



# miguilim

revista eletrônica do netlli

volume 11, número 3, set.-dez. 2022

## ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS EM REDAÇÕES NOTA MIL DO ENEM: OS CLÍTICOS E AS ORAÇÕES RELATIVAS PADRÃO



## MORPHOSYNTACTIC ASPECTS IN ENEM GRADE THOUSAND ESSAYS: CLITICS AND STANDARD RELATIVE CLAUSES

Lucas Henrique FERREIRA  
Universidade Federal de Alagoas, Brasil

Camilla de Castro MARCELINO  
Universidade Federal de Alagoas, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | OS AUTORES  
RECEBIDO EM 15/05/2022 • APROVADO EM 25/01/2023  
DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v11i3.270>

---

### Resumo

---

Neste artigo, temos como objetivo principal analisar o uso dos clíticos e das orações relativas em redações nota mil do Enem, a fim de (1) observar como vestibulandos realizam os clíticos e as orações relativas em redações que alcançaram a nota máxima; (2) verificar se vestibulandos utilizam estruturas da gramática vernacular nessas redações; e (3) refletir sobre o papel da escola na manutenção/recuperação do uso dos clíticos e das orações relativas padrão nesses textos. Para tanto, analisamos – quantitativa e qualitativamente – 44 redações que obtiveram nota mil no Enem 2019. Como

fundamentação teórica, adotamos os pressupostos gerativistas (cf. CHOMSKY, 1986 e seguintes), considerando a expansão da gramática periférica a partir do *input* fornecido na escolarização (cf. KATO, 2005; 2018). Os resultados mostram que os vestibulandos deram preferência às normas prescritas na gramática tradicional e as estratégias vernaculares não predominaram nas redações, confirmando que a escola tem um papel imprescindível na manutenção/recuperação desses fenômenos, que não fazem parte da gramática nuclear dos falantes. Além disso, os dados indicam que produções eliciadas e monitoradas contribuem para a realização de elementos em mudança linguística.

---

## Abstract

---

In this article, our main objective is to analyze the use of clitics and standard relative clauses essays which got “a thousand grade” in Enem, in order to (1) observe how candidates taking the Enem use the clitics and relative clauses in essays that reached the maximum grade; (2) verify whether they use vernacular grammar structures in these essays; and (3) reflect on the role of the school in maintaining/recovering the use of clitics and standard relative clauses in these texts. For this purpose, we analyzed – quantitatively and qualitatively – 44 essays which got “a thousand grade” in Enem 2019. As a theoretical foundation, we adopted the generative assumptions (cf. CHOMSKY, 1986 and following), considering the expansion of peripheral grammar from the input provided in schooling (cf. KATO, 2005; 2018). The results show that candidates gave preference to the norms prescribed in traditional grammar and vernacular strategies did not predominate in essays, confirming that the school has an essential role in the maintenance/recovery of these phenomena, which are not part of the speakers' core grammar. Furthermore, the data indicate that elicited and monitored productions contribute to the realization of elements in linguistic change.

---

## Entradas para indexação

---

**Palavras-chave:** Clíticos. Orações relativas. Gramática periférica. Português brasileiro. Redações do Enem.

**Keywords:** Clitics. Relative sentences clauses. Peripheral grammar. Brazilian Portuguese. Enem essays.

---

## Texto integral

---

### Introdução

Produzir um texto em situação espontânea possibilita observar, de modo mais preciso, a gramática vernacular do falante. Em contrapartida, quando a situação é monitorada, isto é, tendo-se consciência de sua finalidade, certamente, o informante realizará estruturas que, em seu ponto de vista, são mais adequadas para determinado contexto.

É exatamente isso que ocorre nas redações do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e em qualquer outra avaliação formal, uma vez que os vestibulandos sabem que um dos critérios analisados é o seu conhecimento da variedade padrão da língua portuguesa. Em decorrência disso, torna-se natural buscar estratégias

linguísticas que evidenciem a gramática que foi aprendida no processo de escolarização.

Cabe destacar que, nos estudos de cunho gerativista, diversas pesquisas, como Magalhães (2006), Mendonça (2004), Corrêa (1998) e Grolla (2000), têm discutido acerca dos clíticos – sobretudo os de terceira pessoa – e das orações relativas padrão – especialmente as preposicionais –, uma vez que estão inseridos nos fenômenos que apresentam processos de mudança linguística e, dessa forma, necessitam de uma interferência formal para uma realização mais frequente.

Assim, os falantes nativos do português brasileiro (PB), frequentemente, realizam outras estratégias, para além da variedade padrão, no que tange à produção de estruturas com elementos anafóricos e relativizados. Vejamos algumas delas:

- Estratégias de retomada de objeto

(1) Vi **Maria** e não **a** reconheci. – Norma prescrita na gramática tradicional.

(2) Vi **Maria** e não  $\emptyset$  reconheci. – Apagamento da posição de objeto, como aponta Galves (2001).

(3) Vi **Maria** e não reconheci **ela**. – Utilização de um pronome tônico, estratégia também discutida em Galves (2001).

(4) Vi **Maria** e não reconheci **a garota**. – Realização desse objeto por um DP.

- Estratégias de relativização

(5) Este é **o filme [de que João mais gosta  $\emptyset$ ]** – Relativa padrão, única prescrita na gramática tradicional.

(6) Este é **o filme [que João mais gosta  $\emptyset$ ]** – Relativa cortadora, observada no trabalho clássico de Tarallo (1993).

(7) Este é **o filme [que João mais gosta  $\emptyset$  dele]** – Relativa com pronome resumptivo, também observada em Tarallo (1993).

Colocadas as observações acima, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar o uso dos clíticos e das orações relativas em redações nota mil do Enem, a fim de (1) observar como vestibulandos realizam os clíticos e as orações relativas em redações nota mil do Enem; (2) verificar se vestibulandos utilizam estruturas da gramática vernacular nessas redações; e (3) refletir sobre o papel da escola na manutenção/recuperação do uso dos clíticos e das orações relativas padrão nesses textos.

Desse modo, este trabalho justifica-se por sua contribuição à análise dos aspectos morfossintáticos em textos de linguagem formal, como as redações do Enem. Além disso, a discussão proposta pode colaborar para o ensino de Língua Portuguesa, no sentido de fundamentar, a partir de teorias linguísticas, a orientação da produção textual, aliada à análise linguística.

O artigo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, apresentamos os pressupostos que embasam o trabalho; na segunda seção, elencamos algumas pesquisas já realizadas acerca dos clíticos e das orações relativas; na terceira seção, discutimos acerca do monitoramento linguístico e das

especificidades das competências exigidas para a produção das redações do Enem; na quarta seção, explicamos a metodologia do estudo, para que, na quinta seção, possamos apresentar e discutir os dados de clíticos e orações relativas padrão nas redações analisadas; e, por fim, apresentamos as considerações finais da investigação.

## 1. Algumas considerações sobre o quadro teórico

A discussão proposta insere-se no quadro da Teoria Gerativa, no modelo de Princípios e Parâmetros (P&P). De acordo com essa teoria, a aquisição da linguagem é um processo biológico inerente à espécie humana. Para que a aquisição ocorra, é preciso apenas que o falante esteja imerso no ambiente linguístico da língua que está adquirindo e não tenha ultrapassado o “período sensível” (cf. CHOMSKY, 1986).

No modelo de P&P, a aquisição de uma língua particular envolve o conjunto de princípios que regem as línguas naturais somados aos parâmetros que são fixados pelo *input* recebido no curso da experiência, ou seja, pela língua a que a criança está exposta no processo de aquisição. A cada parâmetro está associado um conjunto de propriedades/estruturas (cluster), o que facilita a tarefa da criança na aquisição de uma língua: em vez de ativar cada estrutura de sua gramática isoladamente, basta ativar a estrutura que seja o “gatilho” (trigger) para a marcação de um determinado parâmetro para que o conjunto de estruturas a ele relacionado seja ativado.

