A ênclise no português brasileiro: conhecimento explícito ou implícito?

Ronan Pereira[1]

[1] *Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL), Lisboa, Portugal*

Resumo

Embora o português brasileiro (PB) seja caracterizado pela generalização da colocação pré-verbal (próclise) dos pronomes clíticos, a colocação pós-verbal (ênclise) é ensinada nas escolas brasileiras, muito pela persistência no ensino de regras baseadas no português europeu. A literatura sugere que, apesar da explicitação das regras, em dados orais, os falantes mantêm a preferência pela próclise e a ênclise emerge principalmente em situações de fala mais monitorizada ou na modalidade escrita sem que a configuração sintático-discursiva desempenhe um papel central na colocação pronominal. Tais afirmações são corroboradas pelo estudo de Pereira (2023a), que constatou que ambas as colocações são aceites pelos falantes do PB inobstante o contexto sintático. No entanto, a origem desse conhecimento ainda levanta dúvidas: visto que a colocação pronominal é abordada em salas de aula, questiona-se se o produto da aquisição da ênclise via escolarização é somente o conhecimento explícito, o qual é passível de ser acedido conscientemente, ou se é, também, o conhecimento implícito (tácito e intuitivo). Vinte e oito nativos do PB escolarizados julgaram frases com o clítico em próclise ou em ênclise em diferentes contextos sintáticos durante uma tarefa de juízos de aceitabilidade com pressão de tempo, recolhendo, além dos juízos, o tempo de reação para a tomada de decisão. Similarmente ao estudo de Pereira (2023a), os itens com próclise foram mais bem avaliados do que aqueles com ênclise, à exceção do caso de frases negativas; porém, os itens com próclise tiveram um tempo de reação maior do que o dos itens com ênclise, embora esta diferença não tenha sido significativa. Os dados sugerem a aquisição da ênclise como parte do conhecimento implícito dos falantes do PB escolarizados (mas sem que haja, em princípio, a aquisição das restrições sintáticas para o seu uso), indicando que poderá ser a variante mais facilmente acessível em determinados contextos/modalidades, o que instiga a investigações futuras.

Palavras-chave

Português brasileiro, pronomes clíticos, colocação pronominal, conhecimento implícito e explícito.

Abstract

Although Brazilian Portuguese (BP) is characterized by the generalization of pre-verbal clitic placement (proclisis), post-verbal placement (enclisis) is a topic taught in Brazilian classrooms because of the persistence in teaching rules based on European Portuguese. Literature has suggested that, despite teaching the rules, in oral data, speakers keep their preference for proclisis and enclisis emerges mainly in more monitored speech situations or in the written modality without the syntactic-discursive configuration of the sentence playing a central role in clitic placement. Such affirmations were corroborated by Pereira's (2023a) study, which found out that both positions are accepted by BP speakers, regardless of the syntactic environment. However, the origin of this knowledge still raises doubts: since clitic placement is studied in classrooms, it is asked if the product of the acquisition of enclisis via schooling is only explicit knowledge, which can be accessed consciously, or if it is, as well, implicit knowledge (tacit and intuitive). Twenty-eight schooled BP native speakers judged sentences with clitic pronouns in proclisis or in enclisis in diffferent syntactic contexts during a speeded acceptability judgement task, gathering, besides their judgement, the reaction time to make their decisions. Similarly to Pereira's (2023a) study, items with proclisis were better evaluated than those with enclisis, except for negative sentences; nonetheless, items with procisis had higher reaction times than items with enclisis, although this difference was not significant. Data suggest that enclisis is acquired as part of BP speakers'

[1] a57730@campus.fcsh.unl.pt
ORCID 0000-0003-2675-6378

Copyright ©2026 The Author(s)

implicit knowledge (but, in theory, without the acquisition of the syntactic restrictions for its use), indicating that it might be the most easily accessible variant in certain contexts/modalities, which instigates future studies.

Keywords

Brazilian Portuguese, clitic pronouns, pronominal placement, implicit and explicit knowledge.

1. Introdução

O sistema linguístico do português brasileiro (PB) difere, entre outros aspetos, do português europeu (PE) pela generalização da colocação pré-verbal (próclise) dos pronomes clíticos, especialmente na oralidade (*cf.* Duarte, 2020; Luís & Kaiser, 2016; Moraes & Ribeiro, 2005; entre outros). Contudo, a colocação pós-verbal (ênclise) é tema de ensino nas escolas brasileiras (Lobo, 2002), muito pela persistência no ensino das regras de colocação pronominal baseadas no PE (Romeo, 2019). No entanto, o que a literatura demonstra é que, apesar de o ensino se basear no PE, em dados orais, os falantes mantêm a sua preferência pela próclise (*cf.* Carneiro, 2016; entre outros) e a ênclise emerge principalmente em situações de fala mais monitorizada ou na modalidade escrita sem que a configuração sintático-discursiva desempenhe um papel central na colocação pronominal (*cf.* Azeredo, 2008) como ocorre no PE.

Tais resultados são corroborados pelo estudo de Pereira (2023a) sobre a aceitabilidade da próclise e da ênclise. O autor observou que ambas as colocações são permitidas inobstante o contexto sintático. Apesar disso, admite que a metodologia empregada possibilitava o acesso ao conhecimento explícito dos falantes. Neste sentido, este estudo teve como objetivo utilizar um teste de juízos de aceitabilidade com pressão de tempo à procura de pistas que ajudem a perceber se a ênclise, embora adquirida por via escolar, faz parte do conhecimento implícito dos falantes nativos do PB.

Este artigo está dividido da seguinte forma: na secção 2 explicita-se resumidamente o padrão de colocação pronominal no português contrastando as variedades brasileira e europeia, além de abordar, resumidamente, o ensino da colocação pronominal no PB e apresentar dados de estudos que investigaram este tópico; na secção 3 apresenta-se o conceito de conhecimento implícito e explícito; na secção 4 são apresentadas as questões de investigação e hipóteses para que na secção 5 se descreva a metodologia empregada; na secção 6 apresentam-se os resultados e, por fim, na secção 7 discutem-se os dados obtidos e apresentam-se as conclusões.

2. A colocação pronominal no português

Um dos pontos em que se encontram divergências nas gramáticas do PB e do PE tem que ver com o padrão de colocação dos pronomes clíticos (Duarte, 2020; Luís & Kaiser, 2016). Em ambas as variedades os clíticos pronominais ocorrem obrigatoriamente em adjacência a um verbo; contudo, essa adjacência, que pode ocorrer em posição pós-verbal (ênclise), pré-verbal (próclise) ou no interior da forma verbal (mesóclise[2]), apresenta distribuições distintas em cada variedade. No PB, o que se

[2] A mesóclise é a inserção do clítico entre o radical verbal e o morfema flexional quando o verbo se encontra conjugado no futuro do indicativo ou no condicional:

a. A Rita ajudar-me-á com a tarefa amanhã.

b. A Rita ajudar-me-ia com a tarefa amanhã se estivesse na cidade.

No entanto, a mesóclise não será abordada no desenho experimental deste estudo por ser quase inexistente no PB. Como bem pontua um revisor anónimo, visto que no contexto do PE a mesóclise depende do ensino escolar para ser adquirida, pode ser interessante investigar o comportamento dos falantes do PE relativamente a esta colocação pronominal por meio de metodologias similares.

observa é uma generalização da próclise: o clítico é realizado, quase categoricamente[3], em posição pré-verbal em relação ao verbo principal da oração:

(1) a. A Rita me ajudou com a tarefa.[4]
b. A Rita não me ajudou com a tarefa.
c. A Rita me ajudará com a tarefa amanhã.
d. A Rita vai me ajudar.
e. A Rita tem me ajudado bastante com a tarefa.

O contraste com o padrão de colocação do PE surge no momento em que se observa que nesta variedade o padrão enclítico é muito mais produtivo. De facto, no PE, a posição pós-verbal é considerada a colocação padrão (*cf.* Martins, 2013) e emerge em frases afirmativas neutras simples:

(2) A Rita ajudou-me com a tarefa.

