênero textual “ artigo de opinião ”. Artigo de opinião em diferentes situações de comunicação.
3º BIMESTRE	Regência verbal e nominal. Período composto por subordinação. Conjunções.	Discurso político no século XX: diferentes formas de representação. Política no mundo contemporâneo. Debate e artigo de opinião como formas de representação histórica.
4º BIMESTRE	Regência verbal e nominal. Período composto por subordinação. Conjunções.	Debate e artigo de opinião : diálogos com outros gêneros. Traços do discurso político: uma reflexão historicamente construída.

Fonte: Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), adaptado de Paiva (2021).

Relativamente à escolha do gênero, essa proposta de investigação de vírgulas em esquema duplo em textos argumentativos além de estar em consonância com o que é previsto na proposta curricular do estado, provoca um questionamento acerca da relação entre pontuação

e gênero, isto é, em que medida os usos e não usos da vírgula em esquema duplo são motivados pela relação dialógica entre o aluno e seu texto em relação à proposta de atividade feita em ambiente escolar pela universidade? Essa indagação implica considerar que o gênero argumentativo instaura relações entre a fala e escrita, consideradas as diversas práticas orais e letradas em que os gêneros textuais circulam, de modo que essas relações, em certa medida, motivam usos dos sinais de pontuação como efeito do acontecimento enunciativo, historicamente situado, pelas características da produção textual como parte de atividades de um projeto de extensão.

3.2. Caracterização e descrição dos artigos de opinião dos alunos

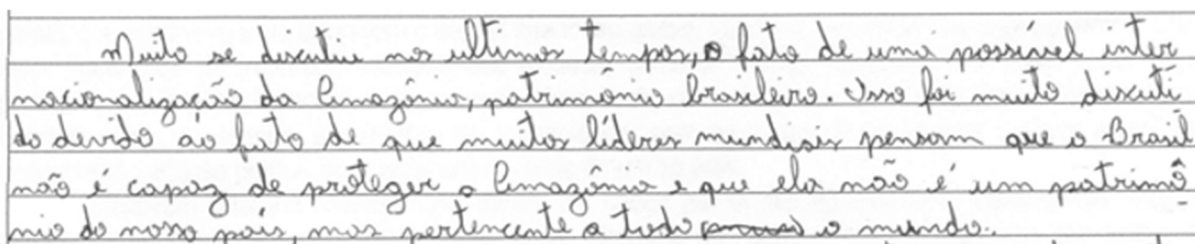
Ancoramo-nos no trabalho de Soncin (2014) que, ao direcionar sua análise para usos de vírgula (em esquema simples e duplo) em *cartas argumentativas* e *artigos de opinião*, explicita haver uma duplicidade de posições enunciativas que traçam a relação entre locutor/escrevente e interlocutor/leitor, afetando, consequentemente, a composição e o estilo dos gênero e afirma que “a argumentação é construída com base na previsão daquilo que o interlocutor espera, de tal modo que se devem encontrar os pontos de acordo entre os participantes da interação verbal”. (SONCIN, 2014, p. 106).

Na construção dos artigos de opinião por um conjunto de alunos do último ano do EF, Soncin (2014) relata certas tendências observadas nos textos que tratam da internacionalização da Amazônia (temática comum a este trabalho) e da ação destrutiva do homem no planeta Terra. Das tendências apontadas pela autora, destacamos as seguintes: (i) a mistura do gênero *artigo de opinião* com o gênero *relato*, (ii) a diluição dos argumentos, não propriamente marcados, nesses relatos, (iii) a interpelação do interlocutor/leitor diante das problemáticas apresentadas pelo escrevente, e (iv) a tomada dos temas como pressupostos, dispensando-se a sua apresentação e tratando-os como eventos conhecidos do leitor.

Tomando como base as constatações de Soncin (2014), descrevemos os direcionamentos observados na construção de três artigos de opinião por alunos do EF que frequentaram a mesma escola que os alunos cujos textos foram analisados por Soncin (2014): os que tratam sobre a internacionalização da Amazônia (P5), da proibição do fumo em locais públicos (P6) e da preocupação dos adolescentes com o futuro (P7).

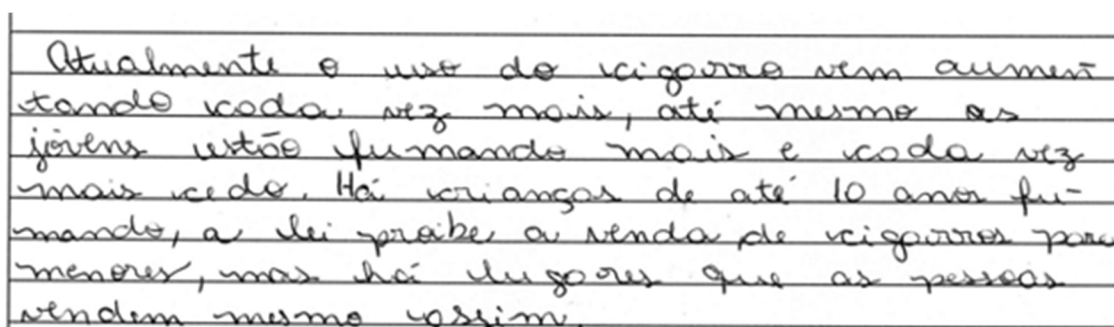
Tal como apontado por Soncin (2014), é importante destacar a duplicidade de posições enunciativas que norteiam a produção dos textos dos escreventes/locutores e que possibilitam

a assumpção de quem seriam seus interlocutores/leitores. Estes, a princípio, são tomados como não especializados ou até não conhecedores dos temas abordados nos textos. Em alguns textos, é possível perceber, dessa forma, que há um exercício realizado pelos alunos de introdução do tema a ser tratado a partir de certos relatos de questões ligadas a ele. Nas figuras a seguir, é possível observar os primeiros parágrafos de um texto produzido a partir da proposta 5, na Figura 3, um outro a partir da proposta 6, na Figura 4, e outro, por fim, a partir da proposta 7, na Figura 5.



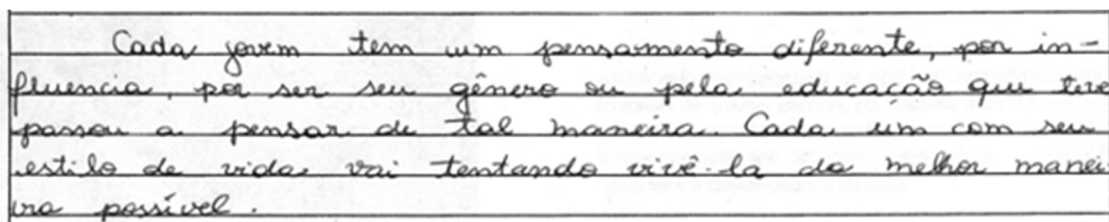
Muito se discute nos últimos tempos, o fato de uma possível internacionalização da Imaginação, patrimônio brasileiro. Isso foi muito discutido devido ao fato de que muitos líderes mundiais pensam que o Brasil não é capaz de proteger a Imagem e que ela não é um patrimônio do nosso país, mas pertencente a todo mundo o mundo.

Figura 3: 8B_08M_05³



Atualmente o uso de cigarros vem aumentando cada vez mais, até mesmo as jovens estão fumando mais e cada vez mais cedo. Há crianças de até 10 anos fumando, a lei proíbe a venda de cigarros para menores, mas há lugares que as pessoas vendem mesmo assim.

Figura 4: 8A_02F_06



Cada jovem tem um pensamento diferente, por influência, por ser seu gênero ou pela educação que teve para pensar de tal maneira. Cada um com seu estilo de vida vai tentando vivê-la da melhor maneira possível.

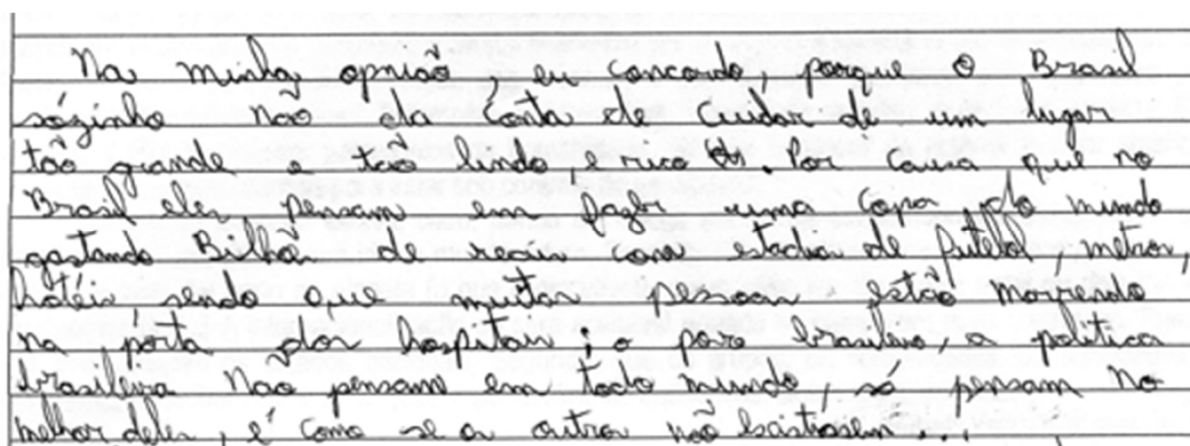
Figura 5: 8B_16F_07

É possível notar que todos os parágrafos introdutórios trazem a “problemática” a ser discutida ao longo dos textos e que é apresentada no enunciado de cada proposta. Na Figura 2, ao considerar que a internacionalização da Amazônia tem sido muito discutida, o sujeito escrevente busca chamar o interlocutor/leitor para tomar conhecimento sobre um tema que está

³ Essa notação corresponde à adotada pelo Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II, de onde os textos do corpus foram retirados. Os elementos indicam, respectivamente: a turma/série, o sujeito escrevente e o número da proposta de produção.

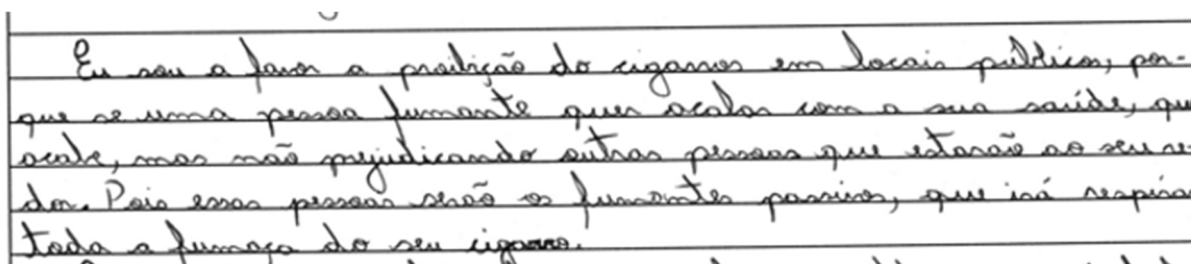
sendo notabilizado à época da realização da atividade. A Figura 3, por sua vez, introduz o problema da banalização do aumento de uso e vendas de cigarros o que nos leva a crer que o aluno argumentará a favor da proibição do fumo em locais públicos. Por fim, o escrevente da Figura 4 inicia seu texto pontuando as diferentes vivências da adolescência, indicando, portanto, que o texto tratará sobre adolescentes. Junto com Soncin (2014), interpretamos que, embora a opinião dos locutores/escreventes não esteja bem marcada, há uma diluição dessas posições nos trechos selecionados os quais cumprem a função de introduzir o tema tratado.

Por outro lado, há textos em que os sujeitos escreventes se posicionam desde o início do texto sobre o assunto tratado, mesmo que tratem, por vezes, como apontado por Soncin (2014), os temas como pressupostos de seus leitores. Observemos as figuras 6, 7 e 8 as quais exemplificam, respectivamente, as propostas 5, 6 e 7.



Na minha opinião, eu concordo, porque o Brasil
s vezes não dá conta de cuidar de um lugar
tão grande e tão lindo e rico etc. Por causa que no
Brasil eles pensam em fazer uma Copa, o mundo
gostando Brasil de ver as coisas de futebol, música,
etc, sendo que muitas pessoas estão morrendo
na porta dos hospitais; e para Brasília, a política
brasileira não pensam em todo mundo, só pensam no
bem deles, e é como se as outras não existissem...

Figura 6: 8A_03M_05



Eu sou a favor a proibição de cigarros em locais públicos, por-
que se uma pessoa fumante quer acabar com a sua saúde, que
sele, mas não prejudicando outras pessoas que estarão ao seu re-
dor. Pois essas pessoas serão os fumantes passivos, que irão respirar
toda a fumaça do seu cigarro.

Figura 7: 8A_22F_06

Na minha opinião muitos adolescentes pensam sim em seu futuro e outros não. Isso acontece de acordo com suas filhas e sua educação. Alguns acham que tudo irá cair do céu, dinheiro, saúde, emprego, e assim vai.

Figura 8: 8B_31M_07

Em comum, interpretamos que os exemplos dados nas figuras anteriores, permitem detectar uma dialogia, instaurada pela proposta temática, entre os sujeitos escrevendo/locutores, seus textos e seus leitores/interlocutores. Na medida em que as propostas solicitavam ao aluno posicionar-se *a favor* ou *contra* a internacionalização da Amazônia e a proibição de cigarros em locais públicos, e responder se os adolescentes se preocupavam *sim* ou *não* com o futuro, eles apresentaram uma resposta a seus interlocutores/leitores. Observamos, assim, essa dialogia na proposta 5 no trecho: “Na minha opinião, eu concordo” (com a internacionalização da Amazônia); na proposta 6, é exemplar o trecho: “Eu sou a favor da proibição dos cigarros em locais públicos”; e na proposta 7, destacamos o trecho: “Na minha opinião muitos adolescentes pensam sim em seu futuro. Nesse sentido, o posicionamento em relação às questões tratadas nos enunciados das propostas parece bem notado em determinadas partes do texto, constituindo-se em uma resposta a partir do que se supõe ou se espera, da perspectiva escolar, na elaboração de um *artigo de opinião*.

Nos artigos de opinião, é possível ainda verificar uma forma de composição interessante: o uso de perguntas diretas acerca do assunto abordado nos textos. Nos trechos trazidos na figura 9, produzido a partir da proposta 5, e na figura 10, produzido a partir da proposta 7., é possível observar os questionamentos marcados a partir do uso do ponto de interrogação, circulado no trecho.

Há algum tempo estão querendo nacionalizar a Amazônia. Será que isso é o certo a se fazer? Será que a Amazônia é o melhor do Brasil e suas divisas que também tem pedaços da floresta?

Figura 9: 8D_05F_05

Adolescentes em crise?
 Adolescentes são irresponsáveis? São inconsequentes? Não pensam no amanhã? Na minha opinião não.
 Os adolescentes são julgados irresponsáveis hoje em dia. Alguns podem até ser, mas como as pessoas podem julgá-los em geral?
 Na minha opinião ~~os~~ alguns adolescentes estão sim preparados para o futuro, e pensam no amanhã. Muitos são capazes de ter um futuro brilhante, ser bem sucedida na vida.

Figura 10: 8C_09F_07

Nos textos selecionados, os usos dos questionamentos diretos interpelam o leitor/interlocutor ao fazê-lo refletir sobre: (i) as condições a serem consideradas para se internacionalizar ou não a Amazônia (Figura 7) e (ii) os comportamentos e atitudes dos adolescentes em relação à consideração de seu futuro. Essa interpelação também ocorre com a indignação demonstrada pelos escreventes/locutores acerca dos temas tratados. Embora tenham o intuito de reflexão, as interrogativas também são perguntas retóricas, já que os escreventes sabem que seu contato, enquanto locutor, não é direto com seu interlocutor, isto é o leitor de seu texto. Dessa forma, os próprios alunos respondem às perguntas feitas, como estratégias argumentativas objetivando convencer o leitor de seu ponto de vista. Essas respostas dos escreventes acerca de problemáticas de caráter mais social podem ser observadas nas propostas 5, na Figura 11, proposta 6, na Figura 12, e proposta 7, na Figura 13.

Internacionalização da Amazônia? Mas nem pensar!
 Onde já se viu uma coisa dessa? A Amazônia é um patrimônio nosso (brasileiro). Não vejo cabimento isso.
 (Correção) Então já que não internacionaliza a Amazônia, eu quero que internacionalize a Torre Eiffel, o Coliseu, a Estátua da Liberdade... Assim como esse elemento sitado a Amazônia é um bem valioso aqui no Brasil.

Figura 11: 8E_16M_05

É uma falta de respeito, de consideração e de 'desconfiômetro' fumar
 muitas praticas tabagismo perto de pessoas que não fumam. Assim o
 acho justo e necessário a lei proibindo o fumo em lugares públicos
 e privados parcialmente e completamente fechados.
 O cigarro é muito prejudicial a todos fumantes, não fumantes,
 cidade, estado-governo, meio ambiente.

Figura 12: 8E_20F_06

Planos para o futuro
 Hoje, nós adolescentes já escutamos muitas vezes
 que somos inconsequentes e que não pensamos no
 nosso futuro. Isso é mentira.
 Nós jovens, pensamos muito em nosso futuro, mas
 muitas vezes não sabemos realizar nosso sonho.
 A adolescência é um período difícil em que muitas
 das nossas atitudes são tomadas sem sabermos
 quais serão as consequências, que as vezes
 atrapalham nosso plano. Quando dizem que os

Figura 13: 8E_21M_07

Desse modo, ao passo que os textos se constroem ao redor de uma posição com relação às propostas de produção, ao demonstrarem uma espécie de indignação e até mesmo repúdio acerca de uma opinião contrária a que estejam defendendo, os escreventes/locutores posicionam-se com clareza. Assim, na Figura 9, destacamos certas indignações como “mas nem pensar!” e “onde já se viu”, em que o aluno claramente se coloca contrário à internacionalização da Amazônia, argumentando, na sequência, que se trata de um patrimônio valioso do Brasil, que deveria se manter somente aos brasileiros. Observamos também marcas de uma prática informal de oralidade na expressão “onde já se viu”, recurso que aproxima o leitor/interlocutor do texto e, conseqüentemente, da opinião do escrevente.

