

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ANDREI FERREIRA DE CARVALHAES PINHEIRO

**COMUNICAÇÃO DIGITAL, SUJEITO PRONOMINAL E OBJETO DIRETO
ANAFÓRICO: EVIDÊNCIAS DA CONEXÃO COGNITIVA ENTRE
VARIANTES LINGUÍSTICAS E GÊNEROS DISCURSIVOS**

Rio de Janeiro
2025

ANDREI FERREIRA DE CARVALHAES PINHEIRO

**COMUNICAÇÃO DIGITAL, SUJEITO PRONOMINAL E OBJETO DIRETO
ANAFÓRICO: EVIDÊNCIAS DA CONEXÃO COGNITIVA ENTRE
VARIANTES LINGUÍSTICAS E GÊNEROS DISCURSIVOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Christina Abreu Gomes

Rio de Janeiro
Março de 2025

CIP - Catalogação na Publicação

P654c Pinheiro, Andrei Ferreira de Carvalhaes
Comunicação digital, sujeito pronominal e objeto
direto anafórico: evidências da conexão cognitiva
entre variantes linguísticas e gêneros discursivos /
Andrei Ferreira de Carvalhaes Pinheiro. -- Rio de
Janeiro, 2025.
164 f.

Orientadora: Christina Abreu Gomes.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós
Graduação em Linguística, 2025.

1. Comunicação digital. 2. Variação linguística. 3.
Conhecimento linguístico. 4. Sujeito de 1ª pessoa do
singular. 5. Objeto direto anafórico de 3ª pessoa.
I. Gomes, Christina Abreu, orient. II. Título.

Comunicação digital, sujeito pronominal e objeto direto anafórico: evidências da conexão cognitiva entre variantes linguísticas e gêneros discursivos

Andrei Ferreira de Carvalhaes Pinheiro
Orientadora: Profa. Dra. Christina Abreu Gomes

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Examinada por:

Profa. Dra. Christina Abreu Gomes, *Presidente da Banca*
Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Profa. Dra. Livia Oushiro
Universidade Estadual de Campinas – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Profa. Dra. Eliete Figueira Batista da Silveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas

Profa. Dra. Priscilla Mouta Marques
Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Prof. Dr. Marcelo Alexandre Silva Lopes de Melo
Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Profa. Dra. Leila Maria Tesch – *Suplente*
Universidade Federal do Espírito Santo – Programa de Pós-Graduação em Linguística

Profa. Dra. Silvia Rodrigues Vieira – *Suplente*
Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas

*No matter the environment – whether face-to-face,
in a chat room through computer, or messaging via a phone
– where there is human interaction, there is language.
(Squires, 2016, p. 2)*

*À Vó Dalva, que, das estrelas,
certamente ainda admira a docência,
a ciência, a literatura e o amor
genuíno entre as pessoas.*

*Às minhas alunas e aos meus alunos,
que são o meu principal motivo
para fazer ciência.*

Agradecimentos

Passaram-se 10 anos.

Em 2014, eu começava a Licenciatura em Letras, recém-saído de uma escola que abriu o meu olhar para o coletivo, para a diversidade, para o futuro que conjuga passado e presente em holofotes de celebração e conflito. Uma transformação que, também impulsionada pela faculdade, segue pulsando e se renovando no meu coração ainda hoje, 10 anos depois.

De lá para cá, a dança tem sido em ritmo inconstante. Das noites calmas, contemplando o céu à janela, aos dias de angústia pelos tempos que virão, em solo instável. Da crença no potencial de afeto e mudança em cada um de nós, ao espanto com a descrença, com a agressividade e com a intolerância – intolerância até mesmo à ciência, que tem precisado defender o óbvio. Um ritmo inconstante de lazer e labor, teoria, prática e expectativa – e um intenso desejo pela calma à beira da praia, sabor de mate no copo. Diante de tanta inconstância, no entanto, o tempo tem se apoiado em um presente que é, sem dúvidas, privilégio nesse percurso: abraços de tantos braços que, em amor e amizade, renovam a esperança de que é justamente por linhas tortas que o caminho se acerta. Às tantas mãos que levantaram as minhas e, assim, me motivaram a continuar a escrita desta tese, eu agradeço.

À Christina e à Vera, minhas orientadoras. A Vera me acolheu não havia um ano que eu estava na graduação, e me acompanhou da formação inicial na pesquisa à conclusão do Mestrado. Quando eu lhe disse, agora no fim do Doutorado, que estava escrevendo sobre o seu conceito de conexão discursiva, ela, sempre carinhosa, me respondeu: “Ora, ora, ora. Pode perguntar sobre conexão, se quiser. Vou gostar de responder”. Quando lhe contei um pouco sobre o conteúdo da tese, me disse também: “A Chris é orientação segura!”, e é verdade. Conheci a Chris ainda na graduação, em múltiplos encontros na sala do Peul. Mesmo então, ainda não me orientando oficialmente, ela sempre esteve disponível para tirar dúvidas, com um sorriso no rosto e palavras acolhedoras. Têm sido assim todos os nossos encontros de orientação no Doutorado. Eu gostaria de ter sido um orientando melhor para a Chris, que não me deixou, em momento algum, desistir desta tese e me ajudou a redirecionar a pesquisa quando o nosso foco não parecia mais fazer sentido para mim. Estou orgulhoso do que fizemos!

À minha família, que é família além dos vínculos de sangue. É família que escolhe ser família, que se preocupa como família, que sente orgulho como família. À minha mãe, Blanche, que, batalhadora de tantos anos, me ensinou a confiar em mim mesmo, como ela mesma confia. Ao meu pai, André, e à Drea, que me incentivam com alegria e sempre se

animam com os próximos passos dos meus projetos. À minha tia Renata e aos meus tios Márcio e Rosângelo, que me acolhem com carinho e celebram comigo cada etapa do caminho. Ao meu primo Hugo, para quem ainda há muito a descobrir no mundo e toda nova descoberta pode ser encantadora. À minha prima Rodrigo, que, em arte e karaokê, sempre me abraça com afeto. À Vó Dalva, minha admiração nesta vida e em todas as outras.

Ao Vic, amor imenso. Sonhar com o amor é mais gostoso quando o sentimento é verdadeiramente desejado por aquilo que ele é – entre quem se ama; nos planos feitos em conjunto; nas conversas que, em palavras apaixonadas, levam a novas descobertas. Sonhar com o amor é ainda mais gostoso quando o próprio amor é também incentivo para ir adiante; quando o amor é, em si mesmo, uma viagem com frio na barriga a um universo sem fim – *we're like diamonds in the sky*. Obrigado por também querer e acreditar nesse amor. Obrigado por, junto com você, me presentear com outras presenças cheias de carinho, como as da sua mãe e da sua tia. Lady Gaga já cantou (na sua versão jazz que não virá a Copacabana), e eu repito com alegria: *the greatest thing you'll ever learn is just to love, and be loved in return*.

Às minhas amigas e aos meus amigos, pois caminhar ao lado de pessoas que nos encantam é muito mais prazeroso. Há muitas e muitos cujos nomes eu gostaria de mencionar aqui, mas não quero correr o risco de me esquecer de alguém – a memória em fim de tese é ainda pior que em fim de ano letivo. Opto, então, por agradecer às pessoas com quem tudo isso – de faculdade ou docência, conjugadas nesta pesquisa – tem sido compartilhado diária ou intensamente.

A duas pessoas que, em cinco anos, ganharam o meu coração como se fossem as minhas três décadas de vida: Luciana e João Paulo. Lu me acolheu onde eu ainda não conhecia ninguém; me recebeu como a Matemática recebe a Língua Portuguesa: de um jeito tão inusitado, quanto esclarecedor, a ponto de chegarmos à conclusão de que faz todo sentido, porque, no fim das contas, é tudo música. Foi, aliás, em um dia de música que o João também chegou, e desse ponto em diante tudo é memória do presente: cinemas e voltas de bicicleta, almoços e jantares, vitórias e derrotas no videogame (mais derrotas para uns do que para outros), algumas mudanças de endereço. Que o presente vire futuro.

À Lê, à Ju, à Fê, à Gi, ao Matheus, à Lorena, ao Marcelo, ao Caio e à Julia, com quem, de uma forma ou de outra, compartilhei dias, risadas e preocupações ainda na época da graduação e seguem comigo até hoje: do início ao fim – e além. Entre vinhos (para quem tem bom gosto, e cerveja para quem não tem), músicas boas, algumas viagens ou coreografias (em alguns casos, tudo isso junto), sempre predominam conversas que deixam os dias ainda melhores. Compartilhamos muitos interesses em comum – e muitos completamente

divergentes –, mas, sobretudo, gostamos muito uns dos outros, e isso me encanta a todo tempo.

À Raquel e à Christiana, que me formaram (seja na Língua Portuguesa, no humor irônico ou no gosto por vinhos) e que, em mais de uma ocasião, me ajudaram a checar se eu estava certo de que queria seguir na docência – mas me motivaram com carinho ao longo de todo o trajeto. Sou muito feliz por ter me inspirado em vocês para seguir como professor. Hoje sou ainda mais feliz por encontrar vocês e conversarmos sobre quaisquer outras coisas que nada tenham a ver com ser professor.

À Rê, ao Flávio, à Amanda, à Stef, à Ju, à Helena, à Rafa, à Gabi, ao Neto, ao Rui, à Elaine, à Marcinha, à Claudinha, ao Caio, ao João, ao outro João, à Dag, ao Luís, também ao Luiz, ao Adriano, ao Auriu, novamente à Lê, à Arê, à Mari, à Mariza, à outra Ju, ao Guilherme, à Laís, parcerias incansáveis, gentis, hilárias e sonhadoras de profissão. Viver a sala de aula, repensá-la, transformá-la é cansativo, porque precisa fazer sentido. Ao lado de vocês, novos sentidos se potencializam, e eu não poderia ser mais feliz na profissão. Por isso, aliás, também agradeço à Fernanda, à Carla, à Flávia, ao André, à Gisele e à Denise, que confiam em nós e nos impulsionam, com carinho e admiração, a fazermos o melhor para as nossas alunas e alunos. É dessa confiança que a criatividade e a consistência no trabalho pedagógico se manifestam.

Justamente, então, às minhas alunas e aos meus alunos. Sou pesquisador porque quero ser um professor melhor para vocês. Obrigado por crescermos juntos e por manterem a minha mente inquieta, buscando novos caminhos para novos desafios.

Por fim, às professoras Livia Oushiro, Eliete Silveira, Priscilla Marques, Leila Tesch, Silvia Vieira e ao professor Marcelo Melo, por aceitarem o convite para a composição da banca examinadora. Sinto-me lisonjeado pela presença de vocês, cientistas tão importantes para a Linguística – e algumas das minhas referências pessoais na trajetória acadêmica.

Acredito na junção de saberes e na força coletiva. Acredito na interdisciplinaridade e, por isso mesmo, a defesa do Doutorado vem agora, 10 anos depois de eu ter começado a fazer pesquisa em Sociolinguística – um campo essencialmente interdisciplinar, como será lido outra vez por quem se aventurar à loucura de seguir nesta tese. Que nós lembremos que o estudo é transformador. Que a ciência seja democrática. Que, sem nos esquecermos de nós mesmos, também nos dediquemos uns aos outros, pois a vida assim é mais prazerosa. Encerro estes agradecimentos com algumas palavras de Liniker, em “Take Your Time e Relaxe”, carta para si mesma, que também veio bem ao meu coração:

*Hoje eu aprendi a correr
E é por isso que eu acordei
E quis me colocar num ônibus com direção ao futuro
E eu pretendo passar o dia me observando, atenta
E peço, no fundo do pensamento
Tomara que hoje faça um dia de Sol
E, se houver neblina, que eu seja um Sol interno
("Take Your Time e Relax", Liniker)*

Resumo

PINHEIRO, A. F. C. **Comunicação digital, sujeito pronominal e objeto direto anafórico: evidências da conexão cognitiva entre variantes linguísticas e gêneros discursivos**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2025.

Estudos sobre interações por *chats* no português brasileiro têm atestado que as variantes nulas do sujeito de 1ª pessoa do singular e do objeto direto anafórico de 3ª pessoa predominam em dados de produção (Guimarães, 2024; Pinheiro, 2017; 2021). Além disso, pesquisas sobre a língua inglesa também indicam que o sujeito nulo de 1ª pessoa do singular é recorrente na escrita digital informal (Rafi, 2014; Herring, 2012; Weir, 2012; Murray, 2000; *inter alia*), ao que Weir (2017) acrescenta a ausência de expressão explícita de complementos verbais de 3ª pessoa. Nesta investigação, adotamos, pois, a hipótese de que as variantes nulas de sujeito e objeto podem estar cognitivamente correlacionadas a determinados gêneros da comunicação digital, como *chats*. Desse modo, propomos uma conjugação de princípios da Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008 [1972]; Weinreich, Labov e Herzog, 2006 [1968]), dos Modelos Baseados no Uso (Bybee, 2010; Cristófaró Silva e Gomes, 2020) e da análise bakhtiniana de gêneros discursivos (Bakhtin, 1997). Entendemos que a heterogeneidade sistemática é central na organização cognitiva do conhecimento linguístico, que, por sua vez, incorpora tanto as formas variantes da língua, quanto aspectos da situação comunicativa nas quais elas tipicamente se inscrevem, como os gêneros do discurso (Pinheiro, Paredes Silva e Gomes, 2022). Assim, defendemos que os gêneros discursivos fazem parte da organização cognitiva dos exemplares ou variantes de um padrão linguístico variável. Para investigarmos essa hipótese, elaboramos um experimento de julgamento sociolinguístico em que os participantes deveriam escolher entre diferentes formas do sujeito de 1ª pessoa do singular e do objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica para dar continuidade a interações que emulavam conversas de *chat* do aplicativo WhatsApp. Participaram das aplicações 279 indivíduos, entre estudantes do 6º e do 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, a fim de obtermos um panorama correspondente à segunda metade da Educação Básica. Os estímulos criados para o experimento controlavam (i) o interlocutor das conversas por *chat*: uma amiga do personagem do experimento, ou a direção da sua escola; e (ii) o contexto sintático-discursivo favorável ou desfavorável às variantes nulas de sujeito e objeto. Submetemos os dados obtidos ao tratamento estatístico através de testes de qui-quadrado e da regressão logística de modelo misto, a fim de verificar a relação entre as escolhas linguísticas dos participantes e os grupos de fatores controlados. Os resultados confirmaram parcialmente a nossa hipótese. Por um lado, nos estímulos-alvo de sujeito, predominaram escolhas pela variante nula, independentemente dos grupos de fatores controlados. Por outro, os estímulos-alvo de objeto direto favoreceram não apenas o objeto nulo – atestado em todos os contextos, com percentuais mais altos nas respostas da 3ª série do Ensino Médio –, mas também o pronome nominativo, forma ainda combatida pela ação escolar. Especialmente em cenários de maior monitoramento e formalidade, houve ainda escolhas pelo clítico acusativo – variante que não esperávamos encontrar em interações por *chat* –, por vezes com índices equiparáveis aos de sintagmas nominais anafóricos e até mesmo do objeto nulo. Julgamos, assim, que os dados de sujeitos de 1ª pessoa nos forneceram evidências para a correlação entre *chats* e a variante nula, corroborando a hipótese de que tal variante tende a predominar na escrita digital informal, sobretudo devido à agilidade na comunicação. Corroborase também a perspectiva de que os exemplares da língua podem se armazenar na mente dos indivíduos junto aos gêneros discursivos em que tendem a ocorrer. Já os estímulos de objeto direto confirmaram, tal como proposto por Androutsopoulos (2011), que a escrita digital informal não deve ser caracterizada exclusivamente através de comparações com as noções

preestabelecidas da fala e da escrita convencional, visto que a comunicação na *Web* está sujeita a pressões de diferentes complexidades.

Palavras-chave: comunicação digital; variação linguística; conhecimento linguístico; sujeito de 1ª pessoa do singular; objeto direto anafórico de 3ª pessoa; *chat* online.

Abstract

PINHEIRO, A. F. C. **Digital communication, pronominal subject, and anaphoric direct object:** evidence for the cognitive connection between linguistic variants, and discursive genres. Doctorate thesis. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2025.

Studies on online chat interactions in Brazilian Portuguese have verified that the null variants of the first-person singular subject, and of the third-person anaphoric direct object seem to prevail in production data (Guimarães, 2024; Pinheiro, 2017; 2021). Furthermore, research on the English language also points out that the null first-person singular subject is frequent in informal digital writing (Rafi, 2014; Herring, 2012; Weir, 2012; Murray, 2000; *inter alia*). Weir (2017) adds to this the lack of explicit expression of third-person verbal complements. Therefore, we claim that null subjects and null objects might be cognitively correlated to certain genres of digital communication, such as online chats. We propose an approach which combines principles of Variationist Sociolinguistics (Labov, 2008 [1972]; Weinreich, Labov & Herzog, 2006 [1968]), the Usage-based Models of Language (Bybee, 2010; Cristófaró Silva e Gomes, 2020), and the Bakhtinian approach to discursive genres (Bakhtin, 1997). We understand that the systematic heterogeneity is central to the cognitive organization of linguistic knowledge, which incorporates variant forms, as well as aspects of the interactive situations in which they typically occur, such as discursive genres (Pinheiro, Paredes Silva & Gomes, 2022). Thus, we argue that discursive genres are inserted in the cognitive organization of exemplars or variants associated with a variable linguistic pattern. To attest this hypothesis, we created an experiment in which participants should pick from different forms of the first-person singular subject, and of the third-person anaphoric direct object in order to carry on with interactions representative of a digital chat on the online platform WhatsApp. The participants were 279 students enrolled either in the 6th, or the 9th grade of Elementary School, or in the Senior Year of High School. Hence, we could obtain an overview on the second half of basic education. The stimuli created for the experiment controlled (i) the interlocutor in online chatting: a friend of the character created for the experiment, or the director of their school; and (ii) the syntactic-discursive context that favored or disfavored null subjects, and null objects. All collected data were submitted to statistical analysis through chi-squared tests, and mixed effects logistic regression, in order to verify the connection between the participants' linguistic choices, and the controlled factor groups. The results partially confirm our hypothesis. On the one hand, the null variant prevailed in subject stimuli, regardless of the factors controlled in the analysis. On the other hand, direct object stimuli favored not only the null variant – attested in every context, with higher rates in the answers of Senior Year students –, but also the nominative pronoun, which is still stigmatized in Brazilian schools. Particularly in more monitored and formal scenarios, we also collected instances of the accusative clitic – which we did not expect to find in online chat conversation –, with similar rates to anaphoric noun phrases, or even to the null object. We believe that the results for the first-person subjects have given us evidence for the correlation between online chats and the null variant, thus corroborating the hypothesis that this variant usually prevails in informal digital writing, especially due to agility in communication. These results also corroborate the perspective that cognition stores different linguistic variants alongside the genres in which they usually appear. As for the direct object stimuli, our understanding is that they confirm that, as proposed by Androutsopoulos (2011), informal written communication in digital settings ought not to be exclusively characterized through comparisons to the preestablished notions of spoken language, or conventional writing. After all, there are pressures of different complexities in interactions via the Web.

Keywords: digital communication; language variation; linguistic knowledge; first-person singular subject; third-person anaphoric direct object; online chat.

Lista de siglas

3EM	3ª série do Ensino Médio
6EF	6º ano do Ensino Fundamental
9EF	9º ano do Ensino Fundamental
CMC	Comunicação mediada por computador
DMC	Discurso mediado por computador
MBU	Modelos Baseados no Uso
PB	Português brasileiro
SN	Sintagma nominal

Listas de figuras, quadros, gráficos e tabelas

Figuras

Figura 1 – Texto informativo da página inicial do experimento.....	69
Figura 2 – Contextualização do experimento: conversas do personagem com sua amiga.....	70
Figura 3 – Contextualização do experimento: conversas do personagem com a direção da escola.....	71
Figura 4 – Exemplo de estímulo distrator com interação entre o personagem do experimento e sua amiga.....	73
Figura 5 – Exemplo de estímulo distrator com interação entre o personagem do experimento e a direção da escola.....	73
Figura 6 – Exemplo de item experimental favorecedor ao sujeito nulo em interação com a amiga do personagem.....	75
Figura 7 – Exemplo de item experimental favorecedor ao sujeito nulo em interação com a direção da escola.....	75
Figura 8 – Exemplo de item experimental desfavorecedor ao sujeito nulo em interação com a amiga do personagem.....	76
Figura 9 – Exemplo de item experimental desfavorecedor ao sujeito nulo em interação com a direção da escola.....	76
Figura 10 – Exemplo de item experimental favorecedor ao objeto nulo em interação com a amiga do personagem.....	77
Figura 11 – Exemplo de item experimental favorecedor ao objeto nulo em interação com a direção da escola.....	78
Figura 12 – Exemplo de item experimental desfavorecedor ao objeto nulo em interação com a amiga do personagem.....	78
Figura 13 – Exemplo de item experimental desfavorecedor ao objeto nulo em interação com a direção da escola.....	79

Quadros

Quadro 1 – Evolução nos paradigmas flexionais do português brasileiro.....	59
Quadro 2 – Distribuição geral do número de participantes do experimento, divididos por série escolar e formulário respondido (lista).....	83

Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição das variantes do objeto direto de 3ª pessoa em textos produzidos por jovens universitários em cartas pessoais, em *chats* do WhatsApp, em *chats* do Facebook Messenger e na fala de jovens cariocas em situação de vulnerabilidade social (%)57

Gráfico 2 – Distribuição das variantes do sujeito de 1ª pessoa do singular na escrita digital, na escrita convencional e em amostras de fala (%).....65

Gráfico 3 – Comparação entre as escolhas dos participantes do experimento pelas variantes nulas e expressas do sujeito de 1ª pessoa do singular e do objeto direto anafórico de 3ª pessoa (%).86

Tabelas

Tabela 1 – Distribuição geral das variantes de sujeito de 1ª pessoa do singular no experimento..... 84

Tabela 2 – Distribuição geral das variantes de objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica no experimento.....85

Tabela 3 – Distribuição das variantes de sujeito de 1ª pessoa do singular no experimento, em relação às séries dos participantes do experimento..... 87

Tabela 4 – Distribuição das variantes de sujeito de 1ª pessoa do singular no experimento, em relação aos interlocutores do personagem..... 88

Tabela 5 – Distribuição das variantes de sujeito de 1ª pessoa do singular no experimento, em relação ao contexto favorável ou desfavorável à variante nula..... 89

Tabela 6 – Distribuição das variantes de 1ª pessoa do singular no experimento, em relação às séries dos participantes e aos interlocutores do personagem do experimento..... 90

Tabela 7 – Resultado da regressão logística de modelo misto para o sujeito de 1ª pessoa do singular.91

Tabela 8 – Distribuição das variantes de objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica no experimento, em relação às séries dos participantes do experimento..... 92

Tabela 9 – Distribuição das variantes de objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica no experimento, em relação ao interlocutor do personagem.....93

Tabela 10 – Distribuição das variantes de objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica no experimento, em relação ao contexto favorável ou desfavorável à variante nula..... 94

Tabela 11 – Distribuição das variantes de objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica no experimento, em relação às séries dos participantes do experimento e aos interlocutores do personagem..... 95

Tabela 12 – Distribuição das variantes de objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica no experimento, em relação às séries dos participantes do experimento e ao contexto favorável ou desfavorável à variante nula.....96

Tabela 13 – Resultado da regressão logística de modelo misto para o objeto direto anafórico de 3ª pessoa..... 97

Sumário

1. Introdução.....	17
2. Fundamentação teórica.....	21
2.1. Sociolinguística, Modelos Baseados no Uso e gêneros discursivos.....	21
2.2. Comunicação digital e conhecimento linguístico.....	34
2.3. Escrita digital, uso e variação linguística: usos linguísticos tipicamente associados à escrita digital informal.....	41
3. Revisão da literatura e objetos de estudo.....	49
3.1. O objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica.....	49
3.2. O sujeito de 1ª pessoa do singular.....	57
3.3. Variantes nulas e a comunicação digital informal.....	65
4. Metodologia.....	67
4.1. Descrição do experimento.....	67
4.2. Participantes e aplicação do experimento.....	80
5. Análise dos resultados.....	84
5.1. Apresentação geral dos resultados dos fenômenos linguísticos investigados.....	84
5.2. Detalhamento dos resultados: sujeito de 1ª pessoa do singular.....	87
5.3. Detalhamento dos resultados: objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica.....	92
5.4. Discussão sobre os resultados do experimento.....	98
6. Considerações finais.....	106
Referências.....	110
Anexo 1 – Informe escrito pela direção da instituição de ensino onde o experimento foi aplicado....	120
Anexo 2 – Estímulos elaborados para o experimento.....	122
Anexo 2.1. Estímulos utilizados nos formulários correspondentes à Lista (A).....	122
Anexo 2.2. Estímulos utilizados nos formulários correspondentes à Lista (B).....	132
Anexo 2.3. Estímulos utilizados nos formulários correspondentes à Lista (C).....	143
Anexo 2.4. Estímulos utilizados nos formulários correspondentes à Lista (D).....	153

1. INTRODUÇÃO

O INTERESSE PELA COMUNICAÇÃO DIGITAL E A SUA ASSOCIAÇÃO AO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

A internet e a comunicação humana que acontece através dela são objetos de fascínio para muitas pesquisas científicas e até mesmo para o discurso popular. No seu artigo “A internet vai acabar com a língua portuguesa?”, publicado há quase 20 anos, Fiorin (2008) buscava derrubar o mito apontado no título do seu próprio trabalho. Por um lado, ele considerou, acertadamente, que não devemos nos preocupar com o suposto domínio avassalador do inglês na *Web*, que, para alguns, seria suficiente para fazer a língua portuguesa desaparecer. Afinal, por razões políticas e de uso real da língua, inclusive pela quantidade de falantes do português, não há riscos de essa extinção ocorrer. Por outro lado, o autor, em dado momento do seu artigo, afirmou que os textos postos em circulação pela internet são “textos escritos marcados pela oralidade e pela informalidade” (Fiorin, 2008, p. 8). Atualmente, porém, com o avanço dos estudos sobre as interações pela *Web*, sabemos que a caracterização da comunicação digital é mais complexa do que isso.

Diversos pesquisadores já notaram marcante desentendimento – especialmente por parte dos meios de comunicação de massa – quanto aos reais efeitos das interações virtuais sobre as nossas práticas comunicativas convencionais, *i.e.*, aquelas realizadas sem o serviço de conectividade da internet (*e.g.*, Herring, 2012; 2001; Gomes, 2016; Androutsopoulos, 2011; Berger e Coch, 2010). Desse modo, associam esse desentendimento tipicamente a visões pessimistas em relação ao poder que a comunicação digital poderia ter sobre as nossas práticas discursivas. Por sua vez, a comunidade científica costuma adotar uma postura mais branda, centrada na análise sistemática de evidências empíricas, e, assim, tem nos mostrado que, enquanto a *Web* nos faz repensar a nossa relação com as concepções já conhecidas de fala e escrita, muito do que se supõe sobre as interações digitais não é verdade (*e.g.*, Squires, 2016; Herring e Androutsopoulos, 2015; Herring, 2012; Androutsopoulos, 2011; Marcuschi, 2010). Por exemplo, reconhece-se que, originalmente, a *Web* tinha predominância do texto escrito, mas já se verificou que, progressivamente, diversas outras semioses vêm sendo incorporadas às plataformas de comunicação digital. Além disso, afirma-se categoricamente que, apesar de haver semelhanças entre a fala coloquial e muitos textos produzidos na internet, não é correto assumir – contrariamente a observações feitas por Fiorin em 2008 – que a escrita digital, como um todo, seja marcada pela oralidade e pela informalidade, como

características que lhes sejam determinantes. Há traços que são típicos das interações virtuais, nunca antes atestados para a fala e para a escrita convencional.

Nesse sentido, análises científicas já foram desenvolvidas a fim de identificar propriedades específicas da comunicação digital. Muitas dessas pesquisas, voltadas à língua inglesa, reconhecem, pois, que a demanda por interações ágeis – por vezes buscando manter um sincronismo no intercâmbio comunicativo – acaba levando a reduções ou simplificações na estrutura textual, que podem se exemplificar por grafias pouco convencionais e até mesmo pela omissão de determinados termos das sentenças (*e.g.*, Rafi, 2014; Herring, 2012; Weir, 2012; Dabrowska, 2011; Berger e Coch, 2010; Murray, 2000). Na verdade, a omissão do sujeito de 1ª pessoa do singular parece ser uma característica amplamente atestada na escrita digital em inglês – variante também verificada em dados orais dessa língua, mas com menor recorrência em comparação à internet (*cf.* todos os trabalhos listados por último). Weir (2017) nota ainda outro fenômeno em língua inglesa que também é licenciado em determinadas práticas interativas pela internet e que, de uma perspectiva analítica, se mostra surpreendente: a omissão de complementos verbais – algo que não é esperado da gramática do inglês.

Análoga a essas considerações sobre a língua inglesa, destacamos também a nossa investigação em Pinheiro, Paredes Silva e Gomes (2022) sobre o português brasileiro. Notamos que, na escrita digital informal (mais especificamente no gênero discursivo *chat*), parecem predominar as variantes nulas tanto do sujeito de 1ª pessoa do singular, quanto do objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica. Desse modo, as interações pela *Web* no português se aproximariam, ao mesmo tempo, de padrões observados na fala cotidiana, com a predominância do objeto nulo, mas também de padrões verificados na escrita convencional, mais monitorada do que a fala coloquial, pelos altos percentuais do sujeito nulo. É nesse contexto que a pesquisa proposta nesta tese se insere.

Defendemos que, na arquitetura do conhecimento gramatical dos indivíduos, as variantes sociolinguísticas correlacionam-se também aos gêneros discursivos nos quais tipicamente se realizam. A fim de atestarmos essa hipótese, elaborada a partir de resultados de estudos sobre dados de produção (*cf.* Pinheiro, Paredes Silva e Gomes, 2022), buscamos com esta pesquisa verificar se a não expressão do sujeito de 1ª pessoa do singular e do objeto direto anafórico de 3ª pessoa se apresenta, de fato, como um traço característico das conversas por *chat* como gênero discursivo digital, independentemente do grau de monitoramento das interações. Tal hipótese encontra suporte nos pressupostos dos Modelos Baseados no Uso, segundo os quais as variantes são representadas no conhecimento linguístico a partir de instâncias reais de uso, e o seu armazenamento contém características da situação

comunicativa (Foulkes; Docherty, 2006; Bybee e Cacoullos, 2008; Bybee, 2010; Cristóforo Silva e Gomes, 2020).

Assim, elaboramos um experimento de julgamento sociolinguístico, com estímulos criados a partir do modelo de *chat* do WhatsApp, e o aplicamos a estudantes de uma escola particular, usuários frequentes dessa plataforma. Participaram das aplicações alunos do 6º e do 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Sua tarefa era escolher a opção de resposta que, na sua percepção, fosse mais adequada para dar sequência a conversas por *chat* entre o personagem criado para o experimento e uma amiga, ou entre esse personagem e a direção da escola onde estudava. Além dos interlocutores do personagem, controlamos também o contexto sintático-discursivo favorecedor ou desfavorecedor às variantes nulas do sujeito de 1ª pessoa do singular e do objeto direto anafórico de 3ª pessoa (*cf.* capítulos 3 e 4). Esperávamos encontrar predominância do sujeito e do objeto nulos nas escolhas dos participantes, independentemente da série escolar, do interlocutor da conversa e do favorecimento ou do desfavorecimento sintático-discursivo às variantes nulas. De acordo com a nossa expectativa, isso aconteceria devido à forte correlação entre tais variantes e o gênero discursivo digital *chat*, em que tipicamente se busca empreender uma comunicação ágil.

Conforme detalharemos adiante, os resultados mostraram que, apesar de uma frequência notável das variantes nulas, as escolhas dos participantes foram bastante diferentes entre as duas variáveis investigadas, de tal modo que os estímulos de sujeito foram aqueles que mais favoreceram a escolha pela variante nula. Ressaltamos, contudo, tratar-se de variáveis linguísticas a cujas variantes se atribuem perfis distintos de avaliação social. Por um lado, à variação do sujeito de 1ª pessoa do singular não se associa forte estigma – ainda que seja passível de diferença estilística a depender, *e.g.*, do grau de intimidade entre os interlocutores e do nível de monitoramento e formalidade das interações (Yacovenco e Massariol, 2017; Vogt e Cardoso, 2014). Por outro, as variantes pronominais do objeto direto anafórico de 3ª pessoa se distinguem quanto ao nível de prestígio ou estigma associado a elas: enquanto o pronome nominativo tende a ser combatido em função de objeto direto, o clítico acusativo é valorizado e incentivado, especialmente pela ação escolar (Bortoni, Gomes e Malvar, 2003; Duarte, 1989).

Dessa maneira, este estudo contribui para a compreensão acerca da correlação entre a escrita digital informal e as variantes nulas do sujeito de 1ª pessoa do singular e do objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica. Além disso, também traz contribuições para o entendimento da conexão cognitiva entre gêneros discursivos e variantes sociolinguísticas.

Para encaminharmos a investigação, propomos uma conjugação da abordagem variacionista para a heterogeneidade sistemática da estrutura linguística (Weinreich, Labov e Herzog, 2006 [1968]; Labov, 2008 [1972]) com os princípios dos Modelos Baseados no Uso, segundo os quais se defende que a gramática da língua é emergente da relação entre a experiência do indivíduo com o uso e processos cognitivos de domínio geral (Bybee, 2010; Cristófaró Silva e Gomes, 2020). Entendemos, então, que as variantes linguísticas são organizadas em um complexo mapa cognitivo – em redes de construções –, com base nas semelhanças verificadas entre elas nos contextos em que se empregam (Bybee, 2010; 2013; Gomes, 2023). À organização das construções em redes, associamos a análise de gêneros discursivos, especialmente de gêneros discursivos digitais, por considerarmos que a comunicação humana ocorre sempre através de gêneros (Bakhtin, 1997). Defendemos, por esse motivo, que os gêneros discursivos também devem estar inscritos no mapa cognitivo correspondente ao conhecimento linguístico (*cf.* Pinheiro, Paredes Silva e Gomes, 2022).

Assim, esta tese está organizada da seguinte maneira: no capítulo 2, apresentamos a fundamentação teórica do nosso trabalho e relacionamos as perspectivas analíticas que nos são norteadoras; no capítulo 3, apresentamos a revisão da literatura, em que discutimos resultados de estudos anteriores sobre a escrita digital e sobre os fenômenos variáveis focalizados nesta pesquisa; o capítulo 4 se dedica ao detalhamento sobre a metodologia empregada, junto com a descrição do experimento elaborado por nós; mais adiante, no capítulo 5, apresentamos os resultados encontrados no experimento e os analisamos, relacionando-os às hipóteses levantadas por nós; por fim, o trabalho se encerra com as considerações finais, nas quais recapitulamos as principais reflexões desta tese e, assim, apontamos possíveis passos futuros para a pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CONHECIMENTO LINGUÍSTICO, USO DA LÍNGUA E GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS

2.1. Sociolinguística, Modelos Baseados no Uso e gêneros discursivos

Esta é uma investigação de natureza variacionista e, assim, encontra embasamento na Teoria da Variação e Mudança (Labov, 2008 [1972]; Weinreich, Labov e Herzog, 2006 [1968]). De acordo com as palavras de Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]), entendemos que, no uso real da língua, “[a] associação entre estrutura e homogeneidade é uma ilusão” (p. 125). Ao contrário da concepção saussuriana de língua, a gramática é constituída por uma **heterogeneidade ordenada**, que, por sua vez, se manifesta em diferentes formas que expressam o mesmo significado ou são funcionalmente equivalentes, denominadas variantes. Por isso, as variantes de uma variável linguística podem alternar entre si no mesmo contexto, não só de acordo com aspectos internos ao sistema da língua, mas também externos a ele, associados tanto a características próprias dos interlocutores, quanto às instâncias comunicativas intersubjetivas (Weinreich, Labov e Herzog, 2006 [1968]). Tais fatores, de natureza intralinguística, extralinguística e também cognitiva, correspondem às forças que atuam sobre as formas variantes na gramática do indivíduo; são, pois, os condicionamentos da variação (Labov, 1994; 2001; 2010). Assumimos, assim, que esses fatores se correlacionam às escolhas dos falantes dentro de um leque de estruturas comunicativas disponíveis no seu conhecimento gramatical para emprego na interação. Portanto, a gramática, na sua essência, estabelece relações intrínsecas com o biológico e com o social. Na perspectiva laboviana, para uma análise eficaz sobre a variação ou sobre a mudança linguística, é essencial a investigação concomitante de aspectos linguísticos, sociointerativos e cognitivos, já que atuam simultaneamente na produção e na compreensão de linguagem de todos os usuários da língua.

No que tange à **mudança linguística**, Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968], p. 125) afirmam que nem todo fenômeno variável em uma língua acarreta mudança, *i.e.*, nem todo caso de variação leva à substituição de determinadas formas por outras no sistema linguístico. É possível, portanto, que a alternância entre duas ou mais variantes se mantenha estável. Contudo, se há um processo de mudança concluído ou em curso, então há variação, competição entre formas empregadas nos mesmos contextos.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2017), a Sociolinguística Variacionista fundamentou-se, entre outras premissas, em um princípio analítico das Ciências Sociais: o relativismo cultural. De acordo com esse princípio, a descrição de todas as culturas – e, portanto, de todas as línguas e variedades linguísticas – deve ser feita a partir das suas manifestações concretas, sem que os investigadores projetem sobre elas as suas próprias crenças e valores. Logo, a análise da língua em uso propicia a compreensão de um sistema linguístico, inserido em uma comunidade específica, dentro de um tempo determinado, de acordo com diferentes poderes e influências sociais vigentes. Acrescentamos a isso a língua produzida e posta em circulação na internet, que não deve ser descrita através de estigmas, tampouco apenas em comparação com a fala ou a escrita convencional, como será discutido na seção 2.2.

Labov (2001) também discute as atitudes demonstradas pelos indivíduos acerca de normas sociolinguísticas explícitas e implícitas. Consideram-se normas explícitas aquelas associadas ao comportamento linguístico prestigioso e, em geral, socialmente validado; já normas implícitas são aquelas que valorizam formas não-*standard* usadas no dia a dia, *i.e.*, formas que, apesar de não receberem prestígio em situações mais formais, monitoradas ou até mesmo oficiais, são positivamente recebidas na comunicação cotidiana. Labov sugere, pois, que variantes explicitamente estigmatizadas podem, ao contrário, ter prestígio no uso linguístico rotineiro em contextos informais, ao passo que, nesses mesmos contextos, se pode atribuir estigma a variantes marcadamente prestigiadas, inesperadas em tais situações. Além disso, o pesquisador nos adverte de que é necessário ter cautela na interpretação dos resultados de testes de julgamento sociolinguístico. Afinal, nas suas palavras, “os julgamentos que as pessoas fazem em tais testes muitas vezes ultrapassam exageradamente qualquer medida razoável” (Labov, 2001, p. 196; tradução nossa).¹ Portanto, é possível que as respostas dos participantes apenas reflitam comportamentos linguísticos habituais (não necessariamente recompensados ou punidos), ao invés de forças sociais verdadeiramente atuantes sobre as formas da língua verificadas na investigação.

Na perspectiva laboviana (Labov, 2008 [1972], p. 243-244), não há indivíduo que demonstre um estilo único de produção linguística. Em outras palavras, todos os falantes fazem uso de diferentes recursos gramaticais ao se comunicarem, e a escolha pelas estruturas da língua a serem empregadas depende, entre outros aspectos, do tópico da interação, do contexto social, do distanciamento hierárquico e do grau de intimidade entre os interlocutores,

¹ “In fact, the judgements that people make in such test situations are often wildly exaggerated beyond any reasonable measure.”

da avaliação social atribuída às formas da língua (em maior ou menor grau de consciência dos falantes), e do nível de monitoramento sobre a própria produção linguística. A partir da conjugação desses fatores, os indivíduos podem alternar o seu estilo de fala ou escrita. Sobre essa questão, reconhecem-se três principais perspectivas na trajetória dos estudos sociolinguísticos.

Inicialmente, Labov (2008 [1972]) equiparava o estilo com o grau de atenção que se presta à fala, em um *continuum* de propriedades desde a fala mais casual à fala mais cuidadosa. Entretanto, deparamo-nos com alguns impasses analíticos, como a dificuldade de se medir o grau de atenção dos falantes, a postura passiva atribuída aos indivíduos diante da situação comunicativa, e o fato de que a formalidade e a informalidade não correspondem necessariamente a níveis mais altos ou mais baixos de monitoramento sobre a fala.

Passa-se, então, a uma abordagem focada na audiência, *i.e.*, nos demais participantes da interação, além do indivíduo analisado. Nessa perspectiva, o falante alternaria o seu estilo de produção linguística em resposta à sua audiência, a fim de se assemelhar aos seus interlocutores ou, ao contrário, de marcar um distanciamento deles (Bell, 1984). Diante das relações sociais, do tópico, do local e do canal da comunicação, o falante ganha uma dimensão agentiva, já que as suas decisões estilísticas representariam tomadas de iniciativa de acordo com a audiência. Apesar disso, a agentividade do indivíduo estaria, nesse caso, restrita a uma reação diante dos demais interlocutores, ao invés de um posicionamento afirmativo do falante quanto à sua identidade.

Surge, enfim, no desenvolvimento da pesquisa com foco na variação estilística, um modelo centrado no próprio falante, reconhecido como altamente ativo e criativo no uso de recursos estilísticos, de tal modo que emprega as estratégias linguísticas disponíveis na sua gramática para modelar e remodelar a situação externa, as suas relações interpessoais e a sua identidade social. Conforme Meyerhoff (2011) e Geere, Everett e MacLeod (2015), a alternância de estilo é um fenômeno complexo, cujas motivações, sempre tão diversas, tendem a se ligar à performance identitária dos falantes, que, por sua vez, buscam acentuar traços linguísticos considerados ‘positivos’, e eliminar os ‘negativos’. Os pesquisadores reforçam ainda que o valor positivo ou negativo atribuído às variantes depende do contexto, mas garantem que “nenhuma variedade linguística, menos ainda uma variedade *standard*, é desprovida de significado social” (Geere, Everett e MacLeod, 2015, p. 18; tradução nossa).²

Quanto ao estudo do significado social na variação sociolinguística, Eckert (2012) identifica a existência de três ‘ondas’ analíticas, *i.e.*, três vertentes de análise. Enquanto a

² “[...] no variety, least of all a standard, is free of social meaning.”

primeira onda teria estabelecido forte correlação entre variáveis linguísticas e categorias macrosociais (e.g., classe socioeconômica, gênero, etnia e idade), com indivíduos passivos diante de tais grupos, a segunda passaria a empregar métodos etnográficos para compreender as atitudes dos falantes na construção da sua identidade em relação às categorias observadas em sociedade. Em ambos os casos, de acordo com a autora, a variação linguística corresponderia a uma marca de categorias sociais, sempre estáticas, às quais os falantes poderiam ou não se afiliar. Já a terceira onda parte do princípio de que, além de refletir o significado social, a variação também o constrói e, assim, tem potência de mudança social. Nessa perspectiva, correspondente a um modelo centrado no falante, o indivíduo faz uso dos diferentes recursos estilísticos – constituintes de um sistema semiótico social robusto – para se posicionar ativamente na paisagem sociocomunicativa. No entanto, Gomes (2017) questiona a interpretação do caráter estático da classe social na crítica de Eckert ao trabalho desenvolvido na primeira onda; assim, argumenta acerca da importância de embasar essa discussão no debate que se desenvolve nas ciências sociais, sobretudo com relação às críticas à abordagem pós-modernista.