A próclise, por outro lado, dependerá de contextos sintáticos específicos. Tais contextos envolvem, na sua maioria, a presença de proclisadores, isto é, elementos que, em posição pré-verbal, atraem o clítico resultando em próclise.[5] Enquadram-se neste quesito, por exemplo, palavras negativas (3), conjunções que introduzam orações subordinadas ou adverbiais (4), alguns quantificadores (5) e alguns advérbios (6), entre outros elementos:

(3) a. A Rita não me ajudou com a tarefa.
b. Ninguém me ajudou com a tarefa
(4) a. Acho que a Rita me ajudará com a tarefa.
b. Quero que a Rita me ajude com a tarefa.
c. Terminei as tarefas cedo porque a Rita me ajudou.
(5) Todos me ajudaram com a tarefa.
(6) Já me ajudaram com a tarefa.

Estas regras de colocação pronominal do PE, em princípio complexas, ainda que não se apliquem ao PB coloquial, são alvo de ensino e constam nas matrizes curriculares das escolas brasileiras, com um maior foco sobre este tópico gramatical a ocorrer durante o Ensino Médio, que corresponde aos últimos três anos da escolarização obrigatória (idealmente entre os 14 e 17 anos de idade). Em geral, aborda-se o padrão de colocação pronominal por meio de exemplos retirados de textos que contenham clíticos e por meio da chamada de atenção às diferentes posições de colocação desses pronomes, fazendo-se, tendencialmente, um paralelo entre aquilo que os alunos utilizam normalmente quando falam e aquilo que podem encontrar em materiais escritos.

Por exemplo, no livro *Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso* (Cereja, Dias-Vianna & Damien, 2016), livro didático utilizado no último ano do ensino regular brasileiro, os alunos são confrontados com a dualidade fala/escrita já nos primeiros passos da lição que aborda a colocação pronominal quando se estimula uma reflexão entre aquilo que falam (a próclise) e aquilo que podem encontrar em registos mais formais (a ênclise ou a mesóclise), apontando para o facto de que quanto mais formal for o registo, mais respeitada a norma é, especialmente na modalidade escrita.

[3] Excluem-se desta generalização os clíticos acusativos de terceira pessoa. Assim como a ênclise, estes clíticos quase desapareceram do sistema do PB, sendo outro caso mediado pela escolarização e atrelados a um registo mais formal ou ao uso duma linguagem mais cuidada. Curiosamente, quando em adjacência a um verbo no infinitivo, tendem a ocupar a posição pós-verbal (*vd.* Nunes, 2015, para uma análise formal acerca da idiossincrasia destes clíticos e Pereira, 2023b, para um estudo experimental relativamente às suas particularidades).

[4] Os exemplos trazidos nesta secção foram obtidos de Pereira (2023a).

[5] Note-se que salientar a presença do proclisador é meramente uma maneira de verbalizar aquilo que parece ser uma estrutura sintática específica (*vd.* Martins, 1994, e Duarte, Matos & Faria, 1995, para análises sintáticas do padrão de colocação pronominal no PE). Ademais, não existe a necessidade de o proclisador estar imediatamente antes do verbo, como se pode ver pelos exemplos em (4), que possuem material lexical entre o proclisador *que* e o clítico-verbo.

O foco da lição supracitada cinge-se às regras de colocação pronominal. Em início absoluto de frase (7a), na presença duma vírgula anterior ao verbo (7b) ou em imperativas afirmativas (7c), para citar as regras que envolvem frases finitas, foco deste estudo, a ênclise é a colocação devida. Excetuam-se os casos em que o verbo se encontre no futuro do indicativo ou no condicional, quando a mesóclise deverá ser usada (8):

(7) a. Sentei-me na primeira fila.[6]
b. Se chegar cedo, sento-me na primeira fila.
c. Amanhã sentem-se todos na primeira fila.

(8) a. Dir-se-á que somos loucos.
b. Sentar-se-ia na primeira fileira se tivesse chegado cedo.

Relativamente à próclise, traz-se o conceito de proclisadores como elementos que atraem o clítico para a posição pré-verbal. Neste grupo encontram-se os advérbios (9a, b), os pronomes relativos e indefinidos (9c, d) e as conjunções subordinativas (9e, f):

(9) a. Não se queixe.
b. Antes me encontrei com ela.
c. Tudo o que me propus a fazer...
d. Ninguém me avisou...
e. Disse que me deixariam ficar.
f. Se me contassem...

Ainda assim, mesmo com a explicitação das regras e com exercícios que procuram reforçá-la, nunca se deixa de comparar aquilo que os alunos efetivamente usam no seu quotidiano com aquilo que podem encontrar em registos mais formais de uso da língua. De facto, o que se observa em dados de produção é que a próclise segue sendo a colocação padrão dos falantes, mesmo que sejam escolarizados, e a ênclise surge na modalidade escrita.

Por exemplo, Carneiro (2016) recolheu dados de produções orais de indivíduos de Feira de Santana (Bahia) e não encontrou casos de ênclise na língua falada por esses informantes. Isto deu-se independentemente do tipo de fala – culta, semiculta ou popular (p. 146). Por outro lado, num estudo posterior realizado na mesma cidade, desta vez com recolha de dados de produção escrita, Lacerda, Lemos & Carneiro (2021) puderam observar uma taxa de 32% de ênclise em frases simples sem proclisadores, as quais a exigem segundo a tradição normativa mencionada anteriormente. Com uma estratificação semelhante à de Carneiro (2016), as autoras constataram que os indivíduos cultos eram os que mais se apegavam à norma: estes falantes nunca usaram a próclise em início absoluto de frases, enquanto os outros participantes a utilizaram em cerca de 35% das ocorrências de clíticos neste contexto.

Contudo, as autoras, assim como Carneiro (2005), também detetaram o uso da ênclise em contextos que exigem o uso da próclise[7] (i.e., com proclisadores). Isto parece ir ao encontro daquilo que afirma Azeredo (2008, p. 259). Para o autor, a ênclise no PB não tem que ver com gramaticalidade como ocorre no PE; ela está atrelada a fatores sociocomunicativos ou estilísticos. Destarte, poderá ocorrer quando um elevado nível de monitorização for empregado ou se for necessária uma maior formalidade no discurso, mesmo que o seu uso possa soar artificial.

[6] Exemplos retirados do livro didático.

[7] Pereira (2023a) salienta que, tanto durante a aquisição dos clíticos por crianças nativas do PE, quanto na sua aquisição como língua segunda, existe uma sobregeneralização da ênclise nos primeiros estágios do desenvolvimento e os contextos de próclise são adquiridos gradualmente (*vd.* Costa, Fiéis & Lobo, 2016; Duarte, Matos & Faria, 1995; Madeira & Xavier, 2009; Pereira, 2022; entre outros). Neste sentido, se, como afirma Kato (2005, p.131), a "gramática da fala e a 'gramática' da escrita apresentam uma distância de tal ordem que a aquisição desta pela criança pode ter a natureza da aprendizagem de uma segunda língua" (*vd.* os últimos parágrafos da Secção 3), tais evidências de sobregeneralização da ênclise não serão estranhas e possivelmente refletirão a tendência do processo aquisitivo.

Visto que a maioria dos estudos que trouxeram dados sobre a colocação pronominal no PB se basearam em dados de *corpora* (orais ou escritos), Pereira (2023a) realizou uma tarefa de juízos de aceitabilidade com o intuito de complementar os dados acerca de tal tópico. O teste, realizado com uma escala de Likert de seis pontos, sendo o valor 0 correspondente a uma frase "péssima" e o valor 5 correspondente a uma frase "ótima", foi aplicado a 79 participantes que tinham concluído pelo menos o Ensino Médio. Eles julgaram frases com os clíticos *se* e *me* em ênclise e próclise em cinco contextos sintáticos, sendo que, destes, um não apresentava proclisadores, ao passo que os outros quatro apresentavam os proclisadores *não*, *porque*, e *que* (este último a introduzir orações subordinadas completivas ora no indicativo, ora no conjuntivo), que se encontravam em adjacência ao verbo.[8] Além disso, o autor também se preocupou em avaliar se o aumento da escolaridade influenciaria nos resultados.

Os resultados mostraram que, globalmente, os itens com próclise (M = 4,26; DP = 0,60) foram mais bem avaliados do que aqueles com ênclise (M = 3,39; DP = 1,13). Na análise por contexto sintático, observou-se a mesma tendência em todos eles: em frases afirmativas simples (o único contexto que exige a ênclise segundo as gramáticas normativas), a ênclise foi avaliada com uma média de 3,67 (DP = 1,07) e a próclise com uma média de 4,23 (DP = 0,79). Nos contextos com proclisadores, o que se viu em frases negativas foi uma média de 3,53 (DP = 1,11) para a ênclise e de 4,28 (DP = 0,64) para a próclise; em frases com o proclisador porque, a média foi de 3,20 (DP = 1,34) para a ênclise e de 4,38 (DP = 0,55) para a próclise; no caso do proclisador que, a média da ênclise foi de 3,31 (DP = 1,33) e a da próclise foi de 4,02 (DP = 0,70) quando introduzia orações subordinadas no indicativo e a média da ênclise foi de 3,36 (DP = 1,22) e a da próclise foi de 4,14 (DP = 0,74) quando introduzia orações subordinadas completivas no conjuntivo.

