

Volume 2

Tópicos

em língua portuguesa

Estudos linguísticos e pedagógicos

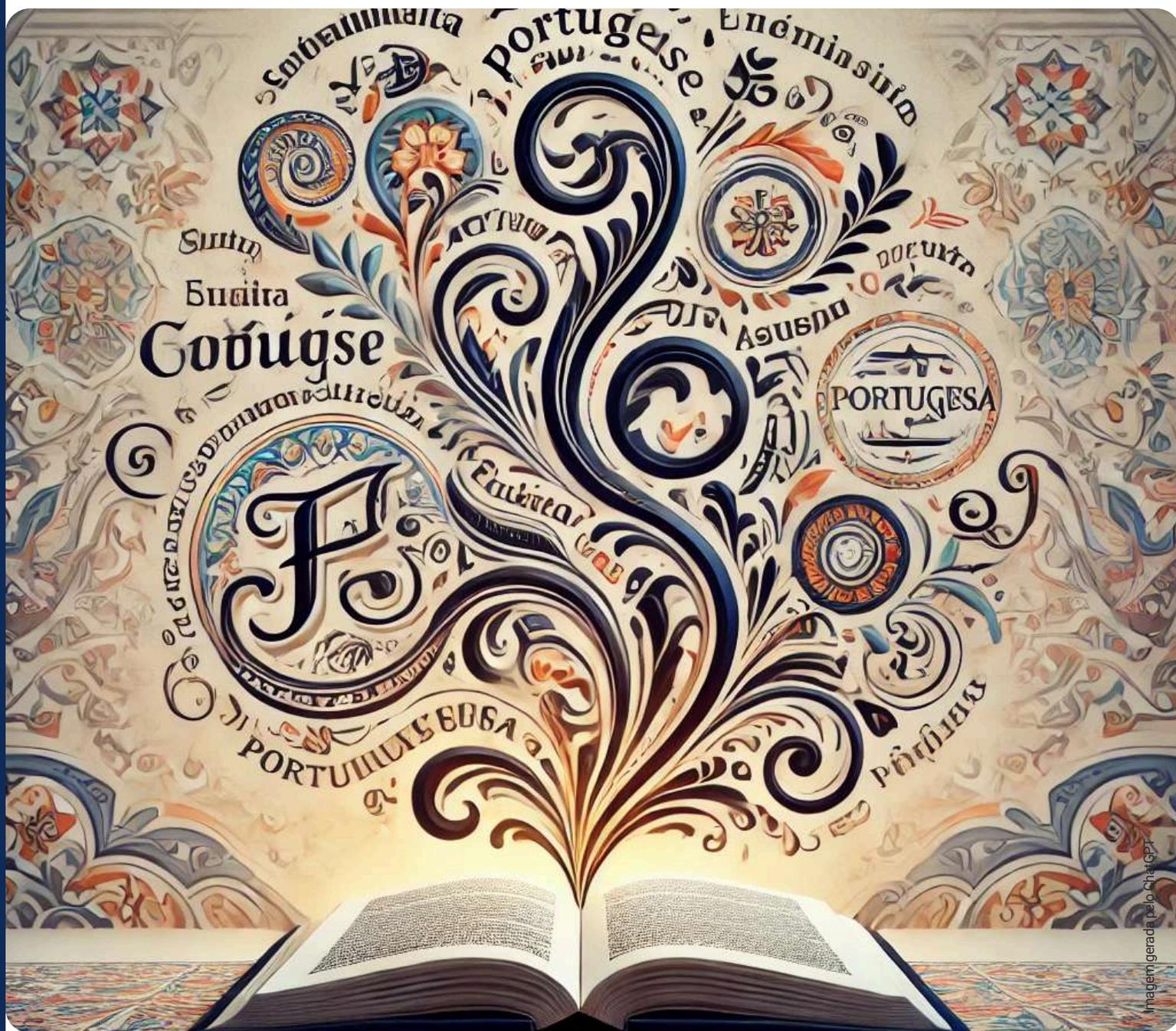


Imagem gerada pelo ChatGPT



Guarulhos
CIDADE
EDUCADORA





***Por formação e inclinação,
eu pessoalmente gosto de
separação, mas a linguagem
escolheu não cooperar.***

(Langacker, 2008, p. 13)

EXPEDIENTE

Prefeito

Gustavo Henric Costa

Secretário Municipal de Educação

Alex Viterale

Subsecretaria de Educação

Fábia Costa

Diretora do Departamento de Orientações
Educativas e Pedagógicas - DOEP

Solange Turgante Adamoli

Elaboração e autoria

**Professora Mestre Gláucia
Antonovicz Lopes**

**Professor Doutor Janderson Lemos
de Souza - UNIFESP**

Diagramação

Thiago Adonai Araujo Alves

**Professora Mestre Gláucia
Antonovicz Lopes**

**Departamento de Orientações
Educativas e Pedagógicas - DOEP
Divisão Técnica Currículo e Análise
de Materiais Diáticos**

Guarulhos, 2024

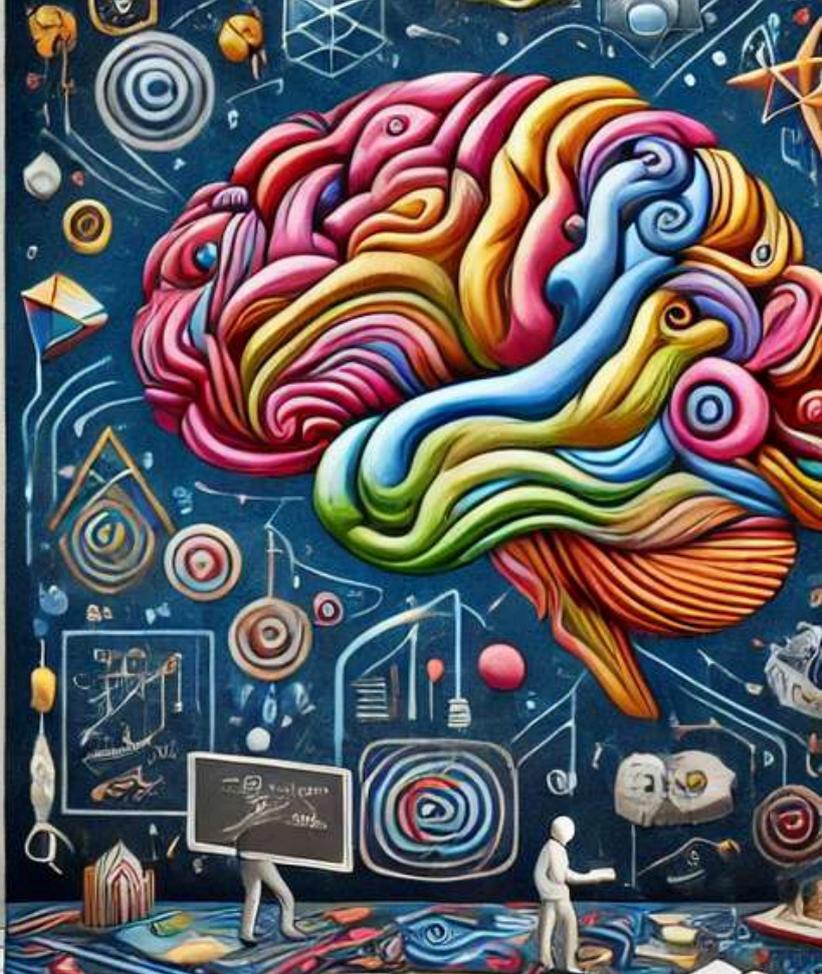
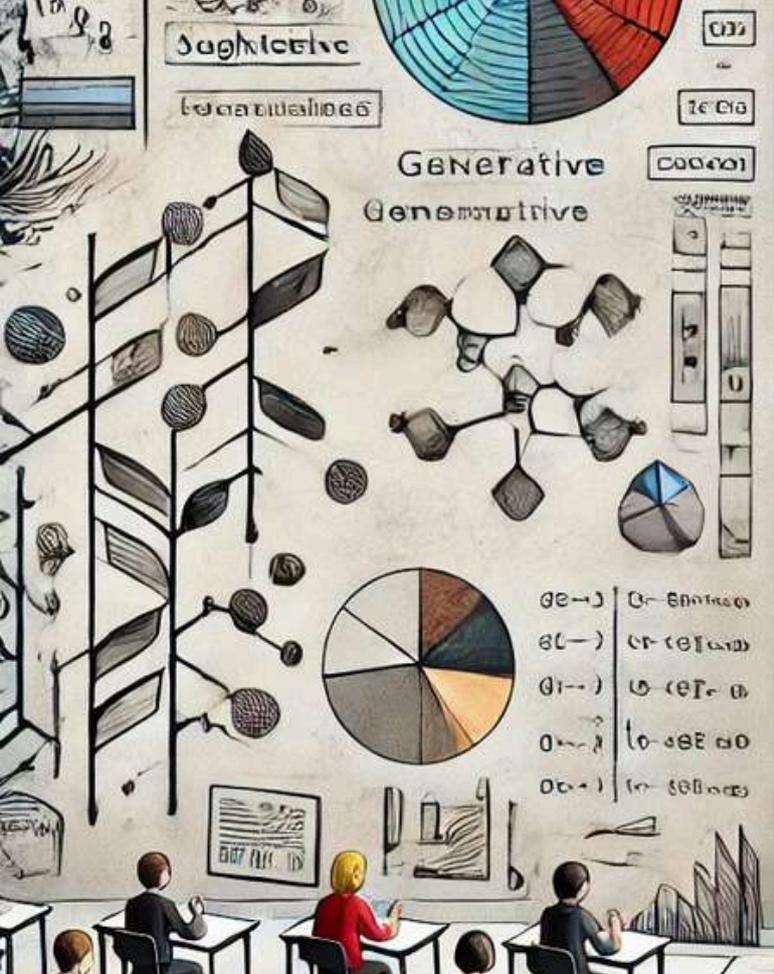


