



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Glenda Demes da Cruz

A NATUREZA DO E-MAIL NO ESPAÇO  
CIBERNÉTICO E SUAS PECULIARIDADES  
DISCURSIVAS: UM CONFRONTO COM A  
ESCRITA CONVENCIONAL

Fortaleza – Ceará

2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Glenda Demes da Cruz

A NATUREZA DO E-MAIL NO ESPAÇO  
CIBERNÉTICO E SUAS PECULIARIDADES  
DISCURSIVAS: UM CONFRONTO COM A  
ESCRITA CONVENCIONAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada. Área de concentração: Leitura – escrita.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Irandé Costa Antunes

Fortaleza – Ceará

2005

Universidade Estadual do Ceará  
Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada

**Título do Trabalho:** A natureza do e-mail no espaço cibernético e suas peculiaridades discursivas: um confronto com a escrita convencional

Autora: Glenda Demes da Cruz

Defesa em: 03 / 06 / 2005

Conceito obtido: \_\_\_\_\_

Nota obtida: \_\_\_\_\_

Banca Examinadora

---

Irané Costa Antunes, Profa. Dra.  
Orientadora

---

Antônio Carlos Xavier, Prof. Dr.  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Antonia Dilamar Araújo, Profa. Dra.  
Universidade Estadual do Ceará

---

Antônio Luciano Pontes, Prof. Dr.  
Universidade Estadual do Ceará

**Ao meu marido, Gabriel,  
minhas filhas, Letícia e  
Beatriz, e aos meus  
pais, Osvaldo e Nadja.**

## **AGRADECIMENTOS**

- À Profa. Irandé Antunes, pela orientação, pelo carinho, pela compreensão e dedicação.
- Aos meus pais, Osvaldo e Nadja, e à minha sogra, Giseula, pelo apoio incondicional.
- Aos meus informantes, pelo desprendimento e disponibilidade em fornecer dados para a realização deste trabalho.
- À direção da Escola Fisk Aldeota, pelo apoio e compreensão durante todas as etapas do presente trabalho.
- À Profa. Dilamar, pela disponibilização de fontes bibliográficas e pela disponibilidade em ajudar-me.
- A Maria do Carmo, pela presteza e pela dedicação e empenho em ajudar a todos nós do CMLA.
- A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

O número de usuários do e-mail cresce a cada dia, assim como tem ganho destaque a multifuncionalidade desse novo meio de interação eletrônica. Constantemente, inúmeras mensagens, nos mais diferentes gêneros textuais, são enviadas por e-mail, fazendo-se uso de programas específicos para a sua produção e transmissão. Com o intuito de contribuir para o estudo da natureza da linguagem utilizada na produção do gênero e-mail, foram confrontados, neste trabalho, textos redigidos em papel e textos digitados em programas de e-mail, dentro dos limites do tipo expositivo. O corpus recolhido para análise apresentou elementos bastante significativos quanto à escrita nos dois suportes. Os pares de textos produzidos por cada informante, quando contrastados, confirmaram a tendência a uma maior interação entre os interlocutores quando fizeram uso do e-mail. Foram encontrados, nos textos de e-mail, elementos freqüentemente usados na conversação, bem como elementos característicos da informalidade. Em geral, podemos constatar que, em paralelo à tendência dialógica e informal do texto de e-mail, alguns textos da escrita convencional se destacaram pelos vestígios de uma atuação monológica e formal. Mas, a conclusão mais significativa a que chegamos foi a de que predomina a flexibilidade com que o interlocutor encara sua produção, faz suas escolhas e toma suas decisões. Ou seja, embora possamos apontar algumas regularidades para a produção e recepção dos gêneros textuais, o interlocutor sempre encontra um meio de tomar uma decisão não tão prevista nos modelos tradicionais.

## **ABSTRACT**

The number of e-mail users grows day after day, as its multifunctionality is increasingly pointed out. A myriad of messages, comprising the most varied types or genres, is constantly sent via e-mail, by means of software specifically designed for this purpose. Aiming at contributing to the development of the studies on the nature of the language employed in the composition of e-mails, this paper reports the results of a comparison between texts written on paper and the same texts typed with the help of e-mail software, within the expository genre. In spite of the small size of the corpus, its analysis hinted at very significant elements, as far as the writing process in the two different media is concerned. The pairs of texts produced by each informant, when compared, confirmed the tendency towards the establishment of deeper interaction among the participants when the e-mail was employed. Some elements frequently used in conversations were found in the e-mail texts, as well as typical features of informal language, both oral and written. On the other hand, together with the confirmation of a tendency of e-mails to be highly dialogic and informal, it was also observed that some texts presented monologue traces in their structure, as well as higher level of formality. The texts of one of the informants included in the corpus even presented an inversion of what is typically believed to constitute the electronic and the conventional languages. This informant used informal language and a dialogical tone in his paper-based text, and produced a markedly formal, monologue-like e-mail text. The most relevant conclusion that the analysis of the corpus gathered for this study allows us to make is the acknowledgement of the flexibility expressed in the ways in which interlocutors make their choices and decisions. Even though some regularity in the production and reception of text genres can be outlined, some interlocutors always find a way to make personalized choices, far from those observed in the traditional text models.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Lista de Figuras e Quadros .....                                                                                    | 8   |
| 1. Introdução .....                                                                                                 | 9   |
| 2. Os gêneros textuais e o espaço cibernético .....                                                                 | 16  |
| 2.1. O e-mail no espaço cibernético: uma reflexão introdutória ...                                                  | 16  |
| 2.2. Noções de gênero .....                                                                                         | 22  |
| 2.3. O espaço cibernético .....                                                                                     | 27  |
| 2.4. Os gêneros textuais no espaço cibernético .....                                                                | 30  |
| 3. A natureza do e-mail e sua produção no meio eletrônico .....                                                     | 35  |
| 3.1. O oral e o escrito .....                                                                                       | 35  |
| 3.2. Suporte e gênero .....                                                                                         | 40  |
| 3.2.1. O e-mail suporte .....                                                                                       | 41  |
| 3.2.2. O e-mail gênero .....                                                                                        | 46  |
| 3.3. A interferência do suporte sobre o gênero .....                                                                | 50  |
| 3.4. A linguagem do e-mail .....                                                                                    | 52  |
| 4. A análise dos dados .....                                                                                        | 57  |
| 4.1. Metodologia da análise .....                                                                                   | 57  |
| 4.2. Os textos comentados .....                                                                                     | 58  |
| 4.3. Resultados qualiquantificados .....                                                                            | 76  |
| 5. Considerações finais .....                                                                                       | 87  |
| Referências bibliográficas .....                                                                                    | 91  |
| Anexos .....                                                                                                        | 93  |
| <b>Anexo I:</b> Artigo entregue aos informantes para a fundamentação da<br>produção de seus textos redigidos .....  | 94  |
| <b>Anexo II:</b> Artigo entregue aos informantes para a fundamentação da<br>produção de seus textos de e-mail ..... | 97  |
| <b>Anexo III:</b> Entrevistas feitas com os informantes .....                                                       | 106 |

## **Lista das figuras e quadros**

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Troca de mensagens entre usuários desconhecidos .....                              | 17 |
| Figura 2 – Troca de mensagens entre interlocutores online .....                               | 37 |
| Figura 3.a – Cabeçalho do formulário fornecido por um programa<br>de e-mail .....             | 44 |
| Figura 3.b – Informação constante da caixa de entrada do programa<br>de e-mail .....          | 45 |
| Figura 3.c – Dados preenchidos pelo remetente da mensagem de<br>e-mail .....                  | 45 |
| Quadro 1 – Síntese das marcas de vinculação dos textos a seus<br>contextos enunciativos ..... | 77 |
| Quadro 2 – Porcentagem de ocorrências de elementos ligados à<br>ancoragem textual .....       | 80 |

## 1. Introdução

O meu primeiro contato com o computador data de onze anos, mais ou menos. Aprendi a usar e-mails, assim como aprendi a usar o computador: usando. Na época, ainda não se falava em letramento digital, talvez por isso “datilografava” usando o computador, que considerava nada mais que uma máquina de datilografia sofisticada.

Difícilmente usava o e-mail, pois não tinha com quem trocar mensagens. Comecei a usá-lo freqüentemente somente por volta de 1997, quando voltei de uma temporada nos Estados Unidos. O fato de “enviar cartas” pelo computador exercia certo fascínio sobre mim, e, admito, tem sido assim até hoje, quando muito já se tem dito a respeito do gênero e-mail e, conseqüentemente, sobre o suporte.

O número de usuários do e-mail cresce a cada dia, assim como vem se destacando a sua multifuncionalidade. Mandamos uma infinidade de gêneros textuais por e-mail, fazendo uso de programas específicos para a sua produção, assim como reconhecemos o gênero e-mail, em seu freqüente uso nas situações cotidianas.

A tecnologia avança cada vez mais, e chega a ser intrigante a sensação de proximidade causada pela troca de e-mails. O fato de a resposta ao e-mail poder ser quase imediata faz-nos sentir próximos de nosso interlocutor. Além disso, a expectativa da resposta causa uma certa sensação de ansiedade diferente daquela que sentimos diante do correio tradicional. Artigos sobre “netiqueta” – conjunto de regras de etiqueta (comportamento) na internet – publicados na própria internet, afirmam que o máximo de espera por uma mensagem de e-mail deveria ser de quarenta e oito horas, aproximadamente. Ainda sobre a questão do uso do e-mail, Angel and Heslop (2000) afirmam que as pessoas que checam seus e-mails apenas uma vez por semana estão sabotando as

vantagens do e-mail sobre o correio tradicional e também fazem que se perca o propósito de ter um endereço eletrônico.

A velocidade da comunicação parece ter grande influência na linguagem usada na produção de e-mails de forma geral. Dentre os vários questionamentos que me vêm à mente todas as vezes que faço uso do e-mail, chamam-me a atenção as suas funções, os modos de sua apresentação e a sua organização. Não é de se admirar que diante de tanta velocidade e praticidade, sua linguagem possa tornar-se particular, única, trazendo elementos não somente de escrita, como também de oralidade e escrita informal.

Diante de tais questionamentos, decidi fazer uma pesquisa, envolvendo a produção de um mesmo gênero textual, em diferentes suportes: o papel e o e-mail, com o objetivo de comparar a escrita cibernética com a escrita convencional e identificar, a partir da comparação desses textos, elementos que pudessem indicar uma tendência característica do gênero e-mail.

Assim, com o intuito de contribuir para o estudo da natureza da linguagem utilizada na produção do e-mail, pretendo comparar o texto manuscrito em papel e o texto digitado em programas de e-mail<sup>1</sup> dentro dos limites do gênero expositivo-didático, levando em consideração as seguintes questões:

1. O e-mail deve ser caracterizado como suporte, como gênero ou como um e outro?
2. O gênero e-mail tende a ser inserido no domínio epistolar, independentemente do suporte em que é produzido?
3. O gênero e-mail traz mais elementos da oralidade do que da escrita, mesmo em se tratando de textos expositivos?

---

<sup>1</sup> Doravante referidos como escrita convencional e escrita eletrônica, para uma melhor leitura do presente trabalho.

4. O gênero e-mail, exemplar da escrita virtual, é um modelo que mais se aproxima da informalidade, mesmo quando corresponde, em função, a um outro gênero da escrita não-virtual?

5. O gênero e-mail é afetado pelo suporte e-mail, no que diz respeito à linguagem e sua organização textual?

O presente estudo tem como objetivo oferecer elementos lingüísticos, discursivos e pragmáticos para uma caracterização mais precisa do gênero e-mail.

A abordagem escolhida para foi a pesquisa comparativa dos dados, seguida de uma análise descritiva deles.

Para a formação do *corpus* da presente pesquisa, foram escolhidos dez professores de inglês como língua estrangeira, cinco mulheres e cinco homens, entre 18 e 36 anos, universitários ou com o terceiro grau completo.

Para mantermos um contato com os informantes e sentirmos a intimidade deles com o e-mail, foi feita uma entrevista com cada um deles. A entrevista constava de duas perguntas:

|                                         |
|-----------------------------------------|
| 1. Há quanto tempo você usa o e-mail?   |
| 2. Como você aprendeu a enviar e-mails? |

Os informantes tiveram a sua entrevista gravada, com exceção dos informantes 2, 3, 4 e 6. Esses responderam às perguntas por e-mail, por causa de alguns obstáculos que os impediram de se fazerem presentes. Os dados da entrevista, apesar de não terem sido usados diretamente na análise, serviram de apoio para facilitar meu relacionamento com os informantes.

Cada sujeito recebeu, num primeiro momento, um artigo publicado na revista *New Routes*<sup>2</sup>, intitulado *Feedback on written production: a discussion*, escrito por Maria Edvirm Zeny (2002). Foi anexado ao artigo o seguinte questionamento sobre o tema abordado:

A autora propõe que o professor deve utilizar os códigos de correção, juntamente com outras técnicas de “feedback” na avaliação dos trabalhos escritos de seus alunos. *Você concorda com essa proposta? Sim ou não e por quê?* (ver anexo 1).

Cada sujeito redigiu um texto em papel, em resposta ao questionamento, expondo sua opinião.

Em um segundo momento, os mesmos sujeitos receberam um outro artigo, publicado no site *Developing Teachers.com*, intitulado *Giving Feedback on Students’ Work – seminar notes*, escrito por Seamus O’Muircheartaigh. Seguindo a mesma metodologia aplicada em relação ao artigo anterior, foi anexado o seguinte questionamento sobre o tema abordado:

*Seamus O’Muircheartaigh propõe que o professor deve assumir três papéis como avaliador dos trabalhos escritos de seus alunos: o de leitor, o de professor de escrita e o de especialista na língua. Você concorda com essa proposta? Sim ou não e por quê?*

Cada informante abriu o seu programa de e-mail e digitou um texto expondo sua opinião. Os comentários produzidos pelos informantes foram enviados para o meu endereço eletrônico ([glendademes@hotmail.com](mailto:glendademes@hotmail.com)).

Não foi dada aos informantes, em nenhum momento, qualquer orientação quanto ao gênero “exposição de opinião” ou quanto ao gênero

---

<sup>2</sup> A revista *New Routes* é distribuída gratuitamente entre os clientes da distribuidora e editora Disal.

e-mail, para que fosse preservada a espontaneidade dos informantes na produção dos dois textos, evitando-se, assim, interferência nos resultados.

Os artigos tiveram como tema o retorno que têm os trabalhos escritos pelos alunos. Embora sobre o mesmo tema, os artigos diferiram em seu conteúdo e em sua autoria.

Os sujeitos, professores de inglês como língua estrangeira, foram escolhidos por fazerem parte de um grupo com formação universitária ou já bacharéis, tendo tido, portanto, convivência com diferentes tipos textuais expositivos. O grupo de sujeitos da presente pesquisa é formado por colegas de trabalho e do Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada (CMLA) da Universidade Estadual do Ceará. O relacionamento que temos com eles se restringe àquele próprio da mútua convivência no mesmo contexto de trabalho. São eles:

**Informante 1:** Professora de inglês, vinte e dois anos. Sua experiência com o envio de e-mails é de mais ou menos dez anos.

**Informante 2:** Professor de inglês, trinta e seis anos. Sua experiência com o envio de e-mails é de nove anos.

**Informante 3:** Professora de inglês, trinta anos. Sua experiência com o envio de e-mails é de mais ou menos nove anos.

**Informante 4:** Professor de Inglês, trinta e dois anos. Sua experiência com o envio de e-mails é de seis anos.

**Informante 5:** Professor de inglês, trinta e um anos. Sua experiência com o envio de e-mails é de cinco anos.

**Informante 6:** Professor de inglês, dezenove anos. Sua experiência com o envio de e-mails é de seis ou sete anos.

**Informante 7:** Professora de inglês, vinte e cinco anos. Sua experiência com o envio de e-mails é de nove anos.

**Informante 8:** Professora de inglês, vinte e oito anos. Sua experiência com o envio de e-mails é de dez anos.

**Informante 9:** Professora de inglês, trinta e cinco anos. Sua experiência com o envio de e-mails é de quatro anos.

**Informante 10:** Professor de inglês, trinta e seis anos. Sua experiência com o envio de e-mails é de três anos.

Para a escolha do tema dos artigos, foi levada em conta a rotina profissional dos sujeitos, já que lidam – entre outras atividades – com produção escrita. Podia-se esperar, então, mais conhecimento para a leitura dos artigos e, conseqüentemente, mais informação para a produção textual.

Foram analisados os dez pares de textos, de acordo com sua organização nos dois meios: o convencional e o virtual. A organização textual foi avaliada quanto à vinculação do texto ao seu contexto de produção, ao grau de envolvimento do enunciador e sua disponibilidade interativa e quanto aos níveis de registro do texto. Os resultados foram obtidos através do cruzamento dos dados colhidos nos dez pares de textos.

A presente dissertação é resultado dessa pesquisa e teve como capítulo introdutório um breve relato a respeito da nossa experiência com o computador, seguido da descrição do tipo de pesquisa realizada, do contexto, sujeitos e instrumentos da pesquisa, bem como o critério de análise.

Conceitos e teorias sobre gêneros textuais, o espaço cibernético, a natureza do e-mail e sua produção no meio eletrônico são

abordadas nos capítulos dois e três, constituindo, assim, a fundamentação teórica dessa dissertação.

O capítulo 4 traz a descrição da análise, feita em observância à metodologia descrita na introdução.

As considerações finais, dissertadas no capítulo 5, constam de uma reflexão a respeito da investigação como um todo, desde seu “estágio embrionário” até os resultados obtidos.

## **2. Os gêneros textuais e o espaço cibernético**

### **2.1. O e-mail no espaço cibernético: uma reflexão introdutória**

Na troca de e-mails com uma lingüista estrangeira, podemos atestar o quanto a nova tecnologia da internet possibilita um intercâmbio veloz e prático entre os interlocutores. Há três décadas, seria praticamente impossível conseguir tão importante apoio, dado por essa lingüista, à nossa pesquisa.

O e-mail, ferramenta usada para a nossa interação (minha e da lingüista), possibilita uma série de funções e diferentes situações de produção, todas com imensa praticidade e rapidez.

Desde que surgiu o e-mail, no início da década de 70, usuários do mundo inteiro vêm experimentando a comodidade do envio de correspondências diversas através do correio eletrônico, o que jamais se poderia imaginar há três décadas, época em que o correio tradicional, que já foi de uso exclusivo da elite, era essencial para o envio de correspondências.

Da década de 70 até os dias de hoje, o espaço cibernético vem evoluindo significativamente. Hoje, “conversamos” através do computador. Podemos enviar, por exemplo, e-mails, que chegarão ao nosso destinatário em segundos. Se o nosso interlocutor não estiver on-line, terá a mensagem arquivada em sua caixa postal para uma leitura posterior.

Todavia, ainda emergente, o e-mail, enquanto serviço de correio eletrônico, tem suas limitações. Podemos enviar, através do correio eletrônico, mensagens com imensa rapidez; porém tais mensagens podem ser extraviadas, assim como pode ocorrer no correio tradicional.

Além do possível extravio de mensagens, também estamos expostos a receber anúncios ou mensagens indesejadas, chamadas de SPAM, em nossa caixa postal.

Ao conversarmos por meio do computador, devemos também estar atentos ao que escrevemos, pois podemos facilmente ser mal entendidos, já que a velocidade possibilita uma sensação de proximidade, mas não nos dá o contexto que a situação de fala oferece.

Se comparado ao serviço do correio tradicional, o correio eletrônico tem limitações espaciais, como, por exemplo, o anexo fornecido pelos softwares. Podemos mandar em anexo, por e-mail, através da internet, qualquer arquivo de que o computador em uso dispuser, todavia o remetente fica limitado ao que está gravado no computador ou disquetes e CDS, assim como ao limite do tamanho do arquivo enviado, pré-definido pelo provedor de acesso à internet.

A título de ilustração, segue o e-mail que constituiu a troca de turnos entre o interlocutor 1 (a pesquisadora) e o interlocutor 2 (a lingüista estrangeira):

**Interlocutor 1:**

Professor X,  
I am very sorry to bother you again with my dissertation research. I live in Brazil and sometimes the access to the literature on email is not so easy to get. I saw the title of a very interesting article of yours published in 1998. Could you, if possible, tell me where and how I could have access to this article?  
(aqui forneço a bibliografia completa do artigo solicitado)  
Thank you very much for your attention.  
Best wishes,  
Glenda.

**Interlocutor 2:**

If you send me your postal address, I would be happy to send you a copy of the article.  
Professor X

*Figura 1: Troca de mensagens entre usuários desconhecidos*

Como visto acima, o e-mail já pode substituir algumas das funções do correio tradicional – como o envio de cartas, formulários, livros, revistas etc. – mas não todas. A lingüista não pôde me enviar o artigo por e-mail por algum motivo que não me é conhecido. Talvez por não ter o artigo em seu computador, talvez por não poder enviá-lo por e-mail por causa das leis que regem as questões dos direitos autorais. O fato é que recebi o referido artigo pelo correio tradicional através de “carta registrada”. Se a lingüista tivesse enviado o seu artigo em anexo, eu o teria recebido, talvez, segundos após o seu envio, enquanto a defasagem de tempo do correio tradicional foi de quinze dias.

Refletindo sobre o e-mail, que, em muitas situações, já substitui o correio tradicional, o que faz que o chamemos de “correio tradicional”, quando antes era somente “correio”, observamos a sua multifuncionalidade: mandamos arquivos em anexo por e-mail, escrevemos mensagens, fazendo uso dos programas de e-mail, recortamos pedaços de textos e os colamos no próprio programa de e-mail, entre outras coisas.

Ainda refletindo sobre a troca de mensagens referentes à figura 1, observamos a linguagem usada nas mensagens. A partir do e-mail produzido pelo interlocutor 1, é clara a ausência de intimidade entre os interlocutores. A linguagem usada nos dois e-mails demonstra a troca de mensagens entre pessoas desconhecidas, porém não anônimas. Percebemos que, apesar de ser escrito, o e-mail traz elementos da oralidade e da escrita informal, como o uso de abreviações, talvez por sua praticidade e velocidade, o que causa uma sensação de proximidade entre os interlocutores.

Marcuschi (2002: 34) fala de influências do e-mail na própria forma de escrever, pois “as mudanças que com tanta rapidez ocorrem na linguagem oral, pelo fato de a usarmos a todo o momento, podem começar a se tornar também mais freqüentes e velozes na escrita pelo fato de passarmos a usá-la com tamanha freqüência”.

Muitos estudos vêm sendo publicados sobre gêneros virtuais e Comunicação Mediada por Computador (CMC). Periódicos disponíveis on-line, como – *Language Learning & Technology*, *Journal of Computer Mediated Communication*, *International Journal of Human-Computer Studies*, *Journal of Interactive Media in Education*, entre outros – trazem estudos abrangendo os mais variados temas, relacionados à recente forma da comunicação: a eletrônica.

Nos diferentes estudos, o e-mail vem aparecendo em grande quantidade, mas em perspectivas concernentes à comunicação interpessoal, com os olhos voltados ao que Baron (2001) chama de “one-to-many communication” (comunicação de um para muitos), que seriam as listas de discussão disponíveis na Internet. Os estudos parecem surgir em menor número, quando se trata do que esta autora chama de “one-to-one communication” (comunicação de um para um) – o que caracteriza o e-mail, em sua maioria – e quando se explora o aspecto de como o e-mail, enquanto suporte, afeta o gênero.