Nesta tese, seguimos a perspectiva de que os usuários da língua valem-se, de fato, dos diversos recursos que integram o seu conhecimento linguístico, junto a outras semioses, para construir as suas identidades em relação à sua audiência, mas também inseridos em contextos sociocomunicativos específicos. Entendemos, pois, que a relação entre os interlocutores e a preocupação do indivíduo com a construção da sua própria imagem social são tão importantes quanto a situação interativa em questão, que também atua sobre os roteiros de performance adotados e/ou elaborados pelos participantes da cena comunicativa. Por fim, a nosso ver, o uso da língua influencia diretamente na concretização de todos esses fatores – ao mesmo tempo que é influenciado por eles.

A respeito da relação entre estrutura e avaliação social, Van Berkum *et al.* (2008) realizaram um estudo com ERP³ sobre anomalias semânticas e possíveis inconsistências entre a mensagem e o falante que a proferiu. Os pesquisadores concluíram que o cérebro humano processa aspectos sociais e pragmáticos da situação comunicativa juntamente com o significado linguístico da estrutura da sentença. Desse modo, do ponto de vista da percepção e do processamento, é inesperado para o nosso cérebro, pautado por valores sociais e/ou estereótipos, que um adulto diga: “Não consigo dormir sem meu ursinho de pelúcia na minha cama”, ou que uma criança fale: “Toda noite bebo uma taça de vinho antes de dormir”. Os

³ Potencial relacionado a eventos (ou ERP, na sigla em inglês para ‘*event-related potential*’) é uma medida, capturada em forma de ondas, da resposta direta do cérebro a estímulos sensoriais, cognitivos e motores.

resultados da investigação de Van Berkum *et al.* sugerem que a interpretação da sentença é uma atividade social altamente contextualizada e que, portanto, os indivíduos fazem associações cognitivas entre a estrutura linguística da mensagem e outros elementos do mundo biossocial e da instância comunicativa. O processamento linguístico parece, pois, ser diretamente dependente do falante, dos seus interlocutores, dos propósitos e das expectativas sociais em questão, enfim, da cena comunicativa como um todo.

Entendemos que raciocínio semelhante pode ser aplicado à percepção e ao processamento da variação linguística. Ao refletirem sobre as contribuições de métodos experimentais em pesquisas variacionistas, Gomes e Melo (2023) afirmam que a variação sociolinguística faz parte do conhecimento gramatical dos indivíduos e que, por isso, no processamento dos enunciados não há separação entre as formas da língua e a avaliação social das variantes.⁴ Nas palavras dos pesquisadores, “[o] processamento também implica os aspectos contextuais linguísticos, não só sociais, da variação, uma vez que há condicionamentos ou efeitos de diferentes tipos concorrendo” (Gomes e Melo, 2023, p. 436). Gomes e Silva (2024, p. 235) também defendem que o processamento linguístico envolve o processamento de fatores gramaticais e sociais que, devido à indissociabilidade entre língua e sociedade, condicionam a variação linguística.

Em texto de 1987, Bentivoglio já apontava para a intrínseca correlação entre a variação linguística e aspectos gramaticais, sociais, contextuais e intersubjetivos. Para a autora, visando à compreensão da heterogeneidade contextual em que as estruturas variantes podem se realizar, a pesquisa sociolinguística deveria “adotar uma posição eclética, de forma a beneficiar nossas análises sintáticas tanto com o que aprendemos com o variacionismo, quanto com as contribuições das diferentes correntes funcionalistas-comunicativas” (Bentivoglio, 1987, p. 14). Segundo ela, os usuários da língua selecionam entre múltiplos mecanismos gramaticais de acordo com os seus propósitos comunicativos e, por isso, o emprego das formas linguísticas só pode ser observado dentro do contexto discursivo. Neves (1994, p. 113) defende que, na perspectiva funcionalista, a descrição da gramática “precisa incluir referência ao falante, ao ouvinte e a seus papéis e estatuto dentro da situação de interação determinada socioculturalmente”. Afinal, tal como assume a autora, a constituição do sistema da língua se integra à organização da interação social. Dessa maneira, em

⁴ Justamente por não haver cisão entre as formas linguísticas e o valor social das variantes no processamento das sentenças, Gomes e Melo (2023) julgam não ser necessário distinguir conceitualmente avaliação de percepção, e percepção de processamento. Seguiremos essa lógica no presente estudo.

publicação posterior, a pesquisadora defende que, de acordo com uma abordagem funcionalista,

Motivações e/ou necessidades, como desejo de clareza, desejo de expressividade, busca de regularização, busca de rotinização, redução ou ampliação de contexto, obtenção de maior transparência ou de maior opacidade, facilmente serão encontradas no exame das diversas variações que os enunciados exibem (Neves, 2012, p. 80).

A conjugação entre a Sociolinguística Variacionista e a Linguística Funcional tem se denominado Sociofuncionalismo. Cezario, Marques e Abraçado (2016) consideram que, no Brasil, essa abordagem despontou na década de 1980, com investigações empreendidas no Programa de Estudos sobre o Uso da Língua na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Peul/RJ), conciliando a abordagem laboviana com princípios da linha funcionalista norte-americana. Ainda de acordo com as autoras, a pesquisa sociofuncionalista baseia-se na análise de dados reais para comprovar empiricamente suas hipóteses e, valendo-se da metodologia quantitativa variacionista, procura explicar os padrões de uso das estruturas linguísticas através de modelos estatísticos. Assim, na análise de um determinado fenômeno, o cientista

observa quais fatores de ordem estrutural, pragmático-discursiva, cognitiva ou social podem estar envolvidos no uso de uma ou outra forma linguística, a inter-relação estabelecida entre tais fatores e, conseqüentemente, qual(is) deles seria(m) o(s) fator(es) explanatoriamente mais forte(s) (Cezario, Marques e Abraçado, 2016, p. 53).

As investigações de Paredes Silva (1988; 1991; 2003; *inter alia*) acerca da variação do sujeito pronominal exemplificam a abordagem sociofuncionalista. Na perspectiva adotada por ela, motivações externas ao sistema linguístico, *i.e.*, aspectos da natureza comunicativa à qual os interlocutores estão submetidos, favorecem que os usuários da língua optem pela presença ou pela ausência do pronome. Assim, entende-se a gramática “não como um sistema autônomo, mas como um mecanismo adaptativo, e não imune a questões como interação e comunicação” (Paredes Silva, 2003, p. 97). Fatores de ordem funcional que atuam sobre a variação linguística serão exemplificados e detalhados no capítulo seguinte, quando da revisão da literatura sobre os fenômenos variáveis focalizados nesta tese.

À luz do que já se discutiu até aqui, ressaltamos: seja em relação à produção, seja em relação à compreensão e à percepção dos fatos da língua, a descrição dos fenômenos linguísticos exige que se estabeleça uma concepção de gramática como ponto de partida. É

essa concepção do que seja o conhecimento linguístico que norteará a hipótese formulada para a investigação e a análise dos resultados.

Pierrehumbert, em texto de 1994, tece a proposição de que a variação é nuclear ao conhecimento linguístico e, assim, tem representação central na cognição do falante. Entre as abordagens funcionalistas contemporâneas, tal proposição passou a ser adotada pelos Modelos Baseados no Uso (doravante MBU) – ou Modelos de Exemplares –, em cuja concepção de gramática esta pesquisa se fundamenta (Bybee, 2010; Cristófaró Silva e Gomes, 2020), assim como também passou a ser adotada para acomodar os fatos da variação sociolinguística por outros pesquisadores (e.g., Gomes e Cristófaró Silva, 2004; Foulkes e Docherty, 2006; Bybee e Cacoulios, 2008). Dessa forma, parte do princípio de que a gramática de uma língua é emergente. Isso implica reconhecer que não existe um conhecimento linguístico prévio à experiência do indivíduo com a língua; tal conhecimento se constrói a partir da relação entre o uso da língua e processos cognitivos inatos de domínio geral (Bybee, 2010). É, pois, através da sua experiência comunicativa que o indivíduo constrói na mente a gramática de uma língua. Entre os processos cognitivos de domínio geral, destacam-se, entre outros, a categorização e o armazenamento de memória enriquecida (*‘rich memory storage’*).

De acordo com Bybee (2010), a **categorização** é um importante processo para a organização mental do conhecimento humano – linguístico e não linguístico. Através da categorização, agrupamos cognitivamente elementos com os quais nos deparamos no mundo biossocial e que compartilham semelhanças entre si. Diante de tais agrupamentos, situamos em uma categoria exemplares mais prototípicos – *i.e.*, aqueles mais centrais, mais representativos da categoria – e exemplares mais periféricos, ainda vinculados à mesma rede de exemplares, apesar do menor grau de conexão. Segundo Cristófaró Silva e Gomes (2020), o conhecimento linguístico é emergente das representações detalhadas em exemplares, que, por sua vez, são organizados com base em semelhanças sonoras e semânticas em um mapa cognitivo composto por redes de associações. As informações detalhadas consistem na representação do detalhe fonético, tanto aquele com caráter distintivo quanto a informação redundante, itens lexicais e construções presentes na experiência linguística dos falantes. Os exemplares são, pois, dinâmicos e se atualizam a partir das experiências do indivíduo com o uso. Assim, nas vivências comunicativas, são capturados e representados cognitivamente elementos do contexto linguístico, situacional e social, de tal maneira que o conhecimento abstrato é diretamente impactado pela experiência e pelo uso da língua (Bybee, 2010; Cristófaró Silva e Gomes, 2020). As representações detalhadas em exemplares também incluem seus significados e as inferências associadas a eles, além dos contextos de uso

(linguístico, social e situacional-discursivo) já mencionados. Desse modo, do **armazenamento de memória enriquecida**, emergem as abstrações, generalizações e categorizações (Bybee, 2010).

Segundo Melo e Freitas Jr. (2020), os MBU não negam o caráter biológico da linguagem, dada a particularidade da nossa espécie, porém questionam a existência de um componente cognitivo inato que seja direcionado única e especificamente à linguagem. Os MBU defendem, então, que processos cognitivos de domínio geral – esses sim, inatos, mas não restritos à linguagem – são essenciais para a aquisição, o processamento e a produção de linguagem (Bybee, 2010; Langacker, 2008; Tomasello, 2003). Visto que partem do princípio de que a variabilidade encontrada nas línguas humanas não é nem secundária, nem periférica ao conhecimento linguístico, mas central – no que se inclui a variação sociolinguística (Bybee, 2010; Cristófaró Silva e Gomes, 2020) –, os MBU assumem um tratamento **representacional** para a variação, que, por sua vez, se integra à memória enriquecida, associada às demais informações correspondentes ao uso linguístico (*e.g.*, os papéis discursivos e os valores sociais vinculados aos exemplares em questão).

Além disso, os MBU compreendem, como pressuposto teórico, que o conhecimento linguístico se organiza em uma complexa rede de **construções**, entendidas como pareamentos de forma e sentido (*cf.* Traugott e Trousdale, 2013; Bybee, 2010; Goldberg, 1995). No campo da forma, incluem-se todos os componentes da estrutura linguística, desde o som (ou unidades gesto-visuais em línguas de sinais) até padrões sintáticos maiores. Já no escopo do sentido, convergem aspectos semânticos, discursivos e pragmáticos.

Diessel (2015) afirma que as construções se diferenciam a partir de graus de esquematicidade e abstração. Conforme demonstrado por Bybee (2013), o termo ‘construção’ se aplica tanto a ocorrências substantivamente especificadas, como ‘tudo bem’ e ‘acabar em pizza’, quanto a padrões com unidades mais abstratas – também denominadas *slots* –, como a construção ‘dar [X] [a/para Y]’, que, por sua vez, pode ser materializada no uso por certos tipos de itens lexicais, como ‘dar o livro a/para Pedro’. Os *slots* que compõem construções mais abstratas são ‘nuvens de exemplares’, cujos itens são agrupados a partir da experiência do indivíduo em função de semelhanças, sejam elas estruturais, semânticas ou de ambas as naturezas. De modo geral, o exemplar central do *slot* – *i.e.*, aquele mais representativo da categoria – se define com base na frequência de ocorrência do item. Assim, é o uso da língua que permite a formulação de padrões cognitivos mais abstratos, a partir de processos já mencionados, como a categorização e o armazenamento de memória enriquecida.

Outro exemplo de construção mais esquemática (*i.e.*, com mais posições abertas para preenchimento) é a construção transitiva sujeito-verbo-objeto, representada como SVO, que pode ser preenchida por uma variedade de itens lexicais, tais como ‘Nós escrevemos este trabalho’ e ‘A banca examinadora avaliará esta tese’. Há, no entanto, construções mais substantivas cujos *slots* são fonologicamente especificados, visto que nenhum dos elementos que as compõem pode ser substituído; mesmo assim, elas também se conectam a construções mais esquemáticas. É o caso de ‘Ele chutou o balde’, que, apesar dos seus itens altamente especificados para os significados de ‘Ele desistiu de algo’ ou ‘Ele perdeu o controle’, ainda se liga ao padrão abstrato SVO. Também ligados à construção transitiva SVO – mesmo que não exclusivamente a ela – são os fenômenos variáveis analisados nesta investigação, a saber: as expressões do sujeito de 1ª pessoa do singular e do objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica.

Diversos trabalhos adotaram como ponto de partida a associação entre a Sociolinguística Variacionista e os MBU.

No campo da variação sociofonética, Hay, Warren e Drager (2006) defendem que, para explicar os fenômenos variáveis, é preciso observar a atuação de um conjunto de fatores e que, justamente devido à natureza multifacetada dos efeitos de tais fatores, parece produtiva a abordagem de exemplares, segundo a qual a variação linguística seria modelada no conhecimento do indivíduo a partir do uso. Desse modo, os autores encontram evidências de que as estruturas sonoras são detalhadamente representadas na cognição dos falantes e que essas representações, ao serem acessadas pela memória, atuam no julgamento das características sociais dos indivíduos. Dentro dessa mesma lógica, Melo e Gomes (2017, p. 221) defendem que, ao se adotar o princípio de que a variação teria *status* representacional no conhecimento linguístico, seria possível “interpretar o percentual de realização das variantes como indicativa da representação mais robusta de determinada variante na nuvem de exemplares”.

Raciocínio semelhante é encontrado no estudo de Foulkes e Docherty (2006), também acerca da variação sociofonética. Segundo os pesquisadores, cada exemplar representado na rede cognitiva “codifica simultaneamente tanto informação não-linguística, quanto informação linguística, já que o registro acústico contém reflexos de quem estava falando e de como soava a voz do falante (em termos de características segmentais, alcance de tom,

qualidade de voz, etc.)” (Foulkes e Docherty, 2006, p. 426; tradução nossa).⁵ Afirmam ainda que a representação baseada em exemplares favorece uma abordagem probabilística no que tange ao aprendizado e à categorização linguística – o mesmo mecanismo probabilístico que poderia explicar o conhecimento sobre as propriedades indexicais das variantes.

Um axioma para a conjugação de princípios variacionistas aos MBU é a equivalência semântica, que, no entanto, não é um consenso entre os cientistas. Hilpert (2014), *e.g.*, analisa duas construções ligadas à Alternância Dativa (*Dative Alternation*), a saber: a construção Bitransitiva (*the Ditransitive construction*) e a construção Dativa Preposicional (*the Prepositional Dative construction*). O pesquisador afirma que o fato de elas expressarem a ideia de transferência não implica serem equivalentes semanticamente. Para Hilpert (2014, p. 187), tal fato indica que há “meramente uma área de sobreposição semântica, ou seja, um certo leque de ideias que podem ser expressas através tanto da construção Bitransitiva, quanto da construção Dativa Preposicional” (tradução nossa).⁶ Nessa perspectiva, apesar da sobreposição semântica, ainda haveria diferenças discursivas ou pragmáticas que levariam, em última instância, a uma diferença de sentido entre as duas construções. No mesmo texto citado anteriormente, Bentivoglio (1987, p. 15) já apontava para esse raciocínio: “Toda diferença de forma indica alguma diferença de significado, a menos que existam claras provas em sentido contrário”.

Contudo, Gomes (2023) ressalta o sucesso dos estudos sociolinguísticos que, há mais de 60 anos, têm detectado e explicado diferentes processos de variação estável e de mudança em progresso, baseados em referenciais teóricos funcionalistas ou mesmo formalistas, em que se assume a equivalência semântica entre as variantes, descrevendo e explicando mudanças nos diferentes níveis linguísticos, inclusive o sintático. Além disso, Duarte (2015a) comenta sobre os primeiros estudos variacionistas voltados ao português brasileiro, desenvolvidos a partir do final da década de 1970 pelo Programa de Estudos sobre o Uso da Língua, mais especificamente acerca de estratégias de relativização, realizações do acusativo anafórico e o uso variável de marcas de concordância no sintagma nominal. Para a autora, tais estudos seriam suficientes para que se contestassem as restrições impostas por Lavandera (1978) aos limites de uma variável sintática (Duarte, 2015a, p. 87). Ainda de acordo com Gomes (2023),

⁵ “Each exemplar simultaneously encodes non-linguistic as well as linguistic information since the acoustic record contains reflexes of who was speaking and what the speaker’s voice sounded like (in terms of segmental features, pitch range, voice quality, etc.).”

⁶ “Both member constructions of the Dative Alternation can be used to express the idea of a transfer. This does not mean that the two constructions are seen as semantically equivalent. There is merely an area of semantic overlap, that is, a certain range of ideas that can be expressed through both the Ditransitive construction and the Prepositional Dative construction.”

os resultados encontrados por Abreu (2019) sobre o processamento de orações relativas na aquisição da linguagem também corroboram a hipótese da equivalência semântica entre variantes sintáticas. Embora a relativa preposicionada padrão não estivesse presente no *input* de aquisição do português brasileiro, crianças entre cinco anos e seis anos e 11 meses, participantes do estudo de Abreu (2019), apresentaram acurácia acima da chance na compreensão de relativas preposicionadas. Segundo a autora, as crianças conseguem mapear o significado dessa variante a partir do significado da relativa cortadora correspondente, que, por sua vez, seria mais acessível, por apresentar semelhança estrutural com uma oração simples. Ressalta-se, pois, a habilidade cognitiva de fazer analogias tanto estruturais, quanto semânticas.

Vinculado sobretudo à Linguística Cognitiva, o trabalho de De Smet *et al.* (2018) também propõe uma conjugação entre pressupostos variacionistas e a organização do conhecimento linguístico em redes de construções. Os pesquisadores aderem à premissa variacionista de que há variação no sistema linguístico e, assim, consideram que os falantes podem se valer de diversas estratégias para transmitir aproximadamente a mesma mensagem, *i.e.*, podem empregar formas da língua cujos significados, ainda que não sejam necessariamente idênticos, são suficientemente similares para terem o seu uso intercambiável. Segundo De Smet *et al.* (2018, p. 206), a Gramática de Construções seria mais apropriada para descrever aspectos internos à língua que atuam sobre a mudança linguística, visto que a organização gramatical em redes poderia “capturar exatamente a possibilidade de uma expressão manter relações múltiplas ou até mesmo potencialmente conflituosas com outras expressões” (tradução nossa).⁷ Dessa maneira, os laços construcionais mantidos pelas formas da língua seriam decisivos para o desenvolvimento da relação entre expressões funcionalmente semelhantes.

Assim, com base principalmente em Bybee (2010), Cristófaró Silva e Gomes (2020) e Gomes (2023), evidenciamos o fato de que, na organização cognitiva das construções, a variação sociolinguística recebe um tratamento representacional, associada também a outras informações contextuais. Surge, pois, uma questão. Qual seria o escopo dessas informações relativas ao contexto? Em outras palavras, que tipo de dado situacional parece ser comportado pela rede de construções? Incluem-se, nesse aspecto, os gêneros discursivos?

Em sua análise construcionista, Traugott e Trousdale (2013, p. 8) afirmam que, além da forma, uma construção é composta também por aspectos discursivos. Na visão dos autores,

⁷ “Networks capture exactly the possibility of an expression maintaining multiple and even potentially conflicting relations to other expressions [...]”

tais aspectos discursivos correspondem ao papel da construção no discurso, e não ao contexto discursivo no qual ela se insere. Mencionam, porém, que determinadas mudanças linguísticas podem estar correlacionadas a certos gêneros ou tipos textuais, que, por sua vez, podem restringi-las ou favorecê-las (p. 64, 211, 230).

Kemmer e Barlow (2000, p. viii), em discussão associada aos MBU, consideram que, nessa perspectiva, a gramática de uma língua é essencialmente fundamentada em eventos de uso, compreendidos como instâncias em que um falante produz e compreende uma língua. De modo análogo, Cristóvão Silva e Gomes (2020, p. 14-15) atestam que a representação detalhada de exemplares na rede de construções incorpora também os contextos nos quais esses itens são efetivamente usados.

A partir dessa discussão, Pinheiro, Paredes Silva e Gomes (2022, p. 306) defendem que a representação mental de exemplares também pode incluir, no seu detalhamento, os **gêneros discursivos** aos quais os itens linguísticos tipicamente se associam.

Para Bakhtin (1997, p. 282), “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida entra na língua”. Portanto, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, os **enunciados** são a base da comunicação humana e, por isso, correspondem ao principal objeto de estudo da Linguística. Os enunciados se caracterizam a partir de três elementos: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo (em que se incluem recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua).⁸ Segundo Bakhtin, tais elementos são determinados pelo campo de atividade humana – ou domínio discursivo – no qual se insere um conjunto de enunciados. Chamam-se, pois, gêneros do discurso os tipos relativamente estáveis de enunciados que compõem as interações humanas. Desse modo, conseguimos distinguir, *e.g.*, entre uma conversa casual, uma entrevista e uma reportagem de telejornal a partir dos assuntos abordados, da composição global do texto e dos recursos léxico-gramaticais utilizados na sua elaboração.

Corroboramos ainda o apontamento feito por Antunes (2014), para quem é redundante pensar em uma “gramática contextualizada” – como se houvesse algum tipo de gramática desprovida ou isolada de contexto. Afinal, nas palavras da autora, “[o] contexto é parte – parte de dentro – da ação de linguagem, de maneira que os sentidos pretendidos decorrem *também dos elementos contextuais vivenciados*. Quer dizer, *o contexto é parte do poder de significação da linguagem*” (Antunes, 2014, p. 40; *itálicos no original*).

⁸ Apesar da coincidência terminológica, a noção de estilo distingue-se em Bakhtin (1997) e Labov (2008 [1972]). Por um lado, refere-se, em ambos os casos, às diferentes formas da língua que são empregadas pelos indivíduos nas instâncias comunicativas em que se inserem; por outro, a concepção bakhtiniana de estilo não prevê necessariamente a heterogeneidade ordenada postulada pela perspectiva laboviana.

Reiteramos, assim, que, de acordo com a perspectiva adotada nesta tese, a experiência de uso linguístico é fundamental para a construção da gramática da língua, que também comporta, na rede de exemplares, as variantes sociolinguísticas, vinculadas a informações de natureza situacional, inclusive a dados relativos às identidades dos falantes. Entendemos ainda que os enunciados, agrupados em gêneros discursivos de acordo com os contextos nos quais se manifestam, são a base para a experiência do indivíduo com a língua. Julgamos válida, então, a hipótese de que os gêneros discursivos também integram o mapa cognitivo correspondente ao nosso conhecimento linguístico, correlacionados às formas da língua tipicamente usadas neles. É essa a defesa que fazemos nesta investigação.

O trabalho de Paredes Silva (2012) parece-nos oferecer respaldo para tal hipótese. Sua pesquisa concilia uma abordagem variacionista laboviana ao conceito de referenciação e à análise de gêneros. Ainda que não se baseie nos Modelos de Exemplares que orientam esta tese, a pesquisadora focaliza usos reais da língua e, desse modo, se preocupa em caracterizar gêneros discursivos a partir das formas linguísticas que lhes são típicas – algo defendido também por Marcuschi (2008), ao afirmar que a análise de fenômenos linguísticos variáveis precisa considerar o contexto discursivo e o gênero em que ocorrem. Paredes Silva (2012), ao analisar estratégias de referenciação em diferentes gêneros do discurso jornalístico, observa uma correlação entre as crônicas, o emprego de pronomes e o uso da anáfora zero – *i.e.*, da ausência de expressão explícita para um elemento que pode ser compreendido contextualmente. Nas palavras da autora, as crônicas “tendem a se centrar em personagens humanos, conhecidos do público leitor, o que favoreceria o uso do pronome e mesmo da anáfora zero” (p. 292). De acordo com a perspectiva adotada por nós neste trabalho, significa que, na arquitetura do conhecimento linguístico, o emprego de pronomes e anáforas zero fazem parte do mapa cognitivo de exemplares concomitantemente ao gênero discursivo crônica, que, por sua vez, é também incorporado à rede de construções como informação situacional junto a tais variantes.

No entanto, a análise que será empreendida nesta tese se volta a práticas comunicativas que, nas últimas décadas, têm desafiado definições, relações e conclusões previamente conhecidas pela Linguística. Interessa-nos, pois, a comunicação digital, que será discutida e caracterizada na próxima seção deste capítulo.

2.2. Comunicação digital e conhecimento linguístico

Um dos principais motivos por que estudar a comunicação digital ainda é tão fascinante é o fato de que, mesmo sendo (relativamente) tão recente, ela continua apresentando constantes inovações. Dessa maneira, deparamo-nos com uma diversidade de caminhos para caracterizar as interações que acontecem em ambiente digital.

Em primeiro lugar, devemos reconhecer que a internet – ou *Web* – não é, em si mesma, um domínio discursivo; também não é um suporte – no sentido bakhtiniano – para a realização de gêneros.⁹ Ela é, na verdade, uma **rede (ou um serviço) de conectividade** através da qual diversos domínios discursivos e, conseqüentemente, gêneros discursivos se manifestam. Sabendo disso, para entender o funcionamento das práticas comunicativas humanas na internet, devem-se compreender alguns estágios pelos quais a própria *Web*, como serviço de conectividade, passou e tem passado.

Segundo Gomes (2016, p. 86), o primeiro estágio da internet, conhecido como *Web* 1.0, contava com computadores conectados, era predominantemente empresarial e pouco interativa. Dela, passamos para uma *Web* 2.0 com pessoas e comunidades conectadas. Nesse novo estágio, passou a ser possível não apenas o consumo de informação, mas também a produção de textos digitais, que, pouco a pouco, passaram a integrar uma miríade surpreendente de outras semioses, além do texto escrito. Já em 2010, fez-se presente a *Web* 3.0, ou *Web* semântica, que, de acordo com Almeida (2017), teve o seu foco em customizar e otimizar as buscas *online*, identificando e processando o histórico e o interesse dos usuários. Ainda segundo Almeida (2017), destaca-se o surgimento da *Web* 4.0, a fase mais recente do serviço de conectividade, que, quando da publicação do artigo citado, ainda estaria em seus estágios iniciais, mas já representaria um avanço significativo em experiências cada vez mais interativas e imersivas pelas redes sociais, acessadas por meio de diversos dispositivos eletrônicos.

Se à própria internet são associadas tantas caracterizações, também é verdade que a comunicação realizada através dela tem recebido descrições variadas.

⁹ Conforme Marcuschi (2008, p. 174), entendemos suporte como “*um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto* (itálicos no original). De acordo com essa definição, a internet não é, em si, um suporte à manifestação de gêneros discursivos; como apresentado no início da seção 2.2., a internet é, na verdade, um serviço de conectividade que permite a existência de determinados suportes (*i.e.*, espaços virtuais), como as telas de diferentes dispositivos eletrônicos, as páginas de aplicativos e plataformas de redes sociais, *inter alia*. É justamente em tais suportes – viabilizados e compartilhados através da internet – que os gêneros discursivos digitais se manifestam, como *chats*, *posts* e vídeos.

Em 2001, a linguista Susan C. Herring publicou seu trabalho intitulado *Computer-mediated discourse*. Nele, definiu o **discurso mediado por computador** (DMC) como “a comunicação produzida quando seres humanos interagem uns com os outros ao transmitirem mensagens via computadores conectados por rede” (Herring, 2001, p. 612; tradução nossa).¹⁰ Também caracterizou o DMC como uma especialização da **comunicação mediada por computador** (CMC), que, por sua vez, seria um campo de estudos mais amplo e interdisciplinar. Nessa perspectiva, o DMC – e não a CMC – apresenta um foco na língua e no uso linguístico em ambientes de computadores conectados por rede, além de, como campo de pesquisa, fazer uso de métodos da análise do discurso para atingir os seus objetivos investigativos.

Entretanto, em 2015, menos de 15 anos após a publicação mencionada anteriormente, a pesquisadora juntou-se a Jannis Androutsopoulos, e, então, revisitaram o texto de 2001 em um novo trabalho, agora intitulado *Computer-mediated discourse 2.0*, em cujo início atualizam a definição do DMC. Nessa definição atualizada, contemplam os avanços tecnológicos do interstício de 2001 e 2015 e, dessa maneira, definem o DMC como

a comunicação produzida quando seres humanos interagem uns com os outros ao transmitirem mensagens via computadores móveis ou conectados por rede, em que “computadores” são definidos abrangentemente para incluir qualquer dispositivo de comunicação digital (Herring; Androutsopoulos, 2015, p. 127; tradução nossa).¹¹

Destacamos aqui a ampliação do que os autores compreendem por “computadores”, agora não mais restritos às tradicionais máquinas cujas telas, processadores e teclados correspondem a elementos tecnológicos distintos.

Squires, em trabalho de 2016, segue o mesmo raciocínio para a definição da CMC, a fim de contemplar as tecnologias que têm sido implementadas à comunicação digital. Segundo a autora, a CMC

é um designador abrangente que envolve múltiplas modalidades semióticas/linguísticas (incluindo voz, texto e imagem), além de interfaces e plataformas tecnológicas (celulares móveis, *tablets*, redes sociais, jogos

¹⁰ “*Computer-mediated discourse* is the communication produced when human beings interact with one another by transmitting messages via networked computers.”

¹¹ “*Computer-mediated discourse* (CMD) is the communication produced when human beings interact with one another by transmitting messages via networked or mobile computers, where “computers” are defined broadly to include any digital communication device.”

online imersivos, ambientes de trabalho virtuais, e outros) (Squires, 2016, p. 2; tradução nossa).¹²

Nesse caso, ressaltam-se não apenas a multiplicidade de dispositivos através dos quais a CMC pode se realizar, mas também a variedade de semioses que compõem a comunicação digital.

Androutsopoulos (2011), por sua vez, adota a terminologia **discurso escrito interativo** (*‘interactive written discourse’*). Ao fazer isso, enfatiza a marcante presença da escrita na *Web* – algo também apontado por outros pesquisadores, conforme será discutido adiante –, junto com um aspecto que seria típico da comunicação digital, qual seja: o alto grau de reciprocidade ou *feedback* comunicativo, que torna a interação verdadeiramente *online*, *i.e.*, em tempo real. No mesmo artigo, o autor comenta também sobre a denominação **escrita digital conectada em rede** (*‘digital networked writing’*). Segundo Androutsopoulos (2011, p. 145), esse termo “ênfatisa o caráter dialógico e orientado pelo processo do uso da língua através de redes tecnológicas e dentro de redes sociais” (tradução nossa).¹³

A nosso ver, essa pluralidade terminológica para englobar todas as interações que se realizam através da *Web* acaba por enfatizar não apenas a complexidade de possibilidades que o ambiente digital oferece à comunicação humana, mas também a conectividade que define tais práticas interativas. A fim de nos alinharmos à denominação que, tal qual notamos, tem predominado nos estudos linguísticos sobre o tema, daremos preferência nesta investigação aos termos **discurso mediado por computador** (DMC), **comunicação mediada por computador** (CMC), ou ainda **comunicação digital**, apesar de não rejeitarmos, nem nos opormos a outras nomenclaturas.¹⁴ Reforçamos, pois, como Herring e Androutsopoulos (2015) e Squires (2016), que “computador” é um rótulo abrangente para diferentes dispositivos tecnológicos através dos quais a interação virtual se materializa.

Ressaltamos também que DMC e CMC funcionam como designação ampla e, em certa medida, genérica para a comunicação digital; não se referem, portanto, de modo específico a cada um dos gêneros discursivos que podem se manifestar através do ambiente digital. Para tratarmos da denominação dos gêneros em si, distinguindo-os de outros que se

¹² “‘Computer-mediated communication’ is a broad designator that encompasses multiple semiotic/linguistic modes (including voice, text, and image) as well as technological interfaces and platforms (mobile phones, tablets, social media, immersive online games, virtual workplace environments, and more).”

¹³ “[Digital networked writing is] a term that emphasizes the dialogical and process-oriented character of written language use through technological networks and within social networks.”

¹⁴ Entendemos os termos “comunicação digital” e “interação digital” (ou “virtual”) como sinônimos e, por isso, são alternados em nosso texto.

realizam pela fala e pela escrita convencional, remetemo-nos ao trabalho de Araújo (2016).¹⁵ De acordo com o pesquisador, esses gêneros não podem ser denominados gêneros digitais, já que, na perspectiva bakhtiniana, todos os gêneros são discursivos e, conforme mencionamos anteriormente, a internet não é um domínio discursivo. Nas palavras de Araújo (p. 52), “a *Web* não é capaz de fornecer uma instância concreta de gêneros que atendam às demandas de um suposto discurso digital”. No entanto, ele sugere uma alternativa a fim de ressaltar que alguns gêneros discursivos sofrem influência (em graus distintos) do processo de conectividade ao se realizarem através da *Web*. Dessa forma, sugere que nós os denominemos **gêneros discursivos digitais**, de tal modo que não retiremos desses gêneros o seu enquadramento correto em domínios discursivos, mas que, ao mesmo tempo, destaquemos as particularidades da produção textual em ambiente digital.

Para a caracterização dos mais diversos gêneros discursivos digitais – que alguns pesquisadores também parecem chamar de registros da CMC –, Tagliamonte *et al.* (2015), com base em Baron (2003), propõem quatro fatores situacionais distintivos. Em primeiro lugar, apontam a relevância da quantidade de participantes na interação; depois, atentam-se à plataforma em si e às características físicas do registro analisado; em seguida, sugerem considerarmos o tempo da interação, *i.e.*, se é durável e independente de restrições temporais, tal qual se observa na escrita convencional, ou se é efêmera e dependente do tempo, como na fala; por fim, destacam a possibilidade de edição do texto antes da publicação, característica presente em alguns gêneros da CMC, como na escrita convencional, mas ausente de outros, como na fala. Apesar da importância de todos esses fatores, na prática não é tão simples especificar cada um dos parâmetros propostos. Considerando sobretudo o (as) sincronismo das interações e a quantidade de participantes nelas, Baron (2013) julga que os limites dessas categorias são frequentemente cruzados pelos usuários da internet. Em um e-mail, *e.g.*, é possível apresentar uma resposta quase imediata ao envio da primeira mensagem, do mesmo modo que também é possível demorar dias para responder; além disso, uma interação que, no seu início, incluía apenas duas pessoas pode, com o tempo, passar a incluir outras, com os recursos de encaminhar e adicionar destinatários às interações na plataforma. Tudo isso se acrescenta à complexidade das interações por ambiente digital.

Ainda no que tange a essa complexidade, trazemos à discussão uma questão que tem sido levantada por estudiosos da comunicação digital: afinal, estamos tratando de interações

¹⁵ Como em Pinheiro, Paredes Silva e Gomes (2022, p. 302), entendemos que a caracterização como “convencional” se relaciona à escrita que “não dependa essencialmente da conectividade do ambiente digital para se realizar”, como cartas pessoais e textos jornalísticos impressos.

mais próximas da fala, mais próximas da escrita convencional, de uma modalidade híbrida com traços de ambas, ou ainda de uma modalidade inteiramente distinta de tudo o que já se afirmou sobre a fala e a escrita convencional? No mesmo trabalho já citado, Baron (2013, p. 126) reconhece que muitos pesquisadores da internet têm buscado descobrir “se as características estilísticas da CMC se aproximam mais da fala informal ou da escrita” e, mais adiante, na sua análise de mensagens instantâneas, defende que elas “mais se assemelham à conversa [face a face] do que à linguagem escrita” (p. 147).

Marcuschi (2010, p. 22), por sua vez, caracteriza as interações digitais como “eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita”. Apesar disso, nos adverte de que não devemos simplesmente assumir a escrita na *Web* como uma “fala por escrito”, pois “o que se nota é um hibridismo mais acentuado, algo nunca visto antes, inclusive com o acúmulo de representações semióticas” (Marcuschi, 2010, p. 22). Desse modo, a comunicação digital nos faz rever os conceitos de fala e escrita nas suas acepções tradicionais.

Sobretudo nos estágios iniciais dos estudos acerca do tema, Herring e Androutsopoulos (2015) afirmam ter havido forte tentativa de se classificar o DMC ou como escrita, ou como fala digitada. Entretanto, essa classificação bipartida não se mantém com facilidade, visto que, de fato, há semelhanças entre o DMC e outras formas de escrita, mas as interações pela *Web* também incorporam características típicas da fala, além de traços que lhes são próprios, não encontrados nem na fala, nem na escrita convencional. Os autores consideram ainda que, na sua origem, a maior parte da CMC era, de fato, baseada no texto escrito; porém, com os avanços das plataformas e da própria rede de conectividade, outras semioses foram se adicionando ao texto escrito, em uma multiplicidade de modalidades da CMC.

Apropriando-se da nomenclatura de discurso escrito interativo, Androutsopoulos (2011) reconhece que as pesquisas linguísticas, de modo geral, ainda mantêm uma perspectiva fundamentada em conceitos idealizados e normativos de fala e escrita. Assim, costuma-se partir de propriedades preestabelecidas da fala e da escrita convencional para caracterizar a CMC como uma mistura ou um híbrido de traços dessas modalidades. É o que se nota, por exemplo, no texto de Tagliamonte *et al.* (2015, p. 4), que, citando Baron e Ling (2003), declaram que o objetivo da sua investigação seria verificar de que maneira a CMC pode ser descrita como um “centauro linguístico”, *i.e.*, um registro que incorpora, ao mesmo tempo, características da escrita tradicional e da interação oral face a face. Dessa maneira, Androutsopoulos (2011) propõe que sigamos outra perspectiva analítica. Para ele, a evolução da escrita digital corresponde a um **novo domínio de comunicação** e, por isso, não devemos

defini-la a partir das propriedades previamente correlacionadas à fala e à escrita convencional. Devemos, portanto, nos atentar às estruturas inovadoras das novas mídias e aos novos recursos e estratégias que a comunicação digital nos oferece para a criação de significados. Nisso, incluem-se desde a grafologia até a estrutura discursiva. Temos, pois, uma **elaboração da escrita vernacular**, *i.e.*, uma diversificação de padrões vernaculares novos e antigos que convergem nas interações *online*. Ampliam-se, então, os repertórios da escrita e pluralizam-se os padrões da língua escrita (digitada), sem as mesmas pressões institucionais impostas sobre a escrita convencional.

Diante de tantas especificidades, Herring (2012) propõe o termo *e-grammar* ('gramática eletrônica') a fim de representar o conjunto de propriedades gramaticais que são características da língua(gem) digital. Contudo, a autora ressalta que o uso desse termo não indica a existência de apenas uma única gramática para todas as variedades da interação virtual – ponto que será aprofundado por nós no próximo capítulo.

Entre os pesquisadores que buscaram compreender a comunicação digital para além dos moldes convencionais da fala e da escrita, destacamos Berger e Coch (2010). Na sua investigação, buscaram desvendar o *status* cognitivo do que denominaram “inglês digitado” (*texted English*), em comparação com o inglês escrito padrão. Para isso, as autoras fizeram um experimento voltado para o efeito N400¹⁶, de tal modo que pudessem acompanhar a resposta eletrofisiológica do cérebro para os estímulos de incongruências semânticas apresentados. Para a realização da pesquisa, o inglês digitado correspondeu a sequências de letras, números e símbolos que desafiavam as convenções do inglês padrão, tais como *c@* para *cat*, *l8r* para *later* e *thinkN* para *thinking* (Berger e Coch, 2010, p. 138). A hipótese das pesquisadoras era de que o efeito N400 desencadeado pelo processamento cognitivo do inglês digitado seria semelhante ao que se costuma observar para uma segunda língua; nesses casos, o pico do efeito N400 tende a ocorrer mais tardiamente em comparação com uma língua materna. Se a sua hipótese fosse atestada, Berger e Coch levantaram a possibilidade de considerar bilíngues indivíduos que frequentemente se comunicam tanto pelo inglês padrão, correspondente à sua língua materna, quanto pelo inglês digitado, supostamente sua língua adicional. Ao analisarem os resultados do experimento, as pesquisadoras concluíram que, como previsto, o efeito N400 atua para o inglês digitado mais tardiamente e de modo mais prolongado, se comparado com o inglês padrão. Isso indica que os participantes, apesar de

¹⁶ O efeito N400 é um padrão na forma de onda verificado aos 400ms, em sequência à apresentação de estímulo com anomalia semântica. Esse efeito, tal qual consideram Berger e Coch (2010, p. 136), corresponde à diferença registrada nas amplitudes das ondas N400 entre o processamento de uma palavra incongruente e o processamento de uma palavra congruente.

familiarizados com a comunicação digital, tiveram maior dificuldade no reconhecimento de incongruências semânticas no inglês digitado, de modo análogo ao que costuma ocorrer com indivíduos bilíngues em línguas adicionais. As autoras reconhecem que o resultado obtido não é suficiente para garantir que o inglês digitado possa ser considerado uma segunda língua. Mesmo assim, apontam que o inglês digitado se aproxima de línguas adicionais no que se refere ao processamento de anomalias semânticas.