Imagem gerada pelo ChatGPT

CARTA AO LEITOR

É com imensa satisfação e alegria que publicamos esta revista produzida pela Divisão Técnica Currículo e Análise de Materiais. Apresentamos as reflexões que subsidiaram o curso “Tópicos em Língua Portuguesa” que aconteceu no ano de 2024 e foi ofertado aos docentes e aos gestores da rede.

Ressalta-se o curso foi amparado pela Portaria nº 182/2023–SE, de 23 de agosto de 2023 em continuidade ao curso “Caminhos e Possibilidades para a Educação Inclusiva”. Além disso, as reflexões aqui apresentadas foram elaboradas pela Professora Doutoranda em Letras Gláucia Antonovicz Lopes (Professora de Educação Básica - EJA - Língua Portuguesa) em parceria com o Professor Doutor em Letras Janderson Lemos de Souza (UNIFESP - Guarulhos), seu orientador.

Agradecemos à Secretaria de Educação de Guarulhos pela oportunidade e convidamos a todos para essa leitura pelo mundo da Linguística. Esperamos contribuir com a formação tanto profissional quanto pessoal de cada docente da Prefeitura de Guarulhos, bem como para o aprimoramento de nossas práticas educativas.

Divisão Currículo e Análise de Materiais Didáticos

SUMÁRIO

05

A estrutura das línguas

Morfologia (continuação)

Semântica

Sintaxe

21

O uso da vírgula

24

O texto e suas possibilidades

27

Referências bibliográficas



Imagem gerada pelo ChatGPT

A ESTRUTURA DAS LÍNGUAS

CONTINUAÇÃO

Terminamos o Volume I discutindo sobre a formação de palavras, que apresenta três vias de mão dupla (apresentadas no Volume I) e uma via de mão única, que será explorada na sequência. Antes, é importante apresentar uma observação em relação aos processos apresentados anteriormente, os de mão dupla:

➔ OBSERVAÇÃO 1

Há autores que incluem o sufixo *-do* na formação de adjetivos a partir de verbos (ex.: *educar* → *educado*), ou seja, como um caso de derivação (v. Basilio, 2004). Aqui, preferimos tratar *educado* como adjetivo verbal, seguindo a tradição gramatical, ou seja, um caso de flexão. A tradição considera que existem três formas nominais de verbo em português: infinitivo, gerúndio e particípio passado. Então, *educado* é o particípio passado do verbo *educar*.



Formação de advérbios a partir de adjetivos (sufixação: *-mente*):

fácil → facilmente
morfológico → morfologicamente

OBSERVAÇÃO 3

O fato de que adjetivos podem ser usados como advérbios (ex.: *falar alto*, *jogar sujo*) não se caracteriza como formação de advérbios a partir de adjetivos. O conceito de derivação necessariamente envolve mudança de forma, razão pela qual a chamada derivação imprópria (NGB) não é derivação.

OBSERVAÇÃO 2

O comportamento do sufixo *-mente* difere do dos demais sufixos por exigir que o adjetivo esteja no feminino. Tal comportamento é um vestígio da gramaticalização do substantivo *mente*, que é feminino. Assim, a concordância entre substantivo e adjetivo em *bela mente* ou *mente bela* é conservada entre base e afixo em *belamente*. Esse fato merece atenção nas aulas, seja porque fonologicamente os advérbios em *-mente* apresentam um acento secundário (onde é primário no adjetivo) e um acento primário na primeira sílaba do sufixo, seja porque ortograficamente os advérbios em *-mente* não apresentam acento gráfico.

Os processos indicados acima não esgotam a formação de palavras em português. Restringem-se aos que envolvem mudança de classe.

Além desses, há os processos que não envolvem mudança de classe. Esse é um bom momento para apresentar a prefixação, pois esse processo nunca muda a classe de uma palavra em português. Também é uma excelente oportunidade para apresentar o grau, que não muda a classe e pode incidir em qualquer classe. **Ademais, o grau não é sensível à concordância, o que o afasta da condição de flexão.**



Imagem CANVA

Para saber mais sobre as diferenças entre cruzamento e substituição sublexical, v. Furtado (2011).

RESUMINDO

O grau incide em qualquer classe e nunca muda a classe:

arroz → arrozinho
nunca → nunquinha
ele → elezinho
grande → grandão

A sufixação também pode não mudar a classe:

lixo → lixeira
lixo → lixeiro
língua → linguista
feijão → feijoada
hambúrguer → hamburgueria

A prefixação jamais muda a classe:

fazer → desfazer / refazer / perfazer
legítimo → ilegítimo
namorado → ex-namorado

O grau não é sensível à concordância, diferentemente do gênero e do número:

- aquela sala clara / aquelas salas claras
- um pãozinho fresco / um pão fresquinho

Tendo em vista a completa apresentação dos processos de formação de palavras, as aulas de Morfologia podem incluir a composição por aglutinação (ex.: aguardente) e por hibridismo (ex.: morfologia), assim como a parassíntese (ex.: engavetar), chegando ao seguinte quadro de **processos concatenativos**:

DERIVAÇÃO

PREFIXAÇÃO

SUFIXAÇÃO

PARASSÍNTESE

COMPOSIÇÃO

JUSTAPOSIÇÃO

AGLUTINAÇÃO

HIBRIDISMO

Os processos **concatenativos** são assim chamados porque combinam uma base e um ou mais de um afixo (derivação) ou duas bases (composição). Existem processos **não concatenativos**, ou seja, que não consistem na combinação entre uma base e um afixo ou entre bases. São eles:

T
R
U
N
C
A
M
E
N
T
O

delegado → delega
professor → profe
parceiro → parça
Ibirapuera → Ibirá
metropolitano → metrô
cinematógrafo → cinema

Ç
R
U
Z
A
M
E
N
T
O

namorado + marido → namorido
Nestlé + cacau → Nescau
banana + coffee → banoffee
mãe + madrasta → mãedrasta
traficante + crente → traficrente
burro + burocracia → burrocracia

S
U
B
S
T
I
T
U
I
Ç
Ã
O

madrasta → boadrasta
mãedrasta → tiadrasta/
(a)vódrasta
comemorar → bebemorar
bêbado → trêbado

H
I
P
O
C
O
R
I
Z
A
Ç
Ã
O

Cristina → Cris
José → Zé
Tatiana → Tati
Maria Lúcia → Malu
Manuela → Manu

Esta apresentação da Morfologia priorizou a derivação. Os processos de formação de palavras indicados vão da improdutividade (ex.: sufixação em *-ície*) à máxima produtividade (ex.: sufixação em *-ção*). **A produtividade diz respeito à disponibilidade de um processo para o falante criar uma palavra nova.** O conhecimento de processos improditivos não é menos importante, na medida em que informa sobre a estrutura de palavras mais antigas.