Danet (2002: 2) aponta uma possível razão de estarem os olhos dos pesquisadores mais voltados para o que seria “one-to-many communication”. Ao relatar como reuniu o *corpus* para a sua pesquisa, ressalta: “o problema é maior quando se trata da troca de e-mails entre duas pessoas: cartas privadas são nada mais do que isso – privadas, somente para os olhos do escritor e do destinatário.”.

Apesar de o e-mail ter uma escrita personalizada, ou seja, ter um destinatário individualizado, quem escreve não pode ter certeza de que é esse interlocutor individualizado que vai ler o seu e-mail. Qualquer pessoa que tiver acesso à caixa postal do destinatário pode ler as mensagens enviadas. Assim como podemos receber uma resposta a uma mensagem emitida, também podemos receber uma resposta que nem sequer foi dada pelo interlocutor, e que pode, em alguns casos, ser uma resposta mecânica que já está programada para ser enviada sempre que

chegar um novo e-mail à caixa postal. Moran (1995: 17) relata um fato referente à questão da privacidade:

Éramos um grupo que costumava se comunicar regularmente através de e-mails, principalmente para falar sobre projetos colaborativos em que estávamos engajados. Um dos integrantes do grupo mudou de emprego e começou a viajar com certa frequência, ficando, portanto, freqüentemente distante de sua mesa e de seu computador. Ele ainda checava a sua caixa postal, mas agora a sua secretária também o fazia. Nós não soubemos disso até o recebimento de nossa primeira resposta – que não era a dele, e sim, a de sua secretária, ou, de fato, do sistema da corporação que poderia ter sido programado para mandar uma mensagem automática relatando a sua ausência em resposta aos e-mails enviados para a sua caixa postal. Aquilo foi um verdadeiro choque. Ao invés de uma saudação do tipo “oi a todos” e o modo conversacional a que estávamos acostumados, lemos, após o familiar cabeçalho e endereço de e-mail, essa estranha “voz”: o senhor X estará ausente de seu escritório até quinta-feira. Ele responderá a sua mensagem quando retornar.<sup>3</sup>

A questão da privacidade tem feito o estudo de mensagens de um para muitos aparecer em maioria nos estudos do gênero e-mail. Mas como se estuda a linguagem usada nos e-mails sem estudar uma das suas formas mais comuns, a comunicação de um para um? Vejamos mais uma experiência narrada por Moran (1995: 17) para ilustrar a questão da privacidade:

Fiquei surpreso, durante a leitura de uma dissertação, ao nela encontrar uma mensagem de e-mail que havia enviado! Meu nome não estava anexado à mensagem, claro, mas ela estava lá – a minha mensagem de e-mail, em uma dissertação. Pensei: talvez não deva me preocupar – palavras em dissertações estão tão livres de inspeção quanto em qualquer lugar do mundo. Certamente as palavras que escrevi na minha dissertação têm sido guardadas em segurança naquela dissertação por décadas, e provavelmente não serão desenterradas durante toda a minha vida. Mas ainda assim isso é bastante enervante. O autor da dissertação analisa a minha

---

<sup>3</sup> A group of us used to chat regularly on e-mail, chiefly about collaborative projects we were engaged in. One of us changed jobs and began to travel, often away from his desk and computer. He was still on e-mail, but now his secretary reads his e-mail. We did not know this when we received our first response – not from him but from the secretary, or, actually, from the corporation's system which could be programmed to send a canned “not here” message in response to all incoming mail. This was my first experience with what will likely become common: an agent, whether a human being or a software program, that sorts and responds to incoming e-mail. It was a real shock. Instead of the “Hi Guys” salutation and the chatty mode we were accustomed to, we read, after the familiar header and e-mail address, this unfamiliar “voice”: Mr. X will be away from his office until Thursday. He will respond to your message after his return.

mensagem – quando da minha entrada em um grupo de discussão – de uma forma muito generosa e extremamente inteligente. E, ali está a minha mensagem, no papel, mensagem essa que, quando mandei, imaginei estar sendo lida on-line. Também imaginei que tal mensagem estivesse sendo lida rapidamente, por uma audiência formada de amigos e estranhos, que deveriam responder ao meu pedido de ajuda e informação. Agora encontro essas mesmas palavras impressas, sujeitas a uma análise acadêmica minuciosa. A internet é agora, claramente, um lugar público. É melhor observar o que digo / escrevo.<sup>4</sup>

Muitos pesquisadores têm buscado soluções para tal questão. Temos hoje significativos estudos (Bonini, 2000; Biasenbach-Lucas, Weasenforth, 2001; Crystal, 2001; Baron 1998, 2001; Danet, 2002, Assis, 2002; Marcuschi, 2004; Paiva, 2004, entre outros) baseados em *corpora* constantes de e-mails de um para um.

Em tais estudos, temos propostas de caracterização do e-mail como gênero (Marcuschi, 2004; Paiva, 2004) e como suporte (Marcuschi, 2003), o que, aos poucos, parece situar o e-mail dentro do campo da escrita ou como algo entre a fala por escrito e a escrita da fala.

Se já se disse que o e-mail, apesar de ainda não completamente caracterizado, gira em torno de elementos pertencentes à oralidade e à escrita, tanto formal como informal, que outros elementos poderiam caracterizar a linguagem do e-mail gênero? O que seria o suporte e-mail? Que mudanças ocorreriam na escrita se um gênero pertencente ao suporte “papel”, por exemplo, passasse para o suporte e-mail?

---

<sup>4</sup> I'm reading a dissertation, and am surprised to find in it a verbatim e-mail message that I sent! My name is not attached to the message, of course, but there it is – my e-mail message! In a dissertation! I think: I suppose I should not worry – words in dissertations are likely as safe from inspection as words anywhere in the world. Certainly the words I wrote in my dissertation have been stored safely in that dissertation for decades now, and are not likely to be unearthed during my lifetime. But still – this is a bit un-nerving. The dissertation-writer goes on to analyze my message – this is my entry into a particular discussion group – in a way that is generous and extremely intelligent. And, there's my message, on paper, which, when I sent it, I imagined was being read on-line. I imagined, too, that it was being read quickly, by an audience of friends and of strangers, who might respond to my call for help and information. Now I find these same words in print, the subject of scholarly scrutiny. The internet is now, clearly, a public place. I'd best watch what I say/write. (Moran, 1995: 17)

Mesmo podendo comprovar que já avançamos muito em estudos que envolvem o e-mail, de uma maneira geral, desde a informática e suas ferramentas até a lingüística e suas análises, muito temos ainda a avançar quanto à questão da natureza do e-mail, e da linguagem utilizada na sua produção.

## **2.2. Noções de gênero**

Importado da literatura – quando utilizado com o fim de classificar o lírico, o épico, o dramático, o romance, a novela, o conto, o drama, etc. – o termo gênero é hoje utilizado para fazer referência a “classes de textos”, produzidos nas mais diversas situações cotidianas de interação.

Bakhtin (2000:1), pesquisador russo que primeiro usou o termo *gênero*, fazendo referência a tipos textuais, afirma que todos os textos produzidos – orais ou escritos – trazem em si características relativamente estáveis, de riquezas e variedades infinitas, de forma que a atividade da interação humana comporta um repertório de gêneros.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Pode-se atribuir ao gênero textual padrões específicos de texto, de natureza literária ou não os quais abrangem inúmeras situações e envolvem funções convencionais advindas de necessidades sociais da comunicação.

Segundo Bakhtin (2000), à medida que se amplia a esfera da atividade humana e de sua diversidade, atrelada a temas, situações e interlocutores, mais complexa fica a questão do gênero. Para o autor

(2000: 281), os gêneros discursivos dividem-se em gêneros primários – relacionados a “circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” – e gêneros secundários – relacionados a “circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita”, como o gênero tese. Araújo (2004.c: 93) complementa, “na perspectiva bakhtiniana, o que justifica o rótulo primário ou secundário não é a modalidade da língua usada, mas a esfera a que se vincula o gênero.” Ou seja, não é a forma oral ou escrita da comunicação que determina a classificação de um gênero em primário ou secundário, mas sim a esfera simples ou complexa desta comunicação. A carta, ainda que se apresente por escrito, é um gênero primário, por estar relacionada a uma esfera simples, cotidiana de comunicação. Já a comunicação em um congresso relaciona-se a uma esfera mais complexa de comunicação: a científica.

Sendo assim, um gênero primário, pertencente a uma esfera da comunicação verbal simples, espontânea, ao tornar-se um componente do gênero secundário, perde sua relação imediata com o contexto em que se insere. O gênero carta, por exemplo, tem o seu contexto interacional, que se perde quando a carta é inserida em um livro didático, a título de exemplificação.

O conceito de gênero textual, a partir de Bakhtin, tem despertado a atenção de vários outros pesquisadores, entre eles: Todorov (1976), Miller (1984), Halliday & Hasan (1989), Swales (1990), Kress (1993), e, aqui no Brasil, Araújo (1996), Marcuschi (1996, 2001, 2002, 2003), Silva (1991), Motta-Roth (1995,1996), Santos (1996), Meurer (2000), Rojo (2000), Bonini (2000), Antunes (2002), Biasi-Rodrigues (2002), Furlanetto (2002), Koch (2002).

Meurer (2000, p.1) apóia-se, também, em Kress (1993) e Miller (1984), para conceituar gêneros textuais como “formas de interação, reprodução e possível alteração sociais que constituem, ao mesmo tempo,

processos (Kress, 1993) e ações sociais (Miller, 1984) e envolvam questões de acesso (quem usa quais textos) e poder”.

Antunes (2002: 72) acredita ser preciso chegar ao âmbito das práticas sociais e das práticas discursivas para se chegar à concepção de gêneros. Segundo a autora, estão incluídos no entendimento de gêneros textuais:

a) a dimensão global de sua realização, firmada na recorrência de traços e na instauração de modelos; b) a dimensão particular de suas manifestações, em que se dá a confluência do homogêneo e do heterogêneo das realizações individuais.

Para Marcuschi (2003: 3), os gêneros textuais

constituem uma listagem aberta, são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações como: sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, e-mail, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Considerado, portanto, por seguidores de Bakhtin, como determinado pelos fins comunicativos a que responde, o gênero textual surge pela necessidade de se estabilizar as formas de interação entre as pessoas. Há, portanto, uma tendência à formação de um conjunto de normas quanto à forma de produção dos textos, geradas pela necessidade advinda do contexto social e da interação do enunciador com sua audiência.

Assim, o conceito de gênero discursivo implica uma relação entre a situação da interação (em que meio ocorre) e a audiência (para quem se destina), para que o interlocutor faça suas escolhas, dentro de um conjunto de normas previamente criadas pela constância do uso e recorrência dos usos e das condições.

Os usos e as condições para a produção de um gênero textual também são elementos importantes para o surgimento de um novo gênero. Apoiando-se em Todorov, Swales afirma que um novo gênero é sempre a transformação de um ou vários gêneros já existentes. Dois exemplos que se encaixam bem em nosso trabalho é o da carta e o do e-mail. O texto do gênero carta, geralmente, contém a data em que foi escrito, uma saudação, o corpo e um fechamento, seguido de uma assinatura. Considerando a concepção de Swales quanto ao surgimento de um novo gênero, temos o e-mail, que pode ser considerado como a transformação do gênero carta, pois, para que o gênero e-mail viesse a existir, a carta foi tomada como referência e adaptada para o uso do correio eletrônico.

Isso nos leva a crer que, uma vez que a linguagem é uma atividade que se insere em uma prática social, todo gênero deve ser percebido na sua íntima relação com o contexto, com a situação na qual ele ocorre. O discurso político, por exemplo, feito em um comício, com certeza, não segue as mesmas normas do mesmo discurso feito em um show de humor. O contexto é outro, sendo, portanto, outro o sentido e outras, as normas.

Biasi-Rodrigues (2002: 55) defende ser a escolha de um gênero “determinada pelas instâncias sociais de uso, que envolvem as necessidades imediatas dos interactantes, os objetivos e efeitos pretendidos pelo locutor e as convenções que regulam cada esfera comunicativa”. Ao ministrar uma aula inaugural no Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, no primeiro semestre de 2005, a autora falou sobre a questão das convenções que regulam a esfera comunicativa e, a título de ilustração, dividiu com a audiência alguns questionamentos que fez para a produção do gênero “Aula Inaugural”, já que o produziria pela primeira vez.

Se o tema é “Gêneros Textuais e Ensino, que sub-temas vou abordar dentro dessa perspectiva? Em que autores vou me basear? Quais os aspectos teóricos mais importantes que devo realçar em termos de

ensino? Quem é o meu público-alvo? O meu público-alvo entende alguma coisa sobre o assunto? Que prováveis perguntas podem ser feitas por esse público? Que recursos didáticos eu vou usar? Como despertar e como manter o interesse da platéia durante a minha fala? Com que palavras irei encerrar a minha fala? Que papel vou representar: a de professora, a de palestrante?

Vemos, através dos questionamentos acima, a necessidade de contextualização para a produção de um gênero textual. Mesmo quando se tem um modelo definido para a produção textual, como é o caso da carta, por exemplo, questionamo-nos sobre vários aspectos, principalmente sobre a questão da situação e da audiência, para produzirmos o texto com segurança.

Meurer (2000) afirma estar a organização de um texto relacionada ao conjunto de recursos usados pelo escritor para indicar ao leitor a organização e a função ou funções das partes em relação ao todo. A audiência é, portanto, de fundamental importância nas escolhas feitas pelo enunciador em sua produção.

Para a interação comunicativa, é necessária ao enunciador a tomada de consciência das condições de produção daquele gênero em particular, como observa Biasi-Rodrigues (2002: 54) em relação à escrita:

Quando as situações comunicativas são mediadas pela escrita, o escritor precisa saber lidar com parâmetros de organização textual relativos a cada gênero, para distribuir as informações no seu texto de acordo com esses parâmetros e com convenções que reconhece como sendo daquele gênero e que, muito provavelmente, serão reconhecidos pela sua audiência potencial.

Marcuschi (2001) estabelece um paralelo entre oralidade / letramento e fala/ escrita, pondo oralidade e letramento no âmbito das práticas sociais e fala e escrita no âmbito das modalidades de uso da língua. Oralidade, para Marcuschi, “seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora.” (p. 25) O letramento seria a prática das variadas formas de escrita, desde sua apropriação mínima –

identificação do valor do dinheiro – até sua apropriação mais profunda – a escrita de romances.

Fala e escrita inter-relacionam-se na sociedade letrada. Pode-se falar através da escrita – um bilhete para um amigo – e pode-se escrever a fala – preparação escrita de um discurso político. Pode-se observar, nesses exemplos, que há situações sociais em que fala e escrita se inter-relacionam. As condições de produção oral e de produção escrita, embora difiram em vários aspectos, inter-relacionam-se à medida que surge a necessidade social da comunicação, contribuindo, assim, para o surgimento de novos gêneros, como os cibergêneros, (do inglês 'cybergenre'), que vão desde as listas de discussão a sites, e e-mails, entre outros.

Araújo (2003.b) propõe, a partir de Shepherd e Walters (1999), a caracterização de um cibergênero, pela tríade <conteúdo, forma e funcionalidade> e pelo ambiente em que a ação social se caracteriza em linguagem.

A partir da tríade supracitada, os cibergêneros oferecem várias possibilidades interativas, como lista Araújo (2003.b, p.3):

- navegar por links (browsing)
- enviar e-mails
- buscar informações (searching)
- participar de discussões
- fazer pedidos de compra
- solicitar informações (inquiry)

Como se vê, as diferentes perspectivas de conceituação dos gêneros virtuais – também presentes na literatura como gêneros digitais ou cibergêneros – vêm-se ampliando pela necessidade de uma caracterização mais precisa deles, já que fazem parte do contexto social.

### **2.3. O espaço cibernético**

Presente em todas as áreas da ciência moderna, a tecnologia da internet tem dado sua parcela de contribuição desde seu surgimento, em 1969, em plena Guerra Fria.

Com o propósito de interligar pontos estratégicos para alerta, em caso de ataque nuclear, o Departamento de Defesa dos Estados Unidos contratou a empresa Bolt Beranek and Newman (BBN), para a criação de uma rede que possibilitasse a comunicação entre computadores de diferentes pontos do país. O sistema de rede, denominado ARPANET, – Advanced Research Projects Agency Network – foi muito bem sucedido, mas seu acesso limitava-se apenas ao uso militar (Baron, 2001, p. 225).

Essa limitação quanto ao uso da ARPANET durou quase uma década. Em 1979, um grupo de cientistas, sentindo-se excluídos da ARPANET, decidiu criar um sistema de rede parecido com o criado pela BBN, chamado de USENET NEWS, citado por Hauben (1993: 14) como “ARPANET dos pobres”<sup>5</sup>. Universidades e laboratórios de pesquisa logo foram conectados em redes (Baron, 20001), dando início ao que hoje é considerado um dos mais extraordinários avanços tecnológicos do século XX, a internet, que, com a geração de novas maneiras de interação, torna possível o acesso a informações em tempo quase imediato, conectando o indivíduo ao mundo, criando, assim, um novo universo: o espaço cibernético (do inglês ‘*cyberspace*’), termo baseado no neologismo ‘*cybernetics*’, criado por Norbert Wiener, em 1967 (Strate & Jacobson & Gibson, 1996).

Como, então, se pode descrever o espaço que propicia essa nova forma de interação? Benedikt (1991) faz uma descrição do espaço cibernético bastante pertinente e atual. Esta descrição é citada no estudo

---

<sup>5</sup> Minha tradução de “poor man’s ARPANET”

Strate, Jacobson & Gibson (1996, p.2), cujos termos transcrevemos a seguir:

Uma rede globalizada, sustentada pelo computador, acessada através do computador e gerada pelo computador, multidimensional, artificial, ou realidade “virtual”. Nessa realidade, na qual cada computador é uma janela, objetos vistos ou ouvidos não são físicos, tampouco, necessariamente, representações de objetos concretos, mas são, na forma, caracteres e ação, feitos de dados, de pura informação. Essa informação deriva em parte das operações do mundo natural, físico, mas deriva, em sua maior parte, do imenso trânsito de informações que constitui o investimento humano na ciência, artes, negócios e cultura<sup>6</sup> (p 122 – 123).

A cultura cibernética existe desde 1979, com a Usenet News, que levou o espaço cibernético a falar a sua própria língua. Segundo Xavier (2004: 171):

Na esteira da leitura do mundo pela palavra, vemos emergir uma tecnologia de linguagem cujo espaço de apreensão de sentido não é apenas composto por palavras, mas, junto com elas, encontramos sons, gráficos e diagramas, todos lançados sobre uma mesma superfície perceptual, amalgamados uns sobre os outros formando um todo significativo e de onde sentidos são complexicamente disponibilizados aos navegantes do oceano digital.

Tomando como referência as situações em que interagimos, fomo-nos familiarizando com o novo ambiente, conseqüentemente, nos adaptando à produção discursiva no espaço cibernético, tornando-nos letrados no mundo digital, fazendo uso de palavras e/ou expressões já conhecidas para denominar novos elementos da internet, como “janelas”, “páginas”, e também, locais da internet, como “sala de bate-papo” “site”, “caixa postal”, entre outras.

---

<sup>6</sup> a globally networked, computer-sustained, computer-accessed, and computer-generated, multidimensional, artificial, or “virtual” reality. In this reality, to which every computer is a window, seen or heard objects are neither physical nor, necessarily, representations of physical objects but are, rather, in form, character and action, made up of data, of pure information. This information derives in part from the operations of the natural, physical world, but for the most part it derives from the immense traffic of information that constitute human enterprise in science, art, business, and culture. (pp.122 – 123)

Assim como os locais e elementos do espaço cibernético, a linguagem utilizada para a comunicação também se adapta à praticidade e à velocidade do espaço cibernético. Por essa razão, muitas palavras são criadas com o intuito de economizar tempo; outras, com o intuito de economizar espaço; outras, com o intuito de reduzir os toques no teclado. Alguns exemplos dessa adaptação na linguagem cibernética é o uso dos “smileys” ou “emoticons”, que são códigos feitos a partir dos elementos existentes no teclado do computador, na tentativa de substituir os elementos paralingüísticos (☺, ☹). Numa sala de bate-papo, por exemplo, sabemos que, por mais que estejamos interagindo em tempo real, não somos vistos, assim como não conseguimos ver o nosso interlocutor, a não ser que ambos disponhamos de uma web cam (câmera digital) instalada em nossos computadores. Por esse motivo, enviamos sinais de como nos sentimos, bem como, também, dos sons que emitiríamos numa conversa face-a-face. Podemos encontrar muitos desses exemplos, como “kkkkk” [risos], “oieeeeeee” [um “oi” mais animado] “AGORA” [letras maiúsculas indicando a alteração da voz], “zzzzzzzzzz” [dormindo] em salas de bate-papo. Podemos encontrar também palavras usadas no espaço cibernético com o intuito de economizar tempo e toques no teclado, como “kerido”[querido], “xeguei!”[cheguei] “vc”[você], “tb”[também], “kd”[cadê].

#### **2.4. Os gêneros textuais no espaço cibernético**

Das diversas situações de produção no espaço cibernético, muitas já se fazem corriqueiras por seu uso constante e sua produção em situações diversas, trazendo, assim, a necessidade de uma caracterização quanto à linguagem usada e quanto à organização textual, o que, de fato, já tem ocorrido através dos diversos estudos sobre os diferentes gêneros inseridos no espaço cibernético.

Partindo do conceito bakhtiniano de gêneros textuais, encontramos uma fundamentação para o que se pode definir como o

surgimento dos gêneros digitais. Novos gêneros podem surgir através da migração de um suporte para outro, dependendo das necessidades de interação, pois, como afirma Pinheiro (2002: 266), “a dinâmica e a velocidade que se impõem aos textos e às produções da sociedade contemporânea exigem uma atualização, não só do meio e dos indivíduos, mas também de suas produções.”

Como é sabido, um gênero não é produzido apenas com o material lingüístico. Antes de produzir um texto, seja ele oral ou escrito, o interlocutor questiona-se quanto ao seu conteúdo, seu estilo, sua audiência, sua forma de interação, entre outras coisas. O mesmo acontece com os gêneros emergentes da tecnologia digital: a situação e os recursos para a sua produção, o local, os interlocutores e a forma de comunicação, interferirão na linguagem usada para a produção de um gênero. Como os gêneros textuais surgem a partir de interações discursivas, e o mundo virtual está repleto delas, muitos gêneros textuais usados em nosso mundo real já são caracterizadas como contrapartes de gêneros textuais situados no espaço cibernético (ver Marcuschi 2004).

Vários são os gêneros digitais que hoje poderiam ser associados a algum gênero “do mundo real”. Marcuschi (2004:31) traz uma lista de gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas prováveis contrapartes em gêneros pré-existentes:

| GÊNEROS EMERGENTES          | GÊNEROS JÁ EXISTENTES               |
|-----------------------------|-------------------------------------|
| 1. E-mail                   | Carta pessoal // bilhete // correio |
| 2. Chat em aberto           | Conversações (em grupos abertos?)   |
| 3. Chat reservado           | Conversações duais (casuais)        |
| 4. Chat ICQ (agendado)      | Encontros pessoais (agendados?)     |
| 5. Chat em salas privadas   | Conversações (fechadas?)            |
| 6. Entrevista com convidado | Entrevista com pessoa convidada     |
| 7. E-mail educacional       |                                     |

|                               |                                         |
|-------------------------------|-----------------------------------------|
| (aula Por e-mail)             | Aulas por correspondência               |
| 8. Aula Chat (aulas virtuais) | Aulas presenciais                       |
| 9. Vídeo-conferência          |                                         |
| Interativa                    | Reunião de grupo / conferência / debate |
| 10. Lista de discussão        | Circulares / séries de circulares (???) |
| 11. Endereço eletrônico       | Endereço postal                         |
| 12. Blog                      | Diário pessoal, anotações, agendas      |

Sabemos que, como os gêneros textuais acima, muitos outros migraram ou migrarão para o espaço cibernético. Mas, de que forma acontece essa migração?

