



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
GRADUAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E RESPECTIVA LITERATURA

EDUARDO DE SOUZA GUEDES

**O PROCESSO DE ELICIAÇÃO DO CONHECIMENTO:
uma metodologia para o ensino de orações subordinadas substantivas**

Brasília - DF

2025

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
GRADUAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA E RESPECTIVA LITERATURA

EDUARDO DE SOUZA GUEDES

**O PROCESSO DE ELICIAÇÃO DO CONHECIMENTO:
uma metodologia para o ensino de orações subordinadas substantivas**

Trabalho de Conclusão de Curso do
Departamento de Linguística, Português e
Línguas Clássicas da Universidade de Brasília,
apresentado como requisito para a obtenção do
título de licenciado em Língua Portuguesa e
Respectiva Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Medeiros Junior

O processo de eliciação do conhecimento: uma metodologia para o ensino de orações subordinadas substantivas

The Knowledge Elicitation Process: a methodology for teaching noun subordinate clauses

Eduardo de Souza Guedes

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo propor uma metodologia para o ensino de orações subordinadas substantivas no âmbito da língua portuguesa, fundamentada no processo de eliciação do conhecimento linguístico prévio dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa de caráter teórico-metodológico, baseada em revisão bibliográfica, especialmente nas contribuições de Kato (1986) e Grolla (2009), que demonstram a existência de regras implícitas já internalizadas pelos falantes antes da instrução formal e na concepção de que estas podem ser úteis no aprendizado. A sequência didática proposta organiza-se em três etapas: na primeira, evidencia-se que o aprendiz dispõe dos recursos necessários para a formação de orações subordinadas; na segunda, apresentam-se as possibilidades de construção dessas estruturas; na terceira, explicita-se a função substantiva desempenhada por tais orações; na quarta, verifica-se a natureza dinâmica das estruturas. Defende-se que a valorização do conhecimento linguístico pré-existente pode favorecer a sistematização da gramática e o desenvolvimento das habilidades de produção textual. Conclui-se que a articulação entre saberes implícitos e práticas pedagógicas oferece subsídios para um ensino mais eficaz de orações substantivas.

Palavras-chaves: ensino de Língua Portuguesa; orações subordinadas substantivas; eliciação do conhecimento.

ABSTRACT

This article aims to propose a methodology for teaching subordinate noun clauses in the context of the Portuguese language, based on the elicitation of students' prior linguistic knowledge. It is a theoretical-methodological study grounded in a literature review, with emphasis on the contributions of Kato (1986) and Grolla (2009), which demonstrate the existence of implicit grammatical rules already internalized by speakers before formal instruction and the idea that such rules may be useful for learning. The proposed teaching sequence is structured in three stages: first, it highlights that learners possess the necessary resources to form subordinate clauses; second, it presents the possible constructions of these structures; third, it clarifies the nominal function performed by such clauses and fourth, highlighting the dynamic nature of these structures. The approach suggests that valuing students' pre-existing linguistic knowledge can enhance the systematization of grammar and the development of text production skills. It concludes that articulating implicit knowledge with pedagogical practices provides support for a more effective teaching of subordinate noun clauses.

Keywords: Portuguese language teaching; noun subordinate clauses; knowledge elicitation.

1 INTRODUÇÃO

No âmbito da tradição filosófica, a sociabilidade é concebida como um atributo constitutivo da condição humana. Em Aristóteles (1985), essa ideia se manifesta na compreensão de que o homem se realiza enquanto ser político, isto é, como parte de uma coletividade cuja organização é condição para o exercício da vida comunitária. Séculos mais tarde, Durkheim (1999) retoma essa perspectiva sob uma ótica sociológica, atribuindo à racionalidade o papel de elemento distintivo que confere ao homem uma disposição natural à vida em grupo.

Desde os primórdios, a humanidade precisou desenvolver formas de interação, tanto para a caça quanto para a manutenção da sobrevivência grupal (MITHEN, 1996). No entanto, ainda não há consenso, na literatura, sobre o momento exato em que a comunicação verbal humana se estabeleceu de forma efetiva, o que gera discussões sobre as origens da linguagem e seu impacto na evolução social.