Na figura 10, por sua vez, encontramos expressões de indignação em “é uma falta de respeito, consideração e ‘desconfiômetro’ fumar em locais públicos, seguidas do argumento de que o cigarro é muito prejudicial para toda a sociedade e, portanto, deveria ser proibido nesses locais. Nesse *artigo de opinião*, o sujeito escrevente também interpela o interlocutor na medida

em que ele mesmo possa reconhecer o seu próprio posicionamento favorável à proibição do fumo em locais públicos nesse discurso, ou ainda, posicionar-se contrário a essa proibição.

Com a expressão “Isso é mentira”, na figura 11, o escrevente se mostra indignado com a suposição, levantada pela proposta 7, de que os adolescentes não se preocupariam com seu futuro. Nesse sentido, ele pretende convencer seu interlocutor a acreditar na posição assumida em seu texto: a de que os adolescentes se preocupam, sim, com o futuro, mas, pelo fato de a adolescência ser um período difícil, muitas vezes encontram-se perdidos em como olhar para esse futuro.

Levando em consideração a descrição dos artigos de opinião selecionados para esta pesquisa, corroboramos com as ideias de Soncin (2014):

Consideradas as características dos textos de fazer um apelo ao interlocutor após relatar fatos ligados a um determinado tema, observamos que, no imaginário dos locutores/escreventes, a função dos artigos de opinião é expor tal tema e conscientizar seus leitores sobre uma situação problemática, de modo a incitar uma postura mais ativa do interlocutor/leitor em relação ao problema. Nessa organização, o momento de invocação do interlocutor/leitor se configura, nesses textos, como o lugar da argumentação, já que se chama atenção para o problema, faz-se o apelo para a ação e, o mais importante, mostram-se as consequências, caso o interlocutor/leitor decida pela passividade na situação. No imaginário dos locutores/escreventes, esse procedimento de dar uma solução, mesmo que paliativa, e mostrar as consequências funciona como um recurso argumentativo, uma vez que é resultado de uma avaliação e, portanto, parte do que se considera um ponto de vista crítico, esperado para o gênero artigo de opinião. (SONCIN, 2014, p. 13)

Feitas essas considerações, há um último ponto com relação à composição dos artigos de opinião que desejo destacar. Embora todas as temáticas estejam relacionadas a reflexões acerca de problemáticas sociais, observa-se uma particularidade na proposta 7: há uma relação muito peculiar entre a temática de “Preocupação dos adolescentes com o futuro” e os próprios adolescentes que produzem esses artigos de opinião. Isso significa que, em muitos momentos, tem-se por parte desses escreventes uma tentativa de “defesa” das suas próprias atitudes e pensamentos enquanto adolescentes, frente à possibilidade de críticas do interlocutor/leitor se este considerar que os adolescentes, de fato, não se preocupam com o futuro. As figuras 13 a 16 ilustram essa colocação:

Adolescentes em crise?

Adolescentes são irresponsáveis? São inconsequentes? Não pensam no amanhã? Na minha opinião não.

Os adolescentes são julgados irresponsáveis hoje em dia. Alguns podem até ser, mas como as pessoas podem julgar los em geral?

Na minha opinião ~~os~~ alguns adolescentes estão sim preparados para o futuro, e pensam no amanhã. Muitos são capazes de ter um futuro brilhante, ser bem sucedido na vida.

Figura 14: 8C_09F_07

Não. Eu digo não. Não se deve generalizar os jovens em "adolescentes" ou "descentes". As pessoas devem entender uma coisa: nunca se generaliza nada envolvendo o ser humano. Já ouvimos falar de luzes bonitas? Pois é! Ele não dá o direito de fazer Nossas escolhas, não podemos escolher e muito menos julgar qual a hora de ~~se~~ escolher de/por ninguém.

Devemos simplesmente cuidar de nossa vida e fazer nossas escolhas, sem se preocupar com o outro.

Porém, é uma idiotice falar que adolescente não pensa no futuro. TODOs pensam no futuro. Ele só quer saber para uma crônica que ele quer ser no futuro: ele se inspirará: astronauta, príncipe, bailarino... se

Figura 15: 8E_21F_07

Hoje, **nós adolescentes** já escutamos muitas vezes
 que somos inconsequentes e que não pensamos no
 nosso futuro. **Isso é mentira**
Nos jovens, pensamos muito em nosso futuro, mas
 muitas vezes não sabemos realizar nossos sonhos.
 A adolescência é um período difícil em que muitas
 das nossas atitudes são tomadas sem sabermos
 quais serão as consequências, que as vezes
 atrapalham nossos planos. Quando dizem que os
 adolescentes só vivem o hoje é um fundo de ver-
 dade, pensamos que as nossas atitudes não influen-
 ciarão em nosso plano, mas muitas vezes sem
Eu penso que nós ~~temos~~ precisamos de orientação
 de professores, amigos e principalmente da ajuda da
 família. Isso nos ajuda a fazer que nossos sonhos
 se tornem realidade.

Figura 16: 8E_21M_07

Eu tenho ~~tem~~ muitos projetos para a minha
 vida, portanto, eu penso e muito para
 o futuro e também pensando no fu-
 turo eu também penso na amanhã.

Figura 17: 8A_20M_07

Observa-se, nas figuras acima, expressões como “como as pessoas podem julgá-los?”, “são capazes”, “não se deve generalizar”, “NOSSAS escolhas”, “TODOS pensam no futuro”, “Isso é mentira”, “Eu penso”, “Eu tenho muitos projetos para a minha vida”. Essas expressões assumem um tom muito defensivo no discurso desses alunos, de modo que precisam comprovar que, tanto eles, como os colegas se preocupam ou, se não, deveriam preocupar-se, sim, com o seu futuro e as suas escolhas. Em muitos momentos dos textos, observamos, inclusive, a marca de primeira pessoa do discurso (“eu” e “nós”) e o uso da caixa alta, como em “NOSSAS” e “TODOS”. Desse modo, o diálogo entre o aluno, seu texto e seu interlocutor parece ser maior nessa proposta 7 à medida em que os sujeitos escreventes se mostram mais envolvidos em relação ao tema, que diz respeito a eles mesmos.

3.2. As funções dos advérbios e locuções adverbiais

Nesta seção, buscamos discutir acerca de determinadas funções dos sintagmas adverbiais que nos permitem identificar uma relação entre sua escolha e os usos da vírgula nas fronteiras desses sintagmas quando deslocados sintaticamente. No que diz respeito aos advérbios e locuções adverbiais, Ilari (2007) aponta para sua grande complexidade linguística, ao questionar critérios tradicionais para classificar palavras como *advérbio*, uma vez que algumas classificações, segundo o autor, seriam “forçadas” e conflitantes. Ele considera a diversidade de emprego dessas estruturas pelos sujeitos em suas diferentes interações em dados de fala para afirmar que advérbios e locuções adverbiais assumem funções bastante diferenciadas, e não uma extremamente genérica função de simples “modificação” (ILARI, 2007, p. 154). O autor defende que não se trata de uma classe de palavras com características morfossintáticas uniformes.

Alternativamente, Ilari (2007) propõe: (i) aprofundar essas distinções, (ii) organizar a diversidade de funções e (iii) “romper” com a tradição de enquadrar todas as palavras em classes ou categorias fechadas. No que tange a essas funções, interessa-nos destacar a possibilidade de sua função modalizadora, caracterizada por Neves (2011, 2018) como uma ampla classe de elementos com valor adverbial, usados para indicar o grau de adesão do falante ao que é enunciado, de modo a definir a validade ou o valor de verdade de um determinado enunciado. Dessa forma, podemos identificar crenças e opiniões do falante acerca do que é dito/escrito. Por isso, acreditamos, a partir das considerações de Ilari (2007), que as estruturas adverbiais, delimitadas pelas vírgulas convencionais, são responsáveis por balancear as relações de sentido, numa relação de equilíbrio sintático, semântico e enunciativo. Assim, é importante também considerar o escopo sintático e semântico dessas expressões adverbiais. Em outras palavras, segundo Ilari (2007, p. 154), o escopo dos advérbios foge às prerrogativas normativas de que advérbios só são ligados a eles mesmos, a verbos e a adjetivos. Nossa hipótese é que esse escopo tenha efeito na colocação de vírgulas nas fronteiras dos sintagmas adverbiais. Nas próximas seções, apresentaremos dados que são suporte a essa hipótese.

Dessa maneira, as funções enunciativas da vírgula parecem estar relacionadas não só aos escopos das estruturas adverbiais, mas também às funções desempenhadas por esses sintagmas, mobilizados a partir de estratégias argumentativas na produção dos artigos de opinião. Em termos quantitativos, categorizamos, com base na nomenclatura proposta em Ilari (2007) e Neves (2011; 2018), as principais funções das estruturas adverbiais mobilizadas

quando foi necessário o uso das vírgulas em esquema duplo. Os resultados são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 5: Funcionamento e sentido das estruturas adverbiais

Função / Sentido	P5	P6	P7	TOTAL
De afirmação	32	28	70	130 (18%)
Modalizadores	23	22	23	68 (9,4%)
Aspectualizadores	11	16	37	64 (8,9%)
Reformuladores	8	16	7	31 (4,3%)
Juntivos	19	29	21	59 (8,2%)
Circunstanciais de tempo	29	29	65	123 (17%)
Circunstanciais de lugar	8	18	2	28 (3,9%)
De causa	14	15	9	38 (5,3%)
Marcadores discursivos	6	5	8	19 (2,6%)
Exemplificadores	7	13	14	24 (3,3%)
Explicativos	5	4	14	23 (3,2%)
OUTROS*	28	40	27	115 (15,9%)
TOTAL	190	235	297	722 (100%)

Fonte: elaboração própria

No quadro acima, quantificamos as funções adverbiais quanto à função estabelecida nas três propostas de textos do gênero artigo de opinião. É possível estabelecer uma relação entre a mobilização dessas estruturas e o seu funcionamento enunciativo no texto. Selecionamos algumas dessas funções abaixo.

A partir de uma visão geral, constatamos que 18% dos dados totais correspondem a *advérbios de afirmação*, sendo que todos eles correspondem ao advérbio “sim”. Esse alto número já era esperado, dado que, em Camillo (2019), encontramos quantidade expressiva de ocorrências de “sim” em textos sobre o tema “Preocupação dos adolescentes com o futuro”, também do gênero artigo de opinião. Ao usar esse advérbio afirmativo, os alunos estabelecer relação dialógica com seus próprios textos, respondendo afirmativamente a perguntas condicionadas pelas propostas de produção textual: (i) Amazônia deve ser internacionalizada?

(ii) o fumo deveria ser proibido em lugares públicos abertos e fechados e (iii) os adolescentes se preocupam com o futuro? De 130 dados, aproximadamente metade (70) corresponde a usos do advérbio “sim” na P7, o que reafirma as constatações de Camillo (2019), mostrando a tendência de os alunos responderem mais afirmativamente à pergunta solicitada pela proposta, por envolverem-se mais com o tema, já que está relacionado à adolescência – como exploramos no capítulo anterior. Abaixo, trazemos alguns exemplos:

- (1) *Não importa oque eles falam, mas **sim**, oque nós fazemos!...* (Texto: Z11_8E_12F_07)
- (2) *[...] todo esse esforço q a gente faz hoje em dia resultarão em um futuro promissor e digno de cada cidadão, por isso aproveitar o presente **sim**, mas sempre pensando no futuro.* (Texto: Z11_8C_16M_07)
- (3) *Existe, **sim**, vários adolescentes preocupados com o futuro, contudo, ou são excluídos pelos colegas, ou acabam sendo influenciados e deixando de se preocupar tanto assim.* (Texto: Z11_8A_21F_07)

Nos exemplos de (1) a (3) acima, percebemos a mobilização do advérbio “sim” para reafirmar opiniões a respeito a preocupação dos adolescentes com o futuro. A presença das vírgulas, entretanto, pode ser vista de maneira diferente em cada um dos casos. Em (1) e (2), há a presença de vírgula apenas à direita da fronteira do advérbio, enquanto em (3), a vírgula é usada nas duas fronteiras. Esse uso está ligado ao escopo desses advérbios e, portanto, a aspectos enunciativos. Em (1), por exemplo, há uma relação de oposição entre o escopo à esquerda do advérbio (“não importa oque eles falam”) e o escopo à direita (“oque nós fazemos”), de modo que o uso da vírgula à direita da estrutura adverbial enfatiza que o que é mais importante é aquilo que os adolescentes pensam e não o que falam sobre eles. Em (2), a presença da vírgula à direita de “sim” condiciona uma ressalva em relação às atitudes dos adolescentes. Assim, enquanto à afirmação anterior ao advérbio é de que é necessário que os adolescentes aproveitem o presente, à direita há uma outra afirmação de que, ao mesmo tempo, é necessário pensar, também, no futuro. Dessa forma, a mobilização da vírgula nessa fronteira marca a importância de se levar mais a sério a afirmação do escopo à direita. Já em (3), a presença de ambas as vírgulas na fronteira de “sim” realça o sentido do verbo “existir” e anuncia um complemento a esse verbo, na sequência.

Outros dados que chamam muita atenção pela quantidade nos textos são aqueles que indicam noções temporais (cerca de 17%), como os advérbios *agora* e *hoje*, e as locuções adverbiais *daqui alguns anos*, *até hoje*, *hoje em dia*, *no futuro*. As estruturas adverbiais de tempo, em sua maioria no tempo presente e futuro, são importantes para a sequência textual

dos alunos na medida em que estabelecem relações sobre (i) como a Amazônia está agora e sobre como ela ficará no futuro com ou sem sua internacionalização, (ii) o que já mudou e o que ainda irá mudar com a proibição do fumo em locais públicos e (iii) como os adolescentes se veem no presente e como planejam o seu futuro. Tal como para os advérbios afirmativos, os advérbios *circunstanciais de tempo* também são mais numerosos nos textos de P7. Isso porque há uma expectativa muito grande dos adolescentes com relação ao seu futuro, mas também uma preocupação muito grande em viver o agora, por ainda não terem responsabilidades ou papéis de tamanha importância. Abaixo, trazemos alguns exemplos da mobilização desses sintagmas adverbiais:

- (4) *Se fizer algo bom agora, um curso ou aulas específicas, lá na frente o jovem poderá ter vários bônus por isso [...]* (Texto: Z11_8C_37F_07)
- (5) *Os planos e os projetos, não planejamos, porque não pensamos, para uma vida organizada, porque não pensamos antes, para depois lá na frente, no futuro não teremos consequências.* (Texto: Z11_8A_13F_07)
- (6) *[...] e depois não adianta chorar e falar que não teve chance de escolher uma coisa melhor para se fazer na vida, porque hoje em dia, nós já temos basicamente tudo que precisamos [...]* (Texto: Z11_8E_02F_07)

Nos exemplos (4), (5) e (6), destacamos o uso de sintagmas adverbiais de caráter temporal, bem como os usos da vírgula nas fronteiras dessas estruturas. Em todos os exemplos, fica evidente uma relação entre o escopo dessas estruturas e a mobilização das vírgulas, à medida que os alunos fazem associações ao momento no tempo em que situam sua argumentação. Em (4), por exemplo, a relação estabelecida pela escolha do advérbio “lá na frente”, sobretudo, de condição: o jovem precisa realizar algo bom no presente (escopo à esquerda da locução adverbial) para, no futuro, ser beneficiado (escopo à direita da locução adverbial) com as escolhas que faz hoje. Assim, a presença da vírgula à esquerda de “lá na frente” reafirma as condições expressas para a busca por um futuro de qualidade para esse adolescente. Em (5), percebemos o uso do mesmo sintagma adverbial, “lá na frente”, seguido de outro, “no futuro”, sendo que este último reafirma a ideia estabelecida pelo primeiro, marcada no escopo à direita: haverá consequências no futuro já que os adolescentes não pensam ou planejam o seu futuro. Há, novamente, uma relação de condição estabelecida, bem como de causa e consequência, isto é, não planejar o futuro, agora, implica consequências não desejadas “lá na frente”. Já em (6), a expressão em destaque, “hoje em dia” estabelece também uma relação de causa e efeito com relação às escolhas por parte dos jovens. Dessa forma, atualmente os jovens já têm tudo o que precisam, ou seja, todas as chances de escolher algo bom para o seu

futuro, de modo que, caso perca esta oportunidade, não haverá tempo para lamentações: “e depois não adianta chorar”. A presença da vírgula na fronteira à direita dessa locução mobiliza a justificativa que será apresentada, na sequência, para evitar as lamentações futuras.