Como discutido mais acima, entre os gêneros já conhecidos no mundo real, muitos podem ser vistos em sua versão digital. Swales (1990) acredita que um gênero novo é a transformação de um gênero antigo, o que Marcuschi (2003), fundamentado em Bakhtin, define como uma transmutação de gêneros. Para o autor, os gêneros digitais podem surgir através de “transmutações”, ou seja, da projeção do gênero a partir de seu contexto prévio. Em se tratando de um mundo virtual, com suas situações discursivas criadas, talvez, a partir de situações recorrentes no mundo real, surgem, então, os gêneros, que são criados em resposta às necessidades de comunicação em situações discursivas diferentes.

Ainda sobre os gêneros emergentes na tecnologia digital, Marcuschi (2003:13) admite que “os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som.” Marcuschi (2002: 29) também reflete sobre o uso de padrões pré-existentes pelos designers de software como referência para a moldagem de seus programas, mas ressalta: “Não devemos confundir um programa de e-mail com um gênero, pois, mesmo diante da rigidez de um programa, não há rigidez nas estratégias de realização do gênero como instrumento de ação social.”

Os programas digitais apresentam formulários que devem ser preenchidos quando do envio de um e-mail. Apesar de serem padronizados e terem, em sua composição, elementos de preenchimento obrigatório – com elementos semelhantes ao da carta pessoal, – esses programas contribuem no tocante à linguagem a ser usada, bem como no tocante a padrões de organização textual a serem seguidos na escrita da mensagem, todavia, não os ditam. Os interlocutores são os responsáveis pelas escolhas que farão. Podemos inferir, portanto, que o gênero transmuta quando de sua migração de um lugar para outro, prestando-se a mudar de local e/ou situação de interação, mas cabe aos usuários desse gênero, as escolhas a serem feitas com relação aos usos de uma forma geral. Tais decisões tomadas pelos usuários são influenciadas pela realidade cultural de cada sociedade, assim como pelo tempo e espaço em que se vive, pois, como diz Pinheiro (2002:271) “um gênero de hoje não é necessariamente o mesmo de antes, porque incidem, na configuração genérica, as categorias espaço/tempo que, de certa maneira, determinam as transformações de uma cultura / sociedade.”

Portanto, como a nova tecnologia demanda rapidez de comunicação, os gêneros textuais que transmutam ao servirem de referência para o surgimento de suas contrapartes no espaço cibernético, sofrem mudanças para melhor se adequarem ao novo contexto onde são inseridos. Os gêneros carta pessoal e bilhete, contrapartes do e-mail, apesar de sofrerem mudanças e possuírem particularidades advindas do meio em que circulam, também possuem particularidades constantes nos gêneros de origem. Outros gêneros, assim como os citados acima, surgem a cada dia, à medida que avança a tecnologia. Segundo Pinheiro (2002: 262),

a proliferação de “novos” gêneros certamente está associada aos avanços tecnológicos e à velocidade na comunicação no mundo contemporâneo. A dinamicidade do meio, por interferência ou contaminação, modifica tanto as formas de relações humanas quanto as formas de representar o mundo através de diferentes linguagens –

sonoras e visuais – que, numa grande variedade de textos, frequentemente co-ocorrem e interagem.

Temos então, dentro do conceito de gêneros textuais e da definição do espaço cibernético, elementos para defender a nossa visão dos gêneros textuais no espaço cibernético.

Em suma, os gêneros textuais emergentes, em sua maioria, a partir das definições discutidas acima, resultam de necessidades diversas de interação no meio digital. Apesar serem atribuídos a vários gêneros digitais, gêneros textuais que lhes pré-existiram, várias adaptações são feitas pelos seus interlocutores a partir do suporte, sua audiência, conteúdo etc., o que faz que o texto produzido no gênero a que se propõe tenha uma linguagem dependente dos vários aspectos relevantes à situação de produção e interação. No capítulo seguinte, discutiremos a natureza do e-mail e sua produção no meio eletrônico.

### **3. A natureza do e-mail e sua produção no meio eletrônico**

#### **3.1. O oral e o escrito**

Estudiosos descrevem o e-mail como um texto híbrido por conter características da fala – como o possível não adiamento entre a emissão e a recepção da mensagem – e da escrita, como simplificações, abreviações, o léxico mais próximo do usual, formações sintáticas menos rígidas – em suas mensagens (Lee, 1996; Herring, 1996; Condon & Čech, 1996; Baron, 2001; Danet, 2002; Crystal, 2001). De fato, o gênero e-mail tem como característica o hibridismo por trazer em seu texto uma linguagem pertencente tanto à fala quanto à escrita. Uma saudação, como “oi gente”, presente em um texto de e-mail escrito para um grupo de amigos, caracteriza a fala, enquanto abreviações, como “vc” “qdo”, “bjos” podem caracterizar uma escrita informal, uma vez que, de maneira geral, abrevia-se dessa forma na escrita, e não na fala.

Baron (2001) pondera que a principal forma de interação – em se tratando de linguagem com computadores – é a escrita. Marcuschi (2002: 4) reforça esse ponto de vista ao afirmar que “a tecnologia digital depende totalmente da escrita”.

Apesar de ser a escrita a principal forma de interação, na comunicação mediada por computador (CMC), pode-se encontrar também, nos textos de e-mail, um léxico mais próximo das situações de oralidade, como, por exemplo, o uso da palavra “pra”, usado, em geral, na fala, ao invés de “para”, usado, em geral, na escrita. Nota-se na produção do texto de e-mail, assim como ocorre na fala, uma certa liberdade, ou, como defende Crystal (2001), uma certa falta de monitoramento na escrita do e-mail, pois, como afirmam Fávero, Andrade e Aquino (2002), não existe uma gramática específica para a língua oral. Ela é a mesma da

língua escrita, apenas tem as suas regras de efetivação diferentes em relação à escrita.

Assim como acontece na fala, a produção textual do e-mail pode ser também caracterizada pela liberdade de iniciativa dos interlocutores. Mas, não se pode ignorar a proximidade da linguagem do e-mail com a linguagem da fala. Também não se pode ignorar a presença da linguagem peculiar à escrita no e-mail, afinal de contas, o canal utilizado para a produção do e-mail não é a voz, mas, sim, a visão, e daí a tentativa de se superar certas limitações próprias da escrita, como a falta dos elementos paralingüísticos, usados na interação face-a-face. Segundo Paiva (2004), os recursos contextuais presentes na comunicação oral e os recursos contextuais pertinentes à fala também não se fazem presentes no e-mail, muito embora haja a tentativa de amenizá-los através dos 'smileys', também chamados de 'emoticons', que são pequenas imagens usadas pelos interlocutores, durante a produção da mensagem, para expressar sentimentos ou emoções. São exemplos de smileys: ☺, ☹, ;).

Por ser dependente da escrita, a tecnologia digital também retira da escrita a “relação assíncrona, caracterizada pela defasagem temporal entre produção e recepção” (Marcuschi 2002: 4). No caso do e-mail, ele assume uma forma de comunicação assíncrona, mas podendo apresentar um tempo muito pequeno entre a emissão e a resposta, o que causa até mesmo a sensação de troca de turnos, no caso de envios entre interlocutores on-line. Veja-se a ilustração de e-mails trocados recentemente entre mim (interlocutor 1) e Lucy, nome fictício atribuído ao interlocutor 2:

**Interlocutor 1:**

Hello Lucy,

Thanks a lot for your e-mail. I have already sent you the report. I hope you have received it.

Thanks in advance for the books.

The head librarian of my school is A.... C....

My postal address is correct.

Thank you once more.

Um abraço,  
Glenda.

**Interlocutor 2:**

Hello Glenda,

Please send the school address.

Lucy

**Interlocutor 1:**

Escola .....

Av. .... , 1..... - Aldeota

Fortaleza - Ce

Cep 60.....-.....

**Interlocutor 2:**

Ok

*Figura 2: Troca de mensagens entre interlocutores online*

No caso de mensagens enviadas e recebidas de forma assíncrona, ocorre o que Marcuschi (2003: 20) denomina “encadeamento de turnos”, já que os e-mails podem ser guardados e / ou estar seqüenciados, como em: *Assunto: pesquisa / RE: pesquisa / RE: pesquisa*. Tem-se uma seqüência de mensagens dentro de um mesmo assunto, “várias cartas” grudadas como se fossem turnos” (Marcuschi, 2003:20). Observa-se, ainda, a quantidade de palavras e informações contidas nos três e-mails. O primeiro e-mail, enviado pelo interlocutor 1, com 48 palavras, já apresenta indícios de uma resposta a um e-mail anterior. O e-mail, ainda com saudação e fechamento, contém informações solicitadas anteriormente pelo interlocutor 2, que, ao receber a mensagem, sente falta de uma informação, e então retorna o e-mail, com um menor número de palavras (13), uma saudação e sua assinatura

apenas, solicitando a informação desejada. O interlocutor 1 retorna o e-mail, sem saudação e sem fechamento, apenas com a informação solicitada. Vista como um todo, a troca de turnos acima assemelha-se à conversação oral, despertando a sensação de uma fala por escrito. Esse encadeamento de turnos que nos possibilita “falar por escrito” ocorre no e-mail, pela velocidade que nos possibilita a troca de mensagens.

O relacionamento entre os interlocutores também contribui para o modo de produção do e-mail. Marcuschi (2002: 20) vê os interlocutores, em se tratando da troca de e-mails, como conhecidos ou amigos e afirma que “raramente ocorre o anonimato”, o que, ao contrário, costuma ocorrer com o bate-papo eletrônico. Essa sensação de proximidade exercida pelo meio faz que a linguagem tenda a um “um hibridismo mais acentuado, algo nunca visto antes” (Marcuschi, 2002:5). Esse aspecto gera uma escrita direcionada para a informalidade, que guarda elementos peculiares à escrita, mas, com uma “menor monitoração e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo”. (p. 12).

O e-mail, já proposto como um meio intermediário entre a carta e o telefonema (ver Lee, 1996: 277; Baron, 2001: 237), herdaria da carta o caráter pessoal, privado. Do telefonema, herdaria um grau de formalidade resultante do contexto da interação (não substituindo, entretanto, sinais de interação paralingüística).

De acordo com Bisenbach-Lucas & Weasenforth (2001) e Murray (1988), o contexto é que determina as características do oral ou do escrito em qualquer discurso. Assim como as características do oral e do escrito, o contexto também determina a tendência à formalidade ou à informalidade com que é produzido. Assim sendo, é possível que um texto de e-mail, por exemplo, traga sua organização textual voltada tanto para a informalidade quanto para a formalidade.

Para Crystal (2001: 127 – 128), é compreensível que se pense no e-mail como mais tendencioso à informalidade, por parecer temporário,

por poder ser facilmente apagado, por sua espontaneidade, velocidade e privacidade. No entanto, o autor alerta para a idéia de que o e-mail, à medida que se expande, vem se mostrando não ser somente informal. Por sua aproximação com a oralidade, aspectos peculiares à língua oral, como a ancoragem textual a sua situação de produção, vão se refletir no e-mail. Na fala, é comum a comunicação com ancoragem no contexto imediato. Uma frase como “*Vou ficar aqui até mais umas duas horas*” tem o seu significado atrelado ao contexto. O enunciador é qualquer um que diga a frase, o local é aquele onde a frase foi dita e o tempo também é aquele em que a frase foi dita. A mesma frase, dita por outra pessoa, em outro local e em outro tempo, muda completamente o seu significado. Portanto, os textos em que esses elementos aparecem mais, são textos que guardam, em relação ao contexto, uma dependência maior. Essa, pois, é uma diferença fundamental entre o texto oral e o texto escrito, pois o texto oral tem propriedades decorrentes dessa ancoragem imediata numa determinada situação, o que não ocorre com o texto escrito.

Kato (1987) afirma que a linguagem oral formal tende a ser mais informal do que a escrita formal. Apesar de não compartilharmos por completo da mesma idéia, admitimos que há uma tendência, em geral, da fala mostrar-se mais informal do que a escrita, pois o contexto, o grau de intimidade e o tempo, nas trocas de turnos entre os interlocutores, conduzirão a escolha da linguagem, tanto em situações de oralidade quanto em situações da comunicação por e-mail.

No e-mail, podemos encontrar características que lhe são peculiares, por exemplo, “a informalidade, a inobservância de algumas regras ortográficas, a objetividade, e a ausência de pré-sequências” (Paiva, 2004: 77). O e-mail “é pessoal e informal e tem o poder de transformar alguém de receptor passivo em participante ativo de discussões on-line” (Gannon-Leary, 1998: 2).

A mistura da fala com a escrita pode resultar em uma escrita voltada para a informalidade, já que tal texto teria elementos da conversação espontânea, que, por sua vez, caracteriza-se como informal. Sendo assim, pode-se levar em conta como uma das características do e-mail a informalidade com que se dá a comunicação e a troca de informações e e-mails. O meio pode causar tal impressão pelo tempo real ou quase real em que ocorre, e pela velocidade da troca de informações e correspondências.

### **3.2. Suporte e gênero**

O e-mail, objeto da nossa pesquisa, situa-se de forma bastante significativa, no espaço cibernético, e vem substituindo o correio tradicional, sobretudo, no envio da carta. Na prática, fazemos uso do termo para *correio eletrônico, mensagem, formulário, programa*. Na verdade, o termo e-mail hoje substitui quase todas as suas funções. Ao dizermos “Vou te mandar um e-mail”, nos referimos à mensagem eletrônica. Já quando dizemos “Vou te mandar o arquivo por e-mail”, nos referimos ao correio eletrônico; ao dizermos “Anote o meu e-mail”, estamos nos referindo ao endereço eletrônico. Mais do que um termo que substitui funções, o termo *e-mail* também pode ser usado para indicar um gênero e um suporte.

Tratado por Marcuschi (2003: 18) como homonímia, o termo *e-mail* tem, na visão do autor, “duas acepções tanto de origem como de função”. O e-mail, como gênero, aproxima-se do gênero carta (Baron, 1997, 2001; Danet; 2002; Marcuschi, 2003), sofrendo o que Marcuschi (2003: 12) chama de “transmutação de gêneros”, ou seja, a incorporação de um gênero em outro gênero. Temos, portanto, a carta ou o bilhete incorporados ao espaço cibernético, transformando-se em e-mail, que, por sua vez, pode funcionar também como suporte.

Além da carta, muitos outros gêneros podem ser enviados em anexo (recurso fornecido pela grande maioria dos programas de e-mail),

por e-mail, – como currículos, memorandos, atas, notícias de jornais e revistas, fotos etc – e podem, ainda, circular dentro do próprio corpo dos programas de e-mail – propostas de emprego, piadas, entrevistas, composições e textos diversos – dando origem a uma outra função do e-mail, como suporte do tipo “correio eletrônico” (Marcuschi, 2003): um meio através do qual circulam diversos outros gêneros.

O e-mail, portanto, visto mais a fundo, parece acumular não somente a característica de gênero virtual, mas também parece atuar como suporte de muitos gêneros não-virtuais. Segundo Marcuschi (2003: 18), o e-mail seria “suporte do tipo correio eletrônico” e, na função de correio eletrônico, um serviço que transporta variados gêneros, “tais como propagandas, ofícios, bilhetes, e-mails, cartas comerciais, relatórios, artigos científicos e assim por diante”.

Surge, então, o e-mail, caracterizado pela grande maioria dos pesquisadores, como um gênero (Lee, 1996; Crystal, 2001; Baron, 2001; Danet, 2002), e como suporte, segundo disse Marcuschi (2003:18), “na função de correio eletrônico é nitidamente um serviço que transporta os mais variados gêneros”.

O tema ainda gera bastante discussões. O espaço cibernético traz uma página chamada *Meta Link* (uma comunidade virtual, contendo uma interessante discussão sobre a caracterização dos vários tipos textuais que povoam a internet, entre eles o e-mail (<http://bbs.metalink.com.br/~1coscarelli/Get7coments.htm>)). Opiniões de anônimos foram registradas e transformadas em uma interessante tabela. Sobre o e-mail, havia treze diferentes opiniões. Uma delas não foi contada, pois não foi claramente explicitada. Das doze pessoas restantes, oito acreditam ser o e-mail um gênero, duas acreditam ser o e-mail um suporte, e duas acreditam ser o e-mail um gênero e um suporte. Os dados apresentados não são suficientes para que se caracterize o e-mail, embora seja relevante essa oportunidade dentro do espaço cibernético para tal discussão.

### 3.2.1. O e-mail suporte

No início dos anos 70, precisamente em 1971, Ray Tomlinson, um dos engenheiros da empresa norte-americana BBN Technologies, contratada pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos para desenvolver uma rede chamada ARPANET, desenvolveu um software, que chamou de SNDMSG (Paiva, 2004). Esse software permitia a transferência de arquivos junto com pequenas mensagens de texto. O mesmo engenheiro criou o símbolo @, que foi usado no primeiro e-mail enviado por ele. De origem mais pragmática do que propriamente social (Baron, 2001), no início dos anos 70, nascia, então, o e-mail, uma abreviação do inglês 'electronic mail'.

Segundo a *Folha de São Paulo online*, Tomlinson não lembra a primeira mensagem que mandou nem para quem a enviou. A única coisa de que se lembra, afirmou, é o fato de que o texto estava todo em maiúsculas.

A própria internet traz várias especulações sobre o conteúdo do primeiro e-mail, enviado por Tomlinson, inclusive, a indicação de que o seu primeiro e-mail continha a seguinte seqüência: QWERTYUIOP. A primeira mensagem enviada, porém, não pôde desta forma se confirmar, pois segundo diz a *Folha de São Paulo online* (2001), Tomlinson lembra apenas ter usado letras maiúsculas, nada mais.

Campbel (1998) menciona em seu artigo que, feitos todos os testes e adaptações, após a garantia do funcionamento do SNDMSG, Tomlinson enviou uma mensagem instruindo os seus colegas a colocar o símbolo arroba (@) entre o login do usuário e o nome do computador provedor. Depois de criado o programa SNDMSG, para o envio de mensagens, "Tomlinson também desenvolveu o READMAIL para sua leitura" (Paiva, 2004: 72).

Entre as décadas de 70 e 80, o uso do e-mail ainda estava limitado apenas àqueles usuários com acesso à tecnologia: pesquisadores ligados à comunidade científica. Segundo Marcuschi (2002: 19), “Durante quase uma década [o e-mail] não tinha mais do que algumas linhas e, embora sua emissão fosse relativamente rápida, a recepção era muito lenta.”

Na década de 90, a explosão mundial da internet tornou o uso do e-mail mais popular, até chegar aos dias de hoje, quando até mesmo quem não tem computador em casa pode ter um endereço eletrônico e checar sua caixa postal no trabalho, na escola, na universidade, em cybercafés etc.

Marcuschi (2003: 6) define suporte como “um lugar físico ou virtual”, de “formato específico” e que “serve para fixar e mostrar o texto”. Muitos são os suportes, assim como muitos são os gêneros textuais.

Segundo o autor, o suporte é algo concreto, ou de realidade virtual no caso do suporte da Internet, que aparece freqüentemente em algum formato específico e é voltado para fins comunicativos. Sua função básica é a de fixar o texto, tornando-o um veículo para a comunicação. Existem diferentes tipos de suporte, que podem ir do próprio corpo (tatuagens), a muros (pichações), carros (adesivos), camisetas (texto, foto), e aos tradicionais, como periódicos, livros, murais etc, todos veiculando mensagens neles afixadas.

No caso do espaço digital, e ainda mais especificamente, com relação ao e-mail, poderíamos ver o suporte como o formulário do programa de e-mail. Poderíamos dizer que assim como o papel está para a carta e o bilhete, o formulário do programa de e-mail está para a mensagem de e-mail.

Como vêm aumentando em grande número os usuários do e-mail no mundo inteiro, os programas de e-mail têm aperfeiçoado seus

formulários, seja pelo aperfeiçoamento dos elementos já em uso, seja pelo acréscimo de novos elementos funcionais em sua constituição.

O modelo básico e um tanto padronizado do formulário do programa de e-mail consta de três partes (Crystal, 2001, Baron, 2001, Paiva, 2004): o cabeçalho, o corpo e o anexo. O cabeçalho contém quatro espaços. O primeiro espaço é destinado ao endereço eletrônico do destinatário ou dos destinatários principais [Para:]. O espaço destinado ao endereço eletrônico do remetente [de:], é geralmente fornecido automaticamente pelo próprio programa de e-mail, não constando, portanto, dos espaços a serem preenchidos em sua composição. O segundo elemento, [Cc], de preenchimento opcional, significa cópia (do inglês “Carbon copy”) e é destinado ao endereço eletrônico de um outro destinatário, que está sendo notificado do envio da cópia de uma mensagem que foi remetida ao destinatário principal. O terceiro elemento (Cco), também opcional, significa cópia oculta (do inglês “Blinded Carbon Copy (Bcc)”) e é destinado ao endereço eletrônico de um destinatário, que será notificado do envio do e-mail sem o conhecimento do destinatário ou dos destinatários principais. O quarto elemento (Assunto) é o espaço destinado ao tópico da mensagem, também opcional, embora alguns softwares avisem que a mensagem será enviada sem o assunto e pedem a confirmação do envio da mesma sem a indicação desse tópico.

Teríamos o cabeçalho do formulário fornecido por um programa de e-mail<sup>7</sup>, de forma geral, assim:

|                       |                                                      |
|-----------------------|------------------------------------------------------|
| <a href="#">Para:</a> | <input type="text" value="destinatário"/>            |
| <a href="#">Cc:</a>   | <input type="text" value="cópia (opcional)"/>        |
|                       | <input type="text" value="cópia oculta (opcional)"/> |

<sup>7</sup> O programa de e-mail citado foi o Hotmail, e-mail gratuito fornecido pelo site da Microsoft Internet Explorer.

|                 |                                 |
|-----------------|---------------------------------|
| <u>Cco:</u>     |                                 |
|                 |                                 |
| <u>Assunto:</u> | assunto a ser tratado no e-mail |

*Figura 3a.: Cabeçalho do formulário fornecido por um programa de e-mail*

Quando se recebe o e-mail, os dados encontrados na caixa postal são: remetente, assunto, data e tamanho do documento:

|                                |                            |     |      |
|--------------------------------|----------------------------|-----|------|
| <a href="#">Irandé Antunes</a> | Re: Projeto de dissertação | jun | 7 KB |
|--------------------------------|----------------------------|-----|------|

*Figura 3b.: Informação constante da caixa de entrada do programa de e-mail*

Ao clicar no link gerado pelo nome do remetente – ou pelo assunto – o cabeçalho apresenta as informações fornecidas pelo remetente no ato da produção do e-mail:

|                 |                                                              |
|-----------------|--------------------------------------------------------------|
| <u>Para:</u>    | <a href="mailto:brenda@ficticio.com">brenda@ficticio.com</a> |
|                 |                                                              |
| <u>Cc:</u>      |                                                              |
|                 |                                                              |
| <u>co:</u>      |                                                              |
|                 |                                                              |
| <u>Assunto:</u> | Thank you for the article                                    |

*Figura 3c.: Dados preenchidos pelo remetente da mensagem de e-mail*

A segunda parte em que se divide o programa de e-mail é o espaço para a digitação da mensagem que se quer enviar. A terceira é o anexo, espaço destinado ao envio de qualquer arquivo que esteja no computador, e por onde se pode enviar uma grande variedade de gêneros.