Se, historicamente, a comunicação sempre se mostrou fundamental para a organização social e para a subsistência humana, estudos linguísticos recentes voltam-se a compreender como os seres humanos adquirem a linguagem: elemento primordial que sustenta essa interação social. O que se sabe atualmente é que a fala é uma característica intrínseca aos seres humanos, diferenciando-os dos demais animais. De acordo com Kato (1986), a aquisição da linguagem não requer instrução formal, pois trata-se de um processo natural.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Grolla (2009) entende que a aquisição da linguagem possui duas características fundamentais: universalidade e uniformidade. A primeira reforça o ponto trazido por Kato, isto é, o de que toda criança com desenvolvimento típico aprende uma língua natural sem a necessidade de treinamento especializado ou de uma exposição linguística organizada de forma sequencial. A segunda diz respeito ao fato de que crianças que recebem *inputs* diferentes (e cujas realidades também são diferentes) conseguem aprender a mesma língua.

Grolla (2009) destaca a notável rapidez com que os indivíduos adquirem e passam a empregar sua língua materna. Segundo a autora, aproximadamente aos 5 anos de idade, as crianças já dominam a maior parte das construções sintáticas de sua língua, incluindo orações relativas, clivadas, interrogativas e passivas. Apesar de estarem expostas a um conjunto finito de enunciados, são capazes de produzir infinitas combinações, o que demonstra que a aquisição linguística não se limita à memorização de sentenças, mas envolve a internalização de um sistema de regras que possibilita a formulação de estruturas inéditas.

Assim, antes mesmo de ingressar em uma instituição de ensino, a criança, em sua fase inicial de desenvolvimento, já apresenta um repertório de conhecimentos acerca das estruturas linguísticas, em virtude de sua inserção em um ambiente *homoglóssico*. Tal contexto possibilita não apenas a produção, mas também a compreensão de enunciados. De acordo com Franchi (2006, p. 25), todo indivíduo dotado da capacidade de fala “possui uma gramática interna (de natureza biológica e psicológica) ou, ao menos, a interioriza desde a tenra idade, a partir de suas próprias experiências linguísticas”. Esses conhecimentos internalizados — consolidados ao longo dos anos — que capacitam o falante a se comunicar com domínio e naturalidade em sua língua materna.

Embora o falante já detenha um domínio básico da língua que lhe permite comunicar-se de maneira eficaz, a sistematização do conhecimento formal continua sendo imprescindível. A gramática periférica assume papel essencial ao permitir que o aluno analise e aplique de forma consciente as regras da língua. Esse processo de organização e reflexão não apenas aprimora a competência comunicativa, como também contribui para a ampliação das oportunidades de ascensão social, ao propiciar uma compreensão mais precisa e uma utilização adequada das variantes formais.

Kato (1986), ao subdividir os processos de aquisição em Fala1 e Fala2, bem como escrita1 e escrita2, demonstra que a aprendizagem formal da língua se assemelha ao aprendizado de uma nova língua, e não apenas ao refinamento do conhecimento já adquirido de maneira natural. Isso levanta a questão de como a gramática nuclear do aluno poderia servir de base para a assimilação de novas estruturas e conjuntos linguísticos, de modo a oferecer uma alternativa facilitadora nos processos de aprendizagem tidos como mais complexos.

1.1 OBJETIVOS

O presente estudo concentra-se, especificamente, no ensino de orações subordinadas substantivas, propondo uma metodologia fundamentada no processo de eliciação do conhecimento linguístico prévio dos estudantes. O objetivo é demonstrar que os alunos já detêm recursos implícitos que permitem a formação dessas orações e que a sistematização formal deve se apoiar nesse conhecimento pré-existente.