Segundo Chomsky (1986), as estruturas que o falante adquire ou aprende depois de já ter construído a “gramática nuclear” de sua língua, isto é, após todos os valores dos Parâmetros serem selecionados como (+) ou (-), estão situadas em uma “periferia marcada” da gramática do falante, que pode abrigar fenômenos de empréstimos, resíduos de mudança, invenções etc. Desse modo, indivíduos da mesma comunidade linguística podem ou não apresentar esses fenômenos de forma marginal.

Kato (2005) explora o conceito de periferia marcada objetivando discutir a aprendizagem de uma “segunda gramática”, a partir do *input* ordenado escolar ou da imersão em textos escritos. Partindo desse pressuposto, ela denomina “gramática do letrado” o estado gramatical que soma o conhecimento da gramática nuclear do aluno ao acúmulo de práticas aprendidas na escola.

Com base em dados linguísticos, a autora afirma que a gramática do letrado brasileiro, no que tange a algumas estruturas, não corresponde à gramática de um falante letrado brasileiro do passado, nem à de um letrado português, e que o aprendizado da escrita – para a criança brasileira – envolve um processo comparável (embora não idêntico) ao aprendizado de uma segunda língua. Assim, a escrita trazida pela escolarização é, em alguns aspectos, desvinculada de certos conhecimentos linguísticos que o aluno já tem, ou seja, a escola tenta recuperar as perdas linguísticas da fala, mas, segundo Kato (2005), consegue simular a gramática do passado apenas parcialmente.

A partir da hipótese da periferia marcada, é possível explicar a alternância de código entre a G1 da gramática nuclear e a G2 da periferia marcada. Destaca-se que, para Kato (2005), G1 e G2 não têm a mesma natureza, porque, enquanto a

primeira é formatada por seleção paramétrica, a segunda é constituída por regras estilísticas, selecionadas arbitrariamente de gramáticas passadas ou emprestadas da gramática portuguesa. Apesar disso, a autora aponta que as regras estilísticas da G2 podem ser consideradas um subproduto da Gramática Universal.

Alguns pesquisadores que adotam a hipótese inatista para a aquisição da linguagem consideram que há uma diferença entre a aquisição e a aprendizagem de uma língua. A primeira diz respeito a um processo natural, que se desenvolve sem correções ou instrução formal escolar; a segunda, por seu turno, é uma habilidade cultural e, para desenvolvê-la, o falante geralmente necessita de ajuda para descobrir de quais mecanismos ele pode dispor para usá-la de uma forma eficiente (KATO, 1999; MAGALHÃES, 2008).

Como consequência disso, assume-se que, no processo de aquisição de uma língua, o falante não necessita de um *input* robusto para ativar determinada estrutura em sua gramática. Contudo, para a aprendizagem de fenômenos de uma língua, é importante que o falante tenha acesso a uma grande quantidade de dados linguísticos, para empregá-los de forma efetiva na escrita e, posteriormente, utilizá-los na sua fala (MARCELINO; MARINHO; MAGALHÃES, 2016).

## 2. Clíticos e orações relativas padrão: revisão de literatura

Nesta seção, apresentamos algumas pesquisas já realizadas sobre a realização de clíticos e de orações relativas padrão. Para tanto, tecemos reflexões tendo como ponto de partida pesquisas em aquisição e, posteriormente, estudos em aprendizagem, pois acreditamos que seja importante mostrar, de maneira sistemática, o porquê de esses fenômenos estarem inseridos num processo de mudança linguística.

### 2.1. Clíticos

Ao falar sobre realização (ou não) de elementos anafóricos, vem à tona a diferença existente entre o Português Brasileiro (PB) e o Português Europeu (PE). Alguns estudiosos, como Magalhães (2006) e Galves (2001), mostram que existem diferenças sintáticas entre o uso desses processos referenciais anafóricos. Vejamos alguns exemplos:

(8) Levei ele ontem.

(9) Levei-o ontem.

Exemplos retirados de Magalhães (2006, p. 12).

Analisando detalhadamente os exemplos expostos, percebemos que, em (8), vê-se a sintaxe do PB, ao passo que, em (9), há traços da sintaxe do PE. No entanto, é válido salientar que ambos os casos são produzidos no PB, porém, na maioria das vezes, o exemplo (9) refere-se ao uso da modalidade padrão do PB, ou seja, não é produzido com frequência em contextos mais informais. Contudo, observando textos mais formais e monitorados (sobretudo escritos) é possível encontrar

sentenças como a (9), mostrando, assim, a interferência da escola na aprendizagem de fenômenos em mudança linguística.

Além disso, uma outra possibilidade de sentença bastante recorrente no PB e pouco provável de realização no PE, seria:

(10) Levei Ø ontem.

Nesse dado, notamos a ausência de um elemento de retomada para o que foi dito anteriormente. Em contrapartida, uma vez que o referente tenha sido estabelecido no discurso, nenhum falante nativo do PB vai considerar tal sentença como agramatical, ainda que esse elemento não tenha sido realizado fonologicamente.

As reflexões apresentadas, até então, levam-nos a assumir que os falantes do PB lidam, constantemente, com competições de gramáticas<sup>1</sup>, pois precisam levar em conta o contexto situacional para optar por uma forma de uso dos elementos anafóricos. E, em muitos casos, quando a escola não consegue recuperar o uso de clíticos, os falantes utilizam as formas não padrão em todos os contextos.

O fato é que as crianças entram na escola com um conhecimento do português e são apresentadas a uma gramática do português que não faz mais parte de sua realidade linguística. O choque entre o que ele sabe e o que deve aprender resulta numa produção escrita que não condiz com o que é esperado para um texto escrito. Na verdade, resulta numa miscelânea de formas que reflete a falta de compreensão do estudante do que é aprender português na escola. (MAGALHÃES et al., 2020, p.80).

Em decorrência disso, o estudante passa a conviver em uma competição de gramáticas (cf. SILVA&MAGALHÃES, 2014), pois o *input* que ele está recebendo durante o processo de escolarização não vai ao encontro de sua gramática vernacular, fazendo com que determinados fenômenos linguísticos se distanciem cada vez mais da gramática nuclear do falante. Vale salientar, durante esse processo, a necessidade de um bom domínio das teorias linguísticas por parte do docente, uma vez que, através delas, o professor conseguirá conduzir a compreensão de tais fenômenos.

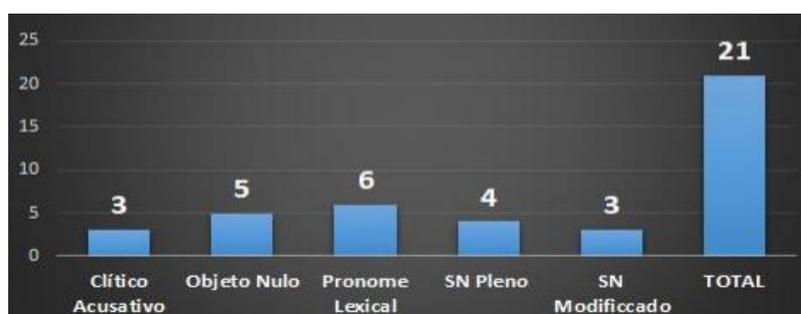
No PB, como já apresentado anteriormente, há mais de uma possibilidade de se realizar objetos anafóricos. No entanto, isso ocorre pois há perda de clíticos? Em Cyrino (2003), podemos observar que essa relação não se dá de forma direta, isto é, o fato da perda de clíticos não sugere a realização de objetos nulos, por exemplo, já que, segundo a autora, no nosso sistema pronominal, ainda há clíticos – “me”, “te”, “lhe”. Consoante à pesquisadora, seria mais razoável assumir que há influência de um princípio linguístico denominado “Evite Pronome”. De acordo

---

<sup>1</sup> Esse termo foi observado em Silva e Magalhães (2014), que realizaram uma análise contrastiva entre o PE e o PB acerca do fenômeno da concordância nominal e verbal. Nesse estudo, as pesquisadoras assumem a existência de uma competição entre mais de uma gramática no PB, pois, nessa língua, há uma variação na realização das concordâncias, ao passo que no PE a regra é categórica.

com esse princípio, os falantes dão preferência a utilizar estruturas em que não se verifiquem usos de pronomes, nesse caso, os de objeto direto e indireto.