S
I
G
L
A
G
E
M

Quadro de Saberes Necessários → **QSN**
Base Nacional Comum Curricular → **BNCC**
Universidade Federal de São Paulo →
UNIFESP
Banco de Desenvolvimento Econômico e
Social → **BNDES**
Lei de Diretrizes Orçamentárias → **LDO**

Por exemplo, a distinção entre os sufixos *-ície* e *-ice* permite entender por que se diz e escreve o substantivo formado a partir do adjetivo *imundo* de um jeito (*imundície*) e o substantivo formado a partir do adjetivo *chato* de outro jeito (*chaticice*). O processo é o mesmo, mas os sufixos envolvidos são diferentes.

Observe que a distinção entre os sufixos *-ar* e *-izar* permite entender por que se escreve o verbo formado a partir do substantivo *paralisia* com a letra “s” (*paralisia + ar → paralisar*) e o verbo formado a partir do substantivo *canal* com a letra “z” (*canal + izar → canalizar*). O processo é o mesmo, mas o fonema /z/ se escreve com “s” quando está na base e com “z” quando está no sufixo.

Processos inversos também resultam em grafias diferentes. Você viu acima que o sufixo *-ês* serve para formar adjetivos a partir de substantivos e que o sufixo *-eza* serve para formar substantivos a partir de adjetivos. Então, *beleza* se escreve com “z” porque essa letra entra na grafia de um sufixo (*belo → beleza*), mas *portuguesa* se escreve com “s” porque essa letra na grafia de outro sufixo (*Portugal → português*). Uma vez formado o adjetivo *português*, ele fica disponível para o masculino plural (*portugueses*), para o feminino singular (*portuguesa*) e para o feminino plural (*portuguesas*). A derivação está na formação (*Portugal → português*). A flexão está no ajuste da forma do adjetivo motivado pela concordância, como em *língua portuguesa*. Então, agora, com mais consciência linguística, seu aluno saberá que são o gênero e o número do substantivo *língua* que motivam a flexão do adjetivo *português* ao feminino singular.



Imagem CANVA

SEMÂNTICA

Indiretamente, a semântica esteve presente desde a apresentação da fonologia. Isso porque o conceito de fonema envolve mudança de significado, enquanto o conceito de morfema envolve a presença de significado. No entanto, o significado pode ser tomado como objeto de estudo por si só. É o que faz a Semântica (área da Linguística dedicada ao estudo do significado).

Assim como a unidade de análise da Fonologia e da Morfologia, a unidade de análise da Semântica pode ser concebida de diferentes ângulos teóricos. Do ponto de vista da Linguística Gerativa, o significado é um conjunto de traços na palavra (semântica lexical) ou o valor de verdade de uma sentença (semântica formal).

Do ponto de vista da Linguística Cognitiva, o significado resulta da conceitualização, um processo dinâmico de concepção de conceitos a partir da percepção, e pode se manifestar na palavra, no enunciado (unidade do uso), no texto, no gesto e em sinais porque, na verdade, não está em nenhuma dessas unidades, e sim na mente. Neste curso, priorizamos os relativos consensos e registramos os dissensos, tendo em vista as contribuições para o ensino do português brasileiro.

CONSENSO



Um consenso entre as teorias linguísticas (Gerativa e Cognitiva) é que verbos projetam uma grade argumental e que o **argumento** é uma propriedade semântica. Você deve estar mais acostumado/a com o conceito de argumento na Linguística Textual, como característica definidora do tipo argumentativo, mas aqui estamos tratando de outro conceito. Indiretamente, as aulas de análise sintática lançam mão do argumento sem perceber quando o educador afirma, por exemplo, que **quem encontra encontra alguém ou alguma coisa**. A vaga reservada para *quem encontra* e a vaga reservada para *alguém* ou *alguma coisa* são argumentos do verbo *encontrar*. O ponto é que ser um verbo biargumental é uma propriedade semântica desse verbo, e uma aula de análise sintática deve ser clara quanto à interface semântica-sintaxe. **Em síntese, um verbo pode projetar uma grade de zero a três argumentos**. Vamos ver os de 0 argumento:

Tipo de verbo 1

Ø V Ø (ex.: chover, anoitecer)

ONTEM, À NOITE, CHOVEU.

A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) trata os verbos do **tipo 1** como verbos de **fenômenos da natureza**, que supostamente formam orações sem sujeito. Aí um aluno fica sabendo que *choveu ontem* em inglês é *it rained yesterday* e não entende por quê. Tanto *chover* em português quanto *rain* em inglês não projetam argumento. Só que a posição de sujeito em português fica vazia, enquanto essa posição em inglês tem de ser preenchida. A diferença é que *it* é sujeito da sentença sem ser argumento do verbo. Vamos ver agora os verbos que projetam um argumento, **tipo 2** e **tipo 3**:

Tipo de verbo 2

__ V Ø (ex.: correr, nadar)

ONTEM, À NOITE, EU NADEI.

Tipo de verbo 3

Ø V __ (ex.: nascer, chegar)

ONTEM, À NOITE, CHEGARAM
MINHAS ENCOMENDAS.

A NGB trata os verbos dos **tipos 2 e 3** como **intransitivos** indistintamente, mas verbos como *nadar* têm um único argumento, que é externo, enquanto verbos como *sumir* e *chegar* têm um único argumento, que é interno. Convidamos você a ler este capítulo para a complementação dos estudos:



DUARTE, Maria Eugenia Lamoglia. Termos da oração. In: VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Figueiredo. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 185-203.

O que une verbos do **tipo 2** e verbos do **tipo 3** é que o único argumento (semântica) corresponde ao sujeito (sintaxe). O que os distingue é a maior agentividade do sujeito (tipo 2) e a menor agentividade do sujeito (tipo 3). Tanto que quem nada não fica nadado, mas quem some fica sumido.

Vamos observar agora os verbos de **tipo 4**, nomeados pela NGB como verbos transitivos diretos e verbos transitivos indiretos, e os de **tipo 5**, nomeados pela NGB como bitransitivos:

Tipo de verbo 4

_ V _ (ex.: amar, gostar)

VERBO TRANSITIVO INDIRETO

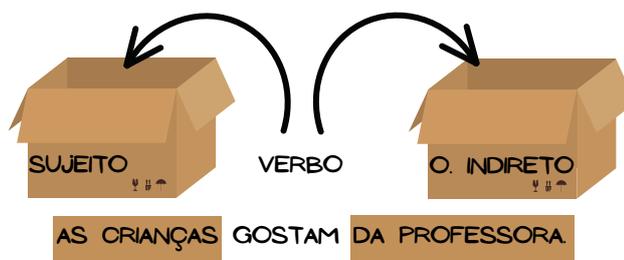


Imagem elaborada por Gláucia Antonovitz Lopes

VERBO TRANSITIVO DIRETO

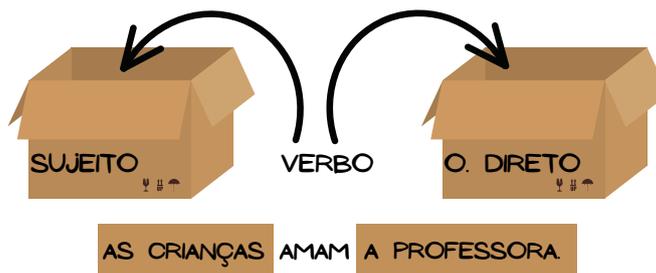


Imagem elaborada por Gláucia Antonovitz Lopes

Todos os tipos de verbo permitem ver o que é semântico (a projeção de uma grade argumental) e o que é sintático (atribuição de função sintática a cada sintagma). Por exemplo, *amar* e *gostar* não se distinguem quanto à grade argumental, pois ambos são do tipo 4 (**biargumentais**).

Distinguem-se sintaticamente, pois *amar* seleciona SN para os dois argumentos, como em *as crianças* (SN) *amam chocolate* (SN), enquanto *gostar* seleciona um SN para preencher o argumento externo e um SP para preencher o argumento interno, como em *as crianças* (SN) *gostam de chocolate* (SP).