A pesquisa, de caráter teórico-metodológico, organiza a abordagem em etapas que evidenciam os recursos linguísticos disponíveis, apresentam possibilidades de construção e explicam a função substantiva desempenhada pelas orações. A relevância do estudo reside na possibilidade de articular saberes implícitos com práticas pedagógicas formais, contribuindo para um ensino mais eficaz e reflexivo da gramática da língua portuguesa, sobretudo no âmbito da produção textual.

1.1.1 Objetivos específicos

A análise do ensino de orações subordinadas substantivas (OSS) em sala de aula requer a consideração das dificuldades que podem surgir durante a aprendizagem dessa temática. Três problemáticas centrais orientam a investigação inicialmente: a) a possível complexidade inerente do tema; b) a adequação do momento de sua abordagem no processo educativo; c) identificação da melhor forma de articular os conhecimentos linguísticos pré-existentes dos alunos à aprendizagem de OSS. Para abordar e elucidar essas questões, torna-se necessário, inicialmente, compreender a natureza dessas orações e refletir sobre seus aspectos estruturais.

2 PENSANDO A QUESTÃO DAS SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS

2.1. Conhecimentos Prévios

Para aprofundar-se na compreensão do ensino de orações subordinadas substantivas (OSS), é necessário contextualizar essas estruturas no período composto da língua e destacar sua relevância funcional. Segundo Rocha Lima (2011, p. 326), orações subordinadas substantivas

[...] valem por substantivos. Assim como, dentro da oração, o substantivo pode servir de sujeito, objeto direto, objeto indireto, complemento relativo, complemento nominal, aposto e predicativo — assim também, dentro do período, às orações substantivas cabe desempenhar os mesmos ofícios.

Cunha e Cintra (2010), seguem a mesma linha de raciocínio, mas não falam em funções do substantivo, mas nas nomenclaturas designadas a cada função sintática exercida pela oração. Nota-se, portanto, a substituição, por exemplo, de ‘sujeito’ por ‘subjética’ ou, ainda, de ‘agente da passiva’ por ‘agentiva’. Já Bechara (2009), ao definir OSS, chama-as de

‘orações complexas’ e indica que a conjunção integrante, elemento que conecta a oração principal à oração complexa, pode vir precedida de preposição, caso seja requisitado (nesse contexto, o autor faz alusão às completivas nominais e às objetivas indiretas).

As discussões dos autores evidenciam que, embora exista certa diversidade terminológica, há consenso de que as orações subordinadas exercem funções equivalentes às de substantivos. Para fins didáticos e de sistematização, torna-se necessário organizar essas funções em uma tipificação clara, acompanhada de exemplos que ilustrem cada ocorrência. Dessa forma, apresenta-se a seguir um quadro sintético com a classificação tradicional das OSS e suas respectivas exemplificações:

Tabela 1 - Tipificação e exemplificação das orações subordinadas substantivas

TIPOS DE ORAÇÃO	EXEMPLOS
Objetiva Direta	João pediu que todos viessem à festa.
Objetiva Indireta	João precisava de que todos viessem à festa.
Subjetiva	É importante que todos venham à festa.
Completiva Nominal	Havia a necessidade de que todos viessem à festa.
Predicativa	O importante é que todos venham à festa.
Apositiva	João deseja o seguinte — que todos venham à festa.
Agentiva*	A festa foi organizada por quem queria que todos viessem.

Fonte: elaborado pelo autor

Observa-se, desde as definições iniciais e da Tabela 1, o uso de terminologias relacionadas às funções sintáticas que o substantivo pode exercer, bem como de vocábulos como *oração* e *período*. Esse tipo de abordagem terminológica pode representar um entrave no processo de ensino-aprendizagem de orações subordinadas. Assim como é improvável que um aluno compreenda equações de segundo grau sem dominar operações básicas, é igualmente inviável supor que um estudante aprenda orações subordinadas substantivas (OSS) sem conhecimentos prévios sobre conceitos como *oração*, *objeto* ou *substantivo*.

