

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

WILSILENE RODRIGUES THOM

A ESCRITA POR *E-MAIL*: INFLUÊNCIAS DO INTERLOCUTOR E DO
GÊNERO DISCURSIVO

MARINGÁ – PR
2007

WILSILENE RODRIGUES THOM

A ESCRITA POR *E-MAIL*: INFLUÊNCIAS DO INTERLOCUTOR E DO
GÊNERO DISCURSIVO

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de Concentração: Estudos Lingüísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

MARINGÁ – PR
2007

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial ao meu marido e filha, por compreenderem minha ausência e apoiarem-me nesta caminhada.

Ao Prof. Dr. Renilson José Menegassi, pela orientação, pelos ensinamentos e incentivo durante os três anos que convivemos para desenvolver esta pesquisa.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa 'Interação e Escrita no Ensino e Aprendizagem', pelos debates enriquecedores.

Às professoras Maria Adelaide de Freitas e Vera Lúcia Lopes Cristóvão, pelas cuidadosas reflexões sobre este trabalho no Exame de Qualificação.

À minha amiga Ana Lúcia, que me auxiliou e apoiou no início desta jornada.

Aos meus ex-alunos e amigos internautas, em especial a Tânia, o João Paulo e o Rafael, que oportunamente se fizeram presentes virtualmente e incentivaram-me nos momentos difíceis e solitários diante do computador.

Aos professores e colegas do Departamento de Letras, especialmente aos da área de Língua Inglesa, que colaboraram ao suprir minha ausência em sala de aula e nas atribuições das quais não participei em virtude de meu afastamento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM.

Em especial, à aluna participante desta pesquisa, que muito contribuiu com espontaneidade, empenho e disposição em permitir o uso de seus textos nesta pesquisa.

RESUMO

O foco desta pesquisa é a produção textual em Língua Estrangeira (LE) de aluno da graduação em Letras, contribuindo para os estudos sobre a formação do professor. O interesse pelo tema surgiu a partir de discussões no Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq – www.escrita.uem.br) e um trabalho anterior que vinha desenvolvendo com alunos do, então, quarto ano do curso de Letras-UEM. Sob a perspectiva teórica de Bakhtin (1997 e 2003) e Vygotsky (1988), ancorando-se assim no sociointeracionismo, que vê a língua e seu ensino sob uma perspectiva sócio-histórica. Os objetivos específicos desta pesquisa são: a) discutir uma experiência de produção de textos por computador, via *e-mail*, para auxiliar o acadêmico de Língua Inglesa na construção da escrita em LE; b) verificar como a interação conduzida pelo computador reflete-se nos textos em LE produzidos pelo aluno. A coleta de dados ocorreu num período de oito meses e se dividiu em duas fases: a primeira estruturalista e a segunda sociointeracionista. Ambas ocorreram em virtude da posição social da pesquisadora como sujeito dentro do processo de interação, a qual sofreu transformação durante a pesquisa. Dois aspectos se destacaram na análise dos dados: o interlocutor e o gênero. O primeiro, pela importância em estabelecer novas posições sociais através da interação; o segundo, pela possibilidade em utilizar o gênero primário na escrita, viabilizando o diálogo. Os resultados das análises mostram que houve crescimento da pesquisadora e da aluna participante. Como interlocutores, ambas construíram novas posições sociais além de professor-aluno. Quanto ao gênero, a possibilidade da informalidade típica da oralidade proporcionou à aluna participante a oportunidade de desenvolver seu modo de se expressar com naturalidade em Língua Inglesa.

Palavras-chave: interação, escrita, *e-mail*.

ABSTRACT

Research underscores the Arts student's text production in a foreign language (FL) and intends to be a contribution in teacher's training studies. Interest in the subject matter occurred as from discussions in the Research group "Interaction and Writing in Teaching and Learning" (UEM/CNPq – www.escrita.uem.br) and as a consequence of a former research which current author had been undertaking with 4th year undergraduates of the Arts Course at the State University of Maringá, Maringá PR Brazil. Research is based on the theoretical works of Bakhtin (1997; 2003) and Vygotsky (1988) and on the social and interaction theory which deals with language and the teaching of language from the social and historical point of view. Specific aims comprised (a) discussion on e-mail text production in the context of FL writing by the English Language undergraduate student; (b) the manner computer-lead interaction is reflected in FL texts by students. Data collection was undertaken during eight months and was divided into a structural period and a social and interaction one. The occurrence of both was due to the researcher's social condition as a subject within the interaction process which underwent transformations during research. The interlocutor and gender were highlighted in data analysis, or rather, the former was due to the importance in establishing new social positions through interaction; the latter was due to the possibility of using primary gender in writing, and thus making dialogue possible. Results showed that there was an improvement both in the researchers and in the student since, as interlocutors, both formed new social positions beyond the teacher-student condition. In the case of gender, informality, a consequence of orality, provided the participating student with an opportunity of developing a naturalness in her manner of expressing herself in English .

Key-words: interaction, writing, e-mail.

LISTA DE ABREVIACOES

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

LISTA DE QUADRO E TABELAS

Quadro 1 – Datas das mensagens	44
Tabela 1 – Data de envio e recebimento dos <i>e-mails</i>	61
Tabela 2 – Frequência e momentos temáticos	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1 - INTERAÇÃO E ESCRITA	12
1.1 Interação e escrita	14
1.2 A mediação na escrita	25
1.3 A escrita no ensino de línguas estrangeiras	29
1.4 Experiências de escrita em língua estrangeira	31
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA	36
2.1 O contexto da pesquisa	36
2.2 Os alunos participantes	39
2.3 A interação por computador via e-mail.....	44
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS <i>E-MAILS</i>	49
3.1 O papel do interlocutor	50
3.2 O gênero na produção escrita via <i>e-mail</i>	68
3.2.1 O contexto das trocas de mensagens.....	69
3.2.2 O gênero.....	71
3.2.2.1 O estilo e a estrutura composicional	76
3.2.2.2 O conteúdo temático.....	84
3.3 Resultados das análises	92
CONCLUSÃO	96
BIBLIOGRAFIA	101
ANEXOS	104

INTRODUÇÃO

No ano de 2004, comecei a participar do Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem” (UEM/CNPq – www.escrita.uem.br). O grupo era composto por professores de Instituições de Ensino Superior, alunos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e alguns outros discentes que, coincidentemente, eram meus alunos do quarto ano diurno da graduação em Letras na UEM. Durante as leituras e discussões que fazíamos, constantemente alguém levantava um caso de sala de aula ou fazia referência à sua pesquisa na tentativa de exemplificar o que a teoria dizia. Numa dessas ocasiões, mencionei um trabalho que realizava com esses mesmos alunos participantes do Grupo, em que a entrega de textos produzidos por eles, em situação de ensino, ocorria via *e-mail*. No início do ano letivo de 2004, ao redigirem seus textos, ao invés de imprimi-los, sugeri que os enviassem por *e-mail*, assim evitaria o excesso de papel que teria que carregar de casa para a sala de aula e vice-versa. Também pensei que poderia facilitar o trabalho dos alunos, pois, muitas vezes, quando fazia comentários em seus textos, eles demonstravam descontentamento em melhorar um parágrafo, pois teriam que reescrever o texto todo no papel, além de não haver problemas como esquecer o trabalho em casa. Uma vez digitado e salvo no computador, seria necessário apenas enviá-lo via correio eletrônico.

A princípio a reação foi positiva, alguns demonstraram desconfianças pela novidade na metodologia, entretanto poucos usaram o correio eletrônico para a entrega dos primeiros trabalhos e textos. Apenas com o decorrer das aulas, ouvindo os comentários sobre os textos, o número de alunos que os enviavam por *e-mail* aumentou. A facilidade e a rapidez na minha digitação fizeram com que eu escrevesse mais, no sentido de dialogar com os alunos. Muitas vezes, os comentários eram sobre questões gramaticais ou organização do texto. Como não tinha o hábito de delimitar demais o que eu solicitava aos alunos, os textos eram muito variados dentro de um único assunto, tanto em relação ao conteúdo, quanto à forma. Os alunos sentiam muita insegurança, pois não sabiam exatamente o que eu queria; eu, ao contrário deles, esperava com ansiedade o momento de receber os textos e ler todas as

novidades que chegavam até mim, fosse no papel ou via *e-mail*. Alguns começaram timidamente, uma vez que não me conheciam e agiam com cautela; outros já haviam sido meus alunos quando estavam no primeiro ano e demonstravam mais liberdade em escrever.

Um outro aspecto relevante dessa situação foi que, por ser uma turma mais numerosa do que estava acostumada, não conseguia me aproximar de todos durante a aula para saber como estavam se sentindo. Alguns se mantinham calados durante a aula e não participavam das atividades. Questionava-me se o problema era comigo ou era algo próprio do aluno. Então, aproveitei-me do recurso eletrônico para tentar aproximar-me um pouco mais de alguns, cujo silêncio me incomodava. Passei a encaminhar as mensagens com perguntas pessoais em inglês, como trabalho, ou sobre os colegas de sala de aula e, anexo, devolvia-lhes os textos que haviam enviado. Aos poucos, as mensagens começaram a surtir efeito. Alguns começaram a desabafar, contando os problemas que encontravam na sala de aula em relação aos demais colegas; outros relatavam sobre suas dificuldades ou fatos engraçados de casa ou do trabalho. Em alguns momentos, parecia um consultório psicológico, mas, o mais interessante era que, além de saber um pouco mais da vida e das particularidades de cada um, eles faziam tudo isto em inglês. Acabamos criando um vínculo de confiança, que se expandiu em sala de aula, através de um sorriso, um cumprimento ou um pedido de ajuda quanto às atividades de sala. Quando contei este fato ao Grupo de Pesquisa, surgiu a idéia de arquivar o material para análise e direcionar minha pesquisa para a área da interação escrita via *e-mail*, que já começava a surtir efeitos positivos conforme experiência brevemente relatada. Entretanto, não utilizei o material que já havia coletado, mas o material de uma única aluna, desta mesma turma, que se dispôs a participar da pesquisa fora do contexto de sala de aula. Mais detalhes sobre a metodologia da pesquisa estão descritos no Capítulo 2.

Com as reflexões no Grupo de Pesquisa, iniciei um processo de ponderação sobre o meu trabalho como formadora de professores. Embora eu tivesse feito um curso de Especialização em Língua Inglesa, observava que não havia construído uma teoria que mais bem sedimentasse meu agir, que me proporcionasse segurança naquilo que fazia. Tomava atitudes em sala com base em minhas experiências positivas e negativas que havia tido como professora e também como aluna. Sentia necessidade de mudanças em sala de aula, mas não possuía embasamento teórico que proporcionasse suporte às minhas ações. Apenas percebia que aquelas aulas expositivas, às quais estava acostumada a desenvolver, não surtiam o efeito que esperava dos alunos. Conseqüentemente, preocupava-me ao pensar que não lhes estava oferecendo momentos reais de aprendizagem, interação, aquisição e uso da nova língua.

Essa língua, no caso o inglês, é uma marca do mundo globalizado, que necessariamente intensifica o uso de uma língua franca ou internacional, exige recursos tecnológicos avançados e tem criado oportunidades infinitas para qualquer cidadão se comunicar com o outro em qualquer lugar do mundo, interagindo cultural, social, histórica, política, religiosa e educacionalmente. O computador, desde o final do século passado, tem se revelado como uma ferramenta altamente importante e necessária em diversas áreas, como a indústria, comércio, agricultura, turismo e educação. Além de programas para computador em LI, existem jogos, sites em vários campos de interesse disponíveis.

Em concordância com Wissman (2004), o uso de ferramentas tecnológicas, no processo de ensino-aprendizagem, já é uma realidade. Entretanto, trata-se de algo ainda novo que justifica pesquisas nesta área. Os trabalhos desenvolvidos por Paiva (2001, 2003, 2004), Marchuschi & Xavier (2004), Leffa (2003), Fraga (2004), Garcia (2004), Geraldini (1998, 2004), Souza (1999), Souza & Pouza (2003) e Mateus (2004) têm contribuído como suporte para outras pesquisas e desenvolvimento de novas práticas em sala de aula.

Outros trabalhos, com enfoque no sociointeracionismo, também têm revelado crescimento significativo na construção do conhecimento, como os de Garcez (1998), Geraldini & Fontes (2004), Guimarães (2004), Leal (2003), Leffa (2003), Magalhães & Liberali (2004), Menegassi (1997, 2005a, b).

Assim, trato, nesta pesquisa, de uma alternativa viável, qual seja, a produção de textos via *e-mail*, uma vez que viabiliza a interação social através de um recurso tecnológico. Não se trata de uma pesquisa voltada para o gênero *e-mail*, no sentido de trabalhar este gênero no ensino e na aprendizagem de língua inglesa em sala de aula, mas, sim, trabalhar *com* a língua inglesa através do correio eletrônico, como recurso para a comunicação textual, permitindo a interação e o desenvolvimento da língua estrangeira numa situação de ensino, apesar de não se configurar como tal, por não envolver questões específicas de sala de aula. Desta forma, a escolha pela ferramenta *e-mail* possibilita: a) diálogo assíncrono, não sendo necessário a presença imediata dos participantes; b) rapidez e agilidade na correção de textos e acréscimo de conteúdo através de ferramentas específicas; c) produção da língua alvo nos gêneros primário e secundário; d) promoção de contexto para uso da língua (embora a LI não faça parte do dia-a-dia de um falante brasileiro, ela passa a ser um recurso para dialogar sobre fatos reais).

Desta maneira, decidi apoiar-me na teoria sociointeracionista, com pressupostos em Bakhtin (1997), Bakhtin/Volochinov (1992), Vygotsky (1988) e outros autores que

apresentam releituras desses autores, para pesquisar a interação professor-aluno, utilizando o gênero *e-mail*, a princípio, como ferramenta no processo de produção textual.

Segundo Bakhtin (1997), o gênero primário, também chamado de ‘simples’, é constituído a partir da comunicação verbal espontânea, enquanto o gênero secundário ou ‘complexo’, como o próprio nome já o descreve, exige um grau de elaboração maior. A minha hipótese é a de que o aluno, à medida que fizer uso da língua por meio de um gênero que apresenta características de um gênero primário através da troca de mensagens, irá melhorar sua escrita no gênero secundário, que são os textos produzidos em contextos reais de utilização de inglês, como, por exemplo, os trabalhos acadêmicos. Com base nesses aspectos, estabeleci como objetivo geral da pesquisa: refletir sobre a produção textual em LE na universidade, contribuindo para a formação do professor. Em decorrência deste, os objetivos específicos se concentraram em:

- a) discutir uma experiência de produção de textos por computador, via *e-mail*, para auxiliar o acadêmico de Língua Inglesa na construção da escrita em LE;
- b) verificar como a interação conduzida pelo computador reflete-se nos textos em LE produzidos pelo aluno.

Considerando o relato da pesquisa, a sua organização está distribuída em três capítulos. No Capítulo 1, intitulado “Interação e Escrita”, faço um levantamento teórico sobre: a) interação e escrita; b) mediação na escrita; c) a escrita no ensino de línguas estrangeiras; d) a escrita nos documentos oficiais; e) experiências de escrita em língua estrangeira.

No capítulo 2, apresento a metodologia para a realização da pesquisa, destacando: a) o contexto da pesquisa; b) a aluna participante; c) a interação via computador.

No capítulo 3, apresento e discuto os dados coletados em três seções: a) o interlocutor, b) o gênero; c) a relação entre o interlocutor, o gênero e a teoria aplicada. Por último, apresento a conclusão, retomando os objetivos propostos e verificando se estes foram atingidos ou não.

CAPÍTULO 1

INTERAÇÃO E ESCRITA

Considerações preliminares

A versatilidade e a velocidade dos avanços tecnológicos têm exigido, do mundo atual, novas competências do ser humano. Se trouxermos à memória as habilidades e os conhecimentos necessários para se ter uma profissão, no início do século XX, mais precisamente a partir de 1920, bastava ao indivíduo saber ler e escrever para ser respeitado e ter posição de destaque na sociedade. Com o passar do tempo, tornou-se necessário o cumprimento do curso primário, posteriormente um curso ginásial, equivalente ao atual Ensino Fundamental, depois o Curso Normal, referente ao atual Ensino Médio, chegando-se ao Ensino Superior como forma de direcionamento por áreas de conhecimento. Atualmente, é preciso ir além. Profissionais têm buscado constantemente um conhecimento cada vez mais aprofundado na área em que atuam, através de pesquisas ou cursos de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, em virtude da rapidez e do aumento de informações que o mundo tem requisitado e das novas práticas sociais que demandam novas habilidades do sujeito.

Concomitante à necessidade de maior aprendizado para ser um melhor profissional, o mercado de trabalho tem exigido conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras, sendo primeiramente a língua inglesa e, na sequência, o espanhol. O inglês, por ser a língua franca atual, capaz de servir como meio de interação entre as diversas nações; o espanhol, em virtude da participação do Brasil no Mercosul, pensando-se na realidade brasileira.

Uma outra necessidade tem sido o conhecimento tecnológico devido à facilidade de comunicação entre as pessoas, seja via computador através de pesquisas na Internet, listas de discussões, vídeo conferências, *e-mail* e salas de bate-papo. Sem contar os vários outros recursos que promovem e facilitam a organização de informações. O uso do computador, na verdade, não se limita às salas de grandes empresas, mas está também presente em pequenas e em outros setores do mercado, assim como em clínicas, hospitais, escolas, restaurantes, cooperativas ou até mesmo no campo, permitindo um melhor gerenciamento de informações na agricultura e pecuária.

Pode-se afirmar, então, que as novas tecnologias e a sua crescente dependência afetaram o conceito de alfabetização e as condições de inserção social e profissional nas últimas décadas. Hoje, não basta ser alfabetizado, é preciso também ser digitalmente letrado, para organizar ou ler uma planilha, gráficos, tabelas, conhecer os recursos disponíveis para agilizar tarefas como envio de documentos, informações, contratos, possibilitando a interação sincrônica (simultânea) oralmente, através de vídeo conferência, *skype*, VoIP ou de forma escrita com o *Messenger* ou salas de bate papo. A comunicação assíncrona (não-simultânea) pode ocorrer através de *e-mail*, grupos de discussões, mensagens, *blogs* ou *fotologs*.

Além do letramento digital, é necessário também saber usar a língua inglesa em situações do dia-a-dia num país não falante da língua, mas cercado de produtos e situações que exigem tal conhecimento, seja no manuseio de produtos como *i-pods*, *palm tops*, *lap-tops*, *gps* ou um simples programa de computador, como *photoshop*, *corel draw*, *kazaa*, que interagem, conforme destaca Leffa (2003) a ser visto na seção 1.2, com o usuário através da língua inglesa. Podemos citar também a necessidade da tecnologia e da língua no comércio de exportação ou importação de produtos que cresce a cada dia, não só em grandes empresas, mas em pequenas também. Presencia-se, atualmente, intensa atividade de pequenos empresários, artesãos e cooperativas, os quais têm expandido seus negócios, haja vista a maior facilidade de comunicação com o uso das novas tecnologias. Além destes fatores, diversas pesquisas são disponibilizadas apenas em língua inglesa, tanto em livros convencionais como também na Internet através de bibliotecas virtuais. Deste modo, pode-se observar a necessidade de se dominar a modalidade da escrita, não só na língua materna, mas também em língua estrangeira.

Além do letramento digital e do domínio de escrita em Língua materna (L1) e LE, considero importante ressaltar a capacidade de interação como parte fundamental das necessidades básicas de inclusão no atual mercado de trabalho, aspecto que também se mostra pertinente a esta pesquisa. Nas entrevistas a candidatos a um cargo em determinadas empresas, quando se avalia a capacidade do candidato para trabalhar em grupo, investiga-se se o pleiteante é capaz de interagir com outros funcionários, subordinados ou superiores, de modo a compartilhar conhecimentos, agilizar tarefas e concluí-las num contexto de unidade, dividindo informações no sentido de que todos trabalhem para um objetivo em comum.

Em suma, estes três aspectos, conhecimento da língua inglesa (oral e escrito), letramento digital e capacidade de interação são requisitos necessários para que a pessoa esteja inserida no mundo profissional e social e dele participe mais ativamente. Entretanto, em todos os níveis de ensino não se tem proporcionado, de forma eficaz, condições para que seus

alunos desenvolvam tais habilidades requisitadas atualmente, justificando, assim, a importância do foco da presente pesquisa.

Estudos apontam que o ensino de língua inglesa tem sido precário, pois os alunos saem da escola e, muitas vezes, terminam um curso de Letras sem saber usar a língua na forma oral ou escrita em contextos onde possam ser solicitados. As atividades, nas disciplinas curriculares, são, em grande parte, voltadas à repetição, traduções que pouco envolvem e estimulam os alunos a aprender, e não propiciam a interação real, concreta e satisfatória entre eles ou outros sujeitos. O professor também pouco interage com seus alunos, prevalecendo, na maior parte das escolas, o sistema que coloca o professor como detentor do saber e os alunos como receptores desse saber.

O uso de novas tecnologias, nas escolas e nas Instituições de Ensino Superior, também deixa a desejar. Em muitas escolas públicas, em virtude da falta de recursos financeiros, ainda se faz uso de mimeógrafos para confecção de material, quando já estamos numa era digital. Em outros casos, há escolas com salas de computação que permanecem fechadas, ou são utilizadas apenas para digitação de textos ou trabalhos acadêmicos. A não otimização do uso dos computadores, muitas vezes, ocorre pela falta de conhecimento dos professores em utilizar as ferramentas disponíveis, inviabilizando que alunos e professores interajam com um mundo tecnológico repleto de novas informações e conhecimentos, onde a prática da escrita e o uso de uma língua estrangeira poderiam ser ampliados e desenvolvidos em função da sociedade atual.

Diante destas constatações, discutirei, neste capítulo, alguns aspectos da relação interação e escrita a partir das reflexões propostas por Bakhtin (1997), Vygotsky (1988) e seus estudos correspondentes no Brasil. Como ponto inicial, apresentarei tal relação e, a partir dela, abordo sobre: a) a mediação na escrita; b) a escrita no ensino de línguas; c) algumas experiências de escrita em língua estrangeira como suporte teórico-reflexivo à pesquisa aqui descrita.