O primeiro passo da análise estatística (teste de Kruskal-Wallis) demonstrou haver diferenças estatisticamente significativas quando se cruzavam os contextos sintáticos e a colocação (χ^2 = 103.17(9), p < 0,001). No segundo passo (teste de Wilcoxon corrigido pela correção de Benjamini-Hochberg), identificou-se que essas diferenças estão dentro do mesmo contexto sintático (p < 0,003). Ou seja, existem diferenças entre os valores de próclise e ênclise supracitados dentro de cada contexto sintático, mas não há diferenças entre a ênclise ou a próclise entre os diversos contextos utilizados no referido estudo. Por fim, a análise estatística pelo teste de Dunn corrigido pela correção de Šidák não demonstrou haver diferenças entre os grupos de acordo com a sua escolarização (Ensino Médio, Superior/Técnico e Pós-Graduação)[9] (p > 0,05).

É de se salientar que, ainda que a próclise tenha sido mais bem avaliada, o que é corroborado pelos testes estatísticos, os falantes julgaram ambas as colocações como aceitáveis. Isto é, em ambos os casos a média dos juízos encontrou-se acima de 2,5, o ponto central da escala utilizada. Contra o argumento de que talvez o próprio teste falhasse em detetar efeitos de inaceitabilidade e os falantes simplesmente julgaram globalmente as frases com valores altos, o autor comenta que os distratores que eram agramaticais (*e.g.*, com ordem de palavras alteradas; *vd.* Secção 4 para exemplos de itens de teste), tiveram julgamentos abaixo de 2, a rondar o valor 1. Ademais, também apresenta os resultados duma pesquisa em andamento que fez uso do mesmo teste, mas aplicado a falantes nativos do PE. Os dados apresentados mostram que os falantes desta variedade do português têm sensibilidade a violações na colocação dos clíticos, o que se nota pelo facto de aceitarem a ênclise e rejeitarem a próclise nos

[8] Como explica Pereira (2023a), este ponto tem especial importância, visto que os materiais didáticos produzidos no Brasil salientam a necessidade de adjacência do proclisador ao verbo com o clítico. Ainda que, pela norma do PE, isto não se aplique, manteve-se a adjacência entre os elementos para evitar possíveis interferências da existência de material lexical interposto entre o proclisador e o verbo com o clítico.

[9] Salienta-se que, dos 79 participantes, apenas 12 compunham o grupo que tinha concluído somente o Ensino Médio (contra 35 dos que tinham concluído um curso superior ou técnico e 32 que tinham concluído uma pós-graduação), pelo que a falta de diferença estatística pode ter sido originada no desequilíbrio no número de participantes no primeiro grupo.

contextos que exigem a ênclise e aceitarem a próclise e rejeitarem a ênclise nos contextos que exigem a próclise, julgando as colocações adequadas com médias acima de 4 e as inadequadas abaixo de 2. Conjuntamente, tais dados sugerem que ambas as colocações são aceites pelos falantes do PB e a ênclise ser menos bem avaliada do que a próclise pode ter que ver com as instruções que os participantes receberam: o valor 5 correspondia a uma frase que fosse natural, fizesse sentido e seguisse a estrutura da língua. Neste sentido, a avaliação mais baixa da ênclise pode ser oriunda do facto de não ser tão produtiva, sendo vista como menos natural, embora aceitável.

O autor conclui que o ensino da colocação pronominal em salas de aula brasileiras apresenta a ênclise como uma possibilidade de colocação do clítico, mas não desenvolve nos falantes o conhecimento sintático específico (de acordo com a gramática do PE em que se baseiam os materiais didáticos) para cada uma das colocações, visto que tanto a ênclise quanto a próclise foram aceites pelos falantes. O autor segue afirmando que, ao mesmo tempo, o ensino das regras de colocação pronominal tampouco parece atingir os seus objetivos, já que, se tivessem feito uso do conhecimento relativamente a essas regras tal qual são explicitadas na escola, os juízos deveriam ser similares àqueles emitidos pelos falantes nativos do PE. Portanto, à partida, o conhecimento que os falantes provavelmente têm não envolve configurações sintáticas específicas para o uso da próclise e da ênclise sem que estejam em distribuição complementar.

Neste sentido, o autor indaga a que tipo de conhecimento os falantes nativos do PB acedem para julgar/produzir a ênclise. Sobre este ponto, a próxima secção trará, brevemente, as definições de conhecimento implícito e explícito de modo que se possam enquadrar tais conceitos no estudo da colocação pronominal no PB.

3. Conhecimento implícito e conhecimento explícito

Krashen (1981), num importante estudo sobre a aquisição de língua segunda (L2), descreve a aquisição da linguagem como o processo que ocorre inconsciente e espontaneamente quando o aprendente participa em interações na língua alvo com foco no significado. Para o autor, a aquisição da linguagem contrasta com a aprendizagem, a qual decorre do ensino explícito da estrutura da língua com foco na forma. Em outras palavras, a aquisição ocorre sem que se note o que está a ser internalizado, não estando disponível conscientemente e podendo ser utilizado automaticamente (Paradis, 1994). Neste sentido, o produto da aquisição será o conhecimento implícito – conhecimento tácito e intuitivo –, ao passo que a aprendizagem desenvolverá o conhecimento explícito, o qual é passível de ser acedido conscientemente e verbalizado[10] (Ellis, 2009a, p. 11).

Ellis (2009a) exemplifica a diferença da seguinte maneira: um falante que se depare com uma frase agramatical com, por exemplo, a ordem das palavras trocada, deverá saber intuitivamente que aquela ordem está incorreta (conhecimento implícito), podendo até mesmo identificar que aquela não é uma sequência possível (ou aceitável) na sua língua. Porém, não necessariamente saberá explicar que regra em particular está a ser violada, o que exigiria o conhecimento explícito da descrição gramatical daquela língua[11] (p. 11). O autor continua a diferenciar os dois tipos de conhecimento explicando que

[10] Como bem salienta um revisor anónimo, os conceitos de conhecimento implícito e conhecimento explícito diferem de acordo com a área de estudo. Neste artigo, consideram-se os conceitos utilizados em aquisição de L2 em linha com os autores citados nesta Secção, pois, assume-se, em concordância com Kato (2005, 2017), que o ensino de certas regras gramaticais que não fazem parte do PB coloquial se assemelha ao ensino duma L2. Devido ao espaço restrito para o texto deste artigo, sugere-se a leitura da Subsecção 1.1.1 de Castelo (2012) (e referências aí citadas) para outras definições de conhecimento implícito e conhecimento explícito.

[11] De facto, o estudo de Green & Hecht (1992) demonstrou exatamente isso. Falantes nativos do alemão que estavam a aprender inglês tiveram de corrigir diversas frases nesta língua que continham um erro e explicar a regra gramatical por detrás da estrutura em questão. Os autores observaram que a habilidade que os

o conhecimento implícito é procedimental, no sentido em que é automático, enquanto o explícito é declarativo e não difere do conhecimento enciclopédico que se tem sobre qualquer outro assunto. Destarte, enquanto o conhecimento implícito pode ser rápida e naturalmente empregado, o uso do conhecimento explícito só poderá ser feito por meio de processos que envolvam a atenção (*ibidem*, p. 12-13).