A ausência de uma sequência pedagógica contínua dificulta a construção gradual do conhecimento, comprometendo o aprendizado de tópicos como os períodos compostos. Não se trata, portanto, da complexidade intrínseca do tema, mas da falta de domínio de noções precípuas, que deveriam ser retomadas no início de qualquer sequência didática voltada para

esse conteúdo. Dessa forma, recomenda-se que o professor retome os conceitos básicos antes de introduzir o estudo das orações subordinadas. A questão que se impõe, então, é: quais seriam esses conteúdos prévios indispensáveis, e de que maneira devem ser trabalhados? Nesse contexto, visa-se recorrer a outros níveis de análise linguística e, partindo da compreensão das classes gramaticais envolvidas no funcionamento dos períodos compostos. No caso específico deste estudo, as classes mais relevantes são o verbo e o substantivo.

Nesse momento, o docente deve-se ater ao fato de que critérios semânticos dificilmente atenderão integralmente ao objetivo final: a aprendizagem e identificação desses elementos. Dizer, por exemplo, que substantivo “é a palavra com que nomeamos ou designamos os seres em geral” (CUNHA e CINTRA, 2010, p. 177) ou “toda palavra que especifica substância, ou seja, coisa que possua existência” (ALMEIDA, 1961, p. 77) é insuficiente para a compreensão absoluta dessa classe morfológica, pois os próprios termos que integram as acepções supracitadas não são claros o suficiente. Afinal, “o que entendemos por “coisa”, “ser”, “substância”? Como conceitos tão abstratos e subjetivos (próprios da filosofia) podem fundamentar as definições de termos gramaticais?” (ROCHA, 2012, p. 93).

Diante do exposto, Rocha (2012) sugere que, para a caracterização do substantivo, é pertinente considerar não apenas aspectos semânticos, mas também critérios de natureza sintática e morfológica. O critério sintático evidencia a vinculação do substantivo a outros elementos da oração, em especial aos determinantes, uma vez que “só é substantivo, em português, a palavra que se deixa anteceder por determinantes” (ROCHA, 2012, p. 94). O critério morfológico contempla a possibilidade do substantivo receber sufixos derivacionais que exprimem valores de aumentativo (-ão) ou de diminutivo (-inho, -zinho) (MACAMBIRA, 1999). Ademais, integra a essência dessa classe gramatical o fato de “apresentar e determinar flexão de gênero e número” (ROCHA, 2012, p. 94).

Logo, considere-se a frase: *O menino roubou aquele relógio*. Nela, os vocábulos *menino* e *relógio* configuram-se como substantivos não apenas por nomearem entidades, mas, sobretudo, por apresentarem propriedades formais e funcionais típicas dessa classe. Ambos admitem flexão de número (meninos, relógios); um deles apresenta flexão de gênero (menina); combinam-se com determinantes (respectivamente *o* e *aquele*) e comportam a anexação de sufixos derivacionais de diminutivo ou aumentativo (menininha, menino; relógiozinho).

De modo análogo, os verbos não devem ser definidos prioritariamente por critérios semânticos, como a noção de “ação, estado, fato ou fenômeno”, tal como proposto por Cegalla (2000, p. 182). Rocha (2012, p. 96) sustenta que a caracterização mais precisa do verbo reside no fato de que essa classe admite “as desinências próprias de número, pessoa, tempo e modo”. Paralelamente, Sautchuk (2010, p. 24) acrescenta que “somente os verbos se articulam com os pronomes pessoais do caso reto”. Evidencia-se, portanto, que o reconhecimento do verbo exige a consideração de critérios morfológicos e sintáticos, uma vez que sua definição decorre das marcas flexionais que o constituem e de sua vinculação a outras classes de palavras.

A aplicação desses critérios pode ser observada, novamente, na análise do verbo *roubou* na sentença *O menino roubou aquele relógio*. Diferentemente das classes nominais, esse item lexical evidencia-se como verbo justamente por apresentar as marcas flexionais que lhe são próprias: a forma *roubou* incorpora desinências de tempo, modo, número e pessoa, correspondendo, respectivamente, ao pretérito perfeito, modo indicativo, singular e terceira pessoa. Além disso, *roubou* articula-se com pronomes pessoais do caso reto, uma propriedade exclusiva dos verbos, o que pode ser verificado em transformações como *ele roubou aquele relógio* ou *eu roubei aquele relógio*, que alteram a flexão verbal, mas que conseguem manter a integridade do enunciado.