1.1 Interação e escrita

Quando se trata de interação, tem-se a idéia de um processo que envolve, pelo menos, dois lados, podendo ser entre pessoas ou objetos. O dicionário Aurélio (1986) descreve interação como: “**a.** ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca; como definição da Física, mas não menos apropriado; **b.** ação

mútua entre duas partículas ou dois corpos; c. força que duas partículas exercem uma sobre a outra, quando estão suficientemente próximas”. É possível, então, afirmar que não existe interação se não houver dois lados envolvidos.

Quando uma pessoa age sobre a outra através da linguagem verbal, ela causa ou procura provocar uma reação. Através da oralidade, a interação é mais fácil de ser observada em função de ser uma característica natural do ser humano. Ela ocorre em forma de diálogo, com perguntas e respostas, afirmações e demonstrações de concordância ou discordância, discussões ou mesmo em situações onde, aparentemente, só existe a voz de uma pessoa, como em uma palestra, um discurso, um programa de televisão ou textos em jornais e revistas. Neste último caso, não significa que a interação não ocorra. Na verdade, o destinatário pode não reagir verbalmente no momento, mas poderá levar o assunto à discussão com outras pessoas posteriormente, demonstrando seu sentimento ou posicionamento mediante o discurso do outro, como forma de ação de uma pessoa sobre a outra. Numa palestra, por exemplo, o palestrante vai mostrar sua teoria e tentar provar o que fala, buscando causar no seu ouvinte uma reação no seu modo de pensar e agir no trabalho, em casa ou em sociedade. Neste caso, o locutor, ao invés de passar a palavra ao outro, dá lugar à compreensão ativa, ou seja, espera-se que o interlocutor coloque em prática o que ouviu. Não se trata de uma resposta ativa, mas uma compreensão ativa. Esta questão sobre responsividade é discutida por Bakhtin ao afirmar que:

o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e compreensão desde o início do discurso [...] A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhado de uma atitude responsiva ativa [...], toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor. (1997, p. 290)

A fim de que haja uma atitude responsiva ativa, Bakhtin considera, portanto, que existe um processo anterior chamado de compreensão responsiva ativa que se materializa no ato concreto da resposta fônica. Entretanto, esta compreensão pode ocorrer em forma de ação, como o cumprimento de uma ordem, ou ainda pode permanecer compreensão responsiva muda ou compreensão responsiva de ação retardada, de modo que, cedo ou tarde, aquilo que foi ouvido e compreendido será materializado em forma de comportamento por parte do ouvinte.

Seguindo este raciocínio, em toda produção de discurso através de enunciados, o locutor procura ser claro em suas intenções para expressar o que realmente quer. A produção do discurso ocorre através da exteriorização de um conteúdo interior por meio da língua oral ou escrita, em forma de enunciados relativamente estáveis, dentro de diferentes campos sociais, os quais determinam os gêneros do discurso. O termo estável está relacionado ao sistema da língua (externo) em que todo texto/enunciado é repetitivo e reproduzível, seja em forma de carta, bilhete, saudação, ordem, convite etc., isto é, segue uma estrutura básica dentro de cada gênero, mas, ao mesmo tempo, é variável e se torna único e individual através do locutor, dependendo da época, do meio social e do destinatário. Por esta razão o gênero é “relativamente estável” (BAKHTIN, 1997).

Para compreender melhor este processo de exteriorização, é necessário relembrar os conceitos de Vygotsky e Bakhtin. Os estudos de Vygotsky abordam o desenvolvimento intelectual que vai do social para o individual, ou seja, ocorre um movimento do interpessoal para o intrapessoal mediado pelo signo. A fase interpessoal ocorre no desenvolvimento da criança com o mundo ao seu redor em situações sociais, enquanto que a fase intrapessoal é posterior e individual, momento em que ocorre o que Vygotsky chamou de internalização, definido por ele como “reconstrução interna de uma operação externa” (1988, p.63). Para ele, a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal ocorre a partir de uma longa seqüência de eventos durante o desenvolvimento. Sob esta perspectiva, podemos questionar o ensino de LE, que, em raros momentos, oferece ao aluno oportunidades de usar a língua em contextos sociais reais (interpessoal). Para que ocorra essa internalização, na maioria das situações escolares, o aluno é levado diretamente ao intrapessoal para que, oportunamente, utilize a língua em situações sociais, ou seja, faça uso deste conhecimento interno para exteriorizar seu pensamento.

Bakhtin (1992) também defende a idéia de que a apropriação da linguagem ocorre no desenvolvimento do social para o individual e utiliza o termo monologização para denominar o que Vygotsky chama de internalização, explicando-nos que este processo inicia-se quando, na fase do social, a criança, por exemplo, interage com o mundo social e, através dessa interação ou dialogismo com o outro, assimila as palavras alheias num processo consciente, transformando-as, progressivamente, em suas próprias.

No ensino de LE, a fim de que o indivíduo se expresse numa outra língua (oral e escrita), é preciso que ele conheça os códigos externos que a constituem, ou seja, como ela é produzida, como ela é social, cultural e historicamente formada para que o pensamento, que é interno, exteriorize-se através de enunciados adequados e significativos para cada situação,

como é o caso específico da escrita via *e-mail*, objeto de investigação desta pesquisa. Neste sentido, locutor e ouvinte esperam uma compreensão responsiva ativa ou atitude responsiva ativa e não passiva, mas, para que isto ocorra, ambos precisam conhecer a língua que empregam e a quem se dirige.

Dentro deste processo de interação, Bakhtin (1997) ressalta que a alternância dos sujeitos falantes, ou dos locutores, determina as fronteiras do enunciado. Cada enunciado tem um começo e um fim absoluto. Entretanto, antes dele há os enunciados dos outros e, posteriormente, há os enunciados que agem como respostas ao anterior. O locutor termina o seu dizer para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O acabamento específico de cada enunciado propicia a responsividade do interlocutor, levando-o a responder, tomar uma posição responsiva. Este aspecto pode ser observado nas mensagens de *e-mail* propostas neste trabalho, quando a pesquisadora questiona a participante e a resposta é imediata, não em relação ao fator tempo, mas quando ela responde ao que foi solicitado. Quando o acabamento do enunciado não é claro, a resposta do interlocutor não revela uma compreensão ativa em relação ao enunciado anterior, ou seja, as fronteiras do enunciado não foram bem estabelecidas para que o outro pudesse apresentar uma atitude responsiva ativa. Este aspecto pode ser revelado quando se utiliza uma língua estrangeira e há falta de conhecimentos lexicais, lingüísticos ou histórico-culturais adequados que podem prejudicar as marcas das fronteiras dos enunciados. Entretanto, em alguns momentos, quando o acabamento do locutor não é claro, a resposta do interlocutor pode aparecer de forma a pedir mais explicações para que a interação possa ter continuidade, revelando, assim, uma perfeita atitude responsiva ativa. Um outro fator a ser considerado é a falta de interesse pelo tema proposto, podendo levar o interlocutor a mudá-lo, algo que, de certa forma, apesar da conversão, revela também uma atitude responsiva ativa, apenas diferente daquilo que o locutor supostamente esperava.

Segundo Bakhtin (1997), o primeiro e mais importante critério de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder, sendo determinado por três fatores. O primeiro deles é o tratamento exaustivo do objeto do sentido ou, em outras palavras, é necessário ter o que dizer. Quando o locutor tem o que dizer, pode fazê-lo de forma objetiva, com perguntas que requerem respostas igualmente objetivas ou através de ordens. Em outras situações, em que a criatividade pode ser mais explorada, o tratamento exaustivo irá depender do intuito definido pelo autor, ou seja, o acabamento é determinado pela função do objeto de sentido, sendo necessário, muitas vezes, um acabamento mais aprimorado para que o intuito discursivo possa ser atingido. Durante a realização da pesquisa proposta, estes dois aspectos

podem ser observados. No início da pesquisa, foi enviada uma série de questões objetivas que pudessem descrever os participantes, como pode ser visto na seqüência:

- *Name/nickname*
- *Age*
- *Why did you decide to study Languages at University?*
- *Why did you choose Portuguese/English?*
- *Which language do you intend to teach?*
- *Did you study English before/during the course? Why? How long?*
- *What do you think about the English lessons you had at school?*
- *How much did you learn?*
- *What was the method like?*
- *How did you feel about it?*
- *What do you think about the English lessons at University?*
- *How much have you learnt so far?*
- *What is the method like?*
- *Considering the four skills (listening, speaking, reading and writing) is there one you like most/hate/are not good at? Can you explain why?*
- *How/how often do you study English at University/home?*
- *Is there any extra material you like to use (monolingual/bilingual dictionaries, grammar books, etc.) when you write a text? How does it work?*
- *How often are you asked to write in English at University? Is it enough?*
- *How do you classify your English today?*

Entretanto, como não se tratava de um questionário com perguntas e respostas, foi necessária uma elaboração mais criteriosa para que as respostas fizessem parte de um texto completo e que contivessem as informações solicitadas, conforme se nota a seguir:

[...] you will find attached some questions as a guideline to your first text. I do not expect you to follow and answer all of them, they are just related to some aspects I would like to know about you and your learning process. The questions have no right order and depending on each one's experience some of the questions will sound redundant, so just forget or organize them in a different way.

O segundo fator, descrito por Bakhtin, é o intuito discursivo que determina o todo do enunciado. Através dele é possível determinar suas fronteiras ou o querer dizer do locutor e o tratamento exaustivo que ele requer. Em outras palavras, a escolha do acabamento do enunciado depende do objetivo do locutor. Utilizando este último exemplo, é possível destacar que havia solicitação de informações necessárias, mas que, ao mesmo tempo, davam liberdade para o leitor, que posteriormente seria locutor ou autor do novo texto, expressar não só o que estava sendo solicitado, nem tampouco deveria seguir aquela ordem, mas pedia-se que o organizasse de forma que julgasse adequada, permitindo a pesquisadora avaliar não só aspectos dos conhecimentos de organização textual da participante, mas também criar a

oportunidade de o próprio aluno escolher o que dizer e como dizer. Deste modo, os parceiros diretamente ligados na comunicação comumente detectam o intuito discursivo, uma vez que são conhecedores da situação e dos enunciados anteriores. Nas mensagens coletadas, o aluno, mesmo usando a língua de forma incorreta ou inadequada, consegue atingir seus objetivos pelo fato de o professor conhecer a situação.

O último critério trata do gênero do enunciado. A todo o momento, através da fala ou da escrita, fazemos uso de gêneros do discurso em função das necessidades e dos parceiros envolvidos. Poderíamos dizer que existem formas padrões para estruturação de enunciados, entretanto, ele pode ser considerado relativamente estável por seguir um padrão comum, mas, ao mesmo tempo, possibilita uma grande variação na escolha de recursos lexicais ou estruturação gramatical marcada por cada indivíduo, demonstrando maior ou menor criatividade. Essas formas típicas de enunciados são introduzidas e assimiladas mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos no diálogo cotidiano com as pessoas que nos rodeiam. Embora, nestas situações, não haja conhecimento teórico sobre o uso destes gêneros, é possível usá-los com segurança, como ocorre com todo falante em relação à sua língua materna. Assim, os gêneros do discurso organizam a nossa fala conforme as circunstâncias, o meio social, as pessoas envolvidas e o tipo de relacionamento entre os parceiros.

Paiva (2004), estudando o gênero *e-mail*, define gêneros textuais como “sistemas discursivos complexos, socialmente construídos pela linguagem, com padrões de organização facilmente identificáveis, dentro de um continuum de oralidade e escrita, e configurados pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas” (2004, p. 69). A partir desta definição, a autora questiona se o *e-mail* é um gênero ou um canal em virtude de, através dele, possibilitar a circulação de diversos outros gêneros, como ofício, receitas culinárias e propagandas, mas defende, mesmo assim, que existe um gênero específico associado a este novo recurso. Algumas das características são: a informalidade, a objetividade, ser pessoal e informal, além do poder de transformar alguém de receptor passivo em um participante ativo de discussões *on-line*. Paiva descreve 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 comunicação entre os usuários de computadores. Os seguintes aspectos – autor, leitor, comunidade discursiva, tecnologia, contexto, texto, organização retórica,

léxico, sinais não verbais (emoticons ou smileys), e normas de interação – ganham características especiais quando se trata desse gênero. (2004, p.69).

A autora ainda faz uma distinção entre três tipos de competência no que tange à prática desse gênero, quais sejam, a pragmática, a tecnológica e a intercultural. A pragmática se refere à habilidade de fazer escolhas apropriadas e considerar restrições na interação social para que a comunicação seja bem sucedida. O usuário com competência pragmática, além de usar a língua de forma adequada ao contexto, também seleciona e utiliza atos de fala, silêncio e *emoticons* de forma a produzir sentido e estimular a interação. A competência tecnológica se refere ao saber manusear os recursos de gerenciamento de *e-mail*, fazendo uso de ferramentas disponíveis como: copiar, colar, deletar informações irrelevantes, corretor ortográfico, seleção de idioma, organização de arquivos, exclusão de mensagens indesejadas, configurações de teclado e preenchimento de endereço digital, podendo optar por enviar a mensagem a mais do que um destinatário de forma visível ou oculta, de forma que cada destinatário não saiba quem mais a recebeu. A terceira competência, a intercultural, refere-se à capacidade de interagir com pessoas de outra cultura em língua estrangeira sem gerar constrangimentos e nem agredir o interlocutor, como também sem representar danos à identidade do enunciador. No caso desta pesquisa, os dois primeiros itens têm mais relevância, uma vez que a comunicação ocorre entre pessoas do mesmo país, portanto conhecedores de uma mesma cultura.

Em relação à questão textual, Bronckart afirma que “os textos são produtos da atividade humana, e como tais, [...], estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (2003, p.72). Estes contextos sociais evoluíram no curso da história e os surgimentos de novo gêneros de texto ocorrem em decorrência do aparecimento de novas circunstâncias de comunicação, ou seja, os gêneros estão em constante movimento, o que possibilita classificar o *e-mail* como um novo gênero textual. Bronckart (1999), assim como Paiva, também declara que um texto pertencente a um mesmo gênero pode abranger outros gêneros. Cita, então, o exemplo de um romance histórico, no qual a cronologia dos fatos é intercalada com diálogos dos personagens ou comentários do autor. Assim, também é possível ocorrer o mesmo com o *e-mail*. Como disse anteriormente, e reforçado pela posição de Paiva, este gênero contém características da língua oral e escrita. Ambos são considerados enunciados e, assim, as mensagens eletrônicas estão repletas de outros gêneros, como descrição, relatório, diálogo assíncrono, tabela, gráfico, resumo, dentre outros, os quais, em conjunto, caracterizam sua

textualidade, mas, ao mesmo tempo, propiciam um número infinito de possibilidades em sua composição, transformando-se num texto único ou original.

Dessa forma, ao fazer uma relação desta pesquisa com os três fatores do critério de acabamento do enunciado, quais sejam, o intuito discursivo, o tratamento exaustivo do tema e o gênero, é possível levantar algumas dificuldades encontradas pelos alunos na interação escrita via *e-mail* em língua inglesa. Em ordem inversa, ao discutir os critérios descritos anteriormente, o gênero do enunciado parece ser, no ensino de língua estrangeira, fator decisivo para que os outros critérios possam fazer sentidos. Conforme já mencionado, o uso do gênero do discurso ocorre principalmente na modalidade oral, através do ouvir e do apropriar-se no dia-a-dia do enunciado dos outros que nos rodeiam. Quando se trata de língua materna, a experiência diária com falantes da mesma língua, seja no contexto familiar, escolar ou profissional, faz com que o indivíduo sinta mais confiança em estruturar enunciados do que ao fazê-lo em língua estrangeira, uma vez que o aprendiz não tem oportunidade de ouvir e produzir enunciados em LE da mesma forma e com a mesma frequência que em LM. Conseqüentemente, o intuito discursivo pode perder sua força, uma vez que o estudante não conhece os recursos suficientes da LE e também do gênero para atingir tal objetivo e, da mesma forma, o tratamento exaustivo do tema, por sua vez, não chega à exaustão.

Considero, então, que o gênero *e-mail*, pelo fato de revelar características menos complexas da linguagem oral, poderia ser mais explorado como recurso didático através da interação, aluno-aluno, aluno-professor, professor-aluno, aluno-comunidade falante da língua alvo, ampliando as possibilidades de uso escrito da língua, a fim de gerar seu uso real, de modo que a língua possa penetrar na vida através dos enunciados concretos que a realiza, e também através dos enunciados concretos a vida possa penetrar na língua (BAKHTIN, 1997).

Retomando a idéia de que a interação é formada por enunciados, é possível afirmar que todo enunciado é repleto de palavras dos outros em graus diferentes, declarado por Bakhtin (1997) como um elo na cadeia da comunicação verbal. Qualquer enunciado já foi dito, discutido anteriormente, assim o locutor não é um Adão mítico diante de objetos ainda não discutidos, ou seja, o locutor não é o primeiro a construir um determinado enunciado, porque ele faz uso do que ouviu anteriormente e assim sucessivamente. Bakhtin (Op. cit) classifica as palavras sob três aspectos: o primeiro, como *palavra neutra* da língua e portanto não pertence a ninguém; o segundo, como *palavra do outro*, muito fácil de se observar quando alguém aprende uma língua, seja ela materna ou estrangeira ou através do aprimoramento contínuo na interação com outras pessoas; e o terceiro, como *palavra minha*, que nada mais é do que as palavras neutras ou as dos outros, mas impregnada de

expressividade própria do autor, que surge em circunstâncias reais, expressando seu juízo de valor particular. A expressividade do enunciado manifesta a relação do locutor com os enunciados do outro. No aprendizado de língua estrangeira, muitas vezes, a palavra do *outro* em LE se transforma em palavra *minha* com interferência do conhecimento da palavra *neutra* em língua materna. Neste caso, a expressividade do autor não se manifesta de forma clara, objetivando o intuito preciso do enunciado, considerando que não tem muita experiência ou contato com a palavra do *outro* em LE. Nesta perspectiva, a experiência verbal individual do aluno não toma forma e não evolui sob efeito da interação contínua, por não promover a assimilação das palavras do outro.

Conhecendo, então, o destinatário, o enunciado é elaborado em função dele. Qual o conhecimento que o locutor tem sobre a situação ou o assunto? Qual é sua opinião? Estes fatores são decisivos para que o locutor determine a composição do enunciado e, sobretudo, sobre seu estilo. No momento da enunciação, o locutor tende a imaginar a resposta ou a reação do destinatário, sendo assim, molda sua fala, tornando o destinatário um participante ativo.

A palavra dirigida ao interlocutor varia dependendo do auditório social ao qual ele se volta, visto que envolve dois lados, um que se dirige para alguém e outro que procede de alguém. Indivíduos do mesmo grupo social têm probabilidades maiores de estabelecer uma atmosfera de compreensão, estabelecendo um elo de ligação entre os dois. Neste ambiente, destacando-se a situação social, o meio social e os participantes, é possível determinar o estilo da enunciação. Através destes aspectos, torna-se propício um refinamento da atividade mental, determinando qual a forma de enunciação que será apropriada para exprimir o conteúdo interior.

Convém ressaltar que cada indivíduo ou cada grupo social é dotado de sistemas ideológicos específicos que refletem características individuais de moral e credo, bem como da sociedade, história, artes e ciência que os constituem. Estes aspectos são gerados e transformados a partir da ideologia do cotidiano e influenciam diretamente no discurso, estabelecendo um tom único à enunciação, capaz de promover reações diversas, como críticas ou expressões de concordância ou discordância que irão consolidar e diferenciar a expressão. No entanto, a atividade mental fortuita, desprovida de ideologia aparente, não é capaz de se firmar e provocar mudanças ou reações no plano social, principalmente por escrito. Bakhtin/Volochinov (1992, p.120) definem estes dois tipos de atividades mentais como nível superior e inferior. O primeiro, pelo compromisso com a palavra e pelo caráter de

responsabilidade capaz de repercutir mudanças no meio em que circula; o segundo, pelo descompromisso com a palavra: fala-se, mas pouco se diz.

Sendo a língua constituída pelo fenômeno social de interação verbal, realizada através da enunciação ou enunciações, a interação verbal se torna uma realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992). Entretanto, a interação não ocorre apenas no diálogo oral face-a-face, em que há alternância de enunciados gerados pelos locutores envolvidos, mas nos diversos campos da comunicação, como a televisão, o rádio, os jornais, as revistas, os livros, os panfletos etc. Cada um deles se propõe a interagir com o interlocutor. Embora, na maioria dos meios e instrumentos mencionados, não seja possível uma resposta imediata ao locutor inicial, a palavra enunciada é passível de promover reações, na medida em que apresenta posições ideológicas à individualidade do autor e sua visão de mundo. Por meio dos enunciados em uma obra científica, artística ou religiosa, o autor tenta provocar uma atitude responsiva do leitor, na tentativa de convencê-lo, instigá-lo, levá-lo ao questionamento etc., fazendo-o assumir, também, a posição de locutor, alternando as posições dos sujeitos participantes da interação, mesmo em ambientes e com auditórios diferentes.

Uma obra também interage com outras obras. As vozes de um segundo ou terceiro autor podem levar o primeiro a tirar conclusões, refutar ou acatar uma idéia e expressá-la como suas, e levar outros autores a refletirem e usá-las posteriormente, num processo quase que contínuo de interação verbal. Em cada enunciado, o intuito discursivo do autor é marcado e limitado pela situação concreta da comunicação verbal, o momento da enunciação e os parceiros envolvidos. Deste modo, quanto mais próximos do contexto forem os interlocutores, maior é a probabilidade de se compreender o querer dizer do locutor, além disso, o sentido da palavra é determinado por seu contexto, pela enunciação. Um outro aspecto importante diz respeito ao gênero do discurso. Quanto maior for o domínio sobre o gênero, mais claro ficará o intuito discursivo entre os parceiros envolvidos.