Em suma, o e-mail assume função de suporte quando se presta a veicular, em anexo, ou no espaço fornecido pelos programas para a produção de textos, qualquer tipo de gênero textual. Paiva (2004: 71) sugere algumas definições, quando justifica a utilização do termo e-mail em seu trabalho.

O termo e-mail (electronic mail) é utilizado, em inglês, para o sistema de transmissão e, por metonímia, para o texto produzido para esse fim. O mesmo termo é ainda utilizado para o endereço eletrônico de cada usuário. Em português, nos referimos ao canal como correio eletrônico, mas o termo e-mail já está tão enraizado em nossa cultura, que optei por mantê-lo.

O termo e-mail pode ser usado para substituir o sistema de transmissão, o texto produzido a ser enviado e para substituir o correio eletrônico, como bem citou Paiva (2004), mas ainda há algo mais a acrescentar. Assim como o termo e-mail pode ser usado para correio eletrônico, mensagem eletrônica, e endereço eletrônico e correio eletrônico, também ressaltamos o uso do termo e-mail para o suporte da mensagem eletrônica. Concordamos com as definições acima e, assim como Paiva (2004), optamos por usar o termo e-mail tanto para fazer referência ao suporte, quanto para fazer referência ao gênero.

### **3.2.2. O e-mail gênero**

O conceito que fundamenta a discussão sobre gêneros textuais é a concepção bakhtiniana sobre enunciado: textos relativamente estáveis dentro da cultura, estabelecidos sócio-historicamente, ou seja, os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Desse conceito, parte a idéia de que os gêneros mudam, desde um gênero textual secundário, que deriva do primário (ver 3.1.), até a sua transmutação genérica (ver 3.3.).

Marcuschi (2002:19) também se fundamenta em Bakhtin, ao afirmar que os gêneros textuais são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social.” Para o autor, os gêneros surgem, proliferam-se e modificam-se para atender a necessidades sócio-culturais e a inovações tecnológicas. Com o fim de entendermos como se dá tal mudança genérica na sua adaptação às diversas situações pertencentes às culturas em que se desenvolvem, vejamos uma breve observação de Marcuschi (2002: 19) sobre o surgimento dos gêneros:

Numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII A.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada *cultura eletrônica*, como o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e a sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Para atender a necessidades socioculturais e a inovações tecnológicas, o meio e as situações de produção se modificam. A partir do momento que o meio e as situações de produção se modificam, a linguagem utilizada para a produção também se altera. Antigamente, escrevíamos cartas para parentes e amigos, e muitos de nós chegamos até a colecionar selos. Com o passar do tempo, por causa da praticidade da tecnologia, a escrita de cartas se restringiu em muito, prevalecendo, em geral, nos contextos institucionais.

É interessante observar o quanto a praticidade da tecnologia nos permite a sensação de proximidade com o nosso interlocutor. O e-mail, que, em muitos contextos, praticamente substitui a carta, parece ser menos contextualizado em relação à fala, mas mais contextualizado em relação à escrita, o que nos proporciona uma sensação de proximidade. Paiva (2004: 77) vê o e-mail como

um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunidade entre usuários de computadores.

Apoiada nesse conjunto de conceitos, consideramos o e-mail um gênero emergente da tecnologia digital, que surgiu a partir das práticas discursivas cotidianas que o antecederam para o espaço

cibernético, transformando-se em um gênero com características próprias, algumas já identificadas por estudiosos.

O estudo do e-mail e suas particularidades discursivas vem despertando cada vez mais o interesse dos pesquisadores, e já conta com algumas sugestões bastante simples para a sua organização. Andrade (2002, p. 10) sugere:

[...] Você precisa planejar o que vai escrever, suas idéias precisam ser claras e bem planejadas. Quase sempre você precisa:

- 3.2.1.1. Abrir o e-mail com algum tipo de saudação. É sempre bom você cumprimentar quem vai receber a mensagem.
- 3.2.1.2. Expor o motivo do e-mail.
- 3.2.1.3. Solicitar algum retorno.
- 3.2.1.4. Encerrar.

A citação acima, proposta por um manual publicado pela *Folha de São Paulo*, traz algo similar ao gênero carta, o gênero pré-existente que migrou para o espaço cibernético como e-mail. Apesar de sabermos que o uso do e-mail concentra-se, em sua maior parte, na troca de mensagens, sabemos, que muitos outros tipos de texto, além da carta pessoal, podem ser escritos em um programa de e-mail, assim como os elementos contidos nos programas de e-mail vão além dos relativos ao gênero carta.

Crystal (2001: 99) fala sobre a produção de mensagens de e-mail. O corpo do e-mail, como ele assim o chama, vem comumente precedido de saudação e fechamento, mas ressalta: “vários tipos de e-mail não têm saudação nenhuma.” Ainda segundo o autor,

entre pessoas que se conhecem, mensagens sem saudação são geralmente respostas imediatamente enviadas, onde a pessoa que responde vê a mensagem como a segunda parte de uma interação entre duas partes (um par adjacente), na qual uma saudação introdutória é inapropriada.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Between people who know each other, greetingless messages are usually promptly sent responses, where the responder sees the message as the second part of a two-part interaction (an adjacency-pair), for which an introductory greeting is inappropriate.

Crystal (2001: 122) acredita que “características como a estrutura da tela, as saudações e fechamentos, o tamanho da mensagem, estratégias dialógicas e seu emolduramento, são elementos centrais na identificação do e-mail enquanto variedade lingüística”<sup>9</sup>, o que nos revela traços do gênero que o antecedeu (a carta), mas com características que lhe são peculiares.

Com a finalidade mais freqüente de troca de mensagens, o e-mail é visto como um texto compacto e carregado de oralidade informal. Manuais de uso de e-mail (Angell, Heslop, 2000; Andrade, 2002) sugerem um texto compacto, de tamanho aproximadamente compatível com a tela do computador e dependente do grau de intimidade entre remetente e destinatário; mas, advertem: deve-se observar certos cuidados, como erros de gramática e estrutura, pois eles podem vir a comprometer a imagem do remetente (Angell, Heslop, 2000; Andrade, 2002).

Embora se saiba que se deve ter certos cuidados em sua produção, ainda se observa até mesmo como característica do gênero (Crystal, 2001) a falta de uma revisão cuidadosa, característica da produção da comunicação mediada por computador. Estudiosos (Baron, 2001; Crystal, 2001; Marcuschi, 2004; Paiva, 2004, entre outros) relacionam essa falta de revisão em tal comunicação à rapidez exigida pelo meio. Paiva (2004: 80) fala da expectativa que o e-mail gera entre os usuários:

Há, geralmente, uma forte ansiedade por feedback, o que representa uma pressão no usuário para agir rápido e responder às mensagens, pois o silêncio nesse contexto é um poderoso feedback negativo que pode desestimular a interação e causar o abandono de fóruns de discussão ou, mesmo, curso à distância.

Para encerrar, trazemos a visão de Paiva (2004:77, 78) sobre o e-mail:

---

<sup>9</sup> Features such as screen structure, message opening and closing, message length, dialogic strategies, and framing are central to the identification of e-mail as a linguistic variety.

Vejo o e-mail como um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face-a-face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares ao seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre usuários de computadores.

Fazemos nossas as palavras de Paiva ao considerarmos, neste estudo, o e-mail como gênero e como um suporte. Levamos, também, em consideração que, assim como o e-mail é suporte e gênero, o suporte influencia o gênero.

### 3.3. A interferência do suporte sobre o gênero

Estudos comparativos entre o e-mail e demais gêneros vêm-se colocando presentes na literatura, o que reflete a busca de sua caracterização e uma preocupação no tocante à linguagem utilizada na sua produção.

Bisenbach-Lucas & Weasenforth (2001) comparam o e-mail ao editor de textos *Word*, quanto a elementos coesivos, tamanho textual e contexto, em trabalhos escritos por alunos de inglês como segunda língua na *Universidade de George Washington*.

Danet (2002) analisa respostas a um *call for papers*, publicado na Internet, e a troca de, aproximadamente, 25 e-mails com o programador de um software de administração de bibliografias<sup>10</sup>, fazendo uma comparação entre dois subgêneros de carta: a comercial e a social ou pessoal. A autora refere-se ao e-mail como uma nova forma de escrita de cartas<sup>11</sup>, fazendo, portanto, referência à escrita tradicional.

Lee (1996) traz um estudo de listas de discussão, citando exemplos tirados da TNC (Technoculture). A autora vê o e-mail como um

---

<sup>10</sup> Minha tradução do termo "bibliography management"

<sup>11</sup> O termo usado pela autora foi "letter-writing"

meio híbrido, onde oralidade e letramento se encontram e afirma que o meio “é” a mensagem. Sendo o meio a mensagem, o meio “afeta” a mensagem. Como admitem Bisenbach-Lucas & Weasenforth (2001: 1): “é razoável afirmar que os meios mediados pelo computador apresentam novas exigências, que têm o potencial de promover variações no uso da linguagem<sup>12</sup>”.

Segundo Baron (2001) e Marcuschi (2003), o suporte pelo qual uma mensagem é transmitida pode também alterar a sua formulação lingüística. Marcuschi (2003: 5) observa a relação entre gênero e suporte. O autor admite que o suporte não é passivo e tem relevância no gênero, “já que um texto, em um e outro lugar, recebe influência desse lugar em que se situa”. Em Marcuschi (2002: 21), encontramos uma ilustração do que discutimos neste parágrafo:

Suponhamos o caso de um determinado texto que aparece numa revista científica e constitui um gênero denominado “*artigo científico*”; imaginemos agora o mesmo texto publicado num jornal diário e então ele seria um “*artigo de divulgação científica*”.

Uma receita de bolo, publicada num livro de receitas, teria o seu formato de origem; mas, o mesmo gênero exposto num outdoor certamente traria um outro formato, pois ninguém usaria um outdoor para publicar uma receita de bolo sem que houvesse um interesse na exposição de algum produto ou do próprio bolo. Teríamos, então, um formato original com algo a mais, ou a menos, talvez um título a mais, ou uma chamada do tipo “Venha provar essa delícia na Confeitaria BOMD BOLO”

Visto por Marcuschi (2003: 6) como “um locus físico ou virtual, com formato específico, que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”, o suporte pode trazer contribuições ao gênero. Em outras palavras, o meio pode afetar a mensagem que nele circula, ou seja, pode influenciar o gênero; afinal o e-mail, enquanto

---

<sup>12</sup> It is arguable that computer-based media present new demands which have the potential of promoting variations in language use (...)

suporte (software), já apresenta configurações que intervêm na forma composicional do e-mail enquanto gênero.

### 3.4. A linguagem do e-mail

Não é de hoje que, como diz Maingueneau (2002: 72), “a distinção entre o oral e o escrito é a categoria midiológica mais antiga e solidamente ancorada na cultura. Atreladas à diferenciação oralidade x escrita, temos a instabilidade e a estabilidade dos textos.

O texto oral é geralmente associado à instabilidade, pois pode ser facilmente esquecido, apagado; enquanto o texto escrito é, em geral, associado à estabilidade, pois a escritura pode se tornar um documento, algo que não se apaga.

Pelo que se observa, um professor dá a sua aula mais descontraído do que quando faz observações por escrito para seus alunos, assim como a aula ministrada nunca sai tal qual foi escrita durante o planejamento.

Sobre o fato de a estabilidade ser associada à escrita, e a instabilidade, à fala, Maingueneau (2002: 74) adverte: “nem todo enunciado oral é necessariamente instável; tudo depende de seu estatuto pragmático, isto é, daquilo para que serve.”

A dicotomia oral/escrito tem dado lugar, no mundo contemporâneo, a novas formas de oralidade diferentes da oralidade tradicional. A intervenção de máquinas, segundo Maingueneau (2002: 82), “desempenha também seu papel: um certo número de enunciados “orais” são produzidos por máquinas e não mais por seres humanos (nos videogames ou nos computadores, em particular).”

Crystal (2001: 94) vê a identidade lingüística do e-mail como algo de fácil definição por sua variedade lingüística estar relacionada ao discurso das mensagens e aos formulários impostos pelos programas de e-mail, com sua estrutura cada vez mais padronizada. Segundo o autor, o difícil é lidar com a grande variedade de opiniões quanto ao propósito do

e-mail, quanto ao e-mail como um meio de comunicação e quanto ao tipo de linguagem mais apropriada para o alcance de seu propósito. De fato, devemos nos questionar quanto à linguagem a ser usada para produção de um texto de e-mail. Afinal, escrevemos para interlocutores diversos, sobre conteúdos diversos e em diversas situações de produção. É levando-se em consideração tais pontos a serem observados que se produz um gênero textual.

A literatura que disserta sobre o e-mail (ver, entre outros, Lee, 1996; Gains, 1999; Leh, 1999; Baron, 2001; Crystal, 2001; Danet, 2002; Moran, 2002; Marcuschi, 2004; Paiva, 2004; Araújo, 2004) discute, de forma geral, uma produção textual ainda em transição e de freqüente evolução. Dizer isso é o mesmo que dizer que a escrita do e-mail pode sofrer adaptações dependentes das circunstâncias e do contexto em que é usada. A troca de e-mails entre amigos íntimos tende, naturalmente, a ser diferente daquela trocada entre colegas de trabalho, chefe e subordinado, professor e aluno.

Como diferentes são as situações de uso do e-mail, diferente também pode ser o seu léxico, adaptando-se ao contexto em que está inserido. Segundo Araújo (2003.a)

a troca de mensagens varia desde as extremamente curtas e informais, com características de conversação espontânea ou escrita telegráfica até textos bastante elaborados, semelhantes à escrita formal. Essa variedade de formas depende de contextos e situações comunicativas nos quais os e-mails são elaborados.

Uma troca de e-mails entre namorados pode ter o seu léxico voltado para o informal; já a troca de e-mails entre empresários teria, provavelmente, o seu léxico voltado para a formalidade, inserido no contexto das negociações.

Se imaginássemos um outro contexto, em que o casal de namorados estivesse terminando o relacionamento ou estivesse ainda se conhecendo, o léxico poderia ser voltado para o formal, assim como os

empresários, se estivessem combinando um fim de semana de pescaria, poderiam ter o léxico do seu e-mail voltado para o informal.

Vê-se que o léxico se altera, quando se trata do formal e do informal. O óbvio, para o experiente no espaço cibernético, mas leigo no estudo de sua produção textual, seria dizer que a escrita do e-mail é absolutamente informal, em que tudo é permitido, desde abreviações até “smileys”, em qualquer circunstância.

Falamos com mais intimidade, mais informalmente quando o contexto nos permite. Comparar uma troca de e-mails entre namorados com a troca de e-mails entre professor e aluno em uma análise, certamente, mostraria a troca de e-mails entre namorados como bem mais informal do que a do professor e do aluno, em situação de formalidade.

Qual a observação mais pertinente? Como deve ser considerada a escrita do e-mail, de uma forma geral: formal ou informal?

Parece ser viável a possibilidade de o meio eletrônico guardar elementos, em sua maioria, tendentes à informalidade. Diante de tal suposição, como podemos definir a linguagem do e-mail?

Segundo Baron (2001: 250, 251), o perfil do e-mail, no final da década de 90, aproximava-se da caracterização abaixo:

- Dinâmica social: predominantemente como a escrita
  - Separação física entre interlocutores;
  - A separação física promove a identificação do interlocutor e ajuda a transformar o nível do campo conversacional, descontraído.
- Formato: híbrido (escrita e fala)
  - Como a escrita, o e-mail é duradouro;
  - Como a fala, o e-mail não é revisado.
- Gramática:
  - LEXICO: predominantemente como na fala
    - Uso exagerado de pronomes de primeira e segunda pessoa.
  - SINTAXE: (híbrido) escrita e fala
    - como a escrita, o e-mail tem uma alta proporção digitação/símbolo, muito uso de orações subordinadas, muito uso de disjunções.

- como a fala, o e-mail usa comumente o tempo presente, contrações
- Estilo: predominantemente como a escrita
  - Baixo nível de formalidade
  - A expressão das emoções nem sempre são controladas (flaming)<sup>13</sup>

Ainda segundo a autora, muitos usuários do e-mail cogitam que, como a linguagem do e-mail é duradoura, ela deve ser vista como uma forma de escrita particular. Para outros usuários, o e-mail é apenas visto como um discurso do meio digital. A nosso ver, as visões se completam, pois, ainda que seja a linguagem do e-mail duradoura, ela certamente é um discurso pertencente ao meio digital. A linguagem dos interlocutores pode conter, em sua maioria, elementos da fala, mas ainda assim, ela tem que ser escrita, ou melhor, digitada. A título de ilustração quanto à linguagem típica, comum na produção do e-mail de forma geral, nos antecipamos em citar, abaixo, um e-mail enviado por um de nossos informantes:

Oi Glendations,

desculpe a demora. Eu concordo com o autor do artigo. Acho q nós, professores, precisamos assumir os três papéis. Porque temos q dar feedback para os nossos alunos e fazemos isso de várias maneiras. Eu procuro fazer um comentário para meu aluno saber q eu li o texto dele, com atenção. Acho q isso faz o processo ser menos doloroso. :) E corrijo a gramática etc. é claro.

Bjs Informante 1

<sup>13</sup>

- Predominantly like writing
  - o Interlocutors are physically separated
  - o Physical separation fosters personal disclosure and helps level the conversational playing field
- Format: (Mixed) writing and speech
  - o Like writing, email is durable
  - o Like speech, email is typically unedited
- Grammar:
  - LEXICON: predominantly like speech
    - o heavy use of first - and second – person pronouns
  - SYNTAX: (mixed) writing and speech
    - o like writing, email has high type/token ratio, high use of adverbial subordinate clauses, high use of disjunctions
    - o like speech, email commonly uses present tense, contractions
- Style: predominantly like speech
  - o Low level of formality
  - o Expression of emotion not always self-monitored (flaming)

A linguagem usada pelo informante contém diversos elementos da fala informal, como o uso do apelido na saudação, o uso dos pronomes pessoais, e da escrita informal, como as abreviações e a falta de revisão.

Como se tratou de uma correspondência para a nossa leitura, embora tivesse um propósito outro que não a conversação informal, o e-mail enviado pelo informante trouxe bastantes elementos de informalidade, o que nos leva a concluir que a linguagem do e-mail guarda uma tendência para a informalidade, embora existam também situações em que o e-mail pode ser produzido em uma linguagem semelhante à de um texto tradicional, como se pode ver no e-mail abaixo, enviado por mais um dos informantes desta pesquisa:

Por muito tempo a escrita é deixada de lado por muitos professores. A falta de consideração pelo o que o aluno escreve muitas vezes faz com que o aluno mesmo perca o interesse em escrever. Concordo com o a proposta do professor Seamus O'Muircheartaigh. O professor tem que procurar se envolver mais na parte de escrita, se realmente quiser que o seu aluno tenha um rápido progresso nessa área.

Para que os alunos comecem a melhorar a escrita mais rápido, é preciso que o professor tire um tempo para ler e reler o que o aluno escreveu. A segunda e a terceira parte são muito importantes para que o aluno melhore a sua gramática em geral (são partes que não podem ser deixado de lado), mas acho que a parte mais importante de todas para que o aluno se interesse mais a escrever é a primeira. Ler e dar opinião sobre o que o aluno escreveu com certeza vai fazer com que o aluno perca o medo e se sinta mais a vontade para escrever na próxima vez, pois é na base da repetição que mais se observam progresso na escrita dos alunos.

A variedade quanto à linguagem usada na produção dos textos de e-mail reflete a instabilidade de um gênero emergente, ainda em evolução.

A seguir, faremos a análise comparativa entre os textos manuscritos em papel e textos digitados em programas de e-mail, observando a linguagem utilizada em um e em outro, em busca elementos lingüísticos, discursivos e pragmáticos para uma caracterização mais precisa da linguagem do e-mail.

## **4. A análise dos dados**

Para que pudéssemos pensar em uma análise que mostrasse um pouco da relação suporte/gênero do e-mail e de como é esse registro formal / informal, cuidamos para que houvesse um contexto único para todos os informantes e procuramos informantes que tivessem, relativamente, o mesmo grau de intimidade com seu interlocutor, no caso, a pesquisadora.

O tipo de texto escolhido para circular no e-mail foi o expositivo, por ser usual nas atividades profissionais dos informantes, bem como por não querer induzi-los a nenhum tipo de mensagem pessoal, que ocorreria no caso de e-mail entre amigos ou, até mesmo, colegas. O nosso objetivo, neste passo da análise, era analisar o par de textos produzido por cada informante, para identificar, de forma comparativa, dentro dos textos da esfera convencional e da esfera virtual, elementos que evidenciassem a vinculação do texto ao seu contexto de produção; o grau de envolvimento do enunciador; a disponibilidade interativa do enunciador e dos níveis de registro dos textos.

### **4.1. Metodologia da análise**

Para uma melhor compreensão da pesquisa, os textos A – textos manuscritos – e os textos B – textos digitados – foram transcritos na íntegra. Foi usada a fonte *Monotype Corsiva* para a transcrição dos textos A, apenas com a finalidade de representar os textos manuscritos. Os textos B foi preservada a fonte que os informantes usaram para a produção de seus e-mails, já os textos B foram produzidos no computador. Cada informante teve os dois textos comparados e analisados, para podermos chegar aos comentários constantes desta seção. Dessa forma, citamos o par de textos produzidos por cada informante em uma mesma seção, seguida da análise comparativa. Os

comentários foram feitos com base nas ocorrências pertinentes a cada texto.

Após os comentários, elaboramos dois quadros, para que fosse mais bem visualizada a recorrência dos elementos que buscamos identificar e apreciada as peculiaridades do e-mail no meio digital. A primeira grade contém uma análise do *corpus* quanto à ocorrência de elementos que sugerem a vinculação do texto ao seu contexto de produção; o grau de envolvimento do enunciador; a disponibilidade interativa do enunciador e os níveis de registro dos textos. A segunda grade mostra a porcentagem da ocorrência, nos textos A (escrita convencional), e nos textos B (escrita cibernética), considerando-os elementos pertinentes aos itens supracitados (vinculação do texto ao seu contexto de produção, grau de envolvimento do enunciador, disponibilidade interativa do enunciador e níveis de registro dos textos).

#### **4.2. Os textos comentados**

##### **INFORMANTE 1**

##### **TEXTO A (escrita convencional)**

TOTAL DE PALAVRAS: 55

*A proposta da autora de utilizar códigos de correção e outras técnicas de feedback é um bom recurso. Os códigos, mesmo que focalizam os erros dos alunos, beneficiam tanto o professor como o aluno já que o aluno se auto-corrige e o professor poderá ver se o aluno está melhorando sua habilidade escrita ou não.*

##### **TEXTO B (escrita eletrônica: e-mail)**

TOTAL DE PALAVRAS: 72

Oi Glendations,  
  
desculpe a demora. Eu concordo com o autor do artigo. Acho q nós, professores, precisamos assumir os três papéis. Porque temos q dar feedback para os nossos alunos e fazemos isso de várias maneiras. Eu procuro fazer um comentário para

meu aluno saber q eu li o texto dele, com atenção. Acho q isso faz o processo ser menos doloroso. :) E corrijo (sic) a gramática etc. é claro.

Bjs Informante 1

Os dois textos diferem em vários aspectos. O texto A, produzido com o uso de papel e caneta, mostra-se bastante formal em comparação com o texto produzido com o uso de um programa de e-mail, conseqüentemente digitado. Podemos notar a diferença entre os dois textos no que diz respeito ao grau de formalidade já no início. O texto A inicia-se com o espaçamento característico de um parágrafo, enquanto o texto B não tem esse espaçamento do parágrafo. O texto A é iniciado com letra maiúscula, como propõem as normas da ortografia, o que não acontece no texto B, que tem o seu início com letra minúscula.