Além das funções de afirmação e de tempo, outra função que nos saltou aos olhos nesses textos foi a de modalização. Do total, 9,4% dos dados correspondem a essa categoria, como *tecnicamente, claro, na minha opinião, para mim, com certeza, sem dúvida*. Responsáveis, sobretudo, por delimitar a validade do enunciado segundo a perspectiva do falante/escrevente (NEVES, 2011), essas estruturas caracterizam a opinião do aluno sobre ser (i) ser a *favor* ou *contra* a internacionalização da Amazônia, (ii) ser a *favor* ou *contra* a proibição do fumo em locais públicos e (iii) dizer se os adolescentes se preocupam ou não com seu futuro. A mobilização de estruturas modalizadoras marca os enunciados dos alunos como dignos de crédito. Nos exemplos abaixo, demonstramos essa marcação:

(7) [...] os recursos são nossos e a gente paga por uma coisa que o Brasil cuida, **pra mim**, isso é uma falta de “sacanagem” com o povo brasileiro [...]. (Texto: Z11_8E_04M_05).

(8) Para isso acabar temos todos que nos juntar para que essa lei seja firmada e tudo isso melhora **em minha opinião** essa lei deve ser aprovada. (Texto: Z11_8B_31M_06)

No exemplo (7), destacamos a locução “pra mim” e, no exemplo (8), a locução “na minha opinião”. Ambos apresentam função modalizadora porque é a partir da mobilização desses sintagmas que os alunos opinam diretamente acerca dos assuntos tratados. Em (7), num trecho recortado da P5, a presença de duas vírgulas nas fronteiras da locução adverbial “pra mim” estabelece a hierarquização de seu argumento: trata-se de um descaso com o povo brasileiro internacionalizar a floresta já que os recursos somos nós, brasileiros, quem produzimos. Além disso, o uso dessa locução adverbial torna ainda mais pessoal o argumento, isto é, embora alguns possam pensar da mesma forma, há, ainda, uma particularização do seu enunciado. Em (8), recortamos um trecho de P6, em que a locução modalizadora “na minha opinião” marca a opinião do aluno em relação à proibição do fumo, estabelecendo uma relação de causa e efeito: é necessário, segundo ele, aprovar a lei antifumo para que os problemas sociais e de saúde relacionados ao fumo – marcados por “isso” nessa passagem – sejam melhorados e/ou finalizados. Embora aqui haja a ausência total de vírgulas, quando deveria haver uma para cada fronteira da estrutura, há, novamente, a particularização do argumento no enunciado por parte desse aluno em específico.

No capítulo seguinte, analisamos como esses usos de vírgula em esquema duplo em fronteiras de sintagmas adverbiais ocorrem nos textos dos alunos.

Capítulo 4: Descrição e análise das vírgulas em fronteiras do sintagma adverbial

Neste capítulo, interessa-nos descrever e analisar, a partir da quantificação de dados e qualificação textual e enunciativa, as presenças de vírgulas em esquema duplo nas fronteiras dos sintagmas adverbiais investigados. Embora as vírgulas em esquema duplo estejam relacionadas entre si, por constituírem os limites inicial e final das estruturas sintáticas adverbiais, buscamos demonstrar que elas não funcionam linguisticamente da mesma maneira. Uma vez que essas fronteiras não são iguais, colocar vírgulas nas duas posições dos sintagmas adverbiais demandam muito empenho de aprendizagem por parte dos alunos. Esse exercício de descrição e análise dos dados possibilitará identificarmos certas recorrências nos textos escritos, e buscarmos, conseqüentemente, tendências linguísticas desses usos pelos alunos do último ano do Ensino Fundamental II.

4.1. Características gerais dos dados: resultados quantitativos

Da amostra de 294 textos analisados, foram encontrados 722 dados de vírgulas em esquema duplo em estruturas adverbiais, sendo 195 dados para a proposta “Internacionalização da Amazônia” (P5), 235 para a proposta “Proibição do fumo em locais públicos” (P6), e 297 para a proposta “Preocupação dos adolescentes com o futuro” (P7). Os resultados quantitativos quanto ao *tipo de combinação de vírgulas* podem ser observados abaixo:

Tabela 1: Tipologia de usos de vírgula em esquema duplo

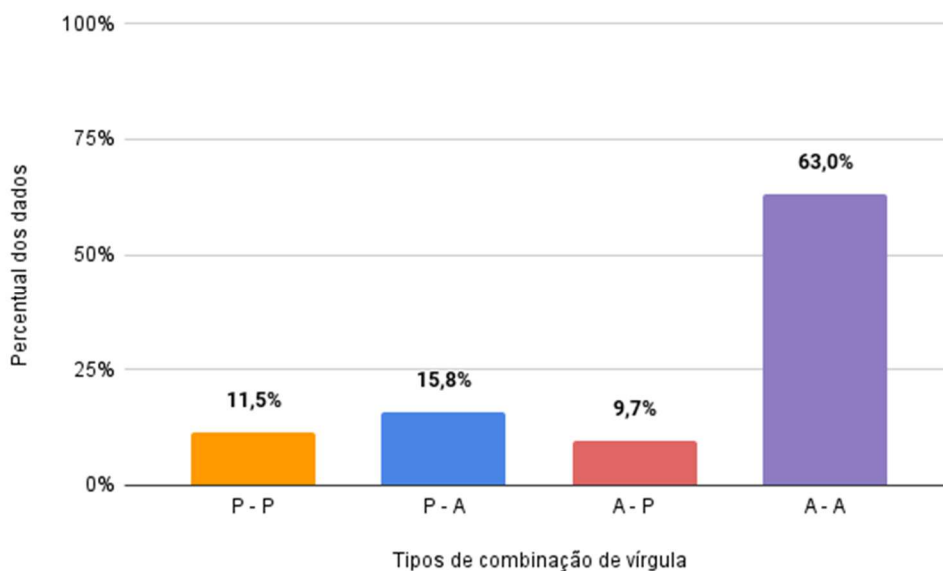
Usos de vírgulas	Tipo de estrutura	Total	%
Convencional	P - P	83	11,5%
	P - A	114	14,7%
	A - P	70	10,8%
Não convencional	A - A	455	63%
TOTAL		722	100 %

Legenda: **P** (presença) e **A** (ausência)

Fonte: elaboração própria

No gráfico 1 abaixo, é possível observar a distribuição percentual de vírgulas em esquema duplo em relação ao tipo de combinação/fronteira:

Gráfico 1: Distribuição percentual de vírgulas em função do tipo de fronteira em esquema duplo



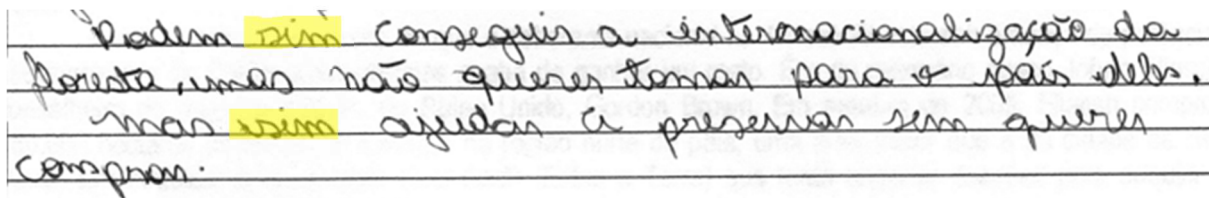
Fonte: elaboração própria

A distribuição dos dados permite a constatação do predomínio de ausência nas duas fronteiras de estruturas adverbiais deslocadas que requerem o uso de vírgulas em esquema duplo, totalizando 63%, enquanto presenças da vírgula onde previsto em uma ou nas duas fronteiras correspondem a 37%. Em “*Ás vezes penso que no futuro se os adolescentes continuarem assim, o mercado de trabalho vai ficar **muitas vezes** em falta e aí vamos ter muitos problemas no país.*” (Z11_8A_30F_07) nenhuma vírgula é empregada e, em contrapartida, em “*Alguns de nós, **nessa fase**, já tem o seu caminho quase todo planejado [...]*” (Z11_8E_02F_07), há vírgulas nas duas fronteiras alvo da análise.

A ausência total de vírgulas (A-A) em 63% dos dados é um número alto, mas já esperado, corroborando com as constatações de Carvalho (2019), que analisou textos do gênero relato produzidos do sexto ao nono ano, e Paiva (2021), que analisou textos do gênero argumentativo produzidos a partir de outras propostas de nono ano. Ainda nesse conjunto de dados, 25,5% são dados em que uma das vírgulas foi empregada, sendo 1,6 vez maior a presença da vírgula seguida por sua ausência, como em “*Todos nós temos que começar a pensar agora no nosso futuro, **assim** tentar mudar o que já está fazendo de errado [...]*” (Z11_8A_22F_07), em comparação com as ocorrências caracterizadas pela ausência seguida da presença da vírgula,

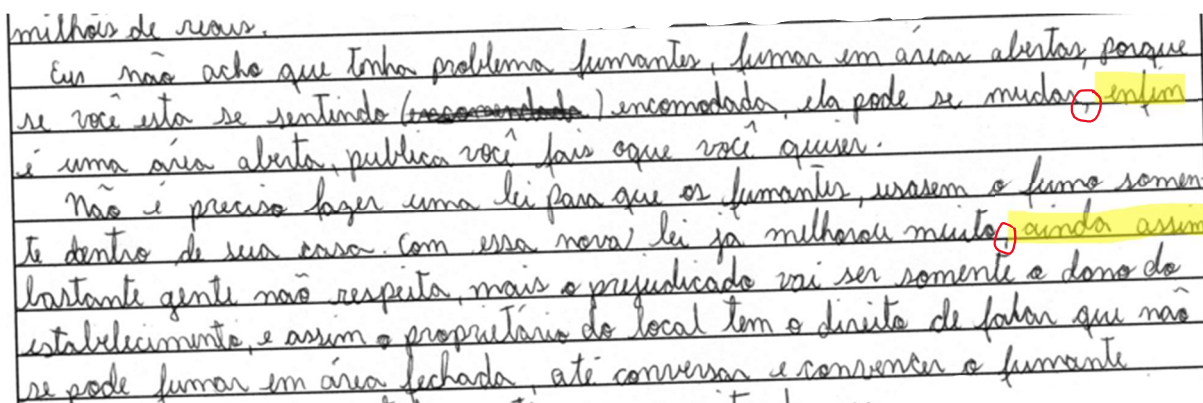
como em “[...] só basta agarrar esta chance e nos tornarmos melhores no futuro, podendo **assim**, ter nossa família e dar à ela uma vida digna.” (Z11_8E_02F_07).

Abaixo, exemplificamos com as Figuras 17, 18, 19 e 20, cada tipo de dado quantificado acima. Nesta dissertação, o foco está voltado às presenças das vírgulas nessas fronteiras.



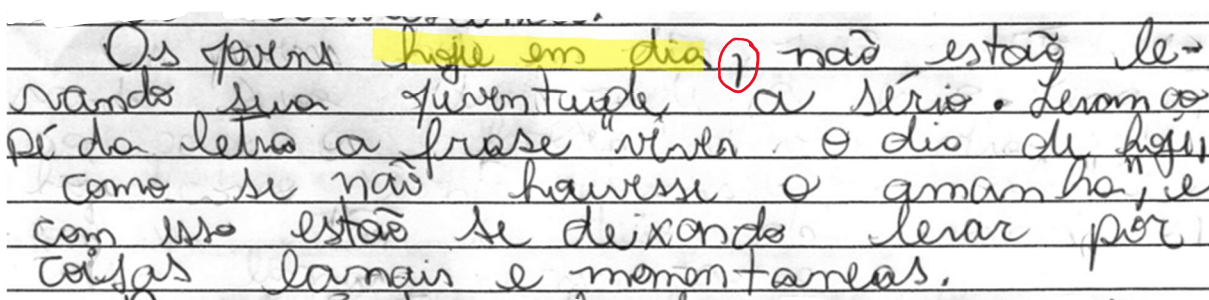
Podem **sim** conseguir a internacionalização da foresta, mas não quiser tomar para o país dele. mas **sim** ajudar a preservar sem quiser comprar.

Figura 18: Ausência total de vírgulas (Z11_8A_05F_05)



milhões de reais. Eu não acho que tenha problema fumantes, fumar em áreas abertas, porque se você está se sentindo ~~incômoda~~ incomodada, ela pode se mudar, **então** é uma área aberta, publica você faz o que você quiser. Não é preciso fazer uma lei para que os fumantes, usem o fumo somente dentro de sua casa. Com essa nova lei já melhorou muito, **ainda assim** bastante gente não respeita, mais o prejudicado vai ser somente o dono do estabelecimento, e assim o proprietário do local tem o direito de falar que não se pode fumar em área fechada, até conversar e consentir o fumante.

Figura 19: Presença de vírgula, seguida de ausência (Z11_8C_23F_06)



Os jovens **hoje em dia** não estão levando sua juventude a sério. Leram o pé da letra a frase virou o dia de hoje como se não houvesse o amanhã, e com isso estão se deixando levar por coisas bonitas e momentâneas.

Figura 20: Ausência de vírgula, seguida de presença (Z11_8A_33M_07)

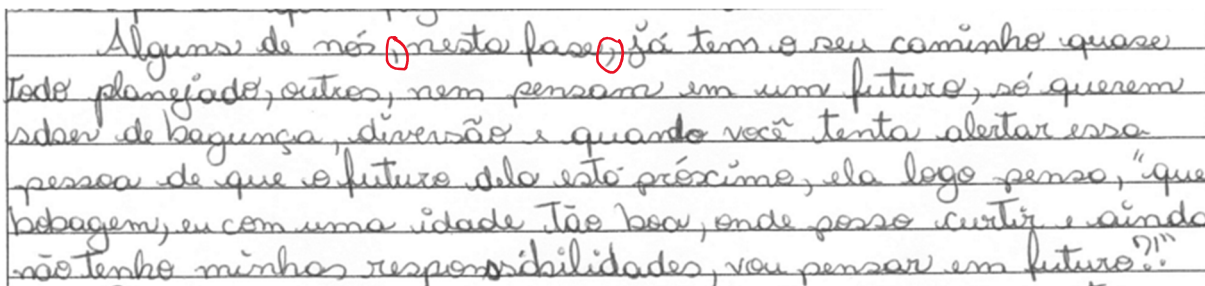


Figura 21: Presença de vírgulas em ambas as fronteiras (Z11_8E_02F_07)

Partindo de uma amostra longitudinal de dados de usos não usos de vírgulas em esquema duplo para o gênero relato, Carvalho (2019) constata que, seja em fronteiras de encaixamento, seja em fronteiras de deslocamento, predomina o uso não convencional de vírgulas, embora o haja mais usos convencionais em fronteiras de encaixamento. Para os anos finais do EF II, a autora encontra uma amostra de 60 estruturas em esquema duplo, ao passo que esse número quase triplica no último ano do EF II (9º ano), identificando-se 172 estruturas em esquema duplo. No entanto, ainda que esses dados demonstrem um aumento significativo de estruturas em que vírgulas seriam empregadas em fronteiras de esquema duplo, quanto mais ao final do EF II, mais esses usos tendem a ser não convencionais na amostra longitudinal de textos do gênero relato (CARVALHO, 2019).

Com relação à ausência de vírgulas em ambas as fronteiras sintáticas, Paiva (2021) demonstra a relação complexa existente entre estrutura sintática, extensão da estrutura e a presença de fronteira de frase entoacional para os dados de vírgula em esquema duplo em textos do gênero argumentativo selecionados da amostra transversal produzida em 2008. Dos resultados, interessa aqui destacar que, em estruturas deslocadas de curta extensão, as vírgulas estão ausentes independentemente de haver ou não fronteira de frase entoacional. Relativamente a esses dados, Tenani (2021) interpreta que as ausências de vírgula, do ponto de vista da descrição de estruturas linguísticas, são efeito das relações entre a dimensão fônica e a dimensão sintática da linguagem, vistas da perspectiva de Chacon (1998), de modo que “essas relações de natureza gramatical são mobilizadas pelos alunos enquanto escreventes e falantes imersos na prática de produção textual.” (TENANI, 2021, p. 9).

Cabe observar ainda sobre os dados que combinam a presença e ausência da vírgula nas fronteiras sintáticas. Nos textos do gênero relato, nos 172 dados de vírgula de esquema duplo para o 9º ano do EF II, Carvalho (2019) identificou um percentual de 12,8% para estruturas em que a vírgula aparece somente à direita (do tipo A-P), e 4,7% de dados em que a vírgula aparece somente à esquerda (do tipo P-A). Ao contrário, em nossa análise de textos de artigo de opinião

do nono ano, detectamos o movimento inverso: dos 722 dados de vírgulas em esquema duplo, 9,7% correspondem a dados de *ausência-presença* (A-P), enquanto 15,8% dos dados correspondem ao tipo *presença-ausência*. Interpretamos que, proporcionalmente aos dados analisados e considerando que foram obtidos a partir de textos selecionados do banco, nos textos do gênero relato, há maior tendência de vírgula na fronteira da esquerda (P-A), enquanto nos textos do gênero artigo de opinião, a tendência é inversa, isto é, há maior utilização de vírgulas na fronteira da direita (A-P). Esses dados corroboram a hipótese de que o gênero textual mobiliza a colocação de vírgulas em esquema duplo nos gêneros textuais analisados.