Refletindo acerca das realizações anafóricas em dados de instrução formal no PB, Bezerra Jr. (2016) analisou 42 produções escritas de estudantes de todos os níveis do Ensino Fundamental Anos Finais. Para a confecção do texto, os discentes tiveram de produzir, livremente, qualquer tipo de narrativa em uma lauda. Ao analisar os dados produzidos, o pesquisador obteve o seguinte resultado:



**Gráfico 1** – Tipos de objeto direto anafórico.

**Fonte:** Bezerra Jr. (2016, p. 6).

Bezerra Jr. (2016) percebeu que, das 21 ocorrências de objeto direto anafórico, apenas 5 foram de objeto nulo, o que corresponde a 24% do total de ocorrências. Com isso, 76% foram de objeto preenchido, o que corresponde a 16 ocorrências de preenchimento da posição de objeto direto anafórico, tais quais as exemplificadas a seguir.

(11) “Fomos a uma livraria, mas não achamos **o livro** que queríamos. Enfim, desistimos de comprá-**lo**.”

(12) “De repente, eu vi alguma coisa na parte de trás de sua calça jeans. **Uma pistola!** Cutuquei Nathália e ela também **Ø** viu.”

(13) “Eram **três amigas**, meu tio deixou eu convidar **elas**.”

(14) “Nós tomamos o café e já íamos começar a se trocar quando **o telefone** tocou. Engraçado que logo o meu pai que atendeu **o telefone**.”

(15) “Eu fui para **Brasília** no Natal. Assim que cheguei, eu achei muito linda **a cidade**.”

Exemplos retirados de Bezerra Jr. (2016, p. 6).

Seguindo a mesma linha de pesquisa, quanto mais tempo de escolarização, espera-se que os informantes apresentem um maior domínio na realização dos clíticos, sobretudo, os de terceira pessoa. Bezerra Jr. (2018) coletou 7 textos de graduandos de Maceió-AL, nos quais os informantes tinham de criar uma narrativa a partir de imagens, e obteve os seguintes resultados:



**Gráfico 2** – Tipos de objeto direto anafórico de 3ª pessoa (%).

**Fonte:** Bezerra Jr. (2018, p. 26).

Analisando o gráfico, observamos a importância da instrução formal para recuperação desse fenômeno linguístico. Se compararmos com a pesquisa anterior, veremos que o preenchimento da posição de objeto aumentou consideravelmente. Vejamos alguns dados:

(16) “No hospital, os pais de **João o** ensinaram sobre a contaminação daquele espaço.”

(17) “Sua mãe, vendo o estado do **filho**, começou a cuidar dele, **Ø** agasalhou, **Ø** medicou, **Ø** alimentou e **Ø** orientou[...]”

Exemplos retirados de Bezerra Jr. (2018, p. 26).

Conforme observado, nem sempre os falantes nativos do PB dão preferência ao uso do clítico acusativo para realizar o objeto anafórico, como prevê a gramática tradicional. Como consequência, vê-se produções escritas repletas de formas que refletem o conhecimento da gramática que o aluno traz para a escola – sua Língua-I – e das regras que aprendem no processo de escolarização (MAGALHÃES, 2000).

## 2.2. Orações relativas padrão

Para tratar das orações relativas no PB, é importante considerar que há relativas não preposicionais – relativas de sujeito (18.a.) e de objeto direto (18.b.) – e relativas preposicionais – relativas de objeto indireto (18.c.), oblíquo (18.d) e genitivo (18.e).

- (18) a. Eu conheço **o rapaz [que Ø trabalha na loja]**.  
 b. Este é **o museu [que eu visitei Ø]**.  
 c. Este é **o filme [de que João mais gosta Ø]**.  
 d. Esta é **a cidade [onde eu moro Ø]**.  
 e. Maria comprou **um livro [cuja capa Ø estava rasgada]**.

Ao discorrer sobre as orações relativas no PB, Tarallo (1993), em seu trabalho clássico, observou dois outros tipos de relativas – além da padrão –, encontradas já em cartas e peças teatrais do século XIX: a estratégia de relativização com pronome resumptivo (ou copiadora), em que o constituinte relativizado é retomado por um pronome correferente aberto na posição na qual

ele é interpretado (19) e, no caso das relativas preposicionais, a estratégia cortadora, em que não se observa o uso de preposição precedendo o “que” relativo (20):

(19) Eu conheço **o rapaz [que ele trabalha na loja]**.

(20) Este é **o filme [que João mais gosta Ø]**.

A ocorrência dessas estratégias de relativização mostra que as construções relativas estão entre as várias estruturas linguísticas em que se verifica um distanciamento expressivo entre os usos do PB e a orientação das gramáticas tradicionais.

Conforme Grolla (2000), Perroni (2001) e Lessa-de-Oliveira (2008), algumas relativas padrão, que são exigidas na escrita, não fazem parte da gramática nuclear do falante do PB, ou seja, não são ativadas no processo – natural – de aquisição da língua. Esses trabalhos mostram que (i) as orações relativas surgem depois de outras estruturas da periferia esquerda da sentença, (ii) as relativas não preposicionais surgem primeiro que as preposicionais e, (iii) no caso das preposicionais, a estratégia mais usada é a cortadora, sendo a copiadora uma estratégia de “último recurso” (*last resort*)<sup>2</sup>.

Por sua vez, pesquisas indicam que, no caso das relativas preposicionadas, a estratégia padrão é produzida, preferencialmente na escrita, apenas após anos de escolarização (CORRÊA, 1998; MEDEIROS JR., 2007).

Corrêa (1998) analisou textos orais e escritos de informantes não escolarizados, em fase de escolarização e cultos. A autora verificou que a relativa padrão não faz parte da gramática dos informantes não escolarizados e de alunos do 1º grau (ensino fundamental), mesmo depois de oito anos de escolaridade obrigatória.

Nas narrativas orais, coletadas entre não escolarizados, estudantes do 1º grau e universitários, as relativas de sujeito e objeto direto totalizaram 79% dos dados. Ainda nos dados orais, apenas os universitários usaram a estratégia padrão em relativas preposicionadas, enquanto os demais informantes usaram a estratégia cortadora. Quando considerados apenas os constituintes preposicionados, a estratégia cortadora totalizou 84% e a padrão 16%. Além disso, houve apenas um dado com a estratégia resumptiva.

Nos dados de escrita, coletados entre os informantes do 1º grau (ensino fundamental) e universitários, o resultado foi semelhante. As relativas de constituintes não preposicionados (sujeito e objeto direto) totalizaram 85% dos dados. As relativas preposicionadas com estratégia cortadora totalizaram 10% e as preposicionadas padrão somaram 5%. Considerando apenas os constituintes preposicionados, a estratégia cortadora correspondeu a 68%, enquanto a padrão somou 32%. Não houve ocorrência da estratégia resumptiva na escrita.

Analisando dados do 2º grau (ensino médio), a autora percebeu uma grande diferença no total de relativas de função preposicionada

---

<sup>2</sup> Na teoria linguística, a estratégia de último recurso diz respeito a um modo de se salvar uma derivação, evitando que esta seja agramatical. Nos trabalhos elencados, tal conceito é usado para a discussão de aspectos relativos à aquisição.

produzidas pelos alunos do 1º ano (86%) e pelos alunos do 3º ano (14%). Ela afirmou que os alunos, quando induzidos a usar a relativa padrão, podem usar estratégias de esquiva, substituindo-a por outras construções sintáticas; podem, ainda, produzir hipercorreções. Quando observadas as relativas produzidas, o uso da relativa padrão subiu de 7% na série inicial para 44% na final, enquanto a estratégia vernacular decresceu de 93% para 56%, um resultado que confirma a importância do ensino de 2º grau para o uso da relativa padrão.

Medeiros Jr. (2007) analisou as estratégias de relativização em textos orais e escritos de estudantes da série final do ensino médio. O autor destacou a quase inversão no percentual de ocorrências da relativa cortadora na fala e na escrita: na fala, houve 78,1% de relativas cortadoras e 19,7% de relativas padrão, enquanto na escrita houve 66,7% de relativas padrão e 33,3% de relativas cortadoras. A estratégia resumptiva permaneceu à margem: representou apenas 2,2% dos dados de fala e não foi produzida na escrita.