O mesmo verbo pode projetar mais de uma grade. Verbos do **tipo 4**, como *quebrar* em *eu quebrei o copo*, podem se comportar como verbos do **tipo 3**, como em *o copo quebrou*.

Essa alternância mantém o SN *o copo* no argumento interno (nada muda semanticamente), ou seja, o copo como afetado (quebrado), mas muda a função sintática, objeto direto na primeira sentença, sujeito na segunda (muda sintaticamente).

Inversamente, verbos do **tipo 3**, como *enlouquecer* em *acho que o vizinho enlouqueceu*, podem se comportar como verbos do **tipo 4**, como em *o barulho enlouqueceu o vizinho*. Novamente, o SN *o vizinho* permanece no único argumento, que é interno, mas sua função sintática é de sujeito na primeira sentença e de objeto direto na segunda.

Sintagma é a unidade sintática para as teorias linguísticas. A palavra vem do grego *syntagma*, que significa "composto" ou "constituição". Os sintagmas são classificados de acordo com o seu núcleo, que pode ser um substantivo (sintagma nominal - SN), um verbo (sintagma verbal - SV), um adjetivo (sintagma adjetivo ou adjetival - SAdj), um advérbio (sintagma adverbial - SAdv) ou uma preposição (sintagma preposicional - SP ou SPrep).

É importante observar que o conceito de **transitividade** é semântico com repercussão sintática.

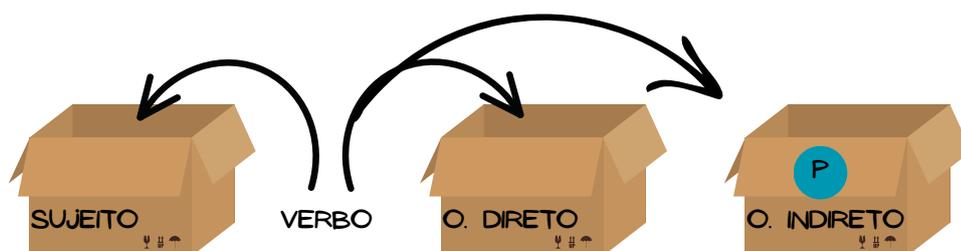
Por sua vez, o de **concordância** é sintático com repercussão morfológica. Quando alguém diz *chegou as encomendas*, está usando o verbo *chegar* com o sujeito posposto porque essa é a posição do argumento interno, exatamente como quem diz *chegaram as encomendas*. A transitividade é a relação semântica entre *as encomendas* e *chegar*, um verbo do **tipo 3**. Já a concordância é a relação sintática entre *as encomendas* e *chegar*. Logo, não há diferença nem na transitividade nem na concordância entre as duas sentenças, diferentemente do que o preconceito linguístico faz crer.

O que distingue as duas sentenças é a manifestação morfológica da concordância (flexão verbal). Se o aluno entende que a mudança de forma é um fenômeno morfológico, então também entende que o que o senso comum chama de concordância é a motivação sintática para o ajuste da forma. A norma padrão exige esse ajuste porque o SN *as encomendas* tem a função de sujeito (sintaxe), mas ocupar o argumento interno (semântica) do verbo leva muitos falantes, não necessariamente letrados, a processar o SN como objeto, mantendo-o no singular. Mais um caso de variação.

TRANSITIVO DIRETO E INDIRETO

Tipo de verbo 5

_ V _ _ (ex.: dar, trazer)



A ESCOLA EMPRESTOU O LIVRO AOS FAMILIARES.

Imagem elaborada por
Gláucia Antonovicz Lopes

Agora vamos entender melhor o que são **adjuntos adverbiais**. Eis a definição mais simples: um adjunto é tudo que não é argumento. Por isso, há um limite para a quantidade de argumentos (3), mas não para a de adjuntos. Então, desde a primeira sentença (*ontem, à noite, choveu*), se *chover* não projeta nenhum argumento, logo *ontem* (SAdv) e *à noite* (SP) são adjuntos adverbiais da sentença. Com os verbos do tipo 5, existe o risco de um adjunto adverbial ser confundido com um objeto indireto. Veja:

A mãe **deu** um livro para o filho.
e
A mãe **comprou** um livro para o filho.

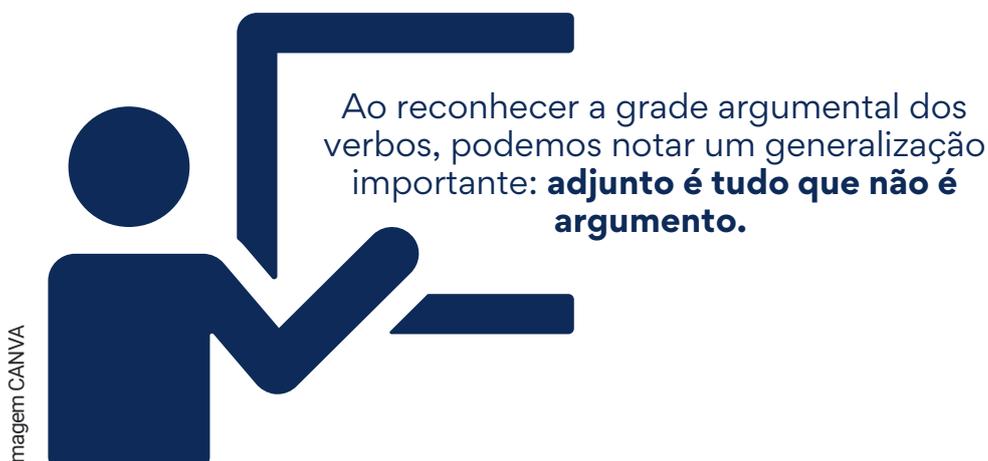
O SP *para o filho* indica um beneficiário (semântica) nas duas sentenças, mas isso não basta para ter a função de objeto indireto (sintaxe) nas duas sentenças. Na primeira sentença, é um objeto indireto, pois **dar** é um verbo do **tipo 5**. Na segunda, é um adjunto adverbial, pois **comprar** é um verbo do **tipo 4**.

Em *a mãe deu um livro para o filho*, o SP está dentro da grade argumental do verbo **dar**. Já em *a mãe comprou um livro para o filho*, o SP está fora da grade argumental do verbo **comprar**. Reconhece-se, então, que **semanticamente** o SP *para o filho*:

- (i) **igual-se quanto ao papel de beneficiário;**
- (ii) **difere quanto à posição na grade.**

Por consequência, **sintaticamente**, o SP *para o filho*:

(iii) difere quanto à função sintática:
objeto indireto na primeira sentença, adjunto adverbial na segunda.



Vamos ler dois exemplos para entender essa generalização:

*Eu **voltei** da viagem ontem.
À tarde, eu **andei** no parque.*

O primeiro passo é identificar o **verbo**, no caso *voltar* e *andar*. Na sequência, identificar o tipo de verbo: *voltar* como um verbo do **tipo 5** e *andar* como um verbo do **tipo 2**. Depois, identificar que dois dos três argumentos de *voltar* estão preenchidos pelo SN **eu** e o SP **da viagem**, o terceiro está vazio (objeto nulo), não sumiu. Identificada a grade, o SAdv **ontem** só pode ser um **adjunto adverbial**. Da mesma forma, o único argumento de *andar* é preenchido pelo SN **eu**. Identificada a grade, os SP **no parque** e **à tarde** só podem ser adjuntos adverbiais. Essas informações serão importantes para entender o posicionamento da vírgula nas sentenças escritas, assunto do próximo tópico.

A NGB estabelece uma relação equivocada entre ser **advérbio** (morfologia) e ser **adjunto** (sintaxe). Por exemplo, em *eu moro aqui*, a NGB entende que o advérbio *aqui* tem a função de adjunto adverbial. Isso viola a intuição do falante nativo do português porque quem mora mora em algum lugar. Não é essa a estratégia para identificar a grade argumental? Então, é uma violência à inteligência dos educandos exigir deles que classifiquem *morar* como um verbo intransitivo e *aqui* como adjunto adverbial. Todas as teorias linguísticas reconhecem *morar* como um verbo transitivo e *aqui* como complemento, ou seja, um advérbio (morfologia) que forma um SAdv (sintaxe) que preenche o argumento interno (semântica).