Tentativas de submetê-lo aos critérios que definem o substantivo, por outro lado, revelam-se inviáveis quando se preserva o valor categorial dos determinantes envolvidos. Se *roubou* fosse um substantivo, deveria poder ocupar a posição de núcleo nominal em sintagmas introduzidos por determinantes, à semelhança de *relógio* em *aquele relógio*. No entanto, sequências como **aquele roubou* ou **o roubou*, interpretadas com *aquele* e *o* na função de determinantes, mostram-se agramaticais, o que evidencia a impossibilidade de *roubou* integrar um sintagma nominal. Ademais, o item não admite flexão nominal (**roubões*, **roubinhos*) sem que haja derivação, processo que resulta em outra unidade lexical (*roubo*).

Do mesmo modo que classes morfológicas devam ser explicadas empregando critérios outros (aquém do nível semântico), outros termos vinculados ao ensino de OSS devem ser melhor esclarecidos. Inicialmente, seria interessante distinguir ‘oração’ e ‘período’, que são termos recorrentemente utilizados, mas cujo conhecimento mais aprofundado é paupérrimo. Ora, se a temática central concerne na capacidade de identificação e percepção de estruturas

correlatas às orações subordinadas, requer-se, por conseguinte, o conhecimento dos termos que as constituem.

Conforme Bechara (2009), toda manifestação linguística orientada à comunicação estrutura-se em unidades delimitadas por pausas e por uma curva de entoação específica, as quais configuram o enunciado ou período. Trata-se de uma unidade linguística de sentido completo, iniciada e concluída por sinais de delimitação (silêncio e entoação na oralidade, letra maiúscula e pontuação na escrita), capaz de transmitir uma intenção comunicativa integral do interlocutor.

O autor também observa que tais enunciados podem apresentar extensões variadas e diferentes modalidades expressivas (declarativa, interrogativa, imperativa, vocativa e exclamativa), determinadas pela intenção do falante. Assim, o período constitui-se como a totalidade semântica e entonacional de um ato comunicativo, sendo, na tradição gramatical brasileira, a base sobre a qual se assentam as análises sintáticas.

No interior dessa unidade maior, encontra-se a oração, que, segundo Bechara (2009, p. 337), “se caracteriza por ter uma palavra fundamental que é o verbo (ou sintagma verbal) que reúne, na maioria das vezes, duas unidades significativas entre as quais se estabelece a relação predicativa – o sujeito e o predicado.” Desse modo, a oração configura-se como a unidade estrutural interna do período e este pode conter uma ou mais orações, de acordo com a complexidade das relações estabelecidas entre os verbos e seus complementos. Quando há uma oração, chama-se de período simples; quando há mais de uma oração, denomina-se período composto.

Portanto, em “Carla contou o segredo!”, identifica-se uma oração, uma vez que há a presença de um verbo que constitui o núcleo do predicado, e, conseqüentemente, um período simples, por se tratar de uma estrutura gráfica iniciada por letra maiúscula, finalizada por sinal de pontuação e dotada de apenas um verbo. Já em “Carla disse que contou o segredo!”, reconhecem-se duas orações, dado que há dois verbos com núcleos predicativos distintos, articulados entre si por subordinação, formando, assim, um período composto — unidade gráfica e sintática iniciada por letra maiúscula, finalizada por pontuação conclusiva e composta por mais de uma oração em sua estrutura interna.

2.2 Elaborando uma proposta didática

Esclarecidos os conhecimentos prévios, deve-se partir para solucionar a terceira questão, ou seja, qual a melhor forma de usar o que o aluno já sabe para ensiná-lo sobre OSS? Para isso, foi elaborada uma proposta didática atrelada a 4 passos que possam, em teoria, fazer com que os discentes utilizem de seu próprio saber linguístico na identificação desses elementos que soam bastante herméticos.