Ainda que Berger e Coch (2010) tenham se pautado exclusivamente por critérios ortográficos para desenvolver a sua investigação, julgamos ser um trabalho de grande relevância para a compreensão do *status* cognitivo da comunicação digital. Note-se, pois, que o objetivo das pesquisadoras era estabelecer uma possível distinção entre sistemas linguísticos, ao invés de abordarem o assunto como uma questão reduzida a especificidades de modalidades. Reforçamos ainda a defesa feita por Androutsopoulos (2011) de que, na caracterização da comunicação digital, também se faz necessário considerarmos aspectos grafológicos. O autor reconhece que diversos pesquisadores compartilham o consenso de que a estrutura grafemática da língua escrita se destaca como um importante nível de variação na CMC. A habilidade de manipular todos os aspectos da escrita digital com atenção e criatividade, usando desde os caracteres previstos pelo teclado até outras semioses incorporadas às plataformas da CMC, é exigida dos usuários da *Web* para efetivamente concretizarem os seus interesses comunicativos. Nas palavras do pesquisador,

Para representar estruturas vernaculares e faladas, simular a prosódia ou reduzir a mensagem, os escritores [digitais] precisam lidar com a grafia de formas que vão além da ortografia normativa. Movidos tanto pela falta de controle institucional, quanto pela necessidade de promover uma contextualização com a materialidade escrita da língua, escritores conectados por rede exploram as lacunas entre representações *standard* e não-*standard*, e se aproveitam da polivalência das correspondências entre grafemas e fonemas inerentes à maioria dos sistemas, de maneiras lúdicas, evocativas e subversivas (Androutsopoulos, 2011, p. 151; tradução nossa).¹⁷

Na tese ora apresentada, concordamos com a perspectiva de que o DMC não deve ser caracterizado apenas a partir de propriedades tipicamente associadas à fala e à escrita convencional. Posicionamo-nos dessa mesma maneira em Pinheiro (2023), após discutirmos

¹⁷ “In order to represent spoken and vernacular forms, simulate prosody or shorten the message, writers must handle spelling in ways that go beyond normative orthography. Driven by the absence of institutional control as much as by the need to do contextualisation work with the written materiality of language, networked writers explore gaps between standard and non-standard representations, and exploit the polyvalence of grapheme-phoneme correspondences that is inherent in most orthographic systems in playful, evocative or subversive ways.”

alguns dos trabalhos citados aqui, entre outros. Reconhecemos, no entanto, que, por vezes, podem ser feitas menções a traços já correlacionados às noções tradicionais de fala e escrita, visto que fazem parte do nosso repertório analítico – o que, de certo modo, acaba por tornar mais acessível a discussão sobre o assunto, ao mesmo tempo em que evidencia o tamanho do nosso desconhecimento diante das (sempre) novas tecnologias da comunicação. Esperamos, com essa investigação, ampliar o debate sobre a comunicação digital e contribuir para a compreensão das seguintes problemáticas, ainda não respondidas integralmente. Em primeiro lugar, quais aspectos específicos da gramática do DMC garantem que se trata de uma modalidade distinta da fala e da escrita convencional? Além disso, se os gêneros discursivos também integram o conhecimento linguístico dos indivíduos junto às formas da língua que lhes são características – tal qual defendido por Pinheiro, Paredes Silva e Gomes (2022) –, de que maneira os gêneros discursivos digitais se integram ao nosso conhecimento gramatical e quais evidências há para isso?

2.3. Escrita digital, uso e variação linguística: usos linguísticos tipicamente associados à escrita digital informal

Na seção anterior, mencionamos o trabalho de Tagliamonte *et al.* (2015, p. 4), que buscavam verificar em que medida a comunicação digital poderia ser caracterizada como um “centauro linguístico”. A ideia dos pesquisadores era identificar propriedades compartilhadas pelo discurso mediado por computador com a fala e com a escrita convencional, sem estigmas sobre as interações virtuais. Entretanto, não são raros olhares sobre a comunicação digital que parecem qualificá-la quase como um “monstro linguístico”: uma ameaça às boas práticas da fala e da escrita. Pesquisadores como Herring (2012), Androutsopoulos (2011) e Berger e Coch (2010) já apontaram que, nesse sentido, diversos mitos distópicos foram levantados quanto aos possíveis efeitos da *Web* sobre as línguas humanas.

De modo geral, porém, o *status* de vítima da internet parece ser conferido mais facilmente à escrita convencional do que à fala. Conforme observado por Androutsopoulos (2011), é sobre a escrita e, em especial, a escrita escolar – e não sobre a fala – que costumam ser apontadas preocupações no que tange à influência negativa da *Web*. Apesar disso, o pesquisador afirma que as investigações da Linguística não oferecem sustentação para tais angústias. Segundo ele, a escrita digital não parece exercer influência significativa sobre práticas escritas institucionais, pois não se nota uma tendência de transferência para a escrita escolar de traços típicos das interações digitais – ainda que hoje, mais de uma década após a

publicação de Androutsopoulos, haja, a nosso ver, necessidade de outros estudos sistemáticos sobre isso.

Acerca dessa mesma questão, remetemo-nos novamente à pesquisa realizada por Tagliamonte *et al.* (2015). No seu estudo, os autores analisaram variações internas à comunicação digital, observadas em textos de diferentes gêneros discursivos, produzidos pelos mesmos usuários da internet, todos estudantes universitários. E-mail, mensagem instantânea e SMS foram os gêneros contemplados na investigação, na qual se consideraram formas típicas da comunicação mediada por computador em língua inglesa (*e.g.*, acrônimos e abreviações), representações ortográficas de risadas (*e.g.*, *lol*, *haha*, *hehe*), o uso de intensificadores (*e.g.*, *so*, *very*, *really*) e construções de referência temporal futura (*e.g.*, *will*, *'ll*, *going to*, *gonna*, *shall*, *ima*). Entre os resultados da pesquisa, destacamos três pontos principais.

Em consonância com a observação anterior feita por Androutsopoulos (2011), a análise dos dados de Tagliamonte *et al.* (2015) lhes permitiu concluir que, mesmo os participantes do estudo sendo usuários da *Web*, as formas *standard* do inglês não sofreram alteração nas suas produções escritas não digitais: não foram notados rompimentos com as estruturas gramaticais esperadas, tampouco houve (ou houve pouca) inserção de formas típicas da CMC na escrita convencional.

Além disso, contrariando possíveis expectativas de que os registros digitais fossem repletos de usos característicos da CMC, Tagliamonte *et al.* (2015) encontraram apenas uma frequência modesta de tais formas nos gêneros discursivos digitais analisados. Foi o suficiente, contudo, para tecerem comparações entre esses gêneros. Assim, os pesquisadores consideraram o e-mail como o gênero mais formal e mais próximo às redações convencionais, devido às frequências mais baixas de formas típicas da CMC. No entanto, não notaram diferenças significativas entre a mensagem instantânea e o SMS. As poucas distinções observadas entre esses dois gêneros, como mais variantes ortográficas e algumas formas mais inovadoras no SMS, deveram-se, segundo o olhar dos autores, às limitações do teclado do celular, plataforma para envio de SMS, diferentemente da mensagem instantânea, comumente enviada pelo computador.

Apesar das diferenças encontradas entre os gêneros discursivos, Tagliamonte *et al.* (2015) afirmam ter permanecido estável a gramática subjacente às estruturas linguísticas em todos os registros. Foram verificadas mudanças em formas específicas de um gênero para outro (*e.g.*, *so* vs. *SOOO*, ou *going to* vs. *gunna*), sem, contudo, repartições profundas. A conclusão à qual chegaram os pesquisadores foi a de que

esses jovens estão navegando fluidamente por um conjunto complexo de novos registros e usando convenções particulares a cada um deles – desde a língua escrita tradicional até o e-mail relativamente formal, a mensagem instantânea casual, e o SMS ousado e atrevido (Tagliamonte *et al.*, 2015, p. 28; tradução nossa).¹⁸

A afirmação de que o DMC é bastante heterogêneo – como todas as línguas e variedades linguísticas – parece ser atualmente bastante intuitiva. Não apenas as nossas práticas comunicativas cotidianas ressaltam esse fato e exigem de nós o conhecimento para transitarmos por diferentes gêneros discursivos digitais (tal qual apontado por Tagliamonte *et al.*, 2015), mas também é uma constatação cientificamente validada.

Herring e Androutsopoulos (2015) reconhecem, entretanto, que previamente houve tentativas de se caracterizar o DMC como um registro homogêneo, sem considerar que as estruturas linguísticas empregadas na comunicação variam a depender da plataforma utilizada, da língua, das características dos falantes e da própria situação comunicativa. Em direção contrária a tais tentativas, Squires (2016) parte do princípio de que os usos linguísticos nas interações pela *Web* são tão diversos e variáveis quanto as nossas práticas linguísticas não digitais. A pesquisadora defende, portanto, que devemos assumir que a língua na CMC varia; que ela é usada para representar e que também é representada; e que passa por mudanças. Desse modo,

Essas premissas nos levam às perguntas muito mais interessantes sobre *como* isso acontece, abordadas por um leque de perspectivas analíticas, incluindo a variação linguística quantitativa, a mudança diacrônica, o contato linguístico, a ideologia linguística, a identidade sociolinguística, as redes sociais e o estilo (Squires, 2016, p. 2; tradução nossa).¹⁹

Raciocínio semelhante foi seguido por Herring (2012) ao sugerir a denominação de *e-grammar* para os usos linguísticos feitos através da *Web*. Conforme já apontado anteriormente (*cf.* seção 2.2), a própria pesquisadora reconhece que o emprego desse termo não deve nos fazer supor a existência de uma única variedade linguística nas mídias digitais; ao invés disso, é apenas um rótulo abrangente que pode facilitar a discussão sobre semelhanças e diferenças nos usos da língua nos mais diversos registros da CMC. Entre tais

¹⁸ [...] these young people are fluidly navigating a complex range of new written registers and are using conventions that are particular to each one—from traditional written language to relatively formal EM to interactive, casual IM, to funky, flirty SMS.

¹⁹ “These premises position us to ask the much more interesting *how* questions, approached from a range of analytical perspectives including quantitative language variation, diachronic change, language contact, language ideology, sociolinguistic identity, social networks, and style.”

registros, encontra-se a escrita digital informal, que, por sua vez, compreende inúmeros gêneros discursivos concretizados tipicamente através da internet. Na composição desses textos, a escrita tende a se mesclar com outras semioses, como sons, fotos e vídeos. Dessa maneira, gêneros como conversas em *chats*, posts no Twitter, publicações em *blogs* e comentários em vídeos do YouTube correspondem à modalidade digital da comunicação. Diante de tamanha diversidade de gêneros discursivos, o foco da nossa investigação recai especialmente sobre os *chats*.

Também denominados bate-papos, os *chats*, na perspectiva de Araújo (2010), têm origem no diálogo cotidiano, que, para Bakhtin (1997, p. 294), seria “a forma clássica da comunicação verbal”. Portanto, ainda que cada porção do intercâmbio comunicativo possa ser breve e fragmentário, traz consigo um posicionamento do usuário da língua, que, por sua vez, torna possível (e muitas vezes desejável) uma resposta do seu interlocutor. Assim, é do conjunto de réplicas que se constitui o diálogo – e, conseqüentemente, as interações por *chat*. Para Araújo (2010), ao transmutar para a *Web* traços da conversa cotidiana, o bate-papo faz emergir uma nova formatação do diálogo. Na verdade, de acordo com o pesquisador, não há um único gênero *chat*; trata-se de uma “constelação”, *i.e.*, um agrupamento de vários gêneros de bate-papo, entre os quais se inclui o *chat* privado, em que se centra a nossa investigação. Segundo Marcuschi (2010), *chats* privados são compostos por conversas entre duas pessoas, com intercâmbios majoritariamente síncronos, ainda que respostas imediatas não sejam obrigatórias. Dessa forma, para o autor – como para Araújo (2010), Baron (2013) e Herring e Androutsopoulos (2015) –, os bate-papos tendem a se assemelhar à conversa cotidiana, apesar de serem tipicamente realizados pela escrita digital. Note-se, porém, que isso não implica afirmar que os *chats* correspondem a uma simples transposição da fala para a escrita.

Ainda que o nosso estudo trate especificamente do português brasileiro (PB), é relevante reconhecermos traços típicos da escrita digital informal em gramáticas de outras línguas. É preciso dizer, no entanto, que, apesar de atualmente já haver diversas pesquisas sobre a CMC, parecem ser poucas aquelas que se dedicam especificamente a questões da sintaxe. Quanto à comunicação digital realizada em PB, há inúmeros trabalhos cujo foco incide principalmente na composição hipertextual da *Web* e nos padrões discursivos que compõem as interações – tais como os compilados em Shepherd e Saliés (2013) e Marcuschi e Xavier (2010) –, mas se nota uma escassez de investigações sobre a sintaxe dessa língua quando materializada na internet (*cf.* Pinheiro, Paredes Silva e Gomes, 2022). Até onde temos conhecimento, o inglês tem sido a língua mais estudada no que tange às suas propriedades gramaticais na CMC – suposição corroborada pelo trabalho de Herring (2012). Por esse

motivo, não é surpreendente que seja sobre a língua inglesa a maior parte das pesquisas com as quais nos deparamos e que, portanto, estão mencionadas nesta seção.

Em trabalho publicado em 2000, Murray aponta para o fato de que, na comunicação digital (sobretudo na comunicação digital informal), parece haver uma demanda para que se reduza o tempo de digitação de uma mensagem – demanda também observada por outros pesquisadores (e.g., Rafi, 2014; Herring, 2012; Dabrowska, 2011). Ao mesmo tempo, é necessário buscar estratégias – por vezes criativas – para substituir as pistas paralinguísticas e não-verbais ausentes na escrita a distância. Para suprir essas exigências comunicativas, Murray (2000) nota o emprego de alguns recursos por parte dos usuários da *Web*, tais como o uso de abreviações, de simplificações sintáticas (e.g., o apagamento de sujeitos) e de símbolos para expressar significado emocional (e.g., *emoticons* – mais recentemente, também os *emojis*²⁰ – e a repetição de grafemas, como em *yeeesss*). Particularmente interessante para a nossa investigação, é a menção feita pela pesquisadora ao apagamento de sujeitos como estratégia de simplificação sintática na busca por uma interação mais ágil.²¹ Na verdade, essa mesma estratégia – em especial o apagamento do sujeito de 1ª pessoa do singular – tem sido observada em diversas investigações sobre a comunicação digital informal em língua inglesa. Comentaremos sobre isso a seguir.

Dabrowska (2011, p. 14) afirma que, no DMC em inglês, sobretudo em mensagens breves, as estratégias de redução ou simplificação linguística não se restringem ao nível ortográfico (e.g., com contrações), pois também atingem, entre outros aspectos, o apagamento do pronome sujeito, especialmente do sujeito de 1ª pessoa do singular. A autora nos adverte, contudo, de que, mesmo parecendo universais, as estratégias de simplificação linguística tendem a variar em frequência de uma língua para outra.

Também sobre o inglês, Herring (2012) comenta que, por vezes, a sintaxe na CMC é caracterizada como “telegráfica” ou “fragmentada”. Isso se deveria ao fato de que artigos e pronomes sujeitos podem ser omitidos em estilos informais, além de serem comuns

²⁰ *Emojis* e *emoticons* são recursos gráficos usados na comunicação digital para suprir elementos paralinguísticos presentes na interação face a face. Segundo Pinheiro, Paredes Silva e Gomes (2022, p. 307), *emoticons* “são tipicamente formados pela junção criativa de sinais de pontuação e outros caracteres do teclado”, ao passo que *emojis*, uma evolução gráfica dos *emoticons*, “são pequenas ilustrações já incorporadas às plataformas de interação digital que podem ser acrescentadas ao texto digitado”.

²¹ De acordo com a perspectiva teórica adotada por nós neste estudo, não acreditamos que se trate, efetivamente, de um constituinte apagado, pois essa descrição nos parece pressupor que haveria naquela posição um termo que foi suprimido, mas cuja ocorrência natural seria expressa. Acreditamos, pois, que a presença explícita do constituinte e a ausência de marcas explícitas desse constituinte correspondam a duas formas distintas da língua, ambas disponíveis e integradas entre si na rede de construções. Por esse motivo, a descrição como “apagamento” será usada quando em referência a trabalhos que empregam essa denominação, mas, na nossa análise especificamente, daremos preferência por “variante nula”, “não expressão” ou terminologias análogas.

mensagens sem orações completas, sobretudo em gêneros discursivos marcados por envios breves e coloquiais. Como principal razão para a omissão de termos no DMC, Herring (2012) aponta a redução do uso de teclas, de modo análogo à observação feita por Murray (2000) quanto à agilidade na interação. Já no que se refere aos fragmentos de sentenças, Herring (2012) diz que podem resultar tanto de tentativas de emular a fala, quanto de limites impostos pelos próprios sistemas de CMC que exigem o envio de textos curtos, de tal maneira que os usuários se veem obrigados a quebrar sentenças mais longas em várias mensagens.

O trabalho de Rafi (2014), por sua vez, estabelece uma comparação entre a escrita digital de alunos universitários em urdu, língua primária de comunicação dos participantes do estudo, e a escrita digital dos mesmos estudantes em inglês, a segunda língua de maior prestígio em geral naquele contexto e a língua com maior prestígio acadêmico. O autor observou que os participantes do estudo se mostraram mais suscetíveis ao apagamento de determinadas propriedades estruturais do inglês, como pronomes sujeitos, mas demonstraram uma postura mais cuidadosa na escrita em urdu, visto que nessa língua empregaram menos estratégias de simplificação da estrutura linguística. Tal qual já havia sido mencionado a partir da discussão proposta por Dabrowska (2011), essas estratégias tendem a mostrar frequências distintas de uma língua para outra.

Destacamos ainda a análise encaminhada por Weir (2012), outra cujo foco recai sobre a língua inglesa. O pesquisador identifica uma aproximação entre o inglês falado coloquial e alguns registros do inglês escrito que ele denomina “registros reduzidos”, entre os quais se inserem diários, mensagens de texto, e-mails e outros gêneros de comunicação informal. Nesses contextos, Weir (2012, p. 106, 119-120) nota que podem ser omitidos pronomes sujeitos de várias pessoas gramaticais, associados a diversos referentes (exemplos 1 e 2) e até mesmo expletivos (exemplos 3 e 4), tais como nos exemplos apresentados pelo autor e aqui transcritos.

- (1) *Ø won't be in the office tomorrow.*
(1p/2p/3p *won't be in the office tomorrow.*)
'Ø não vou/vai/vamos/vão estar no escritório amanhã.'
- (2) *Ø went to the gym yesterday.*
(1p/2p/3p *went to the gym yesterday.*)
'Ø fui/foi/fomos/foram à academia ontem.'

- (3) *Ø seems to be quite noisy over there.*
(It seems to be quite noisy over there.)
 ‘Parece estar muito barulhento ali.’
- (4) *Ø always rains on Mondays.*
(It always rains on Mondays.)
 ‘Sempre chove às segundas.’

Aproximações semelhantes entre a fala e a comunicação digital a partir da expressão pronominal também parecem ser encontradas em outras línguas. Por exemplo, Van Compernelle (2008), ao analisar a variação em francês entre os pronomes *nous* e *on* para referência à 1ª pessoa do plural em *chats* síncronos, conclui que a forma *on* predomina quase categoricamente, tal qual demonstrado por pesquisas anteriores sobre o francês falado informal.

O trabalho de Othero *et al.* (2018) sobre dados do PB também identifica semelhanças entre interações digitais informais e a fala coloquial. Os pesquisadores se debruçaram sobre dois *corpora* de português escrito que “trazem características da oralidade e tentam se aproximar da fala” (p. 72), quais sejam: histórias em quadrinhos e postagens no Twitter – sendo estas as que nos interessam para a discussão ora encaminhada. Assim, quanto aos *posts* feitos no Twitter, os autores imaginavam encontrar predominância de objetos nulos, aos quais se seguiriam retomadas com pronomes plenos e, por fim, a ausência de clíticos de 3ª pessoa. Esses foram exatamente os resultados encontrados, de tal modo que as postagens no Twitter se assemelharam a produções tipicamente orais. Os exemplos (5) e (6), retirados de Othero *et al.* (2018, p. 70), ilustram as duas variantes atestadas no estudo citado. Destacamos em negrito os termos que foram efetivamente analisados, em função acusativa e referência anafórica; os termos sublinhados, por sua vez, correspondem às menções anteriores aos mesmos referentes.

- (5) Vi o “Esquadrão Suicida” e achei **Ø** fraco.
- (6) Fui no trabalho do mozão, mas não vi **ele**.

Retornando à análise proposta por Weir (2012), especialmente no que tange à não expressão do sujeito de 1ª pessoa do singular, a semelhança entre a língua inglesa falada e os “registros escritos reduzidos” encontra – ao menos parcialmente – respaldo na investigação de

Wagner (2016) com entrevistas sociolinguísticas de amostras de fala do inglês coloquial. Apesar de essa língua ser conhecida como um sistema linguístico que desfavorece a não expressão de sujeitos, Wagner (2016) observa na sua amostra ocorrências de sujeitos nulos de 1ª pessoa do singular. Entretanto, foram somente 311 ocorrências dessa variante (7,17%), contrapostas a 4.025 sujeitos plenos encontrados no estudo. Mesmo que existam, não podemos afirmar que sujeitos nulos de 1ª pessoa do singular predominam no inglês falado. Surpreende-nos, pois, que diversos trabalhos sobre a língua inglesa associem tão marcadamente à escrita digital a não expressão de sujeitos de 1ª pessoa do singular. Parece-nos, então, que se trata de um traço típico do DMC nessa língua.

Há, contudo, outra característica do inglês em “registros escritos reduzidos”, também evidenciada por Weir (2017) em trabalho subsequente, que parece chamar ainda mais atenção: o apagamento de complementos verbais de 3ª pessoa, como no exemplo a seguir, adaptado do artigo citado:

- (7) *Received credit card bill today. Will shred Ø later.*
(1p/2p/3p received the credit card bill today. 1p/2p/3p will shred *it* later.)
‘Recebi/recebeu/recebemos/receberam a conta do cartão de crédito hoje.
Vou/vai/vamos/vão rasgar Ø mais tarde.

Ao contrário do que ocorre com o apagamento de sujeitos de 1ª pessoa do singular, que, na perspectiva do autor (Weir, 2012), aproxima tais situações comunicativas ao inglês falado coloquial, a não expressão de complementos verbais seria um traço específico de “registros escritos reduzidos”, inesperado no inglês oral, que não costuma ser caracterizado como uma língua de objetos nulos (Weir, 2017).

Com base principalmente nas investigações sobre o inglês abordadas nesta seção, parece-nos que a não expressão de determinados constituintes pode ser uma propriedade característica da escrita digital (especialmente na comunicação predominantemente síncrona, como aquela realizada em *chats*), sobretudo no que tange aos sujeitos de 1ª pessoa do singular, conforme mencionado por vários pesquisadores (*e.g.*, Rafi, 2014; Herring, 2012; Weir, 2012; Dabrowska, 2011; Murray, 2000), mas também possivelmente se estendendo a complementos verbais de 3ª pessoa (Weir, 2017). Na próxima seção, comentaremos sobre fenômenos variáveis análogos em interações virtuais tipicamente informais no PB.

3. REVISÃO DA LITERATURA E OBJETOS DE ESTUDO

SUJEITO PRONOMINAL E OBJETO DIRETO ANAFÓRICO NA FALA, NA ESCRITA CONVENCIONAL E NA COMUNICAÇÃO DIGITAL

No capítulo anterior, mencionamos análises que afirmam serem comuns na escrita digital em língua inglesa sujeitos nulos de 1ª pessoa do singular e objetos nulos de 3ª pessoa. Se variantes nulas são frequentes em uma língua que, fora do ambiente digital, não as favorece, então isso pode se potencializar no português brasileiro, visto que, em se tratando do sujeito de 1ª pessoa do singular e do objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica, tais variantes são facilmente verificadas em amostras do PB falado e escrito. Nesta seção, discutiremos sobre o *status* desses fenômenos variáveis, tão amplamente estudados no Brasil por pesquisas de natureza sociolinguística. Visto que tanto o sujeito, quanto o objeto direto já foram amplamente estudados em diferentes variedades do PB, esta revisão da literatura se baseia principalmente em investigações que primeiro abordaram tais variáveis na perspectiva da variação e da mudança linguística e que, portanto, servem de base para estudos subsequentes. Daremos início à discussão pelo objeto direto.

3.1. O objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica

Uma das variáveis mais investigadas na sintaxe do PB, o **objeto direto (OD) anafórico de 3ª pessoa** já foi analisado, *inter alia*, em entrevistas sociolinguísticas orais (Omena, 1978; Duarte, 1986; 1989; Pinheiro, 2016), cartas pessoais (Pinheiro, 2021), redações escolares (Averbug, 2000; Pereira e Coelho, 2013), textos de opinião, reportagens e crônicas no âmbito jornalístico (Duarte e Freire, 2014), além de *chats* privados (Pinheiro, 2017; 2021) e *posts* no Twitter (Othero *et al.*, 2018). Esse quadro de pesquisas sociolinguísticas tem propiciado vasto entendimento acerca da heterogeneidade do OD no português falado e escrito no Brasil. A seguir, apresentamos exemplos, retirados de uma amostra de *chats* privados e de um *corpus* de cartas pessoais que analisamos em Pinheiro (2021, p. 24), nos quais se ilustram as quatro variantes vinculadas ao OD de 3ª pessoa em referência anafórica: sintagma nominal (SN) anafórico, objeto nulo (também denominado anáfora zero ou categoria vazia), pronome nominativo (ou pronome pleno, pronome lexical, ou ainda pronome reto) e clítico acusativo, respectivamente.

- (8) *Interlocutor 'N'*: [o trabalho] é sobre o que?
Interlocutor 'R': história da morfologia [...]
Interlocutor 'N': [a professora] num deu **história da morfologia**.
Interlocutor 'R': no começo ela não deu **Ø**? (*Chat privado*)
- (9) *Interlocutor 'A'*: to morando num apartamento aki na rua do biomédico..ja te falei né...rsss... só q as meninas vão entregar **ele** p dono em dezembro [...] (*Chat privado*)
- (10) *Missivista 'AL'*: [...] caso você resolva realmente enviar a bagagem pelo navio deve pedir ao comandante para tomar cuidado com ela, colocando-**a** no paiol em vez de no porão. (Carta pessoal)

Pioneiro no tratamento do tema em PB, o estudo de Omena (1978) investigou a fala de adultos em fase de alfabetização. Na sua pesquisa, verificou a completa ausência do clítico acusativo na amostra estudada. Além disso, constatou que, ao pronome nominativo, se acrescentava outra variante do OD de 3ª pessoa: o “cancelamento do pronome”, designação dada pela pesquisadora ao objeto nulo. Na verdade, Omena verificou que 76% do total de ocorrências correspondiam ao objeto nulo, superando o pronome nominativo.

Nas investigações sobre esse fenômeno variável, por vezes considera-se também o SN anafórico, conforme exemplificado anteriormente em (8) – tanto com a repetição de um mesmo nome, quanto com o uso de outro equivalente (*cf.* Duarte, 1986; 1989; Pinheiro, 2016; 2017; 2021). De acordo com Duarte e Ramos (2015, p. 178), o emprego do SN como OD anafórico de 3ª pessoa é “sem dúvida a mais importante estratégia de esquiva ao pronome lexical”, ao qual ainda se atribui estigma. Serve também como recurso para distanciamento do clítico acusativo que, segundo Duarte (1989), pode ser percebido pelos usuários da língua como muito formal ou pedante – como discutiremos a seguir.

O mapeamento do OD de 3ª pessoa no português falado no Brasil tem revelado que a preferência pelo objeto nulo não é um fato restrito a uma ou outra localidade, visto que tal variante predomina na fala de indivíduos de diversas regiões do país. Dessa maneira, Duarte e Ramos (2015, p. 180) demonstram que, ao se compararem pesquisas no Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste brasileiros, “os resultados apresentam a mesma hierarquia, que parte de baixos índices ou a completa ausência do clítico, sempre seguido do pronome lexical, do SN anafórico e do objeto nulo”.

De acordo com Nunes (2018, p. 161), uma característica que distingue o clítico acusativo de 3ª pessoa dos demais clíticos no PB é que, se, por um lado, é frequente a próclise

em sentenças como “Me chame amanhã” e “Te chamo amanhã”, a construção “O chamo amanhã” não é comumente atestada. Pautando-se pela Teoria da Variação e pela Teoria Gerativa, Nunes (2018, p. 172) afirma que o clítico acusativo de 3ª pessoa exige algum material fonológico que o anteceda, de tal forma que “Eu o chamo amanhã” seria estruturalmente licenciado, ainda que pouco usual. Além disso, conforme Vieira e Freire (2014), Freire (2000) e Duarte (1989), especialmente na fala de adultos com alto grau de escolaridade, encontram-se poucas – senão raras – ocorrências do clítico acusativo, todas elas em ênclise ao infinitivo. Assim, no PB, essa variante ainda sobreviveria como <lo>, foneticamente mais expressivo do que <o>, devido ao preenchimento do *onset* da sílaba. Na perspectiva dos Modelos Baseados no Uso, entende-se, então, que o clítico acusativo de 3ª pessoa tende a se inscrever de modo mais prototípico na rede de exemplares através da variante <lo>, em oposição à variante <o>, mais periférica.

Cyrino (2018a; 2018b) relaciona a queda do clítico acusativo com o aumento na frequência da variante nula a partir do século XIX. A pesquisadora comenta sobre a hipótese de que o objeto nulo no PB se originou da elipse proposicional, *i.e.*, da lacuna em uma sentença cujo referente seria uma oração, tal qual ilustrado abaixo (retirado de Cyrino, 2018a, p. 215), em que o sintagma verbal “porque vos não fieis em castanhas” é retomado, primeiro, por uma elipse e, em seguida, por um clítico neutro:

- (11) ... porque vos não fieis em castanhas (não sei se Ø diga, se o cale que de magoado me trava pola manga a falla da garganta; mas com tudo, não há quem se tenha)...
(Camões, **Filodemo**, século XVI)

Cyrino (2018a) aponta ainda que o emprego da elipse em substituição ao clítico neutro explicaria também um dos principais fatores favorecedores do objeto nulo, atestado em inúmeras pesquisas tanto sobre a fala, quanto sobre a escrita: o traço [– animado] do referente. Tem-se evidenciado, pois, forte correlação entre o traço [– animado] e a ocorrência da variante nula, ao passo que o traço [+ animado] tende a se associar à anáfora pronominal (*cf.* Omena, 1978; Duarte, 1989; Pinheiro, 2016; 2017; 2021; Othero *et al.*, 2018; Othero e Schwanke, 2018; Pereira e Coelho, 2013). Na verdade, essa mesma conexão entre a **animacidade** do referente e a escolha entre pronome e anáfora zero também já foi verificada até mesmo em relação ao sujeito de 3ª pessoa (*cf.* Paredes Silva, 2003; 2012).

Outra característica relevante na análise do OD é a **função sintática do antecedente**. Trabalhos como os de Omena (1978), Cyrino (2018a) e Pinheiro (2016; 2017; 2021) demonstraram que se favorece o objeto nulo em contextos nos quais a menção anterior ao

mesmo referente também desempenha a função sintática de complemento verbal. A seguir, apresentamos um exemplo de Pinheiro (2021, p. 26) em que tanto a primeira menção ao referente “paciência”, quanto sua menção subsequente exercem a função de objeto direto, o que, nessa lógica, favorece o emprego da variante nula.

- (12) *Interlocutor ‘H’*: nao aguento chat
 só vc pra ter paciencia
 hahaha
 Interlocutor ‘L’: pois é
 eu tenho Ø (*Chat privado*)

Destacamos, por fim, a **distância referencial** como um fator significativo na variação do OD de 3ª pessoa. Segundo Paredes Silva (2016, p. 190-191), mede-se a distância referencial “através do número de orações que separa a menção de um referente de sua menção prévia no texto”. Nas análises que empreendemos em Pinheiro (2016; 2017; 2021), a partir de dados da fala e de *chats* digitados, concluímos que, quanto mais próximas as menções ao mesmo referente, maior a tendência a não se expressar o objeto. É o que ocorre nos exemplos abaixo, adaptados de Pinheiro (2016, p. 55): em (13), retomadas próximas favorecem a variante nula; já em (14), uma retomada distante se expressa através de um SN anafórico.

- (13) *Entrevistador*: Você gosta de futebol?
 Informante ‘G’: Jogo Ø, gosto de jogar Ø aqui. Aqui eu joga Ø. (*Entrevista sociolinguística oral*)
- (14) *Informante ‘J’*: [meu pai] Botou até foto na polícia, pra ver se eu tava morto. Tá/tava rodando na pista, roubando. Aí fui lá na casa da minha mãe, vi **a foto**, aí liguei pra casa do meu pai. (*Entrevista sociolinguística oral*)

Entendemos que se trata de um fator discursivo-funcional atuante sobre a variação do OD, já que, de acordo com o princípio da iconicidade postulado por Givón (1983), quanto mais previsíveis as informações, maior a tendência de elas serem realizadas por menos material linguístico. Também encontramos fundamentação para esse entendimento através do que Chafe (1994) denomina “estados de ativação” das informações. Na perspectiva do pesquisador, informações já ativadas – *i.e.*, que o indivíduo pressupõe estarem ativas na consciência de seu interlocutor – são menos custosas para o processamento cognitivo e, por

isso, podem ser expressas de modo mais “atenuado”, inclusive pela ausência de representação explícita.

Retomemos, assim, a diferença na distribuição entre o objeto nulo, predominante na fala brasileira, e o clítico acusativo, de rara ocorrência na oralidade. Duarte (2015b) destaca que, no que tange ao OD anafórico de 3ª pessoa, as crianças apresentam primeiro em sua fala o objeto nulo e o pronome nominativo, mas não o clítico acusativo – variante que, aos poucos, começa a aparecer em decorrência do processo de escolarização. Na verdade, segundo Freire (2012), o emprego do clítico acusativo corresponde a uma diferença marcante entre a fala e a escrita convencional no PB. Na visão do autor, isso se deve justamente ao fato de que o clítico não é naturalmente adquirido no contato com a língua oral cotidiana, mas formalmente aprendido e favorecido na escola, através de uma abordagem normativa. Devido à pressão escolar, que reforça o estigma sobre o pronome nominativo em função acusativa e não se atenta ao objeto nulo – o que, de acordo com Duarte (2015b), poderíamos atribuir à falta de expressividade fônica dessa variante –, indivíduos escolarizados transferem parcialmente à sua escrita o clítico acusativo, sobretudo em contextos de maior monitoramento e formalidade. Desse modo, reduz-se a frequência do pronome nominativo, mas não se abandona o objeto nulo, que se atesta inclusive na escrita formal.

Alguns testes de percepção sociolinguística, como os realizados por Bortoni, Gomes e Malvar (2003) e por Duarte (1989), comprovam que há diferença marcante na avaliação social atribuída às variantes do OD anafórico de 3ª pessoa.

A investigação encaminhada por Bortoni, Gomes e Malvar (2003) centra-se no princípio de saliência. Na perspectiva das autoras, as escalas de saliência correspondem a um fenômeno de natureza cultural definido “em termos da diferença entre uma variante não-*standard* e a variante *standard* esperada” (Bortoni, Gomes e Malvar, 2003, p. 62; tradução nossa).²² Assim, compararam o julgamento de indivíduos com diferentes graus de escolaridade acerca de duas variantes do OD: o clítico acusativo (variante *standard*) e o pronome nominativo (não-*standard*). Enquanto falantes analfabetos não viram diferença entre as duas variantes em questão, alunos da antiga 5ª série (atual 6º ano do Ensino Fundamental) mostraram sutil preferência pelo clítico, sem desconsiderar o pronome nominativo. Por sua vez, o clítico acusativo foi, de fato, a variante preferida tanto por estudantes da antiga 8ª série (atual 9º ano), quanto por alunos universitários, que, portanto, demonstraram julgamento

²² “According to this view, saliency [would be defined] in terms of the difference between a non-standard variant and the expected standard variant.”

similar. Dessa forma, os resultados encontrados apontam para a conclusão de que, quanto mais se avança no processo de escolarização, mais se atribui prestígio à variante padrão.

Já no estudo de Duarte (1989), foram consideradas as quatro variantes do OD também contempladas por esta tese: objeto nulo, clítico acusativo, pronome lexical e SN anafórico. Quanto à ocorrência dessas variantes em dados de produção, a pesquisadora atestou que o emprego do clítico acusativo, ausente na fala de jovens, cresceu ligeiramente com o nível de escolaridade e manteve-se variável em relação à faixa etária; já o uso do pronome lexical decresceu à medida que a faixa etária e o nível de escolaridade aumentaram; o uso do SN anafórico, por sua vez, superou o do pronome lexical entre indivíduos mais velhos e mais escolarizados; por fim, os resultados de dados de produção evidenciaram a implementação da categoria vazia no sistema linguístico, favorecida por todos os grupos analisados. Duarte também comparou gêneros discursivos orais que, na sua perspectiva, se distinguem em relação ao grau de planejamento. Constatou, pois, baixo percentual de clítico acusativo, junto à preferência pelo objeto nulo, na fala natural e em textos de novelas (escritos, *a priori*, para se assemelhar à fala cotidiana). Em contrapartida, em entrevistas de TV, mais planejadas, a autora observou preferência pelo SN anafórico em competição com a categoria vazia – o que apontava para um afastamento do pronome lexical e do clítico acusativo.

Nesse mesmo estudo, Duarte (1989) ainda se voltou à avaliação social das variantes do OD anafórico de 3ª pessoa. Os resultados do teste de percepção realizado por ela indicaram que, em situações de fala mais planejada, participantes de faixa etária e grau de escolaridade mais altos demonstraram preferência pelo clítico acusativo e pelo SN anafórico, o que acarretou a diminuição no uso do pronome lexical e do objeto nulo. Especificamente em relação à categoria vazia, Duarte atestou que, para referentes de traço [– animado], a variante nula foi amplamente aceita em todos os tipos de estrutura e que uma parte dos informantes – sobretudo aqueles com grau de escolaridade mais baixo – também apresentou aceitação razoável para o objeto nulo mesmo diante de referentes de traço [+ animado]. No entanto, como também apontado por Labov (2001), a pesquisadora concluiu que o estigma atribuído a uma ou outra variante pode mudar de acordo com o contexto. Nas suas palavras, “[u]sar o clítico em situações informais é uma atitude tão estigmatizada quanto usar o pronome lexical em situações formais” (Duarte, 1989, p. 32).

Depreendem-se, pois, (i) a predominância do objeto nulo na fala cotidiana, independentemente do grau de escolaridade, o que, para alguns pesquisadores, corresponde a uma mudança praticamente concluída (*e.g.*, Omena, 1978; Duarte, 1986); (ii) a influência da ação escolar no combate ao pronome nominativo em função de OD, aliado à recuperação

parcial do clítico acusativo – sobretudo na escrita mais monitorada – por indivíduos com alto grau de escolaridade, tipicamente em alternância com a variante nula (*e.g.*, Freire, 2012; Bortoni, Gomes e Malvar, 2003; Duarte, 1989); e (iii) o emprego do SN anafórico como estratégia de esquiva ao pronome nominativo e ao clítico acusativo, por vezes também em variação com o objeto nulo (Duarte e Ramos, 2015; Duarte, 1989).

Entretanto, o que se esperaria da escrita digital informal, como as interações por *chats*? Seriam elas mais próximas do que se observa para a fala cotidiana; manteriam traços da escrita convencional; mesclariam características de ambas; ou apresentariam padrões completamente inovadores? Foi o que buscamos responder em Pinheiro (2021). Investigamos a variação do OD anafórico de 3ª pessoa em um *corpus* originalmente estudado e descrito por Pimienta (2013), composto por interações informais no Facebook Messenger, uma plataforma de mensagens instantâneas, correspondentes aos *chats*.²³ Segundo Pimienta (2013, p. 67), essas conversas – todas realizadas em 2012 entre jovens universitários cariocas – são espontâneas e simétricas, posto que se observa alto grau de intimidade entre os interlocutores. Além disso, as interações analisadas são caracterizadas como duais, *i.e.*, compostas por apenas dois participantes, e emulam uma comunicação face a face, visto que, tal qual se espera de mensagens instantâneas, essas interações demonstram-se predominantemente síncronas, com *feedback* quase imediato pelos interlocutores. Nessa pesquisa, verificamos a predominância do objeto nulo, em 77% do total de dados, seguido pelo SN anafórico (13%), pronome nominativo (5%) e clítico acusativo (5%). Tal distribuição das variantes se assemelha àquela encontrada por nós em outro estudo, também sobre interações duais por *chat*, mas no WhatsApp, plataforma semelhante ao Facebook Messenger (Pinheiro, 2017).²⁴ o objeto nulo também havia despontado como variante mais frequente (64,2%), seguido novamente pelo SN anafórico (25%), pelo pronome nominativo (10%) e, por fim, com baixíssima incidência do clítico acusativo (0,8%). Em ambas as amostras – tanto a do Facebook Messenger, quanto a do WhatsApp –, os percentuais do objeto nulo ultrapassaram 60%, índices ainda mais altos do que havíamos encontrado previamente na fala de jovens cariocas de baixa escolaridade, internos em regime socioeducativo (53%) (Pinheiro, 2016). Por fim, nas interações por *chat*, a variante nula foi favorecida pelo traço [– animado], por menores distâncias referenciais e contextos nos quais a menção anterior ao mesmo referente também desempenhava função acusativa. Como discutido anteriormente, todos esses fatores

²³ Seguimos nesta tese o posicionamento de Pinheiro (2021). Desse modo, não distinguimos entre *chats* e mensagens instantâneas, mas damos preferência ao primeiro termo, devido à nossa maior familiaridade com ele.

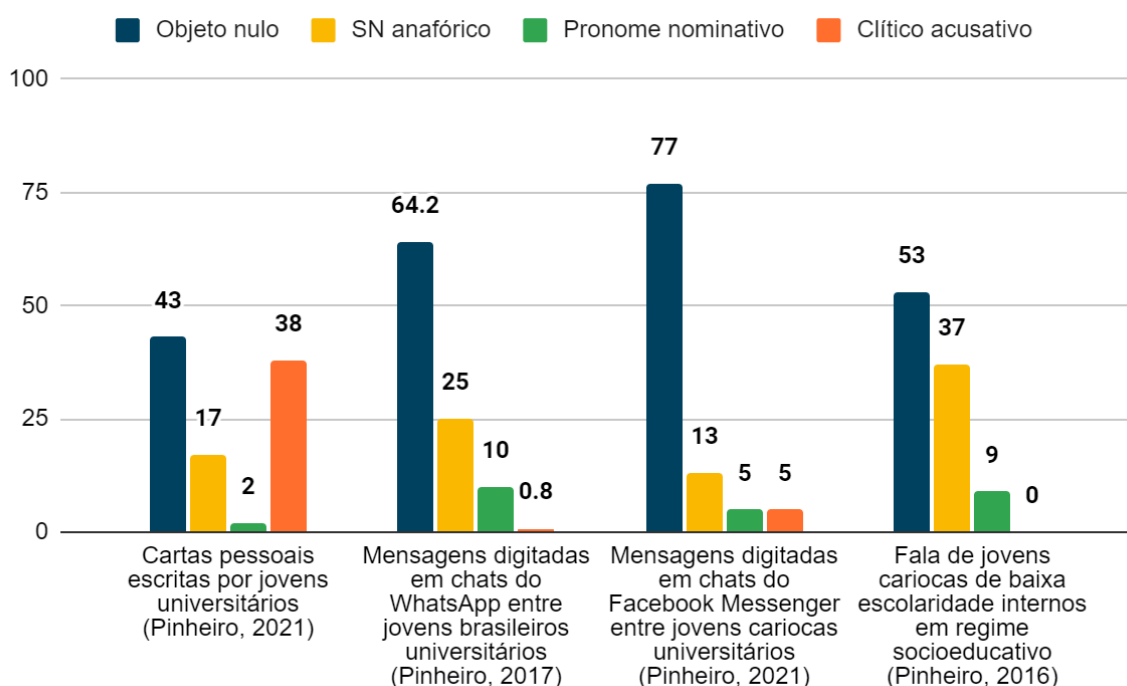
²⁴ Com base na perspectiva bakhtiniana, o WhatsApp e o Facebook Messenger não são gêneros discursivos, mas suportes – *i.e.*, espaços (virtuais) – nos quais se manifestam instâncias de *chat*.

já haviam sido correlacionados ao objeto nulo, sobretudo em investigações sobre dados da oralidade.