Bakhtin (1997) divide os gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos). Os primários ocorrem pelo uso da língua falada e escrita em situações do cotidiano que não requerem muita complexidade, como o diálogo familiar, a conversa entre amigos ou colegas no trabalho ou outro contexto social, ou através de um bilhete, uma lista de supermercado, um recado etc. Os gêneros secundários, por sua vez, exigem um grau de complexidade maior, principalmente na escrita, pois trata de comunicação de nível de conhecimento relativamente mais elevado. Eles ocorrem nos campos políticos, científicos, artísticos e escolares, veiculados por meio de documentos, cartas oficiais, textos literários e científicos que, além de possuírem as características próprias de cada gênero também

permitem a presença da individualidade do autor. Isto equivale a dizer que os gêneros dos discursos fazem parte da vida, no diálogo familiar, social ou no trabalho, através de uma estrutura padrão, mas também permitem a individualidade do autor. Assim, mesmo em nível primário, é possível observar formas diferentes, mas relativamente estáveis em contextos diversos, bem como ocorre nos níveis secundários. Para Bakhtin, esta distinção é de grande importância teórica, de forma que a natureza do enunciado deve ser esclarecida e definida através de análise de ambos os gêneros. Para o autor:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (1997, p. 282)

Justifica-se, deste modo, uma das possíveis dificuldades de muitos alunos para a utilização da língua estrangeira de forma adequada, uma vez que não conhecem particularidades de determinados gêneros. Assim, não se possibilita que a língua faça parte de cada indivíduo e também que os enunciados realizados por eles façam parte da vida. No caso desta pesquisa, a escrita através de *e-mail* como recurso de interação pode favorecer a possibilidade de a língua penetrar na vida do indivíduo participante e, também através dos enunciados, determinarem a natureza e as características específicas do gênero que dão originalidade ao discurso de cada um. Podemos considerar também que, no contexto de sala de aula, onde o ensino é voltado normalmente para atividades fictícias e não situações reais de uso em que, muitas vezes, o aluno usa a língua alvo como se fosse a língua materna, no sentido de transferir as regras, o gênero primário, transferido para a escrita, não existe, partindo-se, portanto, diretamente do gênero secundário. Ignoram-se aspectos daquela, enfraquecendo-a, pois se perdem suas características históricas em relação ao enunciado e aos gêneros.

O estudo dos gêneros também é de suma importância para a determinação do estilo que compõe o discurso, seja ele primário ou secundário, oral ou escrito, compreendendo o tipo de estruturação e a relação entre o locutor e os participantes da comunicação verbal. Pode-se dizer que o autor de um texto busca, no contexto social, os caminhos para determinar seu enunciado. Isto acontece através das relações dialógicas precedentes, do momento do contexto enunciativo e dos parceiros envolvidos. Eles determinam o gênero discursivo bem como o estilo, conforme já se apontou.

É possível também lembrar/afirmar que o estilo está ligado ao fator histórico da língua e da sociedade, pelo fato de que a língua se transforma na medida em que a sociedade evolui e marca diferentes épocas. Basta comparar o vocabulário, as expressões e as atitudes de personagens nas obras de Machado de Assis, pertinentes àquela época, com obras mais recentes. Todo o contexto e uma gama enorme de vocabulário e expressões mudaram em virtude da evolução pela qual o mundo vem passando, podendo citar as novas tecnologias, a diferença na composição das famílias, as novas ofertas no mercado de trabalho, além de aspectos da globalização que contribuem com essas mudanças. Entretanto, enunciados que foram objetivados, no passado, também fazem parte do presente, considerando que nosso conhecimento comporta uma número inesgotável de outros enunciados, que em alguns momentos têm seus autores marcados ou então, em outros, assume como seu aquilo que já foi dito anteriormente.

Resumindo o que foi explanado na presente seção, poderia se afirmar que a língua é constituída pelo fenômeno social de interação verbal, oral e escrita, manifestando-se como gêneros primários e secundários. Assim, quando o locutor constrói seu enunciado, ele está repleto de palavras dos outros, isto porque está relacionado aos que lhe sucedem, uma vez que vemos, no destinatário ou interlocutor, o nosso auditório social com sistemas ideológicos específicos que influenciam no discurso. Lembrando Bakhtin (1997) e Vygotsky (1988), a interação ocorre do social para o individual. Deste modo, para que o locutor exteriorize um pensamento interior, ele precisa conhecer as regras que compõem seu ambiente social a fim de organizar seu enunciado. A alternância dos sujeitos falantes determina as fronteiras do enunciado as quais suscitam um acabamento específico, considerando o tratamento exaustivo do tema, o intuito discursivo e o gênero do enunciado. O gênero define o estilo do discurso e, como tal, está ligado ao fator histórico da língua e da sociedade. O gênero *e-mail*, segundo Paiva (2004), exige do locutor três competências distintas, a pragmática, a tecnológica e a intercultural, além de possibilitar e abranger outros gêneros.

1.2 A mediação na escrita

A linguagem é o principal instrumento de intermediação do conhecimento entre os seres humanos. Nenhum conhecimento é constituído pela pessoa sozinha, mas, sim, em parceria com as outras, que são os seus mediadores.

Garcez define linguagem, sob uma visão bakhtiniana e vygotskyana, como “produto sócio-histórico, como forma de interação social que se realiza por meio de enunciações [...] A apropriação da linguagem e das práticas sociais ocorre a partir de um percurso do social para o individual, sempre mediado pelo signo e pelo outro” (1998, p.155). Sendo assim, as experiências sócio-culturais funcionam como mediadoras dos processos mentais.

Descrevo a escrita em Língua Estrangeira (LE), dentro do contexto escolar brasileiro, como uma habilidade lingüístico-comunicativa muito precária, pelo fato de não existir situação real de uso da língua em sala de aula. As atividades de escrita na maioria dos casos restringem-se, nesse contexto, a exercícios de tradução ou atividades gramaticais descontextualizados, representadas por frases e não enunciados completos. Diante de tal quadro, considero o uso da internet, através do correio eletrônico, uma opção bastante apropriada para o desenvolvimento da escrita em LE. Tal possibilidade se concretizou no presente estudo, uma vez que o uso efetivo da língua alvo, através do signo, a facilidade de envio, o uso de ferramentas que propiciaram rapidez nas alterações das mensagens, as experiências socioculturais das participantes tornaram-se mediadores entre os interlocutores na pesquisa. Entendo que o tipo de atividade indicada pode ser expandida entre os colegas de sala de aula, entre alunos de outras escolas ou cidades diferentes, ou de forma mais realística, com falantes de LI ou mesmo de outras línguas. Esta proposta viabiliza, portanto, a construção de novas práticas sociais que vão além da sala de aula, propiciando a aquisição e a aprendizagem de uma nova língua, por sujeitos envolvidos num contexto social único e real.

Bakhtin/Volochinov afirmam que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (1992, p.24). Isto significa que frases isoladas, como costumeiramente são feitas nas aulas de LE, não são objetos de comunicação verbal concreta. Vale retomar, neste momento, o que os autores ensinam sobre a teoria da expressão. De acordo com seus estudos, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é “a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (1992, p.112). Isto quer dizer que, ao exteriorizarmos um conteúdo interior através de enunciados, ele será determinado pela situação social mais imediata, ou seja, mediante a posição social do interlocutor. Este interlocutor pode ser representado por um colega ou professor. Assim, a palavra que serve de expressão é mediada pelo meio social: “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113)

Em relação à pesquisa produzida, durante o período de oito meses em que transcorreu a troca de *e-mails*, a aluna-participante viu-me como sua interlocutora posicionada em contextos sociais diferentes: como a professora que dá ordens, como a pesquisadora que precisa de sua participação e, finalmente, como interlocutora real que dialoga, confirmando a hipótese de que a situação social e o meio social determinam e organizam a estrutura da enunciação, agindo como mediadores.

Uma outra forma de mediação é considerar o próprio conhecimento como mediador entre leitor, texto e redator. Garcez, ancorada em Vygotsky, afirma que as funções superiores da mente como “o pensamento abstrato, a memorização, a atenção voluntária, o comportamento intencional, as ações conscientemente controladas, as associações, o planejamento, as comparações [...] são imprescindíveis ao desenvolvimento avançado da escrita e desenvolvem-se nas relações sociais” (1998, p.156). Em outras palavras, o desenvolvimento da escrita é um processo consciente, onde a relação com o outro e a busca de informações em si mesma propiciam o seu desenvolvimento avançado. Em sua obra *A escrita e o outro*, Garcez demonstra como isto ocorre na prática com os alunos participantes de sua pesquisa. Além de avaliar o texto dos outros colegas, os alunos-participantes também foram capazes de olhar para seu próprio texto, revelando que “a participação do redator não é passiva [...] ao contrário [...] tem uma participação essencialmente ativa, no sentido de que age sobre seu próprio comportamento mental enquanto reavalia o texto, refletindo durante a ação interativa” (1998, p. 157). Isto significa que o redator avalia o que escreve e como escreve. Deste modo, poderíamos afirmar que o próprio conhecimento funciona como mediador entre texto e leitor ou redator.

Na verdade, o desenvolvimento avançado da escrita, descrito por Garcez, pode ser aplicado aos estudos de Vygotsky (1988) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial da criança. Segundo as palavras do autor: “O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.” (1988, p.95). Em outras palavras, pode-se afirmar que o nível de desenvolvimento real é aquilo que a criança já é capaz de fazer sem auxílio de alguém que a ajude ou atue como mediador, podendo ser representado pela família, pelo professor ou pelos colegas. O nível de desenvolvimento potencial refere-se àquilo que a criança ainda não é capaz de fazer sem orientação de um adulto ou colaboração de alguém mais capaz. A

distância entre estes dois níveis é chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal, sendo a questão descrita por Vygotsky da seguinte forma:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.(1998, p.97)

Retomando e concluindo a comparação entre o trabalho de Garcez e Vygotsky, é possível afirmar que a participação dos colegas nas correções, incluindo-se aqui o professor, não na posição de colega de sala, mas na condição de colaborador, funciona como peça importante no desenvolvimento do nível proximal dos indivíduos, bem como a busca individual dos conhecimentos de LE e LM.

Os estudos de Vygotsky tratam sobre o auxílio de um adulto ou colaboração de parceiros mais capazes, porém, no mundo em que vivemos atualmente, um outro colaborador tem sido apontado. Leffa (2003), por exemplo, acrescenta a presença de objetos com os quais o indivíduo interage, normalmente representado por uma máquina, pois o homem aprende a operar determinadas ações sob orientação dela. Ao utilizar um caixa eletrônico, este objeto fornece instruções para efetuar ações como “Insira seu cartão na posição indicada”, “Digite sua senha” ou “Confira seus dados e clique em continuar”. Um telefone celular, hoje disponível e acessível à maior parte da população, também orienta o usuário a usufruir dos recursos dispostos no aparelho. Mesmo alguém que nunca utilizou qualquer um destes aparelhos, ou seja, que não tinha conhecimento de seu funcionamento, é capaz de fazer seu uso através das orientações dispostas na tela.

Assim, ampliando a noção descrita até aqui, Leffa se ocupa da definição de interação a partir da inclusão desses objetos no processo de enunciação:

A interação, na medida em que se baseia na idéia de reciprocidade, é sempre um processo que envolve dois ou mais elementos, sejam eles, partículas, corpos ou pessoas. Não existe interação de elemento único. A interação, na sua essência, parte, portanto, da idéia de contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes. Esses contatos não precisam, necessariamente, ocorrer entre seres da mesma natureza; pode ocorrer entre seres de natureza diversa., como por exemplo, entre pessoas e objetos – mas sempre afetando a ambos. (2003, p.175)

Neste caso, o objeto é um instrumento de mediação na interação, assim como acontece com o texto, entre o professor e o aluno, torna-se objeto de mediação. Conforme a visão de Leffa, é possível afirmar que recursos como o computador e suas ferramentas também podem atuar como mediadores no aprendizado, haja vista a grande variedade de opções de sua utilização. Além das instruções que a própria máquina oferece para realizar determinadas ações, também existe a possibilidade de se utilizar a Internet para pesquisas; o envio e o recebimento de mensagens para interação assíncrona, as salas de bate papo para interação sincrônica, recursos estes que enriqueceriam o aprendizado da língua alvo através da mediação de falantes nativos ou de outros de seus usuários fora do contexto de sala de aula, utilizando-se a linguagem escrita.

Desta forma, esta seção mostrou que os aspectos que caracterizam a mediação na escrita são quatro: a) os parceiros na interação; b) as experiências socioculturais ou o próprio conhecimento como mediadores dos processos mentais; c) o signo, que atua como mediador entre os locutores d) os objetos. Na próxima seção, apresento um levantamento sobre a relação da escrita no ensino de LE.

1.3 A escrita no ensino de línguas estrangeiras

O ensino de LE, assim como o de LM no Brasil, passou por diversas fases, buscando-se, em cada uma, um alvo específico. Entretanto, na mudança de um método para outro, o professor, muitas vezes, carregou consigo aspectos dos métodos anteriores. Esta característica ocorre ainda nos dias de hoje, revelando, por um lado, a manutenção de crenças em particularidades de um determinado método e, por outro, a busca de novas alternativas para o ensino e a aprendizagem tanto de LM como da LE. Sendo assim, o objetivo desta seção é fazer um levantamento de algumas teorias, abordagens e métodos, salientando o tratamento dispensado à escrita no processo de ensino e aprendizagem de línguas, baseado, primeiramente, nos estudos de Chastain (1988).

Tomando inicialmente os objetivos da abordagem da gramática e tradução, em vigência nos anos 30, 40 e 50, vê-se que eles consistiam em preparar o aluno para estudar literatura, adquirir maior entendimento sobre a língua materna e aprimorar a capacidade de o aluno lidar com materiais e situações de aprendizagem difíceis. Assim, gramática e

vocabulário eram os focos principais do ensino. A prática da escrita era feita através de exercícios de tradução, sem considerar a capacidade de o aprendiz se comunicar na língua alvo por meio de tal habilidade.

O método áudio-lingual, por sua vez, foi o que teve maior influência no ensino de línguas e seu período de maior vigência aconteceu entre as décadas de 50 a 70. Tal método foi fortemente influenciado pela teoria behaviorista de aprendizagem que a concebia como um processo de mudança de comportamento através do uso de reforço externo para treinar o aprendiz a fornecer respostas condicionadas a determinados estímulos. Aprender, então, não era visto como um processo mental, mas, mecânico. O método recomendava que os professores enfatizassem a prática da linguagem oral, uma vez que o escutar e o falar eram considerados pré-requisitos para o aprendizado das habilidades escritas. A gramática era aprendida por analogia e não por análise. Com o intuito de desenvolver o uso correto da língua, professores não encorajavam os alunos a tentar usar a língua de forma criativa, uma vez que tal procedimento poderia levá-los a cometer erros. A escrita era pouco explorada e, quando ocorria, era de forma controlada, levando o autor apenas a manipular estruturas lingüísticas aprendidas anteriormente. O leitor de tais produções escritas era unicamente o professor que buscava observar os aspectos formais da língua e não as informações no texto produzido.

No auge da popularidade do método áudio-lingual, apareceu, então, a abordagem comunicativa. A sua base estava relacionada com as teorias da Psicologia Cognitiva e o modelo de língua da lingüística Gerativo-Transformacional. O objetivo era desenvolver a competência do aluno ao ponto que pudesse formular suas próprias respostas mediante situações de língua ainda não confrontadas. As quatro habilidades, escutar, falar, ler e escrever, eram igualmente trabalhadas, diferenciando-se, neste como em outros aspectos, do método áudio-lingual. No que se referem mais especificamente às atividades de escrita, elas eram solicitadas desde o início das aulas. O professor agia como facilitador na aquisição, organização e armazenamento de informações através de atividades seqüenciais de acréscimo de dificuldade.

Os estudos de Krashen (1982) também influenciaram a forma de se ensinar línguas. Carioni (1988), ao revisar as teorias do autor, informa que, para ele, a aquisição da linguagem ocorre de maneira gradual (normalmente a apresentada nos livros didáticos), sendo, portanto, preciso considerar que o indivíduo, em fase de aquisição de uma língua estrangeira, já possui um determinado conhecimento, sendo assim, deve ser apresentado a ele algo novo, ou seja, além daquilo que já domina. Isto foi chamado por Krashen de $i+1$, em que o “ i ” significa

input, em português traduzido, inicialmente como insumo, e atualmente como estímulo, ou alguma informação apresentada. O *+I* representa o conhecimento novo, apenas um grau acima do nível de competência em que se encontra o aprendiz. A partir de Krashen e autores, dentro de suas perspectivas de ensino de língua, passou-se a crer que a compreensão de mensagens com aspectos lingüísticos novos levaria o aprendiz ao crescimento, considerando também o contexto em que a comunicação está inserida, bem como fatores de ordem emocional, cultural e social, que contribuem para caracterizar a língua como instrumento de expressão individual e grupal. Quanto à questão da escrita, estes estudos levantaram os aspectos como forma de comunicação. Discute-se a questão da não correção de erros gramaticais dentro de um texto, por não considerar tal prática como eficaz, mas não há enfoque sobre estilos.

Outros trabalhos também repercutiram na forma de se ensinar línguas. A partir dos estudos de Wilkins (1976), por exemplo, deu-se início a uma abordagem nocional-funcional, que desencadeou a abordagem comunicativa. A habilidade de escrita, nesta abordagem, tem papel igual ao aprendizado das outras habilidades, embora se admita a diferença de uso entre elas (OXFORD, LAVINE & CROOKALL, 1989). A competência na escrita requer o uso de estratégias metacognitivas (conscientes) como planejamento e auto-avaliação.

Estudos mais recentes têm utilizado as teorias de Bakhtin e Vygotsky, adaptando seus conceitos para o ensino de línguas, uma vez que os escritos desses autores não se destinavam a este propósito. Na próxima seção, destaco alguns autores que se ocuparam da escrita no ensino de Língua Materna e Língua Estrangeira, fazendo uso de recursos tecnológicos e cujos dados evidenciam um começo na busca de novas opções de ensino em diversos níveis escolares. Alguns destes trabalhos são embasados nos pressupostos teóricos de Bakhtin e Vygotsky sobre interação; outros destacam-se pela busca de melhorias no ensino-aprendizado da escrita via computador, os quais vão ao encontro dos pressupostos no início deste trabalho.

1.4 Experiências de escrita em língua estrangeira

Após levantamento da teoria voltada a esta pesquisa nas seções anteriores, considero necessário apresentar os resultados de algumas pesquisas e estudos voltados à interação, à escrita e ao uso de novas tecnologias. Os relatos mostram que já existem profissionais interessados e engajados num processo de mudança no ensino de Língua Estrangeira.

Ferrari (2002) faz uso das teorias estabelecidas por Bakhtin (1997) sobre o gênero discursivo para discutir sobre a escrita em LE no ensino fundamental. Ela postula que as atividades de escrita são normalmente controladas, controle este justificado pela falta de conhecimento lexical, gramatical e de organização retórica do aluno, considerado necessário para produzir um texto. A pesquisadora considera importante que o professor tenha em mente o objetivo das atividades de escrita, podendo servir como reforço do aprendizado da língua, mas, também, como atividades significativas de interação. Ferrari ainda pressupõe que, para atividades de escrita, o aluno deveria ter um leitor real e não apenas o professor, pois este, a seu ver, muitas vezes age como um juiz para julgar os erros dos alunos. Concordando com Bakhtin/Volochinov (1992), ela afirma que a audiência auxilia o escritor a estabelecer seus objetivos da escrita. Outras formas de propiciar ao aluno novos interlocutores seria, segundo Ferrari, a troca de textos entre os alunos com comentários posteriores; considerar a possibilidade de uma audiência externa à classe ou à escola através de cartas ou cartões postais; ou também encaminhar anúncios a revistas estrangeiras, procurando correspondentes, os chamados *penpals*.

Um outro estudo, enfocando a questão da escrita em Língua Inglesa, de autoria de Souza & Pouza (2003), apresenta resultados de uma pesquisa realizada com alunos de um curso superior em tecnologia proposto por um dos professores. Partiram do princípio de que o uso de tecnologia com os computadores, através de laboratórios multimídia, softwares, enciclopédias, tradutores eletrônicos, não implicam em garantias de aprendizado. Diante desta situação, propuseram-se a discutir alternativas pedagógicas através de uma experiência educacional de uso do correio eletrônico no desenvolvimento de habilidades comunicativas em LI. Para eles, o letramento tecnológico é sócio-historicamente construído, de forma que não se trata apenas de um momento lúdico, mas da utilização de um instrumento político de inserção sócio-cultural escrito. O resultado da pesquisa revelou que a utilização de *e-mail* contribuiu para o aumento significativo de oportunidades de comunicação autêntica na língua alvo fora da sala de aula. Por se tratar de um gênero que oscila entre a escrita e a fala, propiciou oportunidade para quem não possuía desenvoltura oral em se engajar nas conversas, além de permitir o desenvolvimento de estratégias típicas da escrita e a interação social. Os pesquisadores destacaram como resultados positivos o exercício de atitudes críticas relacionadas ao respeito mútuo, espírito colaborativo, autonomia e auto-superação.

Garcia (2004) relata um trabalho de comunicação escrita através de correio eletrônico ou *e-mail*, denominados em seu trabalho como diários dialogados eletrônicos (DDEs) ou *e-journals*, visando analisar as contribuições do contexto tecnológico com referência à

aprendizagem da escrita em LE. Baseada na teoria de Krashen (1987), em que a aquisição de língua se efetiva quando é utilizada em situações autênticas e quando o aluno interage com usuários competentes da língua, a autora acredita que a escrita, dentro do contexto proposto, passa a ser uma ferramenta destinada à comunicação ao invés de um produto para fins de avaliação como é costume. A pesquisadora se coloca dentro deste ambiente em duas posições. Uma delas como professora, com encontros regulares semanais em sala de aula com alunos adolescentes do nível intermediário; a outra, como coordenadora da escola, com diálogos esporádicos. Conseqüentemente, no primeiro caso, o relacionamento foi mais próximo e relativamente íntimo, enquanto que, no segundo, havia um distanciamento da pesquisadora/coordenadora da sala de aula.

O primeiro momento efetivou-se pela troca de redações via *e-mail*. Inicialmente funcionaram como *ice-breakers*, ou seja, uma forma de quebrar o impacto inicial das atividades, sendo assim, em sala de aula, todos os alunos envolvidos, juntamente com a professora-pesquisadora, definiram os temas a serem desenvolvidos, que, na maioria dos casos, refletiam experiências e assuntos relacionados à convivência da turma, bem como do ambiente educacional. As composições eram enviadas semanalmente via *e-mail*. No início, nenhum critério de correção foi estabelecido para não inibir os alunos no desenvolvimento da escrita. Após o recolhimento do material como dados da pesquisa, as redações foram corrigidas e entregues aos seus autores. Apesar de não explorar individualmente as dificuldades dos alunos, os trabalhos escritos funcionavam como parâmetro para o direcionamento das aulas, visando às dificuldades e necessidades do grupo e posterior melhoria nos trabalhos escritos.