O autor também observou que o pronome relativo “onde” nem sempre foi empregado para indicar lugar<sup>3</sup>, afirmando que esse pronome parece estar passando pelo mesmo processo de universalização do relativo “que”<sup>4</sup>. Vejamos um exemplo desse uso em (21):

(21) “Passados alguns minutos, *onde eu e ele passamos a discutir muito, muito nervoso, ele tenta me agredir*”.

Exemplo retirado de Medeiros Jr. (2007, p. 12).

Além disso, Medeiros Jr. verificou a ausência do pronome relativo “cujo” nos dados de produção oral e escrita dos estudantes, mas afirmou que tal relativo foi empregado como forma de correção de sentenças apresentadas aos alunos em outra fase da pesquisa – em que o autor propôs uma atividade de reflexão metalinguística. Segundo Silva (2007), as relativas genitivas introduzidas pelo pronome relativo “cujo” resultam da gramática periférica e a escolarização influencia a produção dessas construções.

No mesmo trabalho, analisando os resultados da atividade de reflexão metalinguística, Medeiros Jr. (2007) obteve resultados interessantes: as relativas padrão nem sempre são consideradas boas pelos alunos, principalmente as mais complexas (22); as construções com resumptivo (23) não são bem avaliadas; as relativas cortadoras (24) parecem ser as mais instáveis quando submetidas à apreciação dos alunos<sup>5</sup>. Cabe ressaltar que, na

<sup>3</sup> Dentro do quadro gerativista, Gonçalves e Azevedo (2017) propõem que isso ocorre devido à perda do traço locativo do relativo “onde” no PB.

<sup>4</sup> A universalização do relativo “que” é observada por outros autores e suas possíveis causas são discutidas em diversas perspectivas teóricas, como podemos observar em Mateus et al. (2003), Bechara (2004), Lopes e Silva (2007), Castilho (2010), Silva e Santos (2014), Avalheda Bandeira (2015) e Santos e Silva (2016).

<sup>5</sup> Para o autor, no momento de reflexão sobre a escrita em uma atividade monitorada, “os estudantes percebem a ausência de um elemento que não sabem exatamente qual é e, por isso, oscilam na inserção ou não do elemento preposicionado” (MEDEIROS JR., 2007).

reestruturação de algumas sentenças mal avaliadas, os alunos optam por estratégias de esquiva.

(22) “Ele é um cara *sobre cujos defeitos estou cansado de falar*”.

(23) “A secretária informou ao gerente que conhece um electricista *que ele faz o serviço por um preço mais baixo*”.

(24) “Eu chorei na hora que eles casaram, na hora *que eles foram embora*, na hora *que ela abraçou Jack*”.

Exemplos retirados de Medeiros Jr. (2016, p. 13-15).

A partir dos trabalhos mencionados, observamos que algumas estratégias de relativização não são recomendadas pelas gramáticas tradicionais, mas fazem parte do vernáculo, ao passo que algumas relativas padrão não fazem parte da gramática nuclear do falante, sendo produzidas apenas após anos de escolarização, especialmente na escrita.

### 3. Escrita monitorada e redações do Enem

Ao produzir um texto, seja ele escrito ou oral, o falante pode fazê-lo de maneira espontânea ou eliciada. A primeira é uma produção na qual o informante não necessita seguir regras pré-estabelecidas, ao passo que a segunda dispõe de uma série de fatores que guiam essa produção, a fim de atingir determinadas expectativas.

Além disso, é interessante destacar que quando comparamos produções escritas e produções orais, ainda que ambas sejam espontâneas, os textos escritos são mais monitorados, já que, como mostra Oliveira Júnior e Silva (2020), a sua execução pode ser revista pelo processo de reescrita textual.

Assim, podemos assumir que as redações do Enem estão inseridas nos tipos de produções eliciadas, pois exigem prescrições a serem atendidas, como: respeitar o gênero textual, não tangenciar o tema proposto, utilizar a variedade padrão do português, dentre outros; além de monitoradas, visto que o vestibulando pode realizar rascunhos e revisões de escrita antes de um modelo final de seu texto.

Complementando a discussão, um dos fatores que influenciam a escrita monitorada é o fato de que o vestibulando tem consciência de que há uma competência específica que analisa o quanto ele sabe da variedade padrão da língua portuguesa. Nela, são observados aspectos fonético-fonológicos, morfossintáticos e semânticos, como: ortografia, acentuação, concordância, regência, emprego de pronomes, paralelismo etc. Vejamos como essa competência está composta:

200 pontos	Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência.
160 pontos	Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.
120 pontos	Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.
80 pontos	Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
40 pontos	Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.
0 ponto	Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.

**Quadro 1** – Competência 1 – Domínio da escrita formal da língua portuguesa.

**Fonte:** Brasil (2019, n.p.).

Levando em consideração que essa competência vale até 200 pontos, os vestibulandos, na maioria das vezes, buscam esforçar-se para realizar, da maneira que julgam ideal, os seus conhecimentos da modalidade padrão da língua portuguesa, aprendidos durante anos de instrução formal na escola, principalmente os fenômenos que não fazem parte de sua gramática nuclear, como os clíticos e as orações relativas padrão.

Em decorrência disso, a hipótese deste estudo é que, embora clíticos e orações relativas estejam em mudança linguística, como mostram Magalhães (2006) e Grolla (2000), devido à necessidade de utilização formal dessas construções da língua e do processo de monitoramento linguístico, parece-nos razoável assumir que alguns fenômenos conseguem ser mais recuperados pela escola.

#### 4. Metodologia

Para a obtenção do *corpus* deste estudo de cunho quantitativo e qualitativo, foram analisadas, em uma cartilha<sup>6</sup> disponível em domínio público, 44 redações que obtiveram nota mil no Enem de 2019, o qual teve como tema: “A democratização do acesso ao cinema no Brasil”. Os textos analisados tinham extensão de 28 a 30 linhas<sup>7</sup> e foram produzidos por estudantes de todo o Brasil com idade compreendida entre 16 e 28 anos.

A cartilha citada contém 44 das 53 redações nota mil do Enem 2019. Logo, trata-se do material que reúne a maior quantidade de redações que obtiveram a pontuação máxima em uma mesma edição do Enem, além de ser um dos compilados mais recentes dentre os publicados até o momento em que a pesquisa foi iniciada. Nessa cartilha, cada texto é apresentado de duas formas: o espelho da

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://www.lucasfelpi.com.br/redamil>>. (Acesso em: 29.8.2021).

<sup>7</sup> A redação do Enem deve ter extensão de no mínimo sete e no máximo trinta linhas.

redação, que permite acesso ao modo exato como os autores escreveram as redações (o que é útil, por exemplo, para conferir questões de ortografia, pontuação, rasuras etc.), e sua versão digitada, que facilita a leitura e a seleção de dados, uma vez que possibilita o uso de ferramentas para localizar, realçar, copiar e colar trechos dos textos.

Após a escolha do material de análise, cada redação foi lida integralmente e todas as ocorrências de retomada de objeto e de orações relativas foram coletadas e organizadas em tabelas. Quanto ao primeiro fenômeno linguístico analisado, foram consideradas a estratégia de retomada de objeto utilizada (clítico, pronome tônico, objeto nulo ou realização de um DP) e, no caso dos clíticos, a colocação pronominal. Com relação ao segundo fenômeno linguístico, a análise considerou o tipo de sintagma relativizado (preposicional ou não preposicional), a estratégia de relativização empregada (padrão ou não padrão), o pronome relativo empregado e, no caso das relativas preposicionais, a preposição requerida.

Num primeiro momento, os dados foram contabilizados e tratados quantitativamente, para que, num segundo momento, pudéssemos tecer reflexões quanti-qualitativas acerca do uso (ou não) de determinadas estruturas, a fim de apresentar nossas considerações finais.