A presença de uma saudação e de um fechamento, com uma formulação bastante informal, no texto B, o que pode ser identificado já pelo apelido citado na saudação (Glendations) e também no fechamento, em que a palavra “beijos” aparece de forma abreviada (Bjos), conota um diálogo informal, que guarda elementos usados na fala coloquial – como o apelido – e na escrita informal – como na abreviação, o que demonstra uma certa despreocupação com a escrita. Tais elementos explicitam a interação entre enunciador e interlocutor do texto B em relação ao texto A, texto esse que, mesmo se tratando uma resposta a um questionamento, não apresenta vestígios evidentes de um texto dialógico. O texto B, ao contrário do texto A, traz bastante vestígios de um texto dialógico, ou seja, de uma interação com o seu interlocutor.

O enunciador se faz presente no texto B, enquanto desaparece no texto A, que traz a expressão “os erros dos alunos”, contrastando com o texto B, que traz a expressão “para os nossos alunos”. Ainda na mesma linha de raciocínio, temos “o professor” no texto A, contrastando com “nós, professores”. Temos, presentes no texto B, não somente o “eu”, mas também o “nós”. O texto A não traz vestígio algum do enunciador,

enquanto, no texto B, reconhecemos o enunciador desde a primeira palavra digitada.

Nota-se uma produção mais livre no texto B, em relação ao texto A, como a oscilação do “eu”, para o “nós”, do coletivo para o individual (“Porque temos q dar feedback para os nossos alunos e fazemos isso de várias maneiras. Eu procuro fazer um comentário para meu aluno”).

Em relação à concisão como a resposta foi dada, o primeiro texto se apresenta mais compacto – 55 palavras – em relação ao segundo, que, por sua vez, possui um maior número de palavras – 72. Ambos os textos apresentam claramente sinais de que estão respondendo a uma interpelação anteriormente feita, porém, a resposta dada no texto A (“A proposta da autora de utilizar códigos de correção e outras técnicas de feedback é um bom recurso” ) é menos pessoal que a resposta dada no texto B (“Eu concordo com o autor do artigo.”). No texto B, o informante mistura ao seu comentário marcas mais pessoais, revelando uma concordância assumida (“eu concordo”), o que, de fato, comprova o caráter mais interativo do e-mail. Está claro que, em ambos os textos, o enunciador concorda com o que foi perguntado anteriormente, mas, no texto B, isso aparece de forma mais explícita. Enquanto o primeiro texto guarda feições de um monólogo, o contrário acontece com o segundo, que evidencia elementos de um diálogo.

No primeiro texto, não há vestígios do interlocutor, nem se nota uma possível tentativa de interação com o seu co-enunciador. O segundo texto traz muitos vestígios dos interlocutores, EU-VOCÊ, por exemplo.

Tendo em vista a comparação entre o par de textos acima, pode-se admitir que, no e-mail, aparecem mais explícitos sinais de uma interação mais próxima da comunicação face-a-face.

## **INFORMANTE 2**

### **TEXTO A (escrita convencional)**

TOTAL DE PALAVRAS: 138

*Creio que o sistema de correção através de símbolos seja um dos métodos mais eficazes de aquisição lingüística por parte do aluno. Seria o aluno o agente da aprendizagem com simplesmente uma dica facilitadora por parte do professor. Por outro lado, convém ressaltar que a correção feita na própria composição do aluno traz um retorno imediato, o que muitas vezes, preenche sua ansiedade imediatista.*

*Acho que antes que este método seja aplicado deverá acontecer um trabalho de conscientização para que o aluno possa perceber o valor desta abordagem. A limitação de tempo, por parte do aluno e até mesmo a dinâmica de cada grupo poderá demandar um outro tipo de correção apropriada, como a correção anônima no quadro para todos. Cabe ao professor, então, em última instância analisar e decidir que método melhor supre a necessidade do grupo/aluno.*

### **TEXTO B (escrita eletrônica: e-mail)**

TOTAL DE PALAVRAS: 179

Concordo plenamente. Acho que esta proposta é a mais completa em termos de eficácia em avaliação de escrita. A combinação do papel do professor como leitor, professor de escrita e especialista em língua deve tornar a avaliação mais justa, coerente e por fim mais humanista. Este últimos aspecto dá um tom todo especial à oportunidade de aprendizagem porque a interação professor-aluno-professor é a mais próxima possível. Pude experimentar esse tipo de abordagem em um curso de formação de professor de Inglês como língua estrangeira a nível de pós-graduação. Foi uma experiência marcante receber os trabalhos comentados pelos professores com seus questionamentos e sugestões. As barreiras (do tipo hierárquicas) são vencidas e o canal de interação se mostra livre, aberto para quaisquer questionamentos concernentes à produção escrita por ambos, professor e aluno. Uma vez feita a sugestão ou questionamento o aluno poderá dirigir-se ao professor para esclarecimento ou aperfeiçoamento do trabalho. É quando o professor se afasta mais da linha de pensamento de verdade absoluta, perfeita e se aproxima do ser/estar humanístico mais sugestivo, cooperador, orientador e facilitador do aprendizado.

Os textos apresentam um léxico mais próximo da formalidade, como se pode notar pelo uso de termos como “aquisição lingüística”, “dica facilitadora”, “convém ressaltar”, “ansiedade imediatista”, “demandar”, “última instância” (texto A), “eficácia”, “concernentes”, “humanístico” (texto B), embora se note, no texto A, um maior número de termos mais usados na escrita formal. Podemos sentir claramente essa diferença através da comparação de ambos os textos. O texto A – escrito a mão – traz uma

frase expressa em ordem indireta, – *seria o aluno o agente da aprendizagem...* – mais comumente usada no discurso formal, enquanto o texto de e-mail não traz nenhuma frase nessa inversão de ordem.

Quanto à ancoragem contextual, no texto B, é omitido o “objeto” da concordância (“concordo plenamente”, “esta proposta”), o que supõe que algo que foi proposto anteriormente. O informante não tem uma preocupação em dizer com que ele concorda, pois isso está no contexto. Isso remete para uma dependência contextual bem parecida com a da fala. A escrita do texto A, por outro lado, traz uma preocupação em explicitar o objeto da concordância (“Creio que o sistema de correção através de símbolos seja...”), lembrando, bem mais do que no texto A, a resposta a um questionamento anterior, ou seja, explicitando a sua disponibilidade interativa.

Uma falha de concordância, ou muito provavelmente, de digitação, pode ser encontrada na quarta linha do texto B, - “Este últimos aspecto dá um tom todo especial à oportunidade de aprendizagem...” – enquanto o texto A encontra-se impecavelmente escrito. Diante da leitura dos dois textos produzidos pelo informante 2, pode-se supor que o informante possui domínio gramatical suficiente para ter consciência do deslize cometido na quarta linha do seu texto. O deslize é fruto, talvez, de uma provável falta de revisão, uma possível característica peculiar do e-mail.

Os dois textos produzidos pelo informante 2 apresentam uma escolha lexical e uma organização textual similares, apesar de o texto B apresentar o início mais próximo da oralidade, porque supõe uma vinculação maior ao contexto (“Concordo plenamente”).

### **INFORMANTE 3**

#### **TEXTO A (escrita convencional)**

TOTAL DE PALAVRAS: 94

*Sim, eu acho que o uso de códigos para corrigir redações pode ser muito bom, especialmente para alunos de cursos avançados. Pois eles obrigam os alunos a tentar encontrar e corrigir seus erros sozinhos e isso faz com que eles fiquem mais independentes do professor, mas infelizmente nem todos os estudantes se beneficiam com o uso deste artifício. A minha experiência mostra que apenas os alunos melhores e os mais interessados conseguem realmente melhorar sua escrita utilizando estes códigos. A propósito no curso em que trabalho nós usamos estes códigos por aproximadamente 4 anos.*

**TEXTO B** (escrita eletrônica: e-mail)

TOTAL DE PALAVRAS: 132

Oi Glenda,

Desculpe a demora no envio da resposta, mas é que eu andava às voltas com o meu projeto também.

Bom, quanto à tua pesquisa, eu concordo com Seamus O'Muircheartaigh sobre o papel triplo (leitor, professor e revisor) do professor na avaliação dos trabalhos escritos de seus alunos. A única ressalva seria no tocante ao peso de cada um desses papéis que, na minha opinião, deveria variar de acordo com o tipo de curso (TOEFL, ESP, etc.). Por exemplo, o papel de professor e revisor é mais importante para um aluno cursando ESP do que para outro que esteja cursando inglês (ou qualquer outro idioma) para fazer uma viagem.

Espero ter contribuído para a tua pesquisa, mas se não era exatamente isso que tu querias é só mandar dizer.

Beijos,  
Informante 3

Ambos os textos apresentam verbos flexionados em primeira pessoa, com ou sem os pronomes explicitados, bem como estão ancorados no contexto, como se pode ver pelo seu início (Texto A: Sim, eu acho que o uso de códigos para corrigir redações... / Texto B: Bom, quanto à tua pesquisa...). Apesar de ambos apresentarem uma ancoragem contextual, podemos constatar que o texto B apresenta mais vestígios de ancoragem no contexto do que o texto A. O informante 3 inicia o texto A com a frase “Sim, eu acho que...”, o que explicita a resposta a uma pergunta. O texto B é iniciado com “Desculpe a demora no envio da resposta, mas é que andava às voltas com o meu projeto também”. Ao observarmos ambas as frases de início dos dois textos, tem-se uma ocorrência no início do texto A (“Sim, eu acho que...”) contra três ocorrências somente na frase inicial do texto B (“desculpe a demora no envio da resposta”; ... “meu projeto”; “também”).

Em outras palavras, o enunciador se faz presente em ambos os textos, porém, se faz mais presente no texto B, em que faz referência ao interlocutor, o que faz que a escrita do texto evidencie um diálogo, como se pode ver no início e no final do texto (“Desculpe a demora no envio da resposta, mas...” / “Espero ter contribuído para a tua pesquisa, mas...”). Pode-se observar que o texto B possui saudação e fechamento, ambos de caráter informal, já que “oi” e “beijos” representam usos do discurso informal. A saudação e o fechamento, ainda no texto B, encontram-se separados do texto expositivo, através de parágrafos de espaçamento duplo, o que remete, de certa forma, ao escrito e guarda certa semelhança com a organização textual da carta.

O léxico presente nos textos A e B, é predominantemente informal; porém, no texto B, constam sutis variações, como o uso da expressão fática “bom”, bem característica da interação coloquial.

#### **INFORMANTE 4**

##### **TEXTO A (escrita convencional)**

TOTAL DE PALAVRAS: 74

*Concordo. A autora questiona os referenciais comumente utilizados para a avaliação dos textos dos alunos, enfocando o produto e não o processo. Considero que as observações da articulista são bastante pertinentes, sobretudo no que se refere ao que é valorizado pelo professor no momento de “corrigir” os escritos dos alunos.*  
*Neste sentido faz-se necessário repensar o modo e a concepção envolvidos nos processos de que lidam com leitura e escrita na sala de aula.*

##### **TEXTO B (escrita eletrônica: e-mail)**

TOTAL DE PALAVRAS: 44

Hello Glenda,

Eu concordo com o questionamento de Seamus O’Muicheartaigh, visto que em termos práticos, é exatamente isso que ocorre com o professor de produção textual: ele tem de ser ao mesmo tempo leitor, especialista em língua e professor de escrita.

Best regards,  
Informante 4

A organização textual do par de textos produzidos pelo informante 4 difere em alguns aspectos. O enunciador se faz presente em ambos os textos, através das flexões em primeira pessoa, muito embora se explicita mais no texto B, através do uso do “eu”. O informante não explicita uma referência ao seu interlocutor no texto A, ao passo que, no texto B, é explícita a referência feita ao interlocutor.

A linguagem de ambos os textos está voltada para a formalidade, muito embora o texto A apresente mais ocorrências de palavras usadas, de uma forma geral, na escrita e na fala formais, como, por exemplo, o uso das expressões “articulista”, “faz-se necessário” “os escritos”. O texto B, embora traga em seu conteúdo um léxico, em geral, também voltado para a formalidade (“visto que”, “em termos práticos”), traz menos ocorrências em relação ao texto A. Não se pode deixar de destacar, porém, uma considerável redução do número de palavras no texto B. Pela comparação dos verbos que dão início a ambos os textos, pode-se ver que, apesar da semelhança entre eles, o “eu” precede o verbo, já em primeira pessoa, no texto B, o que não ocorre no texto A. Isso faz que haja, neste texto, uma exposição maior do enunciador.

Deslizes ocorreram em ambos os textos (texto A: “processos pessoais de que lidam com leitura e escrita...”; / texto B: “ocorree”); mas somente o texto A tornou a correção visível. O texto B trouxe um deslize ortográfico fácil de ser detectado, mas, talvez a pressa em enviar o e-mail, ou até mesmo a pressa em revisá-lo, impediram a correção. Tal deslize na hora de revisar o texto pode contribuir para a suposição de uma das características da escrita eletrônica: a falta de uma revisão mais cuidadosa.

Ambos os textos estão ancorados no contexto. A resposta a cada questionamento feito anteriormente foi explícita (“Concordo”, “observações da articulista” (Texto A) / “o questionamento de Seamus O’Muircheartaigh” (Texto B)), porém, enquanto o primeiro traz a exposição

da idéia do enunciador, juntamente com comentários, o segundo texto traz apenas uma resposta objetiva a um questionamento feito anteriormente, o que nos leva a crer que, ao produzir o segundo texto (Escrita eletrônica), o informante 4, talvez por sentir que estivesse interagindo de forma direta com o interlocutor, inserindo, inclusive, saudação e fechamento, tenha sentido uma necessidade menor de contextualização por saber que tinha, com o interlocutor, tal conhecimento compartilhado.

### **INFORMANTE 5**

#### **TEXTO A (Escrita convencional)**

TOTAL DE PALAVRAS: 63

*A técnica de utilização de códigos na correção de trabalhos escritos proposta pela autora é de grande relevância, visto que nem sempre o aluno recebe o feedback necessário para evitar outros erros que o mesmo possa cometer. Sendo assim, se o aluno tem acesso aos erros cometidos e pode interferir no texto final, ele fica mais seguro em relação ao uso da escrita.*

*Informante 5*

#### **TEXTO B (escrita eletrônica: e-mail)**

TOTAL DE PALAVRAS: 88

Cara Glenda,  
Li o artigo que vc me enviou e concordei apenas com dois dos tres pontos mencionados. Quando o autor diz que o professor deve assumir o papel de leitor eu naum concordei muito, os outros dois pontos são relevantes na minha opinião. Acho que o professor deve manter uma certa distancia e imparcialidade quando esta corrigindo um trabalho escrito. Quanto a postura do professor como professor de escrita e especialista na língua, devemos estar atentos.É isso, espero ter ajudado e mil desculpas pela demora.  
Beijos,  
Informante 5

O par de textos acima apresenta diferentes tipos de escrita. O léxico do texto A é voltado para o formal, o que se pode notar diante de expressões como “de grande relevância”, “visto que”, “o mesmo”, bem como a ausência de elementos que explicitem a ancoragem contextual.

O texto B apresenta, não somente elementos que explicitam a ancoragem contextual (“li o artigo que vc me enviou”; “dois dos tres (sic) pontos mencionados”; “especialista na língua”), mas também um léxico voltado para a informalidade, trazendo, além do pronome de segunda pessoa de forma abreviada (vc), uma sugestão de ortografia informal, desprovida de acentuação, bem como o acréscimo de palavras como o “naum”, características ortográficas pertencentes à linguagem eletrônica, muito presentes em salas de bate-papo, e-mails informais e listas de discussão na Internet, como “tb”, “blz”, “eh”, “qdo”, “ñ”, “bjos”, “q”, “d”, entre outros.

Os dois textos se iniciam com uma resposta ao questionamento feito, mas o primeiro texto inicia de forma indireta, fazendo apenas uma introdução ao tema. A referência feita ao artigo lido antes da resposta ao questionamento existe em ambos os textos, mas apenas no segundo ela é completamente objetiva. O texto A não evidencia a pergunta anterior para que houvesse a formulação da opinião do informante. No texto B, é clara tal estratégia, já que traz elementos da ancoragem contextual, como “li o artigo que vc me enviou”. Ao compararmos o primeiro período do primeiro texto – *“A técnica de utilização de códigos na correção de trabalhos escritos proposta pela autora é de grande relevância, visto que nem sempre o aluno recebe o feedback necessário para evitar outros erros que o mesmo possa cometer.”* – com o primeiro período do segundo texto – *“Li o artigo que vc me enviou e concordei apenas com dois dos três (sic) pontos mencionados.”* – pode-se ver com clareza que estamos diante de dois textos de diferentes graus de formalidade.

As feições monologais presentes no texto A dão lugar a elementos característicos de um diálogo, no texto B, que conta com uma saudação e também um fechamento, de uso freqüente na língua falada (“É isso”; “mil desculpas”, “beijos”); bem como vestígios do enunciador e de sua disponibilidade interativa. O início do texto A – *“A técnica de utilização de códigos de correção de trabalhos escritos proposta pela autora é de grande relevância”* – contrasta com o início do texto B, – *“Li o*

artigo que vc me enviou e concordei apenas com dois dos três pontos mencionados” – explicitando a diferença interativa quando da resposta ao questionamento feito anteriormente, o que faz o texto de e-mail do informante 5 parecer informal, quando comparado com o texto da escrita convencional produzido pelo mesmo informante.

## **INFORMANTE 6**

### **TEXTO A (escrita convencional)**

TOTAL DE PALAVRAS: 136

*Sim, concordo. Esse processo é muito bom para ajudar o aluno a melhorar a escrita em inglês. Da oportunidade para o aluno tentar mais de uma vez escrever seu texto.*

*No meu caso, com certeza me sentiria mais a vontade para escrever. Tentaria usar mais meu vocabulário, pois saberia que teria outra chance para escrever e teria o feedback necessário para saber onde exatamente mudar meu texto.*

*Esse processo facilita muito a vida de muitos alunos, pois na maioria das vezes se sentem pressionados a escrever o texto certo na primeira vez. Uma segunda oportunidade é muito bem vinda.*

*Acho que toda correção necessita que o professor corrija o aluno gramaticalmente (códigos de correção é uma boa idéia) e contextualmente (mano a mano com o aluno), pois pra mim é o modo mais fácil de aprender.*

### **TEXTO B (escrita eletrônica: e-mail)**

TOTAL DE PALAVRAS: 193

Por muito tempo a escrita é deixada de lado por muitos professores. A falta de consideração pelo o que o aluno escreve muitas vezes faz com que o aluno mesmo perca o interesse em escrever. Concordo com o a proposta do professor Seamus O'Muircheartaigh. O professor tem que procurar se envolver mais na parte de escrita, se realmente quiser que o seu aluno tenha um rápido progresso nessa área.

Para que os alunos comecem a melhorar a escrita mais rápido, é preciso que o professor tire um tempo para ler e reler o que o aluno escreveu. A segunda e a terceira parte são muito importantes para que o aluno melhore a sua gramática em geral (são partes que não podem ser deixado de lado), mas acho que a parte mais importante de todas para que o aluno se interesse mais a escrever é a primeira. Ler e dar opinião sobre o que o aluno escreveu com certeza vai fazer com que o aluno perca o medo e se sinta mais a vontade para escrever na próxima vez, pois é na base da repetição que mais se observam progresso na escrita dos alunos.

A comparação entre os textos produzidos em diferentes suportes mostra algo inusitado, diferente do que foi visto até então. O primeiro texto é um texto ancorado em sua situação de produção, enquanto o segundo não apresenta ancoragem alguma. O léxico do primeiro texto é voltado para a informalidade – como mostra o uso das palavras “pra”, “mano a mano”. A escolha de palavras e expressões é, em sua maioria, voltada para a fala informal – “no meu caso”, “com certeza”, “pra mim”, entre outras.

Já o texto enviado por e-mail apresenta um léxico mais formal. Deslizes na digitação não são vistos no texto enviado por e-mail, mas no texto escrito a mão, podemos ver a falta de acentuação em algumas palavras, o que pode ter ocorrido por falta de revisão. Observa-se, também, uma preocupação maior com a escolha de palavras no segundo texto, o que, na maioria dos casos, ocorre em relação ao primeiro texto.

Quanto ao uso de verbos conjugados em primeira pessoa, existem seis ocorrências no primeiro texto contra apenas duas no segundo, o que torna a presença do informante 6 mais evidente no texto A do que no texto B. Por esse motivo, o texto B guarda feições mais próximas à do monólogo, enquanto o texto A explicita o seu caráter dialógico.

Em suma, a diferença entre os dois textos produzidos pelo informante 6 acompanha as demais diferenças encontradas nos textos dos informantes anteriores, porém, apresenta uma surpreendente inversão na forma de sua organização textual: o texto A mostra-se predominantemente informal, enquanto o texto B mostra-se predominantemente formal. Tal “inversão”, embora não justificada, demonstra a flexibilidade da produção textual, seja ela convencional ou digital, quando da escolha do interlocutor ao produzir um texto pertencente a um determinado gênero textual.

## **INFORMANTE 7**

### **TEXTO A (escrita convencional)**

TOTAL DE PALAVRAS: 146

*Acredito que essa proposta seja interessante, tendo em vista a preocupação que existe de o aluno realmente entender e estar ciente de seus erros de escrita. A partir do momento que o professor utiliza códigos de correção nos trabalhos escritos de alunos, ele está mostrando de forma clara (parte-se do princípio que os códigos tenham sido apresentados aos alunos previamente) os erros cometidos. Acredito, porém, que só a correção não é o suficiente para que o aluno realmente assimile a forma correta e não volte a cometer o mesmo erro. Muitos alunos recebem um trabalho escrito e muitas vezes nem olham a correção. A partir do momento que outras técnicas são aplicadas para o aperfeiçoamento do aluno no trabalho escrito, seus próximos trabalhos podem ser mais bem elaborados, pois o aluno estará mais seguro ao redigir e alerta aos erros uma vez cometidos em trabalhos passados.*

### **TEXTO B (escrita eletrônica: e-mail)**

TOTAL DE PALAVRAS: 70

A proposta é interessante, pois os três papéis são distintos e parecem ser complementares. Acredito que na avaliação de um trabalho escrito é importante que o mesmo seja observado e corrigido tendo em vista diferentes aspectos para que se obtenha uma correção mais apurada e completa. Deve existir, porém, professores que seguem mais uma determinada linha. A de leitor, a de professor de escrita ou a de especialista da língua.

Os textos analisados apresentam características similares, mas, se analisados mais atentamente, apresentam sutis diferenças.

O texto B apresenta uma forma bem mais concisa, parecendo responder ao questionamento de forma a não alongar-se em comentários e exemplos, como é o caso do texto A.

O texto B apresenta o seu léxico predominantemente formal, apesar de apresentar algumas exceções (“deve existir”; “que seguem mais”), contendo até uma palavra não acentuada (são), talvez por falta de revisão. O primeiro texto, ao contrário, demonstra uma preocupação bem maior com a escolha do léxico, que tende a ser formal, como se pode

observar pelo uso de termos como “tendo em vista”, “ciente”, “utiliza”, “assimile”, “correta”, “previamente”, entre outros.

O enunciador se faz presente de forma proporcionalmente igual, já que no primeiro texto, bem maior do que o segundo, há dois verbos conjugados em primeira pessoa, e no segundo texto, bem mais compacto, existe o mesmo verbo na primeira pessoa, conjugado apenas uma vez.