2.2.1. PROPOSTA DIDÁTICA

De início, para atender à demanda proposta, isto é, utilizar do conhecimento discente (de sua gramática nuclear) como meio para aprendizagem do conteúdo em tela (OSS), topa-se em uma barreira que parece intransponível: como ensinar, por exemplo, o conceito de uma oração subordinada substantiva objetiva direta sem que se recorra à própria gramática periférica para análise dos conteúdos basilares? Em suma, parece que os alunos utilizariam o conhecimento aprendido na gramática externa (como o que é um objeto direto) para auxiliar no entendimento de outro conteúdo da gramática externa. Isso, claramente, inviabiliza o intuito da troca de saberes entre as gramáticas natural e a do letrado.

Logo, o primeiro passo da proposta aqui elaborada é mostrar aos alunos a necessidade do preenchimento de determinadas lacunas obrigatórias. Os discentes, embora, às vezes, não consigam categorizar ou diagnosticar a função sintática de um termo, sabem perfeitamente, por serem falantes nativos, que verbos carecem (ou não) de elementos para que expressem integralmente seus sentidos. Eles sabem que falta, em alguns casos, alguma informação e que sem ela o contexto parece não ter uma interpretação lógica.

Com o intuito de verificar se os alunos já possuem noção das lacunas que precisam ser preenchidas, considerou-se pertinente utilizar tirinhas ou histórias em quadrinhos como instrumento de observação. A escolha desse gênero textual revela-se adequada, pois a inserção de diferentes gêneros nos contextos escolares “garante a formação e ascensão social do aluno por meio de seu letramento em diferentes situações comunicacionais” (SCRINOLE et al., 2023, p. 72).

Nesse sentido, para o funcionamento da didática, o professor deve colocar no quadro um exemplo de história em quadrinho removendo a função sintática que ele anseia trabalhar. Em seguida, perguntar aos seus alunos se há algum elemento ausente naquele contexto/ se existe alguma informação faltante. Logo depois, questioná-los qual seria a melhor forma de completar esse conteúdo necessitado, como mostra a imagem abaixo:

Figura 1: tirinha do personagem Hagel e de sua esposa Helga



Fonte: Dik Browne, Folha de São Paulo, 2012

O preenchimento do espaço em branco não evidenciará somente que o aluno consegue naturalmente perceber a ausência de argumentos no período (afinal, quem diz, diz algo), mas também que essa lacuna pode ser preenchida de formas diferentes. Respostas possíveis para a situação seriam:

- a) O doutor disse que eu deveria descansar.
- b) O doutor disse: descanse, minha filha!
- c) O doutor disse como descansar melhor durante o dia.

Isso leva ao segundo passo: demonstrar que há mais de uma possibilidade de elaboração do argumento. Nesse momento, é importante que o professor não use logo no início o nome que cada oração pode ter (desenvolvida, justaposta ou reduzida). À vista disso, mostre exemplos de OSS com formas diferentes, mas que carregam a mesma base semântica e peça para que os discentes tentem replicá-lo.

Hagar disse _____

Helga comentou _____

- a) Hagar disse gostar de melancia
- b) Hagar disse: gosto de melancia
- c) Hagar disse que gosta de melancia
- d) Hagar disse como gosta de melancia.

Após a apresentação desses exemplos, o próximo passo é discutir com os alunos as diferentes estruturas sintáticas e seus efeitos no texto. Logo, é interessante que os discentes percebam que, apesar das variações formais, o conteúdo semântico permanece semelhante. Nesse sentido, o professor pode incentivar a reflexão sobre como a escolha de cada forma

afeta o estilo e a clareza do discurso, além de introduzir, gradativamente, os termos técnicos associados a cada tipo de oração.