## 5. Resultados e discussões

Nesta seção, serão apresentadas as análises das 44 produções nota mil dos vestibulandos do Enem de 2019, a fim de (1) observar como esses informantes realizam os clíticos e as orações relativas; (2) verificar se os vestibulandos utilizam estruturas da gramática vernacular nessas redações; e (3) refletir sobre o papel da escola na manutenção/recuperação do uso dos clíticos e das orações relativas padrão nesses textos.

Assim, para uma melhor discussão dos resultados obtidos neste artigo, no primeiro momento, será mostrado o que se verificou acerca dos clíticos e, em seguida, o que se encontrou sobre as orações relativas.

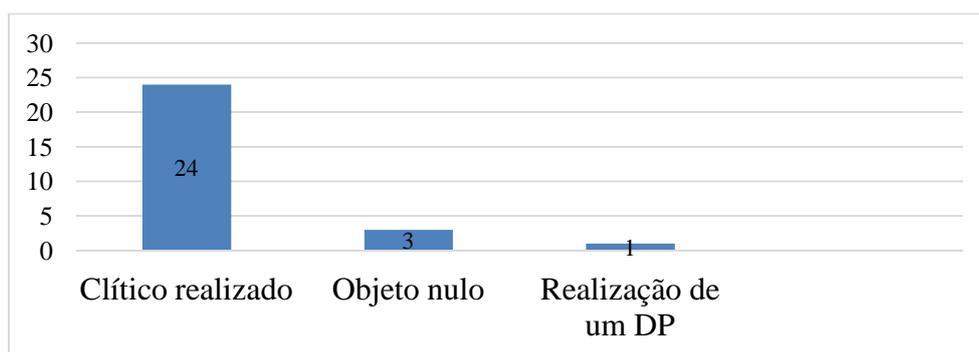
### 5.1. Clíticos

As pesquisas apresentadas nas seções anteriores revelaram que os falantes nativos do PB dispõem, em suas gramáticas nucleares, de diversas possibilidades de preencher (ou não) a posição de objeto nas sentenças. No entanto, apenas uma delas – o uso do clítico – é aceita pela gramática tradicional e, por conseguinte, é a que deve ser usada nas redações do Enem.

Como o uso dos clíticos de terceira pessoa não faz mais parte dos estímulos linguísticos dispostos no período de aquisição, como mostra Magalhães (2006), é necessário um acompanhamento da escola para o aprendizado desses constituintes.

Diante disso, os vestibulandos precisam, em meio a uma competição de gramáticas, selecionar as propriedades aprendidas no processo de escolarização, as quais não vão ao encontro de sua língua vernacular.

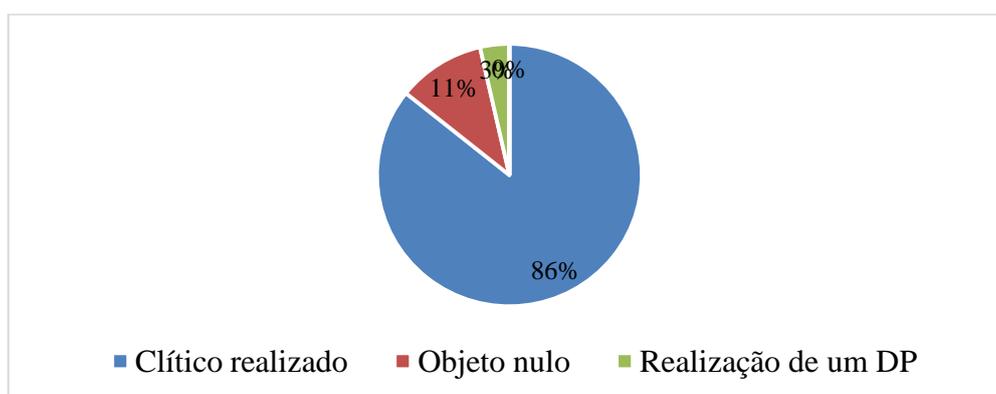
Dito isso, vejamos o que foi verificado quantitativamente nas redações analisadas:



**Gráfico 3** – Levantamento de estratégias de realização de objeto.

**Fonte:** elaborado pelos autores (2022).

Em porcentagem:



**Gráfico 4** – Levantamento de estratégias de realização de objeto (%).

**Fonte:** elaborado pelos autores (2022).

Ao observar os gráficos, percebemos que a estratégia mais utilizada pelos vestibulandos foi o preenchimento da posição de objeto com o clítico, o qual representa 86% dos casos. Tal evidência leva-nos a concluir que o processo de escolarização e a escrita monitorada, ou seja, aquela cuja finalidade já é conhecida pelos informantes, são cruciais para a aprendizagem e a realização desse tipo de retomada de objeto.

Ademais, quando comparamos esses resultados com os de Bezerra Jr. (2018) – que analisou produções espontâneas escritas de graduandos – é possível notar que os universitários apresentaram uma maior realização de objetos nulos. Talvez, não por eles não saberem usá-los, mas por um não monitoramento mais preciso de suas produções, uma vez que não sabiam a real finalidade dos textos.

Objetivando uma análise mais qualitativa, vejamos alguns dados<sup>8</sup> produzidos no decorrer dos textos dos vestibulandos:

<sup>8</sup> Os grifos nos dados reproduzidos, nesta seção, são nossos.

(25) [...] Dessa forma, a ampliação do acesso à cultura por meio do cinema é imperativa para alertar **os brasileiros** sobre sua condição de marginalização cultural e para inserí-**los** no acesso à arte. [...]

(26) [...] Segundo o filósofo grego Aristóteles, **a arte** desempenha o papel de imitar a realidade, permitindo àquele que **a** aprecia experimentar outras visões do real e aprender com elas. [...]

(27) [...] Dessa forma, a abertura e simplificação **desse mercado** são medidas necessárias para democratizá-**lo**, dado que reduzem os preços. [...]

(28) [...] o afastamento dos indivíduos com baixo poder aquisitivo dos **grandes centros urbanos**, o que **os** deixa ainda mais distantes da infraestrutura social destina à educação, à cultura e ao entretenimento educativo. [...]

Analisando as sentenças elencadas, conseguimos notar que os dados são dos mais diversos, isto é, há clíticos no singular e no plural, além de referentes de natureza diferentes, como DPs com artigos (25) e (26), DPs com demonstrativos (27) e sintagmas mais complexos, como em (28).

Normalmente, nas redações do Enem, os vestibulandos dão preferência à impessoalidade, fazendo uso da terceira pessoa. Por isso, a maioria dos clíticos vistos neste trabalho são dessa forma. No entanto, há um único dado em que o informante faz uso de outro tipo de clítico, porém o realizou na posição e no contexto adequados. Vejamos:

(29) [...] Desse modo, **os indivíduos** cujas condições financeiras restringem-**nos** de frequentar essas imediações são privados do pleno reconhecimento como cidadãos [...]

No que tange à posição dos clíticos, verificamos que, em apenas um dado, a posição do pronome foi preenchida no lugar inadequado, como se nota abaixo:

(30) [...] Sob essa ótica, nota-se que **indivíduos** com baixo poder aquisitivo priorizarão serviços de necessidade básica (como alimentação, saúde e moradia) em detrimento de atividades culturais, uma vez que aqueles, por serem essenciais à sobrevivência, **lhes** farão mais felizes que estes. [...]

As regras de colocação pronominal são bastante extensas e, muitas vezes, temidas pelos estudantes. No dado (30), o uso da vírgula sugere uma realização de clítico em posição pós-verbal, isto é, ênclise. Contudo, o vestibulando deu preferência à realização de uma próclise. O curioso é que, para que a sentença estivesse de acordo com a gramática tradicional, seria necessário o uso de uma outra estrutura que também não faz mais parte do nosso português contemporâneo, uma mesóclise. Sendo, portanto, “far-lhes-ão”, uma realização muito mais custosa. Vale ressaltar que, embora a posição do clítico tenha sido preenchida inadequadamente, contabilizamos o dado, pois houve a realização do objeto.