DISSENSO



O principal dissenso entre a Linguística Gerativa e a Linguística Cognitiva diz respeito à figuratividade. Por força da visão aristotélica, segundo a qual a linguagem pode ter função poética, retórica e lógica, sendo a lógica sua função fundamental, os currículos de Língua Portuguesa ainda falam de figuras de linguagem.

Entretanto, desde Lakoff e Johnson (1980), a **metáfora** e a **metonímia** são concebidas como **operações cognitivas**. É a mente humana que pensa metafórica e metonimicamente e, assim, **permite pensar e dizer**. A metáfora consiste na projeção de um domínio da experiência sobre outro, enquanto a metonímia consiste num ajuste interno a um domínio.

Para entender essa formulação sumária, precisamos recuperar a categorização como um processo cognitivo. Categorizamos as pessoas que conhecemos entre amigos, conhecidos, inimigos, desafetos etc. Categorizamos nossas peças de roupa entre casuais, formais, para usar em casa, para sair etc. Categorizamos carros entre sedãs, hatchs, SUV etc.

Enfim, categorizamos tudo, consciente ou inconscientemente. O que se entende por domínio em Linguística já é uma categoria da experiência. Daí falarmos do domínio espacial como básico e dos demais como não básicos (enquadres). Portanto, são domínios não básicos o jurídico, o psicológico, o alimentício, o científico, o religioso e todos aqueles em que a experiência foi organizada cultural, social e historicamente.



Imagem CANVA

Nesses termos, a metáfora consiste em 'colocar em escala humana', ou seja, projetar o domínio mais experiencial sobre um domínio menos experiencial. Nosso próximo tópico inclui os gêneros textuais, ou seja, uma forma de categorizar os textos. A própria ideia de texto já é metafórica, pois se vale do verbo *tecer* para conceber um tecido feito de palavras, daí o compartilhamento da raiz e da grafia com *têxtil*. Tecidos são materiais, logo ocupam espaço, e o espaço visto em seu eixo vertical ou horizontal.

Por isso, achamos normal dizer 'como dissemos acima' e 'conforme a tabela abaixo' (eixo vertical); ou 'no próximo capítulo' e 'a seção passada' (eixo horizontal, ora estático, nós é que iremos ao próximo capítulo, ora dinâmico, a seção é que passou por nós, que ficamos parados); ou ainda 'adiante' e 'mais tarde', em que projetamos o espaço sobre o tempo (metáfora).

A metáfora como operação cognitiva é invisível, tamanha a sua rotinização. Por exemplo, entre *estamos em Guarulhos* e *estamos em novembro*, já há o salto do experiencial ao figurado. Na primeira sentença, o SP em *Guarulhos* tem significado experiencial, por remeter ao espaço.

Na segunda, o SP *em novembro* tem significado metafórico, por resultar da projeção do espaço sobre o tempo. Tecnicamente, entende-se que essa projeção é de um domínio-fonte (espaço) sobre um domínio-alvo (tempo). Logo, é o tempo que está sendo concebido e expresso como espaço, então a metáfora é **TEMPO É ESPAÇO**.



Certamente, a metáfora e a metonímia podem ser usadas conscientemente para fins estéticos ou retóricos. Por isso, foram associadas às funções poética e retórica da linguagem. O que a Linguística Cognitiva faz é mostrar a metáfora e a metonímia onde não as vemos. Ao reparar na metáfora presente na sentença *estamos em novembro*, também é possível entender que a preposição *em* pode apresentar significado experiencial (*em Guarulhos*) ou metafórico (*em novembro*). Isso leva a entender a metáfora e a metonímia como operações cognitivas que causam **polissemia**, ou seja, a associação de mais de um significado à mesma forma.

Na nossa conversa sobre classes de palavras e formação de palavras, ora dizemos que *estudo* é um substantivo, ora dizemos que o substantivo é uma classe aberta. Isso é possível a metonímia permite a todo substantivo (inclusive o substantivo *substantivo*) designar uma instância (cada palavra) e sua classe (a categoria). Por exemplo, *meu vizinho soltou o cachorro* (instância, um cachorro particular) vs. *o cachorro é um animal* (a categoria cachorro pertence à categoria animal).

A conclusão é que todo substantivo é polissêmico (está associado a dois ou mais significados) e que a causa dessa polissemia é a metonímia. Um substantivo comum designa uma categoria em que há muitos membros (instâncias), um substantivo próprio designa uma categoria em que há um único membro.

O mais interessante de tudo isso é que apenas as instâncias estão no mundo, as categorias existem apenas nas mentes!

Um dos efeitos da metonímia é a economia dos processos de formação de palavras. Por exemplo, chamamos *lixo* o que jogamos fora e também chamamos *lixo* o recipiente em que jogamos fora. Por isso, podemos dizer que se deve jogar o lixo no lixo sem nenhuma confusão. A relação entre o lixo (coisa) e o lixo (recipiente) é de contato ou adjacência, e é essa relação que permite o ajuste dentro do domínio, produzindo um significado a partir de outro por meio da metonímia.

Também podemos formar a palavra *lixreira*. Essa palavra também é polissêmica, porque significa tanto o recipiente em que se joga o lixo quanto o feminino de *lixreiro* (profissão). O que o recipiente e a profissional que retira o lixo têm a ver um com a outra? Diferentes formas de contato com o lixo. Então, a mente aproveita a palavra *lixreira* para lhe associar dois significados, em mais uma polissemia metonímica. A polissemia também permite explicar por que se pode formar mais de uma palavra a partir de uma única. Por exemplo, o substantivo *jornal* significa tanto 'instituição' (Folha de São Paulo, O Globo etc.) quanto 'publicação', que já foi mais frequente na versão física, entregue nas residências mediante assinatura ou vendida em bancas.

Por ter mais de um significado, *jornal* é um substantivo polissêmico. Por haver uma relação de contato por trás dos dois significados, a polissemia é metonímica. Com o sentido associado ao produtor, forma-se o substantivo *jornalista* a partir de *jornal*. Com o sentido associado ao produto, forma-se o substantivo *jornaleiro* a partir de *jornal*.

Nem sempre a metonímia produz polissemia. Quando um(a) garçom/nete diz que a mesa 4 pediu a conta, está se referindo ao/à cliente que se sentou à mesa 4. Sem sair do domínio comercial, em que nossa cultura estabelece os papéis de cliente, prestador de serviço, estabelecimento comercial, produtos consumidos etc., o ajuste do/a cliente para a mesa permite referir o/a cliente sem saber seu nome. Isso não torna a unidade *mesa 4* polissêmica. Apenas viabiliza uma referência efêmera, porque logo logo será outro/a cliente a ocupar a mesa 4. É como professores em reunião dizendo *o 6º ano está muito agitado*, sentença cujo significado é metonímico pois são os atuais alunos do 6º ano que estão agitados. Mesmo que agitado fosse o 6º de uma sequência de anos, o significado seria metonímico, apenas a referência passaria a ser aos eventos acontecidos no 6º ano.

Tanto a **metáfora** quanto a **metonímia** são **perspectivizadas**. Do ponto de vista cognitivo, o uso de uma língua sempre parte de uma perspectiva. Pode-se conceber e retratar a mesma situação de diferentes perspectivas. O conceito filosófico que capta essa posição teórica é *situacionalidade* (tradução de *situatedness*). Trata-se da condição situada do ser humano - no espaço, no tempo, na história, na cultura e na sociedade. **Consequentemente, cada evento de fala é parcial, seja como oposto de total, seja como oposto de imparcial. Assim, a situacionalidade inviabiliza tanto a totalidade quanto a imparcialidade.**



Atenção, é preciso ter cuidado ao trabalhar com conceitos:

No volume I, estudamos a **situacionalidade** como critério de textualidade. Neste volume, vemos a **situacionalidade** como condição humana que torna o **uso da língua perspectivizado**. São dois conceitos diferentes! A homonímia está na tradução de *situationality* (critério de textualidade) e de *situatedness* (condição humana).