O segundo momento foi marcado pela troca de *e-mails* sem assuntos ou tópicos pré-definidos, entre a pesquisadora-coordenadora e os alunos. Como não havia definição de temas, os alunos se soltaram e contaram segredos e desabafos, produzindo textos sobre assuntos que os interessavam ou os envolviam. Os erros não eram corrigidos de forma explícita, mas através da reescrita da pesquisadora em forma de comentários ou retomada do assunto, a fim de repetir uma palavra, estrutura ou outros aspectos de forma sutil, propiciando o fornecimento de insumo ideal que possibilitaria a observação das diferenças e possível correção dos erros.

Apesar de a autora acreditar que os encontros virtuais não substituem os encontros face-a-face, pôde observar contribuições significativas. Alguns alunos se envolveram de forma mais próxima ao professor, demonstrando melhorias importantes na produção escrita e

no desempenho lingüístico em sala de aula, enquanto que os alunos mais tímidos, no entanto, obtiveram maior êxito na troca de mensagens com a coordenadora.

A professora Vera Lucia Menezes e Paiva, da Universidade Federal de Minas Gerais, também desenvolve um trabalho utilizando recursos da Internet – o *e-mail*, o *chat* e a *www* (*world wide web*) – para ministrar uma disciplina de LI na Universidade, que tem por objetivo desenvolver habilidades de leitura e escrita em inglês, descritos no artigo “Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem” (2001). Trata-se de uma experiência que conta com a participação de monitores do Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, alunos do mestrado e do doutorado em Lingüística Aplicada, que têm a oportunidade de aprimorar sua formação pedagógica através da participação de atividades docentes dentro de uma perspectiva virtual. Através de uma disciplina optativa oferecida aos alunos do curso de graduação em Letras – Bacharelado e Licenciatura, os monitores utilizam amostras de *chats* e mensagens eletrônicas como *corpus* para pesquisas.

O curso é ministrado através de uma lista de discussão, em que ocorre a interação entre os participantes da comunidade virtual de aprendizagem – alunos, monitores e professor. Os alunos também se comunicam através de *e-mail* ou *chats* com nativos ou aprendizes da LI em outras partes do mundo. A abordagem utilizada está apoiada no trabalho de Howatt (1985, p.279, *apud* Paiva, 2001), que afirma que a versão “forte” do ensino comunicativo pressupõe que a língua seja adquirida através da comunicação e do estímulo de desenvolvimento do sistema da língua, ou seja, usa-se a língua para adquiri-la. Dentro desta perspectiva, o ensino é centrado no aluno, tendo o professor como mediador, e o foco está no conteúdo com ênfase na interação; utiliza-se a concepção de língua como instrumento de comunicação social e não como sistema formal; faz-se uso de material autêntico; e existe total tolerância aos erros. Os resultados do trabalho apontam para uma série de itens: um período de adaptação ao novo modelo de aprendizagem, tanto por parte do aluno como do professor também; exemplos de participações colaborativas através da negociação de sentido entre os participantes; traços característicos da construção social do conhecimento numa comunidade virtual de aprendizagem; processo de aprendizagem individual e coletiva gerada através da interação e momentos de teorização de conceitos utilizados no processo.

Através destes quatro relatos, pode-se observar que esta nova iniciativa tem atingido diversos setores no ensino. Apresento resumidamente cada um deles para melhor organização: a) o trabalho de Ferrari sobre escrita em língua estrangeira destaca a necessidade de haver um leitor real para os textos de alunos, sugerindo, então, a troca de textos entre os colegas de sala com comentários e ainda considera a possibilidade de uma audiência externa à classe ou

escola; b) Souza e Pouza apresentam uma pesquisa com alunos de curso superior em tecnologia, discutindo alternativas pedagógicas, utilizando correio eletrônico no desenvolvimento de habilidades comunicativas em LI, resultando na possibilidade de comunicação autêntica na língua alvo fora da sala de aula e promovendo interação; c) Garcia também relata trabalho de comunicação escrita através de *e-mail*, visando analisar as contribuições do contexto tecnológico com referência a aprendizagem da escrita em LE; d) finalmente, Paiva descreve um trabalho utilizando recursos da internet, como o *e-mail*, *Chat*, e a *www (world wide web)* para ministrar uma disciplina de LI na universidade, a fim de desenvolver habilidades de leitura e escrita. Para tal fim, conta com a participação de monitores do Programa de Pós Graduação em Estudos Lingüísticos e alunos do mestrado e doutorado em Lingüística Aplicada.

Encerro este capítulo e, na seqüência, apresento o Capítulo 2, descrevendo a metodologia da pesquisa.

CAPITULO 2

METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 O contexto da pesquisa

Para contextualizar o meu ambiente de pesquisa, gostaria de apresentar um breve contexto anterior que me encaminhou ao trabalho. Durante um período de aproximadamente vinte anos, tenho me dedicado ao ensino de Língua Inglesa. O começo desta caminhada teve início quando ainda fazia o curso de graduação, trabalhando em escolas particulares de línguas. Posteriormente, já graduada, atuei em escola particular de línguas novamente, de Ensino Fundamental e Médio, e finalmente ingressei no Ensino Superior, na Universidade Estadual de Maringá, onde atuo há seis anos. Minha formação universitária, habilitação única em Inglês, na década de 80, pautou-se por um ensino tradicional e não muito inovador. As turmas eram pequenas, com cerca de oito a dez alunos a partir do segundo ano, quando a turma se dividia entre a opção de cursar Português, Inglês ou Francês. As aulas de línguas eram centradas no professor que transmitia o conhecimento. Nós, os alunos da época, participávamos oralmente quando solicitados a apresentar um diálogo, um resumo ou atividades em dupla. Contudo, quem era o detentor do conhecimento ainda era o professor. Nos trabalhos escritos, normalmente tínhamos que escrever composições, as conhecidas *compositions*. No início do curso, seguíamos orientações do livro didático e basicamente todos escrevíamos o mesmo texto, com o mesmo conteúdo e basicamente da mesma forma. Tivemos oportunidades de escrever textos um pouco mais livres, mas ainda seguindo um padrão relativamente fechado, em disciplinas que faziam parte da fase final do curso, pois seguíamos um determinado esquema de composição, variando apenas as informações pessoais de cada aluno. Em ambas as situações, os textos nos eram devolvidos com anotações de erros gramaticais, um conceito e, às vezes, dependendo do professor, comentários como: “muito bem”, “excelente”, “bom” ou “você não atingiu o objetivo do texto”, “é preciso melhorar” etc. A partir daí, esperava-se que observássemos nossos erros para não repeti-los num próximo momento.

Durante esses últimos anos lecionando, repeti o que meus professores fizeram, mesmo sentindo que algo estava errado, pois parecia que eu não ensinava muito ou contribuía muito pouco para que meus alunos pudessem melhorar sua escrita. Certa vez, ouvi um aluno dizer que estava cansado de receber seus textos com comentários, incentivando-o a melhorar, mas sem entender em que aspecto, uma vez que só havia correção da gramática. Hoje, acredito que isto ocorria porque considerava os velhos conceitos, apontando apenas a gramática como algo claro e fácil de observar, mas, ao mesmo tempo, sentia que havia problemas de organização textual, coerência, e mesmo falta do que dizer, pois, na verdade, os alunos tentavam escrever algo que agradasse a mim como professora, na expectativa que eu lhes retornasse em forma de boas notas. Em outras palavras, não sabia como dialogar com meus alunos através da escrita.

Ao trabalhar numa escola particular de Ensino Médio e Fundamental, comecei a participar de reuniões pedagógicas que me levaram a repensar o modo como ensinava, talvez de forma muito radical, pois passei a acreditar que a gramática deveria ser quase que totalmente abolida. Só com o tempo, porém, num curso de Especialização, no final da década de 90, na instituição em que hoje atuo, comecei a encontrar caminhos que pudessem fazer a diferença. A partir daí, propus-me a buscar novas opções para envolver mais meus alunos, na busca pela informação, utilizando a LI como recurso, mas, também, levando-os a querer melhorar sua fluência na língua, tanto oral como escrita.

No ano de 2004, trabalhei com duas turmas do quarto ano de Letras, uma do período noturno (dez alunos) e outra do período matutino (vinte e quatro alunos), com duas aulas geminadas por semana, em cada turma. Ao iniciar as aulas, como de costume, passei aos alunos o meu telefone particular (para casos de emergências) e também o meu *e-mail*. Em seguida, solicitei que fizessem uma lista, contendo o telefone e o endereço eletrônico de cada um, caso possuíssem. Para minha surpresa, dos vinte e quatro alunos da turma da manhã, vinte e um deles tinham *e-mail*. No período noturno, seis alunos também possuíam *e-mail*. Então, surgiu a idéia de pedir que, ao trabalharmos atividades de escrita, utilizássemos *e-mails*, a fim de tornar mais rápido o processo de entrega e devolução dos textos. A reação dos alunos foi bastante variada. Alguns acharam a idéia ótima, pois poderiam utilizar o computador no trabalho ou em casa e não correriam o risco de esquecer a entrega da atividade na data prevista, uma vez que bastava enviar por meio de correio eletrônico assim que terminassem. Outros alunos demonstraram certa desconfiança no processo. Uma aluna chegou a me alertar que eu estaria correndo o risco de não poder observar os erros de ortografia, uma vez que o computador corrige ou destaca estes erros além dos gramaticais, ou ainda que eu

não teria certeza de que o aluno estaria fazendo seu próprio texto, pois não poderia ter acesso à caligrafia capaz de caracterizar cada um. Decidi não fazer uma regra geral, mas deixei a opção em aberto para aqueles que se sentissem à vontade em utilizar esse recurso.

Nas primeiras atividades, poucos alunos se aventuraram a enviar material escrito por *e-mail*; apenas alguns que demonstraram certo conhecimento e “intimidade” maior com a LI. A maioria dos alunos acabou entregando na forma tradicional, numa folha de caderno escrito à mão. Outros inovaram um pouco, digitando o trabalho. A leitura dos textos me dava grande prazer, pois podia chegar um pouco mais perto de cada um deles, mesmo distante fisicamente, uma vez que, no grupo com maior número de alunos, era difícil me aproximar pessoalmente de todos e conhecer suas dificuldades e um pouco de suas vidas, experiências e, de certa forma, auxiliar-me no encaminhamento das aulas. Ao devolver os textos com comentários, perguntas sobre o assunto que eles haviam apresentado e também solicitando que observassem alguns pontos gramaticais, pedi que alguns alunos reescrevessem o texto, às vezes mais do que uma vez, demonstrando interesse no assunto, e que me contassem um pouco mais, ou então, que esclarecessem alguns pontos que não havia compreendido. A reação foi imediata. Em sala de aula, passaram a me procurar mais para conversar ou tirar dúvidas. O número de alunos que passou a utilizar seus *e-mails* também aumentou, pois revelaram interesse em me devolver o texto como uma resposta ao que eu havia lhes pedido, mas também pela facilidade em alterar aquilo que era preciso, apenas sem ter que reescrever todo o restante do conteúdo, levando-os, aos poucos, a escrever textos mais completos, com mais informações, conseqüentemente mais extensos.

No principio das atividades de escrita, os comentários feitos por mim abordaram:

- a) perguntas, na lateral dos parágrafos, indicando que algo não estava claro ou pedindo mais informações (ex.: *Why?How?Are you sure? Is it really true?*);
- b) questionamentos no final do texto, quando os comentários não cabiam na tela, indicados através de números (ex.: *1.What do you mean with that?, 2. I understood ... is it really true?, 3. I couldn't understand what you said, can you rephrase, please?*);
- c) destaque nos problemas de concordância ou outros erros gramaticais, e questionamento ou orientações de seu uso;
- d) sugestões sobre a organização do texto e sua reescrita.

Ao me envolver de tal forma com o computador, descobri a ferramenta INSERIR/COMENTÁRIO, e os comentários se tornaram bem mais fáceis, pois ficavam

inseridos nas margens do texto. Neste mesmo ano (2004), juntei-me ao Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”, voltado à questão do ensino da escrita em línguas, tanto materna quanto estrangeira. Em um dos encontros do grupo, comentei o trabalho que vinha fazendo com meus alunos, dos quais alguns também faziam parte deste mesmo grupo. Então, surgiu a oportunidade de tentar entender como uma mudança no meu processo de ensino e no de aprender dos meus alunos poderia contribuir para uma melhora no ensino-aprendizagem, levando-os a ter prazer e vontade de escrever. Ressalto, aqui, que não se trata de um novo objetivo de pesquisa, mas apenas um fato que surgiu durante o processo. Pensei em unir a teoria trabalhada no grupo e a prática em sala de aula através de uma pesquisa. Ainda naquele ano, pedi aos meus alunos se me autorizariam a utilizar seus textos para a pesquisa e a resposta foi positiva. Passei a organizar os textos em pastas individuais, mas como era algo ainda novo para mim, algumas falhas me diziam que aquele material não era o ideal, como a falta de alguns dados que pudessem comprometer a pesquisa. Constatei que seria necessário melhorar e mudar alguns critérios de seleção dos alunos.

2.2 Os alunos participantes

No início das aulas de 2005, já com afastamento integral para continuar a pós-graduação, propus-me a selecionar um número menor de alunos e não os dois grupos inteiros com os quais trabalhava em 2004, com o intuito de realizar um melhor acompanhamento e encaminhamento da pesquisa. Dirigi-me à sala do então quinto ano, período matutino, e apresentei a pesquisa que oficialmente iria ocorrer e se alguém gostaria de participar. Vários alunos demonstraram interesse, alguns que já tinham bom conhecimento da LI, e gostaram da experiência do ano anterior; outros que, em virtude da dificuldade com a língua, consideraram uma boa oportunidade para usá-la. Passei a me envolver com as questões teóricas do trabalho para poder encaminhar a pesquisa e não entrei mais em contato com os alunos. Depois de um período de silêncio, encontrei alguns desses possíveis participantes que me cobraram quando iríamos iniciar as atividades. Eu havia criado uma expectativa neles e percebi que precisava dar-lhes uma resposta. Fui novamente à sala de aula e anotei os nomes dos alunos que queriam participar do grupo. Infelizmente, dos dez alunos com os quais eu havia inicialmente pensado trabalhar, apenas sete se apresentaram. Encaminhei-lhes uma mensagem fazendo o convite formal (Anexo 1), solicitando confirmação e comentando que outros alunos da turma poderiam participar. Nenhum aluno, além dos que eu havia enviado a mensagem, se

manifestou e, pior, alguns não retornaram a mensagem, em virtude de mudança de e-mail. Mais uma vez, fui até à sala de aula e os indaguei se gostariam de participar. Dois alunos que não haviam se manifestado anteriormente se propuseram, resultando assim em nove participantes.

A primeira participação efetiva ocorreu no dia 21 de junho de 2005, solicitando aos participantes que redigissem um texto, seguindo um roteiro certo. Não determinei prazo de entrega, apenas pedi que confirmassem o recebimento da mensagem.

Assim, como o meu entusiasmo para receber as mensagens era grande, imaginava que os participantes também iriam enviar uma resposta imediata. Alegrei-me ao receber o primeiro *e-mail* com a participação da acadêmica D., apenas dois dias depois. Seu texto era extenso, parecia querer desabafar, estava repleto de informações. O meu velho “eu” de professor me levou à tentação de marcar todos os erros de gramática que encontrava: uso incorreto de tempos verbais, adjetivos no plural, vocabulário inadequado, transferências do uso do português para o inglês, entre outros aspectos, conforme ilustração de alguns trechos selecionados (transcritos de acordo com o original):

“[...] I’m 24 years old and I’m a student at University. There I study languages: Portuguese and English. I choose study this languages because at UEM just there are Portuguese with English or Portuguese with French.

[...]

But in general I think Letras a interesting course we can learn many things about the social relations among the mankind, differents cultures through the ages and many other things.

D.”

Meu novo “eu”, como pesquisadora em busca de interação, entretanto, levou-me a passar por cima destes aspectos que não afetaram a minha compreensão do texto. Pelo contrário, o intuito discursivo da autora era bastante claro. Detive-me em observar o que ela tinha a dizer, e aquilo que me causava curiosidade ou incompreensão levaram-me a questioná-la. O trecho apresentado a seguir revela bastante a intenção discursiva da aluna em mostrar seus sentimentos em relação ao aprendizado e ao ensino de línguas:

“[...]

Although I am study how to teach languages I don’t intend to teach none of them, because I think to teach sue very responsability and you must to know a lot about what you intend to teach and I think that I’m not prepared to teach anyone. I don’t want to be like some teachers that I had at school that they didn’t know neither to their and they wanted to teach something wrong for me just to receive

their salary in the end of the month. I don't think so that it's fair with me and with my students. But in spite of the bad teachers I had one that was very funny and she knows about the English I couldn't learn many things with her but I liked when she brought songs because she got introduced grammar inside the class with music and it was transform class more dynamic and I could to learn some things and it was awake me to look for learn more about English.

D.”

Ainda, numa fase de tentativa de dialogar através da escrita, apresentei o seguinte comentário e questionamento:

“[...] In paragraph three, you say something very curious. Among all (as you say) the bad teachers you had, there was a special one whom you didn't learn much but you liked her. How is that possible? She seems to have had some influence on your search for learning English. Can you tell me more?”

Infelizmente, não obtive mais retorno desta participante para observar uma atitude ou compreensão responsiva, encerrando, então, sua participação na pesquisa.

O segundo texto que recebi foi o da acadêmica C. (emprego a inicial apenas, para resguardar a identificação da participante), que acabou sendo a única participante da pesquisa. Embora pudesse, nesse momento, fazer uma breve descrição sobre suas características, proponho-me a descrever seu perfil ao longo desta seção, utilizando excertos de seu texto, em que ela própria trata de sua vida escolar e profissional, e incluo comentários que faço sobre eles.

Ao receber a resposta de C., observei um texto mais curto do que o da participante anterior, mas respondia todas as questões que eu havia solicitado. Mais uma vez, li o texto focalizando os erros gramaticais. Esta participante, assim como a primeira, apresentava dificuldades no uso de tempos verbais, problemas com uso de adjetivos com terminações diferentes e vários problemas de ortografia. Apresento, na seqüência, dois trechos que me chamaram a atenção quanto aos erros gramaticais na primeira apresentação:

24 de junho de 2005:

“My name is ... and I am in my twenties. Before I had started study at the University I had done an English course for eight years at CCAA. I always been interesting in languages then when I decided to do Letras I chose the English language because I had already studied it. I studied English at my school, too, but

it wasn't good enough. In the classroom there were a lot of students in different levels of English.

[...]

I learnt many things at the University and I think I am still improving my English. One thing that is really interesting is that we had the opportunity of work with different teachers and different methods, it really helps me.

C.”

Mais uma vez, minha primeira reação foi corrigir ou destacar estes “problemas”. Entretanto, detive-me a fazer comentários, usando a ferramenta *inserir/comentário*. Mais uma vez, precisei retomar as idéias de Bakhtin/Volochinov (1992), que propõem que o ouvinte torne-se locutor e inicie um diálogo. Como neste caso eu ocupava a posição de ouvinte, senti que esse era o momento de mudar minha postura típica de professor que corrige para me tornar alguém que interage na comunicação. Detive-me a buscar as informações que a autora me oferecia. Em alguns momentos, em virtude de dificuldades da aluna com o uso da língua inglesa, acrescentei alguns comentários, questionamentos para esclarecimentos sobre o conteúdo.

“[...] As I already said at the school was too difficult to learn English, because we used to work with a book (I don't remember the name now) and sometimes the teacher brought music, but the listening was forgotten and the method was old fashioned”.

“It means you didn't like it?”

“So you think working with a book is not good...”

Devo admitir que esperava uma atitude responsiva ativa quando a autora lesse o texto novamente para observar os apontamentos. Acreditei que ela iria também observar o uso inadequado da língua. No dia 5 de julho, enviei uma mensagem com o seguinte comentário:

“Last year, we had a similar activity using the computer but this is still something new for me, especially because I have to keep records of everything in order to make it a reliable research. So as I was organizing the messages I realized I had made some mistakes, grammar ones. There was also one message in which a word was missing. It has made the sentence quite strange. Does it also happen to you? If you looked back at the texts and messages you sent me do you think you would find the same things I did with mine?”

No dia 10 de agosto, ainda esperava que a participante observasse seus erros gramaticais e fiz uma nova “sugestão”, uma vez que ela afirmava que precisava melhorar seu inglês:

“[...] I’ll also let you a suggestion for improvement. You know that teachers, unfortunately, look mostly at grammar aspects, so if you use the computer you can choose the item FERRAMENTAS/IDIOMAS and select US or UK English and it will show your mistakes. Then you have three possibilities, first you may recognize your mistake immediately, second you can right click the mouse over the underlined word and it will show you the problem, third if you don’t understand the possibilities the machine offers you can pick up a grammar book or ask someone for help. It doesn’t mean that the text will be perfect there are other aspects in a text besides grammar and vocabulary, but it’s a start.”

Esta atenção que eu tentei reforçar não surtiu efeito, mas houve uma melhor organização de partes do texto, com o intuito de esclarecimento e respostas às minhas dúvidas. A cada dia, a acadêmica passou a se “mostrar” mais nas suas mensagens e constatee que quem precisava de mudanças era eu própria.

Conforme os *e-mails* começaram a chegar, julguei necessário organizá-los melhor, a fim de não perder informações preciosas. Qual não foi a minha surpresa ao observar que eu havia enviado ao grupo, e também às duas participantes citadas anteriormente, textos com erros de concordância e enunciados incompletos (inclusive o texto que foi apresentado anteriormente).

Dia 23 de maio de 2005:

*“Hi girls
This is the first time I group in my contact list.”*

Dia 8 de junho de 2005:

[...] A. P. didn’t received the message because I had the wrong address [...]

Entre 21 de junho e 3 de julho de 2005:

“[...] I included some comments, questions and conclusions about the things you said. It would really like to know about them!”

A princípio, senti-me envergonhada, pois o velho “eu” mais uma vez quis me mostrar que eu não podia errar, deveria ser exemplo impecável a meus alunos. Contudo, as palavras de Bakhtin me fizeram lembrar que, num processo de interação, um aprende com o outro,

inclusive com o outro de mim mesmo, ao ver meu próprio texto como leitora. Deste modo, caracterizou-se o início da interação via *e-mail*.