O terceiro passo seria fazê-los compreenderem a natureza nominal desse tipo de oração. A melhor forma de executá-lo seria primeiramente mostrar, no período simples, que um substantivo ocupa o espaço de valência solicitado pelo verbo. Posteriormente, fazer a transformação para o período composto, substituindo o substantivo por um verbo correspondente:

- a) Todos querem o retorno dele / Todos querem que ele retorne
- b) Cebolinha quer a vinda da mãe / Cebolinha quer que a mãe venha
- c) O navegante sugeriu a escrita de uma carta / o navegante sugeriu que se escrevesse uma carta

No entanto, aparenta ser necessário mostrar que esse tipo de transformação (substantivo - verbo) não é sempre possível. Embora ainda seja viável desenvolver uma oração, seu desenvolvimento não é tão intuitivo dentro dessa perspectiva:

- a) O monge perguntou o caminho de casa.
- b) *O monge perguntou que caminho/ caminhe de casa.
- c) O monge perguntou qual é o caminho de casa.

O quarto passo consiste em explorar a flexibilidade das estruturas oracionais por meio de atividades que envolvem a reordenação e a complementação de períodos. Ao manipular a posição das orações e adicionar elementos (como sinais de pontuação), os aprendizes são incentivados a perceber que as regras gramaticais aprendidas para o período simples podem ser transferidas para a análise e produção de períodos compostos, evidenciando a natureza dinâmica e adaptável da sintaxe.

- 1) **Uso da vírgula:** se no período simples eu não se aceita o uso vírgula entre o verbo e seus complementos, no período composto a regra permanece:

- a) *Carla sabe, o dia de hoje. / Carla sabe o dia de hoje.
- b) *Carla sabe, que hoje é sábado. / Carla sabe que hoje é sábado.

1.1) **Uso da vírgula em estruturas de ordem indireta:** não é comum, ao trocar posições de elementos de suas posições canônicas na frase (aqui nos referimos a objetos diretos), a utilização de vírgula como indicador dessa mudança. No entanto, é comumente utilizado no

âmbito literário a vírgula de objeto anteposto ao verbo em virtude da extensão do período ser considerada grande, ainda que não seja obrigatória:

- a) Nunca mais quero vê-la novamente na minha frente nessas terras áridas, disse Carla.
- b) Nunca mais quero vê-la novamente na minha frente nessas terras áridas disse Carla.

1.2) Em se tratando de **objetos diretos pleonásticos**, o uso da vírgula faz-se imprescindível (Lunguinho, M.; Guerra Vicente, H.; Medeiros Junior, P. 2020), bem como no período simples:

- a) Que nunca mais quero vê-la, Carla já o sabe
- b) *Que nunca mais quero vê-la Carla já o sabe
- c) O pão, eu já o comprei
- d) *O pão eu já o comprei

2) **Orações equipolentes**: É possível que existam dois elementos cumprindo a mesma função sintática simultaneamente. Nesses casos, conforme explica Bechara (2009, p. 399), “Se o enunciado encerra mais de um que, podemos, com elegância, omitir a conjunção integrante, principalmente nas orações subjetivas e objetivas presas a núcleos verbais que exprimem vontade ou temor”:

- a) Joana quer que você venha e traga as crianças.
- b) Joana quer que você venha e que traga as crianças.

Esses são somente alguns exemplos de que é possível discutir, em sala de aula, a dinamicidade das estruturas, ainda que existam outros exemplos que poderiam ser apurados, tais como o encadeamento de orações (Carla afirmou que sonhou que havia se mudado), a natureza semântica da oração subordinada atrelada à conjunção integrante ‘se’, períodos mistos, entre outros.

Ainda que se tenha trabalhado com orações na função de objeto direto, o mesmo tipo de análise (que incluiria os 4 passos mencionados) poderia ser feito utilizando outros tipos de OSS, fazendo, por óbvio, as alterações necessárias. A opção inicial pelas objetivas diretas está atrelada a dois fatores: fácil identificação e fácil exemplificação. Esse tipo de oração, dentro desta pesquisa, mostrou-se muito mais acessível que as demais de mesma tipificação, isto é, os exemplos são encontrados de forma mais abundante.