Ambos os textos apresentam elementos que evidenciam sua ancoragem na situação de produção. O texto A tem início com a frase “Acredito que essa proposta seja interessante”, fazendo referência ao conhecimento partilhado, ou seja, a proposta do autor do artigo previamente lido, que o informante sabe ser do conhecimento de ambos. O texto B apresenta ainda mais evidências de ancoragem contextual em relação ao texto A. Pela frase inicial do texto B, “A proposta é interessante, pois os três papéis são distintos e parecem ser complementares”, observa-se o conhecimento partilhado, ou seja, a ciência do conhecimento do texto lido por parte do interlocutor.

## **INFORMANTE 8**

### **TEXTO A (escrita convencional)**

TOTAL DE PALAVRAS: 179

*A utilização de outras técnicas de “feedback” juntamente com os códigos de correção pelo professor, com a finalidade de que o aluno possa obter uma melhor forma de comunicação em seus trabalhos, a meu ver, é muito válida, sim.*

*Como professores, lidamos com vários tipos de alunos. Alunos com personalidades e necessidades diferentes. Para potencializarmos seus desempenhos em trabalhos escritos, nada melhor que usarmos todas as técnicas disponíveis, a fim de alcançarmos nossos objetivos principais: uma comunicação coesa e natural por parte do aluno.*

*Acredito no ditado que diz: “Escreve melhor, quem muito lê”, pois além de se adquirir um vocabulário mais amplo, há também a visualização das grafias e principalmente, o conhecimento de expressões idiomáticas, o que é comum quando se estuda uma segunda língua. Porém, sei que códigos de correção são realmente importantes, já que fornecem base e segurança ao aluno.*

*Em resumo, creio que a aplicação de diversas técnicas na avaliação de trabalhos escritos por alunos de uma segunda língua são de grande importância, pois assim, estes terão um maior leque de opções em suas criações.*

**TEXTO B (escrita eletrônica: e-mail)**

TOTAL DE PALAVRAS: 149

Segundo Seamus O'Muirheartaigh, o professor, quando avaliando os trabalhos de seus alunos, deve assumir três papéis: o de leitor, professor de escrita e especialista na língua.

Acredito que esta visão seja apropriada, visto que por muitos anos as atividades escritas foram deixadas para último plano. Quando o professor assume os papéis de professor de escrita e de especialista na língua ao corrigir um trabalho escrito, ele está na verdade, realizando o que lhe é esperado de seu aluno, e, certamente, isso dará ao aluno uma maior base e confiança na realização de um próximo trabalho. Já quando assume o papel de leitor, o professor assume o papel de motivador do aluno, tornando-se parte de seu mundo e dividindo idéias e pensamentos. Assim, o aluno passa a se sentir motivado a deixar fluir seus pensamentos, sem se preocupar muito com a parte estrutural, que por muitas vezes pode podar idéias.



Informante 8

O informante 8 apresenta dois textos aparentemente similares, embora com algumas diferenças quanto à sua organização textual, como a nítida divisão do texto A em introdução, desenvolvimento e conclusão. No parágrafo inicial, é feita a introdução ao tópico a ser explorado: a utilização das técnicas de “feedback”. O desenvolvimento, que consta de dois parágrafos, apresenta a opinião do informante, seguida de comentários e citações. O parágrafo de conclusão tem o seu início com a expressão “em resumo”, típica de uma seqüência expositiva argumentativa.

Enquanto o texto A traz uma preocupação maior com a organização textual – introdução, corpo e conclusão – o segundo traz um texto também dividido em parágrafos, mas sem a estrutura de organização de um texto argumentativo, como o primeiro.

O léxico, em ambos os textos, é voltado para a formalidade. Enquanto o enunciador se faz presente no primeiro texto, através do uso de verbos em primeira pessoa do singular e do plural, no segundo texto, ele se apresenta apenas pela conjugação de um verbo em primeira pessoa e sua assinatura no final do texto, que pode perfeitamente se tratar de uma assinatura automática, cadastrada em seu programa de e-mail.

O texto A apresenta um deslize de concordância (nossos objetivo principal), que pode ter passado despercebido até mesmo numa revisão, enquanto o segundo texto apresenta um deslize de digitação facilmente identificável (tr~es), caso houvesse tido uma revisão.

Pela sutil diferença da escrita e da organização textual do par de textos do informante 8, pode-se dizer que, apesar das regularidades de gênero, apesar dos condicionamentos provenientes do suporte (papel ou e-mail), as idiossincrasias de sujeito não se apagam por completo. O texto A aproxima-se do texto B de tal maneira que poderíamos supor que se trata de uma pessoa mais formal, com uma experiência mais sólida de professor e que tem uma preocupação muito grande com uma escrita organizada, que até no e-mail ele escreve assim. Apesar dos condicionamentos de gênero e de suporte, o sujeito, como indivíduo, com um estilo próprio de falar e de escrever, nunca se apaga totalmente.

## **INFORMANTE 9**

### **TEXTO A (escrita convencional)**

TOTAL DE PALAVRAS: 90

*Para que uma correção seja eficaz e útil é necessário que se identifique os problemas nas composições dos alunos, os quais eles tenham que trabalhar.*  
*Como estar proposto no artigo da autora a correção feita com a classificação dos erros através de códigos estimula os alunos a revisarem seus erros, reescreverem os períodos com mais problemas, não apenas observar, mas esforçarem-se para obter uma solução.*  
*A partir dessa classificação que identifica de modo preciso os erros, faz com que o aluno melhore a cada reescrita obtendo assim um progresso gradativo.*

**TEXTO B (escrita eletrônica: e-mail)**

TOTAL DE PALAVRAS: 85

O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno. É muito importante que o professor tenha uma postura receptiva com relação aos textos de seus alunos. É claro que para ele ajudar seus alunos ele tem um bom conhecedor da língua no que se refere a estrutura. Ele tem que mostrar o erro de forma precisa para que seu aluno possa reconhecer o erro e tentar melhorar a cada escrita. Ensinar a escrever é processo muito longo, porque muitos alunos sentem dificuldade em escrever.

Os textos do informante 9 são bastante similares quanto ao léxico, quanto à presença do enunciador no texto e à referência ao interlocutor; porém, diferem quanto aos tipos de deslize cometidos em ambos os textos, o que pode vir a confirmar uma das características da escrita cibernética: a ausência de revisão, provocada talvez pelo uso dos programas de correção automática, parte integrante do processador de textos Word, por exemplo, e até mesmo, de alguns programas de e-mail.

É interessante ressaltar que há algumas falhas no texto B que não são vistas no texto A. No texto B, algumas frases são interrompidas, talvez por esquecimento ou por limitações de espaço do próprio formulário de e-mail como mostra a frase “é claro que para ele ajudar seus alunos ele tem um bom conhecedor da língua no que se refere a estrutura”.

No texto B, o informante comete dois deslizes ortográficos (o início de frase com letras minúsculas e o uso indevido da crase) do qual tem plena consciência da regra – como se pode notar nas outras vezes em que iniciou uma frase a partir de um ponto e da acentuação correta do presente do verbo *ser* na terceira pessoa do singular; enquanto o texto A apresenta um deslize de concordância, quanto à conjugação do verbo *estar*.

## **INFORMANTE 10**

### **TEXTO A (escrita convencional)**

TOTAL DE PALAVRAS: 141

*A análise corretiva de atividades escritas pelos alunos talvez seja, se não a mais, uma das mais importantes atribuições do professor no que diz respeito a avaliação do aprendizado. É na escrita que o aluno fornece ao instrutor as ferramentas necessárias para uma avaliação global do seu desempenho no processo de aprendizado.*

*Assim sendo, o uso de códigos de correção somente, pode deixar a desejar no alcance geral da citada avaliação, contribuindo para criar certos abismos na avaliação global do referido aluno. Dessa forma, o uso de outras técnicas que possam suprir tais deficiências so poderão contribuir de forma positiva para um melhor resultado do processo de ensino a que o aluno estará passando, pois quanto mais recursos avaliativos dispor o professor, mais precisa e coerente será sua avaliação do desempenho de seus alunos no que quer que esteja sendo ensinado.*

### **TEXTO B (escrita eletrônica: e-mail)**

TOTAL DE PALAVRAS: 101

No meu ponto de vista é fundamental que o professor assuma os três papéis citados pelo artigo, já que, em síntese, é exatamente essa a função que se espera de um avaliador de língua estrangeira.

Seu primeiro papel, o de leitor, se faz necessário haja vista a intenção de quem escreveu algo com o intuito de ser lido por alguém

O segundo papel, de professor de escrita, é apenas a confirmação de sua função em sala de aula.

E o último, de especialista em língua, é o suporte procurado pelo autor do texto para melhorar seu desempenho.

Um abraço,

Informante 10

O texto produzido pelo informante em papel parece diferir do texto produzido em um programa de e-mail em alguns aspectos.

Enquanto o texto A não possui marcas específicas da presença do interlocutor no texto, o texto B evidencia a presença do enunciador,

que se faz presente no texto B através do pronome “meu”, bem como através de sua assinatura no final do texto B, o que não ocorre no texto A.

O léxico em ambos, embora voltado para a formalidade, difere sutilmente, o que altera a sensação de informalidade do segundo texto em relação ao primeiro. Se pegarmos os dois primeiros parágrafos dos textos para a comparação do léxico, vê-se que, mesmo sutilmente, o texto B (❷) tende à informalidade em relação ao texto A (❶). Vejamos:

❶ A análise corretiva de atividades escritas pelos alunos talvez seja, se não a mais, uma das mais importantes atribuições do professor no que diz respeito a avaliação do aprendizado. É na escrita que o aluno fornece ao instrutor as ferramentas necessárias para uma avaliação global do seu desempenho no processo de aprendizado.

❷ No meu ponto de vista é fundamental que o professor assuma os três papéis citados pelo artigo, já que, em síntese, é exatamente essa a função que se espera de um avaliador de língua estrangeira.

O primeiro parágrafo do primeiro texto introduz de maneira menos usual o tema de sua exposição: “A análise corretiva de atividades escritas pelos alunos...”. O primeiro parágrafo do segundo texto vai direto ao assunto, fazendo uso de um léxico mais comum, logo iniciando com uma expressão comum, próxima dos usos coloquiais (“no meu ponto de vista”).

O segundo texto, bem mais compacto em relação ao primeiro, responde ao questionamento feito de diferentes formas. O texto A, de forma bastante rebuscada, e sem vestígio algum de ancoragem contextual, inclui comentários sobre o assunto questionado e se alonga na exposição de sua opinião, enquanto o texto B responde diretamente e objetivamente ao que lhe é questionado, explicitando os elementos da ancoragem contextual (“No meu ponto de vista”, “pelo artigo”, “essa”), indicando que houve um contato anterior e indicando também a ciência do conhecimento compartilhado entre o enunciador e seu interlocutor, ou seja, o

artigo mencionado pelo enunciador, bem como o seu conteúdo, são do conhecimento do interlocutor.

#### 4.3. Resultados qualiquantificados

Com a finalidade de identificar os elementos determinantes da interação, da ancoragem contextual e dos níveis de formalidade, tanto nos textos manuscritos quanto nos textos digitados, elaboramos a grade abaixo, que constará das ocorrências de tais elementos. Foram inseridos, como exemplos entre parênteses, alguns elementos mais marcantes pertinentes à análise. Vejamos, então, as ocorrências que evidenciam as marcas de pessoalidade nos dez pares de textos.

| Informante | Texto | Vinculação do texto a seu contexto de produção                                                                                     | Grau de envolvimento do enunciador                                                                                                                   | Disponibilidade interativa do enunciador                                                                                                                                   | Níveis de registro do texto                                                        |
|------------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| 1          | A     | Não há vestígios de que se trata de uma resposta a um questionamento anterior. Não há elementos que marcam a ancoragem contextual. | Não há vestígios de envolvimento do enunciador                                                                                                       | O texto guarda a feição de um monólogo. Não há expressões lexicais ou gramaticais que revelem uma disponibilidade de interação. O texto não contém marcas de pessoalidade. | <b>O léxico é predominantemente formal (“utilizar” “bom recurso”, “focalizam”)</b> |
|            | B     | Há expressões gramaticais e lexicais que marcam a ancoragem textual. (“desculpe a demora”; “Eu concordo com o autor do artigo”)    | Há vestígios de envolvimento do enunciador através de pronomes e verbos em primeira pessoa. (“eu concordo”, “nós, professores”, “nossos alunos” “meu | O texto guarda feições de um diálogo. Há marcas de pessoalidade em todo o texto (“Oi Glendations”, “desculpe a demora”, “acho q nós, professores”)                         | <b>O léxico é predominantemente informal. (“Glendations”, “q”, “☺” “bjos”)</b>     |

|   |   |                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                        |                                                                                                    |
|---|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |   |                                                                                                                                                       | aluno”)                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                        |                                                                                                    |
| 2 | A | Não há vestígios de que se trata de uma resposta a um questionamento anterior. Há elementos, porém, que marcam a ancoragem do texto (“creio”, “acho”) | Há vestígios de envolvimento do enunciador através de pronomes e verbos em primeira pessoa (“concordo, acho”)                                       | O texto guarda a feição de um monólogo. Há ausência de expressões lexicais ou gramaticais que revelem uma disponibilidade de interação. O texto não possui marcas de pessoalidade.     | <b>O léxico é predominantemente formal (“creio”, “aquisição lingüística”, “dica facilitadora”)</b> |
|   | B | Há expressões gramaticais e lexicais que marcam a ancoragem contextual. (“Concordo plenamente”, “Acho que esta proposta”)                             | Há vestígios de envolvimento do enunciador através de pronomes e verbos em primeira pessoa (“concordo plenamente”, “acho que”, “pude experimentar”) | Guarda a feição de um monólogo. Há ausência de expressões lexicais ou gramaticais que revelem uma disponibilidade de interação.                                                        | <b>O léxico é predominantemente formal (“eficácia”, “concernentes”, “humanístico”)</b>             |
| 3 | A | Há expressões gramaticais e lexicais que marcam a ancoragem textual. (“Sim, eu acho que”)                                                             | Há vestígios de envolvimento do enunciador através de pronomes e verbos em primeira pessoa (“minha”, “eu”, “nós usamos”)                            | O texto é mais explicitamente dialógico. Reflete a resposta a uma pergunta anterior (sim, eu acho...)                                                                                  | <b>O léxico é predominantemente informal (“sim, eu acho que”)</b>                                  |
|   | B | Há expressões gramaticais e lexicais que marcam a ancoragem textual. (desculpe a demora; quanto à tua pesquisa...)                                    | Há vestígios de envolvimento do enunciador através de pronomes e verbos em primeira pessoa (“eu concordo”, “na minha opinião”)                      | O texto guarda feições de um diálogo. Há marcas de pessoalidade em todo o texto (“Oi Glenda”, “desculpe a demora”, “meu projeto”, na minha opinião “espero ter contribuído”, “beijos”) | <b>O léxico é predominantemente informal. (“bom”, “eu concordo”)</b>                               |

|            |       |                                                                                                                                                  |                                                                                                                   | Palavras que indicam conhecimento compartilhado (“meu projeto”, “também”)                                                                                                  |                                                                                   |
|------------|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Informante | Texto | Vinculação do texto a seu contexto de produção                                                                                                   | Grau de envolvimento do enunciador                                                                                | Disponibilidade interativa do enunciador                                                                                                                                   | Níveis de registro do texto                                                       |
| 4          | A     | Há expressões gramaticais e lexicais que marcam a ancoragem textual. (“Concordo”, “as observações da articulista”)                               | Vestígios de envolvimento do enunciador através de um verbo conjugado em primeira pessoa (“concordo”)             | Apesar de guardar a feição de monólogo em sua maioria, o texto apresentou uma palavra indicando a resposta a um questionamento anterior (“Concordo”)                       | <b>O léxico é predominantemente formal. (“referenciais”, “articulista”)</b>       |
|            | B     | Expressões gramaticais e lexicais que marcam a ancoragem textual. (“Eu concordo”, questionamento de Seamus O’Muircheartaigh”, “isso que ocorre”) | Vestígios de envolvimento do enunciador através do pronome pessoal “eu” e do verbo em primeira pessoa ‘concordo’. | O texto é explicitamente dialógico. Reflete a resposta a uma pergunta anterior. (“eu concordo com o questionamento de Seamus O’Muircheartaigh”).                           | <b>O léxico é predominantemente formal. (“visto que”, em termos práticos)</b>     |
| 5          | A     | Não há vestígios de que se trata de uma resposta a um questionamento anterior. Não há elementos que marcam a ancoragem contextual.               | Não há vestígios de envolvimento do enunciador                                                                    | O texto guarda a feição de um monólogo. Não há expressões lexicais ou gramaticais que revelem uma disponibilidade de interação. O texto não contém marcas de pessoalidade. | <b>O léxico é predominantemente formal (“relevância”, “visto que”, “o mesmo”)</b> |
|            | B     | Há expressões gramaticais e lexicais que marcam a ancoragem textual. (“li o artigo que vc me enviou”)                                            | Há vestígios de envolvimento do enunciador através de pronomes e verbos em                                        | O texto guarda feições de um diálogo. Há marcas de pessoalidade em todo o texto (“Cara Glenda”, “espero ter ajudado”, “mil                                                 | <b>O léxico é predominantemente informal (“vc”, “naum”, mil desculpas”)</b>       |

|   |   |                                                                                                                                  |                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                       |
|---|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
|   |   | “concordei apenas com dois dos tres pontos”)                                                                                     | primeira pessoa. (“li”, “concordei”, “na minha opinião”, “acho” “devemos”)                                                              | desculpas pela demora”, “beijos”)                                                                                                                                                                                            |                                                                                       |
| 6 | A | Há expressões gramaticais e lexicais que marcam a ancoragem contextual. (“Sim, concordo”)                                        | Há vestígios de envolvimento do enunciador através de pronomes e verbos em primeira pessoa. (“concordo”, “meu”, “me”, “acho” “pra mim”) | Há vestígios de envolvimento do enunciador através de um verbo conjugado em primeira pessoa. (“acredito”)                                                                                                                    | <b>O léxico é predominantemente informal (“No meu caso”, “com certeza”, pra mim”)</b> |
|   | B | Não há vestígios de que se trata de uma resposta ao questionamento anterior. Não há elementos que marcam a ancoragem contextual. | Não há vestígios de envolvimento do enunciador                                                                                          | O texto guarda elementos da ancoragem textual, vestígios de uma resposta ao questionamento anterior e também do conhecimento partilhado com o interlocutor (“Concordo com a proposta do professor Seamus O’Muircheartaigh.”) | <b>O léxico é predominantemente formal (“É preciso”, “progresso”)</b>                 |
| 7 | A | Há expressões gramaticais e lexicais que marcam a ancoragem textual. (“acredito que essa proposta seja interessante”)            | Há vestígios de envolvimento do enunciador através de um mesmo verbo conjugado duas vezes em primeira pessoa. (“acredito”)              | O texto guarda elementos da ancoragem textual, vestígios de uma resposta a um questionamento anterior e também do conhecimento partilhado com o interlocutor (“Acredito que essa proposta”)                                  | <b>O léxico é predominantemente formal (“ciente”, “assimile”, “redigir”)</b>          |
|   | B | Há expressões gramaticais e lexicais que marcam a                                                                                | Há vestígios de envolvimento do enunciador                                                                                              | O texto guarda vestígios de uma resposta a um questionamento                                                                                                                                                                 | <b>O léxico é predominantemente formal (“distintos”, “tendo em vista”,</b>            |

|            |       |                                                                                                                                    |                                                                                                           |                                                                                                                                                                            |                                                                                 |
|------------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
|            |       | ancoragem textual. (“A proposta é interessante”, “acredito”)                                                                       | através de um verbo conjugado em primeira pessoa. (“acredito”)                                            | anterior e também do conhecimento partilhado com o interlocutor (“A proposta é interessante”, “os três papéis são distintos”)                                              | <b>“obtenha”)</b>                                                               |
| Informante | Texto | Vinculação do texto a seu contexto de produção                                                                                     | Grau de envolvimento do enunciador                                                                        | Disponibilidade interativa do enunciador                                                                                                                                   | Níveis de registro do texto                                                     |
| 8          | A     | Há expressões gramaticais e lexicais que marcam a ancoragem textual. (“A meu ver”, é muito válida, sim”)                           | Há vestígios de envolvimento do enunciador através de um verbo conjugado em primeira pessoa. (“acredito”) | Apesar de guardar a feição de monólogo em sua maioria, o texto apresentou uma palavra indicando a resposta a um questionamento anterior (“a meu ver, é muito válida, sim”) | <b>O léxico é predominantemente formal (“a fim de”, “grafias”)</b>              |
|            | B     | Não há expressões gramaticais e lexicais que marcam a ancoragem textual.                                                           | Há vestígios de envolvimento do enunciador através de um verbo conjugado em primeira pessoa. (“acredito”) | O texto guarda a feição de um monólogo. Não há expressões lexicais ou gramaticais que revelem uma disponibilidade de interação. O texto não contém marcas de pessoalidade. | <b>O léxico é predominantemente formal (“visto que”, “tornando-se”)</b>         |
| 9          | A     | Não há vestígios de que se trata de uma resposta a um questionamento anterior. Não há elementos que marcam a ancoragem contextual. | Não há vestígios de envolvimento do enunciador                                                            | O texto guarda a feição de um monólogo. Não há expressões lexicais ou gramaticais que revelem uma disponibilidade de interação. O texto não contém marcas de pessoalidade. | <b>O léxico é predominantemente formal (“eficaz”, “esforçarem-se”, “obter”)</b> |
|            | B     | Não há vestígios de que se trata de uma resposta a um questionamento anterior. Não há                                              | Não há vestígios de envolvimento do enunciador                                                            | O texto guarda a feição de um monólogo. Não há expressões lexicais ou gramaticais que                                                                                      | <b>O léxico é predominantemente formal (“predisposto”, “postura</b>             |

|    |   |                                                                                                                                    |                                                                                                                      |                                                                                                                                                                            |                                                                                                 |
|----|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |   | elementos que marcam a ancoragem contextual.                                                                                       |                                                                                                                      | revelem uma disponibilidade de interação. O texto não contém marcas de pessoalidade.                                                                                       | <b>receptiva”)</b>                                                                              |
| 10 | A | Não há vestígios de que se trata de uma resposta a um questionamento anterior. Não há elementos que marcam a ancoragem contextual. | Não há vestígios de envolvimento do enunciador                                                                       | O texto guarda a feição de um monólogo. Não há expressões lexicais ou gramaticais que revelem uma disponibilidade de interação. O texto não contém marcas de pessoalidade. | <b>O léxico é predominantemente formal (“análise corretiva”, “fornece”, “citada avaliação”)</b> |
|    | B | Há expressões gramaticais e lexicais que marcam a ancoragem textual. (“No meu ponto de vista”, “pelo artigo”, “essa função”)       | Há vestígios de envolvimento do enunciador através de pronomes e verbos em primeira pessoa (“no meu ponto de vista”) | Apesar de guardar a feição de monólogo em sua maioria, o texto apresentou vestígios de resposta a um questionamento anterior (“no meu ponto de vista”)                     | <b>O léxico é predominantemente formal em síntese”, “haja vista”)</b>                           |

**QUADRO 1:** Síntese das marcas de vinculação dos textos a seus contextos enunciativos

Na grade abaixo, foram identificadas, em porcentagem, as ocorrências dos elementos significativos da interação e ancoragem textual, bem como o grau de formalidade dos textos, encontrados no primeiro quadro. A porcentagem citada no quadro corresponde ao número de textos em que aparecem os elementos sugeridos. Os grupos estão divididos em textos A e textos B.

|                                                                                                            | TEXTOS A<br>(escrita convencional) | TEXTOS B<br>(Escrita eletrônica) |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| Vinculação do texto a seu contexto de produção<br>(Textos que evidenciam uma resposta a um questionamento) | 50%                                | 80%                              |
| Grau de envolvimento do enunciador                                                                         |                                    |                                  |

|                                                                            |     |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| (Textos que evidenciam o envolvimento do enunciador)                       | 60% | 80% |
| Disponibilidade interativa do enunciador<br>(Textos com feição de diálogo) | 50% | 70% |
| Textos predominantemente informais                                         | 20% | 30% |

**QUADRO 2:** *Porcentagem de ocorrências de elementos ligados à ancoragem textual*

Constituído com o propósito de responder a algumas questões levantadas no capítulo introdutório do nosso trabalho<sup>14</sup>, o *corpus* analisado contou com dez pares de textos produzidos por cada informante, totalizando dez textos escritos de forma convencional e dez textos digitados em programas de e-mail, ambos pertencentes ao mesmo gênero textual: o expositivo. Os textos analisados, embora em número bastante reduzido para que se possam fazer grandes generalizações, nos permitiram, contudo, observar algumas peculiaridades quanto à escrita do e-mail, usado tanto como suporte quanto como gênero.