Acerca dos dados em que se observou objeto nulo, os quais compõem 11% da amostra, encontramos sentenças que se aproximam do que seria a gramática nuclear do falante. Vejamos:

(31) [...] Nesse viés, a Constituição brasileira de 1988 determina o direito ao entretenimento a todos **os cidadãos**, assegurando  $\emptyset$  o princípio da isonomia. [...]

(32) [...] a partir da **instalação de unidades de cinema** nas regiões que não  $\emptyset$  possuem – com aparato qualificado, variedade de exibições e praça de alimentação [...]

(33) [...]o qual forma os indivíduos incapazes de realizar julgamentos morais, tornando-se alienados e aceitando **as situações** sem questionar  $\emptyset$ . [...]

Mesmo após uma possível revisão textual e um conhecimento prévio dos critérios da competência 1<sup>9</sup>, é natural desvios linguísticos como esses ocorrerem. Os exemplos apresentados, ainda que em pouca quantidade, servem para mostrar a real estratégia de realização de objeto pelos falantes do PB.

Finalmente, sobre a realização com menor frequência – realização de um DP – com apenas uma ocorrência, obtivemos o seguinte:

(34) [...] No entanto, é evidente o rompimento desse contrato quanto aos **cinemas brasileiros**, visto que existe uma concentração desses espaços nas áreas de maiores rendas, o que torna **um ambiente excludente** para uma parcela da sociedade. [...]

Ao observar o exemplo em (34), notamos que não há nenhuma inadequação, o vestibulando apenas fez uso de uma estratégia de substituição do referente por um outro sintagma. Porém, tal recurso não é explicitado na gramática tradicional.

Se o informante optasse pela realização do clítico, a sentença precisaria ser modificada em outros aspectos também, como na concordância, passando a ser: “o que os torna excludentes para uma parcela da sociedade”. Mas, reforçando, essa seria apenas uma outra estratégia de preenchimento da posição de objeto e não podemos entendê-la como um tipo de desvio.

Assim, os dados apresentados e discutidos mostram que o monitoramento e o conhecimento da finalidade do texto influenciam na performance da produção, ainda que o fenômeno estudado não esteja disposto na gramática vernacular do falante. Ademais, a análise evidencia a importância do papel interventivo da escola na recuperação de fenômenos que estão em mudança linguística, além de influenciar no domínio vocabular do estudante, como mostra Duarte (2008).

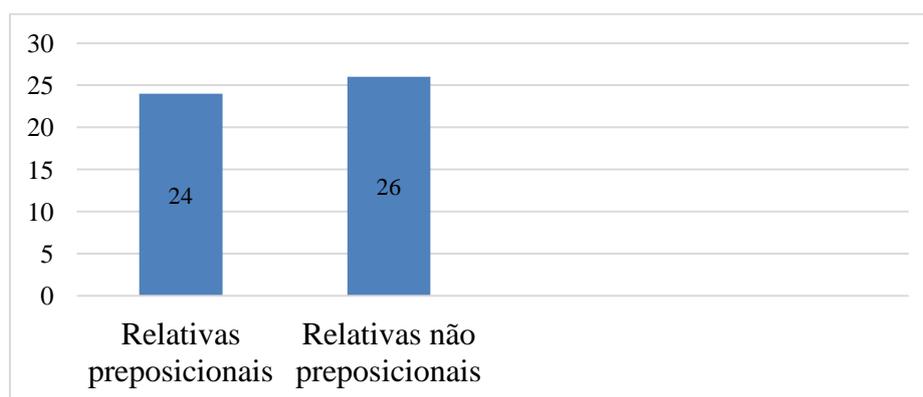
## 5.2. Orações relativas padrão

<sup>9</sup> Esta competência permite, no máximo, dois desvios linguísticos para manter a nota máxima – 200 pontos.

Como discutido nas seções anteriores, há diversas estratégias de relativização no PB, mas as relativas padrão – únicas prescritas pela gramática tradicional – “devem” ser usadas em situações de escrita formal, como as redações analisadas neste trabalho.

Assim como no caso de alguns clíticos, algumas relativas padrão do PB não resultam diretamente da gramática nuclear, mas da gramática periférica. Dessa forma, a escolarização também desempenha um papel importante para que os alunos usem certas orações relativas de maneira eficaz.

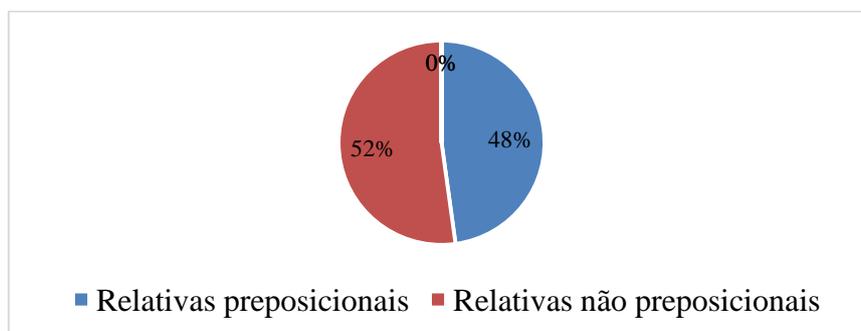
Posto isso, passemos aos resultados obtidos nas produções dos vestibulandos:



**Gráfico 5** – Levantamento do tipo de relativa (preposicional ou não preposicional).

**Fonte:** elaborado pelos autores (2022).

Em porcentagem:



**Gráfico 6** – Levantamento do tipo de relativa (preposicional ou não preposicional) (%).

**Fonte:** elaborado pelos autores (2022).

Nos textos analisados, encontramos 50 orações relativas. Dessas, 26 (52%) são não preposicionais – como (35) e (36) – e 24 (48%) são preposicionais – como (37) e (38)<sup>10</sup>. Vejamos os exemplos:

<sup>10</sup> Há um dado que, segundo gramáticas normativas e dicionários conceituados, pode ser considerado relativa padrão de objeto direto ou relativa cortadora de objeto indireto: “A construção

(35) “os sujeitos sociais se calam diante das questões **que** prejudicam grupos menos favorecidos”

(36) “diz respeito à existência de direitos na teoria (Constituição), **os quais** não ocorrem, de fato, na prática.”

(37) “Segundo o escritor Gilberto Dimenstein, em sua obra “O Cidadão de Papel”, nem sempre as leis presentes nos documentos oficiais nacionais são cumpridas, desencadeando uma realidade **em que** os indivíduos são reconhecidos e amparados pelo Estado apenas no papel.”

(38) “Nesse viés, a excessiva mercantilização dos bens culturais, como os cinemas, segregava áreas periféricas, **nas quais** grande parte da população é desprovida de amplos recursos financeiros para acessar tais meios de lazer.”

Destacamos o fato de que todos os dados encontrados são de relativas padrão. Dessa forma, não há dados de relativas com pronome resumptivo (em nenhum dos dois tipos separados acima) nem de relativas cortadoras (no caso específico das preposicionais).

A não ocorrência das relativas com pronome resumptivo era esperada, visto que essa estratégia é característica da fala – ainda assim de forma marginal (CORRÊA, 1998; MEDEIROS JR., 2007) – e é considerada uma estratégia de “último recurso” (GROLLA, 2000; PERRONI, 2001; LESSA-DE-OLIVEIRA, 2008).

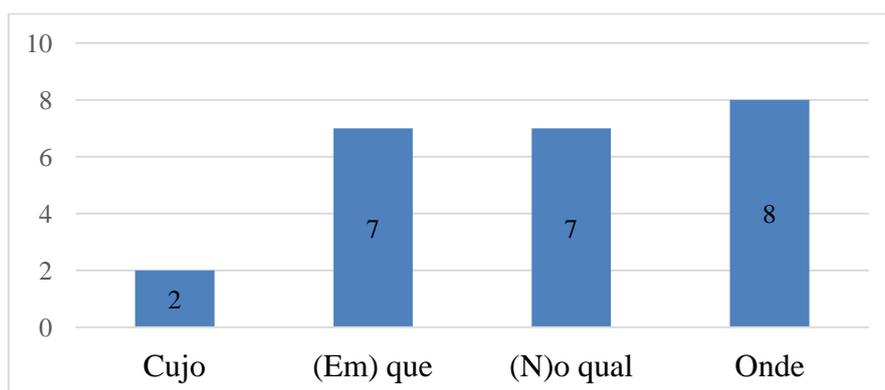
Já a não ocorrência de relativas cortadoras demonstra mais fortemente que o monitoramento favorece a seleção de construções da gramática periférica – com a influência da escolarização – em detrimento da gramática nuclear, visto que esta é a estratégia mais produtiva na fala e, embora em menor frequência, também foi verificada em textos escritos analisados em trabalhos anteriores (CORRÊA, 1998; MEDEIROS JR., 2007).