Entender que a metáfora e a metonímia são operações cognitivas amplia a visão sobre a gramática. Por exemplo, entre os processos de formação de palavras, a formação de substantivos a partir de verbos indica que *inflação* deriva de *inflar*. Agora é possível ver que esse substantivo já é formado metaforicamente, pois designa um fenômeno do domínio econômico a partir do domínio espacial. No eixo vertical, vivemos a experiência de encher e esvaziar. Por sua vez, na economia, é necessário calcular o índice de preços. Então, a formação de *inflação* a partir de *inflar* é motivada pela metáfora (como *texto*), em que a mente concebeu um fenômeno econômico como espacial, no eixo vertical, da perspectiva dos economistas. Nenhum economista se sente um poeta ao usar a palavra *inflação*. Isso porque operações cognitivas são estratégias inconscientes para conceber e dizer, são DA mente e podem se manifestar NA linguagem. Não são adornos (figuras) nem DA linguagem.

Considerar a metáfora e a metonímia como operações cognitivas também reforça a natureza semântica da grade argumental. Por exemplo, o fato de a maioria dos verbos ser biargumental (transitivos) passa a ser visto como o reflexo da estrutura do evento numa língua. Um evento pode ser definido como uma força que parte de uma origem e afeta um alvo.

Então, a grade biargumental é a mais frequente, porque os papéis do que / quem afeta e o que / quem é afetado se gramaticizaram, ou seja, foram codificados na estrutura da língua.

Evidentemente, isso não é tudo sobre a grade argumental revista do ângulo cognitivo. Convidamos você a saber mais em Miranda e Salomão (2009). Também convidamos você a rever os processos de formação de verbos para classificar os verbos derivados quanto à grade argumental. Por exemplo, saber que enlouquecer é um verbo formado a partir do adjetivo louco por parassíntese agora pode ser relacionado com a condição monoargumental desse verbo, que, por isso mesmo, só pode formar sentenças com sujeito, nunca com objeto.

SINTAXE

A partir do que vimos no tópico dedicado à semântica, a sintaxe pode ser definida como o subsistema que constrói os tipos de sintagma selecionados para preencher as diferentes grades argumentais numa língua natural. **O foco do ensino na escrita costuma impedir os alunos de perceber que enunciados orais já apresentam sujeitos, objetos, adjuntos, assim como são coordenados, subordinados e até insubordinados.** Fica a impressão de que apenas a escrita se submete à análise sintática, como se não houvesse uma sintaxe própria da conversa e uma sintaxe própria da narrativa, conversa e narrativa concebidas como práticas antropológicas e sociológicas (v. Bastos e Biar, 2015).

Até aqui, tentamos oferecer **dois ângulos para a análise sintática: (1)** um que concebe a língua como um sistema dedutivo e por isso enfoca a unidade SENTENÇA (unidade possível numa língua); **(2)** outro que concebe a língua como um sistema indutivo e por isso enfoca a unidade ENUNCIADO (unidade retirada do uso, considerando o enunciador numa variedade de uma língua e o contexto da enunciação). A **tradição gramatical** e a **Linguística Gerativa** adotam o primeiro ângulo. Este curso, o **QSN (2019)**, a **Linguística Funcional**, a **Linguística Cognitiva** e a **Linguística Textual** adotam o segundo.

É muito provável que você encontre a menção a outras unidades, como frase, oração e período. Observe a seguir o quadro para melhor visualização desses conceitos:

Frase

Cunha e Cintra (2016, p. 133) definem **frase** como “um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação”. Mas o que é sentido completo ou incompleto?

Antes de tudo, as unidades linguísticas se apresentam na fala (ou nos sinais). A escrita é uma particularidade de cerca de 10% das línguas do mundo. Cunha e Cintra (2016, p. 133) reconhecem a primazia da fala ao afirmarem que “A frase é sempre acompanhada de uma melodia, de uma entonação”.

A **frase** pode ser **nominal**, ou seja, sem verbos, ou **verbal**, com a presença de um ou mais **verbos**.



Oração

A frase que contém um verbo é uma oração. Agora, podemos dizer que esse verbo projeta sua grade argumental e que a **oração** consiste no preenchimento dessa grade.

Consequentemente, a frase “Contém mais de uma oração, quando há nela mais de um verbo [...]” (Cunha e Cintra, 2016, p. 134).

Período

“O período é a frase organizada em oração ou orações” (Cunha e Cintra, 2016, p. 135). Se uma frase é uma oração e uma oração é um período, então frase, oração e período são a mesma coisa? Se são, por que três termos? Se não são, qual a diferença? Esse é apenas um dos reflexos da falta de cientificidade à gramática normativa. O compromisso com os termos não pode ser maior que o compromisso com a apresentação clara dos fenômenos linguísticos.

O que se extrai dessa evidente imprecisão conceitual é que uma frase é a unidade da sintaxe do ponto de vista normativo e que uma oração é uma frase verbal. Uma oração coincide com um período quando é absoluta, como em *Chove muito em São Paulo*. Nesse caso, o período é simples. Uma oração não coincide com um período quando se combina com outra oração por coordenação ou subordinação. Nesse caso, o período é composto, seja por coordenação, seja por subordinação.

Uma oração é coordenada a outra quando não ocupa um argumento do verbo da outra nem é adjunto da outra. Uma oração é subordinada quando ocupa um argumento do verbo da outra ou é adjunto da outra. Se recuperarmos a grade argumental de *amar* e *gostar*, perceberemos que ambos os verbos também selecionam orações para preencher seu argumento interno. Em as crianças amam que os pais as busquem na escola e as crianças gostam (de) que os pais as busquem na escola, nada mais há que os argumentos internos preenchidos por orações.

Bastaria dizer que agora o objeto direto de *amar* e o objeto indireto (adotando-se a NGB) de *gostar* são oracionais. Mas para que facilitar? “Melhor” é dizer que a primeira é uma oração subordinada substantiva objetiva direta e a segunda é uma oração subordinada substantiva objetiva indireta. O que o aluno realmente precisa entender é que:

- (i) são orações porque contêm outra grade argumental, a do verbo *buscar*;
- (ii) são subordinadas porque preenchem a grade de outro verbo, logo se subordinam a esse verbo, que é *amar* na primeira sentença e *gostar* na segunda;
- (iii) são substantivas porque substituem substantivos; e
- (iv) são objetivas porque exercem a função sintática de objeto.

E pode piorar! Se as sentenças forem *as crianças amam dormir* e *as crianças gostam de dormir*, os objetos oracionais passam a ser chamados orações subordinadas substantivas objetivas (direta/indireta) reduzidas de infinitivo. Seriam reduzidas de que mais se a tradição mesma ensina que infinitivos são substantivos verbais? A articulação desejada é entre um substantivo ser a cabeça de um sintagma - *as crianças* (SN) *amam chocolate* (SN); o infinitivo ser uma forma nominal de verbo sintática e semanticamente equivalente a um substantivo - *as crianças amam dormir*, e orações poderem estar dentro ou fora da grade argumental. **Orações substantivas ficam dentro da grade de verbos, orações adjetivas ficam fora da grade de substantivos** (são adjuntos adnominais), **orações adverbiais ficam fora da grade de verbos** (são adjuntos adverbiais).

Por fim, uma breve menção às **orações insubordinadas**. Elas não são ensinadas na escola exatamente porque rompem a idealização da escrita bem comportada. Hirata-Vale (2017) aborda as orações condicionais insubordinadas do ponto de vista funcional.

São insubordinadas porque não se relacionam com uma oração principal, **como se não me engano** e **se faz favor**, e sim às atitudes dos falantes. É muito provável que elas sejam encontradas em redações, e o conhecimento de sua motivação permite ao/à professor/a uma abordagem que considere as condições de produção da fala e da escrita.