Quanto à sua função, o e-mail é suporte do tipo correio eletrônico, pois se presta a hospedar mensagens que circulam no espaço cibernético; é também gênero, pois é um texto relativamente estável dentro de nossa cultura da escrita digital, estabelecido em resposta às necessidades socioculturais de interação. Assim como os demais gêneros, o e-mail recebe influências do suporte pelo qual circula: o correio eletrônico.

- 
1. O e-mail deve ser caracterizado como suporte, como gênero ou como um e outro?
  2. O gênero e-mail tende a ser inserido no domínio epistolar, independentemente do gênero em que é produzido?
  3. O gênero e-mail traz mais elementos da oralidade do que da escrita, mesmo em se tratando de textos expositivos?
  4. O gênero e-mail, exemplar da escrita virtual, é um modelo que mais se aproxima da informalidade, mesmo quando corresponde, em função, a um outro gênero da escrita não-virtual?
  5. O gênero e-mail é afetado pelo suporte e-mail, no que diz respeito à linguagem e sua organização textual?

Pelo que podemos observar, a despreocupação com a forma quanto à escrita do texto de e-mail, parece acontecer por causa da rapidez da comunicação que o espaço cibernético proporciona. Tal despreocupação tem incentivado a criação de um léxico próprio, de forma a se adequar à velocidade de sua transmissão, já que, segundos após uma mensagem ser enviada, ela pode ser lida pelo destinatário, o que causa a sensação de uma troca de turnos, principalmente quando os interlocutores estão *online*. Como parte do léxico criado para tornar a escrita do e-mail mais rápida e livre de acentuação, destacamos, em nosso corpus, o uso de abreviações, como “vc”, “q”, “bjs” e da palavra “naum”.

O formato do e-mail, de um modo geral, mostra-se similar ao formato da carta pessoal, sua contraparte no espaço cibernético, talvez pela referência anterior que se tinha de um gênero que atendesse a essa forma de interação. O e-mail, portanto, tende a ser inserido no domínio epistolar, embora seja reconhecida a sua grande dependência em relação a seu contexto de produção. Os números encontrados no *corpus* da nossa pesquisa – cinquenta por cento dos textos de e-mail tiveram o formato da carta – são consideráveis, uma vez que os textos produzidos pelos informantes para o *corpus* dessa pesquisa são do gênero expositivo, ou seja, de organização textual diferente do gênero carta.

A análise dos dez pares de textos nos permitiu observar, além da tendência ao formato epistolar, a presença de elementos da oralidade – como, por exemplo, “bom”, “mil desculpas”, “oi Glendations”, “desculpe a demora”, entre outros. Enquanto apenas vinte por cento dos textos da escrita convencional trazem elementos da oralidade em seus textos, quarenta por cento dos textos de e-mail trazem evidências desses elementos. Um dos textos que consideramos prototípico da oralidade nos textos de e-mail foi o texto produzido pelo informante 3:

Oi Glenda,

Desculpe a demora no envio da resposta, mas é que eu andava às voltas com o meu projeto também.

Bom, quanto à tua pesquisa, eu concordo com Seamus O'Muircheartaigh sobre o papel triplo (leitor, professor e revisor) do professor na avaliação dos trabalhos escritos de seus alunos. A única ressalva seria no tocante ao peso de cada um desses papéis que, na minha opinião, deveria variar de acordo com o tipo de curso (TOEFL, ESP, etc.). Por exemplo, o papel de professor e revisor é mais importante para um aluno cursando ESP do que para outro que esteja cursando inglês (ou qualquer outro idioma) para fazer uma viagem

Espero ter contribuído para a tua pesquisa, mas se não era exatamente isso que tu querias é só mandar dizer.

Beijos,

Informante 3

Quanto à questão da formalidade / informalidade do e-mail, os textos analisados apresentaram um léxico tanto da escrita formal (“articulista”, “convém ressaltar” “faz-se necessário”, etc.) quanto da escrita informal (“vc”, “q”, “bjs”), porém, um maior índice de informalidade foi observado nos textos de e-mail. Enquanto vinte por cento dos textos da escrita convencional se mostraram informais, trinta por cento dos textos de e-mail apresentaram a sua escrita voltada para a informalidade, o que nos leva a crer que haja realmente uma tendência à informalidade no e-mail, já que o gênero foi o mesmo para a produção de ambos os textos por cada informante. O texto mais prototípico da informalidade presente no e-mail, ao nosso ver, foi o texto produzido pelo informante 1:

Oi Glendations,

desculpe a demora. Eu concordo com o autor do artigo. Acho q nós, professores, precisamos assumir os três papeis. Porque temos q dar feedback para os nossos alunos e fazemos isso de várias maneiras. Eu procuro fazer um comentário para meu aluno saber q eu li o texto dele, com atenção. Acho q isso faz o processo ser menos doloroso. :) E corrijo (sic) a gramática etc. é claro.

Bjs

Informante 1

O suporte em que circulam os textos de e-mail, de acordo com a nossa análise, interfere diretamente no texto do gênero e-mail. A análise comparativa dos textos manuscritos e digitados revelou o texto de e-mail como mais interativo, mesmo em se tratando de uma resposta a uma questão teórica. As ocorrências de elementos que evidenciam a interação

e o envolvimento do enunciador estiveram presentes em de cinquenta por cento a sessenta por cento dos textos manuscritos analisados, enquanto nos textos de e-mail, as ocorrências estiveram em de setenta por cento a oitenta por cento dos textos.

Por ser um suporte que permite uma interação quase que imediata, e que colabora para a privacidade da comunicação de um para um, a linguagem usada no e-mail, pelo que revelou o *corpus* da nossa pesquisa, tende a ser mais interativo, mais informal e tem a sua organização textual voltada para o formato epistolar e dialógico.

Não podemos, todavia, diante dos dados aqui apresentados, fazer generalizações incondicionais, pois, mesmo em um *corpus* tão pequeno, encontramos flexibilidade na forma como os informantes organizaram suas respostas. Essas imprevisões desmentem, assim, qualquer generalização categórica que se faça a respeito da linguagem e da organização textual do e-mail. Vejamos, a título de ilustração, o nosso informante 6:

#### TEXTO A (Escrita convencional)

*Sim, concordo. Esse processo é muito bom para ajudar o aluno a melhorar a escrita em inglês. Da oportunidade para o aluno tentar mais de uma vez escrever seu texto.*

*No meu caso, com certeza me sentiria mais a vontade para escrever. Tentaria usar mais meu vocabulário, pois saberia que teria outra chance para escrever e teria o feedback necessário para saber onde exatamente mudar meu texto.*

*Esse processo facilita muito a vida de muitos alunos, pois na maioria das vezes se sentem pressionados a escrever o texto certo na primeira vez. Uma segunda oportunidade é muito bem vinda.*

*Acho que toda correção necessita que o professor corrija o aluno gramaticalmente (códigos de correção é uma boa idéia) e contextualmente (mano a mano com o aluno), pois pra mim é o modo mais fácil de aprender.*

#### TEXTO B (escrita eletrônica: e-mail)

Por muito tempo a escrita é deixada de lado por muitos professores. A falta de consideração pelo o que o aluno escreve muitas vezes faz com que o aluno mesmo perca o interesse em escrever. Concordo com o a proposta do professor Seamus

O'Muircheartaigh. O professor tem que procurar se envolver mais na parte de escrita, se realmente quiser que o seu aluno tenha um rápido progresso nessa área.

Para que os alunos comecem a melhorar a escrita mais rápido, é preciso que o professor tire um tempo para ler e reler o que o aluno escreveu. A segunda e a terceira parte são muito importantes para que o aluno melhore a sua gramática em geral (são partes que não podem ser deixado de lado), mas acho que a parte mais importante de todas para que o aluno se interesse mais a escrever é a primeira. Ler e dar opinião sobre o que o aluno escreveu com certeza vai fazer com que o aluno perca o medo e se sinta mais a vontade para escrever na próxima vez, pois é na base da repetição que mais se observam progresso na escrita dos alunos.

A curiosidade causada pela surpresa que tivemos quanto à organização textual dos dois textos nos levou a enviar um e-mail para o informante 6, perguntando a sua visão quanto à organização textual do e-mail. Vejamos a resposta:

Oi Glenda!

Acho que no meu caso, eh<sup>15</sup> muito mais facil ser formal por email, ate porque eh bem mais facil voltar atras no texto, reler e concertar o que tiver que concertar. Por escrito parece que o cerebro funciona de uma forma diferente. O raciocinio sai mais lento e consequentemente acho que fica mais informal.

Quando escrevo e-mail tambem eh mais facil ver o que eu escrevi antes do que se eu escrever a mao. Quando se escreve a mao eu tenho que parar e reler, enquanto por e-mail eu consigo escrever e ja ir relendo o que eu escrevi antes.

Espero que isso ajude.

Bom, me avisa se o que eu te respondi ja eh o suficiente ou se vc precisa de mais alguma coisa.

Um abraço,

Informante 6

Confirmamos, a partir desse terceiro texto produzido pelo informante 6, a flexibilidade na organização das respostas. Esse texto foi, também, uma resposta a um questionamento, mas, dessa vez, foi produzido de maneira informal, diferentemente do texto B presente no *corpus*. Cremos que o texto acima foi produzido informalmente por ter a conotação de uma troca cotidiana de correspondências.

Ainda a título de ilustração, temos o par de textos do informante 9, que não apresentou grandes variações quando produzido no papel e no e-mail:

---

<sup>15</sup> Acreditamos que o e-mail enviado pelo informante não está acentuado por ele estar morando agora nos Estados Unidos. Os softwares usados pelos americanos não possuem a opção de acentuação gráfica, recurso não usado na língua inglesa.

## TEXTO A (Escrita convencional)

*Para que uma correção seja eficaz e útil é necessário que se identifique os problemas nas composições dos alunos, os quais eles tenham que trabalhar.*

*Como estar proposto no artigo da autora a correção feita com a classificação dos erros através de códigos estimula os alunos a revisarem seus erros, reescreverem os períodos com mais problemas, não apenas observar, mas esforçarem-se para obter uma solução.*

*A partir dessa classificação que identifica de modo preciso os erros, faz com que o aluno melhore a cada reescrita obtendo assim um progresso gradativo.*

## TEXTO B (escrita eletrônica: e-mail)

O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno. É muito importante que o professor tenha uma postura receptiva com relação aos textos de seus alunos. É claro que para ele ajudar seus alunos ele tem um bom conhecedor da língua no que se refere a estrutura. Ele tem que mostrar o erro de forma precisa para que seu aluno possa reconhecer o erro e tentar melhorar a cada escrita. Ensinar a escrever é processo muito longo, porque muitos alunos sentem dificuldade em escrever.

Em síntese, a análise feita nesse capítulo nos permitiu refletir sobre a função do suporte e do gênero e-mail, permitiu-nos também perceber algumas evidências quanto ao seu formato, quanto à sua escrita e organização textual, o que nos fez chegar a algumas conclusões. A análise permitiu também chegar a uma conclusão que intencionalmente, não procurávamos em nosso trabalho: a da flexibilidade da escrita, tanto convencional quanto virtual. Um pequeno *corpus*, de apenas vinte textos, se tornou significativo pelas diferenças que pudemos encontrar, o que nos faz acreditar que os estudos são indispensáveis para que se entenda também a flexibilidade da escrita virtual.

## 5. Considerações finais

Ao longo dos questionamentos feitos no capítulo 1 e da reflexão feita no capítulo 2 desta pesquisa, questionamos alguns pontos sobre a escrita do e-mail. Tais pontos, amadurecidos através de uma extensa leitura, refletida nos capítulos 3, 4 e 5, foram analisados no capítulo 6, e embasam grande parte das conclusões a que chegamos.

A coleta dos textos produzidos, sem orientação alguma aos informantes quanto ao gênero expositivo, fez que eles pudessem produzir seus textos livremente, sem qualquer ciência dos aspectos que seriam avaliados.

Embora pequeno, o *corpus* recolhido para análise apresentou elementos bastante significativos, pois pudemos observar uma variação significativa da escrita nos dois suportes. Os pares de textos produzidos por cada informante, quando contrastados, confirmaram uma tendência a uma maior interação entre os interlocutores quando fizeram uso do e-mail. Foram encontrados, nos textos de e-mail, elementos freqüentemente usados na conversação, bem como elementos característicos da informalidade, tanto da fala quanto da escrita. Entretanto as amostras de que dispõe essa pesquisa não são suficientes para que se possa generalizar com amplitude e precisão como se dá a escrita no suporte e-mail, pois, assim como foi observada essa tendência dialógica e informal, alguns e-mails trouxeram uma escrita que guarda vestígios de um monólogo, e de formalidade. Foi encontrada, no *corpus*, até mesmo uma “inversão” do que acreditávamos ser a linguagem eletrônica e a convencional, na produção do informante 6. O informante em questão foi informal e manteve um texto voltado para o diálogo no suporte papel e teve a sua produção textual voltada para o formal, com vestígios de monólogo, na escrita do e-mail.

Quanto à questão do e-mail suporte e do e-mail gênero, levantada no capítulo 2, e já estudada por vários lingüistas (ver Baron, 2001; Danet, 2002; Marcuschi, 2004; Paiva, 2004), a análise do *corpus* confirmou a inter-relação entre o suporte e-mail (correio eletrônico) e o gênero e-mail. Ambos, suporte e gênero, se completam, pois o e-mail suporte, por ser formado por elementos padronizados do tipo memorando, influencia no gênero e-mail, já que sua produção textual é dependente do padrão contido nos formulários fornecidos pelo programa de e-mail.

A análise do *corpus* também confirmou características do gênero e-mail, como a tendência à informalidade e à estrutura dialógica. O e-mail, enquanto gênero, tende a ser de domínio epistolar, pela transmutação do gênero carta, que, no espaço cibernético, se tornou o e-mail, mas não completamente independente do contexto em que é produzido. Metade dos textos de e-mail produzidos pelos informantes, por exemplo, possuem o formato similar ao da carta pessoal, mesmo em se tratando de uma resposta a um questionamento feito anteriormente, que no papel, redigido por eles, não apresentou tal formato em nenhum dos textos.

Ambos os textos, como “respostas” a um questionamento, são, em princípio, dialógicas e, por isso, é que, por vezes, começam com a declaração pura e simples de “concordo; ”sim, concordo”; “no meu ponto de vista”. O que, de fato, se vê é uma tendência a uma resposta direta nos e-mails, enquanto, nos textos de escrita tradicional, a ocorrência é observada, mas em menor quantidade e com mais torneios. De fato, isso não acontece de forma uniforme e rígida. Tanto assim que temos, em nosso *corpus*, textos da escrita tradicional começando com “concordo”, ao passo que, no mesmo *corpus*, pudemos verificar também e-mails em uma linguagem predominantemente formal.

Os textos de e-mail dos informantes trouxeram mais elementos da oralidade informal do que da escrita formal, o que mostra uma

tendência do e-mail a representar a conversa por escrito. Muitos textos trouxeram, até, misturados ao texto produzido, pedidos de desculpa por terem demorado a enviar as respostas. Como afirma Crystal (2001), quanto maior é a demora em responder a uma mensagem de e-mail, maior é a probabilidade de a mensagem conter uma saudação ou até mesmo um pedido de desculpas pela demora de resposta.

Essa tendência à informalidade parece ter maior evidência nas mensagens de um para um, entre amigos, mas como se sabe, outros gêneros circulam no e-mail. Os textos expositivos, gênero da escrita não-virtual, produzidos no e-mail, apresentaram uma informalidade maior do que os textos da escrita convencional, o que nos leva a crer que qualquer gênero tende a receber, no e-mail, certo toque de informalidade.

Entendemos que não nos cabe, diante de um *corpus* tão pequeno, fazer maiores generalizações, mas, por outro lado, não devemos deixar de ressaltar algumas particularidades evidenciadas. O que nos propusemos, pela presente pesquisa, foi uma reflexão quanto às peculiaridades discursivas do e-mail, o que, por vários sinais, se mostrou bastante dependente do seu contexto de produção.

Apesar de admitirmos que o texto da escrita convencional, de uma maneira geral, é menos contextualizado, e o texto de e-mail é mais informal e tem mais elementos que indicam a ancoragem do texto em seu contexto de produção, a conclusão mais significativa a que chegamos foi a de que a flexibilidade que se expressa pela forma como o interlocutor faz suas escolhas e toma suas decisões parece sobrepujar-se a todas as normas. Embora possamos apontar algumas regularidades para a produção e recepção dos gêneros textuais, o interlocutor sempre encontra um meio de tomar uma decisão não tão prevista nos modelos tradicionais.

Com base nos dados resultantes da presente pesquisa, acreditamos ter trazido contribuições para a comunidade acadêmica, mais precisamente na área de novas tecnologias, através da identificação de

algumas das peculiaridades discursivas do gênero e-mail, e, conseqüentemente, para uma caracterização mais precisa sobre a linguagem usada para a produção do gênero.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Fernando. **E-mail para todos**. São Paulo: Nobel, 2002.

ANGELL, David; HESLOP, Brent. **The elements of e-mail style**: communicate effectively via electronic mail. USA: Addison Wesley, 2000.

ANTUNES, Irandé C. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, jan./jun. 2002. p.65 – 76

ARAÚJO, Antônia Dilamar. **Lexical Signalling**: a study of unspecific nouns in book reviews. Florianópolis. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina. 1996.a.

\_\_\_\_\_. Redações escolares por e-mail: investigando traços de oralidade/escrita. Texto a ser publicado na Revista do CH da UECE, 2004 (no prelo). 2003.a.

ARAÚJO, José P. Caracterização do cibergênero home page corporativa ou institucional. **Linguagem em Discurso**, Tubarão, SC; v.3, n.2, jan./jun. 2003.b. p.135 – 167

ARAÚJO, Júlio César Rosa de. **Chat na Web**: um estudo de gênero hipertextual. Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Universidade Federal do Ceará. 2003.c.

ASSIS, Juliana Alves. **Explicitação/Implicitação no E-mail e na Mensagem em Secretária Eletrônica**: contribuições para o estudo das relações oralidade / escrita. Belo Horizonte, 2002. Tese (Doutorado) Faculdade de Letras da UFMG.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARON, Naomi S. **Alphabet to email: how written English evolved and where it's heading**. New York: Routledge, 2001.

\_\_\_\_\_. *Letters by phone or speech by other means: the linguistics of email*. **Language and Communication** 18, Washington D.C., 1998. p. 133 – 170.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A diversidade de gêneros textuais nos livros didáticos: um novo modismo? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, 2002. p. 49-64.

BIESENBAACH-LUCAS, S.; WEASENFORTH, D. **E-mail and word processing in the ESL classroom: how the medium affects the message**. [online]. April, 2001[cited 16.05.2003].<http://lt.msu.edu/vol5num1/weasenforth/default.html>.

BONINI, Adair. Entrevista por e-mail: pragmática de um gênero (des)conhecido ou problemas comunicativos na variação do gênero. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 22, n. 1 / 2, 2000. p. 5 – 13.

CAMPBELL, T. The first email message [online]. March, 1998. [cited 20/12/2004]. <http://www.pretext.com/mar98/features/story2.htm>

CONDON, SHERRI L.; ČECH, Claude G. **Functional comparisons of face-to-face and computer-mediated decision making interactions**. In: HERRING, Susan C. (ed) *Computer-Mediated Communication: Linguistic, social and cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1996. p.65 - 80

CRYSTAL, David. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DANET, Brenda. **The Language of e-mail**. Lecture II, 2002, European Union Summer School, University of Rome. p. 1 – 27.

DAVIS, B.H.; BREWER, J. **Electronic discourse**: Linguistic individuals in virtual space. Albany, NY: Sunny Press, 1997.

FÁVERO, Leonor, L.; ANDRADE, Maria L. C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FOLHA ONLINE. E-mail comemora 30 anos de idade; conheça sua história. [online]. Outubro 2001. [cited 31/01/2005].

FURLANETTO, M. M. Produzindo textos: gêneros ou tipos? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, 2002. p. 77-104.

GIESE, Mark. From ARPAnet to the internet: a cultural clash and its implications in framing the debate on the information superhighway. In: STRATE, Lance; JACOBSON, Ronald; GIBSON, Stephanie B. **Communication and Cyberspace**. New Jersey: Hampton Press, 1996. p. 123 – 142.

GAINS, Jonathan. Electronic Mail – A New Style of Communication or Just a New Medium?: An Investigation into the Text Features of E-mail. **English for Specific Purposes**, vol. 18, n.1. Elsevier Science Ltd, 1999. p. 81 – 101.

GANNON-LEARY, Pat. **The ethics of electronic mail** [online]. IRISS'98 Conference 25 – 27 March, 1998. [cited 12/01/2005]. <http://www.sosig.ac.uk/iriss/papers11.htm>

HALLIDAY, Michael. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Language context, and text, aspects of language in a social-semiotic perspective**. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HERRING, Susan C. Two Variants of an electronic message schema. In: \_\_\_\_\_, (ed) **Computer-Mediated Communication**: Linguistic, social and cross-cultural perspectives. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1996. p. 65 - 80

HAUBEN, Ronda. The development of the international computer network: from ARPAnet to usenet news. In EUROPE IN TURMOIL: COMMUNICATION AND DEMOCRACY IN CIVIL SOCIETY, 50<sup>a</sup>, 2002 USP. **Conference of the International Association for Mass Communication Research**, 1993, Dublin.

INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMAN-COMPUTER [online]. [cited 05.08.2004] <http://repgrid.com/IJHCS/>

JOURNAL OF COMPUTER MEDIATED COMMUNICATION [online]. [cited 05.08.2004] <http://jcmc.indiana.edu/>

JOURNAL OF INTERACTIVE MEDIA IN EDUCATION [online]. [cited 05.08.2004] <http://www-jime.open.ac.uk/>

KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita**: uma perspectiva psicolingüística. 2 ed, São Paulo: Ática, 1987.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRESS, Gunther. Genre as social process. In: B. COPE; M. Kalantziz (orgs) The powers of literacy: a genre approach to teaching writing. Pittsburgh: Pittsburgh University Press, 1993. p. 22 – 37.

LANGUAGE LEARNING & TECHNOLOGY [online]. [cited 05.08.2004] <http://llt.msu.edu/>

LEE, Judith Y. Charting the codes of cyberspace: a rhetoric of Electronic mail. In: STRATE, Lance; JACOBSON, Ronald; GIBSON, Stephanie B. **Communication and Cyberspace**. New Jersey: Hampton Press, 1996. p. 275 – 296.