2.3 A interação por computador via *e-mail*

Iniciado o processo de envio e recebimento dos *e-mails*, percebi que apenas três acadêmicas estavam envolvidas. Entretanto, no decorrer do processo, duas delas deixaram de produzir retornos, restando apenas uma participante, o que me preocupou inicialmente, porém, com o desenvolvimento da pesquisa, percebi que poderia continuar com trabalho com uma única aluna. A troca de *e-mails* passou a adquirir certa frequência, mas não regular. Às vezes ocorria no mesmo dia, ou um ou dois dias após, porém nos períodos de final de bimestre, o espaço entre o envio e retorno de mensagens passou a ser maior, em virtude do tempo de C. dedicado às provas e aos trabalhos a serem entregues no curso. Em um outro momento, período entre 14 de setembro e 5 de outubro de 2005, a participante ficou sem responder durante um longo período por não haver compreendido a mensagem enviada. Após breve conversa nos corredores da instituição, no dia 5 de outubro, enviei *e-mail* reforçando a participação e solicitando retorno, o que ocorreu na mesma data.

O Quadro 1 resume as datas das mensagens (um tabela com destaque ao intervalo entre as mensagens pode ser observada na seção 3.1; outra tabela, contendo a frequência e os momentos temáticos, encontra-se na seção 3.2.2).

Quadro 1: Datas das mensagens

Envio/Pesquisadora	Retorno/participante	
23/05/2005	27/05/2005	
08/06/2005	09/06/2005	Recesso acadêmico
21/06/2005	24/06/2005	
*	03/07/2005	
04/07/2005	05/07/2005	
09/07/2005	19/07/2005	
*	04/08/2005	
16/08/2005	17/08/2005	
**	08/09/2005	
14/09/2005	**	Período de incompreensão
05/10/2005	05/10/2005	
10/10/2005	13/10/2005	
15/10/2005	26/10/2005	
27/10/2005	31/10/2005	Período dedicado

10/11/2005	14/11/2005	aos trabalhos e provas do curso
16/11/2005	21/11/2005	
27/11/2005	**	
19/12/2005	19/12/2005	
22/12/2005	**	Período entre Natal e Ano Novo
**	01/01/2006	
10/01/2006	11/01/2006	
13/01/2006	15/01/2006	
**	17/01/2006	
17/01/2006	18/01/2006	
20/01/2006	20/01/2006	
**	25/01/2006	
25/01/2006	26/01/2006	
31/01/2006	02/02/2006	
08/02/2006	08/02/2006	
13/02/2006	15/02/2006	

* falha em não registrar data precisa

** período em que não houve envio de mensagem

A troca de mensagens não parecia estar surtindo efeito no início, principalmente pelo fato de eu, como pesquisadora, não conseguir me desvencilhar dos velhos hábitos de correções de gramática e *spelling* (ortografia), possivelmente por insegurança de minha parte em expor-me a algo novo e que estaria registrado e conseqüentemente publicado. Apesar de todas as leituras que havia feito, meu foco ainda era na forma como a escrita ocorria. Entretanto, quando percebi o que estava se passando, procurei me envolver com o conteúdo das conversas e então o diálogo começou a progredir. Repensei a forma como havia aprendido e estava reproduzindo a mesma coisa com algumas alterações, agindo muito mais por intuição/instinto do que embasada em pesquisas e teorias de ensino e aprendizagem que pudessem me levar a uma melhoria no processo de trabalho com a LE diferente das que conhecia. Assim, a reflexão me levou a perceber que, se continuasse com esse tipo de comportamento, estaria contribuindo para que a acadêmica também fizesse o mesmo quando estivesse trabalhando com seus próprios alunos.

Comecei a observar, então, que a participante sempre se referia a mim como “professora”. No início da interação, havia uma preocupação muito maior em me satisfazer, no sentido de me ver como professora e fazer aquilo que ela imaginava que eu esperava dela. Em outras palavras, mesmo através de um trabalho fora de sala de aula e mesmo eu não sendo sua professora efetivamente em sala, a acadêmica parecia querer ir ao encontro de minhas necessidades e não às dela. A quebra deste bloqueio só ocorreu em 13 de outubro, quando a

participante fez um desabafo sobre suas dificuldades em escrever ao professor, quando não tem o que dizer, indo ao encontro dos conceitos de Bakhtin (1997), sobre o acabamento do enunciado. Revela também suas dificuldades em expressar suas idéias claramente na LI, levando-a a redigir pequenos parágrafos, acreditando que, quanto menos escreve, menos erros aparecem. Este momento realmente mostrou o que ela queria, como alguém que tem o que dizer e quer ser ouvida, conforme ensina Geraldi, corroborando pressupostos de Bakhtin conforme se viu na seção 1.1:

por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz. [...] (1993, p. 137)

Deste modo, concretizou-se um verdadeiro diálogo entre pesquisadora e participante, pois ela tinha o que dizer, havia a necessidade de expor suas dificuldades. Neste momento, a acadêmica se constituiu como sujeito que tem o que dizer quando revela suas dificuldades, tem uma razão para dizer, esperando algum tipo de atitude responsiva por parte do professorado, tem também para quem dizer ao direcionar-se a mim como membro do corpo docente da instituição, e talvez servir-lhe como ponte para levar este fato aos demais professores do grupo. A partir desse momento, o diálogo pareceu fluir mais espontaneamente. Eu, na posição de ouvinte, consegui me envolver mais com as informações e menos com a questão gramatical, que tanto me prendia no início.

As orientações gramaticais ocorreram, então, apenas em dois momentos, quando a participante solicitou ajuda, pois estava estudando para um concurso da Prefeitura Municipal local. As questões levantadas foram quanto ao uso do artigo *the*, no dia 11 de janeiro de 2006, e posteriormente, no dia 17 de janeiro, questionando sobre o uso de *for/to*. No primeiro caso, pelo fato de a acadêmica ter mencionado exemplos de suas dúvidas, pude dar exemplos de uso; já, no segundo, a pergunta foi abrangente, impossibilitando uma explicação precisa. Sugeri que me fornecesse exemplos, uma vez que existem vários casos e usos; entretanto, sua resposta foi informar que, após minha explicação anterior, não havia percebido que as informações constavam na gramática que possuía, somente a partir deste momento conseguiu observar este aspecto. Compreendi que ela mesma havia conseguido encontrar algumas explicações no livro de gramática de que fazia uso.

Na seqüência da coleta dos dados, alguns problemas técnicos me levaram a fazer alterações nos procedimentos utilizados. Inicialmente, propus-me a registrar as datas e os horários de envio e recebimento das mensagens, a fim de observar se havia um dia da semana ou horário específico que pudessem me levar a algumas conclusões. Entretanto, após os primeiros *e-mails*, observei que o horário registrado no recebimento não era compatível com o horário real, o que me levou a descartar este aspecto. Em outros dois momentos, constatei erro também na data de recebimento. Na caixa de entrada, constava a data correta, porém, na página da mensagem, a data era outra. Nesta situação específica, não houve problemas que me levassem a descartar o controle, uma vez que perdi a data precisa, mas não a seqüência de envio e retorno das mensagens.

No dia 25 de janeiro de 2006, enviei uma mensagem a C., comunicando que estava terminando a coleta de material; no dia 31, encaminhei novo *e-mail*, agradecendo sua participação na pesquisa e solicitei que fizesse uma avaliação da experiência:

“[...] Well, this is the last message we exchange as part of my research. I would like to thank you very much for all your attention and promptness. As a final task, I would like you to make a summary of this experience which lasted 8 months. Tell me about the positive and negative aspects and if it helped you somehow. You will find a copy of all our messages. Can you see any change in your writing from the beginning up to now?”

A resposta veio dois dias depois, em 02 de fevereiro, com o seguinte conteúdo:

*“Hi teacher,
I’m really happy with this work we had together. I just have to thank you for everything, for in almost cases help me with my doubts, with my fear, etc. I really learn about many things, now I am trying to talk and use the grammar, I am trying to correct my mistakes (when I have time I think about what I am writing and how I could make it better). [...] So this research was a way that I could practice my writing and my English almost every week.”*

A avaliação da acadêmica pareceu bastante verdadeira, pois, na maioria das vezes, o retorno de suas mensagens era muito mais rápido do que os meus. Ela manteve uma média de um a três dias após o recebimento de minhas mensagens. Em vários momentos, respondeu no mesmo dia, revelando uma atitude responsiva ativa quase que imediata, de certa forma demonstrando uma necessidade em se expressar, pois havia encontrado alguém que estava disposta a ouvi-la. Eu, ao contrário, mantive um intervalo maior, variando entre um a dez

dias. O motivo que me levou a estabelecer este tempo maior foi em virtude de estar (acredito que ainda esteja) em processo de reaprendizagem do meu modo de agir como professora e pesquisadora; sentia-me insegura em simplesmente seguir meus impulsos e responder os *e-mails* de forma impensada, de maneira que pudessem prejudicar a pesquisa. Preferi dar um tempo para refletir sobre meu próprio pensar, falar e agir.

Após o recebimento da avaliação da acadêmica, em 02 de fevereiro de 2006, ainda mantive contato por mais treze dias, até 15 de fevereiro de 2006. Após este período, não retornei a mensagem que a participante me havia enviado. Entretanto, ela encaminhou uma mensagem no dia 23 do mesmo mês com poemas de Mário Quintana, para o qual não dei retorno. No dia 27 de março, recebi nova mensagem informando que ela havia me enviado uma mensagem no *Orkut* e me convidado a participar do seu grupo de amigos. Esta última, respondi prontamente através de um recado na página de recados do *Orkut*, e levou-me a acreditar que a acadêmica sentia necessidade de manter o contato. Deste modo, assim como havia me proposto anteriormente, retomei o nosso diálogo.

Com os dados coletados sobre um estudo de caso, proponho-me, no próximo capítulo, a fazer a análise dos dados coletados em conjunto com a teoria discutida no capítulo anterior.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS *E-MAILS*

Este capítulo tem como finalidade analisar os registros coletados através dos *e-mails*, a fim de refletir como a teoria discutida anteriormente se confirma na prática de escrita por esse gênero discursivo, na experiência sob investigação.

Como já descrito, a coleta de material teve duração de oito meses. Entretanto, os primeiros momentos, aparentemente, não apresentaram materiais que se enquadravam nos objetivos iniciais da pesquisa, lembrando: objetivo geral, refletir sobre a produção textual em LE na universidade, contribuindo para a formação do professor; em decorrência deste, os objetivos específicos se concentraram em: a) discutir uma experiência de produção de textos por computador, via *e-mail*, para auxiliar o acadêmico de Língua Inglesa na construção da escrita em LE; b) verificar como a interação conduzida pelo computador reflete-se nos textos em LE produzidos pelo aluno. A partir desses objetivos, ao perceber que não estava contribuindo com a participante de forma a promover uma interação em que realmente houvesse diálogo, pensei em descartar o material, mas não o fiz. A leitura aprofundada dos dados, à luz da teoria aqui revisada, permitiu-me destacar dois aspectos salientes que permitem atribuir alguns sentidos acerca do processo de produção escrita sob investigação, possibilitando-me a utilização de todo o material coletado.

Primeiramente, faço uma explanação geral sobre os dois aspectos que considerei mais relevantes e marcantes. Em seguida, tais aspectos são comprovados com excertos dos registros dos *e-mails* coletados, que os exemplificam. Eles também são respaldados pelas observações obtidas no decorrer do processo, ressaltando que os textos foram transcritos conforme foram enviados e recebidos. Assim, apresento reflexões sobre:

- a) o interlocutor: numa pesquisa onde se trata de interação, sob a abordagem teórica de Bakhtin (1997) e Vygotsky (1988), julguei imprescindível abordar este aspecto, para observar como locutor e interlocutor interagem e quais fatores interferem na negociação da construção do diálogo;

- b) o gênero: torna-se importante considerar que o gênero discursivo *e-mail*, apesar de escrito, é repleto de características próprias da oralidade, influenciando na forma de construção do texto, conforme se ilustra na discussão a ser desenvolvida.

3.1 O papel do interlocutor

Em sala de aula, muitas vezes, o aluno tem apenas o professor como interlocutor, sendo ele visto muito mais como corretor de textos do que interlocutor, quando se trata de produção de textos escritos, conforme assinala Menegassi (1997). No caso desta pesquisa, como, além de estabelecer uma relação com C., no papel de pesquisadora, configurou-se também uma relação de professora x aluno entre nós, pois eu havia sido sua professora, assim, desde o início da troca de mensagens, C. se dirige a mim como professora ou “*teacher*”, ou seja, mesmo fora de sala de aula ela me via como professora, como pode ser comprovado em alguns exemplos:

27 de maio de 2005:

“Hi teacher, you can relax because I will participate on your research.”

24 de junho de 2005:

“Hi teacher, I already answered your questions. I hope I done it correctly.”

03 de julho de 2005:

“Teacher here is my text with all the alterations.”

05 de outubro de 2005:

“Ok teacher, so let me talk about my writing process [...]”

02 de fevereiro de 2006:

“Hi teacher, I am really happy with this work we had together.”

Além do fato de se dirigir a mim como “*teacher*”, é possível observar, também, que nos primeiros exemplos, C. escreve de forma típica de aluno em relação a seu professor, através de expressões como: “*I already answered your questions. I hope I done it correctly*”,

que demonstra estar entregando um material para ser corrigido e que seja do agrado do professor.

Em outros momentos, ela demonstra ver-me como professora pesquisadora e tenta escrever para contribuir com a minha pesquisa, não revelando envolvimento com o diálogo, mas uma forma inconsciente de me ajudar a escrever para meu destinatário superior, note, por exemplo, a primeira citação de registro. Mesmo após o verdadeiro início do diálogo, esta característica esteve presente, como pode ser observado nos grifos de alguns exemplos:

3 de julho de 2005:

“Teacher here is my text with all the alterations. Now I hope it will help you.”

5 de julho de 2005:

“If you need anything else just ask it to me.”

17 de agosto de 2005:

“[...] now I had time to send you a paper (or a part of this paper) that we done in the beginning of this year. I hope it would help you.”

13 de outubro de 2005:

“[...] I answer your e-mail and if you don’t understand something, please ask me.”

14 de novembro de 2005:

“Teacher I hope had written what you need. [...] If you want something else please ask me that I will try answer as fast as I could.”

22 de dezembro de 2005:

“Now I can answer all your questions.”

15 de janeiro de 2006:

“I don’t know if this kind of topic is helping you.”

8 de fevereiro de 2006:

“If you need to know more, ask me.”

Nota-se que, desde o início da pesquisa, a aluna percebe que sua participação é importante, através de frases como “*I hope it will help you*”, “*If you need anything else just*

ask me” ou ainda *“I hope had written what you need”*. Assim, reforça seu desejo de contribuir através de expressão como *“Now I can answer all your questions”*, que reflete sua disposição em participar, ou *“I don’t know if this kind of topic is helping you”*, revelando interesse em oferecer o que eu precisava para dar continuidade ao meu trabalho, ou seja, ela se coloca numa posição de que não é apenas uma aluna que precisa de orientação, mas alguém que tem algo para oferecer também, uma característica do diálogo, da interação. Estas questões remetem à fala de Bakhtin/Volochinov: “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (1992, p. 113), isto é, a palavra age como mediadora entre os dois lados, locutor e interlocutor.

Uma outra forma dela me ver como interlocutora configura-se como um papel que chamaria de “interlocutora real”, ou seja, ela passa a me ver como alguém que a ouve e se interessa por ela e não mais a professora que apenas corrige. No decorrer da troca de mensagens, C. demonstra mais segurança e se abre para o diálogo, atitude que teve início apenas no dia 13 de outubro de 2005, ao questioná-la sobre seu processo de trabalho com a escrita:

10 de outubro de 2005:

“Hi C.,

It seems that you have identified something important about your own writing. This is really good. So I suggest that you write a text, thinking about the problems that you have had about writing long paragraphs. Consider what your teachers or anyone else have told you about them, your feelings towards their comments and what you have done to improve the problems.

It will be a reflective text about yourself which I expect to understand in order to help you. In case you have problems as you do it, just write and ask for clarification or suggestions. If on the other hand, it seems quite easy for you to do it, move on. You may also want to look back at some of your writings.

Hope to hear from you soon.

Silene”

13 de outubro de 2005:

“Ok teacher, so let me talk about my writing process:

First of all I have to say that I have many problems during my write and one of them is how to find the right connective, the right words to put there. Some times I just don’t have nothing to say but our English teacher ask us to do a writing then my two biggest problem appear: I don’t know what to say and I don’t have

enough vocabulary, mainly the connectives. Other important aspect is that when I am writing something or some sentences they seem cleary at the moment (for me) however when the teacher reads it is completely non sense.

So, all these problems make me writte short paragraphs (and of course the fear of make something wrong, because when you write short sentences it is more difficult to make a mistake). I realy would like to change and write as I was a real native, but it is hard.

C.”

Ao receber esta mensagem, tentei compreender o porquê do desabafo. Como sua professora anteriormente, não consegui me recordar de algo que me fizesse parar e pensar o porquê de ela ter escrito o que escreveu. Apesar de gostar de saber sobre a vida de meus alunos, como afirmei anteriormente, no sentido de conhecê-los melhor, estava acostumada a ouvir amenidades ou até mesmo problemas particulares deles, mas não algo que julgasse ser tão sério e que dizia respeito a mim também como profissional. Questionei-me, ainda, se a abertura e a confiança em se expor ocorriam também com outros professores em situação de sala de aula, ou se se caracterizava pela situação social, natural e real de escrita que passou a ocorrer entre nós. Ao afirmar que escreve parágrafos curtos porque sente medo de cometer erros “*all these problems make me writte short paragraphs (and of course the fear of make something wrong, because when you write short sentences it is more difficult to make a mistake)*”, revela sua ansiedade no relacionamento aluno-professor em ter que escrever para agradar seu professor e conseqüentemente obter uma nota. Acredito que, assim como os demais professores, também desempenhei este papel quando fui sua professora, pois foi assim que se comportou no início, com receio de se expor. Apenas quando percebeu que eu não estava conversando com ela para corrigi-la, sentiu-se segura em demonstrar o que realmente sentia, deixando de lado o antigo relacionamento professor-aluno, passando, então, a interagir, dialogar e errar sem medo, o que me fez lembrar das palavras de Bakhtin (1997) ao afirmar que cada enunciado é um elo na cadeia de comunicação verbal. Isto fica claro em alguns de seus registros do exemplo anterior.

Quando C. escreve: “*so let me talk...*”, revela seu desejo em se expressar, parece querer me interromper e pedir a vez para falar, típico de um diálogo. Um outro momento é quando assume suas dificuldades, dizendo “*I have to say*”, utilizando uma estrutura comum em conversas, ou ainda em “*I just don’t have nothing to say*”, o uso da palavra “*just*” também marca o diálogo pela informalidade no uso das palavras, característica do gênero primário, mas presente no *e-mail*, um gênero secundário, porém repleto de nuances do gênero primário.

Outro exemplo pode ser visto na última frase escrita no dia 13 de outubro, quando a aluna se solta e simplesmente revela seu desejo: *“I really would like to change and write as I was a real native, but it is hard.”*. Esta frase não faria sentido se não houvesse alguém para ouvi-la, pois parece estar pedindo ajuda para poder melhorar sua escrita.

Neste sentido, o diálogo teve continuidade com outros relatos que revelavam sua opinião de forma mais aberta, permitindo que ela se posicionasse como locutor que assume responsabilidades sobre o que diz. Assim, no dia 13 de outubro de 2005, C. questiona-me dizendo que não compreendeu meu comentário e se eu havia marcado seu texto, pois não consegue vê-los e pede que faça comentários sobre o que escreveu, reforçando a idéia de que não se sente intimidada ou ameaçada com o que tenho a lhe dizer, marca de quem aceita o dialogismo, a interação:

“[...] I didn’t see any big problem on my text. I don’t know if you underlined my text because it doesn’t appear and for me the written is clear, but if you have some comments to do I would like you to do or underline the text.”

Em 14 de novembro de 2005, o uso de adjetivos como *“terrible”* ou *“worried”* demonstra a liberdade em expressar seus sentimentos, revelando, de forma clara, sua preocupação em relação a sua vida profissional:

“[...] these days are being terrible for me, I am really worried about my monograph and all my tests. However, what worry’s me most is about my future, because I don’t know what to do, I don’t have any good job as a teacher or as something related with my profession.

Besides, one thing that makes me feel sad is think that maybe I will have to work in any job just to make money, even if it is not what I would like to my future. It is disappointing you study for five years and when you finish it you don’t have what to do.”

Seguindo este padrão de liberdade em dialogar, no dia 21 de novembro de 2005, expressa sua opinião sobre seus professores e como não concorda com seus procedimentos em sala de aula:

“[...] I said about some teachers, specially those ones that give us many presentations to do, so in this way he/she does not need to work at home, or that one that reads all the time during the class and all week give us researchs. And about the Wizard test I think that some times the experience and the English fluency is really important and are things that I think I don’t have. I need to improve my English now the conversation and I still make some big mistakes”.

Admite, também, que se sente em desvantagem ao competir com outros profissionais, por não ter experiência e fluência na LI, como faz no dia 20 de janeiro de 2006:

“[...] talking about the public test rules I think that is something typical from our country, specially when we talk about this kind of tests. We start something knowing that our constitution give some advantages for ones and the others can feel as perfects idiots. I will make a test and I know that the competition is different for people, I will start in disadvantage.”

No dia 22 de dezembro de 2005, C. vai além, expondo-se abertamente e retomando o que já havíamos conversado anteriormente, com frases como: *“As I said to you”*, e termina o texto carregado de expressões que marcam seus sentimentos: *“Don’t I a luck girl??? I was feeling as I was the worst one, someone incapable, a stupid girl.”*

“[...] This last year in the University was really difficult but now is everything ok. We used to have many things to do but the time was not sufficient, so we passed a long time studying, doing researches, the monograph and the “estágio” all of them in the same time. Making things worse I was worried about my future, until now I don’t know what to do. I will look for a job, continue studying and live in Maringá. As I said to you I was invited for Wizard to a training but in the last day, when I was supposed to give a class for all the school coordinators I had a surprise, L. (my teacher in UEM – Anglo American Literature) was there looking for the same job, she was my contest. Don’t I a luck girl??? I was feeling as I was the worst one, someone incapable, a stupid girl.”