Com relação às tipologias do emprego da vírgula em esquema duplo, há, ainda, de se considerar as combinações para as três diferentes propostas de artigo de opinião. Os dados quantitativos absolutos e percentuais para esse critério estão explicitados na Tabela 2 abaixo:

Tabela 2: Vírgulas em esquema duplo por tipo de combinação nas três diferentes propostas

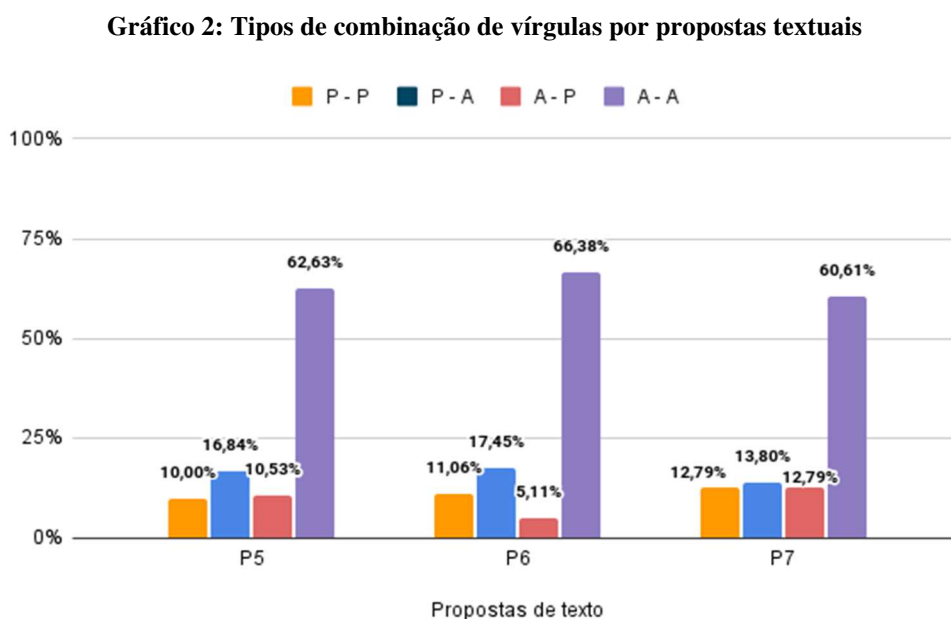
	P5	P6	P7	TOTAIS (%)
Presença – Presença	19	26	38	83 (11,5)
Presença – Ausência	32	41	41	114 (14,7)
Ausência – Presença	20	12	38	70 (10,8)
Ausência - Ausência	119	156	180	455 (63)
TOTAL (%)	195 (26,3)	235 (32,6)	297 (41,1)	722 (100)

Fonte: elaboração própria.

Em primeiro lugar, é notório destacar o crescimento no número de dados totais de vírgula (convencionais e não convencionais) à medida do avanço das propostas no ano escolar: há menos dados de vírgulas em esquema duplo na proposta 5, produzida no meio do ano letivo, do que na proposta 7, produzida no final do ano letivo. Esses números crescem gradativamente, sendo que para a proposta 5, o percentual é de 26,3% de dados de vírgula (195/722)), para a proposta 6, esse percentual avança para 32,6% (235/722) e, finalmente, para proposta 7, o percentual tem novo aumento para 41,1% (297/722). Visto haver uma ordem cronológica (P5 < P6 < P7) na produção dos textos, pode-se levar em conta que, ao longo do ano letivo, os alunos foram, de certa maneira, ampliando o domínio das regras sintáticas de colocações de vírgulas em esquema duplo nos textos do gênero artigo de opinião, sendo ambos os conteúdos previstos e abordados no último ano do EF II.

Examinando os dados absolutos quanto aos tipos de combinação por proposta textual, verificamos o aumento gradual de dados de estruturas com ausência total de vírgulas (A-A), sendo 119 dados para a proposta 5, 156 dados para a proposta 6 e 180 dados para a proposta 7, totalizando 455 dados, que correspondem a 63% do total. A mesma tendência de crescimento é observada para estruturas com presença convencional de vírgulas (P-P): nos textos da proposta 5, constatamos 19 dados, que passaram a ser 26 na proposta 6 e aumentaram para 38 na proposta 7, totalizando 83 dados, correspondentes a 11,5% do percentual total. Diferentemente desses dados de ausências e presenças nas duas fronteiras, encontramos outros números para os dados que combinam a presença e ausência de vírgulas em fronteiras de estruturas adverbiais. Para os dados de presença-ausência (P-A), Observamos 32 ocorrências na proposta 5, 41 na proposta 6, mantendo-se esse número na proposta 7. Esses dados correspondem a 14,7% (114/722) do total. Por outro lado, observamos um cenário diferente desse para os dados de ausência-presença (A-P): dos 20 dados identificados na proposta 5, há uma redução para 12 na proposta 6, e o número aumenta significativamente para 38 na proposta 7, totalizando 70 dados, que correspondem a 10,8% da amostra total.

Interessa-nos, também, apurar os dados quanto à proporção em cada proposta. Valendo-nos dos dados disponíveis no Gráfico 2, é possível detalhar as tendências de uso quanto ao tipo de combinação em P5, P6 e P7:



Fonte: elaboração própria

Analisando os percentuais distribuídos no gráfico acima, proporcionalmente, os dados assumem patamares diferentes para cada uma das propostas. A ausência total de vírgulas (A-A) encontra-se na casa dos 60% para as propostas 5, 6 e 7. No entanto, as porcentagens de ausências é menor na P7, última produzida no ano letivo, do que nas propostas anteriores produzidas no mesmo ano letivo. Para os dados de *presença-ausência* (P-A), identificamos 16,88% de dados na P5, que crescem para 17,45% na proposta seguinte (P6) e reduzem novamente para 13,80% na proposta 7. O ponto a destacar é que, embora os números absolutos se mantenham exatamente os mesmos para P6 e P7 (41 dados para cada), os dados proporcionais indicam que há mais empregos de vírgula à esquerda das estruturas adverbiais na proposta “Proibição do fumo em lugares públicos” (P6) do que na proposta “Preocupação dos adolescentes com o futuro” (P7). Por sua vez, os dados de *ausência-presença* (A-P), revelam um número percentual de 10,53% para a P5, que reduz pela metade na P6 (5,11%), e sobe novamente (e ainda mais) na P7 (12,79%). Tanto para dados absolutos, quando proporcionais, há menos empregos da vírgula à direita das estruturas adverbiais na proposta “Proibição do fumo em lugares públicos” (P6) do que nas restantes propostas. Finalmente, para os dados convencionais de vírgula (P-P), a presença em ambas as fronteiras se mantém entre 10% (P5) e 13% (P7), correspondendo aos números absolutos de P5, P6 e P7.

A partir desses dados quantitativos de presenças das vírgulas nas fronteiras das estruturas investigadas, observamos que há variação na porcentagem do tipo de combinação de presenças e ausências da vírgula a depender da proposta temática, mas se mantém o fato de esses tipos apresentarem a seguinte tendência: $A-A > P-A > A-P > P-P$. Destacamos dessa tendência, haver mais a presença da vírgula na primeira das duas posições onde são previstas o sinal na fronteira sintática.

Relativamente às estruturas sintáticas, analisamos se as estruturas são advérbio ou locução adverbial. Lembramos que Carvalho (2019) constatou que, em textos do gênero relato do último ano do EF II, houve aumento significativo de estruturas deslocadas que demandam o esquema duplo de vírgulas, entre elas, advérbios e locuções adverbiais, ainda que, nessas estruturas, não tenha havido aumento nos usos convencionais de vírgula. Isso porque o emprego de vírgulas em esquema duplo, segundo a autora, “contribuiu para a conclusão de que a informação sintática não é suficiente para garantir que a vírgula, no contexto mencionado, seja utilizada de forma convencional” (CARVALHO, 2019, p.138).

Apresentamos a quantidade de tipos de combinação de vírgulas para as estruturas sintáticas advérbios ou locuções adverbiais, a partir da Tabela 3:

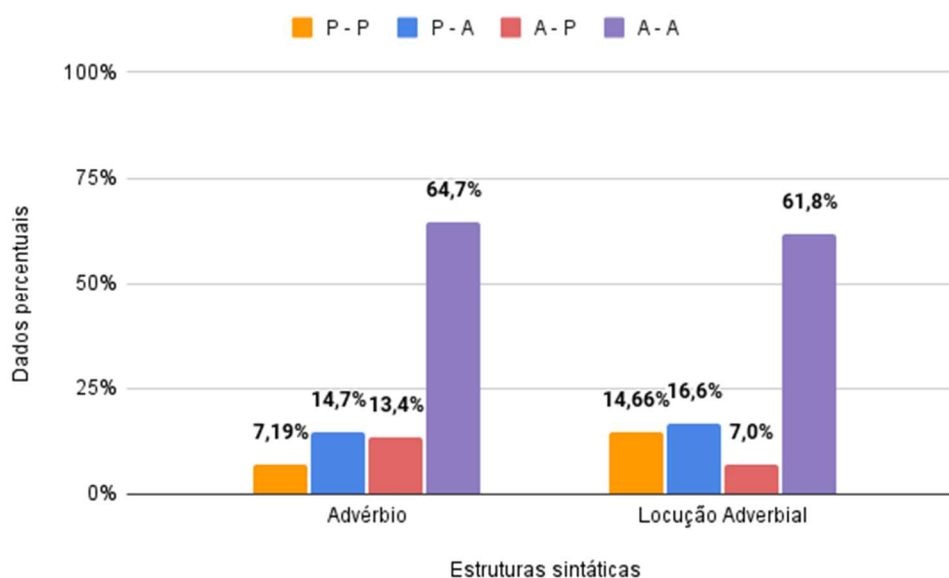
Tabela 3: Tipos de combinação de vírgulas em advérbios e locuções adverbiais

	Advérbio	Locução Adverbial	TOTAIS (%)
Presença – Presença	22	61	83 (11,5)
Presença – Ausência	45	69	114 (14,7)
Ausência – Presença	41	29	70 (10,8)
Ausência – Ausência	193	262	455 (63)
TOTAIS (%)	301 (41,7)	421 (58,3)	722 (100)

Fonte: elaboração própria

A partir da Tabela 3, detectamos que o número de locuções adverbiais (421/722) em que o uso de esquema duplo de vírgulas deveria acontecer é maior do que o número de advérbios (301/722), sendo o primeiro correspondente a 58,3% dos dados, enquanto o segundo, a 41,7% da amostra total. O Gráfico 3, por sua vez, nos auxilia a fazer uma comparação entre dados absolutos e proporcionais com relação às estruturas adverbiais e tipos de combinação de vírgulas e em esquema duplo.

Gráfico 3: Combinações de vírgulas em advérbios e locuções adverbiais



Fonte: elaboração própria

Referente às combinações possíveis, identificamos, em números absolutos, uma maior quantidade de dados de *ausência-ausência* (A-A) em locuções adverbiais (262/421) do que em advérbios (193/301). No entanto, proporcionalmente ao número de ocorrências para advérbios e locuções adverbiais, não encontramos uma diferença significativa: para os advérbios, os dados de ausência total representam 64% do total (301), enquanto para as locuções adverbiais, os dados representam 62,2% da amostra total (421).

Concernente aos dados de presença total de vírgulas (P-P), constatamos uma diferença: as locuções adverbiais (61/83 correspondem a 73,5% dos dados, enquanto os advérbios correspondem a um percentual de 26,5% (22/83). Proporcionalmente, os dados de locução adverbial (61/421) para a combinação *presença-presença* quantificam-se como o dobro com relação aos dados de advérbios (22/301), sendo que a presença total de vírgulas representa 7,3% do número de advérbios, e 14,5% do número de locuções adverbiais. Esses resultados apontam para uma tendência de haver mais ocorrências de vírgulas nas duas fronteiras de locução adverbial do que nas duas fronteiras dos advérbios.

Tratando-se da combinação *presença-ausência* (P-A), embora o número absoluto seja de haver mais locuções (69/144) do que advérbios (45/114), os números proporcionais apontam uma similaridade: há vírgulas apenas na fronteira à esquerda em 15% (45/301) dos advérbios e em 16,38% (69/421) das locuções adverbiais. Diferentemente desse quadro, é o que encontramos para a combinação *ausência-presença* (A-P) que tem maior emprego de advérbios (41/301), correspondendo a 13,6% dos dados, e menor emprego de locuções adverbiais (29/421), correspondendo a 6,8% dos dados. Dessa forma, para esse tipo de combinação, observamos a tendência de haver o dobro de presença de vírgulas na fronteira esquerda de um advérbio em relação à uma locução adverbial. Esses dados nos levam a comparar uma estrutura com relação à outra: haveria uma relação entre advérbio e a estrutura imediatamente que o precede distinta da relação entre a locução adverbial e a estrutura que o precede que afeta a colocação das vírgulas nas suas fronteiras sintáticas? Se houver essa relação, qual seria a natureza dela?

Em último lugar, evidenciamos a relação entre o uso de advérbios e locuções adverbiais nas diferentes propostas de produção textual, conforme é possível identificar na Tabela 4:

Tabela 4: Advérbios e locuções adverbiais em P5, P6 e P7

	P5	P6	P7	TOTAL	%
Advérbio	85	81	140	306	41,7%
Locução Adverbial	105	154	157	416	58,3%
TOTAL	190	235	297	722	100%
%	23,3%	32,5%	41,2%	100%	

Fonte: elaboração própria.

Analisando as informações na Tabela 4, é possível notar um salto de número de advérbios utilizados na proposta 7 (140/306) com relação aos utilizados na proposta 5 (85/306). Investigando a proporcionalidade desses dados para cada proposta, a diferença não parece significativa: aproximadamente 44% dos dados de P5 são advérbios, enquanto cerca de 47% dos dados de P7 também são advérbios. Portanto, as propostas não parecem afetar a ocorrência de advérbios ou locuções adverbiais na amostra investigada.

Outro resultado encontrado diz respeito à distribuição das locuções adverbiais em P6 e P7. Em dados absolutos, há praticamente a mesma quantidade para cada uma das propostas (154/416 e 157/416, respectivamente); no entanto, quando calculamos a proporção desses dados, verifica-se uma diferença: ao passo que as locuções correspondem 65,5% dos dados de P6, esse número cai para 52,8% nos dados de P7. Esses números mostram uma propensão a haver maior quantidade de locuções adverbiais na produção do tema “Proibição do fumo em locais públicos” relativamente ao tema “Preocupação dos adolescentes com o futuro”. Dessa forma, é possível sugerir que há relação entre a temática proposta e a mobilização de uma ou outra estrutura adverbial.

4.2. Análise das vírgulas em fronteiras do sintagma adverbial

Nesta seção, buscamos analisar a *presença* de vírgulas nas fronteiras de sintagmas adverbiais, tomando como ponto de partida a prescrição feita pelas gramáticas normativas de Bechara (2009 e Cunha & Cintra (2013). Para essas gramáticas, é esperado ter vírgulas nas fronteiras de advérbios e locuções adverbiais deslocados sintaticamente. Dessa forma, ainda que haja o uso de uma única vírgula, ao invés de duas, ora na fronteira à direita (*ausência-*

presença), ora na fronteira à esquerda (*presença-ausência*), a presença dessa vírgula já é, efetivamente, convencional.

O primeiro passo da análise é considerar características estruturais e sintáticas dos sintagmas adverbiais. Os usos da vírgula em advérbios e locuções adverbiais aparentam ter uma única função: marcar as fronteiras sintáticas desses sintagmas. Entretanto, é preciso considerar que há uma heterogeneidade de funções e sentidos dessas estruturas sintáticas, que são mobilizadas diferentemente por parte dos alunos, à medida em que eles buscam se aproximar do leitor/interlocutor. Buscaremos detectar essa heterogeneidade por meio de presença e ausência das vírgulas nas fronteiras dos sintagmas adverbiais de modo a explicitar as possíveis relações entre partes do enunciado que estão a serviço do processo de produção textual em que ideias, interpretações e vivências de mundo, formação, opiniões são mobilizadas pelos escreventes

Dessa forma, o processo de produção textual e seu produto é distinto para cada um dos alunos, de modo que as características mobilizadas por eles têm pesos e destaques distintos, as quais podem ser detectadas através da colocação – ou não – das vírgulas nas fronteiras de sintagmas adverbiais. A partir dessa observação, trataremos dos usos de vírgulas em ambas as fronteiras e em uma ou outra fronteira, unicamente.

4.2.1. Quando há vírgulas nas duas fronteiras

A presença de vírgulas nas duas fronteiras dos sintagmas adverbiais corresponde exatamente ao que é previsto nas gramáticas normativas para o deslocamento de advérbios e locuções adverbiais. A complexidade sintática, semântica e enunciativa dessas estruturas possibilita-nos estabelecer relação entre os usos das duas vírgulas (tipo P-P para *presença-presença*) e conceitos a serem aprendidos pelos alunos.

A partir das figuras 21, 22 e 23 abaixo, que correspondem a recortes de três textos (um para cada proposta de produção textual), buscamos relacionar a presença das vírgulas nas duas fronteiras de modo a tratar da mobilização de sentidos por meio das estruturas adverbiais e das funções que essas estabelecem no texto, das temáticas e da interlocução estabelecida pelos alunos em suas produções textuais.

Amazônia em pauta

As controvérsias da discussão, não acho que a Amazônia tenha "um dono". Mas, tecnicamente, geograficamente é mais que óbvio que pertence aos brasileiros.

Não acho legal usar o termo "nossa Amazônia", penso que nós é um duto qualquer pra ser devolvido a quem pertence, afinal, é bom que ela queira pro meio ambiente e bom para o mundo todo, então porque limitá-la apenas aos brasileiros?

Porém, é mais que óbvio também que a responsabilidade maior vai em uma de nós brasileiros, que se não por interesse, ao menos por bom senso devemos cuidar.

Então, minha opinião é que: a Amazônia deve sim ser internacionalizada, deve pertencer ao mundo, porém, o dever de cuidar é mais dos brasileiros.

Há e claro, quem discorda e diga que se é do mundo, a responsabilidade de cuidar também é do mundo, mas poxa, os mais beneficiados por ter essa riqueza são nós, que cuidar não passa de uma forma de gostei, aproveitamos a natureza.