Ainda em Pinheiro (2021), tínhamos o objetivo de comparar dois gêneros representativos da escrita informal que se distinguem tanto pelos suportes através dos quais se realizam, quanto pelos períodos em que as interações ocorreram: o gênero discursivo digital *chat* privado, materializado através da plataforma virtual Facebook Messenger, como já apresentado; e o gênero discursivo carta pessoal, realizado em folhas de papel como suporte. Assim, estudamos também a expressão variável do OD de 3ª pessoa em um *corpus* de cartas pessoais escritas entre 1979 e 1984. Tal amostra foi coletada, descrita e analisada originalmente por Paredes Silva (1988). Todas as cartas foram escritas por jovens universitários, representando a modalidade escrita convencional, ainda que pudessem apresentar determinadas características que as aproximassem da conversa cotidiana, sobretudo devido ao grau de intimidade entre os missivistas. O resultado que encontramos nesse gênero discursivo foi bastante distinto daqueles encontrados nas amostras de *chat*: um equilíbrio entre objeto nulo (43%) e clítico acusativo (38%). Além disso, apenas o traço [– animado] se demonstrou favorecedor da variante nula.

Com base nesses resultados, afirmamos em Pinheiro (2021) que a variação do objeto direto de 3ª pessoa em *chats* parece se aproximar do que ocorre em interações típicas da oralidade, com altos índices do objeto nulo. Além da agilidade na comunicação digital que, conforme apontado por outros pesquisadores, tende a reduzir a quantidade de caracteres usados, a predominância do objeto nulo pode também ser consequência do alto nível de conhecimento compartilhado no momento da interação, sobretudo na CMC síncrona – o que novamente se associa ao princípio de iconicidade postulado por Givón (1983). No gráfico a seguir, adaptado de Pinheiro (2021), estão apresentados os percentuais da distribuição total das variantes verificada em cada um dos últimos estudos mencionados.

Gráfico 1 – Distribuição das variantes do objeto direto de 3ª pessoa em textos produzidos por jovens universitários em cartas pessoais, em *chats* do WhatsApp, em *chats* do Facebook Messenger e na fala de jovens cariocas em situação de vulnerabilidade social (%).



Fonte: Adaptado de Pinheiro (2021).

Falta, porém, refletirmos sobre a outra variável linguística que norteia as reflexões desta tese: o sujeito de 1ª pessoa do singular. Cabe, assim, o questionamento: em conversas por *chats*, tal variável segue um padrão análogo ao do objeto direto e, assim, se aproxima de distribuições atestadas na fala; ou algo diferente acontece? Na próxima seção, exploramos a resposta para essa pergunta, após apresentarmos um breve histórico das pesquisas sociolinguísticas desenvolvidas sobre esse fenômeno variável.

3.2. O sujeito de 1ª pessoa do singular

O sujeito de 1ª pessoa do singular também é uma variável linguística bastante investigada no PB. Ao analisar cartas pessoais escritas no fim do século XX – em amostra já mencionada anteriormente –, Paredes Silva (1988) atestou o predomínio da ausência do pronome sujeito (77%), contraposta à sua expressão plena (23%). Ambas as variantes são ilustradas a seguir, a partir de dados retirados do trabalho citado (Paredes Silva, 1988, p. 125):

(15) *Missivista 'AR'*: Ø Estou escrevendo para agradecer e contar como vão as coisas.
(Carta pessoal)

(16) *Missivista 'NA'* Ah! Hoje **eu** fui ver um teto solar pro meu carro, o que você acha? (Carta pessoal)

Segundo a pesquisadora, um dos principais fatores que atuam sobre a não expressão do pronome sujeito de 1ª pessoa do singular é a **conexão discursiva**. Nas palavras de Paredes Silva (1991, p. 26), “é algo que se define com base não só em propriedades sintáticas e semânticas das orações em causa, mas também leva em conta o conhecimento pragmático e o contexto discursivo em que se inserem as orações”. Na proposta da autora, trata-se de uma variável escalar com graus de 1 a 6: quanto mais próximo do grau 6, menor é a conexão entre as partes do discurso analisadas. Com base no trabalho de Paredes Silva (1991), centrado na mesma amostra de cartas pessoais mencionada acima, diminui-se a conexão discursiva quando mais de um referente concorre à função de sujeito; quando a 1ª pessoa do singular tem a sua função sintática alterada no contexto; e quando outras orações se inserem entre as referências à mesma pessoa do discurso. Nos casos com conexão discursiva mais fraca, a autora observa que o sujeito nulo é desfavorecido em comparação com a expressão do pronome “eu”. O exemplo (17), transcrito do texto de Paredes Silva (1991, p. 27), corresponde ao grau ótimo na escala de conexão, com ocorrências de sujeito nulo em uma sequência que mantém o tempo e o modo verbal e o mesmo referente inicial como sujeito das orações; já no exemplo (18), com conexão discursiva mais fraca, o sujeito analisado (em negrito) desempenhava anteriormente outra função sintática (termos sublinhados) e, então, passa “de um papel secundário para o central, em termos discursivos” (Paredes Silva, 1991, p. 29-30), assim favorecendo a expressão pronominal.

(17) *Missivista 'LE'* Bom, Ø estudei alemão e Ø comecei a copiar o nosso trabalho (hâm, hâ). Ø Telefonei procê, Ø continuei a copiar o trabalho. Ø Fiquei de saco cheio, Ø parei de copiar e Ø fui juntar-me aos meus familiares na praia, onde Ø fiquei até as duas horas. (Carta pessoal)

(18) *Missivista 'MA'*: Desculpe-me pela minha reclamação infundada. **Eu** estava brincando. (Carta pessoal)

Entretanto, em investigação diacrônica baseada em peças de teatro, Duarte (2018) verifica que o sujeito pronominal de 1ª pessoa do singular (80%) ultrapassa as ocorrências de

sujeito nulo (20%) já em um texto de 1992. A autora argumenta que o aumento nos índices do sujeito pronominal deve-se à redução do paradigma flexional dos verbos em PB, decorrida entre os séculos XIX e XX, graças, por um lado, à entrada de “a gente” e “você(s)” no quadro de pronomes e, por outro, à queda do pronome “vós” e da concordância *standard* com “tu” – ao que também se acrescenta a queda na marcação padrão de plural com a 2ª e a 3ª pessoas. O quadro 1, adaptado de Duarte (2018, p. 85), representa a evolução nas desinências verbais em PB.

Quadro 1 – Evolução nos paradigmas flexionais do português brasileiro.

	Pronomes nominativos	Paradigma 1 Século XIX	Paradigma 2 Século XX (1)	Paradigma 3 Século XX (2)
1ª pessoa do singular	eu	canto	canto	canto
1ª pessoa do plural	nós a gente	cantamos	cantamos cantaØ	cantamos cantaØ
2ª pessoa do singular	tu você	cantas –	cantas cantaØ	canta(s) cantaØ
2ª pessoa do plural	vós vocês	cantais cantam	– cantam	– canta(m)
3ª pessoa do singular	ele, ela	cantaØ	cantaØ	cantaØ
3ª pessoa do plural	eles, elas	cantam	cantam	canta(m)

Fonte: Adaptado de Duarte (2018, p. 85).

Ainda que a escrita de peças de teatro busque, muitas vezes, emular a oralidade, são modalidades distintas. Faz-se necessário, pois, discutir a variação do sujeito na fala brasileira.

Apesar da predominância do sujeito nulo na escrita convencional, inúmeras pesquisas têm demonstrado que isso não acontece na modalidade oral (*e.g.*, Duarte, 1995; 2018; Duarte e Marins, 2021; Paredes Silva, 2003). Com base principalmente na Amostra Recontato do Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro (NURC-RJ) – um *corpus* proveniente de dados de fala espontânea, gravados em 1992 com indivíduos cariocas de formação universitária –, Duarte (1995) encontrou 72% de sujeitos expressos de 1ª pessoa do singular, destacando o alto percentual dessa variante. Além disso, tendo segmentado os resultados por

diferentes faixas etárias, a pesquisadora concluiu que todos os grupos preferiram o sujeito preenchido, ainda que os informantes de 59 a 74 anos optassem mais pelo sujeito nulo (36%) do que os outros (23%, entre os indivíduos de 45 a 53 anos, e 27%, de 25 a 32 anos). Altos índices de sujeito pronominal também foram encontrados por Duarte e Rezende dos Reis (2018) ao analisarem a fala de cariocas de três faixas etárias distintas, a partir de gravações realizadas entre 2009 e 2010: 84% no grupo de 18 a 35 anos; 77% de 36 a 55 anos; 78% de 56 a 75 anos. Novamente no trabalho de 1995, Duarte ainda constatou que a preferência pelo preenchimento do sujeito de 1ª pessoa do singular se deu inclusive em entrevistas de TV e de rádio com profissionais de diversas áreas, políticos e funcionários da administração pública – textos midiáticos nos quais tipicamente se nota maior grau de planejamento para a produção linguística, em comparação com a fala espontânea.

Para além da diferença de idade e de contexto comunicativo, precisamos também verificar possíveis efeitos da escolaridade dos indivíduos sobre a realização do sujeito de 1ª pessoa do singular.

Nunes de Souza *et al.* (2010) coletaram dados relativos à escrita de alunos da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública de Florianópolis.²⁵ As autoras consideraram todas as pessoas do discurso, que, somadas, levaram à conclusão de que, de acordo com essa amostra, houve preferência geral por sujeitos preenchidos (63%), o que corrobora a perspectiva de que o PB já estaria em estágios mais avançados do favorecimento à realização pronominal dos sujeitos. Apesar dessa preferência, Nunes de Souza *et al.* notaram que os sujeitos de 1ª pessoa do singular e do plural, conjugados, favoreceram menos o sujeito preenchido (59%) do que os sujeitos de 2ª pessoa (88%) e de 3ª pessoa (82%). Atribuíram isso ao fato de que a expressão dos pronomes “eu” e “nós” não seria necessária, pois se combinam com marcas verbais específicas que, mesmo com sujeitos nulos, não gerariam ambiguidade. No que tange especificamente ao sujeito de 1ª pessoa do singular, as pesquisadoras atestaram que o avanço na escolarização levou à redução no preenchimento do sujeito: os resultados foram de 74% da variante pronominal na 5ª série do Ensino Fundamental a 48% dessa mesma variante na 8ª série, que, por sua vez, demonstrou equilíbrio entre o sujeito expresso e a variante nula. Portanto, de acordo com Nunes de Souza *et al.* (2010, p. 105), parece que o papel da escola nesse processo é refrear a tendência pela expressão do sujeito, visto que, “quanto mais escolarizado o informante, menor o número de sujeitos pronominais preenchidos na escrita”.

²⁵ Pela data de publicação do artigo, acreditamos que essas séries correspondam aos atuais anos finais do Ensino Fundamental, que compreendem o intervalo do 6º ao 9º anos.

Vogt e Cardoso (2014), por sua vez, analisaram a variação do sujeito pronominal na fala de pessoas de Florianópolis. Os seus resultados, no entanto, apontam para a direção contrária às conclusões de Nunes de Souza *et al.* (2010): reunindo-se todas as pessoas do discurso, os indivíduos com Ensino Superior completo optaram na modalidade oral mais pelo preenchimento do sujeito (77,17%), em comparação com os informantes que haviam concluído apenas o Ensino Médio (56,20%). Ainda que não tenham separado as ocorrências do sujeito de 1ª pessoa do singular de acordo com os níveis de escolaridade, Vogt e Cardoso também depreenderam para essa variável preferência pela variante pronominal (63,91%). Julgam, pois, que os resultados obtidos através dos dados de oralidade indicam que a preferência pelo sujeito expreso parece sugerir um avanço sem estigma social.

A discussão proposta por Yacovenco e Massariol (2017) sobre a expressão do sujeito corrobora muito do que já se afirmou até aqui. Por um lado, as pesquisadoras afirmam que a tradição gramatical normativa, pautada sobretudo por textos literários de tempos passados, assume como usos comuns as variantes nulas dos sujeitos de todas as pessoas do discurso, recomendando, assim, o emprego das variantes expressas apenas para evitar ambiguidades, opor ou enfatizar as pessoas discursivas. Por outro lado, tal como Vogt e Cardoso (2014), as autoras avaliam que esse fenômeno variável não carrega estigma social, situa-se abaixo do nível de consciência dos indivíduos e, por isso, não seria objeto de avaliação ou comentários explícitos. De todo modo, Yacovenco e Massariol, ao analisarem a fala de uma universitária do Espírito Santo em diferentes contextos comunicativos, reconhecem que situações de maior proximidade e familiaridade entre os interlocutores (*e.g.*, conversas informais entre amigos) tendem a favorecer a presença do pronome sujeito – novamente, mescladas todas as pessoas do discurso –, ao passo que contextos de maior distanciamento entre os participantes da interação (*e.g.*, assembleia estudantil da universidade) parecem reduzir a frequência de uso da variante expressa.

Dessa forma, a variação do sujeito de 1ª pessoa do singular também representa um distanciamento entre o português oral e escrito no Brasil, visto que a escrita convencional – diferentemente da fala – ainda mantém um paradigma flexional verbal funcionalmente rico e, assim, favorece a ocorrência de sujeitos nulos (*cf.* Duarte, 1995, p. 143). Além disso, também nos parece possível argumentar que, em contextos educacionais, existe algum grau de estigma atribuído ao emprego do pronome “eu” na escrita mais monitorada – ainda que mais baixo em comparação com o estigma atribuído ao pronome nominativo em função acusativa. A título de exemplo, fizemos rápida pesquisa na plataforma de busca do Google com o seguinte *prompt*:

“evite escrever ‘eu’ nas redações”.²⁶ Em seis dos sete primeiros resultados apresentados, recomenda-se – e, em alguns casos, determina-se – que seja evitado o uso específico do pronome “eu” ou o uso geral da 1ª pessoa (tanto do singular, quanto do plural), sobretudo na escrita para o vestibular. Os trechos abaixo foram retirados das páginas indicadas na busca:

- (19) *Corrija-me*²⁷ **Utilizar pronomes “eu” e “você” também está proibido**
Por ser uma redação dissertativa-argumentativa, não cabe o uso desses pronomes, já que eles tornam o tom do texto muito pessoal. [...]
- (20) *QueroBolsa*²⁸ “[...] Já a Dissertação Argumentativa (sobretudo) se caracteriza pelo afastamento autor-leitor, motivo pelo qual a 1ª pessoa do singular (eu) não é usada e a 1ª pessoa do plural (nós) deve ser evitada”, explica Simone.
- (21) *Pravaler*²⁹ O texto dissertativo-argumentativo, exigido no Enem, quer sim que você se posicione, mas de maneira impessoal. Isso significa que você nunca deve utilizar “eu acho”, “eu penso” ou qualquer expressão na primeira pessoa. Opte por palavras na terceira pessoa do plural. Assim, será possível exprimir sua opinião sem ter que mencionar o pronome “eu”.
- (22) *SAE Digital*³⁰ Embora a proposta da redação seja que apresentar seu ponto de vista [*sic*], posicione-se de maneira impessoal. Assim, não se refira a si mesmo no texto, com expressões como “eu acredito que...”; opte pela terceira pessoa do plural: “eles acreditam que...”.
- (23) *Concursos no Brasil*³¹ **Palavras que devem ser evitadas em redações**
[...] **Eu:** em pouquíssimos casos o uso de “eu” será justificável plausível [*sic*]; [...]

²⁶ Acesso em <https://www.google.com/>, em 20/01/2025.

²⁷ Disponível em <https://www.corrijame.com.br/redacao-dissertativa/evite-estas-palavras-na-redacao-do-enem>. Acesso em 20/01/2025.

²⁸ Disponível em <https://querobolsa.com.br/revista/redacao-quais-termos-nao-usar-na-redacao-do-enem>. Acesso em 20/01/2025.

²⁹ Disponível em <https://www.pravaler.com.br/blog/dicas-de-estudo/o-que-nao-fazer-em-uma-redacao/>. Acesso em 20/01/2025.

³⁰ Disponível em <https://sae.digital/o-que-nao-fazer-na-redacao/>. Acesso em 20/01/2025.

³¹ Disponível em <https://concursosnobrasil.com/artigo/lista-proibida-23-palavras-para-evitar-em-sua-redacao/>. Acesso em 20/01/2025.

- (24) *Colégio Planck*³² **Fique atento para não cometer alguns desses erros**
 [...] *Usar a primeira pessoa do singular*
 A ideia defendida não deve ser na primeira pessoa, deve ter base em fatos, reportagens, dados e estatísticas, portanto, é impessoal. Por isso, a terceira pessoa é a mais indicada. Além disso, não é viável expressar opiniões diretamente com frases como: “Eu acredito”, “Eu penso”, etc.

Diante da diferenciação encontrada na realização do sujeito de 1ª pessoa do singular na fala e na escrita convencional, tanto Duarte (1995), quanto Duarte e Marins (2021) defendem que esse não é um fenômeno estável, mas uma mudança em progresso, que indica a perda da variante nula.

Comparadas a fala e a escrita convencional, voltamo-nos agora à escrita digital.

Lima (2014) analisou a variação do sujeito de 1ª pessoa do singular na escrita de *blogs* de viagem, caracterizados pela autora como textos marcados pela informalidade e compostos por múltiplas semioses. O grau de informalidade atestado pela autora nesses textos poderia fazer supor uma aproximação com a fala espontânea, na qual predomina o sujeito pronominal. Apesar disso, os seus resultados indicaram a seguinte distribuição das variantes: 78% de sujeito nulo e 22% de sujeito expresso – percentuais correlatos aos encontrados por Paredes Silva (1988) na escrita de cartas pessoais. Além disso, nos *blogs* de viagem a conexão discursiva também se mostrou fortemente correlacionada ao fenômeno variável em questão, visto que o grau 1 (conexão mais forte) favoreceu o sujeito nulo, tal qual já havia sido atestado na amostra de cartas (Paredes Silva, 1988; 1991). Evidenciam-se, pois, semelhanças sintáticas e funcionais entre a escrita convencional e a escrita digital.

Guimarães (2024), por sua vez, investigou a variação do sujeito de 1ª pessoa do singular em interações por *chat* no Facebook Messenger, provenientes da mesma amostra mencionada anteriormente (cf. seção 3.3.1). A alternância verificada entre a presença e a ausência do pronome sujeito nesse *corpus* está ilustrada abaixo, com dado retirado de Guimarães (2024, p. 11):

- (25) *Interlocutor 'A'* Ø pensei q não ia falar comigo... rs
 Ø to bem..
 Ø só queria dar um “oi” msm..rs
Interlocutor 'B': ah, não... é que **eu** tinha saído de perto do computador!
 rs (*Chat privado*)

³² Disponível em <https://colegioplanck.com.br/vestibular-o-que-nao-fazer-na-redacao/>. Acesso em 20/01/2025.

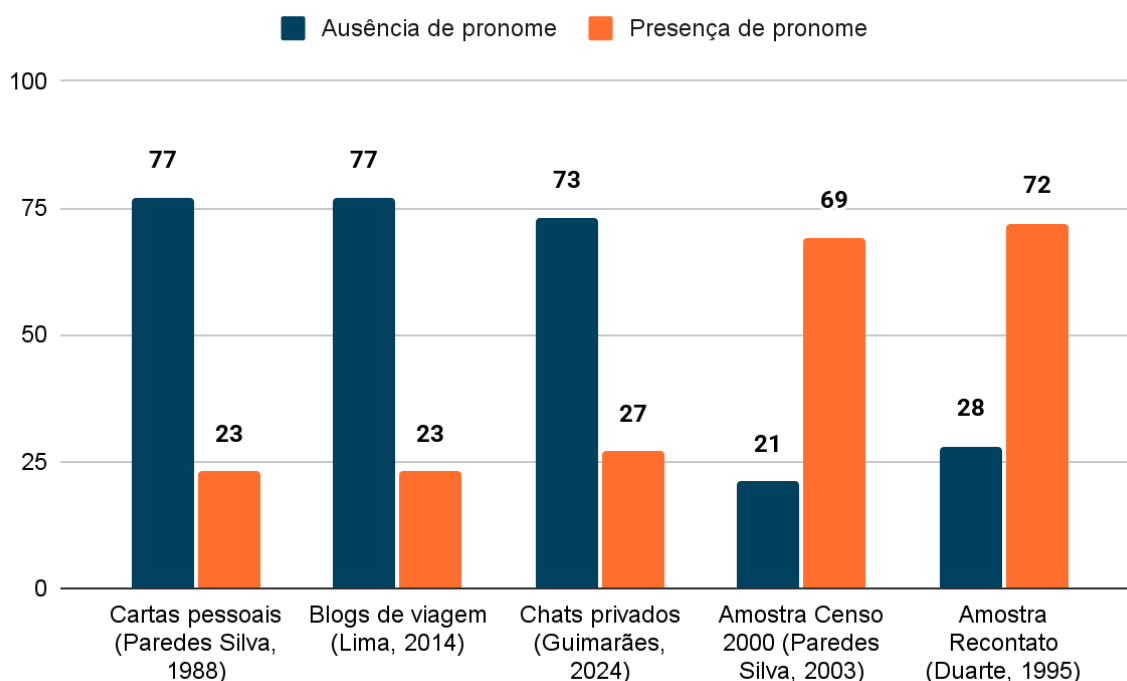
Nessa investigação, foi atestada novamente a predominância do sujeito nulo (73%). A pesquisadora também considerou a correlação entre a conexão discursiva e a presença ou a ausência do sujeito. Apesar de ter verificado alto percentual de sujeito nulo em contextos com grau 1 e 2, Guimarães observou que a constante mudança de tópicos e subtópicos discursivos, motivada especialmente pela natureza fragmentada das interações por *chat* e pelas diversas interferências entre os interlocutores, teria dificultado a análise da conexão discursiva. Portanto, não foram claros os resultados para a correlação entre essa variável e a expressão do sujeito de 1ª pessoa do singular.

Assim, por um lado, os *chats* privados e os *blogs* de viagem – ambos, representantes da escrita digital informal – distinguem-se, entre outras características, quanto ao (as)sincronismo da interação: enquanto os *chats* favorecem trocas instantâneas entre os interlocutores, tende a ser maior o tempo entre uma publicação em *blog* e possíveis reações dos leitores. Por outro lado, independentemente do tempo de resposta, tais gêneros parecem se assemelhar no que tange à preferência pelo sujeito nulo.

Parece-nos, então, que a distribuição das variantes do sujeito de 1ª pessoa do singular na escrita digital tende a se aproximar da escrita convencional, e não da fala espontânea, mesmo em contextos com menor grau de monitoramento e formalidade. Apresentamos o gráfico a seguir para contrastar os percentuais dos resultados encontrados em cinco estudos sobre a expressão variável do sujeito de 1ª pessoa do singular, a saber: na escrita digital informal pelo Facebook Messenger (Guimarães, 2024); em *blogs* de viagem, outro gênero discursivo digital, mas que não mostra necessariamente vínculo tão forte com interações face a face (Lima, 2014); em cartas pessoais, gênero da escrita convencional (Paredes Silva, 1988); e em dois *corpora* da fala carioca, compostos por entrevistas sociolinguísticas (Paredes Silva, 2003; Duarte, 1995).³³

³³ O estudo de Paredes Silva (2003) sobre a variação do sujeito na fala do Rio de Janeiro baseou-se na Amostra Censo 2000, composta por um total de 32 indivíduos, estratificados pelo nível de escolaridade, pelo gênero e pela idade. Todos os demais foram apresentados anteriormente nesta tese.

Gráfico 2 – Distribuição das variantes do sujeito de 1ª pessoa do singular na escrita digital, na escrita convencional e em amostras de fala (%).



Fonte: elaborado pelo autor.

Apresentados os *status* da variação do sujeito de 1ª pessoa do singular e do objeto direto anafórico de 3ª pessoa no PB, o nosso próximo passo, dado o propósito geral desta tese, é relacioná-los a outros estudos sobre a comunicação digital.

3.3. Variantes nulas e a comunicação digital informal

Notamos na escrita informal em *chats* pessoais certa convergência, por um lado, de um traço sintático típico da fala: a predominância de objetos nulos; e, por outro, de um traço característico da escrita convencional: a predominância de sujeitos nulos. Isso parece apontar para o caráter híbrido da comunicação digital, conforme indicado, *e.g.*, por Marcuschi (2010). Reiteramos, contudo, a proposta de Androutsopoulos (2011) de que, na caracterização da comunicação digital, deveríamos ir além das noções pré-concebidas de fala e escrita.

Dessa forma, não podemos desconsiderar as análises mencionadas no capítulo anterior sobre a não expressão de sujeitos e complementos verbais na língua inglesa (*e.g.*, Weir, 2012; 2017, *inter alia*). Em Pinheiro, Paredes Silva e Gomes (2022), destacamos o fato de que se observam padrões análogos para o discurso mediado por computador em duas línguas distintas, o inglês e o português, que também se distinguem, fora da comunicação digital,

quanto ao grau de favorecimento às variantes nulas do sujeito de 1ª pessoa do singular e do objeto direto de 3ª pessoa: enquanto essas variantes são facilmente encontradas no PB (ainda que se distribuam diferentemente a depender dos gêneros discursivos em questão), elas não são amplamente licenciadas na língua inglesa, pois tendem a ocorrer apenas em contextos muito restritos. Por esse motivo, defendemos que a não expressão de sujeitos e objetos tende a ser uma propriedade típica da escrita digital informal, decorrente “da necessidade de se empreender, pela internet, uma comunicação rápida, cuja consequência seria, pois, o emprego de estruturas linguísticas ‘simplificadas’ que favorecem a agilidade na interação por meio digital” (Pinheiro, Paredes Silva e Gomes, 2022, p. 313-314).

Nessa perspectiva – e de acordo com o posicionamento que buscamos defender nesta tese –, a conjugação de tais resultados parece nos fornecer evidências para argumentar a favor da ideia de que, no mapa cognitivo em que os exemplares da língua se organizam, os gêneros discursivos também são armazenados junto às formas linguísticas que lhes são características, como propriedades associadas aos eventos de uso experienciados pelos indivíduos. Novamente, como afirmamos em Pinheiro, Paredes Silva e Gomes (2022, p. 313), tais evidências “apontam para a possibilidade de que as representações detalhadas das variantes sejam relacionadas aos gêneros discursivos em que tendem a ocorrer”. No próximo capítulo, apresentaremos um experimento elaborado por nós, a fim de explorarmos outros caminhos para verificar essa hipótese, e, no capítulo seguinte, discutiremos os resultados obtidos.

4. METODOLOGIA

EXPERIMENTO DE JULGAMENTO SOCIOLINGÜÍSTICO A PARTIR DE CHATS

4.1. Descrição do experimento

Ao analisarem o histórico de investigações sociolinguísticas sobre a percepção e o processamento da variação a partir de dados experimentais, Gomes e Melo (2023) reconhecem que o campo denominado Sociolinguística Experimental (Drager, 2018) tem ganhado projeção e enriquecido o entendimento da variação e da mudança através da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Psicologia Social e da percepção da fala (Drager, 2014). Trata-se, pois, de um campo interdisciplinar cujos procedimentos metodológicos, compartilhados por outras áreas do conhecimento, incluem, *inter alia*, o controle de condições experimentais na elaboração dos estímulos, a(s) modalidade(s) contemplada(s) na construção do experimento, a necessidade de estímulos distratores, além de aspectos éticos para a participação dos indivíduos nos estudos (Gomes e Melo, 2023, p. 435). Pautados por Campbell-Kibler (2010), os autores entendem que o processamento da variação envolve tanto os aspectos estruturais, quanto “a maneira como os indivíduos estabelecem a relação entre forma linguística (ou variante) e os possíveis valores sociais a ela associados na compreensão dos enunciados que recebem” (Gomes e Melo, 2023, p. 436). Desse modo, são de interesse investigativo questões relativas (i) à interpretação e à percepção da variação linguística, (ii) ao modo como a variação é representada no conhecimento gramatical do falante e (iii) à integração cognitiva entre formas linguísticas e indexação social.

Para esta tese, elaboramos um experimento de julgamento sociolinguístico a fim de aprofundarmos a discussão ora proposta. A aplicação do estudo foi aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IESC/UFRJ), conforme o Parecer Consubstanciado de número 6.869.895 e o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 77578923.9.0000.5286.

Nesse experimento, assumimos como variáveis dependentes as variantes da expressão do sujeito de 1ª pessoa do singular e da realização do objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica. Foram consideradas, para o sujeito, as variantes nula e expressa e, para o OD, o objeto nulo, o SN anafórico, o pronome nominativo e o clítico acusativo. Com essa investigação, desejamos verificar se as escolhas linguísticas dos indivíduos, especialmente pelas variantes nulas, em um gênero discursivo digital tipicamente usado para interações síncronas – *chat* privado na plataforma WhatsApp – se associam mais fortemente ao *chat* em

si, como registro da comunicação mediada por computador, ou se seguem outros condicionamentos de ordem linguística e extralinguística já atestados previamente pelas pesquisas mencionadas no capítulo anterior. Entre outras ferramentas de *chat*, escolhemos representar no experimento especificamente interações por WhatsApp, por ser uma plataforma de mensagens instantâneas muito conhecida e recorrentemente utilizada no cotidiano dos participantes do experimento: crianças e adolescentes estudantes do Ensino Básico, moradores do Rio de Janeiro, que serão apresentados em mais detalhes na próxima seção. Acreditamos que a busca pela resposta à questão norteadora desse experimento pode contribuir para as reflexões sobre a inserção dos gêneros discursivos na organização do conhecimento linguístico, como componentes situacionais associados aos exemplares da língua na rede de construções.

Criamos, então, formulários pela plataforma Google Forms, que permite o acesso gratuito através de diversos dispositivos eletrônicos.³⁴ Para a primeira página de cada formulário, elaboramos um pequeno texto introdutório para que os participantes encontrassem uma breve apresentação do pesquisador responsável, uma descrição abrangente do experimento e um reforço de que a participação no estudo seria voluntária e que poderia ser abandonada a qualquer momento, sem prejuízos (Figura 1). Além disso, a realização da investigação foi autorizada e incentivada pela direção da instituição de ensino, que, através de uma carta direcionada aos responsáveis de todos os potenciais participantes do experimento, informou às famílias sobre a aplicação do estudo (*cf.* Anexo 1). Dessa maneira, tanto os estudantes, quanto os seus responsáveis ficaram cientes sobre as condições e o propósito geral da realização do experimento e sobre as demais informações necessárias ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), como o acesso às informações dos resultados da pesquisa.

³⁴ A plataforma pode ser acessada através deste link: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. (Acesso em 21/01/2025). Nesta página, além do direcionamento ao Google Forms, há também outras informações relevantes sobre a aplicação criada pela empresa Google.

Figura 1 – Texto informativo da página inicial do experimento.

Olá! Sou Andrei Ferreira, professor de Língua Portuguesa e faço doutorado em Linguística na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Este é um experimento importante para a pesquisa que desenvolvo no doutorado. Estou à disposição para tirar qualquer dúvida.

A sua participação neste experimento é completamente livre e voluntária. Portanto, caso deseje, você pode parar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Os resultados obtidos serão usados em trabalhos acadêmicos, e **a sua identidade será preservada.** Todos os dados serão anonimizados, ou seja, o seu nome não aparecerá, sob nenhuma hipótese.

Se estiver de acordo com essas condições, siga para a próxima parte.

Fonte: elaborada pelo autor.

Um dos nossos interesses investigativos era verificar se o interlocutor nas conversas de *chat* pelo WhatsApp poderia influenciar as escolhas dos participantes, já que a simetria ou a assimetria na relação entre os interlocutores, junto a graus distintos de conhecimento compartilhado e às particularidades do propósito comunicativo, poderia levar a diferenças de monitoramento sobre a produção linguística e, assim, a diferenças nas escolhas pelas formas variantes empregadas. Para isso, elaboramos situações comunicativas entre um personagem fictício, denominado Luan, e dois interlocutores distintos: sua amiga e a direção da sua escola. O personagem criado para o estudo foi apresentado como um aluno cuja idade e perfil escolar se assemelham aos do participante do experimento. Acrescentamos ainda a informação de que Luan era o representante da sua turma, a fim de tornar mais aceitável o fato de que ele poderia entrar em interações diretamente com a direção da escola. Julgamos que, com essa descrição e sem representação física de Luan, haveria uma chance maior de cada participante se identificar com o personagem – independentemente da série escolar em que se encontrasse. Mesmo assim, como será indicado na próxima seção, as séries cursadas pelos participantes do experimento também nos interessavam, visto que reflexões de natureza metalinguística sobre as variáveis focalizadas nesta investigação são desenvolvidas no decorrer da Educação Básica e, por isso, diferentes níveis de escolaridade poderiam levar a escolhas distintas.

Assim, as versões desse experimento se dividem, inicialmente, desta forma: (i) conversas entre Luan e sua **amiga**, com quem teria mais intimidade, mais conhecimento compartilhado e graus mais baixos de monitoramento e formalidade; e (ii) conversas de Luan

com a **direção da escola**, que, dada a relação hierárquica, representa um interlocutor mais distanciado que, dessa maneira, exigiria maior monitoramento e maior formalidade. Era nosso objetivo os participantes compreenderem que as interações analisadas se associavam a um grau específico de proximidade entre os interlocutores. Justamente por isso, buscamos representar em todas as conversas uma escrita que correspondesse à escrita digital, com algumas reduções em palavras e o uso de *emojis*, mas marcamos nitidamente a diferença de estilo nas interações com a amiga (*e.g.*, com mais usos de abreviações e alongamento na grafia das palavras para expressar emoção) e com a direção da escola (mais próxima da escrita convencional) – conforme será ilustrado mais adiante. Logo após a apresentação do personagem, os participantes do estudo também foram informados sobre a especificação do interlocutor de Luan que participaria com ele da sequência de conversas, tal qual se ilustra nas Figuras 2 e 3. Cada participante analisou interações com apenas um interlocutor: ou com a amiga do personagem, ou com a direção da escola.

Figura 2 – Contextualização do experimento:
conversas do personagem com sua amiga.

Contextualização

Luan é aluno de uma escola como você, tem idade parecida com a sua e usa bastante o WhatsApp para se comunicar com as pessoas, especialmente com amigos e amigas. Além disso, ele é representante de turma.

Sabendo disso, você lerá os trechos iniciais de 16 conversas entre Luan e a melhor amiga dele. Em seguida, de acordo com o seu próprio julgamento, **você deverá selecionar a opção com a resposta mais provável de ser dada por Luan à sua amiga.**

Lembre-se: **não há resposta certa ou errada.** Siga a sua própria intuição!

Quando estiver pronta/pronto para continuar, siga para a próxima parte.

Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 3 – Contextualização do experimento:
conversas do personagem com a direção da escola.

Contextualização

Luan é aluno de uma escola como você, tem idade parecida com a sua e usa bastante o WhatsApp para se comunicar com as pessoas. Por ser representante de turma, ele também tem o contato da direção da escola.

Sabendo disso, você lerá os trechos iniciais de 16 conversas entre Luan e a direção da escola. Em seguida, de acordo com o seu próprio julgamento, **você deverá selecionar a opção com a resposta mais provável de ser dada por Luan à direção.**

Lembre-se: **não há resposta certa ou errada.** Siga a sua própria intuição!

Quando estiver pronta/pronto para continuar, siga para a próxima parte.

Fonte: elaborada pelo autor.

Para cada interlocutor de Luan, foram desenvolvidos 16 estímulos-alvo de sujeito de 1ª pessoa do singular (cada um com duas opções de resposta, uma para cada variante), 16 estímulos-alvo de OD de 3ª pessoa em referência anafórica (com quatro opções de resposta, também uma para cada variante) e 16 estímulos distratores (metade com duas opções de resposta, e a outra metade, com quatro, a fim de balancear com as variáveis estudadas). Ao todo, somando-se os interlocutores, conseguimos resultados para 32 itens experimentais de sujeito e para 32 itens experimentais de OD, em um total de 64 estímulos-alvo.

A fim de evitarmos questionários muito longos que pudessem levar os participantes a perderem o foco na atividade, os estímulos ligados a cada interlocutor foram divididos em quatro listas, cada uma composta por 16 itens:

- Lista (A), composta por quatro estímulos-alvo de sujeito desfavorecedores ao sujeito nulo, quatro estímulos-alvo de OD favorecedores ao objeto nulo, e oito distratores mesclados aos demais itens;
- Lista (B), composta por outros quatro estímulos-alvo de sujeito desfavorecedores ao sujeito nulo, outros quatro estímulos-alvo de OD favorecedores ao objeto nulo, e os mesmos distratores da lista (A);

- Lista (C), composta por quatro estímulos-alvo de sujeito favorecedores ao sujeito nulo, quatro estímulos-alvo de OD desfavorecedores ao objeto nulo, e outros oito distratores mesclados aos demais itens; e
- Lista (D), composta por outros quatro estímulos-alvo de sujeito favorecedores ao sujeito nulo, outros quatro estímulos-alvo de OD desfavorecedores ao objeto nulo, e os mesmos distratores da lista (C).

Cada indivíduo respondeu a apenas uma lista, voltada para somente um dos interlocutores do personagem (ou a amiga, ou a direção da escola), com um total de oito estímulos-alvo (quatro de sujeito e quatro de OD) e oito estímulos distratores. Assim, o total de 64 estímulos-alvo foi distribuído com base na metodologia do quadrado latino, através da divisão dos 32 itens experimentais de cada variável em quatro listas. Por sua vez, o interlocutor do personagem e o contexto favorecedor ou desfavorecedor ao nulo de cada variável representaram condições *between-subjects* (Drager, 2014), visto que cada participante foi exposto a estímulos direcionados somente a um interlocutor, e quem encontrasse contexto favorecedor a uma variante nula não se depararia com contexto desfavorecedor à mesma variante. Logo, a compreensão de todos os itens experimentais de uma variável somente seria possível a partir da comparação entre as respostas de todos os indivíduos.

A cada página do experimento, os participantes liam, primeiro, o contexto inicial de uma interação criada por nós especificamente para essa investigação (ou entre Luan e sua amiga, ou entre o personagem e a direção da escola). Em seguida, encontravam-se algumas respostas possíveis para dar prosseguimento às conversas. À medida que cada um dos contextos fosse apresentado na tela, a tarefa dos participantes era selecionar a opção de resposta que, na sua visão, seria mais provável de ser dada por Luan ao interlocutor em questão. Em todas as versões do experimento, o primeiro contexto apresentado aos participantes foi um estímulo distrator, correspondente a uma fase-treino, a fim de que pudessem compreender a tarefa que lhes seria atribuída.

Todos os contextos analisados foram construídos com um *layout* que representasse conversas pela plataforma do WhatsApp. Assim, buscamos respeitar, dentro do possível, as diversas semioses que atuam na composição dessas interações, *e.g.*, as cores, a disposição visual e os formatos dos elementos integrantes da página. A seguir, dispomos dois exemplos de estímulos distratores, retirados do experimento, a fim de ilustrar a apresentação do contexto inicial de uma conversa entre Luan e sua amiga e de outra conversa entre o

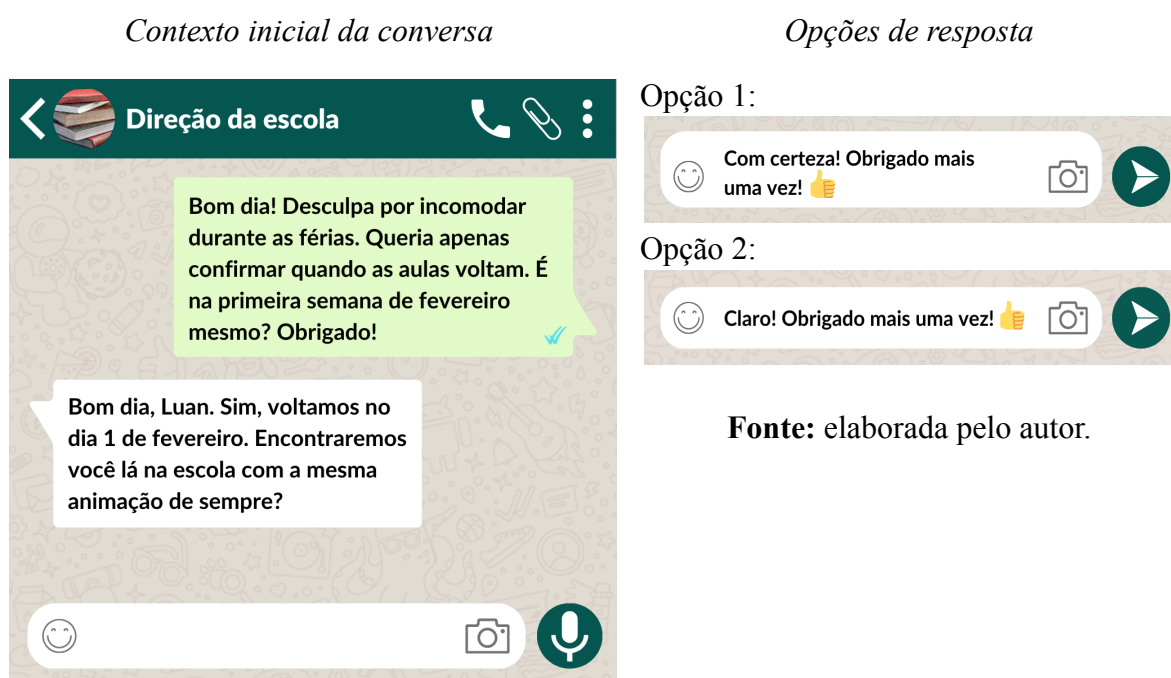
personagem e a direção da escola, além do *layout* das opções de resposta oferecidas aos participantes.

Figura 4 – Exemplo de estímulo distrator com interação entre o personagem do experimento e sua amiga.



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 5 – Exemplo de estímulo distrator com interação entre o personagem do experimento e a direção da escola.



Fonte: elaborada pelo autor.