LEH, Amy S. C. Computer –mediated communication and foreign language learning via electronic mail. Interactive **Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning – IMEJ**. Wake Forest University, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz. A. **Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais**. Recife, 1996. Trabalho não publicado.

\_\_\_\_\_. **Da Fala para a Escrita**: atividades de retextualização. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (orgs) **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19 – 36.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. REUNIÃO DO GEL, 50ª, 2002 USP. **Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo**, 2002, p. 1 – 40.

\_\_\_\_\_. A questão do suporte dos gêneros textuais 1 [online].  
Maio 2003 [cited 30.05.2004].  
[http://216.239.39.104/search?q=cache:Y86vgkd\\_3uIJ:bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc+Marcuschi,+A+Quest%C3%A3o+do+Suporte+dos+G%C3%AAneros+Textuais+\(2003\)++++++++&hl=pt](http://216.239.39.104/search?q=cache:Y86vgkd_3uIJ:bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/GEsuporte.doc+Marcuschi,+A+Quest%C3%A3o+do+Suporte+dos+G%C3%AAneros+Textuais+(2003)++++++++&hl=pt)

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In Marcuschi, Luiz A. & Xavier, Antônio C. (orgs). **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.13 – 67.

META LINK. [online]. Maio 2004.[cited 02.06.2004]. <http://metalink.com.br>

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B., TOMITCH, L. M. B. (orgs.) **Aspectos da lingüística aplicada**: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000. P. 149 – 166.

MILLER, Carolyn R. Genre as social action. **Quaterly Journal of Speech** 70, , 1984. p. 151 – 167.

MORAN, Charles. Notes Toward a Rhetoric of E-mail. **Computers and Composition**, vol. 12, issue 1. 1995. p. 15 – 21.

MOTTA-ROTH, Desirée. **Rethorical features and disciplinary cultures**: a genre-based study of academic book reviews in Linguistics. Florianópolis, 1995. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina

\_\_\_\_\_. Same genre, different discipline: a genre-based study of book reviews in academe. **The ESpecialist**, v. 17, n. 2, 1996. p. 99 – 131

MURRAY, Denise E. The context f oral and written language: a framework for mode and medium switching. **Language in Society**, n. 17, 1988. p. 351 – 373.

O’MUIRCHEARTAIGH, Seamus. **Giving feedback on students’ written work** – seminar notes. [online] [s.d] [cited 18.06.2003]

PAIVA, Vera Lúcia de O. A WWW e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v.1, n.1, 2001. p.93 – 115.

\_\_\_\_\_. E-mail: um novo gênero textual. In: Marcuschi, L.A.; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.) **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.68 – 90.

PAREDES SILVA, V. L. Forma e função nos gêneros de discurso. **Alfa**, v. 41, 1997. p. 79 – 98.

PINHEIRO, Najara Ferrari. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER, José L., MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). **Gêneros Textuais**. Bauru: Edusc, 2002, p.259 – 290.

ROJO, R. H. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. **Anais do II Congresso Nacional da Abralín**. Florianópolis: Abralín / UFSC, 2000. (CD-room. Veja também CD-room TELA – Textos em Lingüística Aplicada, Pelotas, UCPEL)

SANTOS, M. B. The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics. **Text**, v. 16, n. 4, 1996. p. 48-499.

SILVA, Airton Marques et al. **Trabalhos Científicos** – Organização, Redação e Apresentação. Fortaleza: EDUECE, 2003.

SILVA, S. A. da. Um estudo da entrevista baseado na análise de gêneros lingüísticos. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 12, nºs 1 e 2, 1991. p. 121-143.

SPERLING, David. **Dave Sperling's Guide to the Internet's Best Writing Resources**. [online] [s.d] [cited 16.05.2004]. <http://www.eslmag.com/modules.php?name=News&file=article&sid=26>

STRATE, Lance; JACOBSON, Ronald & GIBSON, Stephanie B. Surveying the electronic landscape: an introduction to communication and cyberspace. In: \_\_\_\_\_. **Communication and Cyberspace**: social interaction in an electronic environment. New Jersey: Hampton Press, 1996. p. 1 - 22

SWALES, John M. **English in academic and research settings**. New York: Cambridge University Press, 1990.

TECHNOCULTURE. [online]. [cited 05.08.2004]  
<http://careo.elearning.ubc.ca/cgi-bin/wiki.pl?TechnoCulture>

TODOROV, Tzvetan. The origin of genres. **New Literary History**, v.8, p.150 – 170, 1976.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2004. p. 170 – 180.

ZENY, Maria Edvirgem. Feedback **on written production**: a discussion. New Routes n. 17 [online] [s.d] [cited 11.06.2003].

## **ANEXOS**

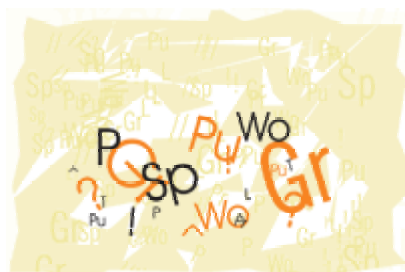
## ANEXO I– Artigo entregue aos informantes para fundamentar a produção de seus textos manuscritos



...Articles...

### Feedback on written production: a discussion

by Maria Edvirgem Zeny



Codes or a set of symbols are quite often used to provide adult students with feedback on their written production.

Such an approach to feedback presents advantages as well as drawbacks, which are to be discussed in the attempt to reach a balanced view of its impact on students.

#### Description

The so-called 'correcting codes' are used with slight variations, but a fairly common sample would be as follows:

|    |                 |    |                          |
|----|-----------------|----|--------------------------|
| Gr | Grammar         | Pr | preposition              |
| Sp | spelling        | P  | Portuguese interference  |
| Wo | word order      | // | new paragraph needed     |
| L  | choice of lexis | ^  | missing word(s)          |
| T  | tense           | ?  | largely incomprehensible |
| Pu | punctuation     | !  | please rewrite           |

Such codes are most often devised by the teachers or provided by the institution and then presented to the students as a 'fait accompli'. Hardly ever are the students involved in the preparation of the code since it is taken for granted that the decision about the linguistic areas to be covered by the code should be in the hands of the teacher and/or institution.

The usual procedure for the implementation of the codes is based on the drafting and redrafting of written output; that is, students are asked to write a first draft, skipping every other line so that the teacher is given enough space to underline the errors/mistakes and indicate the category of such errors/mistakes, according to a pre-established set of symbols. This first draft is then returned to the students who should rewrite them following the teacher's recommendations. A second draft is given to the teacher and quite often the process is interrupted at this stage, with the teacher correcting the second draft and sometimes adding some kind of written comment to this 'last attempt'.

#### Principles underlying the use of correcting codes

The rationale behind the above-mentioned procedure, which springs from the communicative approach and learner training in contrast to the behaviourist theories, encompasses some arguments such as:

- learners should be given the opportunity for self-correction;
- self-correction would be a means of raising the learners' awareness to their responsibility for their own learning process;
- the responsibility for the learning process would foster the development of independent, individual learning strategies, leading to more efficient teaching/learning situations;
- learners would be exposed to a process of drafting/redrafting, thus removing from the activity of writing, the idea of a 'sacred' process;
- a less 'sacred' process would enable learners to work in an environment which would stimulate taking risks and making mistakes, since they would be considered a natural part of the learning process.

#### Critique

It has to be pointed out that the features mentioned above do not necessarily emerge by simply using the code for correction. In fact, when analysing the use of codes and the consequent approach to correction of written work, the feature that springs to mind is an inherent trait leading to explicit corrective feedback that, in turn, may lead into an overuse of metalinguistic information.

Such a feature is apparent in the categories described by the codes, which are metalinguistic themselves, e.g.: Gr stands for grammar, T stands for tense, Sp stands for spelling and so on... There is an indication of form focused instruction, which may cater for surface mistakes/errors only; and besides, when working with drafting/redrafting under these conditions, "students are often under the impression

<< Anterior

Índice

Próxima >>

<< Anterior

Índice

Próxima >>

drafting/redrafting under these conditions, "students are often under the impression that 'checking one's work' is the equivalent of looking for mistakes - mistakes of spelling, punctuation, grammatical structure, word order and so on. Whilst it is, of course, important (eventually) to see that the text is as error-free as possible, a more fundamental concern which ought to have priority at the drafting stage is the underlying coherence of the writing." (White and Arndt 1991)<sup>i</sup>

Consequently, the nature of feedback becomes, in itself, a problem since "it focuses only on certain elements in written output (e.g., grammar and mechanics) and because it overemphasizes negative points." (Cohen and Cavalcanti 1990)<sup>ii</sup> It follows that the main criticism to such an approach to correction lies in the fact that it disregards relevant characteristics of the written discourse since there is no direct reference to cohesion and coherence, register and appropriateness, organizational skills and general content, to mention some.

Accordingly, some researchers question not only its efficiency but also its effect on students' production. "In L2 research, despite a general move in the profession away from focus on errors to focus on content and communication, Zamel (1985) has revealed that the annotations of ESL writing teachers are apparently intended to catch every error the students make, and that despite that intention the teachers miss errors; that sometimes minor errors are corrected and much more significant problems causing serious ambiguity in meaning go uncorrected; and that the content of the writing is ignored in favour of what has been called 'prose decorum'. Zamel concludes that this type of marking is not helpful to student writers." (Leki 1990)

Nevertheless, research on the subject is still inconclusive because according to the results of a study by Fathman and Whalley (1990)<sup>iv</sup> "the identification of the location of errors by the teacher appears to be an effective means of helping students correct their grammar errors. These results substantiate earlier findings by Landale (1982)<sup>v</sup> and Robert et al. (1986)<sup>vi</sup> for L2 learners, which found that writing accuracy does increase with teacher feedback that gives the location of grammar errors."

#### Classroom experience

Since many queries about this subject still remain unanswered and while researchers pursue an even better understanding of this field, it is vital to reflect upon classroom experience in order to identify and follow consistent procedures that will cause a positive impact on our students.

According to some observable results in students' written output, it is possible to say that by using the code certain areas at the linguistic level are most often reached. For example, the many mistakes in spelling are considerably reduced in the first draft already and an interesting backwash effect to this is their getting used to

consulting dictionaries much more often. Other areas improve after using the code for some time: singular versus plural forms, the use of the neutral pronoun 'it', verb tenses, verb concord, word order and distinction of word categories. Also, recurrent errors/mistakes are more readily noticed by both the teacher and the student, enabling them to decide on a course of action for remedial work.

Another relevant effect is that students tend to pay closer attention to their work, considering different possibilities for choice of lexis, for instance. So, in fact, there is awareness raising and more willingness to assume responsibility for their production, even though it may happen merely at a linguistic level.

Besides, when introducing the idea of paragraphing and punctuation, the first steps for the development of organizational skills are given and the code categories 'largely incomprehensible' and 'please rewrite' are an attempt to cater for those sentences and structures where gross malformation impedes communication, though there is no direct interference of the teacher yet, apart from the indication of the problem area.

Moreover, it becomes much easier to discuss content when most of the surface mistakes/errors have already been eliminated. It is often at this stage that students become aware of the fact that for their message to get across it is essential to have more than linguistic competence. When learners reach the conclusion that they need tools other than the skilful management of the formal aspects of language, it is the time to invest in a discussion, a 'dialogue' on the text as message because they have already been given the opportunity to consider and organize their knowledge of the language systems. This seems to be a crucial stage since, according to Halliday (1985) "language remains unconscious until it is written down".

What is possible to perceive as well, is that students will reach this level of awareness at their own pace. Thus, there is also the need to invest in other kinds of strategies to systematically provoke this type of 'thinking' about the text and as soon as possible bring to the surface the necessary level of awareness in our students. Most usually these strategies have to do with reading activities: reordering paragraphs, organizing sequences, identifying linking devices, textual references and discourse markers, recognizing intended audiences and suitable register and genre, dealing with formal and informal language, learning formulaic expressions.

It seems that using reading exercises of the kind described above, as a means of

and informal language, learning formulaic expressions. It seems that using reading exercises of the kind described above, as a means of achieving recognition of the techniques and resources for writing, is more effective than trying to describe them when making comments on the content of students' written production. After having exposed them, through reading activities, to a variety of writing devices, it is feasible to establish a 'dialogue' with them during the feedback phase. Being thus prepared, they are able to respond to a kind of 'Socratic dialogue' with the teacher, in which there is room for the learners to reach their own conclusions and add - or not - changes to their written work, still maintaining a sense of ownership.

This way meaning may be negotiated, individual differences and styles are respected and feedback acquires much more of the negotiation aspect than of the imposition, which is one of the structural characteristics of the autocratic corrective feedback provided by the codes.

Accordingly, at this stage the use of the code per se is not enough, although it plays a decisive role while being the vehicle for the students' awareness of language systems, without which the more elaborated and individualized work on content would probably be more painstakingly achieved. It gives the learners a concrete basis to refer to. It provides a link with the teacher, whose authority they apparently need and sometimes demand. It ensures attitudinal coherence on the part of the teacher and the institution because by using the code they establish a kind of corrective feedback in the classroom that will not be diametrically opposite to the one taken in tests and examinations. It sets up the first steps for autonomy, and it means an enormous improvement to the correcting errors/mistakes and assigning a mark procedure that used to be the most common means of evaluation.

Since the procedures already mentioned are still in the domain of correction/reconstruction, it seems interesting to concurrently implement other approaches in order to achieve even better results. Reformulation, as a means of providing feedback for written output, has been advocated as early as 1988 by Tricia Hedgeviii and has more recently been described by M. Lewis in his Lexical Approach (1993)ix. It seems to be a step forward in that, differently from correction and reconstruction, it endeavours to expose the learners to language as produced by an efficient speaker. Nevertheless, the adoption of one means does not really imply the exclusion of all the others. The same way writing may be seen as a 'process', giving feedback can also be seen as such: a process which gradually helps students achieve true ownership of their written production.

## References

- i White, R. and Arndt, V. (1990). *Process Writing* (pp.117). Longman
- ii Cohen and Cavalcanti (1990). *Feedback on compositions: teacher and student verbal reports*. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing* (pp.155). Cambridge: Cambridge University Press.
- iii Zamel (1985) cited in Leki (1990). *Coaching from the Margins*. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing* (pp.61). Cambridge: Cambridge University Press
- iv Fathman, A. and Whalley, E. (1990). *Teacher Response to Student Writing*. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing* (pp.185). Cambridge: Cambridge University Press
- v Landale (1982) cited in Fathman, A. and Whalley, E. (1990). *Teacher Response to Student Writing*. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing* (pp.186). Cambridge: Cambridge University Press
- vi Robert at al. (1986) cited in Fathman, A. and Whalley, E. (1990). *Teacher Response to Student Writing*. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing* (pp.186). Cambridge: Cambridge University Press
- vii Halliday, M.A.K. (1985). *Spoken and Written Language* (pp.36). Oxford: Oxford University Press.
- viii Hedge, T. (1988). *Writing* (pp.159). Oxford: Oxford University Press.
- ix Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach* (pp.173-179). London: Language Teaching Publications.

## The author

Maria Edvirgem Zeny is Head of the Academic Department at the Cultura Inglesa Curitiba and Professor of post-graduation courses at Tuiuti University. She holds an MA, a DELTA, is a Teacher Trainer and Cote Tutor. She is also a translator at TRADUCTTORE Traduções e Textos Técnicos S/C Ltda. [palavra@onda.com.br](mailto:palavra@onda.com.br)

## **ANEXO II– Artigo entregue aos informantes para fundamentar a produção de seus textos de e-mail**

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|



## **Giving Feedback On Students' Written Work - seminar notes by Seamus O'Muircheartaigh**

*Seamus is a Teacher Trainer at the BLC in Madrid*

Of the four skills (reading, speaking, listening and writing) it is fair to say that the writing skill has, for a long time, been ignored or been treated with less respect than it deserves. More often than not, it was seen to be something to do outside the classroom and at best a chore. As regards giving students feedback on the written work they do, again the same lack of interest has often been prevalent, with teachers limiting their often cryptic comments to one or two words or alternatively, splattering the piece with red ink and in the process, killing any motivation that the students might have had. We would therefore suggest that some training for both the teacher and the learner would be appropriate. In this seminar we propose to look at some of the factors to take into consideration when dealing with students' written work as well as describing a number of different techniques for giving useful and effective feedback.

### **The Role of the Teacher**

When looking at your learners' work it has been suggested that the teacher take on three very distinct roles, that of reader, writing teacher and language expert. Let's look at these in a little more detail.

#### **• Reader**

This involves interacting with the written work and reacting to the content and ideas as a simple reader or interested party. It might include comments such as "I've seen that film as well and I didn't like it either"; "Something similar happened to me last year when I was on holidays in Vienna" etc.

#### **• Writing Teacher**

This obviously involves helping students grapple with the writing skill as a whole and with its different sub-skills such as focusing on genre, working on text organisation and coherence, helping with discourse markers and linking words, grammatical skills etc. Remember that we cannot take for granted that students are good writers in their own language. Neither can we forget that the writing sub-skills, strategies and styles may not be the same over different languages. Even on the occasion that they are, it is not always easy to make the jump and apply these successfully in a foreign language.

#### **• Language Expert**

Here the teacher is in the more traditional role, helping the learners with lexis, grammar, spelling etc and correcting any

([http://www.developingteachers.com/articles\\_tchtraining/seamus\\_wrtcorrection.htm](http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/seamus_wrtcorrection.htm))

## **ANEXO III – Entrevistas feitas com os informantes**

### **INFORMANTE 1**

(entrevista oral)

PESQUISADOR: Há quanto tempo você usa o e-mail?

INFORMANTE: Eu acho que foi desde 95, 96, por aí.

PESQUISADOR: Como você aprendeu a enviar e-mails?

INFORMANTE: Foi alguém me mostrando. E eu aprendi também depois sozinha, né? Fazendo sempre.

### **INFORMANTE 2**

(entrevista por e-mail)

Diz aí, linda,

Ainda pelejando? Ai vai a resposta.

Consegui o artigo com alguém. Mas obg de qualquer forma.  
Recebeu um envelope amarelo que mandei?

1. Há quanto tempo você usa o e-mail? **Meu primeiro contato foi em meados de 1995. Na época, so digitei o texto e um amigo mandou o e-mail. Realmente começou a usa-lo com frequencia em 1996**

2. Como você aprendeu a enviar e-mails? **Acho que recebi algumas dicas de meu irmao e o resto fui descobrindo sozinho.**

### **INFORMANTE 3**

(entrevista por e-mail)

Querida Glenda,

Desculpe por não ter respondido antes, mas estava viajando para Belém e lá eu não parava nem para me coçar. Há muitos anos que eu não visitava a terrinha. Mas aí estão suas respostas.

### **Pesquisa**

#### **1. Há quanto tempo você usa o e-mail?**

Eu não lembro muito bem a data, mas desde 1996 com certeza. Nós (meu marido e eu) eramos assinantes da Sigma Infomática que depois foi vendida e os assinantes foram transferidos para a Baydenet. Na época eu era a única assinante com o nome de Silvana por isso que o meu email é só silvana@...

#### **2. Como você aprendeu a enviar e-mails?**

Também não lembro direito, mas penso que foi o rapaz do provedor (da Sigma) quando veio instalar o *browser* Netscape. Ele me deu algumas instruções e depois eu fui aprendendo sozinha.

Espero ter podido ajudá-la na sua pesquisa.

Um beijão extensivo às meninas (já devem estar umas moças...),

Informante 3

### **INFORMANTE 4**

(entrevista por e-mail)

Uso email desde 1999.  
Aprendi com a ajuda de um amigo

--

Best regards,  
Informante 4

### **INFORMANTE 5**

(entrevista oral)

PESQUISADOR: Há quanto tempo você usa o e-mail?

INFORMANTE: Desde 2000, quando eu comprei o meu primeiro computador. Antes eu sabia que tinha e-mail, mas nunca tinha me ligado a fazer um endereço eletrônico.

PESQUISADOR: Uh hum...

INFORMANTE: Então, o que foi que eu fiz? Só quando eu comprei o computador, que eu sabia que ia ter acesso ao e-mail é que eu comecei a ... a.... a... trocar e-mail.

PESQUISADOR: Certo. Como você aprendeu a enviar e-mails?

INFORMANTE: Eu comprei o computador, aí dois meses depois, é... eu ainda tinha de fazer alguns ajustes no computador, é... eu instalei um provedor, aí o provedor falava que eu tinha acesso ao e-mail. Eu já sabia o que era e tinha uma vaga idéia, então eu... fiz o meu endereço eletrônico.

### **INFORMANTE 6**

(entrevista por e-mail)

1. Comecei a usar e-mail a mais ou menos 6 ou 7 anos atras, quando vim pela primeira vez pros EUA e tinha que me comunicar com meus pais por email.

2. Meu pai sempre trabalhou com computadores, então entendia muito do negócio. Comecei usando o e-mail dele e depois criei um para mim. Foi ele mesmo que me ensinou.

Se precisar de mais alguma coisa pode me avisar.

Beijos,

Informante 6

**INFORMANTE 7**

(entrevista oral)

PESQUISADOR: Há quanto tempo você usa o e-mail?

INFORMANTE: Eu uso e-mail há praticamente oito anos, desde 1996.

PESQUISADOR: Como você aprendeu a enviar e-mails?

INFORMANTE: É... eu tenho dois irmãos mais novos em casa, mas que sabem tudo de computador, então eles me ensinaram rapidamente (...)

**INFORMANTE 8**

(entrevista oral)

PESQUISADOR: Há quanto tempo você usa o e-mail?

O e-mail eu uso desde 94, 95 mais ou menos.

INFORMANTE: Como você aprendeu a enviar e-mails?

PESQUISADOR: Eu aprendi no trabalho, por conta do trabalho. Na época eu trabalhava... a gente trabalhava com exportação na Federação das Indústrias e realmente lá era imprescindível porque se gastava muito com fax, passando fax e tudo. Então

realmente foi assim, trabalhando mesmo que nós começamos a utilizar o e-mail.

### **INFORMANTE 9**

(entrevista oral)

PESQUISADOR: Há quanto tempo você usa o e-mail?

INFORMANTE: Eu uso e-mail desde 2001.

PESQUISADOR: Como você aprendeu a enviar e-mails?

INFORMANTE: É, foi com uma colega de trabalho aqui no Fisk. Ela que me ensinou os primeiros passos. Fez um e-mail pra mim, depois me deu uns toques, aí eu fui aprendendo mexendo.

PESQUISADOR: Aprendendo mexendo

INFORMANTE: É. (risos)

### **INFORMANTE 10**

(entrevista)

PESQUISADOR: Há quanto tempo você usa o e-mail?

INFORMANTE: É... eu venho usando o e-mail como correspondência e até como objeto de estudo há mais ou menos uns três anos. E a partir de então e pude perceber como fica mais fácil a comunicação, até com os próprios alunos, a gente tem até um canal de comunicação mais aberto em face dessa nova tecnologia. Ficou bem mais fácil.

PESQUISADOR: Certo, e como você aprendeu a enviar e-mails?

INFORMANTE: Ah, isso aí eu era meio brabo, pra usar um termo assim. E aí eu tenho um sobrinho que é envolvido com essa parte de informática e toda dúvida que eu tenho nesse setor ele me ajuda. Então um dia ele foi lá em casa e me ensinou os passos, como é que você faria pra passar, pra receber, pra enviar e tal, e aí foi bem fácil. Eu não tenho mais nenhuma dificuldade.