Figura 22: Texto da P5 (Z11_8D_33F_05)

A figura acima é um trecho de um texto produzido acerca da temática da P5: Internacionalização da Amazônia. Essa proposta solicitava aos alunos que produzissem um artigo de opinião argumentando se eram *a favor* ou *contra* a internacionalização da Amazônia. Trata-se de um tema extremamente contextualizado à época de produção desses textos (2008), em que se discutia se a Amazônia deveria ser patrimônio internacional, ou apenas do Brasil. Colocava-se em pauta duas ideias: (i) o fato de a maior parte da floresta estar situada no Brasil, devendo ser, portanto, pertencente ao território brasileiro, e (ii) o fato de país já ter demonstrado não ter políticas governamentais e ações efetivas que dessem conta de cuidar da Amazônia e, por isso, deveria pertencer a outras nações também. Foi esse o impasse colocado aos alunos para desenvolverem a sua argumentação, com auxílio de textos motivadores que são reportagens e editoriais publicados em diferentes meses nas revistas *Veja* e *Época*.

Começamos por considerar a presença de duas vírgulas nas duas fronteiras dos advérbios “tecnicamente”, “afinal” e “porém” e da locução de caráter adverbial “mas poxa”: elas ocorrem nas fronteiras sintáticas desses sintagmas adverbiais. No entanto, a colocação das vírgulas, como previsto nas gramáticas normativas e nos livros didáticos, não indica, necessariamente, que o aluno domina as regras gramaticais motivadoras do uso de vírgulas em esquema duplo, pois essas vírgulas parecem ser efeito de uma série de fatores que não se limitam à marcação das fronteiras sintáticas simplesmente.

Nesse texto, a aluna escrevente expressa seu ponto de vista logo no primeiro período do texto: a Amazônia não deveria ter um dono. Na sequência, entretanto, ela reavalia essa afirmação, elencando uma série de argumentos que parecem mais ponderados para argumentar a possibilidade de haver a internacionalização da Amazônia. Aqui está em jogo, além da relação da escrevente com seu próprio texto, a voz da escrevente com o seu leitor, de modo que essa reavaliação parece considerar que, embora sua própria opinião seja importante, o melhor caminho talvez seja relativizar argumentos, já que nem todos têm a mesma percepção que ela.

Nessa relação de diálogo, a escrevente se estabelece em seu discurso como brasileira que não concorda com o termo “nossa Amazônia”. Isso significa que, além dela, ao usar o pronome possessivo “nossa”, ela incluiu em seu próprio discurso todos os brasileiros, sendo alguns, potencialmente, aqueles que lerão seus textos. Há, portanto, a construção de uma imagem do que é ser brasileiro e da responsabilidade dos cidadãos brasileiros em cuidar de um patrimônio como a floresta Amazônica. Nessa relação dialógica, as vírgulas em esquema duplo estão presentes nas fronteiras do advérbio “tecnicamente”, mobilizado pela escrevente para circunscrever e explicar, justamente, essa responsabilidade: de modo étnico, prático, objetivo, os brasileiros seriam donos da Amazônia pelo fato de sua maior parte estar, em termos geográficos, no Brasil. Mais adiante no texto, esse argumento é reforçado quando diz que os brasileiros deveriam cuidar da Amazônia não só por responsabilidade, mas, sobretudo, por bom-senso.

Em um contra-argumento, as vírgulas presentes nas fronteiras do operador discursivo “afinal” estabelecem a relação entre a afirmação de que a Amazônia não é um objeto qualquer para ser tratada com descaso, nem deveria ser “nossa” – dos brasileiros – e o fato de que ela é uma riqueza que faz bem ao mundo inteiro, e deveria, portanto, pertencer a todo o mundo e não somente aos brasileiros. No trecho seguinte do texto, ela decide-se, de fato, sobre sua opinião, constituída a partir de uma mistura dos argumentos discorridos: a Amazônia pertence ao mundo, **porém** o dever de cuidá-la é maior dos brasileiros. As vírgulas que delimitam o advérbio juntivo adversativo “porém” ratificam essa relativização.

O último parágrafo do texto é uma justificativa da sua tese e, mais do que isso, um apelo para a sensatez do leitor/interlocutor: *“Há é claro, quem discorde e diga que se é do mundo, a responsabilidade de cuidar também é do mundo, mas poxa, os mais beneficiados por ter essa riqueza tão perto somos nós, que cuidar não passa de uma forma de agradecimento a natureza.”*. Nesse trecho, a escrevente admite que haverá pessoas que discordarão de sua opinião, mas deixa claro ao seu leitor que, por ser brasileiro como ela e possuir um bem tão importante em seu país, ele tem o dever de zelar pela floresta Amazônica. O sintagma “mas

poxa” constitui-se de um advérbio juntivo adversativo seguido de uma interjeição. Dessa forma, a aluna considera a possibilidade de opiniões diversas, mas insiste em sua posição, a partir da mobilização do advérbio “porém”, enfatizando-a através da interjeição “poxa”, classe de palavras que, junto à presença das vírgulas, interpela, ainda mais, o leitor a juntar-se à causa da floresta Amazônica.

Vejamos agora o recorte de um texto da P6:

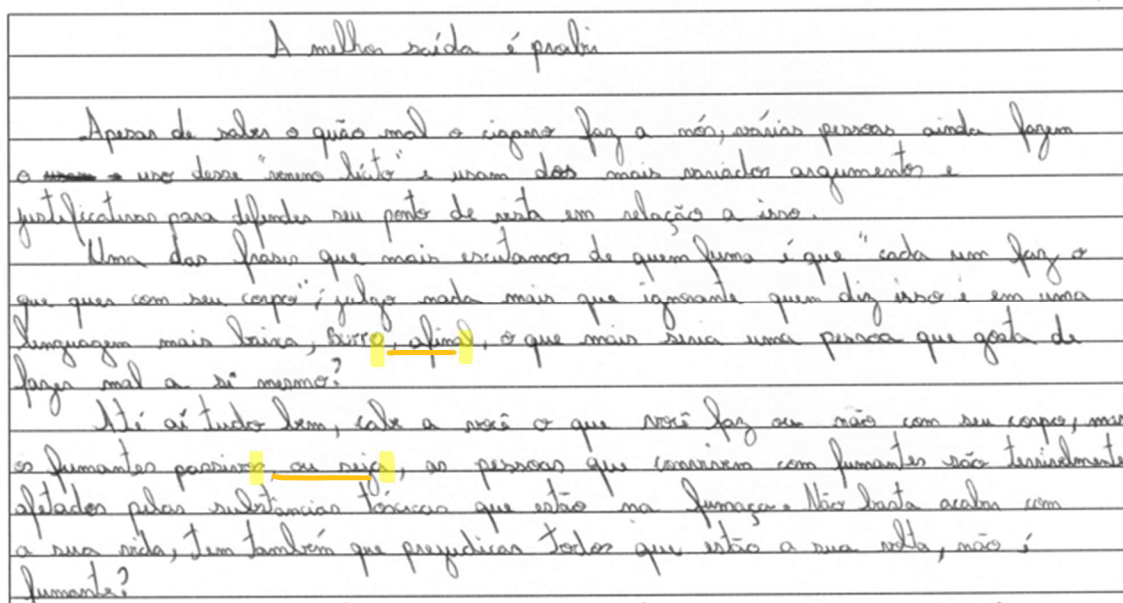


Figura 23: Texto da P6 (Z11_8D_33F_06)

A P6 “Proibição do fumo em locais públicos” solicitava aos alunos a produção de um artigo de opinião, de modo que eles deveriam posicionar-se a *favor* ou *contra* a proibição do cigarro em locais públicos, tanto fechados como abertos. Os textos de apoio – um infográfico, uma placa de proibição e duas reportagens – e do material da proposta atraem o foco dos alunos escreventes para os malefícios causados pelo cigarro, tanto para quem fuma, quanto para quem está sempre ao lado desses fumantes, os chamados fumantes passivos. Nesse sentido, na grande maioria dos textos, os escreventes demonstram satisfação com a lei antifumo, ainda que muitos deles admitam que fumam ou que têm amigos e familiares próximos com esse hábito. Quase todos, independentemente de ter contato ou não com essa prática, acreditam que sua proibição em certos lugares seja importante para preservar os cidadãos de doenças e manter o convívio social harmonioso.

Nessa perspectiva, ficam claros certos aspectos enunciativos, à medida que os escreventes estabelecem relação de diálogo com seus próprios textos, ao se posicionarem a respeito da temática polêmica proposta para o artigo de opinião, bem como ao se colocarem como pessoas afetadas por essa lei, positivamente, ao dizerem que sofrem, de certa forma, com

as influências do fumo de cigarro. Outrossim, esses alunos também estabelecem diálogos com o seu leitor, ao buscarem convencê-los, através de sua argumentação, de que o cigarro faz mal, prejudica a saúde e o convívio saudável entre familiares e amigos.

Dada essa contextualização, nesse texto, a aluna deixa clara sua tese no título: “a melhor saída é proibir”. Cria-se, portanto, a expectativa no leitor de que ela argumentará a favor da proibição dos cigarros em locais públicos. Com o primeiro período do texto, “Apesar de saber o quão mal faz o cigarro a *nós*, várias pessoas ainda fazem o uso desse ‘veneno lícito’”, a escrevente seleciona dois grupos opostos e bem definidos: (i) o grupo de pessoas que não fumam e que são prejudicadas pelo cigarro, o “veneno lícito”, do qual ela faz parte, o que fica evidente a partir do uso do pronome de primeira pessoa do plural “nós” e (ii) o grupo de fumantes, que, apesar de saberem da nocividade do cigarro aos outros, utilizam vários argumentos para utilizá-lo. Nesse segundo grupo, os fumantes são “eles”, isto é, terceira pessoa do plural. O interessante é considerar que, nesse ponto do texto, o leitor pode sentir-se pertencente a qualquer uma das imagens criadas pela escrevente: a de fumante ou de não fumante.

No segundo parágrafo do texto, a escrevente utiliza adjetivos como “ignorantes” e “burro” para referir-se aos fumantes por prejudicarem a si mesmos através do fumo. As vírgulas presentes nas fronteiras do marcador discursivo “afinal” mobilizam a justificativa para apresentação do juízo de valor que a escrevente faz das pessoas que fumam.

No trecho seguinte do texto, chama atenção uma mudança de referenciação aos fumantes. Se antes, eles eram aqueles sobre quem se fala – a terceira pessoa –, agora, a aluna passa a dirigir-se diretamente a eles: o fumante é, a partir daí, “você”, a segunda pessoa do discurso. Nesse ponto, a escrevente toma aquele que está lendo o seu texto, seu interlocutor, como alguém que seja fumante, aproximando-se dele, ao usar, inclusive, uma interrogativa direta: “não é, fumante?”. Nesse momento da argumentação, ela amplia a imagem do que é ser fumante e, distanciando-se desse público, defende que quem fuma está errado, não só por prejudicarem a si mesmo, de maneira ignorante, mas também por prejudicarem “terrivelmente” todos que estão ao seu redor, inclusive ela. Nesse sentido, as vírgulas em esquema duplo delimitando a locução adverbial reformuladora “ou seja” também têm o efeito de ênfase na necessidade de explicação de quem são os fumantes passivos, tão prejudicados pelas substâncias tóxicas da fumaça, para diferenciá-los claramente das pessoas que fumam, e que não deveriam fazê-lo em locais públicos, como ela defende no título de seu texto.

Passamos agora à análise de um trecho da P7.

Os adolescentes não sabem o que querem

Sim, o projeto a gente é que construímos, no nosso dia-a-dia, de pensar uma coisa conseguimos. Fazer alguma coisa de melhor e não pensar agora como que lá no futuro vamos ter alguma coisa de bom para nossas vidas.

Tem alguns jovens que não querem saber de nada, não tem outros que querem alguma coisa sim para a sua vida, os jovens de hoje não querem nem saber, como que vai ser no futuro, se queremos alguma coisa temos que lutar e lutar, para conseguirmos algo no futuro.

Os amanhãs não, não pensa, o que vai ser, só pensa no momento que está vivendo, no amanhã, não sabemos o que vai acontecer.

Sim, sabemos bastante consequências, essas consequências, é para a gente acordar para vida, e o que é uma lição da vida, para não repetir mais, e não cometer erro.

Figura 24: Texto da P7 (Z11_8A_13F_07)

Na P7, há a orientação aos alunos para que argumentem sobre os adolescentes se preocuparem – ou não – com o seu futuro. Como discutido no capítulo anterior, essa temática, em comparação com as outras duas, foi a qual os alunos se mostraram mais envolvidos, pertencentes e obrigados a tomarem um posicionamento. Dessa forma, há textos em que os alunos buscam se defender por constituir uma imagem do seu leitor como um adulto que julga os adolescentes por serem indecisos e inconsequentes, distanciando-se do público mais velho. Por outro lado, há textos em que os alunos, embora se encaixem no público adolescente, mostram-se conscientes da necessidade de se preocupar com seu futuro e, ainda, julgam os colegas que não o fazem. Nesses casos, o imaginário muda: os alunos aproximam-se mais do discurso adulto do que do próprio discurso caracterizado como sendo de adolescentes.

Nesse texto, a primeira questão a ser destacada é a perspectiva de tempo. Ela é importante porque diz respeito ao momento em que os adolescentes se situam no agora e como suas escolhas irão repercutir no seu futuro. No título “Os adolescentes não sabem o que querem”, fica clara a opinião da escrevente a respeito da indecisão dos adolescentes sobre o seu presente e, conseqüentemente, seu futuro. O primeiro período começa com uma afirmação, introduzida pelo advérbio de afirmação “sim”, de que são os próprios adolescentes que

constroem seu futuro na vida cotidiana. Nesse momento, a autora já se assume como pertencente a esse grupo do qual ela cria um imaginário: adolescentes que precisam pensar e planejar ao menos algo para o seu futuro, a fim de se darem bem na vida. Essa ideia de pertencimento é acentuada com o uso da expressão em primeira pessoa “a gente”. As presenças de duas vírgulas delimitando a locução adverbial “no nosso dia-a-dia” parecem destacar não só a questão de tempo, de atualidade, mas uma pessoalidade em relação à construção dos projetos, visualizada, sobretudo, a partir do uso do pronome possessivo “nosso”. As vírgulas em ambas as fronteiras realçam essa particularidade, isto é, não são todos que constroem seus projetos no dia a dia, são eles, os jovens – “nós” – que fazem isso.

No parágrafo seguinte, a escrevente vale-se de dois tipos de adolescentes: aqueles que não querem saber de nada e aqueles que buscam, de fato, algo bom para o seu futuro. Assumindo a posição de quem acredita ser importante pensar no futuro, ela argumenta que para alcançar um futuro com qualidade é necessário lutar bastante. Nesse momento, ela utiliza a locução adverbial intensificadora “e muito”. Dessa forma, as vírgulas em esquema duplo presentes nas extremidades da locução mobilizam não só a organização de caráter sintático, mas também questões semânticas e enunciativas, na medida em que salientam ao leitor que não basta apenas lutar, é preciso que se lute *muito*, sobretudo aqueles que, hoje, parecem não demonstrar muita importância em relação ao amanhã.

Embora defenda anteriormente que os jovens deveriam atentar-se ao seu futuro, a escrevente deixa claro, na sequência, que ninguém pensa exatamente nisso, mas também não sabe o que o futuro a eles reserva. Ao dizer “só pensa no momento que está vivendo, no amanhã, não sabemos o que vai acontecer”, mais uma vez ela coloca em pauta a relação conflituosa entre presente “no momento em que está vivendo” e futuro “no amanhã”. A combinação presença-presença de vírgulas sugere haver além da mobilização do sentido de tempo, a ênfase em algo que ainda está distante desse grupo de adolescentes do qual faz parte e, por isso, a consequência é, de fato, não pensar muito sobre isso.

A análise da presença de vírgulas em ambas as fronteiras dos advérbios e locuções adverbiais levam à confirmação da hipótese da importância do escopo dos sintagmas adverbiais mobilizados nos textos, segundo uma resposta ao gênero artigo de opinião e às propostas de produção, para a colocação das vírgulas de forma convencional.

4.2.2. Quando há vírgulas apenas na fronteira esquerda

Nessa subseção, faremos, como na anterior, análise de dados visando identificar tendências de estruturas adverbiais, sentidos e enunciação mobilizadas com o uso de uma vírgula à esquerda da fronteira de sintagmas adverbiais quando são previstas vírgulas nas duas fronteiras sintáticas. Abaixo, recortamos trechos das três propostas em análise P5, P6 e P7, por meio dos quais exemplificamos os dados.