Pode-se pensar, igualmente, que as subjetivas, as quais expressam funções de sujeito, poderiam figurar dentro dessa primeira remessa analítica, haja vista que cumprem, igualmente, papel argumental em relação ao verbo. No entanto, em se tratando de orações subordinadas com essa função, nota-se um emprego diferente ao que se observa no período simples: o sujeito oracional aparece comumente após o verbo. Logo, o docente deve ter cautela e avaliar quais seriam os tipos de OSS mais viáveis de se trabalhar inicialmente, considerando que isso pode impactar no nível de compreensão do alunado ao longo da sequência didática.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou evidenciar que o ensino das orações subordinadas substantivas pode ser significativamente aprimorado quando se parte da eliciação do conhecimento linguístico prévio dos estudantes. Ao reconhecer que os falantes já dispõem de uma gramática internalizada capaz de gerar e compreender estruturas complexas antes da instrução formal, conforme sustentam Kato (1986) e Grolla (2009), torna-se possível orientar o processo pedagógico de modo mais efetivo. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador que sistematiza saberes já existentes, transformando o conhecimento implícito em reflexão linguística consciente.

A análise teórica e a proposta didática apresentadas demonstram que a aprendizagem das orações subordinadas substantivas depende não apenas da memorização de nomenclaturas e classificações, mas, sobretudo, da compreensão funcional das estruturas que compõem o período composto. O percurso metodológico proposto, baseado em etapas que vão do reconhecimento das lacunas sintáticas à identificação da função substantiva das orações, evidencia que a articulação entre gramática nuclear e gramática periférica pode favorecer a consolidação de um ensino mais significativo e contextualizado da língua portuguesa.

Conclui-se, portanto, que valorizar o conhecimento linguístico prévio do aluno constitui uma estratégia pedagógica eficaz para o ensino de gramática. Ao propor atividades que partem da observação e da reflexão sobre o uso real da língua, como o emprego de tirinhas e outras situações comunicativas, fomenta-se o desenvolvimento de competências analíticas e produtivas. Assim, a eliciação do conhecimento mostra-se não apenas um procedimento didático, mas uma abordagem que integra teoria linguística e prática docente.

4 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1961.
- ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Mário da Gama Kury. Editora: Universidade de Brasília, 1985.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2009.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa: com numerosos exercícios**. 43. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000
- CUNHA, Celso. **Gramática do português contemporâneo: edição de bolso**. Org. Cilene da Cunha Pereira. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- DURKHEIM, Émile, 1858-1917. **Da divisão do trabalho social**. tradução. Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006
- GROLLA, Elaine. **Aquisição da linguagem**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em:
https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguagem/assets/541/Texto-base_Aqus._Ling.pdf. Acesso em: 07 nov. 2025.
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita - uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo, Ática, 1986.
- LUNGUINHO, M. V. S.; GUERRA VICENTE, H.; MEDEIROS JUNIOR, P. **Seleção, constituição e pontuação: uma proposta formal para o ensino da vírgula em português**. In: Simone Guesser; Núbia Ferreira Rech (orve) Gramática, aquisição e processamento linguístico: subsídios para o professor de língua portuguesa. 1 ed. Campinas - SP: Pontes editores, 2020, V.1, p. 139-189.
- MACAMBIRA, José Rebouças. **A estrutura morfo-sintática do português: aplicação do estruturalismo linguístico**. 9. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- MITHEN, Steven. **The Prehistory of the Mind: The Cognitive Origins of Art, Religion and Science**. London: Thames and Hudson, 1996.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 47. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

ROCHA, Thomas. **Análise comparativas das definições de substantivos e verbos nos compêndios de gramática normativa**, 2012. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/136_310.pdf>. Acesso em: 15 set. 2025.

SAUTCHUK, Inez. **Prática de morfossintaxe: como e por que aprender análise (morfo)sintática**. 2. ed. Barueri, SP: Manole, 2010.

SCRINOLLE, M. et al. **A importância do ensino de gêneros textuais no processo de ensino e de aprendizagem de línguas**. Revista em foco. 15. Ed, 2023.