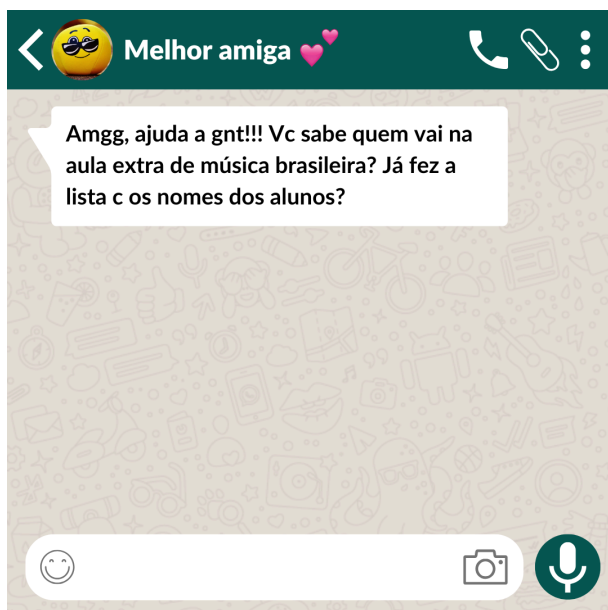
Buscamos elaborar os estímulos de tal modo que houvesse “pares” das conversas experimentais com a amiga do personagem e a direção da escola, com estruturas e temáticas semelhantes sempre que possível (*i.e.*, sempre que a interação nos parecesse suficientemente natural), para não haver interferência nas escolhas dos participantes.

Conforme demonstrado no capítulo anterior, as variantes nulas tanto do sujeito de 1ª pessoa do singular, quanto do OD anafórico de 3ª pessoa foram altamente verificadas em dados de produção na escrita digital informal através de *chats*. Como hipótese, consideramos que, se o sujeito e o objeto nulos predominassem nas escolhas dos participantes deste experimento, isso apontaria que tais variantes estão fortemente associadas ao gênero discursivo *chat* privado. A fim de verificarmos se o condicionamento sintático-discursivo também atua na escrita digital informal, garantimos que metade dos estímulos-alvo de sujeito favorecessem o sujeito nulo, e a outra metade desfavorecesse tal variante, como será detalhado adiante. Fizemos o mesmo para os estímulos-alvo de OD.

Conforme já informado, para os estímulos relacionados ao sujeito de 1ª pessoa do singular, os participantes precisaram escolher entre uma resposta com sujeito expreso, e outra opção com sujeito nulo. A ordem das variantes se alternava a cada estímulo, para evitar algum direcionamento às escolhas dos participantes. O controle do favorecimento e do desfavorecimento à variante nula se deu através de diferentes graus de conexão discursiva (*cf.* Paredes Silva, 1988; 1991; Lima, 2014; *inter alia*). Portanto, para os itens experimentais favorecedores ao sujeito nulo, buscamos garantir grau ótimo de conexão, de tal forma que o sujeito no contexto imediatamente antecedente correspondesse ao mesmo referente (1ª pessoa do singular); a menção anterior ao referente também desempenhasse a função sintática de sujeito; e não houvesse orações intervenientes às menções ao referente em questão. Já o contexto desfavorecedor à não expressão do pronome foi composto pela mudança de tópico discursivo, pela alteração da função sintática da 1ª pessoa do singular, ou pela inserção de outro referente no discurso que também pudesse concorrer à posição analisada na sentença. As Figuras 6 e 7, com exemplos retirados do nosso experimento, representam estímulos-alvo favorecedores ao sujeito nulo (um com cada interlocutor), enquanto nas Figuras 8 e 9 ilustram-se estímulos desfavorecedores a essa variante.

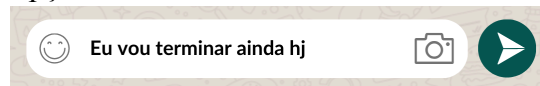
Figura 6 – Exemplo de item experimental favorecedor ao sujeito nulo em interação com a amiga do personagem.

Contexto inicial da conversa

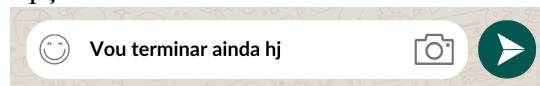


Opções de resposta

Opção 1:



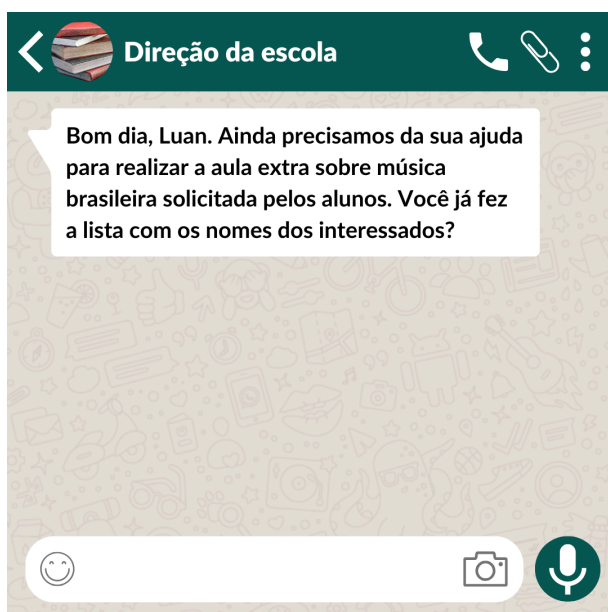
Opção 2:



Fonte: elaborada pelo autor.

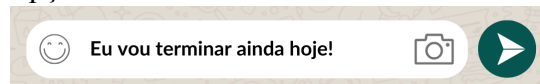
Figura 7 – Exemplo de item experimental favorecedor ao sujeito nulo em interação com a direção da escola.

Contexto inicial da conversa

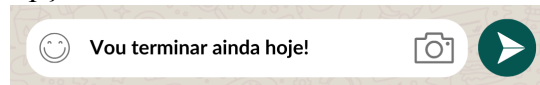


Opções de resposta

Opção 1:

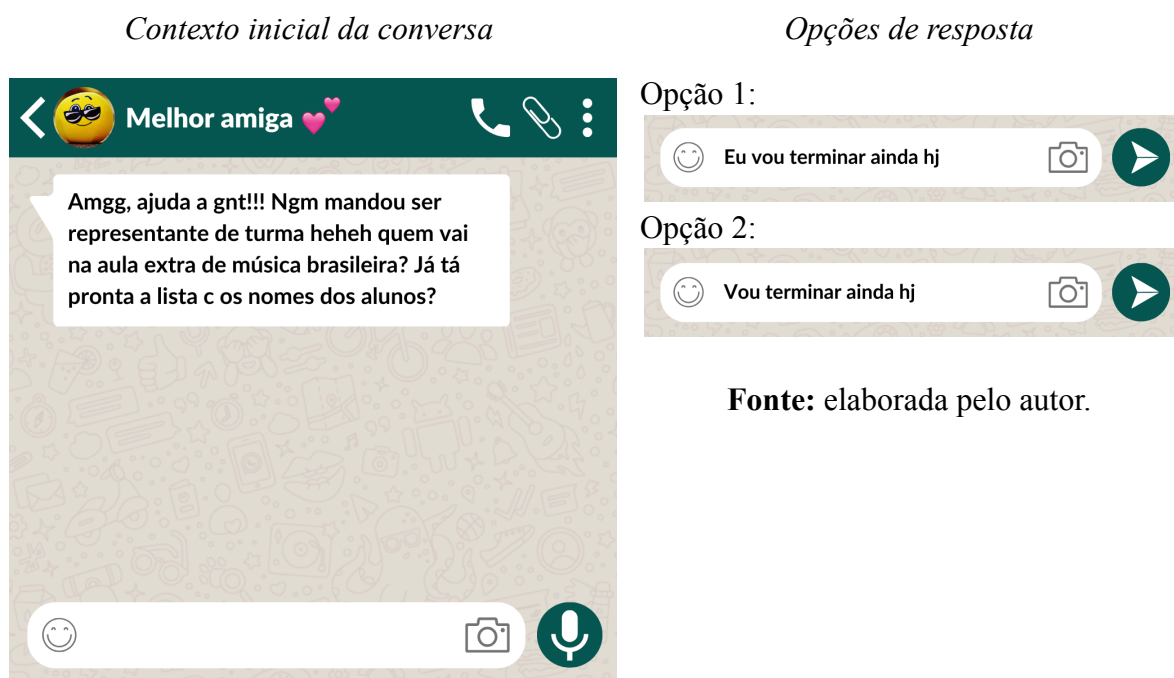


Opção 2:



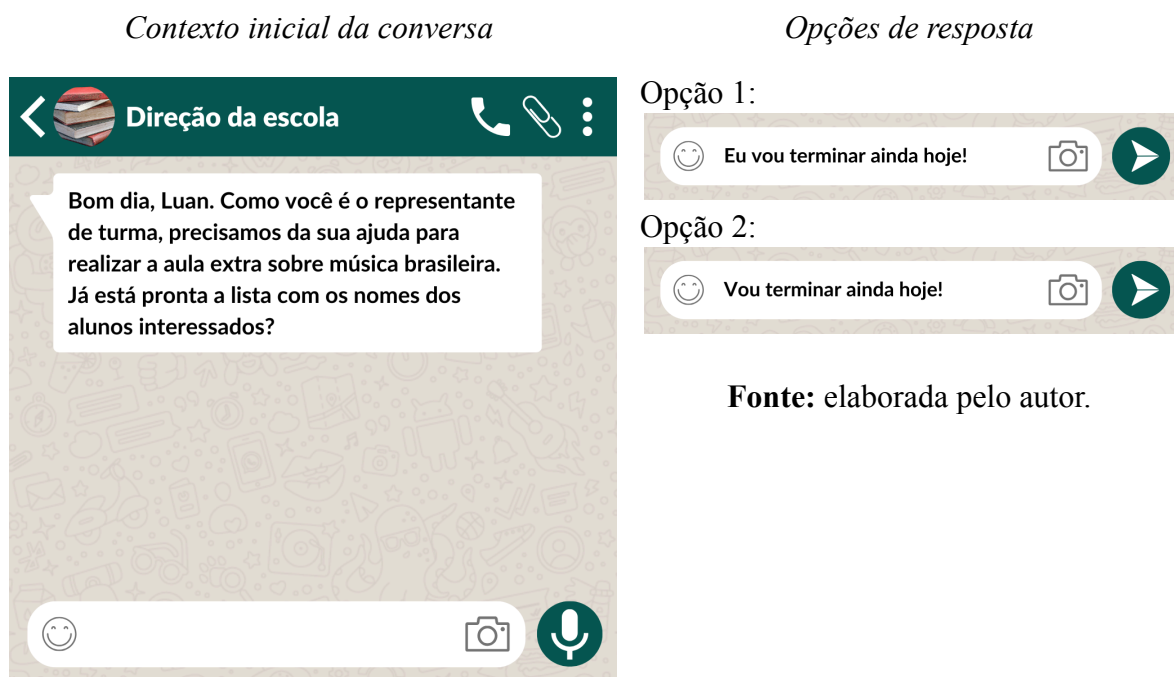
Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 8 – Exemplo de item experimental desfavorecedor ao sujeito nulo em interação com a amiga do personagem.



Fonte: elaborada pelo autor.

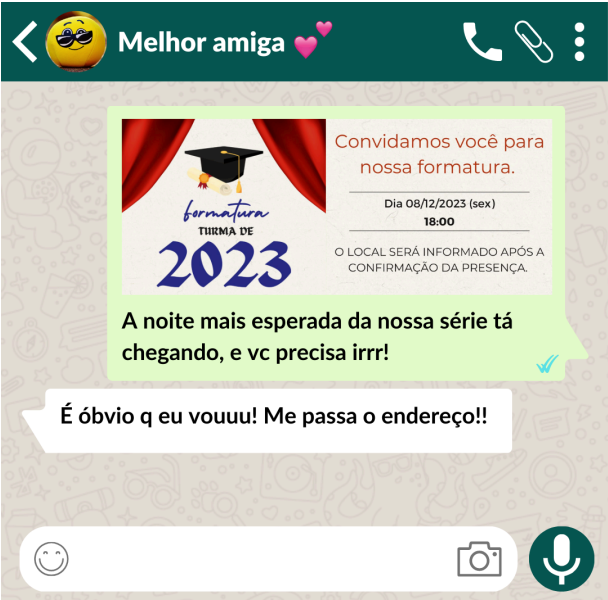
Figura 9 – Exemplo de item experimental desfavorecedor ao sujeito nulo em interação com a direção da escola.



Fonte: elaborada pelo autor.

No que tange aos estímulos ligados ao OD anafórico de 3ª pessoa, as quatro variantes dispostas para escolha dos participantes – objeto nulo, SN anafórico, pronome nominativo e clítico acusativo – também se alternavam a cada item. Para a variante nula do OD, consideramos favorecedores os estímulos referentes a elementos de traço [– animado], próximos à última menção feita ao mesmo referente, que, por sua vez, também havia sido expressa como objeto direto, mantendo-se a função acusativa. Por outro lado, o contexto desfavorecedor ao objeto nulo incluiu o traço [+ animado] no referente, maiores distâncias referenciais e a alteração na função sintática do antecedente para a menção analisada (*cf.* Omena, 1978; Duarte, 1989; Pinheiro, 2016; 2017; 2021, *inter alia*). Além disso, garantimos que todos os itens relativos ao OD fossem compostos por verbos no infinitivo, a fim de viabilizar a escolha dos participantes pelo clítico acusativo, já que a ênclise a essa forma verbal é um dos poucos contextos em que tal variante ainda resiste (*cf.* Duarte, 1989; Freire, 2000, *apud* Vieira e Freire, 2014). Nas Figuras 10 e 11, apresentamos estímulos-alvo que favorecem o objeto nulo e, nas Figuras 12 e 13, estímulos desfavorecedores a essa variante.

Figura 10 – Exemplo de item experimental favorecedor ao objeto nulo em interação com a amiga do personagem.

<i>Contexto inicial da conversa</i>	<i>Opções de resposta</i>
	<p>Opção 1:</p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> Vou passar agora mesmo!! Péra aí! </div> <p>Opção 2:</p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> Vou passar ele agora mesmo!! Péra aí! </div> <p>Opção 3:</p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> Vou passá-lo agora mesmo!! Péra aí! </div> <p>Opção 4:</p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px;"> Vou passar o endereço agora mesmo!! Péra aí! </div>

Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 11 – Exemplo de item experimental favorecedor ao objeto nulo em interação com a direção da escola.



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 12 – Exemplo de item experimental desfavorecedor ao objeto nulo em interação com a amiga do personagem.



Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 13 – Exemplo de item experimental desfavorecedor ao objeto nulo em interação com a direção da escola.



Fonte: elaborada pelo autor.

Após a aplicação dos formulários e a organização dos dados obtidos, optamos por fazer uma análise descritiva das respostas para verificar a relação entre as escolhas linguísticas dos participantes e os grupos de fatores (série escolar dos indivíduos, interlocutor do personagem e contexto sintático-discursivo favorecedor ou desfavorecedor às variantes nulas). Para verificar se há efeito dos fatores controlados, utilizamos o *software* R, através do qual realizamos testes de qui-quadrado.³⁵ Nesses testes, o p-valor igual ou abaixo de 0.05 rejeita a hipótese nula e, assim, indica que há relação entre as duas variáveis comparadas ou avaliadas.

Incluímos também o tratamento estatístico dos dados através da regressão logística de modelo misto, a fim de aferir a probabilidade da aplicação (a variante nula) nas duas variáveis linguísticas, em função do conjunto de variáveis independentes estudadas. Para isso, utilizamos o programa Jamovi, um *software* gratuito que executa as funções do programa R em formato mais intuitivo para usuários pouco familiarizados com pacotes estatísticos que exigem o conhecimento de *scripts* ou comandos mais complexos para o processamento almejado.³⁶ Nas rodadas de análise estatística pelo Jamovi, assumimos como variáveis

³⁵ R pode ser acessado através deste link: <https://www.R-project.org/>. Acesso em 21/01/2025.

³⁶ Jamovi pode ser acessado através deste link: <https://www.jamovi.org>. Acesso em 21/01/2025.

aleatórias os participantes do experimento e os estímulos respondidos, e como variáveis de efeito fixo as séries escolares, os interlocutores do personagem e o contexto sintático-discursivo favorecedor ou desfavorecedor às variantes nulas. A regressão logística de modelo misto verifica, pois, a probabilidade de o comportamento de um fator da variável dependente – nesse caso, o sujeito nulo e o objeto nulo – ter relação com as características observadas nas variáveis independentes (série escolar, interlocutor e contexto sintático-discursivo), considerando as especificidades da amostra (participantes e os estímulos do experimento). Assim, poderíamos controlar possíveis interações entre tais variáveis e confirmar os resultados encontrados anteriormente nos testes de qui-quadrado para cada grupo de fatores.

Os formulários do estudo podem ser visualizados, na íntegra, pelos links dispostos nesta nota de rodapé,³⁷ e todos os estímulos-alvo estão disponíveis no Anexo 5, separados pelas listas de (A) a (D), em versão sem o *layout* de WhatsApp. A análise dos resultados será discutida no próximo capítulo.

4.2. Participantes e aplicação do experimento

Os participantes que responderam ao experimento são crianças e adolescentes provenientes de famílias de alto poder aquisitivo, estudantes de uma escola particular em bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro, onde também habitam. No total, obtivemos respostas de 279 participantes, distribuídos da seguinte maneira: 108 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, 105 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e 66 estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Não distinguimos entre as idades dos indivíduos, já que, dentro de cada série, todos os estudantes se encontravam na mesma faixa etária. Também não fizemos distinção entre as suas identidades sociais de gênero, visto que esse não parece despontar como um fator condicionador das variáveis em questão (*cf.* Duarte, 1995, para a variação do sujeito de 1ª pessoa do singular na fala espontânea; e Paredes Silva, 1988, na escrita convencional; Fagundes, 1997; Vieira-Pinto e Coelho, 2016; Praia, 2020; Santana, 2020, para a variação do objeto direto anafórico de 3ª pessoa na fala espontânea; Pinheiro, 2017, na escrita informal em

³⁷ Conversas entre o personagem e sua amiga – lista (A): <https://forms.gle/iNyNqJV3nJXjW63x6>.
Conversas entre o personagem e sua amiga – lista (B): <https://forms.gle/UhTy3Uye9hNdWEqZ6>.
Conversas entre o personagem e sua amiga – lista (C): <https://forms.gle/113qPVCdpsTq33w18>.
Conversas entre o personagem e sua amiga – lista (D): <https://forms.gle/Ur5BMKQ8z4gFbXZh7>.
Conversas entre o personagem e a direção da escola – lista (A): <https://forms.gle/7jYpNYPNzpU5FjMn7>.
Conversas entre o personagem e a direção da escola – lista (B): <https://forms.gle/iXh2dczuv7vMYaq26>.
Conversas entre o personagem e a direção da escola – lista (C): <https://forms.gle/1LuAZBw1pm21ou818>.
Conversas entre o personagem e a direção da escola – lista (D): <https://forms.gle/5uYxtzZHvAg9Cotx5>.

chats privados).³⁸ Optamos por aplicar o experimento a alunos dessas três séries pois julgamos que, assim, teríamos um panorama geral do julgamento sociolinguístico no decorrer da segunda metade da Educação Básica. Além disso, para esse período da trajetória escolar, já está prevista como concluída a alfabetização dos estudantes, junto com níveis mais altos de domínio do texto escrito. Todos os dados de identificação dos participantes foram anonimizados, à exceção da série escolar que cursavam quando da aplicação do experimento. O Quadro 2, na última página deste capítulo, apresenta a distribuição geral da quantidade de participantes do estudo por lista respondida (*cf.* seção anterior), separados também pelas séries escolares às quais se vinculavam. A nossa análise contemplou as respostas de todos os 279 indivíduos. Quanto à divisão das listas entre os alunos, fizemos da seguinte forma: todos os estudantes de uma mesma turma responderam a formulários com um só interlocutor do personagem (ou sua amiga, ou a direção da escola), para que, entre tais participantes, não houvesse comparações entre os interlocutores; além disso, dentro de cada turma, foi atribuída a lista (A) ou a lista (C) para metade do grupo, e a lista (B) ou a lista (D) para a outra metade.

A aplicação do experimento foi feita presencialmente, na escola dos estudantes, durante tempos de aula cedidos por outros professores, com acompanhamento do pesquisador responsável, que fez a apresentação da pesquisa e se colocou à disposição para auxiliar quem ainda tivesse dúvida sobre os procedimentos da tarefa, mesmo com as instruções apresentadas no formulário. De todo modo, os participantes responderam sem interrupções e sem perguntar novamente em que consistia a tarefa. Os estudantes acessaram o questionário majoritariamente através de *Chromebooks* – *notebooks* com o sistema operacional da Google – cedidos pela escola, a fim de garantir uma melhor visualização para os dados do experimento.³⁹ Originalmente, havíamos cogitado aplicar o formulário exclusivamente por *smartphones*, visto que é através desses dispositivos que o aplicativo WhatsApp costuma ser

³⁸ Em relação ao objeto direto anafórico, também nos deparamos com algumas investigações que, ao contrário, identificaram a predominância de objetos nulos ora na fala de homens, ora na fala de mulheres (*cf.* Omena, 1978; Figueiredo Silva, 2004; Corrêa, 2014). Entretanto, optamos por não distinguir entre as identidades sociais de gênero dos participantes, especialmente por dois motivos: (i) na investigação que realizamos anteriormente sobre dados de produção escrita em *chats* de WhatsApp (situação comunicativa contemplada pelo presente estudo), não foi identificado efeito da identidade de gênero dos informantes – que à época denominamos ‘sexo’; e (ii) conforme informado às famílias dos participantes e acordado com a instituição de ensino onde o experimento foi aplicado, as únicas informações coletadas sobre os indivíduos corresponderiam às séries escolares cursadas no momento da aplicação (*cf.* Anexo 1).

³⁹ Não houve *Chromebooks* suficientes a serem cedidos para alguns estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Contudo, com autorização da coordenação pedagógica e do professor regente das turmas na hora da aplicação dos experimentos, os poucos participantes que não puderam usar *Chromebooks* acessaram o formulário através dos seus próprios *smartphones*. Foi oferecida a possibilidade de aguardarem outros estudantes concluírem o uso dos *Chromebooks*, para então compartilhá-los com outras pessoas, mas todos os alunos que acessaram pelo celular garantiram que conseguiam visualizar o formulário com boa qualidade de imagem e clareza de leitura, e, então, preferiram continuar pelo dispositivo que já estavam usando.

mais acessado. No entanto, optamos pelo uso preferencial dos *Chromebooks*, por ser um recurso disponibilizado oficialmente pela instituição de ensino e porque não poderíamos presumir que todos os estudantes seriam autorizados a usar os seus próprios *smartphones*. Julgamos que o acesso ao formulário pelos *Chromebooks* não seria prejudicial ao experimento, devido à existência do WhatsApp Web – uma versão da plataforma para computadores e *notebooks* –, que, também conhecida pelos alunos, preserva, em geral, as mesmas características visuais e operacionais do aplicativo do WhatsApp para dispositivos móveis. Em média, desde a apresentação da atividade até a conclusão do experimento, a aplicação em cada turma levou cerca de 30 minutos. O tempo médio de resposta ao formulário foi de, aproximadamente, 10 minutos. Todos os questionários foram respondidos integralmente.

Os resultados obtidos nesse estudo serão apresentados e discutidos no próximo capítulo, a fim de tecermos relações entre eles e a hipótese norteadora desta investigação.

Quadro 2 – Distribuição geral do número de participantes, divididos por série escolar e formulário respondido (lista).

6º ano do Ensino Fundamental				9º ano do Ensino Fundamental				3ª série do Ensino Médio			
CONTEXTOS Desfavorável ao sujeito nulo Favorável ao objeto nulo		CONTEXTOS Favorável ao sujeito nulo Desfavorável ao objeto nulo		CONTEXTOS Desfavorável ao sujeito nulo Favorável ao objeto nulo		CONTEXTOS Favorável ao sujeito nulo Desfavorável ao objeto nulo		CONTEXTOS Desfavorável ao sujeito nulo Favorável ao objeto nulo		CONTEXTOS Favorável ao sujeito nulo Desfavorável ao objeto nulo	
Amiga do personagem	Indivíduos	Amiga do personagem	Indivíduos	Amiga do personagem	Indivíduos	Amiga do personagem	Indivíduos	Amiga do personagem	Indivíduos	Amiga do personagem	Indivíduos
Lista (A)	10	Lista (C)	17	Lista (A)	14	Lista (C)	14	Lista (A)	12	Lista (C)	7
Lista (B)	12	Lista (D)	17	Lista (B)	13	Lista (D)	14	Lista (B)	11	Lista (D)	7
Total (A + B)	22	Total (C + D)	34	Total (A + B)	27	Total (C + D)	28	Total (A + B)	23	Total (C + D)	14
Direção da escola	Indivíduos	Direção da escola	Indivíduos	Direção da escola	Indivíduos	Direção da escola	Indivíduos	Direção da escola	Indivíduos	Direção da escola	Indivíduos
Lista (A)	9	Lista (C)	17	Lista (A)	12	Lista (C)	13	Lista (A)	8	Lista (C)	7
Lista (B)	10	Lista (D)	16	Lista (B)	13	Lista (D)	12	Lista (B)	7	Lista (D)	7
Total (A + B)	19	Total (C + D)	33	Total (A + B)	25	Total (C + D)	25	Total (A + B)	15	Total (C + D)	14
Total (6º ano)	108			Total (9º ano)	105			Total (3ª série)	66		
Total (todas as séries)		279 participantes									

Fonte: elaborado pelo autor.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A RELAÇÃO ENTRE A ESCRITA DIGITAL E AS VARIANTES NULAS DE SUJEITO E OBJETO DIRETO

5.1. Apresentação geral dos resultados dos fenômenos linguísticos investigados

Antes de nos debruçarmos sobre a influência de cada grupo de fatores sobre as duas variáveis linguísticas focalizadas no estudo (sujeito de 1ª pessoa do singular e objeto direto anafórico de 3ª pessoa), apresentaremos, em linhas gerais, as distribuições das variantes escolhidas pelos participantes do experimento. Assim, os efeitos das séries escolares, dos interlocutores do personagem e do contexto favorecedor ou desfavorecedor às variantes nulas serão discutidos nas próximas seções. Nesta seção, daremos início pelo sujeito de 1ª pessoa do singular e, em seguida, comentaremos sobre o OD de 3ª pessoa, para, enfim, compararmos a frequência das variantes nulas nas opções de resposta selecionadas pelos participantes.

Em primeiro lugar, apresentaremos as respostas de todos os participantes aos estímulos-alvo de sujeito, desconsiderando, por ora, possíveis efeitos das variáveis independentes que foram controladas por nós, quais sejam: as séries escolares, os interlocutores do personagem e os contextos sintático-discursivos de cada item experimental. Obtivemos, ao todo, 1116 dados. Desse total, a maioria das escolhas dos participantes deu-se pelo sujeito nulo (76%), conforme consta da Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição geral das variantes de sujeito de 1ª pessoa do singular no experimento.

	Dados	%
Sujeito nulo	849	76%
Sujeito expresso	267	24%
Total	1116	100%

Fonte: elaborada pelo autor.

Diante da distribuição geral das variantes, atestamos que houve escolha majoritária pelo sujeito nulo de 1ª pessoa do singular nas interações propostas no conjunto de estímulos. Tal resultado atende a nossa expectativa, visto que a variante nula também predominou em dados de produção da escrita digital informal, segundo a investigação de Guimarães (2024)

acerca da realização do sujeito de 1ª pessoa do singular em conversas por *chat* no Facebook Messenger.

No entanto, ao nos voltarmos ao OD anafórico de 3ª pessoa – para o qual também obtivemos 1116 dados –, o cenário se altera. Como apresentado no capítulo de Metodologia (*cf.* seção 4.1), o estudo contemplou quatro variantes: objeto nulo, sintagma nominal anafórico, pronome nominativo e clítico acusativo. A distribuição de suas frequências nas respostas dos participantes está apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição geral das variantes de objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica no experimento.

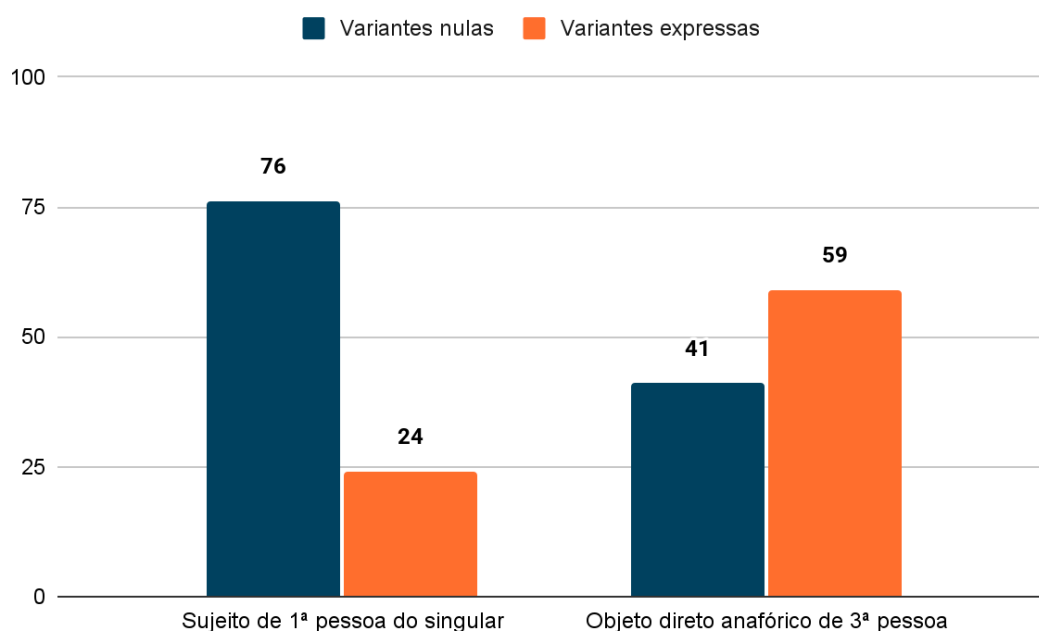
	Dados	%
Objeto nulo	462	41%
SN anafórico	135	12%
Pronome nominativo	345	31%
Clítico acusativo	174	16%
Total	1116	100%

Fonte: elaborada pelo autor.

O objeto nulo – predominante em dados de produção em *chats*, sempre acima de 60% do total de ocorrências (Pinheiro, 2021; 2017) – foi mais escolhido (41%) do que as demais estratégias linguísticas consideradas separadamente. Apesar disso, observamos uma diferença de apenas 10% entre a variante nula e o pronome nominativo (31%). Dessa forma, a nosso ver, entendemos que houve uma preferência pelo objeto nulo, ainda que o percentual expressivo do pronome nominativo tenha sido acima do esperado, diante dos resultados de dados de produção em conversas por *chat* – 10% no WhatsApp (Pinheiro, 2017) e 5% no Facebook Messenger (Pinheiro, 2021). Além disso, com percentual próximo ao do SN anafórico (12%), destacam-se ainda as escolhas pelo clítico acusativo (16%), forma linguística que, dada a natureza do gênero discursivo *chat* privado, não esperávamos encontrar – ou, quando muito, esperávamos encontrar índice ainda mais baixo. Afinal, em dados de produção da escrita digital informal, encontrou-se, no máximo, 5% de ocorrências dessa variante (Pinheiro, 2021). Discutiremos na seção 5.3 os contextos de preferência dos participantes pelo clítico acusativo.

Antes de passarmos aos detalhamentos de cada variável linguística estudada, compararemos através do Gráfico 3 as ocorrências de sujeitos e objetos nulos contrapostas às frequências das suas variantes expressas correspondentes. Observamos, pois, que houve diferença entre as escolhas dos participantes pelas variantes nulas de sujeito e OD: enquanto a ausência de pronome foi predominante nos estímulos-alvo de sujeito, o somatório das variantes expressas do OD (59%) ultrapassou o total de objetos nulos.

Gráfico 3 – Comparação entre as escolhas dos participantes do experimento pelas variantes nulas e expressas do sujeito de 1ª pessoa do singular e do objeto direto anafórico de 3ª pessoa (%).



Fonte: elaborado pelo autor.

Parece-nos, então, que pressões de naturezas distintas atuam sobre cada uma dessas variáveis linguísticas. Por hipótese, com base em pesquisas anteriores sobre a escrita digital informal em *chats*, havíamos pensado que as variantes nulas do sujeito de 1ª pessoa do singular e do OD anafórico de 3ª pessoa predominariam similarmente nas escolhas dos participantes, por se tratarem de conversas por *chat* privado, gênero discursivo no qual, em dados de produção, o sujeito e o objeto nulos são amplamente frequentes. Por um lado, os resultados encontrados para o sujeito estão de acordo com a nossa hipótese inicial. Por outro, os percentuais do objeto nulo e do conjunto das variantes expressas do OD parecem, a princípio, não se enquadrar no esperado para o *chat*. É o que detalharemos nas seções 5.2 e 5.3 sobre o sujeito e sobre o OD respectivamente.

5.2. Detalhamento dos resultados: sujeito de 1ª pessoa do singular

Na análise das respostas aos estímulos-alvo de sujeito de 1ª pessoa do singular, discutiremos, primeiro, a influência das séries dos participantes do experimento; depois, o efeito dos interlocutores do personagem criado para o estudo; em seguida, a correlação entre o favorecimento ou o desfavorecimento sintático-discursivo à variante nula; e, por fim, a interação entre dois desses grupos de fatores: as séries dos participantes e os interlocutores do personagem.

Coletamos respostas de estudantes do 6º e do 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio (doravante 6EF, 9EF e 3EM, respectivamente), a fim de construirmos um panorama de julgamento sociolinguístico ao longo da segunda metade da Educação Básica. Nesse período, crianças e adolescentes já demonstram domínio de um leque mais vasto de gêneros discursivos, além de que, segundo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), vão progressivamente ampliando o seu repertório de recursos linguísticos para emprego na comunicação.

Em relação às séries cursadas quando da participação no experimento, não houve diferença quanto às escolhas dos estudantes ($p\text{-valor} = 0.2566$): do 6EF à 3EM, predominaram as respostas com o sujeito nulo. Em outras palavras, independentemente do tempo de escolaridade dos indivíduos, a variante nula do sujeito de 1ª pessoa do singular foi a mais escolhida, conforme se constata na Tabela 3.

Tabela 3 – Distribuição das variantes de sujeito de 1ª pessoa do singular no experimento, em relação às séries dos participantes do experimento.

	Sujeito nulo	Sujeito expresso	Total
6º ano do Fundamental	307 (71%)	125 (29%)	432 (100%)
9º ano do Fundamental	334 (80%)	86 (20%)	420 (100%)
3ª série do Ens. Médio	208 (79%)	56 (21%)	264 (100%)

X-squared = 2.7205, df = 2, p-value = 0.2566

Fonte: elaborada pelo autor.

Outro grupo de fatores controlado no estudo foi a diferença entre os interlocutores do personagem criado para o experimento, a saber: sua amiga ou a direção da sua escola. Julgamos que as interações com a amiga corresponderiam a instâncias comunicativas menos monitoradas, devido ao alto grau de intimidade e informalidade entre os participantes da conversa. Já com a direção da escola, entendemos que seriam interações com nível mais alto de monitoramento, decorrente do maior distanciamento entre o personagem e uma figura de autoridade da instituição de ensino, além das especificidades do propósito da comunicação entre os interlocutores, sempre vinculado à vida escolar, de tal modo que o estudante muitas vezes precisaria, *e.g.*, pedir autorização à direção da escola ou atender às demandas impostas por ela. No que tange a essa variável, apesar dos diferentes graus de proximidade entre o personagem e seus interlocutores, também não foi observada relação entre a escolha pelo sujeito nulo de 1ª pessoa e o interlocutor da conversa ($p\text{-valor} = 0.1362$): fossem as conversas mais casuais ou mais formais, em ambos os cenários o sujeito nulo foi favorecido nas escolhas dos participantes do estudo. É o que se nota na distribuição das respostas apresentada na Tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição das variantes de sujeito de 1ª pessoa do singular no experimento, em relação aos interlocutores do personagem.

	Sujeito nulo	Sujeito expresso	Total
Amiga do personagem	478 (81%)	114 (19%)	592 (100%)
Direção da escola	371 (71%)	153 (29%)	524 (100%)

X-squared = 2.2204, df = 1, p-value = 0.1362

Fonte: elaborada pelo autor.

O terceiro grupo de fatores observado nesse experimento foi o favorecimento ou o desfavorecimento sintático-discursivo à variante nula do sujeito de 1ª pessoa do singular. Para isso, consideramos diferentes graus de conexão discursiva, de tal modo que uma conexão mais forte entre duas porções textuais favoreceria o sujeito nulo, ao passo que, diante de uma conexão mais fraca, a preferência seria pelo sujeito pronominal, segundo tendência observada em dados da escrita convencional (Paredes Silva, 1988; 1991; Lima, 2014). Entretanto, no nosso estudo, encontramos predominância da variante nula em ambos os contextos, conforme registrado na Tabela 5. Assim, de acordo com o resultado obtido no teste de qui-quadrado

(p-valor = 1), os participantes optaram pelo sujeito nulo até mesmo quando o sujeito pronominal seria esperado.

Tabela 5 – Distribuição das variantes de sujeito de 1ª pessoa do singular no experimento, em relação ao contexto favorável ou desfavorável à variante nula.

	Sujeito nulo	Sujeito expresso	Total
Favorável à variante nula	453 (77%)	139 (23%)	592 (100%)
Desfavorável à variante nula	396 (76%)	128 (24%)	524 (100%)

X-squared = 0, df = 1, p-value = 1

Fonte: elaborada pelo autor.

Optamos, porém, por investigar uma possível interação entre as séries escolares dos participantes e os interlocutores do personagem. Pensamos, *a priori*, que o nível de escolaridade poderia levar a diferentes percepções acerca do efeito da direção da escola como figura de autoridade, o que acarretaria, pois, graus distintos de distanciamento hierárquico e monitoramento nas escolhas linguísticas. Desse modo, levantamos a possibilidade de que a influência do interlocutor sobre as respostas dos estudantes do 6EF talvez fosse maior do que a influência do gênero discursivo, ao passo que indivíduos da 3EM, potencialmente mais familiarizados com os padrões comunicativos tipicamente associados ao *chat*, poderiam perceber maior efeito do gênero discursivo do que do interlocutor. A Tabela 6, disposta a seguir, nos permite observar que houve, sim, diferença – ainda que aparentemente sutil – entre as escolhas feitas pelos estudantes a depender da sua série e do interlocutor. Tal diferença foi atestada pelo teste de qui-quadrado (p-valor = 0.01922).

Tabela 6 – Distribuição das variantes de 1ª pessoa do singular no experimento, em relação às séries dos participantes e aos interlocutores do personagem do experimento.

		Sujeito nulo	Sujeito expresso	Total
6º ano do Fundamental	Amiga do personagem	170 (76%)	54 (24%)	224 (100%)
	Direção da escola	137 (66%)	71 (34%)	208 (100%)
9º ano do Fundamental	Amiga do personagem	184 (84%)	36 (16%)	220 (100%)
	Direção da escola	150 (75%)	50 (25%)	200 (100%)
3ª série do Ens. Médio	Amiga do personagem	124 (84%)	24 (16%)	148 (100%)
	Direção da escola	84 (72%)	32 (28%)	116 (100%)

X-squared = 13.487, df = 5, p-value = 0.01922

Fonte: elaborada pelo autor.

Ressaltamos, à primeira vista, que, em todas as séries e com todos os interlocutores, o sujeito nulo predominou, com ocorrência sempre acima de 60%. Contudo, estudantes do 6EF, especificamente nas interações com a direção da escola, favoreceram menos a variante nula em comparação com os demais participantes e contextos, visto que apenas nessa série o percentual de sujeito nulo foi abaixo de 70%. Entendemos, porém, que não se trata de um desfavorecimento à ausência do pronome; apenas de uma preferência pelo nulo comparativamente menos acentuada.

Assim, recorreremos à regressão logística de modelo misto, realizada através do programa Jamovi, feita por nós a fim de confirmar as nossas observações até o momento. O resultado dessa análise estatística, com o sujeito nulo como aplicação, está expresso na Tabela 7. O p-valor menor que 0.001 no Intercept indica que a opção pelo sujeito nulo é estatisticamente significativa.

Tabela 7 – Resultado da regressão logística de modelo misto para o sujeito de 1ª pessoa do singular.

Names	Effect	Estimate	p
<i>(Intercept)</i>	<i>(Intercept)</i>	1.3834	<0.001
Interloc1	Dir - Amg	-0.6261	<0.001
Série1	6EF - 3EM	-0.4597	0.029
Série2	9EF - 3EM	0.0837	0.699
Contexto1	FavNUL – DesNUL	0.1627	0.326
Interloc1 * Série1	Dir - Amg * 6EF - 3EM	0.2051	0.623
Interloc1 * Série2	Dir - Amg * 9EF - 3EM	0.1090	0.801
Interloc1 * Contexto1	Dir - Amg * FavNUL - DesNUL	-0.1208	0.704
Série1 * Contexto1	6EF - 3EM * FavNUL - DesNUL	-0.0547	0.896
Série2 * Contexto1	9EF - 3EM * FavNUL - DesNUL	0.7982	0.067

Fonte: elaborada pelo autor.

A regressão logística apontou a significância de duas variáveis: (i) os interlocutores (p-valor < 0.001), em que as conversas com a direção da escola (Dir) desfavoreceram a escolha pelo sujeito nulo (estimate = -0.6261); e (ii) os estudantes do 6EF contrapostos aos alunos da 3EM (p-valor = 0.029), de tal modo que os mais jovens optaram menos pela variante nula (estimate = -0.4597). Como apresentado anteriormente, a partir da Tabela 6, os participantes que cursavam o 6EF escolheram menos o sujeito nulo nas interações com a direção em comparação com as demais séries, ainda que o percentual dessa variante também tenha sido bastante expressivo nesse grupo (66%). De todo modo, a interação entre séries e interlocutores não foi apontada como estatisticamente significativa na regressão logística. Voltaremos às diferenças entre o 6EF e os demais anos escolares na seção 5.4, na qual articularemos as nossas conclusões acerca do sujeito e do OD. Dessa forma, a rodada de regressão logística corrobora as nossas considerações sobre a predominância do sujeito nulo nas respostas dos participantes.

Na próxima seção, apresentaremos os resultados relativos ao OD anafórico de 3ª pessoa, para, ao fim deste capítulo, compararmos com as observações tecidas sobre o sujeito de 1ª pessoa do singular.

5.3. Detalhamento dos resultados: objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica

Para o objeto direto anafórico de 3ª pessoa, controlamos os três grupos de fatores também verificados para o sujeito, que serão novamente apresentados nesta ordem: as séries dos participantes do experimento, os interlocutores do personagem, e o favorecimento ou o desfavorecimento sintático-discursivo à variante nula. Além disso, conforme será detalhado mais adiante, investigamos ainda possíveis interações entre algumas variáveis.

Como evidenciado na seção 5.1, o objeto nulo foi bastante atestado nas respostas dos participantes do estudo; contudo, suas ocorrências (41%) não ultrapassaram o somatório das demais variantes do OD. Detalharemos, pois, como isso ocorreu.