Imagem gerada pelo ChatGPT

USO DA VÍRGULA

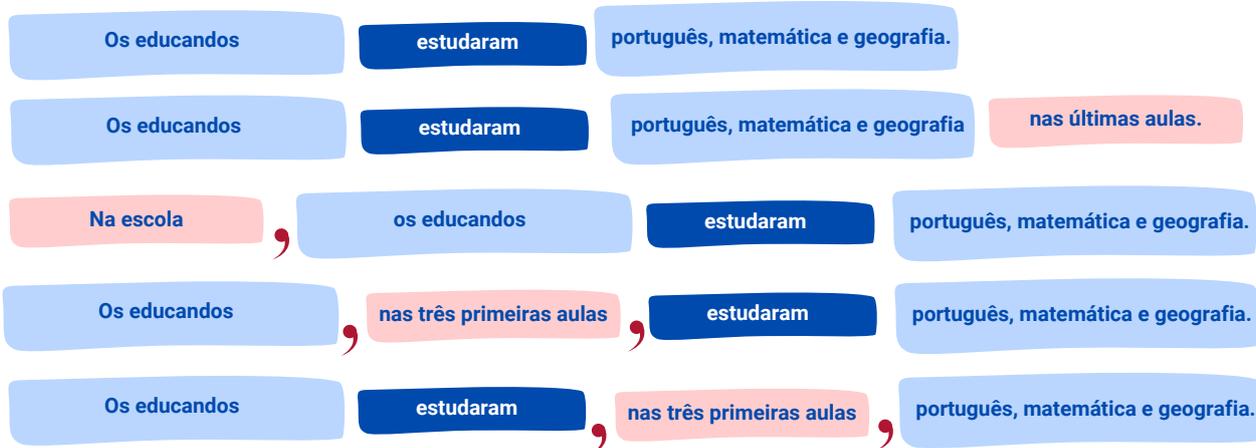
Na modalidade escrita da língua, a interface semântica-sintaxe envolve o uso da pontuação. O uso da vírgula, por exemplo, guarda relação direta com a grade argumental e com os sintagmas selecionados para preenchê-la. Em...

*Os educandos estudaram português,
matemática e geografia.*

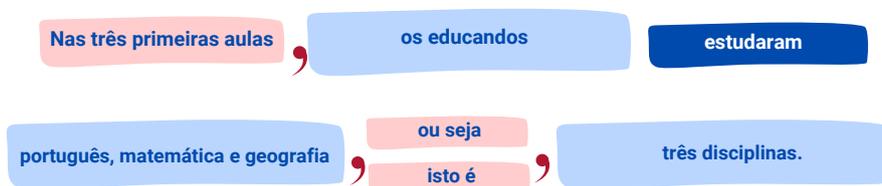
... temos o verbo *estudar*, que projeta dois argumentos. O argumento interno é preenchido por três SN. Isso não significa que há três argumentos, e sim a coordenação de sintagmas preenchendo o mesmo argumento. A lista poderia ser de quatro, cinco ou mais sintagmas sem nenhuma relação com a grade argumental.

Sendo assim, o uso da vírgula só está correto na coordenação desses sintagmas, nunca entre o verbo e seus argumentos.

Também é correto no deslocamento de um adjunto do fim para a condição de tópico ou de intercalação:



A intercalação pode ser de expressões explicativas (isto é, ou seja, por exemplo, em outros termos, em outras palavras). Novamente, usa-se a vírgula para demarcar a intercalação:



É importante ressaltar que os adjuntos adnominais também não podem ser separados dos substantivos:



Esse tópico não pretende esgotar os usos da vírgula. Seu objetivo é observar as relações entre a **morfologia** (classes de palavras), a **semântica** (grade argumental) e a **sintaxe** (tipos de sintagma) nas convenções ortográficas.

Há constituintes sintáticas que também não correspondem a argumentos, como o aposto e o vocativo, que também devem ser seguidos (se iniciais), antecidos (se finais) ou antecidos e seguidos (se intercalados) por vírgula.



Em orações absolutas, a ordem direta fica evidente, porém, em períodos compostos, é preciso observar com mais atenção esses elementos sintáticos. Isso auxilia no uso das vírgulas e também na flexão verbal como manifestação morfológica da concordância.

Por esse motivo, ao escrever textos mais longos, recomenda-se construir frases mais curtas, cuja estrutura fica mais evidente, evitando inadequações. Mesmo com pleno domínio da pontuação, frases muito longas sobrecarregam o leitor no seu processamento.

O ensino do uso das vírgulas (e de outros tópicos gramaticais) pode ser transformado em um jogo. Por exemplo, por meio de materiais concretos, como fichas, algumas frases podem ser construídas a partir da grade argumental do verbo. Assim, é possível “brincar” com a ordem dos argumentos e dos adjuntos para que os estudantes possam compreender essa estruturação.

Dessa forma, pode-se levantar o que os alunos trazem como conhecimento prévio sobre o uso de vírgulas e solicitar a eles que aloquem a vírgula nos diferentes posicionamentos das frases de acordo com a ordem em que podem ser construídas e reconstruídas.

Convidamos vocês a assistirem ao vídeo do projeto **Gramaticoteca**. Esse projeto envolve o ensino de língua portuguesa por meio da Metodologia Linguística Ativa, amparada teoricamente pela Linguística Gerativa, a qual abordamos no início do volume I deste curso.



Gramaticoteca - Aula 3
- Uso da vírgula



Além do canal no *Youtube*, é possível visitar o Instagram do projeto, no qual há a divulgação de alguns jogos que podem ser usados como modelos para elaboração de materiais para o ensino de língua portuguesa:



@gramaticoteca





Imagem gerada pelo ChatGPT

O TEXTO E SUAS POSSIBILIDADES

Ao longo do nosso curso, uma língua sonorizada foi sendo definida como um sistema em variação e sujeito a mudança, composto por subsistemas (fonologia, morfologia, sintaxe e semântica). Além disso, vimos que teorias linguísticas se distinguem por priorizar a variação, a mudança e/ou um dos subsistemas, sempre a partir de dados do uso.

Também vimos que a unidade do uso pode ser delimitada como enunciado, turno ou texto. A inserção numa sociedade letrada, com múltiplas fontes e formas de construção de sentidos, leva a formação dos educandos em todas as disciplinas da educação institucional a enfatizar a unidade texto em sua modalidade escrita.

Assim, na Educação Infantil, os estudantes são expostos a práticas com a língua escrita de maneira lúdica, tal como a contação de histórias, cantigas, jogos e brincadeiras e outras propostas de engajamento na descoberta, na aprendizagem.

Ao ingressar no Ensino Fundamental I, durante os dois primeiros anos, há um destaque ao processo de alfabetização, ou seja, à aquisição da escrita com vistas ao letramento.



Imagem CANVA

O papel dos textos desde a alfabetização envolve o letramento porque até mesmo a identificação de uma palavra se dá em sua ocorrência contextualizada em textos. Mais tarde, o letramento exige a identificação de que algumas estruturas são mais recorrentes em alguns textos que em outros. Tais recorrências são associadas aos **gêneros textuais**, “[...] constituídos de um determinado modo, com uma certa função, em dadas esferas de atuação humana [...]” (Ingedore e Koch, 2006, p. 106).

A internet, em geral, e as redes sociais, em particular, promovem a produção de textos e a circulação de sentidos sem nenhuma curadoria. A avalanche de informação propicia tanto a busca por assuntos do interesse pessoal ou profissional quanto a desinformação e até a prática de crimes, como a injúria, a difamação, o racismo, a homofobia, entre outros. Isso traz ao ensino da língua um desafio novo, que começa pela leitura crítica e culmina numa escrita ética e responsável, mesmo em ambiente recreativo.



Imagem CANVA

A Linguística Textual e a Linguística Cognitiva compartilham afinidades que podem contribuir para esses fins. A primeira afinidade é a atenção ao conhecimento de mundo compartilhado entre os educandos. A escuta dos saberes anteriores ao conhecimento acadêmico é indispensável para que tais conhecimentos façam sentido para os educandos. A segunda afinidade é a concepção contextualizada da língua, que leva a análise linguística a partir da situação comunicativa. A terceira afinidade é a relativização da produção de sentidos ao domínio da experiência. Por exemplo, a petição e a sentença são gêneros textuais do domínio jurídico, a resposta a uma prova e o artigo são gêneros textuais do domínio acadêmico, e assim por diante, dado que a lista de gêneros não é exaustiva, por serem tantas quantas são as “esferas de atuação humana”. A quarta afinidade é a concepção do significado como efeito do uso da língua, e não como propriedade de formas linguísticas. Desse ângulo, o significado não está lá, contido na palavra, na frase ou no texto. As expressões linguísticas são pistas para a construção de sentidos, que podem ser lidos em diferentes camadas.