Para Krashen (1981), o conhecimento explícito serve para "editar" a linguagem utilizada em momentos de maior controlo da expressão linguística (*e.g.*, ao escrever um texto), isto é, o conhecimento metalinguístico adquirido por meio da instrução só poderá ser utilizado em momentos mais monitorizados. No mesmo sentido, Paradis (1994) assume que o conhecimento gramatical só serve para verificar a correção dos enunciados que são produzidos automaticamente – este conhecimento não faz parte do processo automatizado de produção. A utilização das regras durante a produção reduziria a velocidade de produção dos enunciados devido à necessidade de aceder ao conhecimento das regras e de as aplicar ao mesmo tempo. Portanto, as produções partem do conhecimento implícito. O conhecimento explícito pode, no entanto, ser usado em situações em que uma linguagem mais cuidada deva ser usada (i.e., situações de maior formalidade), às custas duma diminuição da fluência. Segundo Schmidt (1990), a produção controlada envolve a atenção a diversas componentes. Logo, focar em uma significa não focar nas outras, pelo que a atenção deve ser dada a cada uma individualmente. Por outro lado, a produção a partir do conhecimento implícito não tem essa restrição, podendo atuar em paralelo com outras atividades que requerem atenção e o uso do conhecimento explícito só ocorrerá após a elaboração do enunciado pelo conhecimento implícito, não fazendo parte da microgénese automática do enunciado (Paradis, 1994).

Assim como Krashen (1981), Paradis (1994) não acredita que o conhecimento explícito se possa tornar conhecimento implícito. No entanto, tarefas que forem deliberadamente repetidas parecem automatizar-se com o tempo (Parkin, 1990, p. 40). Paradis (1994), contudo, aponta que o que se torna automatizado não é o conhecimento explícito da regra e sim a sua aplicação. Em outras palavras, o que é automatizado é a capacidade de produção duma estrutura adequada às regras (*e.g.*, uma frase com a ordem de palavras correta).

Schmidt (1990) salienta que, apesar de certas habilidades poderem tornar-se automatizadas pela prática, não é o conhecimento explícito que se transforma em conhecimento implícito. A atenção foca-se na forma (o resultado da aplicação duma regra explicitamente aprendida), enquanto a prática se foca no processo (no caso da linguagem, a prática de enunciados que possuem a estrutura alvo, independentemente do conhecimento da regra em termos metalinguísticos pelo aprendente). É a prática, nos moldes descritos anteriormente, o processo envolvido na automatização (Paradis, 1994). Consequentemente, o que o aprendente produz a partir do momento em que "adquire" uma regra não é a automatização do conhecimento explícito e sim a capacidade de "agir". Esta capacidade pode ser descrita como o uso da regra em questão, independentemente do facto de a regra explícita descrever fielmente a representação mental da estrutura (Sharwood-Smith, 1981).

De facto, Bialystok (1981) considera que a prática funcional (i.e., exposição à linguagem em situações comunicativas) é o fator mais importante para o desenvolvimento da linguagem. Note-se que a prática funcional não tem que ver com o contexto no qual a linguagem é usada, e sim com o tipo de atividade realizada. Por exemplo, é mais provável que um aprendente tenha a oportunidade

participantes tinham de corrigir os erros excedia a habilidade que tinham de explicar as regras, pois, globalmente, conseguiram corrigir as frases em 78% dos casos, embora somente em 46% deles tenham conseguido explicar a regra violada. Contudo, é de se salientar que uma tarefa de correção de erros, especialmente se não houver pressão de tempo, não parece ser uma boa maneira de avaliar o conhecimento implícito dos falantes, dada a natureza da tarefa que estimula o acesso ao conhecimento explícito. Neste sentido, a dificuldade que os falantes encontraram para explicar as regras pode ser oriunda da falta de metalinguagem (Ellis, 2009b, p. 63).

de prática funcional quando estiver a conversar com um falante nativo numa festa do que na sala de aula. A prática funcional neste último ambiente ocorre quando o professor e os alunos utilizam a língua alvo e é isto o que promove a aquisição (i.e., o desenvolvimento do conhecimento implícito) em contextos de sala de aula (e não o ensino explícito de regras) (Paradis, 1994).

Como sugere Kato (2005, 2017), o facto de as crianças nativas do PB terem contacto com regras gramaticais diferentes daquelas que configuram o conhecimento gramatical que levam para a escola pode ser uma experiência análoga à aquisição duma L2. Destarte, a aprendizagem dessas regras deverá desenvolver o seu conhecimento explícito sobre elas e somente com a prática o conhecimento implícito acerca das estruturas que essas regras descrevem será desenvolvido. No entanto, pelo menos no que tange à colocação pronominal, a prática deste tópico fica restrita a situações formais de ensino. Ademais, o *input* oral a que estão expostas as crianças tampouco contém a estrutura alvo (*cf.* Pereira, 2023a), pelo que a oportunidade dessa "prática" não existe ou é raríssima. Logo, isto pode ser uma das razões por que os falantes não desenvolvem, aparentemente, o conhecimento específico do padrão de colocação tal qual preconizado pelos materiais didáticos, mas desenvolvem o conhecimento de que a ênclise é uma possibilidade de colocação dos clíticos.

Não obstante, não se pode concluir se a ênclise é efetivamente adquirida como parte do conhecimento implícito dos falantes. De facto, o seu uso quase nulo na oralidade, com exceção de casos em que a linguagem é altamente monitorizada, e a sua presença em produções escritas, especialmente por falantes mais escolarizados, parecem indicar uma maior probabilidade de que faça parte do seu conhecimento explícito, já que tais contextos propiciam o uso desse conhecimento para a "edição" do enunciado (*cf.* Krashen, 1981). Assim, o uso da ênclise não deverá fazer parte do processo automatizado de produção linguística e sim duma posterior "edição" da produção para adequação ao contexto, em teoria, mais formal em que o falante estará inserido.

Tendo isto em conta, relembra-se que o estudo de Pereira (2023a) se baseou num teste de juízos de aceitabilidade. Embora seja uma das metodologias mais utilizadas no âmbito dos estudos da linguagem, esses juízos tradicionais apresentam certas desvantagens (*cf.* Ellis 1991; Schütze 1996), como, por exemplo, o acesso facilitado ao conhecimento metalinguístico quando o que se tenta é aceder ao conhecimento implícito que os falantes têm. Logo, uma das lacunas existente nos estudos acerca da ênclise no PB tem que ver com o lugar que esse conhecimento ocupa na gramática dos falantes escolarizados nativos do PB. Ainda que os dados de produção obtidos até agora aparentem apontar para o conhecimento explícito, a aplicação de um juízo de aceitabilidade com pressão de tempo pode trazer dados referentes a essa questão, visto que o limite de tempo para a leitura da frase e para a emissão do juízo imprime uma carga de processamento aumentada, dificultando a análise da estrutura sintática e o acesso ao conhecimento explícito (*vd.* Godfroid *et al.*, 2015). É na aplicação duma metodologia que considere os aspetos mencionados que se baseia este estudo.

4. Questões de investigação e hipóteses

Partindo da posição de Kato (2005, 2017) de que a exposição por via escolar a estruturas não adquiridas precocemente (*e.g.*, a ênclise) se assemelha à aquisição duma L2 e dos dados de produção que demonstram taxas baixas da colocação pronominal enclítica em situações de fala espontânea, realizou-se um estudo com o objetivo central de perceber se a ênclise faz parte do conhecimento implícito dos falantes nativos do PB. Para tal, elaboraram-se as seguintes questões de investigação:

Questão 1: Existem diferenças na aceitabilidade da ênclise e da próclise pelos falantes nativos escolarizados do PB entre uma tarefa com pressão de tempo e uma sem pressão de tempo?

Questão 2: Existem diferenças no processamento da próclise e da ênclise por esses falantes quando o acesso ao conhecimento explícito é dificultado?

Levantam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Deverá haver diferenças entre a aceitabilidade da ênclise e da próclise no sentido em que não só a próclise será mais bem avaliada do que a ênclise, mas, diferentemente do que ocorreu no estudo de Pereira (2023a), devido à restrição de tempo para o juízo (que serve como dificultador do acesso ao conhecimento explícito), a ênclise será rejeitada pelos falantes.

Hipótese 2: A ênclise, por fazer parte do conhecimento explícito dos falantes, será processada mais lentamente do que a próclise, por ser adquirida pela via natural e por fazer parte do seu conhecimento implícito. Isto será refletido por tempos de reação mais longos para o juízo dos itens que contenham a ênclise do que para aqueles que contenham a próclise.

Em ambos os casos, seguindo aquilo que Azeredo (2008) indica e os resultados do teste de Pereira (2023a) corroboram, a ênclise é meramente um fator estilístico e não gramatical, pelo que a presença ou ausência de proclisadores não deverá ser motivo para alterações tanto no tempo de reação, quanto no valor atribuído aos itens com ênclise e com próclise, pois qualquer resquício do conhecimento sintático específico da colocação pronominal deverá fazer parte do seu conhecimento explícito, ao qual o acesso é dificultado com o uso desta metodologia (*cf.* Godfroid *et al.*, 2015).