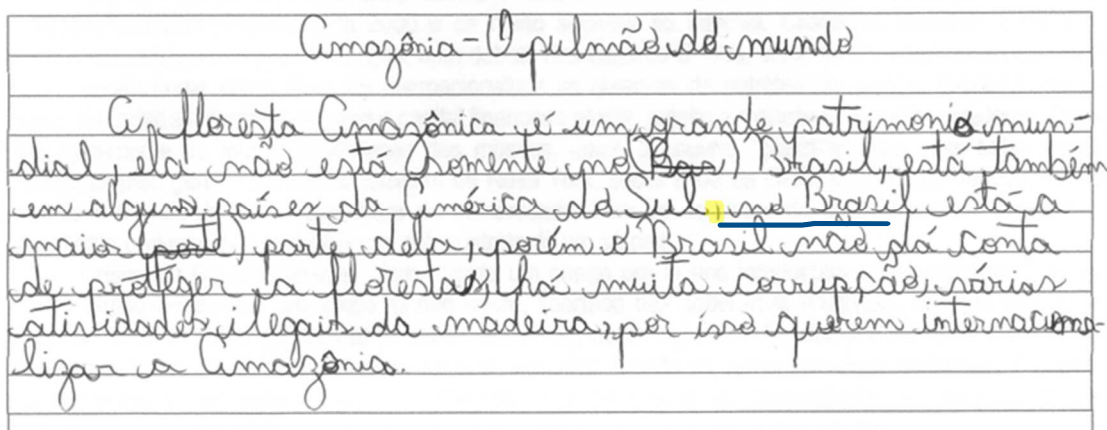


Figura 25: Texto da P5 (Z11_8B_01M_05)

Nesse texto de um único parágrafo, o aluno faz uma breve definição do que é a floresta Amazônica e onde ela se localiza, e diz que, embora a maior parte dela pertença ao Brasil, o país não consegue proteger a floresta, o que se torna um motivo de desconfiança aos outros países, sustentando a ideia da internacionalização. O escrevente, no entanto, não define, de fato, a sua opinião acerca da internacionalização, somente explica o porquê esse processo está sendo considerado, uma vez que a Amazônia “não está somente no Brasil, está também em alguns países da América do Sul” a presença da vírgula apenas à esquerda da locução adverbial de lugar “no Brasil” sugere a responsabilidade do país em cuidar da floresta, já que a maior parte dela está aqui. Assim, o escopo à esquerda da locução adverbial sugere a localização da Amazônia em outros lugares da América do Sul e o escopo à direita engrandece a posição do Brasil ao dizer que a maior parte da floresta está aqui. O uso da vírgula na fronteira da esquerda marca essa expansão das fronteiras da floresta e sua importância para o nosso país. Diferentemente do que acontece no texto da figura 21, o escrevente não se coloca como brasileiro no texto, distanciando-se da imagem do país e, inclusive, da incumbência de se preocupar com a floresta.

Hoje eu penso que há muito desmatamento na
 floresta. Eu sou contra a internacionalização da floresta,
 pelo que eu entendi, os que acham donos do mundo
 querem tirar a nossa Amazônia, agora porque eu
 não sei.
 O homem está acabando com a floresta, é muito
 lixo, muita sujeira nas ruas, muita poluição e se
 continuar desse jeito, a natureza vai acabando.
 Áreas são avançadas sem metros e eu vejo
 isso, eu acabo ficando nervoso, eu faço de tudo
 para preservar o meio-ambiente, mas 30% ~~(desmatando)~~
 e 70% está cuidando da natureza e 70% está
 desmatando.

Figura 26: Texto da P5 (Z11_5F_05)

Em contraposição ao texto anterior, nesse, o aluno já assume sua posição: “eu sou contra a internacionalização da floresta”. Essa posição é baseada em uma suposição do que ele teria encontrado nos textos motivadores, e, possivelmente, nas discussões realizadas ao longo das aulas, assumindo um leitor que se depara com seu texto pela primeira vez, mas também seu professor, que foi quem o auxiliou na produção do texto. Diferentemente de textos como apresentado na Figura 21, por exemplo, há menos ênfase na imagem de ser brasileiro, a qual se dá brevemente pela expressão “nossa Amazônia”, já que, em nenhum momento, ele utiliza o termo “Brasil” ou “brasileiro(s)”.

Mesmo assim, assumindo-se que a Amazônia pertenceria a “nós” – expresso por meio do pronome de primeira pessoa do plural – há uma oposição à imagem dos países estrangeiros que, segundo ele, consideram-se os “donos do mundo”. Mais uma vez, ele assume certo desconhecimento com relação ao porquê se fala em internacionalização, ao dizer “porque eu não sei”, reforçada pela presença da vírgula na posição à esquerda do advérbio “agora”. É importante dizer que “agora”, nesse contexto, não se trata um advérbio com noção de tempo, mas sim, da introdução de um novo “momento de discurso”, como explica Ilari (2007, p. 156). Na mudança de sentido desse advérbio, o autor afirma que “há um progressivo esvaziamento da dimensão espaço-temporal, na medida em que o discurso se torna a dimensão de referência, [...] que inclui a continuidade e ordenação da argumentação” (ILARI, 2007, p. 156). Dessa forma, ao fazer uma crítica em relação (i) à postura de outros países, que se “acham donos do mundo” e (ii) às atitudes desses países com relação à posse da Amazônia como posse do Brasil, o autor mobiliza a vírgula à esquerda do advérbio “agora”, de modo distanciar-se ou isentar-se

de dar quaisquer explicações a respeito dessas críticas que faz, justamente por não saber o que dizer, como mostra o espoco à direita do advérbio. Assim, embora o escrevente não se projete como alguém que tenha propriedade para falar da internacionalização, ele trata de destruições ambientais, das quais discorda plenamente. Nesse momento do texto, ele se insere em um grupo social com o qual se identifica: faz parte dos 30% que, ao invés de desmatar a natureza, cuida dela. Não fica claro quem são as pessoas que compõem esse percentual, porém ele se aproxima dessa minoria que zela pela Amazônia.

Passamos a tratar do dado que ocorre na P6.

a proibição do fumo

Essa nova lei vai ajudar muita gente com a proibição do fumo em locais fechados, lugares públicos.

O fumo deveria ser proibido ~~(somente)~~ somente em áreas fechadas, você entra em um bar e só se sentia o cheiro de cigarro agora não ~~é~~ é mais assim, quando se mexe no bolso das pessoas tudo muda. Eu sou a favor da proibição, a cheiro do cigarro fazia muito mal as pessoas que estavam por perto.

O meu pai é fumante ele fumava 3 maços de cigarro por dia e minha mãe é alérgica e não podia ficar na fumaça do cigarro, e ele teve que parar de fumar agora ele só fuma cigarro de palha.

Um conto que fez muito mal também para quem fuma, a multa para o dono do estabelecimento é de R\$ 782 ~~ou no mínimo~~ e pode chegar até 3 milhões de reais.

Eu não acho que tenha problema fumantes, fumar em áreas abertas, porque se você está se sentindo ~~(incomodado)~~ incomodado, ela pode se mudar então é uma área aberta, pública você faz o que você quiser.

Figura 27: Texto da P6 (Z11_8C_23F_06)

Nesse texto de P6, a escrevente posiciona-se *a favor* da proibição do fumo em locais públicos, mas faz uma ressalva: deve ser apenas em lugares fechados, já que, em lugares abertos, a pessoa que se sentir incomodada com a presença de fumantes, poderia afastar-se ou mudar de lugar. O argumento para a proibição se deve ao fato de o cheiro e a fumaça do cigarro ser prejudicial às pessoas ao redor do fumante. Ela estabelece uma comparação entre como era antes da proibição – só sentir o cheiro de cigarro ao entrar em um lugar – e como passa a ser com a proibição: não será mais assim porque isso afetará financeiramente as pessoas, principalmente donos de estabelecimentos, que teriam que pagar multas muito altas. A vírgula antes do advérbio de tempo “agora”, mobiliza a noção não só de mudança temporal, mas de

atitude, esperada pela aluna que escreve o texto: a de que as pessoas parem de fumar em locais fechados, porque isso faz mal a todos.

Os argumentos se mostram cada vez mais pessoais à medida que escrevente projeta, sobre si mesma, a imagem do fumante passivo, visto que o próprio pai fuma e teve que parar de fumar devido à saúde da outra filha, também fumante passiva. Essa mudança de hábito também é sugerida a partir do advérbio “agora”, demarcado pela presença da vírgula à esquerda. Dessa forma, esse uso da vírgula caracteriza uma relativização da atitude do pai, já que, à esquerda do advérbio “agora”, o escopo enunciativo é a afirmação de que ele parou de fumar, criando uma expectativa no leitor dessa mudança. Entretanto, essa expectativa se quebra quando, à direita do advérbio “agora”, a aluna escreve que seu pai só fuma cigarro de palha, isto é, ele não parou de fumar completamente. Esse escopo nos leva a crer que essa mudança já se mostra suficiente para a escrevente para melhorar a qualidade de vida de sua família com relação à fumaça do cigarro. A vírgula à esquerda do advérbio “agora” garante, portanto, uma mudança de tempo e de atitudes. Por fim, a presença convencional da vírgula à esquerda no operador discursivo “enfim” marca a relativização do fumo em locais abertos, como ela já havia defendido no início do texto. Dessa forma, o “enfim” relaciona o incômodo que alguém pode sentir pela fumaça, escopo à esquerda do sintagma adverbial, à liberdade que o fumante deve ter para praticar o ato em uma área aberta, escopo enunciativo à direita do “enfim”. Assim, a vírgula à esquerda prepara o leitor para uma conclusão acerca do fumo em áreas abertas: a pessoa que está incomodada é quem deve mudar de lugar, e não o fumante, que já não pode fumar em locais fechados.

A seguir, trazemos um outro exemplo a respeito da P6.

Cigarro faz tão mal assim

Para quem cigarro deveria ser proibido tanto em lugares públicos quanto fechados.

Pois se você vai em algum lugar, e tem alguém fumando, só de vêê cheira aquela fumaça faz tão mal quanto a pessoa que está fumando, eu sei disso (que) porque meu avô fuma e tem 50 anos, e quando eu nasci desde quando eu era bebê euinha essa fumaça, então faz muito mal quanto para quem fuma.

E quem entra no cigarro não consegue parar mais, pois ele é um droga viciante, por exemplo ele ao começo não só, fumava um maço de cigarro por dia, agora ele está fumando um maço de cigarro por semana e de começo ele fumava cigarro (por) mas agora ele fuma os cigarros mais forte que tem lá e ele não consegue parar de fumar.

Ele tem vários problemas por conta do cigarro, logo a retina dele anda diminuindo, ele tem problemas diversos na saúde e já teve até que colocar máscara para a respiração dele não consegue por si próprio fazer a função dele respirar, e ele sabe que pode morrer a qualquer instante, com problemas de saúde ele não consegue sair dessa droga, pois ela é muito viciante.

Eu sei que o cigarro faz mal a minha saúde de eu nunca fumaria.

Figura 28: Texto da P6 (Z11_8D_01M_06)

O texto acima assemelha-se ao texto anterior à medida em que o aluno também assume um imaginário em que é fumante passivo: seu avô fuma há mais de 50 anos e, desde que era bebê, inala essa fumaça nociva. Assim, o escrevente vale-se de uma experiência própria para argumentar a favor da proibição do fumo, tanto em lugares fechados, como em lugares abertos, visto que os malefícios são muitos, tanto para quem fuma, como para quem convive com esses fumantes.

No segundo parágrafo, o aluno utiliza exemplos pessoais para reforçar seu argumento favorável à proibição do fumo. A vírgula à esquerda da locução adverbial exemplificadora “por exemplo” tem como escopo a descrição da dependência do avô pelo cigarro que está à direita

dessa locução. É justamente nessa fronteira que a vírgula está ausente. A presença da vírgula à esquerda de “por exemplo” delimita não apenas a fronteira sintática, mas também o ponto a partir do qual parte o escopo semântico da exemplificação. Um funcionamento semelhante pode ser identificado no uso do “agora”, advérbio de tempo que também funciona como um marcador discursivo cujo escopo é a oração que segue. É justamente nessa fronteira sintática que a vírgula está ausente.

Os argumentos pessoais avançam à proporção que o escrevente apresenta ao seu leitor as consequências do fumo provocadas em seu avô. Dessa forma, ele argumenta que os longos anos de uso do cigarro trouxeram, na atualidade, problemas graves à sua saúde, como problemas no coração e de locomoção ao avô. O uso da vírgula na fronteira esquerda de “hoje” sugere esse corte temporal do passado ao presente e a ausência da vírgula na fronteira direita de “hoje” expressa o escopo desse advérbio que é o impacto muito grande na saúde do avô do escrevente. Ao relatar sua experiência familiar, o escrevente se gabarita como um conhecedor dos malefícios do cigarro – ou seja, ele pertence ao grupo de quem convive com alguém próximo que fuma – e, portanto, tem uma autoridade para afirmar que uma pessoa não deveria, de forma alguma, fumar durante anos de sua vida.

Passamos, a partir da figura a seguir apresentada, a tratar de dados de *presença-ausência* de vírgulas que ocorrem na P7.

Adolescência.

Claro que os projetos de vida nos interessam muito, mas também não são todos que se marcam por eles. Muitas pessoas tentam fazer a sua parte não pensando ainda mais o nosso planeta, assim se presunpando com o seu futuro e dos filhos e netos que ainda deseja ter, já outros não estão nem aí, o importante é viver o hoje. Os adolescentes de hoje já nesse mundo atualizado estão bem avisados, alguns não pensam no amanhã mesmo e são inconsequente também enquanto outros são muito bem resolvidos com as suas questões vivas.

O que eu penso de tudo isso é que nós todos temos que nos preparar para que no futuro sejamos felizes sem precisar passar por dificuldades que não pelas nossas faltas de responsabilidade com o mundo.

Figura 29: Texto da P7 (Z11_8A_22F_07)

No trecho acima, a escrevente argumenta que os adolescentes são, sim, movidos por projetos de vida, embora não sejam todos que pensem dessa maneira. Essa construção

adversativa se dá através da locução adverbial adversativa “mas também”, delimitada pela vírgula somente à esquerda. Além de estabelecer a ideia de oposição, essa construção com a vírgula acrescenta informações ao leitor. Na sequência, ao justificar o modo como os jovens se preocupam com o futuro, a presença de vírgula antes do advérbio “assim” pode ser interpretada não só como uma conclusão, mas como uma consequência de os adolescentes fazerem sua parte e se preocuparem com um amanhã não somente deles, mas também de sua família. É importante dizer que a escrevente se assume como sujeito pertencente ao grupo de adolescentes, marcando que é interessada, sim, em seu futuro, como é possível verificar na frase “claro que os projetos de vida *nos* interessa muito”, em que se marca como parte de um grupo por meio do pronome de primeira pessoa do plural “nos”.

A relativização a respeito dos adolescentes representa um grande marco nesse texto. Ao marcar com vírgula à esquerda a locução “nesse mundo atualizado”, a autora ressignifica e explica o advérbio anterior “hoje”, estabelecendo um tempo presente em que todos deveriam se inserir. Mas, ela já havia avisado que não era dessa forma: se por um lado, alguns alunos estão avançados e “muito bem resolvidos” com relação ao seu futuro, por outro, há aqueles que são inconsequentes e não pensam no amanhã.

Passamos, a seguir, a analisar a ocorrência de vírgula à esquerda na P7.

Os adolescentes de hoje.

Bom eu acho, na minha opinião, os adolescentes se preocupa mais com seu plano de vida, seu futuro, para ter alguém na vida, mais claro, que tem muito mais muitos adolescentes que não pensam assim, que não quer nada com nada, que querem ter alguém na vida mais não consegue porque não luta, não come atroz, não se esforça.

Ai tem aquele tipo de adolescente que se preocupa com o seu futuro, com o amanhã, mais que não se preocupa com a natureza, com o planeta, se pensa em si mesmo, e muitos não ele não sabe que no futuro quem vai sofrer com isso são seus filhos, seus netos, e se hoje está difícil encontrar um bom emprego no mercado de trabalho imagine daqui uns anos?!

Eu me preocupar com meu futuro e muito, me preocupar com o amanhã, preciso participar das atividades da sala, fazer aulas profissionalmente, para mim ter um bom emprego no mercado de trabalho e um bom futuro para mim e para minha família.

Eu concordo parcialmente que os adolescentes se preocupam com o futuro de si mesmo e seu projeto de vida, porque tem muitos adolescentes que quer e não come atroz, e muitos que querem e come atroz e consegue.

Figura 30: Texto da P7 (Z11_8B_07M_07)

Na produção acima, o aluno traz à tona a sua opinião: ele acredita que os adolescentes, de modo geral, se preocupam com seus planos e projetos de vida para o futuro, embora ainda haja muitos que não pensam dessa maneira e não conseguem realizar-se porque não lutam ou correm atrás dos seus objetivos. Ao fazer essa relativização, ele emprega a vírgula convencional à esquerda da locução adverbial intensificadora “mais muitos”, marcando com expressividade que são inúmeros os adolescentes que não pensam em seu futuro.

O escritor prossegue seu texto argumentando que é necessário que os jovens não se preocupem apenas com o amanhã, mas também com o que está ao seu redor, como a natureza, e que não pensar nessas questões é, além de egoísmo com as gerações futuras, um risco de não conseguir estabilidade no futuro. Destacamos haver a ausência de vírgulas nas fronteiras da

locução adverbial “muitas vezes” ao lado da presença convencional da vírgula antes de cada conjunção coordenativa “e” de modo que “e” e “muitas vezes” são sintagmas adverbiais complementares que acrescentam a ideia de preocupação parcial dos jovens com seu futuro, mas a relativiza. Assim, ao marcar um dos limites sintáticos à esquerda, o aluno também marca a relação semântica entre a conjunção, que funciona como elemento que acrescenta argumentos, e a locução adverbial, que não apenas funciona como elemento que acrescenta argumentos, mas o classifica como extra ou hierarquicamente superior. Por meio da presença da vírgula, ele segmenta o argumento e o hierarquiza no discurso.

No início da produção textual, há um certo distanciamento da própria imagem de ser adolescente por parte do aluno, uma vez que a referência aos jovens é sempre estabelecida em 3ª pessoa. Essa imagem é rompida a partir do momento em que ele traz o discurso para a primeira pessoa do singular: “eu, no meu caso, me preocupo com meu futuro”, incluindo-se, portanto, no grupo que mais se preocupa com os planos de vida. Ao usar a vírgula à esquerda da locução adverbial “por isso”, ele mobiliza a justificativa que dará ao seu leitor das atividades que realiza para ser considerado pertencente a esse seletivo grupo e, ainda, do porquê considera essas atividades importantes para a sua vida adulta futura.