Observando os pronomes relativos empregados nos 50 dados, temos o seguinte: 27 ocorrências do pronome “que”; 13 ocorrências de “o qual” (e flexões); 8 ocorrências de “onde”; 2 ocorrências de “cujo” (e flexões). Quando separamos os dados por tipo de relativa (preposicional ou não preposicional), o resultado é este: das 26 relativas não preposicionais, 20 foram construídas com o relativo “que” e 6 com “o qual” (ou flexões). Já nas relativas preposicionais, houve 7 ocorrências de “que” e 7 de “o qual”<sup>11</sup>, além dos 8 casos de “onde” e dos 2 casos de “cujo” (e flexões). Após essa discussão mais geral dos resultados, analisamos especialmente as relativas preposicionais. Para tanto, no gráfico a seguir, apresentamos novamente os pronomes relativos empregados para retomar sintagmas preposicionados:

---

dos feudos, muros que delimitavam uma determinada área no período da Idade Média, segregou milhares de pessoas e impossibilitou o acesso a bens que somente a nobreza podia usufruir”. Isso ocorre devido à dupla possibilidade de transitividade do verbo “usufruir”. Neste trabalho, optamos por classificar esse dado entre as relativas não preposicionais (de objeto direto) padrão.

<sup>11</sup> Percebemos que houve uma prevalência do relativo “que” em relação ao relativo “o qual” (e flexões) nas relativas não preposicionais, enquanto houve equilíbrio no uso desses pronomes nas relativas preposicionais. Como não é o foco deste trabalho discutir o que pode motivar a opção por um ou outro pronome – e se há relação entre o tipo de relativa e o pronome empregado –, deixamos esta observação para possível investigação futura.



**Gráfico 7** – Pronomes relativos empregados nas relativas preposicionais.  
**Fonte:** elaborado pelos autores (2022).

Conforme exposto no gráfico, há 2 ocorrências do relativo “cujo” (e flexões). Ressaltamos que, em ambas as ocorrências, tal pronome foi empregado para relativizar um constituinte genitivo, de acordo com o prescrito pela gramática tradicional, como podemos verificar em (39) e (40):

(39) “[...] que denuncia a situação de vulnerabilidade social vivida pelos mais pobres, **cujos** direitos são negligenciados tanto pela falta de ação do Estado quanto pela indiferença da sociedade em geral.”

(40) “Esse filme também apresenta um contexto que se assemelha ao cenário político atual do Brasil, já que retrata a opressão de um governo ditatorial, fenômeno **cujo** conhecimento é muito importante na contemporaneidade.”

No gráfico, também observamos a ocorrência de 8 relativas com o pronome “onde”. Nesses casos, o pronome também foi usado conforme a gramática tradicional, relativizando constituintes com noção de lugar. Vejamos exemplos:

(41) “Exemplo disso foi a transmissão do filme ‘Cidade de Deus’ na comunidade **onde** ocorreram as filmagens, a fim de oferecer aos próprios atores a possibilidade de assistirem ao longa.”

(42) “Aliada à falta de visibilidade, a precariedade infraestrutural dos prédios **onde** tais eventos ocorrem reduz a qualidade de experiência e desencoraja muitos de frequentarem os locais, apesar dos menores preços.”

(43) “Ademais, o problema existe também em locais **onde** há salas de cinema, uma vez que o custo das sessões é inacessível às classes de renda baixa.”

(44) “Além disso, o cinema, no Brasil, tem tido alcance restrito às classes sociais privilegiadas, que possuem fácil acesso a shopping centers, **onde** a maioria dos cinemas se concentra, ou renda suficiente para manter serviços de streaming, como o Netflix.”

Além das particularidades dos relativos “cujo” e “onde”, verificamos 7 ocorrências com o relativo “(em) que” e 7 ocorrências com o relativo “(n)o qual” (e suas flexões). Nesse sentido, salientamos que, em todas as ocorrências com preposição, os pronomes relativos “(em) que” e “(n)o qual” foram usados para retomar constituintes que expressavam noções de lugar ou tempo, como nos exemplos a seguir:

(45) “Portanto, cabe ao Governo investir em projetos que facilitem o acesso ao cinema, principalmente nas regiões interioranas, por intermédio do auxílio financeiro a empresas exibidoras, a fim de descentralizar os locais **em que** há transmissões de filmes.”

(46) “[...] haja vista a situação econômica de crise que o país enfrenta, **em que** muitos indivíduos se encontram desempregados ou possuem baixa renda familiar.”

(47) “O pensamento da filosofia está relacionado ao contexto de alienação da sociedade brasileira **no qual** os sujeitos sociais se calam diante das questões que prejudicam grupos menos favorecidos”

(48) “Nas palavras do jornalista Zuenir Ventura, esse processo promove a construção de uma ‘cidade partida’, **na qual** os instrumentos que possibilitam o exercício da cidadania estão disponíveis apenas nos locais de maior renda da região.”

Assim, após a análise das orações relativas preposicionadas, verificamos que todas seguem a estratégia padrão e estão de acordo com as orientações da gramática tradicional, mesmo aquelas que não resultam diretamente da gramática nuclear – como as genitivas (SILVA, 2007). Apesar disso, cabe tecermos algumas ressalvas: apesar de todos os dados serem construídos pela estratégia padrão, observamos que (i) não houve ocorrência de outras preposições antecedendo esses pronomes (“de”, “a”, “para”, “com” etc.); (ii) não houve ocorrência de relativas com função de objeto indireto; e (iii) não houve ocorrência de construções com preposição antes do “cujo”.

Considerando os limites deste trabalho, não podemos afirmar se (i) os vestibulandos optaram por estratégias de esquiva, evitando o uso de orações relativas preposicionadas de objeto indireto ou com estruturas mais complexas, como aquelas com preposição antes do “cujo”, ou se (ii) eles não produziram tais construções porque os contextos linguísticos – na própria escrita do texto – não foram favoráveis à sua produção.

De modo geral, os resultados mostraram que produções eliciadas e monitoradas contribuem para a realização de elementos que não fazem parte da gramática nuclear dos falantes do PB e estão em mudança linguística – ou seja, são resultado da escolarização –, o que reforça o papel importante da escola na manutenção/recuperação dessas construções.

### Considerações finais

O presente artigo analisou o uso dos clíticos e das orações relativas padrão em 44 redações nota mil do Enem, a fim de (1) observar como vestibulandos

realizam os clíticos e as orações relativas; (2) verificar se vestibulandos utilizam estruturas da gramática vernacular nessas redações; e (3) refletir sobre o papel da escola na manutenção/recuperação do uso dos clíticos e das orações relativas padrão nesses textos.

Acerca do primeiro objetivo, concluímos que os vestibulandos deram preferência à utilização das normas prescritas na gramática tradicional, apresentando poucos desvios linguísticos com relação aos clíticos e seguindo totalmente as normas referentes às orações relativas padrão.

Já sobre o segundo objetivo, podemos concluir que, embora os informantes estejam imersos em competições de gramáticas, a gramática vernacular não predominou nas redações. No que tange aos clíticos, mesmo havendo alguns dados com objeto nulo, estes – quando comparados aos realizados – não se mostram frequentes. No que diz respeito às relativas, não houve dados das estratégias cortadora e copiadora, não ocorreram outras estratégias vernaculares para as relativas genitivas e não houve casos envolvendo o uso universalizado do relativo “onde”. Ainda sobre as relativas, fazemos a ressalva de que algumas construções consideradas mais complexas não foram produzidas.