Isso não leva à dispersão de leituras desencontradas, todas igualmente adequadas por refletirem subjetividades. O domínio da experiência e o gênero textual delimitam os sentidos possíveis e garantem inteligibilidade. O que não há é sentido único, predeterminado pelas palavras. Daí a impossibilidade de uma redação que assegure uma única interpretação, como se vê, por exemplo, no recurso ao STF para fixar um entendimento de leis passíveis de entendimentos diversos.

Pensando nas aulas de língua portuguesa, a variedade linguística que o estudante adquiriu deve ser o ponto inicial para que ele, primeiro, escreva textos em que essa variedade é a norma e, gradativamente, leia e escreva textos que exijam a troca de variedade e a ampliação do repertório de gêneros textuais.

A proposta de letramento crítico por Janks (2010) vai ao encontro da do QSN (Guarulhos, 2019), que, como outros documentos de orientação das práticas na Educação Básica, visa à formação de cidadãos críticos. Costa e Mendonça (2022) assinalam a dimensão sociolinguística dos currículos que pretendam promover o letramento crítico, cuja falta se manifesta, de maneira mais gritante na atualidade, na crença em notícias falsas (*fake news*). Seja em sua orientação sociocultural, seja em sua orientação sociopolítica, o letramento crítico é a finalidade última do ensino oficial da língua, sendo as práticas de análise linguística (priorizadas nesta publicação) o meio privilegiado para tal finalidade.

O caráter perspectivizado dos significados é a chave para afastar da escola as ideias de totalidade e imparcialidade, que ainda estão na base de algumas instruções sobre o ensino de redação.

- Os gêneros textuais são categorias de textos, entendendo-se por categoria, não um conjunto fechado, e sim um *continuum* de propriedades, com diferentes graus de pertencimento.
- Em todas as esferas da atuação humana, há produção de textos, orais ou escritos, dependendo do modo, da função e do suporte em que se manifestam.
- O texto como unidade de sentido está numa fonte bibliográfica comum à Linguística Textual e à Linguística Cognitiva, a mesma fonte em que se encontra o conceito de *enquadre* (Fillmore, 1982).
- A leitura dessa fonte combinada com a leitura da Análise da Conversa Etnometodológica pela lente da Linguística Textual por Marcuschi (2001) caracteriza a Análise da Conversação (v. Garcez, 2008).
- A identificação dos percursos conceituais contribui para o entendimento de consensos e dissensos teóricos. Um consenso é sobre a organização da fala por turnos. Um dissenso é sobre a concepção da unidade de análise: a conversa em sua complexidade etnográfica (Análise da Conversa) ou o texto como unidade linguística (Análise da Conversação).
- Um dissenso decorrente desse está na concepção de multimodalidade: a participação do corpo na conversa (Análise da Conversa) ou a participação da imagem no texto (Análise da Conversação).

Esta publicação simulou a tarefa de planejar aulas de língua portuguesa por **sequências didáticas**. A sensibilização para as teorias linguísticas é seu objetivo último, tendo em vista a cientificidade na abordagem às práticas de análise linguística. Agradecemos a leitura deste material, que partiu da reflexão desenvolvida no curso **Tópicos de Ensino de Língua Portuguesa**, realizado ao longo do ano de 2024.

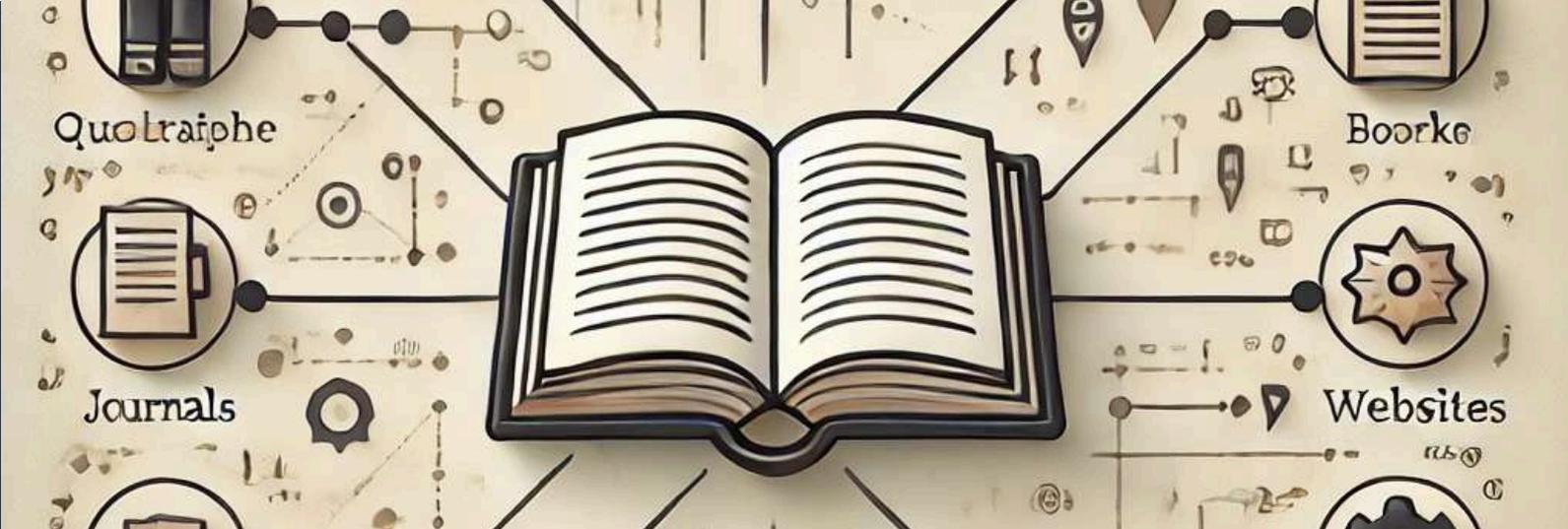


Imagem gerada pelo ChatGPT

R EFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASILIO, M. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA**, São Paulo, 2015, v. 31, n. esp., p. 97-126.
- BATISTI, E. Fonologia. *In*: SCHWINDT, L. C. **Manual de linguística: fonologia, morfologia e sintaxe**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- COLLISCHONN, G. A sílaba em português. *In*: BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUC-RS, 2001, p. 91-123.
- COSTA, L.; MENDONÇA, M. Análise linguística e letramentos críticos: interfaces possíveis. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 4, 2022, p. 188-216.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7 ed. São Paulo: Lexikon, 2016.
- DE BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.
- DUARTE, M. E. L. Termos da oração. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 185-203.
- FILLMORE, C. Frame semantics. *In*: The Linguistic Society of Korea (ed.). **Linguistics in the Morning Calm**. Seoul: Hanshin Publishing Company, 1982, p. 111-137.
- FURTADO, L. **Análise semântico-cognitiva das substituições sublexicais em português**. Dissertação, Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.
- GARCEZ, P. Perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação. *In*: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (org.). **Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- GUARULHOS. **QSN – Quadro de Saberes Necessários – Ensino Fundamental I**. Secretaria de Educação. Guarulhos: 2019a.
- GUARULHOS. **QSN – Quadro de Saberes Necessários – Introdutório**. Secretaria de Educação. Guarulhos: 2019b.
- KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- LANGACKER, R. **Cognitive grammar: a basic introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2001.
- MIRANDA, N. S.; SALOMÃO, M. (org.). **Construções do português do Brasil: da gramática ao discurso**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PEREIRA, M. C. C. (org.). **LIBRAS: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Empirical foundations for a theory of language change**. Austin: University of Texas Press, 1968.

Divisão Técnica de Comunicação Educacional

Colaboração: Ana Paula O. A. Santos, Anna Solano, Carla Maio, Camila Rhodes, Catharina Araujo, Danielle Chaves, Diego Alves, Eduardo Calabria, Gezer Amorim, Maira Kami, Mateus Barboza, Rodolfo Santana, Talita Siebra e William Ferreira.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

Rua Claudino Barbosa, 313 - Macedo - Guarulhos/SP
CEP 07113-040 - TEL.: 2475-7300
<http://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br>

Guarulhos, 2024



CIDADE DE
GUARULHOS