Na próxima seção, passamos a analisar dados em que a vírgula ocorre somente na fronteira direita do sintagma adverbial.

4.2.3. Quando há vírgula apenas na fronteira direita

Nesta subseção pretendemos descrever e analisar a presença convencional de vírgula que ocorre apenas na fronteira à direita dos sintagmas adverbiais, buscando demonstrar regularidades no uso de vírgulas para segmentação e hierarquização dos enunciados elaborados pelos estudantes em seus artigos de opinião das propostas 5, 6 e 7.

Abaixo, começamos com dados que ocorrem em um texto da P5.

Amazônia: Brasil e o mundo

Muito se discute nos últimos tempos, o fato de uma possível internacionalização da Amazônia, patrimônio brasileiro. Isso foi muito discutido devido ao fato de que muitos líderes mundiais pensam que o Brasil não é capaz de proteger a Amazônia e que ela não é um patrimônio do nosso país, mas pertencente a todo ~~país~~ o mundo.

Na minha opinião, o Brasil ~~não~~ é inteiramente capaz de proteger a Amazônia, mas o que acontece, é uma enorme falta de fiscalização na floresta. Muitos acabam provocando queimadas, desmatamentos, caça de animais e no fim, na maioria das vezes, sem impunidade.

Para o Brasil seria muito bom que houvesse a internacionalização da floresta Amazônica, se a verdadeira intenção dos outros países fosse ajudar na sua preservação. Pena que não é assim, ~~porque as~~ porque as intenções mundiais são explorar e se beneficiar com todas as riquezas naturais da Amazônia.

Então, penso que, para o Brasil é melhor continuar tendo somente ele, total controle sobre a floresta Amazônica, ~~aproveitando~~ aproveitando de tudo que ela oferece e se dedicar um pouco mais a preservação da mesma.

O único modo de se haver uma internacionalização é de que todos os países mundiais tenham ~~aberto~~ abertas para a exploração e preservação mundial.

"Lo contrário de que pensam os brasileiros, a Amazônia não é propriedade deles, e sim de todos nós". A Amazônia sim, é nossa e só nós, temos direito a ela.

Figura 31: Texto da P5 (Z11_8B_09M_05)

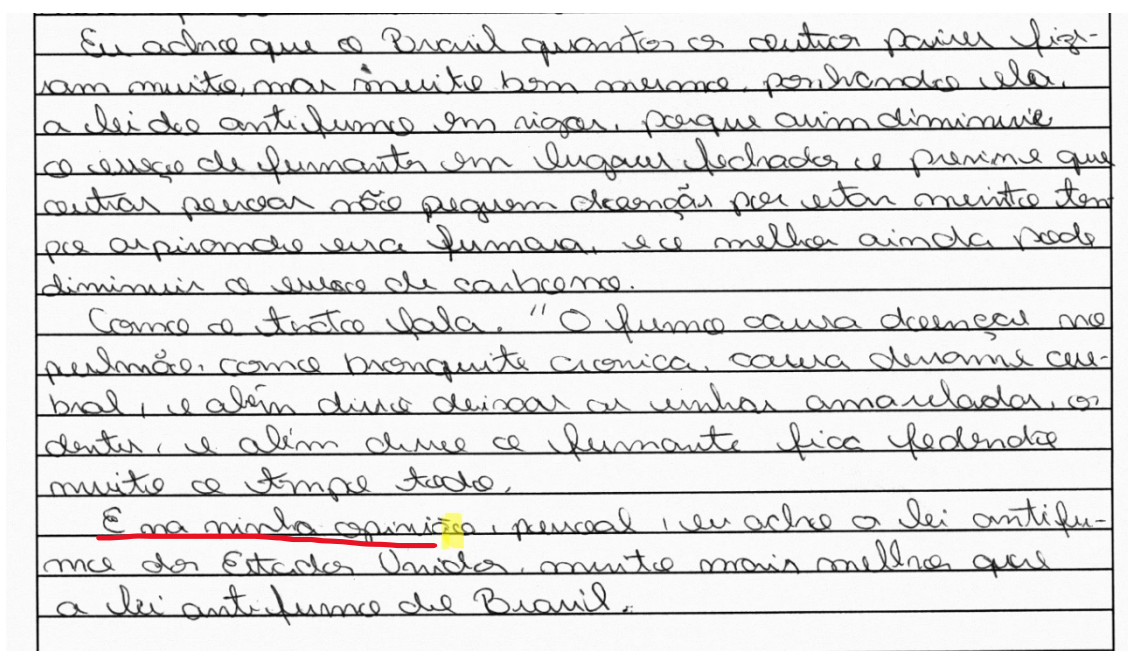
Nessa produção de texto, o aluno inicia seu artigo de opinião contextualizando o assunto em pauta: a internacionalização da Amazônia. Esse exercício mostra, além de um certo domínio em relação à estrutura do gênero, um cuidado com o seu leitor, considerando que este, muito provavelmente, não esteja a par dessa temática. Ao utilizar a vírgula na fronteira à direita da locução adverbial “nos últimos tempos”, o escrevente situa temporalmente os acontecimentos e, mais do que isso, mostra ao seu leitor importância do seu texto, uma vez que aborda um tema extremamente recente à época.

Na sequência, ele opina a respeito da internacionalização, rebatendo às acusações de que o Brasil não é capaz de cuidar da floresta Amazônica, afirmando que, na verdade, há falta de fiscalização e punição para quem danifica esse patrimônio nacional. A presença

convencional da vírgula depois de “no fim” é responsável pela hierarquização do argumento, buscando alertar ao leitor das consequências dessas práticas.

A continuação do texto é importante para a argumentação contrária à internacionalização da floresta, visto que o aluno questiona as reais intenções de outros países com a internacionalização da floresta. Dessa forma, se os países não objetivassem explorar e se beneficiar das riquezas da Amazônia, essa ajuda seria interessante ao Brasil, e mais, se isso fosse feito, outras riquezas mundiais deveriam estar em pauta também. Esse argumento deixa clara a posição do escrevente sobre a Amazônia ser mantida, exclusivamente, pelo Brasil, desde que o país cuide dela. O sentimento de brasilidade e de responsabilidade é a imagem que esse aluno cria de si mesmo, e que é reforçada com o último período do texto “A Amazônia *sim*, é nossa e só nós, temos direito a ela”, principalmente uso dos pronomes de primeira pessoa “nossa” e “nós”. A presença de vírgula após o advérbio de afirmação “sim” marca a ênfase na afirmação de a Amazônia ser patrimônio do Brasil e, como cidadão brasileiro, a Amazônia é um patrimônio próprio desse aluno também. Há a colocação da vírgula marca, portanto, além da segmentação da estrutura adverbial, a hierarquização de uma justificativa que ratificará seu argumento contrário à internacionalização da Amazônia.

Passamos, no próximo texto, a tratar de dados que ocorrem na P6.



Eu acho que o Brasil quanto as outras países fize-
ram muito, mas muito bom mesmo proibindo ela,
a lei do anti-fumo em cigar. porque assim diminui
o vício de fumante em lugares fechados e presume que
outras pessoas não peguem doenças por estar muito tem-
po exposto a essa fumaça, e é melhor ainda pode
diminuir o vício de cachorro.

Como o texto fala, "O fumo causa doenças no
pulmão, causa bronquite crônica, causa doença cer-
bral, e além disso deixa as unhas amareladas, os
dentes, e além disso o fumante fica fedendo
muito o tempo todo.

É na minha opinião, pessoal, eu acho a lei anti-fu-
ma dos Estados Unidos, muito mais melhor que
a lei anti-fumo do Brasil.

Figura 32: Texto P6 (Z11_8B_07M_06)

O texto acima já foi utilizado como objeto de análise na subseção anterior, no entanto, ele também apresenta dado de *ausência-presença* de vírgulas. É importante observar que nos

textos da P6 foi encontrado o menor número de dados desse tipo de combinação de vírgulas, sendo apenas 12 dados em 12 textos distintos, isto é, um por texto.

Como relatado, trata-se de um texto em que o autor é favorável à lei antifumo em lugares fechados, pois essa medida protegeria as pessoas que não fumam dos malefícios da fumaça, protegeria o planeta e, ainda, protegeria os próprios fumantes das consequências graves para a saúde. Além desses argumentos, a autora utiliza de uma estratégia de comparação – no primeiro e último parágrafos –, pois acredita que não só o Brasil, como também outros países fizeram boa escolha em adotar essa proibição. Trata-se de uma opinião estritamente particular, como sugere, no último parágrafo, a locução adverbial “na minha opinião” seguida do adjetivo “pessoal”, isolado pelas vírgulas em esquema duplo. É notório observar o sentido redundante que o adjetivo traz ao texto, mas a presença da vírgula após a locução adverbial marca não somente essa redundância, mas a hierarquização do argumento, de forma que, provavelmente, somente ele pensa que a lei antifumo dos Estados Unidos é melhor que a do Brasil.

Na próxima figura, apresentamos um texto selecionado da P7.

O adolescente e seu futuro

Adolescência? Um período de mudanças, pensamentos um pouco mais "avanzados", intrigas, paixões e tudo mais. Nós adolescentes, às vezes somos pegos pensando, "o que será que eu quero fazer da minha vida?"

Alguns de nós, nesta fase, já tem o seu caminho quase todo planejado; outros, nem pensam em um futuro, só querem saber de bagunça, diversão e quando você tenta alertar essa pessoa de que o futuro dela está próximo, ela logo pensa, "que bobagem, eu com uma idade tão boa, onde posso curtir e ainda não tenho minhas responsabilidades, vou pensar em futuro?".

Pois é, esta pessoa com toda certeza não irá se dar tão bem na vida, quanto a pessoa que já vem trabalhando suas ideias a um bom tempo.

Devemos nos conscientizar de que nesse futuro, nós poderemos depender dos pais para o resto da vida. Temos que cuidar a cabeça com o que preste, e não com bobagens.

Final, nesse futuro está próximo, e depois não adianta chorar e falar que não teve chance de escolher uma coisa melhor para se fazer na vida, porque hoje em dia nós já temos basicamente tudo que precisamos, só basta agarrar esta chance e nos tornarmos melhores no futuro, podendo assim ter nessa família e dar à ela uma vida digna.

E depois, passar nossas experiências e conselhos para amigos ou até mesmo filhos, para que possam ajudá-los a evitar que cometam os mesmos erros que nós!

Figura 33: Texto da P7 (Z11_8E_02F_07)

Nessa produção, aluna inicia o texto a partir de indagações diretas sobre o que é ser adolescente, o que é viver a adolescência e as preocupações acerca do que fazer no futuro. Ao valer-se dessas indagações e do uso do pronome de primeira pessoa "nós", a escrevente inclui-se na imagem criada do que é ser adolescente e ter colegas de turma, amigos da mesma idade, que podem, ou não pensar como ela. A partir de então, ela faz o seu juízo de valor, argumentando que os jovens que acham bobagem não ter responsabilidades e não pensar no futuro terão muito mais problemas quando adultos do que aqueles que se preocupam com seu amanhã, como ela.

A partir de então, ela vale-se de um verbo no imperativo, em primeira pessoa do plural, "devemos", para demonstrar a importância de todos os jovens responsabilizar-se pelo seu futuro, uma vez que ele está próximo e que há oportunidades de se escolher um melhor caminho para a vida. Assim, no penúltimo parágrafo, a escrevente emprega a vírgula à direita da locução

adverbial “hoje em dia” de forma que não somente expressa o momento vigente de suas vidas adolescentes, como também justifica as grandes possibilidades que eles têm na atualidade e que, talvez, possam não ter no futuro. Do mesmo modo, a vírgula na fronteira à direita do advérbio conclusivo “assim” marca os frutos e resultados positivos no porvir caso os jovens sejam mais responsáveis e se preocupem com sua vida adulta.

A aluna finaliza o texto aproximando-se de seu leitor ao valer-se da expressão “nossas experiências”, considerando que ele é, também, adolescente, ou, se não o é, já foi um dia. Essa proximidade estabelecida na enunciação garante a possibilidade de dizer que jovens e adolescentes que se tornarem bem-sucedidos têm a responsabilidade de alertar outras pessoas sobre o caminho para o futuro. O emprego da vírgula convencional na fronteira à direita da locução adverbial “ou até mesmo filhos” mobiliza não só o caráter de inclusão dessa expressão, mas também de possibilidade: somente quem tiver filhos passará essas experiências e conselhos a eles, sejam esses amigos de hoje, que ainda terão filhos, seja o leitor já adulto que já pode tomar essa atitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, nosso principal objetivo foi analisar as vírgulas presentes em fronteiras sintáticas de estruturas constituídas por sintagmas adverbiais, visando explicitar o funcionamento enunciativo dessas vírgulas em esquema duplo em três diferentes propostas temáticas do gênero artigo de opinião de modo a mostrar como esse funcionamento enunciativo das vírgulas está entrelaçado à mobilização de advérbios ou locuções adverbiais em resposta às propostas temáticas das produções textuais.

A fim de atingir esse objetivo, partimos da hipótese de que o escopo dos advérbios e locuções adverbiais teria efeito na colocação de vírgulas nas fronteiras dos sintagmas adverbiais.

Como material da pesquisa, utilizamos 294 textos produzidos por 98 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II (produzidos em 2011). Os mesmos alunos produziram três textos diferentes ao longo do ano, respondendo à três propostas distintas: A internacionalização da Amazônia (P5), A proibição do fumo em locais públicos (P6) e Preocupação dos adolescentes com o futuro (P7). Em primeiro lugar, buscamos identificar tendências de usos convencionais e não convencionais de vírgulas em esquema duplo em estruturas adverbiais. Para tanto, o primeiro trabalho foi identificar em gramáticas prescritivas, como a de Bechara (2009) e Cunha e Cintra (2013), em quais estruturas sintáticas seria necessário o emprego da vírgula em esquema duplo. A partir de tendências de palavras e expressões como “sim”, “na minha opinião”, “assim”, constatadas em trabalho anterior (CAMILLO, 2019), optamos por delimitar estruturas que tivessem função de advérbios e locuções adverbiais, buscando estabelecer sua relação com os usos de vírgula em esquema duplo. Em todos os textos, obtivemos um total de 722 dados de vírgulas em esquema duplo, de modo que esse sinal delimitou 301 advérbios e 421 locuções adverbiais.

Na sequência, organizamos os usos de vírgulas por tipo de combinações possíveis, separando-os em *não convencionais*, sendo três possibilidades, como (i) ausência de vírgulas em ambas as fronteiras sintáticas da estrutura (*ausência – ausência*), (ii) presença apenas pelo lado direito (*ausência – presença*) e (iii) presença pelo lado esquerdo (*presença – ausência*); e *usos convencionais*, considerada a (iv) presença de vírgulas em ambas as fronteiras (*presença – presença*). Como já esperado, corroborando com os resultados de Carvalho (2019) e Paiva (2021), constatamos que 63% dos dados de vírgulas em esquema dupla correspondem à ausência total de vírgulas (A-A), sendo apenas 11,5% o número de dados com presença total

de vírgulas (P-P) demonstrando que, em sua maioria, os alunos não sabem usar esse sinal conforme a prescrição gramatical, independentemente do gênero textual solicitado na proposta de produção. Sobre os dados que combinam a presença e ausência da vírgula nas fronteiras sintáticas, detectamos que 9,7% correspondem a dados de *ausência-presença* (A-P), enquanto 15,8% dos dados correspondem ao tipo *presença-ausência* (P-A). Num movimento inverso ao do gênero relato analisado por Carvalho (2019), a colocação de vírgulas é claramente motivada pelo gênero textual solicitado.

Relativamente ao gênero *artigo de opinião*, esse trabalho buscou questionar a relação entre pontuação e gênero, de modo a responder: em que medida os usos e não usos da vírgula em esquema duplo são motivados pela relação dialógica entre o aluno e seu texto em relação à proposta de atividade feita em ambiente escolar pela universidade? Baseando-nos nos resultados de Soncin (2014), foi possível verificar uma forma de composição interessante: o uso de perguntas diretas acerca do assunto abordado nos textos, as quais interpelam o leitor/interlocutor ao fazê-lo refletir sobre as condições a serem consideradas para se posicionar acerca do tema nas três propostas solicitadas. Além disso, verificamos essa interpelação também a partir da indignação demonstrada pelos escreventes/locutores acerca dos temas tratados, de modo que seja possível identificar claramente a opinião favorável ou contrária com relação à Internacionalização da Amazônia (P5), à Proibição do fumo em locais públicos (P6) e à Preocupação dos adolescentes com o futuro (P7). Olhando particularmente para a relação do aluno com uma proposta, notamos uma particularidade com relação aos textos de P7: há uma relação muito peculiar entre a temática de “Preocupação dos adolescentes com o futuro” e os próprios adolescentes que produzem esses artigos de opinião, de modo que tem-se por parte desses escreventes uma tentativa de “defesa” das suas próprias atitudes e pensamentos enquanto adolescentes, frente à possibilidade de críticas do interlocutor/leitor se este considerar que os adolescentes, de fato, não se preocupam com o futuro. Diante dessas tendências, constata-se que o gênero *artigo de opinião* instaura relações entre a fala e escrita, consideradas as diversas práticas orais e letradas em que os gêneros textuais circulam, de modo que essas relações, em certa medida, motivam usos dos sinais de pontuação como efeito do acontecimento enunciativo, historicamente situado, pelas características da produção textual como parte de atividades de um projeto de extensão.