A descrição da metodologia encontra-se na secção a seguir.

5. Metodologia

No total, 42 voluntários participaram no estudo. No entanto, os dados de apenas 28 deles foram considerados para análise por terem chegado até ao fim da tarefa. A Tabela 1 resume o perfil sociolinguístico da amostra:

Tabela 1
Perfil sociolinguístico da amostra

n	28	
Faixa Etária (em anos)	18 – 29 = 5 (18%)	40 – 49 = 7 (25%)
	30 – 39 = 10 (36%)	50 ou mais = 6 (21%)
Género	Feminino = 18 (64%)	Masculino = 10 (36%)
Escolaridade (último grau obtido)	Ensino Secundário = 6 (21%)	
	Ensino Superior = 5 (18%)	
	Ensino Pós-Graduado = 17 (61%)	
Região de Residência	Nordeste = 1 (4%)	Sul = 18 (64%)
	Sudeste = 5 (18%)	Estrangeiro = 4 (14%)[12]

Para a tarefa de juízo de aceitabilidade com pressão de tempo foi usada a ferramenta Gorilla Experiment Builder (www.gorilla.sc) para a criação e aplicação da experiência (Anwyl-Irvine, Massonnié, Flitton, Kirkham & Evershed, 2019). Durante a tarefa, os participantes viam por 1000ms uma cruz no centro do ecrã do computador. Em seguida, ela desaparecia e os participantes liam a frase que aparecia no mesmo ponto e onde ficava por 3000ms. Após este período, a frase desaparecia e uma escala de Likert de seis pontos (de 1 a 6) aparecia, devendo os participantes julgar a frase que acabaram de ler com um dos valores indicados, sendo que 1 representava uma frase "péssima" e 6 uma frase "ótima". Embora o intuito fosse o de replicar a tarefa sem pressão de tempo de Pereira (2023a), ajustou-se a escala para compreender seis pontos de 1 a 6 (e não seis pontos de 0 a 5 como na tarefa sem pressão de tempo). Isto justifica-se porque os dígitos de 1 a 6 se encontram lado a lado no teclado;

[12] Os participantes que indicaram não residir no Brasil no momento da recolha não habitavam um país de língua oficial portuguesa. De facto, nenhum deles tinha residido noutro pais de língua oficial portuguesa além do Brasil. Ademais, todos eram monolingues e os seus pais ou responsáveis pela sua criação não eram falantes do PE.

optando-se pela escala original, o valor 0 estaria ao lado da tecla de número 9, o que poderia ser um problema para a emissão do juízo "péssimo".

O tempo de reação para a realização do julgamento foi também contabilizado e igualmente restrito, com um limite de 3000ms. Após carregarem na tecla do teclado correspondente ao valor do julgamento que fizeram, o processo repetia-se, com outra cruz aparecendo pelo mesmo tempo, outra frase e, por fim, a escala de Likert. Se no tempo decorrido o participante não efetuasse o seu juízo, a tarefa continuava como se um juízo tivesse sido realizado (ainda que nenhum dado fosse guardado). Antes do início do teste, os participantes puderam praticar com quatro frases de treino que não incluíam clíticos. Após terem demonstrado que tinham compreendido o funcionamento da tarefa, procediam à sua execução.

A tarefa continha 92 frases que eram apresentadas aleatoriamente. Os 32 itens de teste estavam uniformemente divididos em quatro contextos sintáticos (metade de cada contexto com o clítico – *me* ou *se* – em posição pré-verbal e a outra metade com o clítico em posição pós-verbal): frases afirmativas (sem proclisadores) (10), frases negativas (com o proclisador *não*) (11), subordinadas completivas no conjuntivo (introduzidas pelo proclisador *que*) (12) e adverbiais causais (introduzidas pelo proclisador *porque*) (13). Ademais, controlou-se o número de sílabas dos itens de teste para que todos eles contivessem 13 ou 14 sílabas (M = 13,5). Note-se que as frases contidas neste estudo foram, na medida do possível, as mesmas utilizadas por Pereira (2023a). No entanto, alguns ajustes no léxico precisaram de ser feitos, nomeadamente para adequar o número de sílabas dos itens de teste que não estivessem de acordo com os limites estabelecidos.

(10) a. O professor conhece-me da faculdade.
b. As alunas se comparam muito comigo.

(11) a. O Alexandre não viu-me na estação de trens.
b. Aquele político não me engana mesmo.

(12) a. Peço que deem-me os detalhes da situação.
b. Espero que me concedam férias em janeiro.

(13) a. Ele estava feliz porque viu-me ontem.
b. Ele perdeu o jogo porque se irritou.

Dos demais 60 itens, 18 funcionaram como distratores com frases gramaticais (14), 18 como distratores com frases agramaticais (15) e 18 como distratores com frases em variação no sistema linguístico do PB (16), para que os participantes pudessem fazer uso de toda a escala. Os restantes seis itens foram itens de controlo que continham uma ordem expressa para o participante selecionar um valor específico da escala de Likert de modo que se pudesse estabelecer o quão atentos estavam durante a execução da tarefa, procedendo-se à exclusão dos participantes que selecionaram o valor incorreto em dois ou mais itens.

(14) O Rogério comprou um carro novo ontem.

(15) A borboleta verde dançou dois girafas.

(16) Ele tem chego tarde todos os dias.

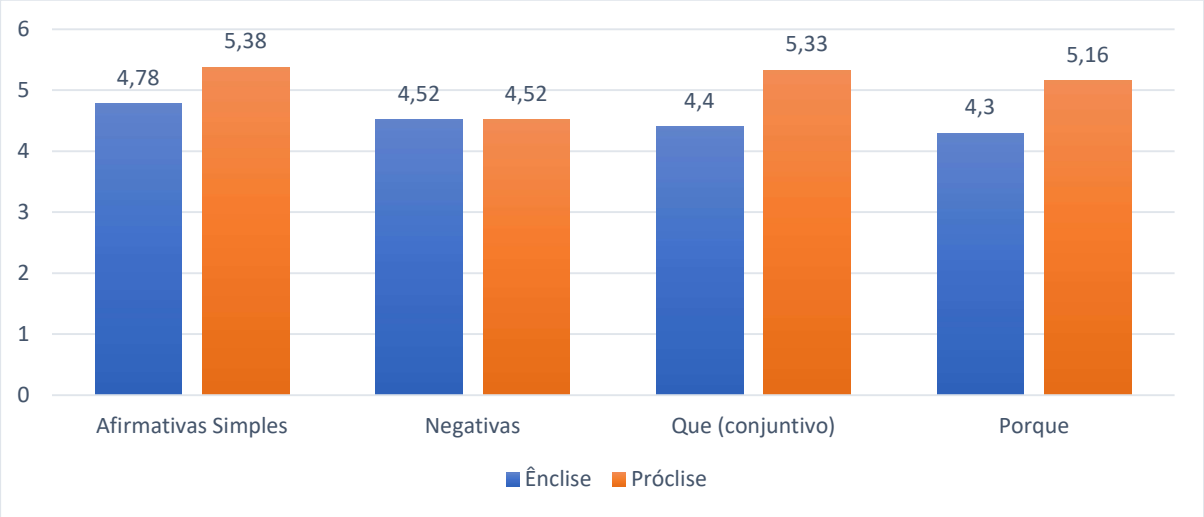
Os resultados estão descritos a seguir.