Em primeiro lugar, ao se considerarem as séries escolares dos estudantes que responderam ao experimento, já se nota um resultado surpreendente: apenas na 3EM a escolha pelo objeto nulo passou de 50%, conforme pode ser observado na Tabela 8 a seguir. Na verdade, observa-se um aumento progressivo nos índices da variante nula do OD ao longo da escolarização: 34% no 6EF, 41% no 9EF e 54% na 3EM. Junto a isso, à medida que se avança no tempo de escolaridade, verifica-se também uma queda gradual do pronome nominativo e – o que mais nos chama a atenção – do clítico acusativo, variante que, apesar de pouco esperada em conversas de *chat*, parece ter sido mais frequente que (ou tão frequente quanto) o SN anafórico. O resultado do qui-quadrado indica que há relação entre as variantes do OD e a série escolar dos participantes ($p\text{-valor} = 4.469\text{e-}07$). Tais resultados estão registrados na Tabela 8.

Tabela 8 – Distribuição das variantes de objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica no experimento, em relação às séries dos participantes do experimento.

	Objeto nulo	SN anafórico	Pronome nominativo	Clítico acusativo	Total
6º ano do Fundamental	146 (34%)	57 (13%)	148 (34%)	81 (19%)	432 (100%)
9º ano do Fundamental	174 (41%)	52 (12%)	129 (31%)	65 (16%)	420 (100%)
3ª série do Ens. Médio	142 (54%)	26 (10%)	68 (25%)	28 (11%)	264 (100%)

X-squared = 40.042, df = 6, p-value = 4.469e-07

Fonte: elaborada pelo autor.

Além dos anos de escolaridade, também observamos se há influência do interlocutor da personagem (amiga ou direção da escola) na escolha pelas variantes do OD, conforme se vê na Tabela 9. A verificação indicou que a diferença entre os percentuais encontrados foi estatisticamente significativa ($p\text{-valor} = 1.139\text{e-}05$). Constatamos, pois, que, nas interações com a amiga, mais informais e menos monitoradas, os participantes do experimento optaram, primeiramente, pelo objeto nulo (51%) e, em seguida, pelo pronome nominativo (36%), com baixos percentuais do SN anafórico (7%) e do clítico acusativo (6%). Quanto à comunicação com a direção da escola, de perfil sociointerativo oposto às conversas com a amiga, houve um equilíbrio mais expressivo entre as variantes do OD: 30% de objeto nulo, 27% de clítico, 25% de pronome nominativo e 18% de SN, um pouco mais distanciado das demais alternativas. Nesse cenário, destacamos especialmente a proximidade percentual entre a variante nula e o clítico acusativo.

Tabela 9 – Distribuição das variantes de objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica no experimento, em relação ao interlocutor da personagem.

	Objeto nulo	SN anafórico	Pronome nominativo	Clítico acusativo	Total
Amiga do personagem	305 (51%)	39 (7%)	213 (36%)	35 (6%)	592 (100%)
Direção da escola	157 (30%)	96 (18%)	132 (25%)	139 (27%)	524 (100%)

X-squared = 25.632, df = 3, p-value = 1.139e-05

Fonte: elaborada pelo autor.

O último grupo de fatores considerado na nossa investigação foi o favorecimento ou o desfavorecimento sintático-discursivo à variante nula do OD de 3ª pessoa. Tal qual apresentado na seção 4.1, o contexto favorecedor ao objeto nulo incluía um referente de traço [– animado], próximo à sua menção anterior, em que, por sua vez, também desempenhava função acusativa. Por outro lado, o desfavorecimento a essa variante seria decorrente do traço [+ animado] – tipicamente associado ao pronome nominativo –, maior distância referencial e a alteração na função sintática do referente, que, na menção imediatamente anterior, não exercia a função de OD (*cf.* Omena, 1978; Duarte, 1989; Pinheiro, 2016; 2017; 2021; *inter alia*). O p-valor igual a 8.482e-09 é indicativo de que há relação entre a escolha da variante do OD pelos participantes, de acordo com o contexto sintático-discursivo favorecedor ou

desfavorecedor à ausência de expressão do OD. Assim, como indicado na Tabela 10, o contexto favorável ao objeto nulo atuou conforme previsto, com percentual mais alto dessa variante (62%), ao passo que, no contexto de desfavorecimento, ganhou destaque o pronome nominativo (48%), com queda expressiva no índice de objeto nulo (23%) – mais próximo às ocorrências do clítico acusativo (18%). Por fim, no que tange aos percentuais do SN anafórico, não foi verificada relação entre a escolha das variantes e o contexto sintático-discursivo.

Tabela 10 – Distribuição das variantes de objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica no experimento, em relação ao contexto favorável ou desfavorável à variante nula.

	Objeto nulo	SN anafórico	Pronome nominativo	Clítico acusativo	Total
Favorável à variante nula	326 (62%)	70 (13%)	62 (12%)	66 (13%)	524 (100%)
Desfavorável à variante nula	136 (23%)	65 (11%)	283 (48%)	108 (18%)	592 (100%)

X-squared = 40.467, df = 3, p-value = 8.482e-09

Fonte: elaborada pelo autor.

Dessa maneira, as escolhas pelas variantes do OD anafórico de 3ª pessoa estiveram fortemente associadas a todos os grupos de fatores controlados no nosso experimento.

Detalhados os resultados para cada variável separadamente, optamos por verificar possíveis interações entre as séries dos participantes e os demais grupos de fatores. Com raciocínio análogo ao que seguimos para os resultados de sujeito, cogitamos a possibilidade de que o avanço na escolaridade pode levar a diferentes percepções sobre o efeito de outras variáveis na escolha pelas variantes linguísticas. Afinal, no avançar das séries, os estudantes não apenas ampliam o seu repertório linguístico, como também se tornam usuários mais familiarizados com as tendências de uso efetivo da língua em diferentes situações comunicativas, com diferentes interlocutores e, por isso, podem demonstrar mudanças no seu julgamento sociolinguístico. Assumimos, pois, a escolaridade como ponto de partida para essa verificação.

O resultado do teste de qui-quadrado indica que há interação entre a série escolar e o interlocutor da comunicação no experimento (p-valor = 8.667e-15). Destacamos, assim, alguns pontos apresentados na Tabela 11 a seguir. Mencionamos anteriormente que, na análise

geral, houve um aumento progressivo no percentual do objeto nulo, acompanhando o avanço na escolaridade. Esse aumento também foi observado nas conversas com a amiga do personagem: a variante nula passa de 43% no 6EF para 53% no 9EF até alcançar 63% na 3EM. Quanto às interações com a direção da escola, os percentuais de objeto nulo foram aproximados para o 6EF (24%) e para o 9EF (29%), mas avançaram até 42% na 3EM. No que tange ao SN anafórico, tal variante permaneceu razoavelmente estável na comunicação com a direção escolar, com índices em torno de 20%, mas teve ainda menos ocorrências nas conversas com a amiga, não passando de 10%. Em relação ao pronome nominativo, variante combatida pela ação da escola, sua presença foi constante nas interações com a amiga, ainda que moderada: não abaixo de 30%, mas sem chegar a 40%. Houve, porém, uma queda do pronome nominativo nos contextos que envolviam a direção escolar, chegando a 17% na 3EM. Por fim, no que tange ao clítico acusativo, sua frequência foi baixa nas conversas com a amiga de acordo com o 6EF (9%) e com o 9EF (6%), e inexistente nas respostas da 3EM. Apesar disso, mostrou-se notável nas interações com a direção, com percentuais semelhantes em todas as séries, mesmo que não passassem de 30% do total de dados.

Tabela 11 – Distribuição das variantes de objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica no experimento, em relação às séries dos participantes do experimento e aos interlocutores do personagem.

		Objeto nulo	SN anafórico	Pronome nomin.	Clítico acusativo	Total
6ª ano do Fund.	Amiga do personagem	96 (43%)	22 (10%)	85 (38%)	21 (9%)	224 (100%)
	Direção da escola	50 (24%)	35 (17%)	63 (30%)	60 (29%)	208 (100%)
9º ano do Fund.	Amiga do personagem	116 (53%)	10 (5%)	80 (36%)	14 (6%)	220 (100%)
	Direção da escola	58 (29%)	42 (21%)	49 (24%)	51 (26%)	200 (100%)
3ª série do Ens. Médio	Amiga do personagem	93 (63%)	7 (5%)	48 (32%)	0 (0%)	148 (100%)
	Direção da escola	49 (42%)	19 (17%)	20 (17%)	28 (24%)	116 (100%)

X-squared = 100.94, df = 15, p-value = 8.667e-15

Fonte: elaborada pelo autor.

Avaliamos ainda a interação entre as séries dos participantes e os contextos sintático-discursivos de favorecimento ou desfavorecimento ao objeto nulo. Os resultados encontrados, dispostos na Tabela 12, também confirmam a interação entre série e contexto sintático-discursivo ($p\text{-valor} < 2.2\text{e-}16$). Ao longo das séries, tal como ocorreu com os interlocutores, os índices da variante nula aumentaram progressivamente no contexto favorecedor a ela: de quase metade dos dados no 6EF (48%), a 60% no 9EF, atingindo 81% na 3EM. Por outro lado, nos estímulos que desfavoreciam o objeto nulo, seus percentuais foram mais baixos e, assim, não ultrapassaram 25% do total de ocorrências em todas as séries. Em contraste com a ausência de expressão do OD, o pronome nominativo se destacou no contexto desfavorecedor à variante nula – composto, inclusive, por referentes de traço [+animado], tipicamente associado ao pronome –, correspondente a quase metade dos dados do 6EF à 3EM. Finalmente, no que tange ao clítico acusativo, sua distribuição manteve-se razoavelmente estável entre 14% e 21% nas séries investigadas e, de modo geral, tanto em contexto favorecedor, quanto em contexto desfavorecedor ao objeto nulo. Excetuam-se a isso as respostas da 3EM especificamente aos estímulos que favoreciam a variante nula: nesses casos, o percentual do clítico acusativo foi muito abaixo das demais variantes (3%).

Tabela 12 – Distribuição das variantes de objeto direto de 3ª pessoa em referência anafórica no experimento, em relação às séries dos participantes do experimento e ao contexto favorável ou desfavorável à variante nula.

		Objeto nulo	SN anafórico	Pronome nomin.	Clítico acusativo	Total
6ª ano do Fund.	Favorável à variante nula	79 (48%)	30 (19%)	22 (13%)	33 (20%)	164 (100%)
	Desfavorável à variante nula	67 (25%)	27 (10%)	126 (47%)	48 (18%)	268 (100%)
9º ano do Fund.	Favorável à variante nula	125 (60%)	27 (13%)	27 (13%)	29 (14%)	208 (100%)
	Desfavorável à variante nula	49 (23%)	25 (12%)	102 (48%)	36 (17%)	212 (100%)
3ª série do Ens. Médio	Favorável à variante nula	122 (81%)	13 (8%)	13 (8%)	4 (3%)	152 (100%)
	Desfavorável à variante nula	20 (18%)	13 (12%)	55 (49%)	24 (21%)	112 (100%)

X-squared = 161.33, df = 15, p-value < 2.2e-16

Fonte: elaborada pelo autor.

A fim de confirmarmos as considerações já feitas acerca do OD anafórico de 3ª pessoa, em função dos resultados do teste de qui-quadrado, também realizamos análise de regressão logística de modelo misto, através do programa Jamovi, como fizemos para o sujeito de 1ª pessoa. Para isso, assumimos o objeto nulo como aplicação. Os resultados dessa análise estatística, expressos na Tabela 13 e discutidos em seguida, corroboram a maior parte das observações que fizemos até então.

Tabela 13 – Resultado da regressão logística de modelo misto para o objeto direto anafórico de 3ª pessoa.

Names	Effect	Estimate	p
<i>(Intercept)</i>	<i>(Intercept)</i>	-0.4820	0.001
Interloc1	Dir - Amg	-1.1943	<0.001
Série1	6EF - 3EM	-0.6133	0.019
Série2	9EF - 3EM	-0.4375	0.097
Contexto1	FavNUL – DesNUL	2.3007	<0.001
Interloc1 * Série1	Dir - Amg * 6EF - 3EM	0.0803	0.877
Interloc1 * Série2	Dir - Amg * 9EF - 3EM	-0.3719	0.476
Interloc1 * Contexto1	Dir - Amg * FavNUL - DesNUL	0.4558	0.237
Série1 * Contexto1	6EF - 3EM * FavNUL - DesNUL	-2.2322	<0.001
Série2 * Contexto1	9EF - 3EM * FavNUL - DesNUL	-1.3821	0.009

Fonte: elaborada pelo autor.

A regressão logística confirmou que as conversas com a direção da escola (Dir) desfavoreceram o objeto nulo; afinal, tal como mencionamos anteriormente, nessas interações houve maior aproximação entre os percentuais da variante nula (30%), do clítico acusativo (27%) e do pronome nominativo (25%). Quanto às séries dos participantes do experimento, a regressão logística apontou significância estatística para o fato de que, em comparação com a 3EM, os alunos do 6EF optaram menos pelo objeto nulo. Por sua vez, no que tange ao contexto favorecedor ao objeto nulo (FavNUL), os resultados indicaram que realmente esteve mais fortemente associado à escolha por essa variante. Na verdade, a análise identificou como significativa a interação entre as séries e o favorecimento ou o desfavorecimento sintático-discursivo à variante nula. Compreendemos, pois, que, em contexto favorecedor à

não expressão do OD, o 6EF e o 9EF se afastaram das escolhas pelo objeto nulo, em contraste com o que fizeram os estudantes da 3EM.

Dessa forma, detalhamos os resultados das análises estatísticas relativas às variantes do sujeito de 1ª pessoa do singular e do OD de 3ª pessoa, tal qual escolhidas pelos participantes nas respostas ao experimento. Resta-nos agora relacionarmos tais resultados e, assim, discutirmos de que maneira se associam (ou se distanciam) da hipótese norteadora desta investigação.

5.4. Discussão sobre os resultados do experimento

Reiteramos aqui a hipótese norteadora desta investigação, além de resultados de pesquisas anteriores que orientaram as nossas reflexões e o desenvolvimento desta tese.

Em estudos sobre a escrita digital informal na língua inglesa e no português do Brasil, nota-se marcante semelhança: ocorrências frequentes das variantes nulas do sujeito de 1ª pessoa do singular e do OD anafórico de 3ª pessoa (*cf.* seções 3.2 e 3.3). É, *a priori*, uma semelhança inusitada, visto que, enquanto sujeitos e objetos nulos são, até certo ponto, facilmente atestados na fala e na escrita convencional no PB, essas variantes não são tão frequentes no inglês falado, tampouco no inglês escrito. No que tange especificamente ao português do Brasil, a predominância das variantes nulas de sujeito e OD na comunicação digital – especialmente em *chats* – é também instigante. Afinal, a frequência de sujeitos nulos de 1ª pessoa do singular é mais alta na escrita convencional, ao passo que os percentuais de objetos nulos de 3ª pessoa tendem a ser mais altos na fala espontânea. Logo, parecem convergir características da oralidade e da escrita convencional no PB digitado. Entretanto, ao considerarmos que, na verdade, tais variantes nulas predominam não apenas na comunicação digital em português, mas também em inglês, podemos supor, como fizemos em Pinheiro, Paredes Silva e Gomes (2022), que a ausência de expressão explícita de sujeito e OD seja um traço próprio da escrita digital informal, sem necessariamente vinculá-la às concepções já conhecidas de fala e escrita – tal como parece ocorrer no gênero *chat* privado.

A nossa proposta com o experimento realizado para esta tese era verificar se, de acordo com o julgamento dos participantes do estudo, sujeitos e objetos nulos também predominariam em conversas por *chat*, independentemente das séries escolares, do favorecimento sintático-discursivo às variantes nulas e do grau de monitoramento e formalidade das interações, controlado de acordo com o interlocutor. Esperávamos, pois, encontrar percentuais mais altos de tais variantes, o que apontaria para a correlação cognitiva

entre elas e o gênero discursivo digital em questão. Assim, essa seria uma forte evidência a favor da hipótese de que os gêneros discursivos integram o nosso conhecimento gramatical associados às formas variantes que neles ocorrem.

No que tange ao sujeito de 1ª pessoa do singular, os resultados encontrados confirmam essa hipótese. Afinal, independentemente de todos os grupos de fatores controlados, até mesmo em contextos tipicamente associados à expressão do pronome “eu”, o sujeito nulo foi sempre favorecido. Desse modo, entendemos que essa variante se vincula fortemente ao gênero discursivo digital *chat* privado na cognição dos indivíduos, como exemplar central associado ao sujeito de 1ª pessoa do singular, o que é corroborado, inclusive, por alguns comentários metalinguísticos coletados por nós durante a aplicação do experimento nas turmas do 9EF. Quando da aplicação, foram escutadas as considerações a seguir, feitas por alunos da escola: “Quanto menos escrever melhor”; “Não temos mais sujeito. O sujeito agora é elíptico”; “As pessoas não usam mais ‘eu’”; e “Esse ‘eu’ fica estranho”. Entendemos que o fato de participantes do estudo expressarem essa compreensão, especificamente quando da análise de conversas representativas de *chats* no WhatsApp, nos oferece mais um argumento para afirmarmos que, no mapa cognitivo em que se organizam as formas linguísticas, também se inscrevem os gêneros discursivos nos quais elas tendem a se realizar. Parece-nos, pois, que a norma popularmente convencionalizada para a escrita digital (ao menos para a escrita digital em plataformas de comunicação síncrona, como o WhatsApp) é justamente a não expressão do pronome sujeito – algo que não seria esperado de produções típicas da fala (com as quais as interações pela *Web* são comumente associadas), mas sim da escrita convencional (*cf.* Paredes Silva, 1988; Duarte, 1995; *inter alia*).

Reiteramos, porém, que, apesar de haver recomendações contra a presença do pronome “eu” na escrita (sobretudo na escrita mais monitorada e mais formal), esse fenômeno variável não parece ser tão estigmatizado no PB (Yacovenco e Massariol, 2017; Vogt e Cardoso, 2014). Isso o diferencia do OD anafórico de 3ª pessoa, que, por sua vez, nos leva a uma discussão mais abrangente, diante dos resultados obtidos nesta investigação.

Por um lado, o objeto nulo foi recorrente em todas as séries, nas situações comunicativas com os dois interlocutores e nos contextos sintático-discursivos controlados. No entanto, as escolhas por essa variante não foram unânimes ou igualmente distribuídas em relação às variáveis observadas. Encontramos importantes diferenças nas respostas dos participantes ao compararmos as séries escolares, o grau de monitoramento e formalidade das interações, e o favorecimento ou o desfavorecimento sintático-discursivo ao objeto nulo. Em muitos casos, por exemplo, essa variante nem mesmo ultrapassou a metade do total de

ocorrências. Destacamos ainda a marcante presença do pronome nominativo em diversos cenários, por vezes com índices aproximados aos da variante nula. Contudo, à medida que se avança no tempo de escolarização, nota-se um aumento gradativo na ausência de expressão do OD, acompanhado pela redução nos percentuais do pronome nominativo. Portanto, enquanto o 6EF optou igualmente pelo objeto nulo e pelo pronome (34% para ambos), a 3EM mostrou maior preferência pela variante nula (54%) e diminuiu as escolhas pelo pronome nominativo (25%). Retomaremos esse ponto logo adiante.

Outro aspecto que nos surpreendeu foi a presença do clítico acusativo nas respostas dos participantes, ainda que não tenha predominado em qualquer dos contextos analisados. Devido à natureza do gênero discursivo *chat* privado, geralmente composto por intercâmbios comunicativos ágeis, não esperávamos encontrar tal variante, que, em certos cenários, quase alcançou 30% do total de dados.

Por fim, mesmo não sobressaindo nas respostas ao experimento, observamos que o SN anafórico manteve-se sempre presente. A nosso ver, essa constância confirma que é uma relevante estratégia de esquiva na expressão do OD anafórico de 3ª pessoa, tal como apontado por Duarte e Ramos (2015). Desse modo, não há necessidade de optar pelo pronome nominativo, forma estigmatizada, nem de escolher o clítico acusativo, muitas vezes considerado excessivamente formal ou até mesmo pedante (Duarte, 1989).

Em relação aos diferentes graus de monitoramento das interações, comparados especialmente através da distinção entre os interlocutores, os resultados se afastaram parcialmente da nossa expectativa. Em contextos de maior intimidade, nas conversas com a amiga do personagem, o objeto nulo correspondeu a 51% das escolhas dos participantes, seguido pelo pronome nominativo (26%), por baixos percentuais do SN anafórico (7%) e do clítico acusativo (6%). Houve, porém, um equilíbrio entre a variante nula (30%), o clítico (27%) e o pronome nominativo (25%) nas interações com a direção da escola, nas quais os estudantes prestariam mais atenção às escolhas linguísticas, devido (i) ao grau mais baixo de intimidade entre os interlocutores, que, por sua vez, tipicamente implica menos conhecimento compartilhado; (ii) às especificidades do propósito na comunicação entre eles (*e.g.*, solicitações feitas pelo estudante à direção da escola, ou o atendimento às exigências da autoridade escolar); e (iii) ao distanciamento hierárquico entre os interlocutores, que, por vezes, requer nível mais alto de formalidade na comunicação. O aumento nas ocorrências do clítico acusativo se sustenta até mesmo pelo seguinte comentário que ouvimos em uma das aplicações do experimento no 9EF: “Escola, tem que ter mais moral pra responder”, aludindo, assim, à consciência da distância hierárquica entre os participantes da conversa. Essa variante

tende a ser bastante associada a situações de escrita mais monitorada, por indivíduos com maior grau de escolaridade, e a contextos nos quais se avalia a adequação das formas linguísticas empregadas, tal qual ensinadas e reforçadas pela tradição escolar (*cf.* Duarte e Freire, 2014; Duarte e Ramos, 2015; Bortoni, Gomes e Malvar, 2003). Julgamos, pois, compreensível que os índices do clítico acusativo tenham sido mais altos nas conversas com a direção, em comparação com as interações com a amiga. Afinal, a comunicação com a direção estabelece, explicitamente, uma diferença hierárquica entre os interlocutores.

Além disso, chamamos atenção para o fato de que os dados recolhidos nesta investigação não são de produção. No decorrer do percurso escolar, aponta-se para os estudantes o prestígio ou o estigma comumente atribuídos a determinadas formas da língua, algo que, na escola, se manifesta tanto através de comentários metalinguísticos feitos pelo professor em aula, quanto em marcações explícitas realizadas na correção de redações, de respostas discursivas e, em alguns casos, até mesmo de textos orais. Por isso, o fato de os participantes do estudo optarem, nas suas respostas, pelo clítico acusativo nas conversas com a direção não implica necessariamente que usariam, em comunicação espontânea, essa variante na mesma frequência. Tal como afirmado por Labov (2001) ao se referir a estereótipos na variação sociolinguística, a avaliação dos indivíduos sobre as formas da língua pode ser bastante distinta da produção real que eles próprios fariam acerca das estratégias linguísticas em questão.

Ao seccionarmos pelas séries escolares, observamos que o objeto nulo se destacou especialmente nas séries mais altas, sobretudo nas interações com a amiga (chegando a 63% na 3EM), mas também nos estímulos que envolviam a direção – em que, no entanto, não ultrapassou 42%. Apesar disso, esperávamos encontrar ocorrências ainda mais frequentes dessa variante. Já o pronome nominativo manteve-se estável nas respostas de todas as séries às conversas com a amiga, mas decaiu do 6EF (30%) à 3EM (17%) na comunicação com a direção. Quanto ao clítico, seus índices foram muito baixos – ou inexistentes – nas interações de maior intimidade, independentemente do grau de escolaridade; porém, essa variante encontrou certa estabilidade nas interações com a direção tanto no 6EF (29%), quanto no 9EF (26%) e na 3EM (24%). Evidencia-se, pois, certo grau de influência do ensino escolar sobre o comportamento linguístico dos estudantes, que, aos poucos, se distanciam do pronome nominativo em função acusativa, e reconhecem o clítico como forma linguística de maior prestígio, associada a situações que requerem maior monitoramento sobre a própria construção textual.

No que se refere ao favorecimento ou ao desfavorecimento sintático-discursivo ao objeto nulo, os nossos resultados indicaram que, conforme previsto, essa variante predominou em contexto favorecedor a ela (62%), com referentes de traço [– animado], menores distâncias referenciais e a manutenção da função sintática do antecedente. Mesmo assim, também esteve presente em contexto que a desfavoreceria (23%). Nesses casos, com referentes de traço [+ animado], maiores distâncias entre as menções e antecedentes que não desempenhavam a função de OD, favoreceu-se o pronome nominativo (48%). Isso se aproxima de resultados já encontrados em análises de dados de produção (*cf.* Omena, 1978; Duarte, 1989; Pinheiro, 2016; 2017; 2021; Othero *et al.*, 2018; Othero e Schwanke, 2018; Pereira e Coelho, 2013). Além disso, houve ocorrências de SN anafórico e clítico acusativo, mas não foram tão expressivas quanto as demais variantes.

Ao considerarmos também as séries dos participantes do experimento, notamos que o objeto nulo foi progressivamente mais escolhido do 6EF (48%) à 3EM (81%) no contexto sintático-discursivo que o favoreceria. Novamente, foram os concluintes da Educação Básica os que mais optaram pela ausência de expressão do OD. Já nos estímulos desfavorecedores à variante nula, praticamente metade dos dados correspondeu ao pronome nominativo em todos os anos de escolaridade, o que, no nosso entendimento, se justifica principalmente pelo traço [+ animado], que tende a ser correlacionado com essa variante. Destacamos ainda que, nos casos que desfavoreceriam o objeto nulo, os percentuais do clítico acusativo se aproximaram aos de tal variante. Por fim, o SN anafórico, apesar de presente em todas as séries e em ambos os contextos, não apresentou índices muito acentuados.

Parece-nos, assim, que os resultados relativos ao OD anafórico de 3ª pessoa mostram que a consciência sociolinguística dos indivíduos vai se modificando ao longo da escolaridade – algo também já apontado, *e.g.*, por Duarte (1989) e Bortoni, Gomes e Malvar (2003) acerca da mesma variável linguística. Dessa forma, os nossos resultados sugerem que, por já terem circulado por mais situações sociocomunicativas em comparação com alunos do Ensino Fundamental, estudantes da 3EM tendem a identificar com mais facilidade quais são os contextos tipicamente esperados para o objeto nulo e que, em interações mais formais, o uso do pronome nominativo em função acusativa costuma ser explicitamente combatido. De todo modo, os percentuais comprovam que, apesar do estigma atribuído ao pronome nominativo como OD, a pressão escolar não obtém êxito no apagamento completo dessa variante em seu uso acusativo, nem mesmo em situações com assimetria hierárquica entre os participantes da interação, com propósitos comunicativos que envolvem situações da vida escolar, sem intimidade entre os interlocutores e, conseqüentemente, com maior formalidade entre eles.

Por essa lógica, tal nível de reflexão sociolinguística sobre as estratégias de realização do OD ainda não seria tão facilmente alcançado por alunos do 6EF, justamente porque se desenvolve no percurso da escolarização.

Algo semelhante também ocorreu com o sujeito de 1ª pessoa do singular, mesmo que em grau muito atenuado: o 6EF foi a série com o percentual mais baixo – ainda que alto, no geral – de escolhas pelo sujeito nulo nas conversas com a direção da escola (abaixo de 70%), o que parcialmente se afasta do previsto para interações mais formais e mais monitoradas, que tendem a favorecer tal variante (*cf.* Yacovenco e Massariol, 2017; Nunes de Souza *et al.*, 2010). Dessa maneira, o 9EF e a 3EM teriam se adequadado mais às expectativas para essas interações, priorizando escolhas pelo sujeito nulo. Como indicado por Nunes de Souza *et al.* (2010), quanto maior o tempo de escolarização, menor é a probabilidade de o indivíduo preencher o sujeito pronominal. Poderíamos, pois, pensar que o fato de os participantes do estudo terem optado mais pela variante nula seria justificado por uma suposta exigência pedagógica de se evitar o uso do pronome “eu”. Julgamos, porém, que esse raciocínio não se sustenta, visto que, nas conversas com a direção da escola, não foi apenas o sujeito de 1ª pessoa do singular que teve a sua variante nula mais escolhida pelos estudantes da 3EM; também o objeto nulo teve percentual elevado nas escolhas dos concluintes da Educação Básica. Diferentemente do sujeito nulo, o objeto nulo não tende a ser focalizado no processo de escolarização como um recurso linguístico ao qual se atribui prestígio. Se fosse o caso de as escolhas pelas variantes se sustentarem exclusivamente pela pressão escolar, então os alunos da 3EM, no que tange ao OD anafórico, teriam preferido o clítico acusativo, não o objeto nulo. Parece-nos, assim, que a opção pela não expressão dos constituintes está diretamente ligada à comunicação através de conversas por *chat*.

Conforme já nos mostraram outras investigações sobre o PB, objetos nulos e sujeitos nulos são amplamente mais frequentes do que as demais alternativas em dados de produção da escrita digital informal e síncrona (*cf.* Pinheiro, 2017; 2021; Othero *et al.*, 2018; Guimarães, 2024). Os percentuais encontrados nos resultados do nosso estudo revelam que o favorecimento às variantes nulas cresce à medida que os indivíduos se encaminham à conclusão da escolarização. Dessa maneira, podemos supor que os estudantes da 3EM teriam mais familiaridade com os padrões de uso linguístico comumente encontrados nas interações por WhatsApp, provavelmente por serem usuários da plataforma há mais tempo e também por terem adquirido conhecimento mais vasto sobre tendências comunicativas em diferentes situações de interação. Afinal, como preveem os Modelos Baseados no Uso, a sistematização cognitiva do conhecimento linguístico se conecta diretamente às experiências dos indivíduos

com o uso efetivo da língua. Por outro lado, tal qual mencionado anteriormente, esta investigação não coletou dados de produção, mas de percepção – de modo ainda mais específico, no contexto da pressão escolar. Em uma pesquisa sobre dados de produção da escrita digital informal por estudantes da Educação Básica, os resultados obtidos poderiam ser diferentes, e talvez nem mesmo houvesse diferença expressiva entre indivíduos de séries escolares distintas.

Há outra consideração que julgamos pertinente acerca do perfil escolar dos participantes do experimento, junto à situação na qual os formulários foram aplicados. Conforme apresentado no capítulo de Metodologia, o experimento foi realizado em uma escola particular, constituída majoritariamente por alunos de famílias com alto poder aquisitivo, em tempos de aula, na presença de professores. Nessa instituição de ensino, como previsto pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), as funções sintáticas de sujeito e de OD são ensinadas ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, e, se o foco corretivo recai mais explícita e rigorosamente sobre as formas de expressão do acusativo (e não tanto sobre a variação do sujeito de 1ª pessoa do singular), então nos parece natural que os estudantes do 6EF e do 9EF tenham apresentado um olhar mais cuidadoso para a realização do OD. Afinal, ainda que o experimento proposto por nós não representasse um gênero discursivo tipicamente institucional (por serem conversas de WhatsApp), a situação em que ele foi aplicado era escolar – tanto pelo assunto das interações, quanto pelo momento da aplicação em sala de aula. Assim, a pressão da escrita institucional pode ter exercido maior influência nas escolhas dos participantes. De certo modo, aplica-se aqui o paradoxo do observador discutido por Labov (2008 [1972]): a investigação tem como propósito depreender escolhas e julgamentos sociolinguísticos espontâneos dos participantes, mas encontra barreiras para alcançar esse objetivo. Devemos ainda reconhecer a possibilidade de que, se aplicado em outra instituição de ensino, com outro perfil social, o experimento provavelmente apresentaria resultados distintos.

Diante das considerações tecidas até aqui, concluímos, então, que a nossa hipótese foi parcialmente confirmada pelos resultados da investigação.

Por um lado, parece realmente haver forte correlação entre o sujeito nulo de 1ª pessoa do singular e o gênero discursivo digital *chat* privado, algo também observado em dados de produção do PB e da língua inglesa. Julgamos, pois, ser esse um forte argumento a favor da ideia de que, no mapa cognitivo que integra as construções da língua, as variantes linguísticas se encontram armazenadas junto aos gêneros discursivos nos quais elas costumam ser empregadas. Nesse sentido, pela perspectiva dos MBU, o sujeito nulo seria a variante mais

central da categoria de sujeito de 1ª pessoa do singular, no seu vínculo com o gênero discursivo *chat* privado.

Por outro lado, identificamos uma associação mais fraca – ainda que perceptível – entre as interações por *chat* e o objeto nulo de 3ª pessoa em referência anafórica. Afinal, os percentuais constatados para a variante nula no nosso experimento foram mais baixos do que esperávamos, além de equiparáveis aos índices do pronome nominativo (e até mesmo do clítico acusativo) em determinados cenários. Apesar disso, foram encontradas ocorrências do objeto nulo em todos os contextos controlados na nossa investigação – até mesmo em estímulos que, *a priori*, o desfavoreceriam. Assim, no que tange à variação do OD anafórico de 3ª pessoa, cujas variantes estão sujeitas a diferentes graus de prestígio ou estigma, consideramos que as conversas em *chats* não estão sujeitas apenas à agilidade típica da comunicação digital síncrona, mas também a efeitos de outras naturezas que incluem, por exemplo, os níveis de monitoramento e formalidade das interações. Note-se, pois, que os resultados desta pesquisa, principalmente com percentuais do objeto nulo próximos aos do pronome nominativo, se distinguem do que já foi encontrado tanto em análises da fala espontânea, com predomínio da variante nula, quanto em dados da escrita convencional, em que a ausência de expressão do OD pode competir com o clítico acusativo (Omena, 1978; Duarte, 1986; Pinheiro, 2021; *inter alia*).

Portanto, como defendido por Androutsopoulos (2011), a análise dos gêneros discursivos digitais deve ir além de comparações com as modalidades oral e escrita baseadas apenas em noções preestabelecidas da fala e da escrita convencional. É preciso observá-los com lentes ajustáveis à sua sempre inédita complexidade. Esperamos, com essas discussões, ter contribuído para os estudos sobre o discurso mediado por computador e também para a compreensão da organização do conhecimento linguístico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONTRIBUIÇÕES GERAIS DESTA PESQUISA E PRÓXIMOS PASSOS

Esta investigação emergiu da curiosidade e do encantamento por dois assuntos que, sobretudo conjugados, se iluminam naturalmente no cotidiano de professores e linguistas: a comunicação digital e a organização cognitiva do conhecimento linguístico. Afinal, ambas as temáticas continuam a se mostrar propulsoras de debates que, ainda não resolvidos, têm muito a contribuir para o saber científico acerca da linguagem humana.

Assumimos aqui o posicionamento de que, tal qual pressuposto pelos Modelos Baseados no Uso, a arquitetura do conhecimento linguístico é continuamente construída a partir das experiências dos indivíduos com o uso efetivo da língua. Assim, através de processos cognitivos de domínio geral, como a categorização e o armazenamento de memória enriquecida, cada sujeito organiza na sua mente um complexo mapa de exemplares, que se distribuem em diferentes graus de proximidade, de acordo com semelhanças compartilhadas (*cf.* Bybee, 2010; Cristófaró Silva e Gomes, 2020). Nisso, incluem-se também as variantes linguísticas, que, observadas através da heterogeneidade sistemática constituinte da gramática (Labov, 2008 [1972]), são centrais na composição cognitiva da rede de exemplares (Bybee, 2010; 2013; Gomes, 2023). Justamente por não acreditarmos haver uma gramática desprovida de contexto, *i.e.*, dissociada de eventos de uso efetivo da língua, associamos os princípios já mencionados à perspectiva bakhtiniana (Bakhtin, 1997), segundo a qual a comunicação humana acontece sempre através de gêneros discursivos. Dessa maneira, como em Pinheiro, Paredes Silva e Gomes (2022), defendemos a hipótese de que os gêneros integram o nosso conhecimento linguístico conjuntamente com as formas da língua que lhes são típicas.

No contexto desta tese, voltamo-nos mais especificamente à escrita digital informal realizada em interações por *chats*, como na plataforma de mensagens instantâneas WhatsApp. Entendemos, pois, que a comunicação mediada por computador – em que o termo “computador” abrange diversos recursos tecnológicos que viabilizam a comunicação entre indivíduos – está submetida a constantes atualizações e inovações e, inclusive por esse motivo, não pode ser caracterizada exclusivamente através das noções preestabelecidas de fala e escrita (Herring e Androutsopoulos, 2015; Androutsopoulos, 2011).

Evidências coletadas em pesquisas sobre dados de produção mostraram-nos que, no que tange ao sujeito de 1ª pessoa do singular, sua variante nula predomina em conversas de *chat* tanto no português brasileiro, quanto na língua inglesa (Guimarães, 2024; Rafi, 2014; Herring, 2012; Weir, 2012; Murray, 2000; *inter alia*). Além disso, Weir (2017) também

apontou que a não expressão de complementos verbais de 3ª pessoa é um traço característico da escrita digital informal em inglês – algo também observado por nós para o objeto direto anafórico de 3ª pessoa no português digitado (Pinheiro, 2017; 2021). Tais conclusões nos levaram em Pinheiro, Paredes Silva e Gomes (2022) a defender que as variantes nulas do sujeito e do objeto estariam cognitivamente correlacionadas ao gênero discursivo *chat* privado, o que buscamos confirmar na investigação descrita nesta tese.

Para isso, elaboramos um experimento de julgamento sociolinguístico do qual participaram estudantes do 6º e do 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. A proposta do estudo era verificar se, independentemente do favorecimento ou do desfavorecimento sintático-discursivo às variantes nulas e do grau de proximidade ou de distanciamento entre os interlocutores das interações, os participantes demonstrariam preferência pelo sujeito nulo de 1ª pessoa do singular e pelo objeto nulo de 3ª pessoa em referência anafórica em interações por *chat*. Esperávamos, pois, que as variantes nulas predominassem no experimento.

Os resultados obtidos confirmaram parcialmente a nossa hipótese, evidenciando diferenças para o sujeito e para o objeto direto.

Quanto ao sujeito de 1ª pessoa do singular, sua variante nula predominou em todo o estudo, sem mostrar dependência das séries escolares investigadas, do grau de monitoramento e formalidade das interações (atestado através da diferença de interlocutor), ou do favorecimento à ausência do pronome “eu”. Consideramos, assim, que parece haver forte correlação entre o sujeito nulo de 1ª pessoa do singular e o gênero *chat* privado, o que, por sua vez, corrobora a proposta de que os gêneros discursivos são armazenados no conhecimento linguístico dos indivíduos, vinculados às variantes tipicamente empregadas neles.

Já no que tange ao objeto direto anafórico de 3ª pessoa, a distribuição das variantes atestada no experimento foi, em boa parte, diferente da nossa expectativa. Por um lado, constatarem-se escolhas pelo objeto nulo em todos os contextos controlados no estudo, até mesmo em estímulos-alvo que, *a priori*, desfavoreceriam essa variante. No entanto, outras alternativas foram igualmente escolhidas pelos participantes, com especial destaque (i) ao pronome nominativo, que, em alguns cenários, se equiparou à variante nula; e (ii) ao clítico acusativo, que, apesar de não ter predominado em nenhuma situação, se mostrou razoavelmente presente nas respostas dos estudantes, sobretudo em conversas mais monitoradas e formais, com maior distanciamento hierárquico e menos conhecimento compartilhado entre os interlocutores. Assim, os índices do objeto nulo foram mais baixos do que inicialmente prevíamos. Observamos, porém, que, com a progressão da trajetória escolar,

aumentaram os percentuais da variante nula, ao passo que decaíram as ocorrências do pronome nominativo, forma estigmatizada em função acusativa. Concluimos que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental parecem reproduzir mais os valores sociolinguísticos disseminados pela escola, independentemente das conversas analisadas se enquadrarem no gênero discursivo *chat* privado. Já os estudantes da 3ª série do Ensino Médio, provavelmente devido ao repertório mais vasto adquirido com a experiência de interação intersubjetiva em diferentes contextos, tendem a se adequar mais aos padrões típicos da situação comunicativa específica – nesse caso, conversas por *chat*. Além disso, os concluintes do Ensino Médio também pareceram ter demonstrado conhecimento acerca do estigma atribuído ao pronome nominativo – que, contudo, não desapareceu por completo das suas escolhas e, portanto, ainda resiste à pressão escolar. Desse modo, devido a uma distribuição das variantes distinta do que já foi encontrado para dados da fala espontânea e da escrita convencional, tais resultados parecem confirmar que a caracterização da comunicação digital não pode ser exclusivamente pautada por tentativas de aproximá-la diretamente a uma ou outra modalidade, visto que a escrita na *Web* tem uma complexidade que lhe é própria (Androutsopoulos, 2011). Ao mesmo tempo que a sincronidade da escrita digital informal costuma prever, de fato, uma interação ágil, que busca poupar caracteres na digitação, essa comunicação não está livre de pressões sociais atribuídas a determinadas variantes linguísticas, impostas e reforçadas, *e.g.*, pela ação escolar, tal como se notou para o OD de 3ª pessoa.

Com esta tese, esperamos, pois, ter contribuído para a discussão teórica mais geral acerca do entendimento de que o conhecimento da variação sociolinguística inclui também o conhecimento relativo aos gêneros discursivos. Acreditamos ainda ter levantado contribuições para pesquisas realizadas com estudantes do Ensino Básico, ao mostrarmos que, além do efeito da própria variável escolaridade, o ambiente onde a pesquisa é produzida também pode influenciar nas respostas dos participantes e, por isso, precisa ser levado em consideração.

Como passos futuros desta investigação, desejamos ampliar o escopo da aplicação do experimento e, assim, incluir participantes com outros perfis sociais. Haveria diferenças nas escolhas dos participantes a depender da sua classe social? Sujeitos adultos que acompanharam o surgimento e a popularização das plataformas de *chat* responderiam ao experimento de forma semelhante aos estudantes que participaram deste estudo? Esses são alguns questionamentos que, ainda não respondidos, nos instigam a dar continuidade a esta pesquisa.

Além disso, consideramos enriquecedor o *feedback* espontâneo coletado dos participantes quando das aplicações do experimento. Afinal, ainda que tenhamos buscado

garantir verossimilhança aos estímulos elaborados, eles não correspondem à comunicação entre interlocutores reais e, por isso, podem parecer estranhos a indivíduos de faixas etárias diferentes das nossas. A título de exemplo, houve entre os estudantes quem fizesse comentários como os seguintes: “A abreviação de ‘de novo’ é separada [‘d nv’]?”; “‘Rec’ é ‘recuperação’? Achei que fosse ‘gravação’”; “Costumo abreviar ‘sei lá’ como ‘sla’, não ‘sl’”, o que aponta para certo grau de estranhamento diante dos estímulos apresentados.

Gostaríamos, por fim, de considerar em aplicações futuras mais um aspecto que poderia desfavorecer o sujeito nulo de 1ª pessoa do singular não contemplado pelo estudo até o momento: formas verbais que correspondem a mais de uma pessoa do discurso, *e.g.*, “Eu/ele/ela/você tinha almoçado”, “Eu/ele/ela/você vinha aqui em casa”. Se, mesmo diante desses verbos, o sujeito nulo predominar, acreditamos que isso fornecerá forte evidência à correlação entre essa variante e o gênero discursivo *chat* privado.