Com relação ao terceiro objetivo, com base nos resultados, conseguimos confirmar que a escola, ao desempenhar seu papel (entre muitos outros) de trazer à tona a consciência linguística do aluno e apresentar diferentes formas linguísticas adequadas a diversas situações (das mais informais às mais formais), pode ser decisiva para manutenção/recuperação dos clíticos e das relativas padrão, visto que, mesmo que algumas estruturas não resultem da gramática nuclear dos falantes do PB e estejam em mudança linguística, foram realizadas quando requeridas em produções eliciadas e monitoradas, ao passo que a gramática vernacular foi “inibida”.

Portanto, ao analisar clíticos e orações relativas padrão em redações em redações nota mil do Enem, esta pesquisa contribuiu para uma maior compreensão dos usos dessas estruturas nessas redações de modo específico, bem como dos aspectos morfossintáticos em textos de linguagem formal de modo geral, e pode, ainda, fornecer de subsídios para o desenvolvimento de propostas para o ensino desses fenômenos.

Por fim, para dar continuidade às reflexões aqui iniciadas, destacamos a possibilidade de, em trabalhos futuros, ampliarmos o *corpus*, a fim de compararmos os resultados obtidos em redações nota mil com os resultados de redações que não obtiveram nota máxima na Competência 1 da grade de avaliação do Enem.

---

## Referências

---

AVELHEDA BANDEIRA, A. C. da C. Estratégias de relativização na escrita culta padrão. *Diadorim*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 93-121, 2015.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

- BEZERRA JR., J. B. *A realização do objeto direto anafórico em produções espontâneas de crianças de 10 a 14 anos*. 2016. 14 f. Relatório final PIBIC 2015/2016 – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.
- BEZERRA JR., J. B. *Estratégias de realização de objeto direto anafórico em substituição ao clítico de terceira pessoa em produções textuais de alunos de nível superior da cidade de Maceió*. 2019. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986.
- CORRÊA, V. R. *Oração relativa: o que se fala e o que se aprende no português do Brasil*. 1998. 174 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- CYRINO, S. M. L. Para a história do Português Brasileiro: a presença do objeto nulo e a ausência dos clíticos. *Letras de Hoje*, Porto Alegre. v. 38, n. 1, p. 31-47, 2003.
- DUARTE, I. Linguística Educacional: uma aposta, a formação de uma comunidade, um horizonte de desafios. In: OLIVEIRA, F.; DUARTE, I. M. (Org.). *O fascínio da linguagem: actas / do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: Centro de Linguística da Universidade, 2008, p. 161-171. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6702.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- GALVES, M. C. C. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- GONÇALVES, E.; AZEVEDO, A. C. O. A perda do traço locativo do pronome relativo *onde* no português brasileiro. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA E ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (SPEL), 9, 2017, Vitória da Conquista. Anais... Vitória da Conquista: Uesb, 2017. p. 81-85.
- GROLLA, E. B. *A aquisição da periferia esquerda da sentença em português brasileiro*. 2000. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- KATO, M. A. Aquisição e aprendizagem da língua materna: de um saber inconsciente para um saber metalingüístico. In: MORAES, J.; GRIMM-CABRAL, L. (Org.). *Investigações à linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral*. Florianópolis: Editora Mulher, 1999, p. 201-225.
- KATO, M. A. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M.A.; J.T. KOLLER; A. S. LEMOS (Org.). *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (U. do Minho), 2005, p. 131-145.
- KATO, M. A. Português Brasileiro: “Última flor do Lácio, inculta e bela”. *Revista da ABRALIN*, v. 17, n. 1, p. 52-80, 2018.
- LESSA-DE-OLIVEIRA, A. *As sentenças relativas em português brasileiro: aspectos sintáticos e fatos de aquisição*. 2008. 188 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

- LOPES, C. R. dos S.; SILVA, B. G. G. S. O papel da freqüência na gramaticalização do “que”: análise das estratégias de relativização no português do Brasil. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 1, p. 80-100, 2007.
- MAGALHÃES, T. M. V. *Aprendendo o Sujeito Nulo na Escola*. 2000. 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- MAGALHÃES, T. M. V. *O sistema pronominal sujeito e objeto na aquisição do Português Europeu e do Português Brasileiro*. 2006. 175 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- MAGALHÃES, T. M. V. As diferenças entre a gramática da fala e a “gramática” da escrita no português brasileiro e suas consequências para o ensino da língua. *Revista do Gelne*, v. 10, n. 2, p. 62-67, 2017.
- MARCELINO, C. C.; SILVA, M. L. M.; MAGALHÃES, T. M. V. Aprendendo os clíticos na escola: uma análise preliminar dos livros do 6º ao 9º ano da educação básica. In: FARIA, N. R. B.; LEITE, M. D. T.; FÉLIX, G. (Org.). *Letras à margem*. Maceió: Edufal, 2016, p. 165-181.
- MATEUS, M. H. M. et al. *Gramática da língua portuguesa*. 7. ed. Lisboa: Editorial Caminho, SA, 2003.
- MEDEIROS JÚNIOR, S. *Estratégias de relativização na fala e na escrita: análise em textos de estudantes da série final do Ensino Médio*. 2007. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Linguística). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2007.
- MENDONÇA, V. A. *O objeto direto anafórico na fala matagrandense e paulistana: um estudo*. 2004. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2004.
- OLIVEIRA JUNIOR, R.; SILVA, C. R. T. *O sujeito nulo no português a partir de textos escritos por alunos pernambucanos*. In: Azevedo, N. D (Org.). *Estudos Interdisciplinares da Linguagem* – Volume 02. Campina Grande: Realize, 2020. p. 247-266.
- PERRONI, M. C. As relativas que são fáceis na aquisição do português brasileiro. *DELTA*. n. 17:1, p. 59-79, 2001.
- SANTOS, N. C. F.; SILVA, C. R. A funcionalidade dos pronomes relativos: o QUE em questão. *Revista Encontros de Vista*, v. 2, p. 54-64, 2016.
- SILVA, H. dos S. *Aprendizagem do pronome relativo cujo: reflexões sobre a escrita*. 2007. 176 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SILVA, C. R. T.; MAGALHÃES, T. M. V. Sobre a natureza do morfema de pluralidade em português: discutindo o domínio da concordância. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 188-210, 2014.
- SILVA, C. R.; SANTOS, N. C. F. Diga-me quem te antecede que eu digo quem és: o papel do antecedente como determinante da função do relativo. *Prolíngua*, João Pessoa, v. 09, p. 56-67, 2014.
- TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d’aquém e d’além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; M. A. KATO (Org.). *Português brasileiro: uma viagem*

---

### Para citar este artigo

---

FERREIRA, Lucas Henrique; MARCELINO, Camilla de Castro. Aspectos morfosintáticos em redações nota mil do Enem: os clíticos e as orações relativas padrão. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 11, n. 3, p. 942-965, set.-dez. 2022.

---

### Os Autores

---

**Lucas Henrique Ferreira** possui graduação em Letras/Espanhol e em Letras/Português pela Universidade Federal de Alagoas, além de ser mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da mesma universidade. Tem interesse na área da Linguística para ensino e pesquisa de aquisição da linguagem do Português Brasileiro e do Espanhol, atuando principalmente nos seguintes temas: aquisição de L1, de L2, bilinguismo e fenômenos em processo de mudança linguística. E-mail: [lucashferreira@yahoo.com](mailto:lucashferreira@yahoo.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4063-1870>

**Camilla de Castro Marcelino** é graduada em Letras/Português pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e mestranda em Letras (área de concentração: Estudos Linguísticos) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), participou da extensão universitária Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado (Paespe) e foi colaboradora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). Integra os grupos de pesquisa Programa de Estudos Linguísticos (Prelin - Ufal/CNPq) e Investigações (In)Formais em Língua(gem) e Cognição (InFoLinC - Unifesp/CNPq). É professora de Língua Portuguesa das redes pública e privada de ensino do estado de Alagoas. E-mail: [camilladecmarcelino@gmail.com](mailto:camilladecmarcelino@gmail.com); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9673-8020>