Através destes exemplos, creio que fica claro que C. vê-me como interlocutora real, utilizando adjetivos, interrogações e retomando conversas anteriores que, de certa forma, buscavam uma reação da minha parte, ou seja, ela estava pronta para o diálogo, mesmo com distanciamento temporal.

Apresento a seguir os meus textos, que antecederam ou precederam suas falas.

Em resposta à mensagem de C. do dia 13 de outubro, enviei o seguinte texto:

15 de outubro de 2005:

“As I could see you have established four different aspects which unable you to write long paragraphs. Check if I am right:

- a) lack of vocabulary, especially connectives;*
- b) lack of objectives to write. You write because your teacher asks you to do so, but you are not sure what to say exactly;*
- c) you can’t see your mistakes as you write;*

d) *fear of making mistakes.*

I am going to make comments about each item, which you may agree or not."

Aqui, procurei não estabelecer o que é certo ou errado, mas questioná-la se compreendi o que quis dizer e se ela concorda com minhas colocações. Para isto, utilizo expressões como: “*As I could see you have established four different ...*” ou “*Check if I am right*”. Na seqüência, coloco-me na posição de fazer comentários, contudo, mais uma vez, afirmando que ela pode concordar ou não. Para os itens a, b e c, fiz um comentário seguido de um questionamento para que C. pudesse refletir e, posteriormente, concordar ou discordar de minhas idéias. Apresento apenas um desses momentos a seguir, como exemplo:

“b) Sometimes we know a lot about a subject, but we can’t think deeply about it. What we know seems superficial, so it is necessary to refresh our minds using the strategies I mentioned before, like reading, speaking or listening to someone else because they help us remind our background knowledge. Don’t you have these opportunities in class before writing? Think about what you have seen in your book, the activities your teacher may have asked you to do. Do you think they were related to or completely disconnected from the subject you have to write about?”

Apresento apenas um dos comentários que fiz, pois julguei ser cansativa para a leitura colocar mais três outros exemplos, gerando certo desinteresse por tantas explicações. Digo isto porque a resposta de C. demorou mais de um mês para retornar. Apenas no dia 26 de outubro ela me escreve pedindo uma cópia de seu texto anterior.

*“Hi teacher, I don't have my text. Please could you send it to me again?
Thanks
C.”*

Tive a impressão de que eu havia escrito demais e que ela não estava muito interessada, mas, assim mesmo, enviei-lhe seu texto com meus comentários inclusos. No dia 31 de outubro de 2005, C. retorna a mensagem, afirmando que não conseguiu ver tantos problemas em seu texto e justifica sua demora por estar estudando para o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – exame aplicado aos alunos do último ano do curso de graduação para avaliação do curso e dos próprios alunos).

31 de outubro de 2005:

*“Teacher,
I didn't see any big problem on my text. I don't know if you underlined my text because it doesn't appear and for me the written is clear, but if you have some comments to do I would like you to do or underline the text.
Sorry for being late in my work, that was because I am studying for the ENADE test but please send me and I'll try to answer as fast as I can.
Kisses”*

Minhas suspeitas pareciam se confirmar, uma vez que não fazia menção a nenhum dos meus comentários a respeito de suas dificuldades. Considerei mais oportuno encerrar a conversa anterior e encaminhar para algo que ela havia mencionado, como sua preocupação com o ENADE.

10 de novembro de 2005:

*“Hi C.,

In fact, I didn't find so many problems in your text. There were a few words which my computer registered as spelling mistakes, maybe your version of WORD is different from mine so you can't see them.
The other topics I described were just to help you think about something else to write, since you said you cannot or you don't write long paragraphs. But never mind.
As I can see, you've been very busy with activities at UEM and also with the ENADE test.
What was it like? What kind of activities were there? How did you feel about it? Do you think the Language course you are attending is preparing well the students? In which aspects?
Hope to hear from you soon!

Silene”*

Mais uma vez, ao responder, a aluna toma a liberdade de encaminhar o diálogo. Ao invés de fornecer-me detalhes sobre o exame, como havia solicitado, ela estabelece um outro fator que tem lhe preocupado mais, passando a relatar dados que comprovam seu sentimento em relação ao seu futuro e à sua profissão. Destaca o fato de não conseguir um emprego na sua área após cinco anos na universidade e conseqüentemente se ver forçada a trabalhar em outra área para conseguir uma renda. Acrescenta também outros fatores que demonstram sua insatisfação, como mudança de apartamento, computador quebrado, bagunça no novo apartamento e a necessidade de ir à casa de seus pais para poder estudar e terminar sua monografia de final de curso. Justifica, assim, sua demora em responder minhas mensagens,

reforçando sua insatisfação, já mencionada anteriormente, em relação a alguns de seus professores.

14 de novembro de 2005:

“Hi teacher,

Sorry for my delay but these days are being terrible for me, I am really worried about my monograph and all my tests. However, what most worry's me is about my future, because I don't know what to do, I don't have any good job as a teacher or as something related with my profession.

Besides, one thing that makes me feel sad is think that maybe I will have to work in any job just to make money, even if it is not what I would like to my future. It is disappointing you study for five years and when you finish it you don't have what to do.

Last week I went to Wizard to do a classification test but it is something that I don't believe because there were many candidates some of them were older than me and had arrived from USA in that moment, of course that the fluency on English language will be much better.

Sometimes I think that all the things are happen in the same time, last week I moved from my apartment where I had been living for five years so my computer was off and just today I saw your e-mail. My new apartment is a mess, today I am here in my parents house I went here to try to study more and to finish my monograph.

Teacher I hope had written what you need. Some times I delay a little bit but it is because some of my teacher think that we don't have nothing to do and some of them to avoid work at the university give us many researchs.

If you want something else please ask me that I will try answer as fast as I could.”

Acredito que, com estes relatos e respectivas discussões, tenha se esclarecido a interlocução real entre pesquisadora e participante, principalmente o processo de transição e crescimento na escrita demonstrado, levando C., aos poucos, a deixar de escrever unicamente para sua professora que a corrigia, para dialogar com alguém que considera seus sentimentos, proporcionando-lhe uma verdadeira interação. Embora esta pesquisa não tenha ocorrido em sala de aula, acredito que os ensinamentos de Geraldi (1993) sobre escrever na escola, ao invés de escrever para a escola, resumiria bem o processo aqui descrito. A partir do momento que houve distanciamento na tentativa de agradar o professor, partindo para o uso e a finalidade real, houve crescimento em usar a língua como recurso discursivo, apresentando textos maiores com mais informações e opiniões, entretanto, não apresentou mudanças quanto ao que se chama em inglês de *accuracy*, ou seja, em relação a problemas gramaticais.

Concluído o aspecto do interlocutor sob a visão da participante, passo a analisar o meu papel como interlocutora durante a pesquisa. Como professora, eu estava acostumada à posição de corretora de textos, não como professora interlocutora real, que dialoga, levando a atrasar o processo de coleta de registros, conseqüentemente, à interação pretendida. Na pesquisa, a princípio, não conseguia me desvencilhar das questões de correções gramaticais ou das tentativas de levar a acadêmica a reescrever o texto de acordo com a norma padrão da língua inglesa. As primeiras anotações nas mensagens de C. ocorreram da forma como se vê expostas no exemplo apresentado, porém não foram enviadas. Uma dessas anotações ocorreu no dia 24 de julho, conforme apresento.

“My name is C. and I am in my tweties. Before I had started study at the University I had done an English course for eight years at CCAA. I always been interesting in languages then when I decided to do Letras I chose the English language because I had already studied it. I studied English at my school, too, but it wasn’t good enough. In the classroom there were a lot of students in differents levels of English. So at the school I almost didn’t learn the English language although my teacher was excelent.

|As I already said at the school|was too difficult to learn English, because we used to work with a|book (I don’t remember the name now) and sometimes the|teacher brought music| but the listening was forgotten and the method was|old fashioned.|

When I arrived at the University I had other point of view about English class, specially because in the first day the teacher asked people whose didn’t know the laguage to do a|particular|couser, because|there| we should already know it.

I learnt many things at the University and I thing I am still improving my English. One thing that is really interesting is that we had the opportunity of work with differents teachers and differents methods, it really helps me.

Other important point about the English at the University is our constant contact with the language in almost all the subjects, and we speak English all the time and write everything in English specially in the fiveth year. |However| I have to say that I have a lot of extra material at my home (dictionaries, grammars, books in English, etc) and I always try to study the language because just at the University is not sufficient.

But in real I intend to be a literature teacher (English literature or Portuguese Literature), I’m not sure about it, all I know is that I really love literature.”

Comentário: Do you really think this sentence is necessary? How about just keeping the idea in

Comentário: So you think working with a book is not good?

Comentário: Does it mean you didn’t like it?

Comentário: Could you give a few examples?

Comentário: This word exist but it doesn’t make sense here. PRIVATE is the appropriate word.

Comentário: Where?

Comentário: Sorry, I couldn’t understand where the contrast is

Recebi este texto em resposta aos questionamentos que solicitei como atividade inicial. Considerei importante ter em mãos um primeiro texto dos alunos que iriam participar da pesquisa para que pudesse fazer um breve diagnóstico sobre o conhecimento de LI que haviam aprendido, como estruturavam um texto e também suas experiências. Coloquei uma lista de itens que considerei importante saber, algo parecido com o que chamamos em inglês de “*guided composition*”. Estabeleci o conteúdo a ser escrito e ainda reforcei a idéia de que, apesar de parecer um questionário, deveria ser escrito em forma de texto. Apesar de já haver apresentado anteriormente, coloco aqui, mais uma vez, para facilitar a leitura.

“Name/nickname

Age

Why did you decide to study Languages at University?

Why did you choose Portuguese/English?

Which language do you intend to teach?

Did you study English before/during the course? Why? How long?

What do you think about the English lessons you had at school?

How much did you learn?

What was the method like?

How did you feel about it?

What do you think about the English lessons at University?

How much have you learnt so far?

What is the method like?

Considering the four abilities (listening, speaking, reading and writing) is there one you like most/hate/are not good at? Can you explain why?

How/how often do you study English at University/home?

Is there any extra material you like to use (monolingual/bilingual dictionaries, grammar books, etc.) when you write a text? How does it work?

How often are you asked to write in English at University? Is it enough?

How do you classify your English today?

Although this guide looks like a questionnaire I would like you to write like a composition – text format, ok?”

O texto escrito por C. e as marcas coloridas revelam meu impulso em corrigir o texto e não propor um diálogo. Passei a marcar com cores diferentes os tipos de “erros” que encontrava, descartando quase que por completo as informações da aluna. Atravi-me, então, a inserir alguns comentários, através da ferramenta do Word Inserir/Comentário, que permite abrir uma pequena caixa de texto na lateral direita, onde fiz alguns questionamentos num total de sete itens; sendo que quatro deles foram relacionados a questões gramaticais, organização de texto ou vocabulário:

“1. Do you really think this sentence is necessary? How about just keeping the idea in the same paragraph?”

2. *Could you give a few examples?*
3. *This Word exists but it doesn't make sense here. PRIVATE is the appropriate word.*
4. *Sorry, I couldn't understand where the contrast is ...*”

Nos outros três, tentei me aventurar a questionar. C. em relação à informação que estava fornecendo, mas de forma bem tímida:

- “1. *So you think working with a book is not good?*
2. *Does it mean you didn't like it?*
3. *Where?*”

A dificuldade em iniciar o diálogo fez com que eu demorasse muito mais do que a acadêmica a responder as mensagens, como pode ser comprovado na Tabela 1, com as datas de envio e retorno das mensagens e os intervalos em dias entre elas.

Tabela Nº1: Datas de envio e recebimento dos *e-mail*

Intervalo em dias	ENVIO/Pesquisadora	RECEBIMENTO/Participante	Intervalo em dias
	23/05/2005	27/05/2005	
12	08/06/2005	09/06/2005	1
12	21/06/2005	24/06/2005	
	*	03/07/2005	
1	04/07/2005	05/07/2005	2
4	09/07/2005	19/07/2005	10
	*	04/08/2005	
12	16/08/2005	17/08/2005	1
		08/09/2005	
6	14/09/2005		
	05/10/2005	05/10/2005	0
5	10/10/2005	13/10/2005	3
2	15/10/2005	26/10/2005	11
1	27/10/2005	31/10/2005	4
10	10/11/2005	14/11/2005	4
2	16/11/2005	21/11/2005	5
6	27/11/2005		
	19/11/2005	19/11/2005	0
3	22/12/2005		
		01/01/2006	
9	10/01/2006	11/01/2006	1
2	13/01/2006	15/01/2006	2
		17/01/2006	
1	17/01/2006	18/01/2006	1

2	20/01/2006	20/01/2006	0
		25/01/2006	
0	25/01/2006	26/01/2006	1
5	31/01/2006	02/02/2006	2
6	08/02/2006	08/02/2006	0
5	13/02/2006	15/02/2006	2

* Infelizmente, algumas datas não foram registradas.

Ao comparar os intervalos entre uma resposta e outra, é possível observar que a atitude responsiva de C. é muito mais rápida do que a minha. Apesar de suas dificuldades em utilizar a língua em alguns momentos, sua demora em responder ocorre quando ela tem muitos trabalhos para entregar ou conteúdos de disciplinas para estudar, eventualmente por incompreensão da minha fala ou problemas com internet, mas não por dificuldade na comunicação. A minha demora em responder, embora tenha estabelecido para C. algumas justificativas, foram mais em virtude de minha própria insegurança em mudar de comportamento na correção do texto. Observando as datas desde o início da pesquisa até o dia 13 de outubro de 2005, quando determinei a data de mudança de comportamento de C., pode-se notar que ela manteve a mesma frequência em prazo de retorno das mensagens. Por minha vez, também mantive a mesma regularidade em espaço de tempo para retornar a mensagem. A diferença que ocorreu entre nós duas foi que C. estava disposta, desde o início, a dialogar, mesmo seguindo o padrão estruturalista que determinei inicialmente. Quando houve a “quebra das regras”, ela soube dar continuidade ao processo de interação. Entretanto, eu não sabia exatamente como deveria dialogar com C., assim demorava a retornar as mensagens, pois não estava ainda bem certa de como proceder.

O grande momento para mim, nesta pesquisa, foi quando percebi que, na verdade, a mudança apropriada seria em mim. Mudanças na forma de C. escrever seriam apenas uma consequência. Posso afirmar, então, que a interação por parte da participante foi espontânea, agindo conforme lhe dei liberdade, demonstrando que ela estava preparada para este tipo de interação. Embora já tivesse tido experiências semelhantes anteriormente, pude observar que fui mais cautelosa por não estar realmente pronta para esse tipo de mudança de comportamento, mas ainda em processo. Por isso de minha demora em responder e interagir com C.

Minhas primeiras tentativas de diálogo, muitas vezes, apareciam acompanhadas de palavras que tentavam suavizar o texto, mas não deixavam de ser ordens e comandos direcionados à participante. Alguns excertos podem comprovar este aspecto:

10 de agosto de 2005:

“[...] I’ll also let you a suggestion for improvement. You know that teachers, unfortunately, look mostly at grammar aspects, so if you use the computer you can choose the item FERRAMENTAS/IDIOMAS and select US or UK English and it will show you your mistakes.”

Nesta mensagem, minha intenção era que C. fizesse auto-correção de seus textos, para que, de certa forma, eu pudesse perceber que indiretamente ela estava melhorando e compreendendo suas dificuldades em usar a língua, assim poderia, talvez, concentrar-me no conteúdo que ela me oferecia. Um outro aspecto relevante neste trecho é o uso do futuro com *will*: *“I’ll also let you a suggestion for improvement”* e *“...it will show you your mistakes”*. Uma das características deste tempo verbal é a predição de algo que acreditamos ser possível ou como a expressão de um pensamento repentino, conferindo certo ‘mascaramento’ em minhas palavras, pois, apesar de estar certa do que estava dizendo, utilizei um recurso para não deixar transparecer a expectativa, desde o início da pesquisa, em que ela pudesse melhorar aspectos gramaticais.

16 de agosto de 2005:

“I would like you to write a text about one of the subjects you mentioned. [...] I suggest you choose something that you need to do in English so that we can work on the text before you hand it to the teacher and do not have to spend your time writing another task.”

Aqui, o uso de *“I would like you”* ou *“I suggest”* revela mais uma forma de polidez do que realmente minha intenção de solicitar e especificar o que quero.

14 de setembro de 2005:

“The main purpose of my research is to help you think about your own writing in English and how I can cope with you. So I’m going to show you some things I have noticed and expect you to think about them. I hope they will help you in other papers you will probably be asked to do in the future.”

Neste outro trecho, a utilização de palavras como *help*, *expect*, *hope* ou *probably* denotam que me sinto em posição superior a ela, em relação a seu conhecimento de inglês, ou seja, ainda me posiciono como a professora que sabe mais do que o aluno e tenho algo a lhe

oferecer, sabendo como as coisas acontecem. Isto revela minha posição ainda de professora e não de interlocutora real, já que minha intenção era que C. me compreendesse, mas, na verdade, eu não estava entendendo quais eram as suas necessidades.

10 de outubro de 2005:

“[...] it will be a reflective text about yourself which I expect to understand in order to help you. In case you have problems as you do it, just write and ask for clarification or suggestions. If on the other hand it seems quite easy for you to do it, move on. You may also want to look back at some of your writings.”

Mais uma vez, coloco-me na posição de professora auxiliadora, que prevê as dificuldades do aluno. Ressalto que C. deveria ser clara para que eu pudesse ajudá-la, e que estava disposta a tirar dúvidas ou dar sugestões, caso precisasse. Como, na verdade, ainda queria que ela revisasse algumas estruturas que permaneciam erradas, enviei incluso alguns textos que havia escrito anteriormente.

Minha visão estava voltada para a correção estrutural e não conseguia detectar progressos da acadêmica neste aspecto. Com a continuidade do processo de troca de *e-mails*, comecei a observar que as mensagens eram claras, e a cada dia recebia mais informações, mesmo com os erros gramaticais que ainda me incomodavam. Levei em consideração, então, a questão dos gêneros primários e secundários levantados por Bakhtin (1997), sendo que o primeiro ocorre em situações do dia-a-dia de forma oral ou escrita informal, como bilhetes ou recados; o segundo, em situações mais sociais mais formais e de escrita formal, em que já existe um padrão ou modelo pré-determinado. Precisei me lembrar que o gênero *e-mail* utiliza-se da língua escrita, mas, também, revela características da língua oral. Com isto em mente, passei a me soltar mais no diálogo, colocando-me como mediadora entre o texto e a participante da pesquisa, tentando passar confiança nos meus textos para que ela pudesse se expor. Não foi uma mudança radical, mas gradativa.

No dia 5 de outubro de 2005, após quase vinte dias sem respostas de C, encontrei-me com ela nos corredores da instituição e questionei-a sobre seu afastamento. No mesmo dia, enviei-lhe a seguinte mensagem:

“According to our conversation this morning at the University, it seems that you are having problems to understand my comments. Try to understand that I want to help you. In case I do not make myself clear, do not hesitate to tell me whatever the problem is.

This is a process in which both of us are learning. If you do not let me know what is going on, I will never know, or worse, I may have a wrong idea.”

Neste texto, apesar de afirmar que queria ajudá-la, *“Try to understand that I want to help you”*, também me coloco à posição de quem erra, também aprende e precisa que ela me alerte sobre isto *“In case I do not make myself clear, do not hesitate to tell me whatever the problem is. This is a process in which both of us are learning.”*

Logo em seguida, aconteceu o que chamaria de texto “revelador”, já descrito anteriormente, em que a acadêmica assume seu papel de sujeito no processo de interação da escrita. Como uma de suas dificuldades era a falta de objetivos para escrever, escrevia porque o professor solicitava, e uma outra era o medo de cometer erros, senti que eu, como professora de outros alunos, poderia estar, também, apenas mostrando seus erros e os intimidando a escrever. Escrevi, então, a seguinte mensagem:

15 de outubro de 2005:

“My suggestion is: read your text again. Try to see if your ideas are clear for you now. If they are not, try to make them clearer, you can give examples, describe a specific situation, it helps the reader understand what you say and it is a strategy to prove that you have reasons to say what you say. [...] Maybe when you first wrote the text you sent to me, you also felt lost because you did not know exactly what to say. Think about my comments, agree, disagree with the. Use them in your text.”

Tentei orientá-la como professora, oferecendo estratégias para que pudesse se sentir mais segura ao escrever, mas também admiti que possivelmente ela houvesse sentido comigo o mesmo que sentiu com outros professores, deixando-a sem saber o que escrever ou com medo que eu fosse corrigi-la.

Depois de 11 dias, no dia 26 de outubro 2005, C. enviou-me uma mensagem informando/dizendo que não tinha mais o texto anterior e pediu que eu enviasse uma cópia. No dia seguinte, enviei-lhe o texto juntamente com os comentários que tinha feito, julgando que quisesse retomar e reescrever o texto. A resposta não demonstrou que a acadêmica sentia necessidade ou vontade de mexer no texto e posiciona-se de forma clara:

31 de outubro de 2005:

*“Teacher,
I didn’t see any big problem on my text. I don’t know if you underlined my text because it doesn’t appear and for me the written is clear, but if you have some*

comments to do I would like you to do or underline the text. Sorry for being late in my work, that was because I am studying for the ENADE text but please send me and I'll try to answer as fast as I can.

Kisses

C”

Apesar de perceber que C. não sentia vontade de reescrever seu texto, ela demonstra não sentir medo em que eu exponha o que penso. Considerei a atitude bastante madura, mas julguei ser melhor mudar de assunto, pois já parecia um pouco cansativo. Assim, como num diálogo de forma oral, quando o interlocutor não demonstra interesse pela conversa e distrai-se com outros assuntos, vi a escrita de C. e voltei-me, então, para o que ela havia mencionado como atividades do curso de graduação e participação no ENADE.

“Hi C.

In fact, I didn't find so many problems in your text. There were a few words which my computer registered as spelling mistakes, maybe your version of WORD is different from mine so you can't see them.

The other topics I described were just to help you think about something else to write, since you said you cannot or you don't write long paragraphs. But never mind.

As I can see, you've been very busy with activities at UEM and also with the ENADE test. What was it like? What kind of activities were there? How did you feel about it? Do you think the Language course you are attending is preparing well the students? In which aspects?

Hope to hear from you soon.”