6. Resultados

A análise dos dados dos juizos aponta que, em geral, os itens que continham o clítico em posição pré-verbal foram mais bem avaliados do que aqueles que o continham em posição pós-verbal. No caso de frases afirmativas sem proclisadores, a média da ênclise foi de 4,78 (DP = 1,51) e a da próclise foi de 5,38 (DP = 1,08). No caso de orações subordinadas completivas no conjuntivo introduzidas por *que*, a média da ênclise foi de 4,40 (DP = 1,56) e a da próclise foi de 5,33 (DP = 1,18). A média da ênclise em

orações adverbiais causais introduzidas por *porque* foi de 4,30 (DP = 1,52) e a da próclise foi de 5,16 (DP = 1,27). Interessantemente, a média da ênclise e da próclise em frases negativas foi idêntica: 4,52 (DP = 1,65 e 1,64, respetivamente). O Gráfico 1 apresenta as referidas médias:

Gráfico 1
Médias dos juízos de aceitabilidade por contexto sintático e colocação pronominal



Quando comparados estes dados aos de Pereira (2023a), observa-se que a mesma tendência se mantém: os itens com próclise são mais bem avaliados do que aqueles com a ênclise, mas ainda assim estes se encontram acima do ponto central da escala (3,5):

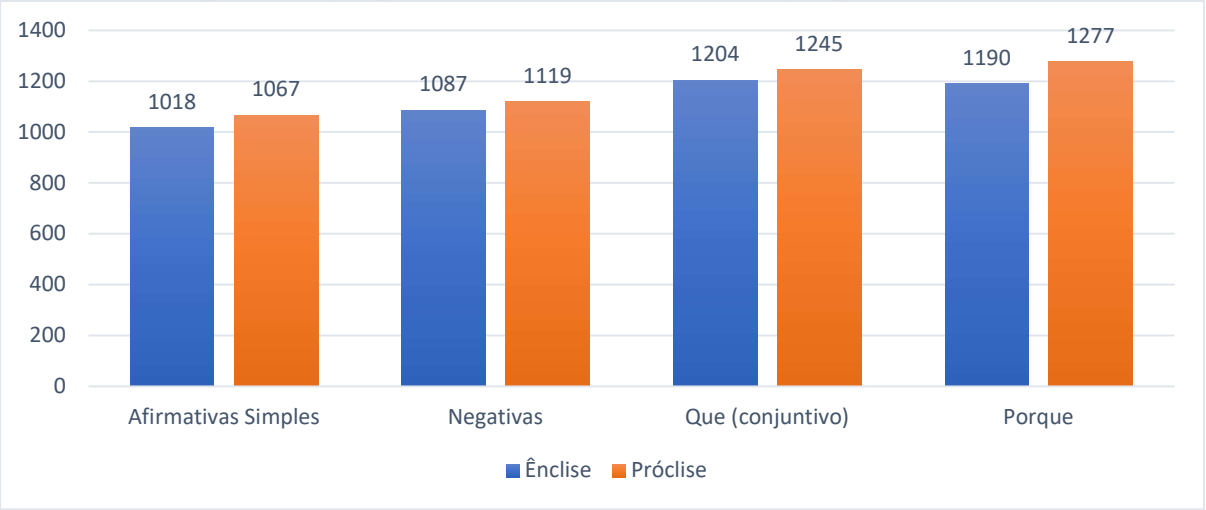
Tabela 2
Comparação entre os juízos obtidos neste estudo e por Pereira (2023a)

Contexto	Colocação	Este Estudo	Dados de Pereira (2023a)[13]
Afirmativas	Ênclise	4,78	4,67
	Próclise	5,38	5,23
Negativas	Ênclise	4,52	4,53
	Próclise	4,52	5,28
Conjuntivo	Ênclise	4,40	4,36
	Próclise	5,33	5,14
Adverbiais	Ênclise	4,30	4,20
	Próclise	5,16	5,38

A análise dos tempos de reação apontou que a emissão dos juízos dos itens que continham a ênclise em frases afirmativas tardou, em média, 1018ms (DP = 590ms) e os do que continham a próclise tardou, em média, 1067ms (DP = 564). No caso de frases negativas, observou-se um tempo de reação médio de 1087ms (DP = 579) quando o clítico estava em ênclise e de 1119ms (DP = 547) quando estava em próclise. O tempo de reação médio dos itens com a ênclise em subordinadas completivas no conjuntivo foi de 1204ms (DP = 524) e de 1245 (DP = 665) com a próclise. Por fim, a emissão dos juízos tardou 1190ms (DP = 642) no caso de itens com a ênclise em adverbiais causais e 1277ms (DP = 543) no caso de itens com a próclise. As médias de tempo de reação por contexto e colocação estão no Grafico 2:

[13] Para facilitar a comparação dos dados, alterou-se a escala de 0 a 5 de Pereira (2023a) para a escala de 1 a 6 utilizada neste estudo.

Gráfico 2
Médias dos tempo de reação por contexto sintático e colocação pronominal



A análise estatística (teste de Kruskal-Wallis) dos juízos apontou a existência de diferenças significativas entre os contextos (χ^2 = 70,396(7), p < 0,001). Observou-se, por meio do teste de Wilcoxon com correção de Holm-Bonferroni, que a diferença entre os juízos de itens com a próclise e de itens com a ênclise intracontextos são significativamente relevantes (ps ≤ 0,006), à exceção do contexto de frases negativas (p = 0,945). Na comparação da colocação enclítica intercontextos, não se apresenta diferença entre o contexto de frases afirmativas e frases negativas (p = 0,390), nem entre o contexto de frases afirmativas e orações subordinadas completivas no conjuntivo, embora, neste caso, a diferença esteja levemente acima do valor de significância (p = 0,089). Já entre o contexto de frases afirmativas e adverbiais causais se encontra diferença estatística significante (p = 0,025). Nas demais combinações não se detetou diferenças significativas (ps ≥ 0,201). Na comparação da colocação proclítica entre contextos, somente há diferenças estatísticas nas combinações que incluam o contexto de frases negativas (ps ≤ 0,006).

O teste de Kruskal-Wallis com os dados de tempo de reação indicou a existência de diferença estatística entre os grupos (χ^2 = 17,062(7), p = 0,017). No entanto, por meio do teste de Wilcoxon com correção de Holm-Bonferroni, observou-se que as comparações intracontextos não apresentavam diferença estatisticamente relevante (ps ≥ 0,498). As comparações intercontextos, as quais justificam o resultado do teste de Kruskal-Wallis, contudo, não parecem ser adequadas devido à diferente complexidade existente entre tipos de frases. Isto fica claro no Gráfico 2: os tempos de reação aumentam globalmente, isto é, independentemente da colocação pronominal. Logo, quaisquer diferenças detetadas entre dois determinados contextos enclíticos ou proclíticos provavelmente advirão não da colocação pronominal *per se*, senão da configuração sintática da oração. Todos os dados da análise estatística apresentados estão agrupados nas Tabelas 3 e 4:

Tabela 3
Comparação intracontextos dos juízos de aceitabilidade e dos tempos de reação

Contextos		*P*	
		Juízos	Tempos de Reação
Afirmativas – ênclise	Afirmativas - próclise	0,006	0,549
Negativas - ênclise	Negativas - próclise	0,945	0,656
Conjuntivo – ênclise	Conjuntivo – próclise	< 0,001	0,885
Adverbiais – ênclise	Adverbiais – próclise	< 0,001	0,498

Tabela 4
Comparação intercontextos dos juízos de aceitabilidade

Contextos		*P*
Afirmativas – ênclise	Negativas – ênclise	0,389
Afirmativas – ênclise	Conjuntivo - ênclise	0,089
Afirmativas – ênclise	Adverbiais - ênclise	0,025
Negativas – ênclise	Conjuntivo – ênclise	0,412
Negativas – ênclise	Adverbiais – ênclise	0,201
Conjuntivo - ênclise	Adverbiais – ênclise	0,551
Afirmativas – próclise	Negativas – próclise	< 0,001
Afirmativas – próclise	Conjuntivo – próclise	0,945
Afirmativas – próclise	Adverbiais – próclise	0,288
Negativas – próclise	Conjuntivo – próclise	< 0,001
Negativas – próclise	Adverbiais – próclise	0,006
Conjuntivo – próclise	Adverbiais - próclise	0,288

7. Discussão e conclusão

Este estudo deu continuidade ao de Pereira (2023a), que realizou uma tarefa de juízos de aceitabilidade sem pressão de tempo e constatou que ambas as colocações são aceites pelos falantes do PB inobstante o contexto sintático. Sem embargo, visto que as tarefas de juízos de aceitabilidade sem pressão de tempo possibilitam o acesso ao conhecimento explícito dos falantes, o qual é passível de ser acedido conscientemente (*cf.* Ellis, 2009a), e as regras de colocação pronominal são abordadas em sala de aula, focou-se desta vez na aplicação duma tarefa de juízos de aceitabilidade com pressão de tempo a falantes nativos do PB escolarizados com vistas a compreender a natureza do conhecimento acerca da colocação enclítica que tais falantes têm.

De maneira semelhante ao observado por Pereira (2023a), os falantes julgaram as frases com próclise com valores mais altos do que as frases com ênclise[14] (*vd.* Tabela 2), embora nominalmente os valores sejam diferentes. Apesar desta diferença, a qual foi confirmada pelos testes estatísticos, contrariamente ao que a *Hipótese 1* previa, os juízos ainda se encontram bem acima do valor central da escala (3,5), o que indica que, mesmo com a pressão de tempo, os participantes conseguem ter a mesma intuição para a emissão dos juízos do que quando a pressão não está presente.