Com relação à quantificação dos dados por proposta de produção, destacamos o crescimento no número de dados totais de vírgula (convencionais e não convencionais) à medida do avanço das propostas no ano escolar: há menos dados de vírgulas em esquema duplo na proposta 5 do que na proposta 7. Visto que esses dados crescem gradativamente e que as

propostas foram feitas aos alunos em ordem cronológica (P5 < P6 < P7) no ano de 2011, entendemos que, ao longo do ano letivo, os alunos foram se familiarizando progressivamente com o gênero artigo de opinião e, possivelmente, com as regras sintáticas de colocações de vírgulas, ambos os conteúdos previstos para o último ano do EF II.

Sobre este trabalho, buscamos ainda analisar a relação entre as estruturas adverbiais (advérbios e locuções adverbiais) e o tipo de combinação de vírgulas em esquema duplo. Proporcionalmente, destacamos uma tendência de os alunos mobilizam muito mais locuções de caráter adverbial do que advérbios ao utilizarem as vírgulas convencionalmente (P-P). Ademais, a combinação A-P demonstra maior emprego de advérbios e menor emprego de locuções adverbiais com relação a (P-A). Dessa forma, para esse tipo de combinação, observamos a tendência de se empregar o dobro de uma estrutura com relação à outra. Outra relação de importância considerável foi entre estruturas adverbiais e entre as propostas de produção (P5, P6 e P7). A partir da análise proporcional da quantidade de dados, nota-se um maior emprego de locuções adverbiais nos textos de P6 com relação aos temas de P7, demonstrando uma relação entre a temática proposta e a mobilização de estruturas adverbiais por parte dos escreventes.

Neste trabalho, sustentamos o papel da enunciação no processo de escrita dos textos, atentando-nos para a relação dialógica estabelecida entre escrevente-texto, escrevente-leitor e texto-leitor. A partir da análise de um texto e da proposta a partir da qual foi escrito, observamos que determinadas estruturas adverbiais mobilizadas para a argumentação no texto condicionam diferentes tipos de combinação de vírgulas. Dessa maneira, mobilização de uma única vírgula nos enunciados, de duas vírgulas ou de nenhuma em fronteiras de estruturas adverbiais passa pelas diversas dimensões da linguagem: sintática, semântica, textual e enunciativa. No entanto, a possibilidade de mudança de ordem dessas estruturas, aliadas às possibilidades de presença e ausência de vírgulas evidenciam ainda mais o caráter enunciativo desse sinal gráfico de pontuação. Nesse viés, os usos de vírgula em esquema duplo estão diretamente ligados à construção e organização dos enunciados escritos, já que mobilizam o uso de advérbios e locuções adverbiais, que são, consequentemente, delimitados sintaticamente por meio das vírgulas.

Essa pesquisa pode favorecer o desenvolvimento de novas pesquisas que olhem os usos da vírgula a partir de um ponto de vista enunciativo considerando-se, por exemplo, outros gêneros textuais e outras estruturas sintáticas. Além disso, ela pode promover subsídios para pesquisas ou projetos que considerem diferentes possibilidades de usos da vírgula e tratem dessas possibilidades no ensino da pontuação em todo o contexto escolar,

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M. Português: contexto, interlocução e sentido. ABAURRE, Maria Luiza M.; BERNADETE, ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. – 2. Ed. Vol. 3. – São Paulo: Moderna, 2013, p.310-314.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986 : 1929.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- CAMILLO, I. A. Vírgulas em esquema duplo em artigos de opinião do 9º ano do Ensino Fundamental II: Análise de caso. In: 67º SEMINÁRIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 2019.
- CARVALHO, T. G. *Usos de vírgulas em textos do ensino fundamental II: um estudo longitudinal*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2019.
- CUNHA, C; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2013.
- CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. 1996. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa. São Paulo: SEE, 2008.
- DAHLET, V. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- ESVAEL, E. V. da S. *Pontuação na escrita de universitários: a função enunciativa da vírgula*. 2005. 124f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- ILARI, R; GERALDI, J.W. Semântica. v.8. São Paulo: Editora Ática, 2006.
- ILARI, R.; BASSO, R. M. Semântica e representações do sentido. *Ilha do Desterro*. Florianópolis, nº 47, p. 169-216, 2004.
- ILARI, R. A categoria advérbio na gramática do português falado. *Alfa*. São Paulo, p. 151-174, 2007.
- KOCH, I. G. V. O texto e a construção de sentidos. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, I. G. V. A inter-ação pela linguagem. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LIVRO DO PROFESSOR: Sistema Farias Brito: língua portuguesa: 9º ano / Obra coletiva. – 1. Ed. – São Paulo: Sieduc – Soluções Inovadoras em Educação Ltda., 2021, p. 74 a 79.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Gêneros textuais: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, Paraná: Kaygangue, 2005. NEVES, M.H.M. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

NEVES, M.H.M. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PAIVA, N. C. Vírgulas em esquema duplo em textos do nono ano do EFII: Aspectos sintáticos e prosódicos. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2021.

SONCIN, G.C.N. *Língua, discurso e prosódia: investigar o uso da vírgula é restrito? Vírgula!*. 2014. Tese (Doutorado em Análise Linguística). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2014.

TENANI, L. E. Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II. Disponível em: <http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>. Acesso em: 10 ago. 2021.

TENANI, L. E. Texto e gramática: relações a partir de usos de vírgulas. In: RIOS, M; WIDEMAR, M. L (org.). *Texto e Gramática na Educação Básica: novos contextos, novas práticas*, 2021. No prelo.

ANEXOS

ANEXO 1 - Proposta 5: “Internacionalização da Amazônia”



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de São José do Rio Preto

Projeto de extensão: **Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual** – Coordenação Luciani Tenani

E.E. Professora Zulmira da Silva Salles

Nome: _____

Série/Turma: 8ª _____

Proposta 5

Data: _____

- Leia os textos abaixo:

Texto 1

Ao aumentar as manifestações em favor da internacionalização da Amazônia, o novo ministro do Meio Ambiente, Carlos Minc, respondeu que a aceitava – por que não? – desde que fossem internacionalizadas também Nova York e Paris. [...]

Com a idéia de internacionalizar também Paris e Nova York, Minc retomava um artigo do senador Cristovam Buarque, publicado em 2000 e de muito sucesso na internet. Cristovam Buarque conta que, questionado sobre a internacionalização, num debate nos Estados Unidos, disse que “como humanista” era a favor – assim como era a favor de internacionalizar as reservas de petróleo do mundo, libertando-as de países que arbitrariamente diminuem o capital financeiro global, sujeito a manobras dos especuladores. Era a favor igualmente da internacionalização dos museus, como o Louvre, “guardiões das mais belas peças produzidas pelo gênio humano”. E também de Nova York, como sede da ONU, e de Paris, Veneza, Roma, Londres e Rio de Janeiro, patrimônios da humanidade, sem se esquecer do arsenal nuclear americano, instrumento perigoso demais para estar sob controle de um só país.

Cristovam Buarque estava, claro, dando um chega pra lá nos interlocutores estrangeiros. Mas ao mesmo tempo desenhava um idílico mundo futuro, libertado das soberanias nacionais, em que tudo é de todos. Se tudo der certo no planeta (o que é discutível), quem sabe um dia, daqui a mil ou dois mil anos, chegemos lá. [...] A internacionalização só será aceitável quando se cumprirem duas premissas. Primeira: que desapareçam os estados nacionais. Segunda: que os grupos, ou comunidades, ou sociedades que restarem, mantenham entre si relações impecavelmente equitativas. Quem sabe, um dia...

(Revista Veja, 28 de maio de 2008)

Texto 2

A velha paranóia brasileira de que a soberania nacional na Amazônia está sob ameaça de potências estrangeiras e de ONGs ambientalistas acaba de ganhar um rosto. É o do milionário sueco Johan Eliasch, conselheiro do primeiro-ministro do Reino Unido, Gordon Brown. Em outubro de 2005, Eliasch comprou 160.000 hectares de terras de florestas na região norte do país, uma área maior que a da cidade de São Paulo. Em seguida, criou a ONG *Cool Earth* (Esfrie a Terra) que tenta angariar doações para adquirir e conservar florestas na Amazônia. [...]

“O Papel do governo deve ser monitorar, fiscalizar e dirigir a ação desses grupos que querem investir, sejam brasileiros ou não”, diz Danilo Igliori, professor da Universidade Cambridge, na Inglaterra. “Mas o governo não tem dinheiro para investir na área e faz sentido que o mundo pague para preservar a floresta”.

(Revista Época, 02 de junho de 2008)

Texto 3

“O jornal inglês *The Independent* publicou um editorial afirmando que a Amazônia ‘era importante demais para ser deixada aos brasileiros.’ O *New York Times* publicou artigo em que lembrava uma antiga frase de Al Gore, ex-vice-presidente americano, hoje santo protetor do meio ambiente global: ‘Ao contrário do que pensam os brasileiros, a Amazônia não é propriedade deles, e sim de todos nós.’”

(Revista Veja, 28 de maio de 2008)

- Com base em seu conhecimento sobre a atual situação da Amazônia e considerando os argumentos dos textos apresentados, escreva um **artigo de opinião** se posicionando a favor ou contra a internacionalização da floresta.
- Seu texto deve conter de 25 a 30 linhas e ser escrito à **tinta**. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura. Dê um título a seu texto.

ANEXO 2 - Proposta 6: “Proibição do fumo em locais públicos”



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de São José do Rio Preto

Projeto de extensão: **Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual** – Coordenação Luciani Tenani

E.E. Professora Zulmira da Silva Salles

Nome: _____

Proposta 6

Série/Turma: 8ª _____ Nº _____

Data: _____

Texto 1

Como ganhar uma discussão sobre cigarro

(Revista Superinteressante, agosto de 2011)

Uma lei acaba de proibir o fumo em parques, praças e praias de Nova York. Pode ser o primeiro passo para banir de vez o cigarro da sociedade. O que você acha disso: Escolha seu lado – e saiba como argumentar.



Texto 2

07/05/2009 - 15h48 - da Folha Online

Nova lei limita fumo em São Paulo

A nova lei proíbe cigarro ou derivados de tabaco em ambientes de uso coletivo, públicos ou privado, total ou parcialmente fechados em qualquer um dos lados por parede ou divisória, em todo o Estado. Entre os locais de proibição estão áreas internas de bares e restaurantes, casas noturnas, ambientes de trabalho, táxis e áreas comuns fechadas de condomínios.

A lei não prevê punição ao fumante infrator, mas os estabelecimentos podem ser multados por órgãos estaduais de vigilância sanitária com base no Código de Defesa do Consumidor, podendo ser interditados. A multa também poderá ser aplicada até mesmo nos locais em que ninguém estiver fumando durante a fiscalização, segundo a Vigilância Sanitária. Serão consideradas evidências de desrespeito à nova legislação cinzeiros ou bitucas de cigarro jogadas no chão, no lixo ou em vasos sanitários, falta de placas de proibição ao fumo com menção à nova lei e até cheiro de fumaça. As multas constantes na regulamentação assinada hoje vão de R\$ 782 a até R\$ 3 milhões.

Texto 3

É proibido fumar neste local.



Para informar o descumprimento da lei, ligue 0800 771 3561 ou acesse www.leiantifumo.sp.gov.br
Lei 13.541/2009 de 07 de maio de 2009.

Texto 4 **O mal que o fumo faz** – Disponível em http://www.mingadigital.com.br/article.php?id_article=871, acesso em 09/09/2011.

O cigarro pode causar problemas de saúde nas pessoas que fumam e no fumante passivo, isto é, aquele que não fuma, mas fica no ambiente, respirando aquela fumacinha. A fumaça do cigarro tem mais de 4.700 substâncias tóxicas. Entre essas substâncias venenosas estão a nicotina, o alcatrão e o monóxido de carbono. O cigarro causa dependência química. O fumo faz mal à pele, deixa as unhas e os dentes amarelados. Além disso, o fumante fica fedendo a cigarro o dia todo. O fumo causa doenças no pulmão, como bronquite crônica, enfisema e câncer. 90% dos casos de câncer no pulmão têm relação com o fumo. O fumo também causa derrame cerebral. A pessoa que sofre um derrame pode ficar parálitica de uma parte do corpo, pode entrar em coma e até morrer. A nicotina pode fazer subir a pressão arterial. Juntamente com o monóxido de carbono, a nicotina pode causar um ataque cardíaco na pessoa e também pode aumentar a acidez no estômago, causando úlceras gástricas. Não são só os fumantes que são afetados pelo cigarro. Adultos e crianças que cheiram essa fumaça constantemente também podem ter problemas: crianças podem ter bronquite, sinusite, asma e pneumonia; adultos correm mais risco de ter um câncer de pulmão ou um ataque do coração. Mães que fumam durante a gravidez podem ter filhos prematuros ou até um aborto. Bebês de fumantes podem nascer com defeitos nos pés e nos dedos e sérias dificuldades para aprender a lição da escola.

- Você leu sobre os vários malefícios que o cigarro pode causar à saúde tanto de quem fuma quanto de quem convive com os fumantes (fumante passivo). No Brasil, em especial no Estado de São Paulo, o fumo, em locais públicos fechados, já está proibido desde 2009. No texto 1, vemos que em Nova York estão proibindo o cigarro até mesmo em locais públicos abertos. Qual sua opinião sobre essas proibições? Faça um artigo de opinião se posicionando **a favor ou contra a proibição do cigarro em locais públicos tanto fechados quanto abertos**.
- Lembre-se de que seu texto deverá seguir a estrutura argumentativa e ser escrito em linguagem formal.
- Seu texto deve conter de 25 a 30 linhas e deve ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escritura. Dê um título ao seu texto.

ANEXO 3 - Proposta 7: “Preocupação dos adolescentes com o futuro”



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de São José do Rio Preto

Projeto de extensão: **Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual** – Coordenação Luciani Tenani

E.E. Professora Zulmira da Silva Salles

Nome: _____

Proposta 7

Série/Turma: 8ª _____ Nº _____

Data: _____

Texto 1



Fonte: Revista Superinteressante, agosto de 2011.

Texto 2: **“Leio e Escrevo meu Futuro” - alunos destacam importância do projeto**

Disponível em <http://www.sitescola.com/noticia.asp?codigo=110>. Acesso em 12/10/2011

(Brasília, Distrito Federal, Brasil - Comunique-se)

“Eu vou para o Ensino Médio e já tenho que começar a pensar em mercado de trabalho. Oportunidades como estas dão a ideia de como é o dia a dia de um jornal. Dá mais possibilidade na hora da escolha profissional”. Esta foi a impressão da estudante da 8ª série (9º ano) Ildésia Pinheiro Medrado após conhecer as instalações do Diários Associados. Aluna do Centro Educacional 11 de Ceilândia (cidade a 28 km de Brasília), ela integrou um grupo de estudantes que fizeram a visita ao Diário, como parte do Projeto Leio e Escrevo meu Futuro.

O projeto transforma a leitura diária e o uso do jornal diário em instrumento multidisciplinar de apoio ao aprendizado, engajando regionais de ensino, escolas, educadores e alunos em um amplo esforço de preparação para participarem do concurso de produção textual que, este ano, tem como tema central “Repensar Brasília: como será a cidade daqui a 50 anos”.

Texto 3: Disponível em <http://projetossrc.blogspot.com/2009/05/artigo-de-opinioao.html>. Acesso em 12/10/2011

OS ADOLESCENTES DE HOJE PREOCUPAM-SE MENOS COM O FUTURO

Os adolescentes de hoje realmente se preocupam menos com o futuro e, ao meu ver, não deveriam, pois a adolescência é o foco da vida, a fase de grandes descobertas, mas também aquela em que devemos decidir o presente para que o futuro esteja garantido.

O adolescente, muitas vezes, é bastante cobrado pela família e pela própria sociedade, uma vez que eles nem sempre têm vontade de estarem com a responsabilidade das decisões e de seus deveres em suas mãos.

A grande maioria prefere deixar a vida passar, curtindo apenas o momento e aquilo que a vida lhes oferece, sem fazer muito esforço, o momento é de diversão.

Quando acontece de jovens, uma minoria, acredito eu, se preocuparem mais com o futuro e não apenas com o momento presente, acabam sendo julgados de forma errada, pelos amigos principalmente, que não conseguem entender como esses jovens podem deixar para segundo plano a diversão e se esforçar mais em seus estudos, trabalhos, pois muitos já carregam essa responsabilidade e junto dela a sede por descobrir, conhecer e aprender com as novas experiências que os ajudarão futuramente.

Acredito que todo o esforço e sacrifício feitos hoje resultarão em um futuro promissor e digno de cada cidadão, por isso, aproveitar o presente sim, mas sempre pensando no seu futuro.

ALUNA: Renata Arantes – 3ªA

- Somos, mesmo, movidos por projetos de vida? Estamos preocupados com o futuro? Adolescente não pensa no amanhã? Adolescente é inconsequente? Essas são algumas das questões que podemos formular a partir da leitura dos textos apresentados. E você, adolescente, o que pensa sobre essas questões? Você acha que os adolescentes não pensam no futuro, não fazem planos, não se importam com o amanhã? Muitos podem dizer “sim. Outros, por sua vez, podem dizer “não.” E você?
- **Faça um artigo de opinião se posicionando a favor ou contra a afirmação: o adolescente se preocupa com o futuro e faz projetos de vida.** Você pode se basear nos textos apresentados na coletânea e em sua experiência de vida.
- Lembre-se de que seu texto deverá seguir a estrutura argumentativa e ser escrito em linguagem formal.
- Seu texto deve conter de 25 a 30 linhas e deve ser escrito à tinta. Seu texto não deve ultrapassar os limites designados para a escrita. Dê um título ao seu texto.