Pela clássica citação de Heráclito, “ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou”.⁴⁰ Então, de modo análogo, podemos dizer – adotando aqui alguma liberdade poética – que não se navega duas vezes na mesma internet, pois, quando nela se entra, inúmeras atualizações já foram feitas na própria rede de conectividade e nas tendências comunicativas dos indivíduos. Assim, encerramos esta tese com um convite à ampliação do conhecimento científico sobre as estruturas morfossintáticas do português (e de outras línguas) na escrita digital informal, pois ainda há – e sempre haverá – muito a descobrir.

⁴⁰ Retirado de <https://fmd.pucminas.br/ninguem-pode-entrar-duas-vezes-no-mesmo-rio/>. Acesso em 25/01/2025.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. C. B. **Processamento de orações relativas na aquisição do português brasileiro em contexto de *input* variável**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.
- ALMEIDA, F. Concept and dimensions of Web 4.0. **International journal of computers and technology**, v. 16, n. 7, 2017, p. 7040-7046. Disponível em <https://rajpub.com/index.php/ijct/article/view/6446>. Acesso em 18/01/2025.
- ANDROUTSOPOULOS, J. Language change and digital media: a review of conceptions and evidence. In: COUPLAND, N.; KRISTIANSEN, T. (Eds.). **Standard languages and language standards in a changing Europe**. Oslo: Novus Press, 2011, p. 145-159. Disponível em <https://jannisandroustopoulos.files.wordpress.com/>. Acesso em 18/01/2025.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ARAÚJO, J. Transmutação de gêneros na web: a emergência do chat. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 109-134.
- ARAÚJO, J. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 49-64.
- AVERBUG, M. C. G. **Objeto direto anafórico e sujeito pronominal na escrita de estudantes**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.
- BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BARON, N. S. Language of the internet. In: FARGHALI, A. (Org.). **The Stanford handbook for language engineers**. Sanford, CA: CSLI Publications, 2003, p. 1-63.
- BARON, N. Enunciados segmentados em MIs. Tradução de Tania G. Shepherd. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T.G. (Orgs.). **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 125-155.
- BARON, N. S.; LING, R. IM and SMS: a linguistic comparison. **Fourth International Conference of the Association of Internet Researchers**, Toronto, Outubro 16-19, 2003.
- BELL, A. Language style as audience design. **Language in Society**, v. 13, n. 2, 1984, p. 145-204. Disponível em <https://www.cambridge.org/core/journals/>. Acesso em 08/03/2025.
- BENTIVOGLIO, P. A variação nos estudos sintáticos. **Estudos Linguísticos, XIV**. Anais de Seminários do GEL. Campinas: UNICAMP, 1987, p. 7-29.

BERGER, N. I.; COCH, D. Do u txt? Event-related potentials to semantic anomalies in standard and texted English. **Brain & Language**, v. 113, 2010, p. 135-148. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/>. Acesso em 18/01/2025.

BORTONI, S. M.; GOMES, C. A.; MALVAR, E. The Principle of Saliency Revisited. *In*: SCHLIEBEN-LANGE, B.; KOCH, I. V.; JUNGBLUTH, K. (Orgs.). **Dialog Zwischen den Schulen**: Soziolinguistische, konversationsanalytische und generative Beiträge aus Brasilien. Münster: Nodus Publikationen, 2003, p. 61-72.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUTLER, C. S. **Structure and Function**: A Guide to Three Major Structural-Functional Theories. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003.

BYBEE, J. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BYBEE, J. Usage-based theory and exemplar representation. *In*: HOFFMAN, T.; TROUSDALE, G. (Org.). **The Oxford handbook of Construction Grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2013, p. 49-69.

BYBEE, J.; CACOULLOS, R. T. Phonological and grammatical variation in exemplar models. **Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics**, v. 1, n. 2, 2008, p. 399-413. Disponível em <https://www.researchgate.net/>. Acesso em 08/03/2025.

CAMPBELL-KIBLER, K. Sociolinguistics and perception. **Language and Linguistics Compass**, v. 4, n. 6, 2010, p. 377-389. Disponível em <https://compass.onlinelibrary.wiley.com/>. Acesso em 08/03/2025.

CEZARIO, M. M.; MARQUES, P. M.; ABRAÇADO, J. Sociofuncionalismo. *In*: MOLLICA, M. C.; FERRAREZI JR., C. (Orgs.). **Sociolinguística, sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 45-61.

CHAFE, W. L. **Discourse, consciousness, and time**: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

CORRÊA, L. J. D. D. **A realização do objeto direto anafórico na fala do araguiense**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Mato Grosso, 2014.

CRISTÓFARO SILVA, T.; GOMES, C. A. Fonologia na perspectiva dos Modelos de Exemplos. *In*: GOMES, C. A. (Org.). **Fonologia na perspectiva dos Modelos de Exemplos**: para além do dualismo natureza/cultura na ciência linguística. São Paulo: Contexto, 2020, p. 13-36.

CYRINO, S. M. L. **O objeto nulo no português do Brasil**: uma investigação diacrônica. Manuscrito. Unicamp, 1999.

CYRINO, S. M. L. O objeto nulo. In: CYRINO, Sonia; MORAIS, Maria A. Torres (Orgs.). **Mudança sintática do português brasileiro: perspectiva gerativista**. São Paulo: Contexto, 2018a, p. 210-251.

CYRINO, S. M. L. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Orgs.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018b, p. 129-142.

DĄBROWSKA, M. Language economy in short text messages. **Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis**, v. 128, 2011, p. 7-21. Disponível em <https://www.researchgate.net/>. Acesso em 18/01/2025.

DE SMET, H.; D'HOEDT, F.; FONTEYN, L.; VAN GOETHEM, K. The changing functions of competing forms: attraction and differentiation. **Cognitive Linguistics**, v. 29, n. 2, 2018, p. 197-234. Disponível em <https://www.degruyterbrill.com/>. Acesso em 19/04/2025.

DIESSEL, H. Usage-based construction grammar. In: DĄBROWSKA, E.; DIVJAK, D. (Org.). **Handbook of Cognitive Linguistics**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2015, p. 295-321.

DRAGER, K. Experimental methods in sociolinguistics. In: HOLMES, J.; HAZEN, K. (Orgs.) **Research Methods in Sociolinguistics: A practical guide**. Wiley-Blackwell: Oxford, 2014, p. 58-73.

DRAGER, K. **Experimental Research Methods in Sociolinguistics**. New York: Bloomsbury, 2018.

DUARTE, M. E. L. Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. **Dissertação de Mestrado**. São Paulo: PUC-SP, 1986.

DUARTE, M. E. L. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, Fernando. **Fotografias sociolinguísticas**. Campinas, SP: Pontes / Unicamp, 1989, p. 19-34.

DUARTE, M. E. L. **A perda do princípio “Evite Pronome” no português brasileiro**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 1995.

DUARTE, M. E. L. Avanço no estudo da mudança sintática associando a Teoria da Variação e Mudança e a Teoria de Princípios e Parâmetros. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 57, n. 1, 2015a, p. 85-111. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/>. Acesso em 09/03/2025.

DUARTE, M. E. L. Para uma nova descrição da sintaxe do ‘português padrão’. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 51, 2015b, p. 23-41. Disponível em <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/>. Acesso em 18/01/2025.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Orgs.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 83-103.

DUARTE, M. E. L.; FREIRE, G. C. Como a escrita padrão recupera formas em extinção e implementa formas inovadoras. *In*: PAIVA, M. C.; GOMES, C. A. (Org.). **Dinâmica da variação e da mudança na fala e na escrita**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2014, p. 121-142.

DUARTE, M. E. L.; MARINS, J. E. Brazilian Portuguese: a 'partial' null subject language? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 63, 2021, p. 1-21. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8661660>. Acesso em 17/01/2025.

DUARTE, M. E.; RAMOS, J. M. Variação nas funções acusativa, dativa e reflexiva. *In*: MARTINS, M. A.; ABRAÇADO J. (Org.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 173-195.

DUARTE, M. E. L.; REZENDE DOS REIS, E. P. Revisitando o sujeito pronominal vinte anos depois. **Revista Virtual de Estudos Linguísticos**, v. 16, n. 30, 2018, p. 173-197. Disponível em <https://revel.inf.br/>. Acesso em 17/01/2025.

ECKERT, P. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. **Annual Review of Anthropology**, v. 41, 2012, p. 87-100.

FAGUNDES, E. D. **Ocorrências de objeto direto e indireto nas três capitais do Sul do Brasil**: clíticos, pronomes lexicais e ausência de preenchimento. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 1997.

FIGUEIREDO SILVA, M. C. V. **Objeto direto anafórico no dialeto rural afro-brasileiro**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2004.

FIORIN, J. L. A internet vai acabar com a língua portuguesa? **Texto livre**, v. 1, p. 2-9, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/>. Acesso em: 18/01/2025.

FOULKES, P.; DOCHERTY, G. The social life of phonetics and phonology. **Journal of Phonetics**, v. 34, n. 4, 2006, p. 409-438. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em 08/03/2025.

FREIRE, G. C. **Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitana**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

FREIRE, G. C. Clíticos acusativo e dativo no ensino de língua padrão. *In*: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. (Org.). **Práticas de ensino do português**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 91-109.

GIVÓN, T. (1983). Topic continuity in discourse: the functional domain of switch reference. *In*: HAIMAN, J.; MUNRO, P. (Org.). **Switch reference and universal grammar: proceedings of a symposium on switch reference and universal grammar**, Winnipeg, May 1981. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1983, p. 51-82.

GEERE, M.; EVERETT, J.; MacLEOD, A. “My vocal cords are made of tweed”: style-shifting as speaker design. **Lifespans and Styles**, v. 1, 2015, p. 12-20. Disponível em <https://journals.ed.ac.uk/lifespansstyles/article/view/1179>. Acesso em 08/03/2025.

GOLDBERG, A. E. **Constructions**: a Construction Grammar approach to argument structure. Chicago: Chicago University Press, 1995.

GOMES, C. A. Para além das ondas: um ponto de partida sobre o significado social da variação entre ditongo nasal átono final e vogal oral no Português Brasileiro. **Diacrítica**, v. 31, n. 1, 2017, p. 20-36. Disponível em <https://revistas.uminho.pt/index.php/diacritica/>. Acesso em 09/03/2025.

GOMES, C. A. A questão da equivalência de significado de construções e a variação linguística. In: RIOS DE OLIVEIRA, M.; LOPES, M. G. (Orgs.). **Funcionalismo linguístico**: interfaces. Campinas: Pontes Editores, 2023, p. 193-219.

GOMES, C. A.; CRISTÓFARO SILVA, T. Variação linguística: antiga questão e novas perspectivas. **Lingua(gem)**, v. 1, n. 2, 2004, p. 31-41.

GOMES, C. A.; MELO, M. A. S. L. Percepção/Processamento da variação sociolinguística: considerações sobre contribuições e desafios da pesquisa experimental. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 31, n. 2, 2023, p. 432-467. Disponível em <http://periodicos.letras.ufmg.br/>. Acesso em 08/03/2025.

GOMES, C. A.; SILVA, G. G. A. Percepção da variação sociolinguística: a avaliação social da alternância entre o ditongo nasal átono final e vogal oral na variedade carioca. **Matraga**, v. 31, n. 61, 2024, p. 233-248. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/>. Acesso em 08/03/2025.

GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 81-92.

GUIMARÃES, L. S. **A variação do pronome “eu” em função de sujeito em conversas de Facebook entre jovens universitários**. Monografia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2024.

HAY, J.; WARREN, P.; DRAGER, K. Factors influencing speech perception in the context of a merger-in-progress. **Journal of Phonetics**, v. 34, n. 4, 2006, p. 458-484. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/>. Acesso em 08/03/2025.

HERRING, S. C. Computer-mediated discourse. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. (Orgs.). **The Handbook of Discourse Analysis**. Massachusetts: Blackwell Publishers, 2001, p. 612-634.

HERRING, S. C. Grammar and electronic communication. In: CHAPELLE, C. (Ed.), **Encyclopedia of Applied Linguistics**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2012, p. 2338–2346. Disponível em <https://ella.sice.indiana.edu/~herring/e-grammar.pdf>. Acesso em 18/01/2025.

HERRING, S. C.; ANDROUTSOPOULOS, J.. Computer-mediated discourse 2.0. *In*: TANNEN, D.; HAMILTON, H. E.; SCHIFFRIN, D. (Orgs.). **The Handbook of Discourse Analysis**, 2. ed. Chichester: John Wiley & Sons, 2015, p. 127-151. Disponível em: <http://info.ils.indiana.edu/~herring/herring.androutsopoulos.2015.pdf>. Acesso em 18/01/2025.

HILPERT, M. **Construction grammar and its application to English**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.

JAMOVI. **The Jamovi project** [Programa de computador], v. 2.3, 2023. Disponível em <https://www.jamovi.org>. Acesso em 18/01/2025.

KEMMER, S; BARLOW, M. Introduction: A usage-based conception of language. *In*: BARLOW, M.; KEMMER, S. (Org.), **Usage-based models of language**. Stanford, CA: CSLI Publications, 2000, p. vii-xxv.

LABOV, W. **Principles of linguistic change: internal factors**. Philadelphia: John Benjamins, 1994.

LABOV, W. **Principles of linguistic change: social factors**. Malden, MA: Blackwell Publishers, 2001.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Título original: **Sociolinguistic Patterns** [1972].

LABOV, W. **Principles of linguistic change: cognitive and cultural factors**. Philadelphia: John Benjamins, 2010.

LANGACKER, R. W. **Cognitive Grammar: A basic introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LAVANDERA, B. Where does the sociolinguistic variable stop? **Language in Society**, v. 7, n. 2, 1978, p. 171-182.

LIMA, Y. D. R. **A variação do sujeito de primeira pessoa do singular no gênero blog. Monografia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, M. A. L.; FREITAS JR., R. Aquisição de linguagem e Modelos Baseados no Uso. In: FREITAS JUNIOR, R.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. (Org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras – UFRJ, 2020, p. 23-35.

MELO, M. A. S. L.; GOMES, C. A. O papel do item lexical e da estrutura social na direcionalidade da mudança sonora. **Letrônica**, v. 10, n. 1, 2017, p. 210-224. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/>. Acesso em 08/03/2025.

MEYERHOFF, M. **Introducing Sociolinguistics**. New York: Routledge, 2011.

MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013, p. 9-14.

MURRAY, D. E. Protean communication: The language of computer-mediated communication. **TESOL Quarterly**, v. 34, n. 3, 2000, p. 397-421. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/3587737>. Acesso em 18/01/2025.

NEVES, M. H. M. Uma visão geral da gramática funcional. **Alfa**. São Paulo, v. 38, 1994, p. 109-127.

NEVES, M. H. M. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NUNES, J. Direção de cliticização, objeto nulo e pronome tônico na posição de objeto em português brasileiro. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Orgs.). **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 161-173.

NUNES DE SOUZA, C. M.; BRUSTOLIN, A. K. B. S.; SACHET, P. F.; COELHO, I. L. O preenchimento do sujeito pronominal em textos escritos de alunos adolescentes de Florianópolis. **Working Papers em Linguística**, v. 11, n. especial, 2010, p. 94-107. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/>. Acesso em 21/04/2025.

OMENA, N. P. **Pronome pessoal de 3ª pessoa: suas formas variantes em função acusativa**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Departamento de Letras da PUC-Rio, 1978.

OTHERO, G. A.; CYRINO, S.; SCHABBACH, G.; MADRID, L.; ROSITO, R. Objeto nulo e pronome pleno na retomada anafórica em PB: uma análise em *corpora* escritos com características de fala. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 45, mai./ago., 2018, p. 68-89. Disponível em <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/>. Acesso em 18/01/2025.

OTHERO, G. A.; SCHWANKE, C. Retomadas anafóricas de objeto direto em português brasileiro escrito. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2018, p. 147-185.

PAREDES SILVA, V. L. **Cartas cariocas: a variação do sujeito na escrita informal**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

PAREDES SILVA, V. L. Por trás das frequências. **Organon**, v. 18, 1991, p. 23-36. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/>. Acesso em 18/01/2025.

PAREDES SILVA, V. L. Motivações funcionais no uso do sujeito pronominal: uma análise em tempo real. In: PAIVA, M. C.; DUARTE, M. E. L. (Org.) **Mudança linguística em tempo real**. Rio de Janeiro: Contracapa/FAPERJ, 2003, p. 97-114.

PAREDES SILVA, V. L. Variação nos processos de referenciação correlacionada a gêneros discursivos. **Revista do GELNE**, v. 14, n. especial, 2012, p. 273-300. Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/gelne/>. Acesso em 18/01/2025.

PAREDES SILVA, V. L. Sociolinguística e texto. In: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JUNIOR, Celso (Orgs.). **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 185-195.

PEREIRA, I.; COELHO, I. L. O uso variável das formas anafóricas no acusativo. **Letrônica**, v. 6, n. 1, 2013, p. 288-318.

PIERREHUMBERT, J. Knowledge of Variation. **Papers from the 30th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, vol. 2: The Parasession of Variation in Linguistic Theory**, 1994, p. 232-256.

PIMIENTA, P. C. S. **La segunda persona de singular en el portugués de Rio de Janeiro: variación en la relación gramatical de objeto directo**. Dissertação de Mestrado, Guadalajara: Universidade de Guadalajara, 2013.

PINHEIRO, A. F. C. A primeira parte de um estudo sobre a expressão variável do objeto direto de 3ª pessoa: a fala de jovens cariocas em regime socioeducativo. **Linguística Rio**, v. 2, 2016, p. 50-60.

PINHEIRO, A. F. C. A variação do objeto direto de 3ª pessoa em uma escrita próxima à fala: conversas de WhatsApp. **Anais do X Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística: pesquisa linguística e compromisso político**, 2017, p. 154-165. Disponível em <http://www.anaisabralin.uff.br/index.php/revista/issue/view/1>. Acesso em 18/01/2025.

PINHEIRO, A. F. C. **Das cartas aos chats: a variação do objeto direto de 3ª pessoa e a escrita informal no papel e na web**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.

PINHEIRO, A. F. C.. Estrutura e variação linguística na comunicação digital: fundamentos, características e o português brasileiro. **Domínios de lingu@gem**, v. 17, 2023, p. 1-29. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/>. Acesso em 18/01/2025.

PINHEIRO, A. F. C.; PAREDES SILVA, V. L.; GOMES, C. A. Conhecimento linguístico e gêneros discursivos digitais: correlações possíveis a partir de fenômenos variáveis em interações por chat. **Diacrítica**, v. 36, 2022, p. 300-316. Disponível em <https://revistas.uminho.pt/index.php/diacritica/>. Acesso em 18/01/2025.

PRAIA, A. N. E. **A variação do objeto direto anafórico na fala dos moradores do município de Tefé – AM**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas, 2020. Disponível em <https://tede.ufam.edu.br/>. Acesso em 08/03/2025.

R CORE TEAM. **R**: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2022. Disponível em <https://www.R-project.org/>. Acesso em 18/01/2025.

RAFI, M. S. Meaning Making Through Minimal Linguistic Forms in Computer-Mediated Communication. **SAGE Open**, v. 4, 2014, p. 1-12. Disponível em <https://journals.sagepub.com/>. Acesso em 18/01/2025.

SANTANA, J. C. Representações anafóricas na posição de objeto direto na língua falada em Feira de Santana – BA. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, v. 9, n. 4, 2020, p. 320-343. Disponível em <https://www.researchgate.net/>. Acesso em 08/03/2025.

SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (Orgs.). **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SQUIRES, L. Introduction: Variation, representation, and change in English in CMC. In: SQUIRES, L. (Org.). **English in Computer-Mediated Communication: Variation, Representation, and Change**. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2016, p. 1-14.

TAGLIAMONTE, S. A.; USCHER, D.; KWOK, L.; *et al.* So sick or so cool? The language of youth on the internet. **Language in Society**, v. 45, 2015, p. 1-32. Disponível em <https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/>. Acesso em 18/01/2025.

TOMASELLO, M. **Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

TRAUGOTT, E.; TROUSDALE, G. The framework. In: TRAUGOTT, E.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and constructional changes**. Oxford: Oxford University Press, 2013, p. 1-44.

VAN BERKUM, J. J. A.; VAN DEN BRINK, D.; TESINK, C. M. J. Y.; KOS, M.; HAGOORT, P. The neural integration of speaker and message. **Journal of Cognitive Neuroscience**, v. 20, n. 4, 2008, p. 580-591. Disponível em <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18052777/>. Acesso em 08/03/2025.

VAN COMPERNOLLE, R. A. *Nous* versus *on*: Pronouns with first-person plural reference in synchronous French chat. **Canadian Journal of Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, 2008, p. 85-110. Disponível em <https://journals.lib.unb.ca/>. Acesso em 18/01/2025.

VIEIRA, S. R.; FREIRE, G. C. Variação morfossintática e ensino de português. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 81-114.

VIEIRA-PINTO, C. A.; COELHO, I. L. O objeto direto anafórico de SN: uma análise da fala de Florianópolis em duas sincronias. **ReVEL**, edição especial, n. 13, 2016, p. 245-263. Disponível em <https://www.revel.inf.br/>. Acesso em 08/03/2025.

VOGT, D. R.; CARDOSO, B. A realização do sujeito pronominal em Florianópolis. **Working Papers em Linguística**, v. 15, n. 2, 2014, p. 86-102. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2014v15n2p86>. Acesso em 21/04/2025.

VOTRE, S. J. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013, p. 51-57.

WAGNER, S. Never saw one: first-person null subjects in spoken English. **English Language and Linguistics**, v. 22, n. 1, 2016, p. 1-34. Disponível em <https://www.cambridge.org/core/journals/english-language-and-linguistics/>. Acesso em 18/01/2025.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Título original: **Empirical foundations for a theory of language change** [1968].

WEIR, A. Left edge deletion in English and subject omission in diaries. **English Language and Linguistics**, v. 16, n. 1, 2012, p. 105-29. Disponível em <https://www.cambridge.org/core/journals/english-language-and-linguistics/>. Acesso em 18/01/2025.

WEIR, A. Object drop and article drop in reduced written register. **Linguistic Variation**, v. 17, n. 2, 2017, p. 157-185. Disponível em <https://awweir.com/research/>. Acesso em 18/01/2025.

WHATSAPP. **WhatsApp**: mensagens e ligações privadas, gratuitas, seguras e confiáveis. Disponível em <https://www.whatsapp.com/>. Acesso em 26/04/2025.

YACOVENCO, L. C.; MASSARIOL, C. B. A expressão do sujeito pronominal na fala de uma universitária capixaba: uma análise baseada no estilo. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v. 11, n. 19, 2017, p. 104-123. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/>. Acesso em 21/04/2025.

ANEXO 1 – INFORME ESCRITO PELA DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO ONDE O EXPERIMENTO FOI APLICADO

Observação: foram anonimizados todos os dados de identificação da escola.

Assunto: Pesquisa Doutorado – Professor Andrei Pinheiro

Rio de Janeiro, 18 de setembro de 2024

Às famílias dos alunos do 6º e 9º anos e 3ª série do Ensino Médio,

Nós do [nome da instituição de ensino] acreditamos na importância da formação continuada dos educadores. Acreditamos, portanto, que educar requer estudo constante, seja fazendo novos cursos, assistindo a palestras, lendo livros, ou refletindo sobre a educação de outras maneiras. Por isso, além de formações dentro do próprio [nome da instituição de ensino], também apoiamos as iniciativas pessoais de estudo de toda a nossa equipe docente.

O professor de Língua Portuguesa Andrei Pinheiro está cursando o Doutorado em Linguística na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A sua pesquisa se insere em uma área de estudos denominada Sociolinguística, que analisa as diferentes formas como falamos ou escrevemos a depender da situação comunicativa. O título atualizado da sua investigação é “Comunicação digital, sujeito e objeto direto: evidências da conexão cognitiva entre variantes linguísticas e gêneros discursivos”.

Como parte da sua pesquisa de Doutorado, o professor Andrei precisa da contribuição de estudantes do 6º e do 9º anos do Ensino Fundamental, e da 3ª série do Ensino Médio. Assim, os alunos participarão do que se chama tecnicamente de “experimento linguístico”. Apesar do nome “experimento”, trata-se de um questionário digital no qual os estudantes analisarão algumas conversas de WhatsApp e, considerando os interlocutores das conversas, deverão escolher a resposta mais adequada. Todas as conversas a serem analisadas se situam no contexto escolar e, portanto, tratam apenas de assuntos adequados à escola.

Para a pesquisa, além das respostas dos alunos ao questionário, será registrada apenas a série que estão cursando no momento. Todos os seus demais dados serão anonimizados: não serão registrados (e, conseqüentemente, não serão divulgados, sob qualquer hipótese) os nomes, as idades, os gêneros, ou quaisquer outras informações pessoais dos estudantes. Também será anonimizado o nome da nossa escola. Assim, poderão ser publicadas em

trabalhos científicos apenas as respostas dos alunos ao questionário e as séries escolares em que se encontram.

A aplicação do experimento acontecerá em um tempo de aula, entre os meses de setembro e novembro. Todos os dias o professor Andrei estará disponível na escola para tirar dúvidas sobre a pesquisa e mostrar o questionário aos responsáveis que desejarem ver.

Agradecemos a todos por contribuírem para a ciência brasileira e para o trabalho acadêmico de um dos nossos professores.

Atenciosamente

Direção

ANEXO 2 – ESTÍMULOS ELABORADOS PARA O EXPERIMENTO

A seguir, dispomos todos os estímulos elaborados para o estudo, separados pelas listas que compuseram e, dentro das listas, agrupados de acordo com os assuntos norteadores das conversas entre Luan, personagem principal do experimento, e seus interlocutores: ou sua amiga, ou a direção da sua escola. Logo abaixo do assunto de cada interação, indicamos se os itens criados referem-se a estímulos-alvo de sujeito, de objeto direto, ou a estímulos distratores.

Anexo 2.1. Estímulos utilizados nos formulários correspondentes à Lista (A)

ASSUNTO 1 – VOLTA ÀS AULAS ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Desculpa por incomodar durante as férias. Queria apenas confirmar quando as aulas voltam. É na primeira semana de fevereiro mesmo? Obrigado!

DIRETOR – Bom dia, Luan. Sim, voltamos no dia 1 de fevereiro. Encontraremos você lá na escola com a mesma animação de sempre?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Com certeza! Obrigado mais uma vez!
2. ALUNO – Claro! Obrigado mais uma vez!

COM AMIGA

ALUNO – Amiga, me lembra uma coisa? Qnd as aulas voltam msm? Tô perdido...

AMIGA – Tá no calendário, garotoo... É no dia 1 de fevereiro. Partiu voltar animado p escola?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Partiu, com ctz hahaha
2. ALUNO – Partiu, claro hahaha

ASSUNTO 2 – MELHORIA PARA A ESCOLA

ESTÍMULOS-ALVO DE OBJETO DIRETO

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Outro dia mandei um e-mail com uma sugestão para a cantina da escola, mas fiquei sem resposta. Será que foi errado?

DIRETOR – Olá, Luan. Não recebemos a sua sugestão. Pode reescrever o e-mail, por favor?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Posso reescrever sim!
2. ALUNO – Posso reescrevê-lo sim!
3. ALUNO – Posso reescrever ele sim!
4. ALUNO – Posso reescrever o e-mail sim!

COM AMIGA

ALUNO – Amiga, lembra daquele e-mail q a gnt mandou p diretor? Com uma sugestão p cantina da escola? Acho q n receberam, sl

AMIGA – Ixiii, e agr? Vc pode reescrever o e-mail?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Posso reescrever sim!
2. ALUNO – Posso reescrevê-lo sim!
3. ALUNO – Posso reescrever ele sim!
4. ALUNO – Posso reescrever o e-mail sim!

ASSUNTO 3 – LISTA DAS TURMAS

ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

DIRETOR – Bom dia, Luan! Espero que tenha aproveitado as suas férias. Escrevo esta mensagem para avisar que a lista das turmas já está disponível no sistema. Até semana que vem!

Opções de resposta:

1. ALUNO – Bom dia! Obrigado pelo aviso! Até já!
2. ALUNO – Bom dia! Muito obrigado pelo aviso! Até já!
3. ALUNO – Bom dia! Agradeço bastante pelo aviso! Até já!
4. ALUNO – Bom dia! Agradeço demais pelo aviso! Até já!

COM AMIGA

AMIGO – Amigo, olha issoooo!!! A lista das turmas já tá no sistema p gnt ver! Já viu????

Opções de resposta:

1. ALUNO – Ahhhh obrigado pelo avisooo
2. ALUNO – Ahhhh muito obrigado pelo avisooo
3. ALUNO – Ahhhh agradeço bastante pelo avisooo
4. ALUNO – Ahhhh agradeço demais pelo avisooo

ASSUNTO 4 – CONCURSO LITERÁRIO
ESTÍMULOS-ALVO DE SUJEITO

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Tudo bem? Aqui é o Luan, aluno da escola. Já estão abertas as inscrições para o concurso literário da escola? Como vai ser?

DIRETOR – Bom dia, Luan. Para se inscrever no concurso, os alunos devem mostrar interesse e depois enviar o conto para o e-mail da secretária. O prazo vai até a próxima semana.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Tenho interesse!
2. ALUNO – Eu tenho interesse!

COM AMIGA

ALUNO – Amigaaaaa, viu o concurso literário da escola? Vc sabe das inscrições? Como vai ser?

AMIGA – Viii! É p gnt enviar o conto p secretária da escola, vai até a próxima semana.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Tenho interessee
2. ALUNO – Eu tenho interessee

ASSUNTO 5 – FERIADO
ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Ainda é possível me inscrever na atividade extra que acontecerá fora da escola durante o feriadão?

DIRETOR – Bom dia, Luan. É possível sim. Podemos contar com você?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Óbvio! Estarei lá!
2. ALUNO – Sim! Estarei lá!

COM AMIGA

ALUNO – Amigaa, vc vai naquela atividade extra q vai rolar fora da escola no feriadão?

AMIGA – Ai amigo, acho q vou sim! Vms juntos??

Opções de resposta:

1. ALUNO – Óbvio!! Conta cmg!
2. ALUNO – Sim!! Conta cmg!

ASSUNTO 6 – VIAGEM ESCOLAR
ESTÍMULOS-ALVO DE OBJETO DIRETO

COM DIRETOR

DIRETOR – Bom dia, Luan. Amanhã acontecerá o passeio da sua série, e ainda não temos a sua documentação. Precisamos dela com urgência. Entregue as cópias hoje mesmo na secretaria.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Desculpe! Estou indo entregar elas daqui a pouco. Obrigado!
2. ALUNO – Desculpe! Estou indo entregar daqui a pouco. Obrigado!
3. ALUNO – Desculpe! Estou indo entregá-las daqui a pouco. Obrigado!
4. ALUNO – Desculpe! Estou indo entregar as cópias daqui a pouco. Obrigado!

COM AMIGA

AMIGA – Luannn, o diretor lá da escola disse que você ainda não deixou os seus documentos p nosso passeio!!! Vai entregar as cópias logo, garoto!!

Opções de resposta:

1. ALUNO – Caracaaa! Tô indo entregar elas já já! Obgdooo
2. ALUNO – Caracaaa! Tô indo entregar já já! Obgdooo
3. ALUNO – Caracaaa! Tô indo entregá-las já já! Obgdooo
4. ALUNO – Caracaaa! Tô indo entregar as cópias já já! Obgdooo

ASSUNTO 7 – PRECISA IR DE UNIFORME?

ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! A minha turma está com uma dúvida sobre o passeio amanhã no Centro do Rio... A gente precisa ir de uniforme, ou pode ir de roupa normal?

DIRETOR – Bom dia, Luan. O passeio é uma atividade escolar. Por isso, todos devem usar uniforme. Isso já foi informado no comunicado.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Está bem... Vou avisar à turma!
2. ALUNO – Está bem... Muito obrigado!
3. ALUNO – Entendi... Vou avisar à turma!
4. ALUNO – Entendi... Muito obrigado!

COM AMIGA

ALUNO – Cara, tem uma galera c dúvida sobre o passeio da escola amanhã... A gnt precisa ir de uniforme, ou pode ir de roupa normal?

AMIGA – Tá lá no comunicado, amg... É uma atividade da escola, então td mundo tem q usar uniforme

Opções de resposta:

1. ALUNO – Tá bem... Vou falar c o pessoal
2. ALUNO – Tá bem... Mt obgg
3. ALUNO – Entendi... Vou falar c o pessoal
4. ALUNO – Entendi... Mt obgg

ASSUNTO 8 – “RESGATE” DE MATERIAL NA ESCOLA

ESTÍMULOS-ALVO DE SUJEITO

COM DIRETOR

DIRETOR – Olá, Luan. Atenção, por favor. A nossa inspetora recolheu alguns materiais deixados nas salas de aula e deixou o seu tablet na secretaria.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Estava preocupado! Ufa!!
2. ALUNO – Eu estava preocupado! Ufa!!

COM AMIGA

AMIGA – Amggggg, seu tonto! A inspetora recolheu uns materiais q o pessoal esqueceu nas salas de aula e ela deixou o seu tablet na secretaria kkkk

Opções de resposta:

1. ALUNO – Tava preocupadoo! Ufaaa
2. ALUNO – Eu tava preocupadoo! Ufaaa

ASSUNTO 9 – PROPOSTA DE SHOW DE TALENTOS

ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

DIRETOR – Olá, Luan. Estamos conversando com todos os representantes de turma. Precisamos de sugestões para um evento artístico na escola. Tem alguma proposta?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Que tal um show de talentos?
2. ALUNO – O que você acha de um show de talentos?

COM AMIGA

AMIGA – Amigoooo, a gnt bem podia sugerir algum evento artístico na escola, né? Vc tem alguma ideia?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Q tal um show de talentos?
2. ALUNO – O q vc acha de um show de talentos?

ASSUNTO 10 – PEDIDO DE AJUDA
ESTÍMULOS-ALVO DE OBJETO DIRETO

COM DIRETOR

DIRETOR – Bom dia, Luan. Como você é o representante de turma, precisamos da sua ajuda para realizar a aula extra sobre música brasileira. Consegue organizar a lista com os nomes dos alunos interessados?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Bom dia! Consigo organizar sim.
2. ALUNO – Bom dia! Consigo organizar a lista sim.
3. ALUNO – Bom dia! Consigo organizar ela sim.
4. ALUNO – Bom dia! Consigo organizá-la sim.

COM AMIGA

AMIGA – Amgg, ajuda a gnt!!! Ngm mandou ser representante de turma heheh já sabe quem vai na aula extra de música brasileira? Consegue organizar a lista com os nomes da glr?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Consigo organizar simmm
2. ALUNO – Consigo organizar a lista simmm
3. ALUNO – Consigo organizar ela simmm
4. ALUNO – Consigo organizá-la simmm

ASSUNTO 11 – CELEBRAÇÃO NA ESCOLA
ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

DIRETOR – Olá, Luan. Na próxima semana, termina o semestre e gostaríamos da ajuda dos representantes de turma para planejar uma pequena comemoração. Você poderia falar com os demais?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Falarei com todos eles, pode deixar!
2. ALUNO – Falarei com todo mundo, pode deixar!
3. ALUNO – Vou falar com todos eles, pode deixar!
4. ALUNO – Vou falar com todo mundo, pode deixar!

COM AMIGA

AMIGA – Cara, semana q vem o semestre termina, né... O q vc acha de falar com os representantes de turma pra gnt tentar planejar uma comemoraçãozinha? Vc pode falar c eles?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Falarei c tds eles, deixa cmg
2. ALUNO – Falarei c td mundo, deixa cmg
3. ALUNO – Vou falar c tds eles, deixa cmg
4. ALUNO – Vou falar c td mundo, deixa cmg

ASSUNTO 12 – REVOGAÇÃO DE SUSPENSÃO

ESTÍMULOS-ALVO DE SUJEITO

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia. Seria possível consertar a minha suspensão? Ela é totalmente justa, mas as provas já estão chegando e elas me preocupam

DIRETOR – Bom dia, Luan. Não é possível reverter a suspensão, mas seria interessante uma apresentação para ajudar a conscientizar os seus colegas.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Eu faço isso então...
2. ALUNO – Faço isso então...

COM AMIGA

ALUNO – Cara... Será q dá p consertar a minha suspensão? Ela é totalmente justa, mas as provas tão chegando e bate um medoo

AMIGA – Puxa, amg... Uma vez um menino fez uma apresentação p discutir com a turma, sl, algo assim...

Opções de resposta:

1. ALUNO – Eu faço isso então
2. ALUNO – Faço isso então

ASSUNTO 13 – PEDIDO DE ATENDIMENTO

ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Queria algumas dicas para melhorar as minhas notas na escola... Com quem eu posso conversar sobre isso?

DIRETOR – Bom dia, Luan. Uma boa ideia é conversar diretamente com os seus professores e com a psicóloga da escola. Já foi até eles?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Ainda não. Farei isso amanhã mesmo!
2. ALUNO – Ainda não. Faço isso amanhã mesmo!

COM AMIGA

ALUNO – Cara... Tô querendo umas dicas p melhorar minhas notas... Com qm eu posso conversar sobre isso?

AMIGA – Puxa... Talvez com os professores msm e com a psicóloga, vc já falou c eles?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Hmmm ainda não, farei isso amanhã msm
2. ALUNO – Hmmm ainda não, faço isso amanhã msm

ASSUNTO 14 – PEDIDO DE FOTO DA TURMA

ESTÍMULOS-ALVO DE OBJETO DIRETO

COM DIRETOR

ALUNO – Olá! Nós já podemos ver as fotos oficiais das turmas desse ano?

DIRETOR – Bom dia, Luan. Todas as fotos já foram enviadas. Você recebeu o arquivo por e-mail.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Não consegui acessar ele ainda... Tentarei de novo!
2. ALUNO – Não consegui acessar o arquivo ainda... Tentarei de novo!
3. ALUNO – Não consegui acessá-lo ainda... Tentarei de novo!
4. ALUNO – Não consegui acessar ainda... Tentarei de novo!

COM AMIGA

ALUNO – Amiga, vc já conseguiu ver a foto da nossa turma? Ainda n vi

AMIGA – Já simmm, tá linda! A gnt recebeu o arquivo por e-mail

Opções de resposta:

1. ALUNO – N consegui acessar ele ainda... Vou tentar de nv!
2. ALUNO – N consegui acessar o arquivo ainda... Vou tentar de nv!
3. ALUNO – N consegui acessá-lo ainda... Vou tentar de nv!
4. ALUNO – N consegui acessar ainda... Vou tentar de nv!

ASSUNTO 15 – COMPENSAR A NOTA

ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

ALUNO – Olá, bom dia. Vi que fiquei de recuperação em Língua Portuguesa e queria saber se seria possível compensar a nota da última avaliação, para tentar passar de ano direto.

Obrigado!

DIRETOR – Olá, Luan. Como você sabe, isso não é possível. A recuperação também é um momento de aprendizado e será importante para você. Nos vemos na próxima semana!

Opções de resposta:

1. ALUNO – Entendi, claro... Muito obrigado!
2. ALUNO – Faz sentido, tudo bem... Muito obrigado!
3. ALUNO – Imaginei que não seria possível... Muito obrigado!
4. ALUNO – Bem, pelo menos tentei... Muito obrigado!

COM AMIGA

ALUNO – Não acredito!!! Tô de rec em português... Será q eu consigo mudar a nota da última avaliação se eu falar c a direção da escola? Queria passar diretooo

AMIGA – Eitaaaaaa... Cara, acho q n rola... Um outro amigo meu tentou ano passado e a escola disse q n podia e q a rec era importante...

Opções de resposta:

1. ALUNO – Entendi, claro... Vlw, amg...
2. ALUNO – Faz sentido, tudo bem... Vlw, amg...
3. ALUNO – Achei msm q n seria possível... Vlw, amg...
4. ALUNO – Bem, vou tentar, sl... Vlw, amg...

ASSUNTO 16 – CONVITE PARA FESTA DE FORMATURA

ESTÍMULOS-ALVO DE SUJEITO

COM DIRETOR

ALUNO – A noite mais esperada da nossa série está chegando, e seria maravilhoso ter você lá! [Junto com imagem/convite para formatura]

DIRETOR – Que notícia espetacular! Presença confirmada. Falta só o endereço. Forte abraço!

Opções de resposta:

1. ALUNO – Eu mando o endereço agora mesmo!
2. ALUNO – Mando o endereço agora mesmo!

COM AMIGA

ALUNO – A noite mais esperada da nossa série tá chegando, e vc precisa irrr! [Junto com imagem/convite para formatura]

AMIGA – É óbvio q simm! Presença confirmadíssimaaa! Cadê o endereço?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Eu mando o endereço agr msmm
2. ALUNO – Mando o endereço agr msmm

Anexo 2.2. Estímulos utilizados nos formulários correspondentes à Lista (B)

ASSUNTO 1 – VOLTA ÀS AULAS

ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Desculpa por incomodar durante as férias. Queria apenas confirmar quando as aulas voltam. É na primeira semana de fevereiro mesmo? Obrigado!

DIRETOR – Bom dia, Luan. Sim, voltamos no dia 1 de fevereiro. Encontraremos você lá na escola com a mesma animação de sempre?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Com certeza! Obrigado mais uma vez!
2. ALUNO – Claro! Obrigado mais uma vez!

COM AMIGA

ALUNO – Amiga, me lembra uma coisa? Qnd as aulas voltam msm? Tô perdido...

AMIGA – Tá no calendário, garotoo... É no dia 1 de fevereiro. Partiu voltar animado p escola?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Partiu, com ctz hahaha
2. ALUNO – Partiu, claro hahaha

ASSUNTO 2 – MELHORIA PARA A ESCOLA

ESTÍMULOS-ALVO DE SUJEITO

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Vocês receberam o meu e-mail com uma sugestão para a cantina da escola? Ainda não veio uma resposta de vocês. Será que foi errado?

DIRETOR – Olá, Luan. Não recebemos a sua sugestão. Recebemos apenas o e-mail de uma outra aluna com muitos elogios aos lanches na nossa escola. Ela também é representante de turma.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Eu vou enviar o e-mail de novo então
2. ALUNO – Vou enviar o e-mail de novo então

COM AMIGA

ALUNO – Amiga, lembra daquele email q a gnt mandou p diretor? Com uma sugestão p cantina da escola? Acho q n receberam, sl

AMIGA – Ixiii, e agr? Pior eh q uma outra aluna tb mandou email p diretor falando dos lanches. Será q vão ficar confusos com isso td?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Eu vou enviar o email d nv então
2. ALUNO – Vou enviar o email d nv então

ASSUNTO 3 – LISTA DAS TURMAS

ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

DIRETOR – Bom dia, Luan! Espero que tenha aproveitado as suas férias. Escrevo esta mensagem para avisar que a lista das turmas já está disponível no sistema. Até semana que vem!