Ainda que a comparação da próclise intercontextos não tenha apresentado diferenças (exceto nos casos envolvendo as frases negativas, *vd.* Nota 14), diferentemente daquilo observado por Pereira (2023a), neste estudo detetou-se diferenças intercontextos na colocação enclítica. Neste sentido, a comparação entre as frases afirmativas e as negativas não apresentou diferença estatisticamente significativa, ao passo que a comparação entre as frases afirmativas e o contexto de orações subordinadas completivas no conjuntivo esteve no limiar de quase significância e a comparação entre

[14] Exclui-se desta generalização o caso das frases negativas. Baseando-se nos dados de Pereira (2023a), aparentemente foram os julgamentos de frases com próclise que receberam avaliações mais baixas. Note-se que, com os dados disponíveis, não se pode determinar o porquê de ambas as colocações terem tido a mesma média.

aquelas e o contexto de adverbiais causais apontou diferença estatisticamente significativa (*cf.* Tabela 4). Contudo, reitera-se que os valores são, de todo modo, acima do valor central da escala, pelo que a ênclise não é rejeitada. Logo, a Questão 1 (*Existem diferenças na aceitabilidade da ênclise e da próclise pelos falantes nativos escolarizados do PB entre uma tarefa com pressão de tempo e uma sem pressão de tempo?*) pode ser respondida negativamente, visto que o mesmo padrão observado por Pereira (2023a) se repetiu neste estudo.

Os dados de tempo de reação mostram que, contraintuitivamente, os itens com ênclise têm sempre um tempo de reação mais baixo do que os itens de próclise intracontextos; contudo, esta diferença não é estatisticamente relevante, o que demonstra que tanto a próclise quando a ênclise foram processadas similarmente, o que vai contra a *Hipótese 2*, em que se esperavam tempos de reação mais baixos para os itens com próclise. Assim, a *Questão 2* (*Existem diferenças no processamento da próclise e da ênclise por esses falantes quando o acesso ao conhecimento explícito é dificultado?*) também pode ser respondida negativamente.

Ressalta-se que, apesar de a exposição às regras gramaticais sobre a colocação pronominal só ocorrer em períodos mais avançados da escolarização, isto não significa que os falantes não estejam expostos às diferentes possibilidades de colocação dos clíticos por meio dos materiais didáticos (ou outros materiais escritos fora da sala de aula), pelo que a aquisição poderá ter início em fases mais precoces do desenvolvimento.[15] Interessantemente, muito provavelmente devido ao seu contexto de ensino, a ênclise tende a estar associada à modalidade escrita ou a contextos mais formais e monitorizados do uso da fala. Assim sendo, os resultados obtidos na tarefa de juízos de aceitabilidade com pressão de tempo não são tão surpreendentes, visto que os estímulos foram apresentados na modalidade escrita. Estando a ênclise associada a esta modalidade, é possível que os participantes se encontrem condicionados a detetá-la mais facilmente – um efeito de *priming* da linguagem escrita (*cf.* Elkhafif, Havelka, Burke & Weighall, 2024) – o que ajudaria a explicar tanto os juízos com um padrão semelhante ao observado por Pereira (2023a), quanto os tempos de reação próximos. Neste cenário, a aproximação dos tempos de reação intracontextos especificamente dá-se por meio da *facilitação* do acesso à ênclise, com consequente diminuição do tempo de reação dos itens com esta colocação pronominal.

Por outro lado, o acesso à próclise poderá ter sido retardado se se considerar uma possível ação do controlo inibitório. Segundo Green (1998), falantes bilingues têm as suas duas (ou mais) línguas ativas constantemente. De modo que possam fazer uso da língua alvo em deteminado contexto comunicativo, o autor postula a existência de um mecanismo cognitivo que permite que a língua alvo seja utilizada sem interferência da(s) outra(s) língua(s) ao suprimi-la(s). Curiosamente, falantes bilingues não equilibrados (i.e., que têm uma das línguas dominante sobre a outra), apresentam um retardo no acesso à língua dominante após terem tido de usar a sua língua dominante (*cf.* Costa & Santesteban, 2004). Se for considerado que a aquisição das regras gramaticais por falantes do PB na escola se assemelha à aquisição duma língua segunda (Kato, 2005, 2017), não se descarta que um mecanismo semelhante condicione a inibição de determinadas variantes linguísticas. Logo, a gramática que inclui a variante pré-verbal, adquirida e usada naturalmente, será dominante, ao passo que a ênclise, adquirida mais tarde e no contexto específico da sala de aula fará parte da gramática não dominante. Neste cenário, a aproximação dos tempos de reação intracontextos dá-se por meio da *inibição* do acesso à próclise, com consequente aumento do tempo de reação dos itens com esta colocação pronominal.

Neste sentido, Pereira, Silva & Rosa (2024) detetam o mesmo fenómeno na aproximação dos tempos de reação com os pronomes acusativos de terceira pessoa clíticos (outra variante adquirida por via

[15] Contudo, somente com um estudo com foco no desenvolvimento de crianças em idade escolar que controle tal variável é que se poderá afirmar tal assunção. Como bem sugere um revisor anónimo, faz-se importante que tal estudo também considere o perfil socioeconómico e cultural das crianças.

escolar, *cf.* Kato, Cyrino & Corrêa, 2009) e os pronomes acusativos de terceira pessoa fortes (adquiridos naturalmente) por meio duma tarefa de *sentence-matching*. Crucialmente, os autores indicam que a mesma tarefa aplicada a falantes do PE demonstra uma diferença nos tempos de reação à leitura de frases com os referidos pronomes, já que os pronomes fortes em posição de objeto são agramaticais nesta variedade.

Tomados em conjunto, os dados aqui apresentados parecem sugerir que a ênclise pode ser efetivamente adquirida como parte do conhecimento implícito dos falantes. Mesmo com a pressão de tempo, os participantes conseguem emitir juízos que se assemelham àqueles que emitem quando a pressão não está presente, o que indica que não têm de, necessariamente, aceder ao seu conhecimento explícito para a emissão dos juízos, sendo estes resultados também corroborados pelos dados de tempo de reação para a tomada dos juízos.

O facto de terem tido um desempenho semelhante nos dois tipos de tarefa (com e sem pressão de tempo) parece reforçar o que Pereira (2023a) afirma: "o ensino da ênclise tem êxito na introdução da sua possibilidade, mas não desenvolve nos falantes (tal como o efeito do *input* a que estão expostos), aparentemente, o conhecimento sintático restrito a cada possibilidade de colocação dos clíticos (como ocorre com os falantes de PE)" (p. 266). Ou seja, apesar de os dados apontarem para a ênclise como parte do conhecimento implícito dos falantes, o que corrobora a hipótese de que traços morfossintáticos podem ser adquiridos com sucesso mesmo quando a idade de aquisição ocorra durante a adolescência (Long, 2007, p. 58), ela não terá, forçosamente, as mesmas restrições sintáticas que os falantes do PE têm.[16] Consequentemente, o seu eventual uso espontâneo não estará condicionado, à partida, pelas restrições sintáticas impostas pela norma, senão por fatores estilísticos, como sugere Azeredo (2008).

Assim, este estudo trouxe dados que contribuem para a descrição do resultado da escolarização na gramática dos falantes do PB. Em suma, o ensino de variantes não adquiridas pela rota natural parece ter êxito em desenvolver o conhecimento implícito dessas estruturas, embora a maneira como são representadas não seja, aparentemente, condizente com o que a norma preconiza. Contudo, pelo facto de os estímulos neste estudo terem sido apresentados na modalidade escrita, sugere-se que a mesma metodologia seja aplicada futuramente com estímulos auditivos como uma estratégia para eliminar o viés causado pela linguagem escrita, à qual a ênclise está intimamente ligada. Mais além, poderá ser igualmente interessante acompanhar o desenvolvimento do conhecimento da ênclise durante a escolarização por meio de metodologias psicolinguísticas que vão além de produções orais espontâneas ou produções escritas. Destarte, será possível compreender as estratégias usadas pelos alunos ao confrontarem diferentes variantes (o que também contribui para a discussão relativamente a como as variantes linguísticas são representadas e como interagem entre si), bem como as abordagens pedagógicas mais eficazes para o seu ensino.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/03213 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL), bem como no âmbito da bolsa de doutoramento 2021.05667.BD.