Pensei estar num caminho que pudesse levar C. a continuar com o diálogo, entretanto, ela, mais uma vez, demonstrou estar à vontade para encaminhar a conversa conforme a sua aspiração e não ver mais a minha fala como imposição.

“Hi teacher,

Sorry for my delay but these days are being terrible for me, I am really worried about my monograph and all my tests. However, what most worry's me is about my future, because I don't know what to do, I don't have any good job as a teacher or as something related with my profession.

Besides, one thing that makes me feel sad is think that maybe I will have to work in any job just to make money, even if it is not what I would like to my future. It is disappointing you study for five years and when you finish it you don't have what to do.

Last week I went to Wizard to do a classification test but it is something that I don't believe because there were many candidates some of them were older than me and had arrived from USA in that moment, of course that the fluency on English language will be much better.

Sometimes I think that all the things are happen in the same time, last week I moved from my apartment where I had been living for five years so my computer was off and just today I saw your e-mail. My new apartment is a mess, today I am here in my parents house I went here to try to study more and to finish my monograph.

Teacher I hope had written what you need. Some times I delay a little bit but it is because some of my teacher think that we don't have nothing to do and some of them to avoid work at the university give us many researchs.

If you want something else please ask me that I will try answer as fast as I could.

Kisses

C.”

Sua insistência em tratar/falar sobre seus professores e, conseqüentemente, sua insatisfação, realmente me chamou a atenção pela liberdade que passou a ter em expor-me seus pensamentos, pois também faço parte do corpo docente do qual ela menciona. Além disso, a forma como ela expõe suas expectativas quanto a sua vida profissional é bastante significativa. Sem que eu estabelecesse o que dizer, ela passou a ter o que dizer, para quem dizer e o fez de forma clara, provocando em mim uma atitude responsiva ativa que até então não conseguia perceber e desenvolver. A partir deste momento, passo a desvencilhar-me das características estruturalistas e tento buscar respostas em minha interlocutora e questiono o porquê de suas colocações.

21 de novembro de 2005:

“Hi C.,

I wish I could understand more what you think about your teachers. I do not expect you to give me names but let me understand why you say what you say in the paragraph before last:

“...some of my teacher think that we don't have nothing to do and some of them to avoid work at the university give us many researches.”

“Last week I went to Wizard to do a classification test but it is something that I don't believe because there were many candidates some of them were older than me and had arrived from USA in that moment, of course that the fluency on English language will be much better.”

You seem to believe that older people and those who have lived abroad have better chances to get a job as a teacher. What does taking a course on Languages mean then?

Hope to hear from you soon

Silene”

Com estes exemplos, acredito ter evidenciado o processo de desenvolvimento de ambas as partes em dialogar e interagir através da escrita. Eles revelam também que a linguagem é construída socialmente pelas partes envolvidas e mediante o contexto em que se encontram, mas, destacando também que o crescimento ou desenvolvimento real ocorre de forma mais eficaz quando a língua é utilizada de forma autêntica e não num faz de conta em que o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende. Desta forma, fica evidente uma idéia/frase de Geraldi (1993), numa releitura de Bakhtin, incansavelmente repetida em vários outros trabalhos, mas da qual mais uma vez farei uso: é preciso ter o que dizer e para quem dizer. A partir do momento que passamos a ter o que dizer ao outro, e perceber que o outro nos ouve, a interlocução passa a existir e fazer sentido, uma vez que esse processo enunciativo se dá através de gêneros discursivos determinados pela situação e os interlocutores. Assim, na próxima seção, discuto a questão do gênero na produção da interação estabelecida entre a aluna-participante e a pesquisadora.

3.2 O gênero na produção escrita via *e-mail*

O gênero do enunciado está presente em diversos momentos da vida, em função das necessidades e dos parceiros envolvidos. Esses gêneros organizam a nossa fala conforme as circunstâncias, o meio social, as pessoas envolvidas e o tipo de relacionamento entre os parceiros (BAKHTIN, 1997).

Para a análise dos registros dos *e-mails* desta pesquisa, levanto a questão dos gêneros primários e secundários, sob uma perspectiva bakhtiniana. Esta diferença é de grande importância, pois a natureza do enunciado aqui pesquisado é desvendada através da análise destas duas modalidades, através de enunciados concretos escritos (gêneros secundário), mas com características da conversa oral (gênero primário). Ao tratar do gênero, Bakhtin (1997) destaca três características, sendo elas: o conteúdo temático, o estilo e a estrutura composicional.

Proponho-me, nesta seção, a fazer um levantamento sobre o contexto das trocas de mensagens, detectando os períodos em que o intervalo entre uma e outra foi contínuo e os momentos em que houve um tempo muito longo sem comunicação. Este levantamento foi realizado para que eu pudesse observar se havia algum padrão na troca de nossas mensagens que levasse a significados relevantes no processo de produção escrita pelo computador via *e-mail*. Na seqüência, abordarei a questão do gênero, destacando excertos que comprovem características dos gêneros primários e secundários. Posteriormente, apresentarei a análise do estilo e estrutura composicional concomitantemente, para, finalmente finalizar com a estrutura temática.

3.2.1. O contexto das trocas de mensagens

O primeiro item observado durante a troca de mensagens foi que, nos momentos iniciais e finais, o envio e retorno seqüenciais das mensagens deixaram bem clara a questão dos gêneros primários apresentado por Bakhtin. As mensagens se padronizavam pelos atos de perguntas e respostas, próprios da oralidade, e também do gênero *e-mail*. A troca de *e-mail* resultou num total de sessenta mensagens, vinte e oito enviadas por mim e trinta e duas pela participante. Num primeiro período, o envio e o retorno de mensagens foram equilibrados, mantendo-se um diálogo freqüente. Entretanto, no fim do mês de novembro (dia 21), recebi uma mensagem de C., comentando e respondendo meu *e-mail* anterior (dia 16). Acrescentou também que estava sem internet e talvez demorasse a escrever novamente. Encaminhei uma nova mensagem cinco/seis dias depois (dia 26), retomando o que ela havia exposto e fazendo-lhe alguns questionamentos. A demora para um retorno começou a se prolongar (vinte e três dias), considerei mais prudente insistir e escrever novamente, uma vez que o período de festas natalinas se aproximava. Como ela não havia respondido o texto anterior e eu não sabia a razão, escrevi-lhe no dia 19 de dezembro de 2005, abordando um outro assunto, na expectativa de dar continuidade ao diálogo.

A resposta chegou no mesmo dia (19/12/2005), informando que daria continuidade às nossas conversas, acrescentando que continuava sem internet e que só poderia me responder três dias depois, quando, então, teria acesso à rede, na casa de seus pais. E assim ela o fez no dia 22 de dezembro, respondendo aos meus questionamentos anteriores.

No dia 1º de janeiro de 2006, recebi a terceira mensagem consecutiva de C. com um convite programado para que eu participasse de uma rede de amigos. Considerei positiva a

idéia, pois demonstrou interesse em dialogar comigo, mesmo fora da pesquisa. Inscrevi-me, então, no programa da rede. Nove dias depois (10/01/06), encaminhei uma mensagem a C, tentando abrir espaço novamente para conversar sem querer pressioná-la. Usei as férias e o convite como novo tópico e pedi-lhe mais informações sobre o programa de amigos.

No dia seguinte (11/01/06), C. respondeu-me, informando que provavelmente houvera um engano, já que não encaminhara convite nenhum e, possivelmente, fosse resultado de uma daquelas mensagens que recebemos e, ao abri-la, um vírus se instala no computador e envia a todos os nomes que constam no catálogo de endereço a mesma mensagem. C. comentou sobre suas férias e disse que estava estudando para um concurso público. Ainda no mesmo dia, escreveu-me, solicitando ajuda quanto a questões gramaticais. Respondi-lhe dois dias depois (13/01/06), fornecendo explicações e exemplos. Aproveitei a oportunidade e questionei-lhe se era para o concurso que havia mencionado.

Após dois dias (15/01/06), C. respondeu-me confirmando e expressando suas expectativas e desabafos. Antes que eu pudesse responder-lhe, C. enviou nova mensagem no dia 17/01/06, solicitando ajuda quanto a uma questão gramatical. Retornei a mensagem no mesmo dia, respondendo o que havia me solicitado, no dia 17, e fazendo-lhe alguns questionamentos sobre o que havia dito no dia 15. C. escreveu-me (18/01/06), respondendo algumas questões, mas, ao mesmo tempo, desabafando e expressando suas preocupações e dificuldades sobre o concurso que havia mencionado e o critério de seleção. Comentou, também, sobre a gramática que estava usando, em resposta à minha solicitação, e suas dificuldades em usá-la. No dia 20, comentei novamente sobre o processo de seleção e sobre as questões gramaticais. No mesmo dia, C. encaminhou uma nova mensagem, tratando sobre os mesmos tópicos discutidos. Aproveitou também para informar que talvez atrasasse suas mensagens, pois estaria novamente sem internet.

Depois de cinco dias (25/01/06), eu ainda não havia respondido, então ela escreveu-me, esclarecendo que poderia atrasar, mas que não estava desistindo, ao contrário, queria continuar participando.

Diante do relato da dinâmica da interação escrita via *e-mail* entre a pesquisadora e a participante, apontando o intervalo entre envio e retorno das mensagens, bem como seu conteúdo e estratégias usadas para a manutenção do diálogo, pode-se observar que ele ocorreu de modo constante, com perguntas e respostas características do gênero *e-mail*. Além disso, pode-se notar, também, a possibilidade de um dos interlocutores iniciar um novo assunto ou retomar o que havia sido suspenso para que fosse possível estabelecer o que chamaria de conclusão de temas abordados e não deixar em aberto, o que poderia levar o interlocutor a

pensar que não havia interesse por aquele assunto. A seqüência dos outros *e-mails* manteve o ritmo do início, com envio da minha parte e retorno dela, sem repetições de turno.

3.2.2 O gênero

Na seção 3.1, sobre o interlocutor, destaquei algumas diferenças no relacionamento entre pesquisadora e participante durante a pesquisa. Mesmo em momentos em que pesquisadora e participante se vêem de forma diferente, ou seja, a participante me via como professora, pesquisadora e interlocutora real, enquanto eu me coloquei como professora corretora de textos, auxiliadora e, posteriormente, como interlocutora real, a característica do diálogo com perguntas e respostas também se manteve. Para exemplificar, apresento algumas de nossas conversas já comentadas anteriormente, que servem para ilustrar características diversas do gênero primário proposto por Bakhtin (1997) e visivelmente perceptível nos *e-mails* analisados. Faço a análise, concomitantemente, como pesquisadora e participante, a fim de não sobrecarregar no excesso de exemplos que poderiam soar repetitivos e cansativos.

O primeiro texto que escolho foi o do dia 21 de junho de 2005, quando enviei a seguinte mensagem direcionada ao grupo inicial:

*“Hi girls,
you will find attached some questions as a guideline to your first text. I do not expect you to follow and answer all of them, they are just related to some aspects I would like to know about you and your learning process. The questions have no right order and depending on each one's experience some of the questions will sound redundant, so just forget or organize them in a different way.
I do expect you to be very honest about everything you say, otherwise this work will not reflect the truth.*

- Name/nickname
- Age
- Why did you decide to study Languages at University?
- Why did you choose Portuguese/English?
- Which language do you intend to teach?
- Did you study English before/during the course? Why? How long?
- What do you think about the English lessons you had at school?
- How much did you learn?
- What was the method like?
- How did you feel about it?
- What do you think about the English lessons at University?
- How much have you learnt so far?
- What is the method like?

- *Considering the four abilities (listening, speaking, reading and writing) is there one you like most/hate/are not good at? Can you explain why?*
- *How/how often do you study English at University/home?*
- *Is there any extra material you like to use (monolingual/bilingual dictionaries, grammar books, etc.) when you write a text? How does it work?*
- *How often are you asked to write in English at University? Is it enough?*
- *How do you classify your English today?*

Although this guide looks like a questionnaire I would like you to write like a composition – text format, ok?

Thank you

Please, confirm the receiving of this message.”

No dia 24 de junho, C. encaminha a mensagem:

*I”Hi teacher,
I already answed your questions. I hope I done it correct.
Kisses”*

Anexo a esta mensagem, C. apresentou o texto, que, ao enumerar as questões que coloquei e ao grifar no texto se ela responde ou não cada pergunta, foi possível concluir que a aluna responde a todas, tanto do enunciado quanto das perguntas. Apresento, então, na seqüência, o texto de C., intercalado com as perguntas numeradas e, em letra com fonte destacada, que comprovam o ato de perguntar e responder:

“My name is C. S. F. [1. name]. and I am in my twenties [2.age]. Before I had started study at the University I had done an English course for eight years at CCAA [6. studied English before] I always been interesting in languages [3. why study Languages] then when I decided to do Letras I chose the English language because I had alreary studied it [4. why Portuguese/English]. I studied English at my school, too, but it wasn’t good enough [7. English lessons at school] . In the classroom there were a lot of students in differents levels of English. So at the school I almost didn’t learn the English language although my teacher was excelent.[8. how much she learnt].

As I already said at the school was too difficult to learn English[10. how she felt], because we used to work with a book (I don’t remember the name now) and sometimes the teacher brought music, but the listening was forgotten and the method was old fashioned. [9. the method at school]

When I arrived at the University I had other point of view about English class, specially because in the first day the teacher asked people whose didn’t know the laguage to do a particular couser, because there we should already know it [11. lessons at university].

I learnt many things at the University [12. how much she has learnt] *and I thing I am still improving my English* [18. her English today]. *One thing that is really interesting is that we had the opportunity of work with differents teachers and differents methods, it really helps me.*

Other important point about the English at the University is our constant contact with the language in almost all the subjects [9. the method], *and we speak English all the time and write everything in English specially in the fiveth yea* [14. the four habilities, one in special?/ 17. how often she writes in English]. *However, I have to say that I have a lot of extra material at my home (dictionaries, grammars, books in English, etc)* [16. extra material] *and I always try to study the language because just at the University is not sufficient* [15. how often she studies English].

But in real I intend to be a literature teacher (English literature or Portuguese Literature) [5. language she intends to teach], *I'm not sure about it, all I know is that I really love literature."*

A ordem das respostas foi 1, 2, 6, 3, 4, 7, 8, 10, 9, 11, 12, 18, 13, 14, 17, 16, 15, 5, ou seja, além de responder a todas as perguntas, ela também segue o que foi sugerido por mim no início da mensagem, de não haver necessidade de seguir a ordem das perguntas, através do seguinte excerto:

"I do not expect you to follow and answer all of them, they are just related to some aspects I would like to know about you and your learning process. The questions have no right order and depending on each one's experience some of the questions will sound redundant, so just forget or organize them in a different way."

No final de minha mensagem, faço uma solicitação que também foi atendida:

"Although this guide looks like a questionnaire I would like you to write like a composition – text format, ok?"

Assim, observo que a participante mantém, numa única mensagem, a seqüência pergunta-resposta característica da oralidade. Este aspecto revela mais uma vez características do gênero *e-mail*, em que o gênero primário, representado pela organização individual, típico da oralidade, destaca-se.

Quanto à minha participação, ainda na fase de professora corretora de textos, respondi-lhe da seguinte forma:

"Hi C.,

First of all I would like to thank you for being so quick on returning your first task. I read your text and as usual, I liked very much to learn about you and your life. Since we have started a conversation I wish I could know a bit more, so I included some comments, questions and conclusions about the things you said. It would really like to know about them! I'll be waiting for them. See you!"

Meu texto respondeu ao que C. colocou no final de seu *e-mail* (“*I hope I done it correct*”), dando-lhe segurança ao mostrar que estava satisfeita com seu trabalho e pedindo-lhe mais informações para que ela pudesse aprimorar o texto com mais idéias e esclarecimentos. Esta é uma outra característica típica da oralidade, construída durante a pesquisa. Retomando o aspecto do interlocutor, é pertinente lembrar que a segurança que um interlocutor passa para o outro propicia um diálogo mais aberto, o que contribuiu para marcar o gênero *e-mail*.

Neste sentido, a outra seqüência selecionada refere-se ao período em que C. solta-se e sente-se à vontade para acrescentar outros assuntos, porém não deixa de responder ao que foi solicitado. Com o objetivo de não repetir algumas séries de mensagens na íntegra, farei um breve resumo do que vinha acontecendo para, então, expor os excertos para análise.

No dia 13 de outubro de 2005, recebi um *e-mail* de C., descrevendo suas dificuldades em escrever parágrafos longos. Neste texto, ela expõe vários fatores, no dia 15 do mesmo mês, enviei uma mensagem de volta, pedindo que confirme ou não algumas conclusões a que cheguei. Junto com as conclusões, fiz alguns comentários e dei sugestões. Foi uma mensagem extremamente longa, provavelmente a mais longa de todas. No dia 26 de outubro de 2005, onze dias depois, C. encaminha uma mensagem, dizendo que não tinha mais o texto e solicita que eu a reenviasse. Fiz isto no dia seguinte, fazendo questão de incluir os comentários anteriores, na expectativa de que C. refletiria sobre eles. Na verdade, eu queria que ela seguisse o meu modelo; mas ela não. No dia 31 de outubro de 2005, ela respondeu:

*“Teacher,
I didn't see any big problem on my text. I don't know if you underlined my text because it doesn't appear and for me the written is clear, but if you have some comments to do I would like you to do or underline the text. Sorry for being late in my work, that was because I am studying for the ENADE test but please send me and I'll try to answer as fast as I can. Kisses”*

A maneira como C. escreveu evidenciou que não concordava com meus comentários, assim, ao insistir no assunto, julguei ser muita imposição, ou seja, retornar à postura de

professora corretora de textos, o que não propiciaria a continuidade do diálogo. Para não quebrar de forma brusca o assunto, retomei o mesmo assunto sob o ponto de vista dela, mas ainda tentando mostrar a C. a possibilidade de usar o computador como corretor, para depois retomar um outro assunto que ela havia mencionado anteriormente e não havíamos dado continuidade. Assim, apresento o meu texto, que sucedeu ao que foi apresentado acima.

“Hi C.

In fact, I didn't find so many problems in your text. There were a few words which my computer registered as spelling mistakes, maybe your version of WORD is different from mine so you can't see them.

The other topics I described were just to help you think about something else to write, since you said you cannot or you don't write long paragraphs. But never mind.

As I can see, you've been very busy with activities at UEM and also with the ENADE test.

What was it like? What kind of activities were there? How did you feel about it? Do you think the Language course you are attending is preparing well the students? In which aspects?

Hope to hear from you soon!”

Como numa conversa do discurso oral, C. demonstra sentir-se à vontade em resumir ou selecionar o que lhe parece mais relevante e discorre seu texto por este caminho, ao invés de responder cada pergunta, como fazia anteriormente, mesmo quando envia o texto em forma de anexo, como ocorreu no dia 14 de novembro de 2005:

“Hi teacher here is my text.

Kisses

C.”

Anexo:

“Hi teacher,

Sorry for my delay but these days are being terrible for me, I am really worried about my monograph and all my tests. However, what most worry's me is about my future, because I don't know what to do, I don't have any good job as a teacher or as something related with my profession.

Besides, one thing that makes me feel sad is think that maybe I will have to work in any job just to make money, even if it is not what I would like to my future. It is disappointing you study for five years and when you finish it you don't have what to do.

Last week I went to Wizard to do a classification test but it is something that I don't believe because there were many candidates some of them were older than me and had arrived from USA in that moment, of course that the fluency on English language will be much better.

Sometimes I think that all the things are happen in the same time, last week I moved from my apartment where I had been living for five years so my computer was off and just today I saw your e-mail. My new apartment is a mess, today I am here in my parents house I went here to try to study more and to finish my monograph.

Teacher I hope had written what you need. Some times I delay a little bit but it is because some of my teacher think that we don't have nothing to do and some of them to avoid work at the university give us many researchs.

If you want something else please ask me that I will try answer as fast as I could.

Kisses”

Neste momento, C. relaciona as atividades de estudo do curso de graduação e o concurso público, propostos por mim, e passa a fazer uma reflexão sobre a influência do presente em seu futuro e as preocupações que geram em sua mente. Mesmo assim, não deixa de lado sua preocupação em participar da pesquisa, dizendo “*if you want something else please ask me that I will try answer as fast as I could*”. O diálogo, então, tem prosseguimento nesta base.

Na próxima seção, reflito, concomitantemente, sobre o estilo e a estrutura composicional do gênero *e-mail*, a partir da proposta de Bakhtin, que ensina que as características do gênero não são indissociáveis.

3.2.2.1 O estilo e a estrutura composicional

A estrutura dos textos de ambas as partes iniciam com uma saudação, “*Hi teacher*” ou “*Hi/hello C.*” Em alguns poucos momentos, tanto eu como C. iniciamos a mensagem chamando a outra diretamente por “*teacher*” ou “*C.*” e prosseguindo o diálogo.

Os encerramentos também mantêm certo padrão. C., terminando costumeiramente com a palavra “*kisses*”, ocasionalmente utiliza “*See you*” ou “*Bye*”, enquanto eu me despeço com algumas variações como “*See you!, Hope to hear from you soon, Bye, I look forward to your comments, Have a nice week!, Bye*” ou simplesmente termino com meu nome.

Ambas temos o hábito de nos justificarmos de alguma forma no início das mensagens, principalmente em virtude de algum atraso. Isto é uma característica do *e-mail*, comum na conversa oral (gênero primário) e que marca a estrutura de nossos textos.

Em 8 de setembro de 2005, C. escreve:

“This week were too busy but now I had time to send you a paper...”

05 de outubro de 2005:

“Here I am again. Sorry for this long time without give any answer, but now I understood all you said.”

14 de novembro de 2005:

“Sorry for my delay but these days are being terrible for me, I am really worried about my monograph and all my tests.”

22 de novembro de 2005:

“Now I can answer all your questions.”

Ocasionalmente, desculpava-se no final da mensagem:

31 de outubro de 2005:

“Sorry for being late in my work, that was because I am studying for the ENADE test...”

21 de novembro de 2005:

“teacher I still don’t have computer a t home, so some times I will be late.”

22 de janeiro de 2006:

“Teacher, I still have to say that maybe from now on I will, sometimes, delay with my e-mails because tomorrow I am going to be at Maringá and there I don’t have internet. So I have to go to a lan house and I do it once a week.”