Opções de resposta:

1. ALUNO – Bom dia! Obrigado pelo aviso! Até já!
2. ALUNO – Bom dia! Muito obrigado pelo aviso! Até já!
3. ALUNO – Bom dia! Agradeço bastante pelo aviso! Até já!
4. ALUNO – Bom dia! Agradeço demais pelo aviso! Até já!

COM AMIGA

AMIGO – Amigo, olha issoooo!!! A lista das turmas já tá no sistema p gnt ver! Já viu????

Opções de resposta:

1. ALUNO – Ahhhh obrigado pelo avisooo
2. ALUNO – Ahhhh muito obrigado pelo avisooo
3. ALUNO – Ahhhh agradeço bastante pelo avisooo
4. ALUNO – Ahhhh agradeço demais pelo avisooo

ASSUNTO 4 – CONCURSO LITERÁRIO

ESTÍMULOS-ALVO DE OBJETO DIRETO

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Tudo bem? Aqui é o Luan, aluno da escola. Gostaria de me inscrever no concurso literário da escola! O que devo fazer?

DIRETOR – Bom dia, Luan. Para se inscrever no concurso, é só enviar o seu conto para o e-mail da secretária. Boa sorte!

Opções de resposta:

1. ALUNO – Posso enviá-lo até quando? Muito obrigado!
2. ALUNO – Posso enviar o conto até quando? Muito obrigado!
3. ALUNO – Posso enviar ele até quando? Muito obrigado!
4. ALUNO – Posso enviar até quando? Muito obrigado!

COM AMIGA

ALUNO – Amigaaaaa, viu o concurso literário da escola?

AMIGA – Viii! Vc vai se inscrever? Até qnd vc pode enviar o texto?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Posso enviá-lo até sexta-feira, eu acho
2. ALUNO – Posso enviar o texto até sexta-feira, eu acho
3. ALUNO – Posso enviar ele até sexta-feira, eu acho
4. ALUNO – Posso enviar até sexta-feira, eu acho

ASSUNTO 5 – FERIADO

ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Ainda é possível me inscrever na atividade extra que acontecerá fora da escola durante o feriadão?

DIRETOR – Bom dia, Luan. É possível sim. Podemos contar com você?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Óbvio! Estarei lá!
2. ALUNO – Sim! Estarei lá!

COM AMIGA

ALUNO – Amigaa, vc vai naquela atividade extra q vai rolar fora da escola no feriadão?

AMIGA – Ai amigo, acho q vou sim! Vms juntos??

Opções de resposta:

1. ALUNO – Óbvio!! Conta cmg!
2. ALUNO – Sim!! Conta cmg!

ASSUNTO 6 – VIAGEM ESCOLAR

ESTÍMULOS-ALVO DE SUJEITO

COM DIRETOR

DIRETOR – Bom dia, Luan. Amanhã acontecerá o passeio da sua série, e ainda não temos a sua documentação. Precisamos dela com urgência.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Eu deixo na escola daqui a pouco!
2. ALUNO – Deixo na escola daqui a pouco!

COM AMIGA

AMIGA – Luannn, o diretor lá da escola disse que eles ainda não receberam os seus documentos p nosso passeio!!! Isso é urgenteeeeee

Opções de resposta:

1. ALUNO – Eu deixo tudo na escola já já aaaa
2. ALUNO – Deixo tudo na escola já já aaaa

ASSUNTO 7 – PRECISA IR DE UNIFORME?

ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! A minha turma está com uma dúvida sobre o passeio amanhã no Centro do Rio... A gente precisa ir de uniforme, ou pode ir de roupa normal?

DIRETOR – Bom dia, Luan. O passeio é uma atividade escolar. Por isso, todos devem usar uniforme. Isso já foi informado no comunicado.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Está bem... Vou avisar à turma!
2. ALUNO – Está bem... Muito obrigado!
3. ALUNO – Entendi... Vou avisar à turma!
4. ALUNO – Entendi... Muito obrigado!

COM AMIGA

ALUNO – Cara, tem uma galera c dúvida sobre o passeio da escola amanhã... A gnt precisa ir de uniforme, ou pode ir de roupa normal?

AMIGA – Tá lá no comunicado, amg... É uma atividade da escola, então td mundo tem q usar uniforme

Opções de resposta:

1. ALUNO – Tá bem... Vou falar c o pessoal
2. ALUNO – Tá bem... Mt obgg
3. ALUNO – Entendi... Vou falar c o pessoal
4. ALUNO – Entendi... Mt obgg

ASSUNTO 8 – “RESGATE” DE MATERIAL NA ESCOLA
ESTÍMULOS-ALVO DE OBJETO DIRETO

COM DIRETOR

DIRETOR – Olá, Luan. Atenção, por favor. A nossa inspetora recolheu alguns materiais deixados nas salas de aula e deixou o seu tablet na secretaria.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Puxa, obrigado! Tenho que buscar meu tablet mesmo!
2. ALUNO – Puxa, obrigado! Tenho que buscar ele mesmo!
3. ALUNO – Puxa, obrigado! Tenho que buscá-lo mesmo!
4. ALUNO – Puxa, obrigado! Tenho que buscar mesmo!

COM AMIGA

AMIGA – Amggggg, seu tonto! Fiquei sabendo q a inspetora recolheu uns materiais q o pessoal esqueceu nas salas de aula e ela deixou o seu tablet na secretaria kkkk

Opções de resposta:

1. ALUNO – Mds hahaha tenho q buscar meu tablet msm
2. ALUNO – Mds hahaha tenho q buscar ele msm
3. ALUNO – Mds hahaha tenho q buscá-lo msm
4. ALUNO – Mds hahaha tenho q buscar msm

ASSUNTO 9 – PROPOSTA DE SHOW DE TALENTOS
ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

DIRETOR – Olá, Luan. Estamos conversando com todos os representantes de turma. Precisamos de sugestões para um evento artístico na escola. Tem alguma proposta?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Que tal um show de talentos?
2. ALUNO – O que você acha de um show de talentos?

COM AMIGA

AMIGA – Amigooooo, a gente bem podia sugerir algum evento artístico na escola, né? Você tem alguma ideia?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Que tal um show de talentos?
2. ALUNO – O que você acha de um show de talentos?

ASSUNTO 10 – PEDIDO DE AJUDA
ESTÍMULOS-ALVO DE SUJEITO

COM DIRETOR

DIRETOR – Bom dia, Luan. Como você é o representante de turma, precisamos da sua ajuda para realizar a aula extra sobre música brasileira. Já está pronta a lista com os nomes dos alunos interessados?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Eu vou terminar ainda hoje!
2. ALUNO – Vou terminar ainda hoje!

COM AMIGA

AMIGA – Amgg, ajuda a gente!!! Ninguém mandou ser representante de turma heheh quem vai na aula extra de música brasileira? Já tá pronta a lista com os nomes dos alunos?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Eu vou terminar ainda hj
2. ALUNO – Vou terminar ainda hj

ASSUNTO 11 – CELEBRAÇÃO NA ESCOLA

ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

DIRETOR – Olá, Luan. Na próxima semana, termina o semestre e gostaríamos da ajuda dos representantes de turma para planejar uma pequena comemoração. Você poderia falar com os demais?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Falarei com todos eles, pode deixar!
2. ALUNO – Falarei com todo mundo, pode deixar!
3. ALUNO – Vou falar com todos eles, pode deixar!
4. ALUNO – Vou falar com todo mundo, pode deixar!

COM AMIGA

AMIGA – Cara, semana q vem o semestre termina, né... O q vc acha de falar com os representantes de turma pra gnt tentar planejar uma comemoraçãozinha? Vc pode falar c eles?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Falarei c tds eles, deixa cmg
2. ALUNO – Falarei c td mundo, deixa cmg
3. ALUNO – Vou falar c tds eles, deixa cmg
4. ALUNO – Vou falar c td mundo, deixa cmg

ASSUNTO 12 – REVOGAÇÃO DE SUSPENSÃO

ESTÍMULOS-ALVO DE OBJETO DIRETO

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia. Sei que estou suspenso da escola porque me comportei mal, mas queria tentar consertar. Estou chateado com o que fiz... É possível?

DIRETOR – Bom dia, Luan. Não é possível reverter a suspensão, mas seria interessante uma apresentação para ajudar a conscientizar os seus colegas. Gostaria de fazer esse trabalho?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Toparia fazê-lo com certeza... Entendo e obrigado
2. ALUNO – Toparia fazer com certeza... Entendo e obrigado
3. ALUNO – Toparia fazer o trabalho com certeza... Entendo e obrigado
4. ALUNO – Toparia fazer ele com certeza... Entendo e obrigado

COM AMIGA

ALUNO – Cara... Tô chateado com a minha suspensão... Vacilei mt feio...

AMIGA – Puxa, amg... Será q n dá p fazer alguma coisa? Lembro q uma vez um menino fez uma apresentação p discutir com a turma, sl, algo assim... Vc toparia fazer esse trabalho?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Toparia fazê-lo com ctz... Obggg pela ideia
2. ALUNO – Toparia fazer com ctz... Obggg pela ideia
3. ALUNO – Toparia fazer o trabalho com ctz... Obggg pela ideia
4. ALUNO – Toparia fazer ele com ctz... Obggg pela ideia

ASSUNTO 13 – PEDIDO DE ATENDIMENTO

ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Queria algumas dicas para melhorar as minhas notas na escola... Com quem eu posso conversar sobre isso?

DIRETOR – Bom dia, Luan. Uma boa ideia é conversar diretamente com os seus professores e com a psicóloga da escola. Já foi até eles?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Ainda não. Farei isso amanhã mesmo!
2. ALUNO – Ainda não. Faço isso amanhã mesmo!

COM AMIGA

ALUNO – Cara... Tô querendo umas dicas p melhorar minhas notas... Com qm eu posso conversar sobre isso?

AMIGA – Puxa... Talvez com os professores msm e com a psicóloga, vc já falou c eles?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Hmmm ainda não, farei isso amanhã msm
2. ALUNO – Hmmm ainda não, faço isso amanhã msm

ASSUNTO 14 – PEDIDO DE FOTO DA TURMA
ESTÍMULOS-ALVO DE SUJEITO

COM DIRETOR

ALUNO – Olá! As fotos oficiais das turmas desse ano já estão disponíveis?

DIRETOR – Bom dia, Luan. Todas as fotos já foram enviadas por e-mail. Todos os alunos já estão com os arquivos.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Vou ver de novo, obrigado!
2. ALUNO – Eu vou ver de novo, obrigado!

COM AMIGA

ALUNO – Amiga, a foto oficial da nossa turma já tá disponível?

AMIGA – Já simmm, tá linda! Td mundo já tá com a foto no email

Opções de resposta:

1. ALUNO – Vou ver d nv, obgg
2. ALUNO – Eu vou ver d nv, obgg

ASSUNTO 15 – COMPENSAR A NOTA
ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

ALUNO – Olá, bom dia. Vi que fiquei de recuperação em Língua Portuguesa e queria saber se seria possível compensar a nota da última avaliação, para tentar passar de ano direto. Obrigado!

DIRETOR – Olá, Luan. Como você sabe, isso não é possível. A recuperação também é um momento de aprendizado e será importante para você. Nos vemos na próxima semana!

Opções de resposta:

1. ALUNO – Entendi, claro... Muito obrigado!
2. ALUNO – Faz sentido, tudo bem... Muito obrigado!
3. ALUNO – Imaginei que não seria possível... Muito obrigado!
4. ALUNO – Bem, pelo menos tentei... Muito obrigado!

COM AMIGA

ALUNO – Não acredito! Tô de rec em português... Será q eu consigo mudar a nota da última avaliação se eu falar c a direção da escola? Queria passar diretooo

AMIGA – Eitaaaaaa... Cara, acho q n rola... Um outro amigo meu tentou ano passado e a escola disse q n podia e q a rec era importante...

Opções de resposta:

1. ALUNO – Entendi, claro... Vlw, amg...
2. ALUNO – Faz sentido, tudo bem... Vlw, amg...
3. ALUNO – Achei msm q n seria possível... Vlw, amg...
4. ALUNO – Bem, vou tentar, sl... Vlw, amg...

ASSUNTO 16 – CONVITE PARA FESTA DE FORMATURA

ESTÍMULOS-ALVO DE OBJETO DIRETO

COM DIRETOR

ALUNO – A noite mais esperada da nossa série está chegando, e nós adorávamos ter você lá!
[Junto com imagem/convite para formatura]

DIRETOR – Que notícia espetacular! Confirmo a minha presença! Por favor, me passe o endereço. Forte abraço!

Opções de resposta:

1. ALUNO – Vou passar agora mesmo! Vai ser ótimo ter você conosco!
2. ALUNO – Vou passar ele agora mesmo! Vai ser ótimo ter você conosco!
3. ALUNO – Vou passá-lo agora mesmo! Vai ser ótimo ter você conosco!
4. ALUNO – Vou passar o endereço agora mesmo! Vai ser ótimo ter você conosco!

COM AMIGA

ALUNO – A noite mais esperada da nossa série tá chegando, e vc precisa irrr! [Junto com imagem/convite para formatura]

AMIGA – É óbvio q eu vouuu! Me passa o endereço!!

Opções de resposta:

1. ALUNO – Vou passar agora mesmo!! Péra aí!
2. ALUNO – Vou passar ele agora mesmo!! Péra aí!
3. ALUNO – Vou passá-lo agora mesmo!! Péra aí!
4. ALUNO – Vou passar o endereço agora mesmo!! Péra aí!

Anexo 2.3. Estímulos utilizados nos formulários correspondentes à Lista (C)

ASSUNTO 1 – VOLTA ÀS AULAS ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Desculpa por incomodar durante as férias. Queria apenas confirmar quando as aulas voltam. É na primeira semana de fevereiro mesmo? Obrigado!

DIRETOR – Bom dia, Luan. Sim, voltamos no dia 1 de fevereiro. Encontraremos você lá na escola com a mesma animação de sempre?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Com certeza! Obrigado mais uma vez!
2. ALUNO – Claro! Obrigado mais uma vez!

COM AMIGA

ALUNO – Amiga, me lembra uma coisa? Qnd as aulas voltam msm? Tô perdido...

AMIGA – Tá no calendário, garotoo... É no dia 1 de fevereiro. Partiu voltar animado p escola?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Partiu, com ctz hahaha
2. ALUNO – Partiu, claro hahaha

ASSUNTO 2 – MELHORIA PARA A ESCOLA

ESTÍMULOS-ALVO DE OBJETO DIRETO

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Outro dia minha mãe mandou um e-mail para a escola com uma sugestão para a cantina, mas ela ficou sem resposta. Será que foi errado?

DIRETOR – Olá, Luan. A recepcionista da escola precisa ser avisada com antecedência para acompanhar as sugestões e enviar à cantina.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Minha mãe vai avisar agora então
2. ALUNO – Minha mãe vai avisá-la agora então
3. ALUNO – Minha mãe vai avisar ela agora então
4. ALUNO – Minha mãe vai avisar a recepcionista agora então

COM AMIGA

ALUNO – Amiga, lembra daquele e-mail q a minha mãe mandou p escola? Com uma sugestão p cantina? Acho q n receberam, sl

AMIGA – Ixiii, acho q a recepcionista precisa ser avisada antes p acompanhar tds as sugestões e enviar pra cantina

Opções de resposta:

1. ALUNO – Hmm minha mãe vai avisar agr então
2. ALUNO – Hmm minha mãe vai avisá-la agr então
3. ALUNO – Hmm minha mãe vai avisar ela agr então
4. ALUNO – Hmm minha mãe vai avisar a recepcionista agr então

ASSUNTO 3 – LISTA DAS TURMAS

ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

DIRETOR – Bom dia, Luan! Espero que tenha aproveitado as suas férias. Escrevo esta mensagem para avisar que a lista das turmas já está disponível no sistema. Até semana que vem!

Opções de resposta:

1. ALUNO – Bom dia! Obrigado pelo aviso! Até já!
2. ALUNO – Bom dia! Muito obrigado pelo aviso! Até já!
3. ALUNO – Bom dia! Grato pelo aviso! Até já!
4. ALUNO – Bom dia! Muito grato pelo aviso! Até já!

COM AMIGA

AMIGO – Amigo, olha issoooo!!! A lista das turmas já tá no sistema p gnt ver! Já viu????

Opções de resposta:

1. ALUNO – Ahhhh obg pelo avisooo
2. ALUNO – Ahhhh mt obg pelo avisooo
3. ALUNO – Ahhhh grato pelo avisooo
4. ALUNO – Ahhhh mt grato pelo avisooo

ASSUNTO 4 – CONCURSO LITERÁRIO
ESTÍMULOS-ALVO DE SUJEITO

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Tudo bem? Aqui é o Luan, aluno da escola. Já estão abertas as inscrições para o concurso literário da escola? Como vai ser?

DIRETOR – Bom dia, Luan. A inscrição do concurso segue até a próxima semana. Para se inscrever no concurso, você deve encaminhar o conto para a secretaria.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Eu vou fazer isso!
2. ALUNO – Vou fazer isso!

COM AMIGA

ALUNO – Amigaaaaa, viu o concurso literário da escola? Vc sabe das inscrições? Como vai ser?

AMIGA – Viii! É p vc enviar o conto p secretária da escola até a próxima semana

Opções de resposta:

1. ALUNO – Eu vou fazer issoooo
2. ALUNO – Vou fazer issoooo

ASSUNTO 5 – FERIADO
ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Ainda é possível me inscrever na atividade extra que acontecerá fora da escola durante o feriadão?

DIRETOR – Bom dia, Luan. É possível sim. Podemos contar com você?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Óbvio! Contem comigo!
2. ALUNO – Sim! Contem comigo!

COM AMIGA

ALUNO – Amigaa, vc vai naquela atividade extra q vai rolar fora da escola no feriadão?

AMIGA – Ai amigo, acho q vou sim! Vms juntos??

Opções de resposta:

1. ALUNO – Óbvio!! Conta cmg!
2. ALUNO – Sim!! Conta cmg!

ASSUNTO 6 – VIAGEM ESCOLAR
ESTÍMULOS-ALVO DE OBJETO DIRETO

COM DIRETOR

DIRETOR – Bom dia, Luan. Amanhã acontecerá o passeio da escola, e muitos alunos novos ainda não entregaram as autorizações dos pais. É uma condição essencial para a atividade.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Caramba! A turma vai ajudar eles agora mesmo
2. ALUNO – Caramba! A turma vai ajudar agora mesmo
3. ALUNO – Caramba! A turma vai ajudá-los agora mesmo
4. ALUNO – Caramba! A turma vai ajudar os alunos novos agora mesmo

COM AMIGA

AMIGA – Luannn, o passeio da escola é amanhã, e os alunos novos ainda não entregaram as autorizações dos pais!! É essencial pra atividadeeee

Opções de resposta:

1. ALUNO – Caracaaa! A turma tem q ajudar eles logo
2. ALUNO – Caracaaa! A turma tem q ajudar logo
3. ALUNO – Caracaaa! A turma tem q ajudá-los logo
4. ALUNO – Caracaaa! A turma tem q ajudar os alunos novos logo

ASSUNTO 7 – PRECISA IR DE UNIFORME?

ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! A minha turma está com uma dúvida sobre o passeio amanhã no Centro do Rio... A gente precisa ir de uniforme, ou pode ir de roupa normal?

DIRETOR – Bom dia, Luan. O passeio é uma atividade escolar. Por isso, todos devem usar uniforme. Isso já foi informado no comunicado.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Está bem... Anotado!
2. ALUNO – Está bem... Muito obrigado!
3. ALUNO – Certo... Anotado!
4. ALUNO – Certo... Muito obrigado!

COM AMIGA

ALUNO – Cara, tem uma galera c dúvida sobre o passeio da escola amanhã... A gnt precisa ir de uniforme, ou pode ir de roupa normal?

AMIGA – Tá lá no comunicado, amg... É uma atividade da escola, então td mundo tem q usar uniforme

Opções de resposta:

1. ALUNO – Tá bem... Anotado então
2. ALUNO – Tá bem... Mt obgg
3. ALUNO – Ok... Anotado então
4. ALUNO – Ok... Mt obgg

ASSUNTO 8 – “RESGATE” DE MATERIAL NA ESCOLA

ESTÍMULOS-ALVO DE SUJEITO

COM DIRETOR

DIRETOR – Olá, Luan. Por favor, atenção com o seu próprio material. Você esqueceu o seu tablet na escola.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Estava preocupado! Ufa!!
2. ALUNO – Eu estava preocupado! Ufa!!

COM AMIGA

AMIGA – Amggggg, seu tonto! A inspetora recolheu uns materiais q o pessoal esqueceu nas salas de aula... Vc deixou o seu tablet lá kkkk

Opções de resposta:

1. ALUNO – Tava preocupadoo kkkkk ufaaa
2. ALUNO – Eu tava preocupadoo kkkkk ufaaa

ASSUNTO 9 – PROPOSTA DE SHOW DE TALENTOS

ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

DIRETOR – Olá, Luan. Estamos conversando com todos os representantes de turma. Precisamos de sugestões para um evento artístico na escola. Tem alguma proposta?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Que tal um show de talentos?
2. ALUNO – O que você acha de um show de talentos?

COM AMIGA

AMIGA – Amigoooo, a gnt bem podia sugerir algum evento artístico na escola, né? Vc tem alguma ideia?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Q tal um show de talentos?
2. ALUNO – O q vc acha de um show de talentos?

ASSUNTO 10 – PEDIDO DE AJUDA
ESTÍMULOS-ALVO DE OBJETO DIRETO

COM DIRETOR

DIRETOR – Bom dia, Luan. O palestrante que falará com os alunos na próxima semana chegará na escola logo pela manhã. Como você ficou responsável pelo evento junto conosco, precisaremos da sua ajuda.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Ok! Quem estará lá para receber no dia?
2. ALUNO – Ok! Quem estará lá para receber o palestrante no dia?
3. ALUNO – Ok! Quem estará lá para receber ele no dia?
4. ALUNO – Ok! Quem estará lá para recebê-lo no dia?

COM AMIGA

AMIGA – Amgg, socorro!!! O palestrante da semana q vem vai chegar na escola bem de manhãzinha... Como vc tb tá responsável pelo evento, ajuda a gnt!!!

Opções de resposta:

1. ALUNO – Eitaaaa, qm vai estar lá p receber no dia???
2. ALUNO – Eitaaaa, qm vai estar lá p receber o palestrante no dia???
3. ALUNO – Eitaaaa, qm vai estar lá p receber ele no dia???
4. ALUNO – Eitaaaa, qm vai estar lá p recebê-lo no dia???

ASSUNTO 11 – CELEBRAÇÃO NA ESCOLA
ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

DIRETOR – Olá, Luan. Na próxima semana, termina o semestre e gostaríamos da ajuda dos representantes de turma para planejar uma pequena comemoração. Você poderia falar com os demais?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Ok, pode deixar!
2. ALUNO – Sim, pode deixar!
3. ALUNO – Perfeito, pode deixar!
4. ALUNO – Certamente, pode deixar!

COM AMIGA

AMIGA – Cara, semana q vem o semestre termina, né... O q vc acha de falar com os representantes de turma pra gnt tentar planejar uma comemoraçãozinha? Vc pode falar c eles?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Ok, deixa cmg
2. ALUNO – Sim, deixa cmg
3. ALUNO – Perfeito, deixa cmg
4. ALUNO – Certamente, deixa cmg

ASSUNTO 12 – REVOGAÇÃO DE SUSPENSÃO

ESTÍMULOS-ALVO DE SUJEITO

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia. Seria possível consertar a minha suspensão? Ela é totalmente justa, mas as provas já estão chegando e elas me preocupam

DIRETOR – Bom dia, Luan. Não é possível reverter a suspensão, mas você pode fazer uma apresentação de conscientização para os seus colegas.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Eu faço isso então...
2. ALUNO – Faço isso então...

COM AMIGA

ALUNO – Cara... Será q dá p consertar a minha suspensão? Ela é totalmente justa, mas as provas tão chegando e bate um medoo

AMIGA – Puxa, amg... Talvez vc possa fazer uma apresentação p discutir com a turma, algo assim...

Opções de resposta:

1. ALUNO – Eu faço isso então
2. ALUNO – Faço isso então

ASSUNTO 13 – PEDIDO DE ATENDIMENTO

ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Queria algumas dicas para melhorar as minhas notas na escola... Com quem eu posso conversar sobre isso?

DIRETOR – Bom dia, Luan. Uma boa ideia é conversar diretamente com os seus professores e com a psicóloga da escola. Já foi até eles?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Ainda não. Mas ótima ideia!
2. ALUNO – Ainda não. Mas excelente ideia!

COM AMIGA

ALUNO – Cara... Tô querendo umas dicas p melhorar minhas notas... Com qm eu posso conversar sobre isso?

AMIGA – Puxa... Talvez com os professores msm e com a psicóloga, vc já falou c eles?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Hmmm ainda não, mas ótima ideia
2. ALUNO – Hmmm ainda não, mas excelente ideia

ASSUNTO 14 – PEDIDO DE FOTO DA TURMA

ESTÍMULOS-ALVO DE OBJETO DIRETO

COM DIRETOR

ALUNO – Olá! Queríamos agradecer pela foto oficial da turma! Ficou linda!

DIRETOR – A inspetora do andar foi a responsável pelo registro. Acho que cabe um elogio.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Que legal! A gente vai elogiar ela amanhã então!
2. ALUNO – Que legal! A gente vai elogiar a inspetora amanhã então!
3. ALUNO – Que legal! A gente vai elogiá-la amanhã então!
4. ALUNO – Que legal! A gente vai elogiar amanhã então!

COM AMIGA

ALUNO – Amigaaa, viu a foto oficial da turma?? Ficou linda!!

AMIGA – Ficou msm!! A inspetora do andar q foi qm tirou a foto... Q tal a gnt fazer um elogio?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Simmm! Bora elogiar ela amanhã então!
2. ALUNO – Simmm! Bora elogiar a inspetora amanhã então!
3. ALUNO – Simmm! Bora elogiá-la amanhã então!
4. ALUNO – Simmm! Bora elogiar amanhã então!

ASSUNTO 15 – COMPENSAR A NOTA **ESTÍMULOS DISTRATORES**

COM DIRETOR

ALUNO – Olá, bom dia. Vi que fiquei de recuperação em Língua Portuguesa e queria saber se seria possível compensar a nota da última avaliação, para tentar passar de ano direto. Obrigado!

DIRETOR – Olá, Luan. Como você sabe, isso não é possível. A recuperação também é um momento de aprendizado e será importante para você. Nos vemos na próxima semana!

Opções de resposta:

1. ALUNO – Certo... Muito obrigado!
2. ALUNO – Tudo bem... Muito obrigado!
3. ALUNO – Faz sentido... Muito obrigado!
4. ALUNO – Valeu a tentativa... Muito obrigado!

COM AMIGA

ALUNO – Não acreditooo! Tô de rec em português... Será q eu consigo mudar a nota da última avaliação se eu falar c a direção da escola? Queria passar diretooo

AMIGA – Eitaaaaaa... Cara, acho q n rola... Um outro amigo meu tentou ano passado e a escola disse q n podia e q a rec era importante...

Opções de resposta:

1. ALUNO – Certo... Vlw, amg...
2. ALUNO – Td bem... Vlw, amg...
3. ALUNO – Faz sentido... Vlw, amg...
4. ALUNO – Puxa... Vlw, amg...

ASSUNTO 16 – CONVITE PARA FESTA DE FORMATURA
ESTÍMULOS-ALVO DE SUJEITO

COM DIRETOR

ALUNO – A noite mais esperada da nossa série está chegando, e seria maravilhoso ter você lá! [Junto com imagem/convite para formatura]

DIRETOR – Que notícia espetacular! Presença confirmada. Mande o endereço, por favor!

Opções de resposta:

1. ALUNO – Mando o endereço agora mesmo!
2. ALUNO – Eu mando o endereço agora mesmo!

COM AMIGA

ALUNO – A noite mais esperada da nossa série tá chegando, e vc precisa irrr! [Junto com imagem/convite para formatura]

AMIGA – É óbvio q simm! Presença confirmadíssimaaa! Manda o endereço, amg

Opções de resposta:

1. ALUNO – Mando o endereço agr msmm
2. ALUNO – Eu mando o endereço agr msmm

Anexo 2.4. Estímulos utilizados nos formulários correspondentes à Lista (D)

ASSUNTO 1 – VOLTA ÀS AULAS
ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Desculpa por incomodar durante as férias. Queria apenas confirmar quando as aulas voltam. É na primeira semana de fevereiro mesmo? Obrigado!

DIRETOR – Bom dia, Luan. Sim, voltamos no dia 1 de fevereiro. Encontraremos você lá na escola com a mesma animação de sempre?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Com certeza! Obrigado mais uma vez!
2. ALUNO – Claro! Obrigado mais uma vez!

COM AMIGA

ALUNO – Amiga, me lembra uma coisa? Qnd as aulas voltam msm? Tô perdido...

AMIGA – Tá no calendário, garotoo... É no dia 1 de fevereiro. Partiu voltar animado p escola?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Partiu, com ctz hahaha
2. ALUNO – Partiu, claro hahaha

ASSUNTO 2 – MELHORIA PARA A ESCOLA
ESTÍMULOS-ALVO DE SUJEITO

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Vocês receberam o meu e-mail com uma sugestão para a cantina da escola? Ainda não veio uma resposta de vocês. Será que foi errado?

DIRETOR – Olá, Luan. Não recebemos a sua sugestão. Para qual conta você enviou?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Eu enviei para o e-mail da secretaria
2. ALUNO – Enviei para o e-mail da secretaria

COM AMIGA

ALUNO – Amiga, lembra daquele email q a gnt mandou p diretor? Com uma sugestão p cantina da escola? Acho q n receberam, sl

AMIGA – Ixiii, e agr? Pra qual conta vc enviou?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Eu enviei pro email da secretaria
2. ALUNO – Enviei pro email da secretaria

ASSUNTO 3 – LISTA DAS TURMAS

ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

DIRETOR – Bom dia, Luan! Espero que tenha aproveitado as suas férias. Escrevo esta mensagem para avisar que a lista das turmas já está disponível no sistema. Até semana que vem!

Opções de resposta:

1. ALUNO – Bom dia! Obrigado pelo aviso! Até já!
2. ALUNO – Bom dia! Muito obrigado pelo aviso! Até já!
3. ALUNO – Bom dia! Grato pelo aviso! Até já!
4. ALUNO – Bom dia! Muito grato pelo aviso! Até já!

COM AMIGA

AMIGO – Amigo, olha issoooo!!! A lista das turmas já tá no sistema p gnt ver! Já viu????

Opções de resposta:

1. ALUNO – Ahhhh obg pelo avisooo
2. ALUNO – Ahhhh mt obg pelo avisooo
3. ALUNO – Ahhhh grato pelo avisooo
4. ALUNO – Ahhhh mt grato pelo avisooo

ASSUNTO 4 – CONCURSO LITERÁRIO

ESTÍMULOS-ALVO DE OBJETO DIRETO

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Soube que o ganhador do primeiro concurso literário da escola vai voltar aqui pra conversar com a gente. Já tem uma data?

DIRETOR – Bom dia, Luan. Provavelmente na próxima semana.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Oba! Todos os alunos querem muito conhecê-lo! Obrigado!
2. ALUNO – Oba! Todos os alunos querem muito conhecer o ganhador! Obrigado!
3. ALUNO – Oba! Todos os alunos querem muito conhecer ele! Obrigado!
4. ALUNO – Oba! Todos os alunos querem muito conhecer! Obrigado!

COM AMIGA

ALUNO – Amigaaaaa, viu q o ganhador do primeiro concurso literário da escola vai voltar aqui p conversar c a turma? Já sabe o dia?

AMIGA – Viii! Acho q vai ser na próxima semanaaa

Opções de resposta:

1. ALUNO – Obaaa, td mundo quer mt conhecê-lo!!! Obgg
2. ALUNO – Obaaa, td mundo quer mt conhecer o ganhador!!! Obgg
3. ALUNO – Obaaa, td mundo quer mt conhecer ele!!! Obgg
4. ALUNO – Obaaa, td mundo quer mt conhecer!!! Obgg

ASSUNTO 5 – FERIADO
ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Ainda é possível me inscrever na atividade extra que acontecerá fora da escola durante o feriadão?

DIRETOR – Bom dia, Luan. É possível sim. Podemos contar com você?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Óbvio! Contem comigo!
2. ALUNO – Sim! Contem comigo!

COM AMIGA

ALUNO – Amigaa, vc vai naquela atividade extra q vai rolar fora da escola no feriadão?

AMIGA – Ai amigo, acho q vou sim! Vms juntos??

Opções de resposta:

1. ALUNO – Óbvio!! Conta cmg!
2. ALUNO – Sim!! Conta cmg!

ASSUNTO 6 – VIAGEM ESCOLAR
ESTÍMULOS-ALVO DE SUJEITO

COM DIRETOR

DIRETOR – Bom dia, Luan. Amanhã acontecerá o passeio da sua série, e ainda não temos a sua documentação. Você precisa resolver isso com urgência.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Resolvo em um instante!
2. ALUNO – Eu resolvo em um instante!

COM AMIGA

AMIGA – Luannn, o diretor lá da escola disse que eles ainda n receberam os seus documentos p nosso passeio!!! Vc tem q resolver isso logooo

Opções de resposta:

1. ALUNO – Resolvo já já!!
2. ALUNO – Eu resolvo já já!!!

ASSUNTO 7 – PRECISA IR DE UNIFORME?

ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! A minha turma está com uma dúvida sobre o passeio amanhã no Centro do Rio... A gente precisa ir de uniforme, ou pode ir de roupa normal?

DIRETOR – Bom dia, Luan. O passeio é uma atividade escolar. Por isso, todos devem usar uniforme. Isso já foi informado no comunicado.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Está bem... Anotado!
2. ALUNO – Está bem... Muito obrigado!
3. ALUNO – Certo... Anotado!
4. ALUNO – Certo... Muito obrigado!

COM AMIGA

ALUNO – Cara, tem uma galera c dúvida sobre o passeio da escola amanhã... A gnt precisa ir de uniforme, ou pode ir de roupa normal?

AMIGA – Tá lá no comunicado, amg... É uma atividade da escola, então td mundo tem q usar uniforme

Opções de resposta:

1. ALUNO – Tá bem... Anotado então
2. ALUNO – Tá bem... Mt obgg
3. ALUNO – Ok... Anotado então
4. ALUNO – Ok... Mt obgg

ASSUNTO 8 – “RESGATE” DE MATERIAL NA ESCOLA
ESTÍMULOS-ALVO DE OBJETO DIRETO

COM DIRETOR

DIRETOR – Olá, Luan. Atenção, por favor. O seu tablet foi esquecido em sala de aula e está com a nossa inspetora, que ficará aguardando você ou sua família por pouco tempo. Seja mais cuidadoso.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Puxa! Meu pai pode procurar a inspetora amanhã!
2. ALUNO – Puxa! Meu pai pode procurar ela amanhã!
3. ALUNO – Puxa! Meu pai pode procurá-la amanhã!
4. ALUNO – Puxa! Meu pai pode procurar amanhã!

COM AMIGA

AMIGA – Amggggg, seu tonto! Vc esqueceu o seu tablet na sala de aula, e tá com a inspetora, mas ela vai tomar conta por pouco tempo só kkkk toma mais cuidado

Opções de resposta:

1. ALUNO – Mds hahaha meu pai pode procurar a inspetora amanhã
2. ALUNO – Mds hahaha meu pai pode procurar ela amanhã
3. ALUNO – Mds hahaha meu pai pode procurá-la amanhã
4. ALUNO – Mds hahaha meu pai pode procurar amanhã

ASSUNTO 9 – PROPOSTA DE SHOW DE TALENTOS
ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

DIRETOR – Olá, Luan. Estamos conversando com todos os representantes de turma. Precisamos de sugestões para um evento artístico na escola. Tem alguma proposta?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Que tal um show de talentos?
2. ALUNO – O que você acha de um show de talentos?

COM AMIGA

AMIGA – Amigooooo, a gente bem podia sugerir algum evento artístico na escola, né? Você tem alguma ideia?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Que tal um show de talentos?
2. ALUNO – O que você acha de um show de talentos?

ASSUNTO 10 – PEDIDO DE AJUDA
ESTÍMULOS-ALVO DE SUJEITO

COM DIRETOR

DIRETOR – Bom dia, Luan. Ainda precisamos da sua ajuda para realizar a aula extra sobre música brasileira solicitada pelos alunos. Você já fez a lista com os nomes dos interessados?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Eu vou terminar ainda hoje!
2. ALUNO – Vou terminar ainda hoje!

COM AMIGA

AMIGA – Amgg, ajuda a gente!!! Você sabe quem vai na aula extra de música brasileira? Já fez a lista com os nomes dos alunos?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Eu vou terminar ainda hoje
2. ALUNO – Vou terminar ainda hoje

ASSUNTO 11 – CELEBRAÇÃO NA ESCOLA

ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

DIRETOR – Olá, Luan. Na próxima semana, termina o semestre e gostaríamos da ajuda dos representantes de turma para planejar uma pequena comemoração. Você poderia falar com os demais?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Ok, pode deixar!
2. ALUNO – Sim, pode deixar!
3. ALUNO – Perfeito, pode deixar!
4. ALUNO – Certamente, pode deixar!

COM AMIGA

AMIGA – Cara, semana q vem o semestre termina, né... O q vc acha de falar com os representantes de turma pra gnt tentar planejar uma comemoraçãozinha? Vc pode falar c eles?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Ok, deixa cmg
2. ALUNO – Sim, deixa cmg
3. ALUNO – Perfeito, deixa cmg
4. ALUNO – Certamente, deixa cmg

ASSUNTO 12 – REVOGAÇÃO DE SUSPENSÃO

ESTÍMULOS-ALVO DE OBJETO DIRETO

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia. Uma aluna da minha turma foi suspensa e está muito triste. Tem algo que possa ajudar?

DIRETOR – Infelizmente, agora ela precisa mesmo é do acolhimento de vocês. Como você sabe, a suspensão não pode ser revertida e é importante para o aprendizado.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Tudo bem, a gente consegue acolhê-la... Obrigado
2. ALUNO – Tudo bem, a gente consegue acolher... Obrigado
3. ALUNO – Tudo bem, a gente consegue acolher a aluna... Obrigado
4. ALUNO – Tudo bem, a gente consegue acolher ela... Obrigado

COM AMIGA

ALUNO – Cara... Uma aluna da nossa turma foi suspensa e tá mt triste. Será q dá p ajudar?

AMIGA – Puxa, amg... Acho q ela precisa msm é do acolhimento da turma... Vc sabe q n dá p voltar atrás e a suspensão é até importante p aprender, né?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Tá bem, a gnt consegue acolhê-la... Obgg
2. ALUNO – Tá bem, a gnt consegue acolher... Obgg
3. ALUNO – Tá bem, a gnt consegue acolher a aluna... Obgg
4. ALUNO – Tá bem, a gnt consegue acolher ela... Obgg

ASSUNTO 13 – PEDIDO DE ATENDIMENTO

ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

ALUNO – Bom dia! Queria algumas dicas para melhorar as minhas notas na escola... Com quem eu posso conversar sobre isso?

DIRETOR – Bom dia, Luan. Uma boa ideia é conversar diretamente com os seus professores e com a psicóloga da escola. Já foi até eles?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Ainda não. Mas ótima ideia!
2. ALUNO – Ainda não. Mas excelente ideia!

COM AMIGA

ALUNO – Cara... Tô querendo umas dicas p melhorar minhas notas... Com qm eu posso conversar sobre isso?

AMIGA – Puxa... Talvez com os professores msm e com a psicóloga, vc já falou c eles?

Opções de resposta:

1. ALUNO – Hmmm ainda não, mas ótima ideia
2. ALUNO – Hmmm ainda não, mas excelente ideia

ASSUNTO 14 – PEDIDO DE FOTO DA TURMA
ESTÍMULOS-ALVO DE SUJEITO

COM DIRETOR

ALUNO – Olá! As fotos oficiais das turmas desse ano já estão disponíveis?

DIRETOR – Bom dia, Luan. Todas as fotos já foram enviadas por e-mail. Você já tem os arquivos.

Opções de resposta:

1. ALUNO – Vou ver de novo, obrigado!
2. ALUNO – Eu vou ver de novo, obrigado!

COM AMIGA

ALUNO – Amiga, a foto oficial da nossa turma já tá disponível?

AMIGA – Já simmm, tá linda! Vc já tá com a foto no email

Opções de resposta:

1. ALUNO – Vou ver d nv, obgg
2. ALUNO – Eu vou ver d nv, obgg

ASSUNTO 15 – COMPENSAR A NOTA
ESTÍMULOS DISTRATORES

COM DIRETOR

ALUNO – Olá, bom dia. Vi que fiquei de recuperação em Língua Portuguesa e queria saber se seria possível compensar a nota da última avaliação, para tentar passar de ano direto. Obrigado!

DIRETOR – Olá, Luan. Como você sabe, isso não é possível. A recuperação também é um momento de aprendizado e será importante para você. Nos vemos na próxima semana!

Opções de resposta:

1. ALUNO – Certo... Muito obrigado!
2. ALUNO – Tudo bem... Muito obrigado!
3. ALUNO – Faz sentido... Muito obrigado!
4. ALUNO – Valeu a tentativa... Muito obrigado!

COM AMIGA

ALUNO – Não acredito! Tô de rec em português... Será q eu consigo mudar a nota da última avaliação se eu falar c a direção da escola? Queria passar direto

AMIGA – Eitaaaaa... Cara, acho q n rola... Um outro amigo meu tentou ano passado e a escola disse q n podia e q a rec era importante...

Opções de resposta:

1. ALUNO – Certo... Vlw, amg...
2. ALUNO – Tudo bem... Vlw, amg...
3. ALUNO – Faz sentido... Vlw, amg...
4. ALUNO – Puxa... Vlw, amg...

ASSUNTO 16 – CONVITE PARA FESTA DE FORMATURA

ESTÍMULOS-ALVO DE OBJETO DIRETO

COM DIRETOR

ALUNO – Chegou a noite mais esperada da nossa série! Um acompanhante seu também será bem-vindo, é só avisar para a comissão da formatura! [Junto com imagem/convite para formatura]

DIRETOR – O meu acompanhante também está confirmado. Que notícia espetacular! Nos vemos lá! Um abraço!

Opções de resposta:

1. ALUNO – A comissão vai registrar agora mesmo!
2. ALUNO – A comissão vai registrar ele agora mesmo!
3. ALUNO – A comissão vai registrá-lo agora mesmo!
4. ALUNO – A comissão vai registrar o seu acompanhante agora mesmo!

COM AMIGA

ALUNO – A noite mais esperada da nossa série tá chegando!! Um acompanhante seu tb pode irrr, é só avisar pra comissão da formatura! [Junto com imagem/convite para formatura]

AMIGA – O meu acompanhante tb tá confirmado!!! Que lindo, amggg! Nos vemos láaa, bjsss

Opções de resposta:

1. ALUNO – A comissão vai registrar agr msmm
2. ALUNO – A comissão vai registrar ele agr msmm
3. ALUNO – A comissão vai registrá-lo agr msmm
4. ALUNO – A comissão vai registrar o seu acompanhante agr msmm