[16] Veja-se Fiéis, Madeira & Teixeira (2023) para os resultados duma tarefa de juízos de aceitabilidade com pressão de tempo aplicado a um grupo de controlo de falantes nativos do PE. Resumidamente, a ênclise é aceite somente nos casos de frases afirmativas simples (o único contexto enclítico testado pelas autoras), sendo rejeitada nos contextos proclíticos.

Referências

Anwyl-Irvine, A., Massonnié, J., Flitton, A., Kirkham, N. & Evershed, J. (2019). Gorilla in our midst: An online behavioral experiment builder. *Behavior Research Methods*, pp. 1-20. doi: 10.3758/s13428-019–01237-x

Azeredo, J. C. (2008). *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa.* São Paulo: Publifolha.

Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Canadian Mordern Language Review, 35*, pp. 372-394.

Carneiro, Z. O. (2005). Cartas Brasileiras: Um estudo linguístico-filológico. *Tese de Doutoramento*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Carneiro, Z. O. (2016). Colocação de clíticos em orações finitas em duas vertentes do português oral feirense: um contexto não variável. In N. L. Almeida, S. S. Araújo, & E. P. Teixeira (Eds.), *Variação Linguística em Feira de Santana - Bahia.* Feira de Santana: UEFS Editora.

Castelo, A. (2012). Competência metafonológica e sistema não consonântico no português europeu: descrição, implicações e aplicações para o ensino do português como língua materna. *Tese de Doutoramento*. Universidade de Lisboa.

Cereja, W., Dias-Vianna, C. & Damien, C. (2016). *Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso (livro do professor).* São Paulo: Editora Saraiva.

Costa, A. & Santesteban, M. (2004). Lexical access in bilingual speech production: Evidence from language switching in high-proficient bilinguals. *Journal of Memory and Language, 50*, 491-511.

Costa, J., Fiéis, A. & Lobo, M. (2016). A aquisição dos pronomes clíticos no português L1. In A. M. Martins, & E. Carrilho (Eds.), *Manual de Linguística Portuguesa* (pp. 365-386). Berlin: De Gruyter.

Duarte, I., Matos, G. & Faria, I. (1995). Specificity of European Portuguese Clitics in Romance. In I. Faria, & M. J. Freitas (Eds.), *Studies on the acquisition of Portuguese* (pp. 129-154). Lisboa: APL/Colibri.

Duarte, M. E. (2020). Aspetos contrastivos entre o português do Brasil e o português europeu. In e. a. Raposo (Ed.), *Gramática do Português* (Vol. III, pp. 2732-2779). Lisboa: Fundação Gulbenkian.

Elkhafif, B., Havelka, J., Burke, M. R. & Weighall, A. (2024). Are syntactic representations similar in both reading and listening? Evidence from priming in first and second languages. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 77*(1), 160-173. doi: 10.1177/17470218231159588

Ellis, R. (1991). Grammaticality judgements and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition, 13*(2), pp. 161-186.

Ellis, R. (2009a). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders (Eds.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (pp. 3-23). Bristol: Multilingual Matters.

Ellis, R. (2009b). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, & H. Reinders (Eds.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* (pp. 31-64). Bristol: Multilingual Matters. doi: 10.21832/9781847691767-004

Fiéis, A., Madeira, A. & Teixeira, J. (2023). Colocação de clíticos em PE L2: Percurso de desenvolvimento e estado final. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística, 10*, 115-137. doi: 10.26334/2183-9077/rapln10ano2023a7

Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition, 1*, pp. 67-81.

Green, P. & Hecht, K. (1992). Implicit and explicit grammar: An empirical study. *Applied Linguistics, 13*, pp. 168-184.

Godfroid, A., Loewen, S., Jung, S., Park, J.-H., Gass, S. & Ellis, R. (2015). Timed and untimed grammaticality judgements measure distinct types of knowledge: Evidence from eye-movement patterns. *Studies in Second Language Acquisition*, *37*, pp. 269-297. doi: 10.1017/S0272263114000850

Kato, M. A. (2005). A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In M. A. Marques, E. Koller, J. Teixeira, & A. S. Lemos (Eds.), *Ciências da Linguagem: 30 Anos de Investigação e Ensino* (pp. 131-145). Braga: Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.

Kato, M. A. (2017). A variação no domínio dos clíticos no Português Brasileiro. *Linguística, 33, 1*, pp. 135-152.

Kato, M., Cyrino, S., & Corrêa, V. (2009). Brazilian Portuguese and the recovery of lost clitics through schooling. *Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition*, pp. 245-272. doi: 10.1515/9783110215359.2.245

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquistion and second language learning*. Oxford: Pergamon.

Lacerda, M. F., Lemos, M. S. & Carneiro, Z. O. (2021). A colocação dos clíticos em sentenças finitas: um estudo sócio-histórico das vertentes do PB em cartas do sertão baiano (século XX). *Confluência*, *61*, pp. 229-334. doi: 10.18364/rc.2021n61.426

Lobo, T. (2002). A sintaxe dos clíticos: o século XVI, o século XX e a constituição da norma padrão. In R. V. Mattos e Silva, & A. V. Machado Filho (Eds.), *O Português Quinhentista: Estudos Linguísticos.* Salvador: EDUFBA.

Long, M. H. (2007). *Problems in SLA.* Nova Iorque/Londres: Erlbaum.

Luís, A. R. & Kaiser, G. A. (2016). Clitic pronouns. In W. L. Wetzels, J. Costa, & S. Menuzzi (Eds.), *The Handbook of Portuguese Linguistics* (pp. 210-233). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781118791844.ch12

Madeira, A. M. & Xavier, M. F. (2009). The acquisition of clitic pronouns in L2 European Portuguese. In A. Pires, & J. Rothman (Eds.), *Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition* (pp. 273-299). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Martins, A. M. (1994). Enclisis, VP-deletion and the nature of Sigma. *Probus, 6*, pp. 173-206.

Martins, A. M. (2013). A posição dos pronomes pessoais clíticos. In E. P. Raposo, M. F. Bacelar, M. A. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Eds.), *Gramática do Português* (pp. 2231-2302). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Moraes, M. A. & Ribeiro, I. (2005). Contraste da sintaxe dos clíticos no português europeu e português brasileiro. *Linha D'Água, 19*, pp. 19-47. doi: 10.11606/issn.2236-4242.v0i17p19-47

Nunes, J. M. (2015). De clítico a concordância: o caso dos acusativos de terceira pessoa em português brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, pp. 61-84. doi: 10.20396/cel.v57i1.8641472

Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism. In N. Ellis (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Second Languages* (pp. 393-419). Londres: Academic Press.

Parkin, A. J. (1990). Automatic processing. In M. W. Eysenck (Ed.), *The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology.* Oxford: Basil Blackwell.

Pereira, R. (2022). A aquisição de clíticos em português europeu L2 e a Hipótese de Reconfiguração dos Traços. *Diacrítica, 36*(1), pp. 108-132. doi: 10.21814/diacritica.698

Pereira, R. (2023a). (In)aceitabilidade do padrão de colocação dos pronomes clíticos no português brasileiro por falantes escolarizados. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, *10*, pp. 251-270. doi: 10.26334/2183-9077/rapln10ano2023a14

Pereira, R. (2023b). Third person accusative clitic pronouns as object agreement marks in Brazilian Portuguese: Data from an experimental study. *Revista Diadorim, 9*(1), pp. 1-29. doi: 10.35520/diadorim.2023.v25n3a59269

Pereira, R., Silva, M. & Rosa, C. (2024). Produção e processamento de variantes: o caso dos pronomes acusativos de terceira pessoa em português brasileiro. *Revista Linguíſtica, 20*(2), pp. 191-208. doi: 10.31513/linguistica.2024.v20n2a63968.

Romeo, R. P. (2019). Critérios descritivos e prescritivos na colocação dos pronomes pessoais átonos na gramaticografia da língua portuguesa durante o século XIX. In C. A. Maia, & I. A. Santos (Eds.), *Estudos de Linguística Histórica: Mudança e Estandardização* (pp. 329-352). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi: 10.14195/978-989-26-1756-5_10

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*, pp. 129-58.

Schütze, C. T. (1996). *The empirical base of linguistics: Grammaticality judgements and linguistics methodology.* Chicago: The University of Chicago.

Sharwood-Smith, M. (1981). Consciouness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics, 2*, pp. 159-168.