C. revela-se bem clara e objetiva ao se desculpar, utilizando com certa frequência a palavra “*sorry*” e também através de palavras que revelam atraso como “*still*” ou “*delay*”. O uso de intensificadores, como em “*really worried*” ou “*too busy*”, revela a intenção em demonstrar quão preocupada e ocupada ela tem estado, o que auxilia nas suas justificativas. Da mesma forma, usa a palavra “*all*” para dizer que está totalmente à disposição, como em “*I understood all you said*” ou “*I can answer all your questions*”. Estas marcas caracterizam o estilo de C., dentro do gênero *e-mail*.

O recurso lingüístico utilizado para relacionar justificativas no atraso e propostas para uma retomada, ou seja, para mudanças de comportamento, manifesta-se em palavras como “*now*”, “*because*” ou “*but*”. Para apresentar conseqüências mediante justificativas, usa “*still*”, “*so*” ou “*and*”.

Minhas marcas de desculpas variaram e a posição delas no texto foram mantidas sempre no início da mensagem, marcando, de certa forma, meu estilo:

10 de agosto de 2005:

“I decided to give you some time away from me since this is your first week on holiday”

16 de agosto de 2005:

“I’m back again”

08 de fevereiro de 2006:

“It has taken me some time to answer your last e-mail because I had problems with my computer...”

17 de fevereiro de 2006:

“You may have thought I had given up talking to you again, but that was not the case.”

Nos momentos em que me desculpo, uso “*because*” ou simplesmente nada, apenas intercalando frases com vírgulas.

Uma outra característica recorrente de C., já apontada anteriormente, é sua disposição em contribuir com a pesquisa, mesmo demonstrando não saber exatamente o que eu esperava dela. Constantemente, ela revela este sentimento, embora eu a tenha questionado poucas vezes sobre isto, apenas no início e posteriormente no final dos trabalhos.

Os excertos apresentados na seqüência revelam que, no início da pesquisa, em maio/junho de 2005, até meados de outubro de 2005, C. apresenta uma estrutura composicional de seu texto que marca um estilo em duas situações diferentes. Primeiramente, ela escreve mensagens curtas, incluindo suas justificativas. O que eu solicitava a ela anteriormente era encaminhado através de anexo. Num segundo momento, quando, conforme foi descrito na seção 3.1, ela passa a me ver como interlocutora real, os anexos não são mais incluídos, mas incorporados nas mensagens que envia. Os excertos que apresento estão em ordem cronológica para que possam ser visualizadas as duas fases.

Fase 1

27 de maio de 2005:

“You can relax because I will participate on your research. I think it will be good for me.”

Este trecho foi a mensagem como um todo, excluindo saudação e despedida.

24 de junho de 2005:

“I already answed your questions. I hope I done it correct”

Este também foi a mensagem enviada, excluindo saudação, despedida e o anexo com o texto.

03 de julho de 2005:

“Teacher here is my text with all the alterations. Now I hope it will help you”

Assim como nos dois exemplos anteriores, C. escreve uma breve mensagem justificando- se e, a seguir, inclui o anexo com o texto solicitado.

04 de agosto de 2005:

“I am really glady (about) with your interesting in help me.”

Esta marca ocorreu no final da mensagem, após responder aos meus questionamentos do *e-mail* anterior.

17 de agosto de 2005:

“... now I had time to send you a paper... I hope it would help you”

Mais uma vez, C. escreve uma breve mensagem, justifica-se e acrescenta texto anexo.

13 de outubro de 2005:

“I answer your e-mail and if you don’t understand something, please ask me.”

Repetidamente, a participante procede da mesma forma, encaminhando uma breve mensagem, justificando-se, incluindo o anexo com o texto solicitado. Entre as seis mensagens apresentadas, apenas uma não contém anexo.

Fase 2

31 de outubro de 2005:

“Sorry for being late in my work, that was because I am studying for the ENADE test but please send me and I’ll try to answer as fast as I can.”

A justificativa pela demora e a demonstração de desejo em participar da pesquisa foi apresentada ao final da mensagem.

14 de novembro de 2005:

“If you want something else please ask me that I will try answer as fast as I could.”

Novamente, C. prontifica-se a ajudar na pesquisa, com uma frase no final da mensagem.

21 de novembro de 2005:

“Teacher I still don’t have computer at home, so some times I will be late. But I’ll try to answer as fast as I can.”

Pela terceira vez, nesta segunda fase, a participante primeiramente responde e comenta o *e-mail* anterior para, no final, explicar seus atrasos e dizer que está disposta a colaborar comigo.

19 de dezembro de 2005:

“... on Friday I will answer as you would like I do.”

Nesta data, C. escreve um texto curto, explicando alguns detalhes que havia lhe perguntado e, logo a seguir, no final do texto, comunica que entrará em contato em breve.

22 de dezembro de 2005:

“Now I can answer all your questions.”

Quebrando a seqüência de justificativas e explicações ao final da mensagem, a participante demonstra, logo no início do *e-mail*, sua prontidão em responder minhas questões, para, posteriormente, dar continuidade ao nosso diálogo. Este momento parece mostrar na continuidade de uma conversa anterior em um momento que alguém, após alguns problemas já resolvidos, está pronta para um outro momento, e assim discorre o assunto desejado, como um fluxo de pensamento, o que mais uma vez reforça a idéia do gênero *e-mail* pela espontaneidade.

15 de janeiro de 2006:

“I don’t know if this kind of topic is helping you.”

Aqui, C. retoma a estrutura composicional da fase dois, revelando suas incertezas sobre sua participação na pesquisa, no final da mensagem, como um encerramento da conversa, esperando uma resposta minha.

25 de janeiro de 2006:

“I am here today just to say that when I said to you that I could answer your e-mail a little bit late it didn’t mean that I won’t answer. You can send e-mails, I like to participate.”

Nesta última mensagem, C. faz de toda ela um texto, explicando e, de certa forma, avisando-me que quer participar da pesquisa.

Acredito ter evidenciado com estes excertos a estrutura composicional do gênero *e-mail* construído por C., distinguido pelas duas fases bem como seu estilo. Relembrando,

então, que, na primeira etapa, C. primeiro se justifica, explica ou pede confirmação no início das mensagens, que eram normalmente curtas e com os textos esperados anexos, para, posteriormente, numa segunda etapa, escrever o que pensava; apenas no final justifica, ou solicita resposta positiva quanto à sua participação na pesquisa.

A fim de marcar também o seu estilo próprio, em todos estes trechos, observa-se que C. utiliza vários recursos, para revelar seu interesse na participação da pesquisa. O uso do futuro com “*will*”, ao se referir àquilo que irá fazer, caracteriza-se como uma promessa, ao dizer “*I’ll try to answer*”, “*I’ll answer*”, “*it will be good*” ou até mesmo é usado para avisar sobre o que está prestes a acontecer, como “*I’ll be late*”. Este aspecto marca o gênero *e-mail*, pela questão da oralidade em usar um termo que revela decisão espontânea e não programada.

A utilização do *can*, em “*you can relax*”, “*you can send*” ou “*I can answer*”, demonstra que C. está aberta à participação. Este aspecto também é enfatizado através do uso do imperativo acompanhado de *please*: “*please, send*” ou “*please, ask me*”. Estas marcas revelam o estilo de C. em querer ser gentil e mostrar disposição na continuação do diálogo.

Um último aspecto, ainda sobre o estilo, é o uso de algumas expressões que deixam muito claro o anseio de C. em escrever aquilo que é necessário para a pesquisa, mas também, sem saber exatamente o que eu espero ou preciso: “*I hope I done it correct*”, “*I hope it would help you*”, “*on Friday I will answer as you would like I do*” e “*But I’ll try to answer as fast as I can.*” A palavra “*hope*” revela desejo, anseio por algo que não é certo. O fato de afirmar que irá responder como eu espero também revela que ela deseja fazer “certo” para me agradar. Finalmente, a expressão (“*as fast as I can*”, o mais rápido que puder) demonstra que ela tem outras atividades, mas sabe que sua participação é imprescindível à pesquisa.

A seguir, passo a analisar a minha estrutura composicional, bem como minha estilística.

Minhas reações diante desses comentários dela não aparecem de forma a responder às perguntas de C., apenas demonstram uma maneira de deixá-la confortável e se expor naturalmente, sem querer agradar a mim, apenas. Deste modo, as mensagens com os meus textos, que seguiram os textos de C. já descritos, apenas retomam o tema principal ou utilizo expressões em momentos não consecutivos aos seus para incentivá-la a escrever. Estes trechos aparecem sempre no final da mensagem.

23 de maio de 2005:

“In case you need anything else, don’t hesitate to send an e-mail”

Data incerta:

“I would really like to know about them. I’ll be waiting for them”

09 de julho de 2005:

“As soon as you have time, write me back!”

10 de agosto de 2005:

“Hope to hear from you soon.” (utilizado diversas vezes)

16 de agosto de 2005:

“What do you think? Let me know”

15 de outubro de 2005:

“Let’s try again”

27 de novembro de 2005:

“I look forward to your comments.”

17 de fevereiro de 2006:

“Think about it and let me know your position.”

20 de março de 2006:

“Let me know what you think about that and tell me what’s going on in your life now!”

Além da estrutura composicional do meu texto, com incentivos para que C. continuasse a dialogar, sempre marcada no final das mensagens, também se revelam características do meu próprio estilo. Como eu estava num processo de desvencilhamento de velhos comportamentos, desde o início procurei utilizar palavras que não soassem como imposição, ao contrário, a intenção era revelar interesse. Para isto, fiz uso de expressões como “*don’t hesitate*”, “*hope to hear*”, “*look forward*”, “*as soon as you have time*”. Estas expressões são bastante típicas na LI, muito comum em cartas, o que nos faz lembrar Paiva (2004), ao afirmar que o gênero *e-mail* incorpora outros gêneros, neste caso a carta. Apesar do uso do imperativo normalmente indicar ordem, em “*don’t hesitate*”, os momentos em que foram utilizados marcaram sugestões: “*Think about it and let me know your position*” ou “*Let me know what you think and tell me ...*”, revelando meu próprio estilo como interlocutora.

Ao concluir uma parte desta seção, analisando a estilística e a estrutura composicional, acredito ter evidenciado as características de C. e as minhas. A aluna-participante passou por um processo para construir sua estrutura composicional. Antes, justificando-se, explicando, pedindo confirmação em mensagens curtas ou logo no início de seu enunciado, incluindo o texto principal em arquivos anexos. Posteriormente, passa a escrever textos maiores, não mais anexos, a fim de justificar, comunicar ou explicar algum fato. Seu estilo, dentro do gênero *e-mail*, é permeado de palavras intensificadoras. Eu, por minha vez, creio ter mantido apenas um padrão na organização, apresentando frases e expressões do tipo “*I look forward to your comments*”, “*Hope to hear from you soon*” ou “*as soon as you...*”, como forma de resposta aos seus apelos de confirmação em estar fazendo o que eu esperava que também marcam meu estilo ao usar frases feitas que são comuns na LI.

3.2.2.2 O conteúdo temático

As análises apresentadas até aqui descreveram a estrutura composicional dos textos coletados e sua estilística. O último aspecto a ser abordado é a questão temática. Optei por discutir a temática no final, pois a análise dos outros dois itens, de certa forma, abriu caminhos para esta parte da investigação.

Conforme descrevi no início da seção 3.2.1, desde o começo da troca de *e-mails*, C. responde a tudo o que lhe questiono ou solicito, mantendo-se, assim, as temáticas propostas. Entretanto, aos poucos, ela passa a se sentir à vontade em utilizar alguma temática e expandir

alguma idéia que lhe chama mais a atenção. Eu, por minha vez, nem sempre respondo a tudo o que C. coloca, mas seleciono os pontos que mais me chamam a atenção para dar continuidade à temática, também expandindo algumas idéias, assim como a participante faz. Nos momentos em que percebo falta de interesse ou distanciamento de C., tento encerrar o que parece desinteressar-lhe e mudo a temática para algo novo ou que foi apenas mencionado anteriormente. Apresento exemplos de mensagens sequenciais que demonstram esse desenvolvimento.

O primeiro exemplo, já utilizado em outros momentos deste trabalho, inclusive no início desta seção, ao qual aludo novamente, é uma resposta de C. (21/06/05) a uma de minhas primeiras mensagens (21/06/05) em que, através de números nas minhas perguntas, e no texto de C., retrata-se a necessidade dela em manter a temática proposta. Conforme também sugeri, a ordem das informações poderia variar, uma vez que não era um questionário, apenas um guia, e assim ela o fez. Acredito que, por ser ainda o início da pesquisa, a participante se sentia insegura em seguir seus próprios desejos e escrever o que considerasse melhor, podendo selecionar ou excluir algumas questões. Ela manteve, então, toda a temática proposta. Na minha mensagem, que sucedeu a dela, faço comentários positivos e estabeleço alguns pontos para expandir a temática. Para esta expansão, faço uso de perguntas e afirmações para que confirme ou não minhas expectativas.

Data incerta:

“Hi C.

*First of all I would like to thank you for being so quick on returning your first task. I read your text and as usual, I liked very much to learn about you and your life. **Since** we have started a conversation I **wish** I could know a bit more, **so** I included some comments, questions and conclusions about the things you said. I would really like to know about them! I'll be waiting for them.”*

Nesta introdução do texto, estabeleço um vínculo entre o que foi feito e o que espero que aconteça através de palavras como “*since*”, “*wish*”, e “*so*”, proporcionando assim uma continuidade e a expansão no tema. Juntamente com o envio dessa mensagem acrescentei o texto original de C. e inseri comentários nas laterais. Para esta análise, apresentarei apenas alguns trechos em que ela expressa algo e eu a questiono ou tiro minhas conclusões.

1. C. *“...then when I decided to do Letras I chose the English language because I had already studied it.”*

Meu comentário: *“So, was it only because of the language or because you thought about teaching English?”*

2. C. *“As I already said at the school was too difficult to learn English, (a)because we used to work with a book [...] and (b) sometimes the teacher brought music, but the listening was forgotten and the method was old fashioned.”*

Meus comentários: (a) *“So you think working with a book is not good...”*

(b) *“It means you didn’t like it?”*

Neste início de diálogo, eu ainda estava presa ao método tradicional de revisão de textos, assim como C. Minha intenção era que a participante corrigisse ou melhorasse seu texto, seguindo minhas orientações e assim ela o fez e afirma ao encaminhar a seguinte mensagem: *“Teacher here is my text with all the alterations. Now I hope it will help you.”*, incluindo seu texto reformulado. Esta fala da participante revela sua preocupação em não fugir do tema, uma vez que demonstra acreditar que ela precisa aceitar minhas sugestões, como se fossem correções, típico do aluno que está habituado com a idéia de que o conhecimento do professor é soberano sobre o do aluno. Apresento os dois excertos que apresentam as reformulações de C.:

1. *“... then when I decided to do Letras I chose the English language because I had already studied it. But to tell you the truth when I start the University I was interesting in work as a Portuguese teacher, now I like English language, though.”*

Neste primeiro exemplo, C. manteve a frase inicial e expandiu o tema, acrescentando uma nova frase e explicando com mais detalhes o que lhe perguntei. A intensificação do uso de exemplos pessoais ajudou a dar personalidade ao texto, abrindo espaço para ela se expor, como se vê também no seguinte excerto.

2. *“I studied English at my school, too, but it wasn’t good enough. In the classroom there were a lot of students in different levels of English. So at the school I almost didn’t learn the English language although my teacher was*

excellent. I think was too difficult to learn English, because we used to work with a book [...] and sometimes the teacher brought music, but the listening was forgotten and the method was old fashioned. Then the music was the only interesting in the school as a method to learn English, because work just with the book is boring sometimes.”

Embora estes dois excertos tenham sido extraídos de uma única mensagem, no segundo exemplo, a participante arrisca um pouco mais no acréscimo de informações. Além de fazer os comentários na seqüência de cada item, encerra o parágrafo ligando os dois tópicos. Completando esta seqüência em relação à temática, a minha mensagem, que sucedeu a de C., retoma os acréscimos feitos e inicia um novo tema. Isto ocorre através da mudança de parágrafo, interagindo com fatos anteriores a pesquisa.

09 de julho de 2005:

“Hello C.

I'm very impressed with your promptness. I was happy to know that you had the opportunity to change your mind about the English language and I agree with you when you say that working with different teachers and methods gives us lots of opportunities. It helps broaden our mind.

Last year, we had a similar activity using the computer but this is still new for me, especially because I have to keep records of everything in order to make it a reliable research. So, as I was organizing the messages I realized I had made some mistakes, grammar ones. There was also one message in which a word was missing. It has made the sentence quite strange. Does it also happen to you? If you looked back at the texts and messages you sent me, do you think you would find the same things I did with mine?”

Neste ponto, alguns desvios gramaticais de C. começaram a chamar-me a atenção, e dentro do mesmo assunto sobre aprendizagem, automaticamente relacionei com correção e tentei abrir um novo espaço, não só para discussão, mas desejava realmente que a participante observasse seus “erros”. Seu *e-mail* subsequente respondeu minhas perguntas de forma textual, mas não de forma prática, ou seja, ao reler o que havia escrito, ela não conseguiu ver seus equívocos como eu esperava.

Encaminhei nova mensagem depois de aproximadamente vinte dias. Justifiquei meu afastamento em virtude das férias na instituição e iniciei uma nova temática, como forma de retomar o diálogo após tanto tempo sem nos comunicarmos. Perguntei-lhe sobre suas férias e

se teve trabalhos acadêmicos para fazer durante este período. Em seguida, retomei um dos temas que estávamos discutindo, sobre cursos de aperfeiçoamento, e acrescentei algumas dicas para correção de textos através de uma ferramenta automática de correção de textos do programa Windows. Segue o texto enviado:

Algum dia no início de agosto:

“Hi C.

I decided to give you some time away from me since this is your first week on holiday. I wish you could enjoy these free days. What have you been doing? Has any teacher asked you to do things during the holidays?

By the way, in your last text you said you had to improve your English and therefore you are doing different courses. What kind? What kind of courses do you think helps you most? Don't keep thinking that you have to be 100% to start teaching we learn a lot when we start preparing lessons and teaching itself. If you are interested, there will be an event at Hotel Deville on 20th of August. It will be from 9:00 to 12:00. The subject is: How to motivate a child in the 21st century. Unfortunately I don't know how to enroll yourself but you can write to www.sbs.com.br and ask them.

I'll also let you a suggestion for improvement. You know that teachers, unfortunately, look mostly at grammar aspects, so if you use the computer you can choose the item FERAMENTAS/IDIOMAS and select US or UK English and it will show you your mistakes. Then you have three possibilities, first you may recognize your mistake immediately, second you can right click the mouse over the underlined word and it will show you the problem, third if you don't understand the possibilities the machine offers you can pick up a grammar book or ask someone for help. It doesn't mean that the text will be perfect there are other aspects in a text besides grammar and vocabulary, but it's a start.”

Assim, no primeiro parágrafo, introduzo uma nova temática com algumas perguntas pessoais para que pudessem despertar em C. motivação para mantermos o diálogo. No segundo parágrafo, retomo assunto de mensagem anterior, novamente com algumas perguntas e sugestões. No último parágrafo, retomo mais uma vez a temática de correção de textos, orientando-a como fazer, utilizando o próprio computador. Neste momento, meu interesse era a correção gramatical, os outros dois parágrafos foram usados apenas como pano de fundo para disfarçar meu verdadeiro objetivo.

C. respondeu minha mensagem em relação aos dois primeiros parágrafos. O terceiro, e mais esperado por mim, veio através de outros exemplos que ela deu em relação a situações em que tem aprendido a lidar com problemas de aprendizagem da língua. Sua resposta foi:

“Hi teacher,

I have a lot of things to do on my vacation (T. research and the “monografia” to give to A.), then, I don’t have vacation.

About improving my English I did FCE course and it was excellent, but I have to study more because when I was doing the course I didn’t have enough time. When I have to give classes I have to study and it helps me in many ways.

I am really glady (about) with your interesting in help me.

Thanks about the clues.”

Ao ler esta mensagem, creio que, de forma mais intensa neste momento de análise, percebi que C. não estava interessada em correções. A verdadeira motivação e a disposição dela em participar da pesquisa eram oriundas do meu interesse por ela e no seu desenvolvimento como um todo. Admito que, no momento em que trocávamos *e-mail*, não havia percebido isto de forma tão clara como faço agora. Eu estava sendo de certo modo falsa, pois fazia uso de artifícios de conquista para atingir meu objetivo: um texto perfeito. Apesar de não considerar esta minha atitude muito honesta, posso afirmar que ela foi significativa para observar o meu crescimento como interlocutora.

Assim, continuamos nossas conversas, com rompimentos de minha parte, quando percebia minha insistência em determinado tema e a falta de interesse de C. Posso afirmar que eu quebrei a temática mais vezes do que a participante, possivelmente, em função de nossas posições como interlocutores no diálogo. Eu, como professora e pesquisadora, sentia autonomia para mudar os temas quando considerava conveniente. A aluna, por sua vez, demonstrou se colocar na posição de colaboradora na minha pesquisa, assim procurou manter as temáticas propostas. Quando não lhe agradava, assim como num diálogo com outra pessoa, demorava a responder minhas mensagens ou então selecionava algum item que lhe interessava e criava um viés no tema. Nos últimos meses da pesquisa, C. percebeu que podia encaminhar nossas conversas pelos caminhos que tinha vontade, mas nunca rompeu a temática proposta de forma drástica.

A Tabela 2 revela a frequência e os momentos de mudança de temática durante a pesquisa.

Tabela N° 2: Frequência e momentos temáticos

ENVIO Pesquisadora	TEMÁTICA	RECEBIMENTO Participante	TEMÁTICA
23/05/2005	participação	27/05/2005	participação
08/06/2005	endereço	09/06/2005	endereço
21/06/2005	profile	24/06/2005	profile
?	Profile + perguntas	03/07/2005	Profile/expansão
04/07/2005	confirmação	05/07/2005	Profile
09/07/2005	Profile Correção Avaliação	19/07/2005	Profile expansão/correção avaliação
?	Perguntas/férias Correção/aperfeiçoamento Correção/sugestão	04/08/2005	Férias Aperfeiçoamento
16/08/2005	Aperfeiçoamento Texto de outro professor	17/08/2005	Texto de outro professor
		08/09/2005	Texto de outro professor
08/09/2005	Texto de outro professor		
05/10/2005	retomada	05/10/2005	Retomada Texto de outro professor Parágrafos longos
10/10/2005	Parágrafos longos	13/10/2005	Parágrafos longos
15/10/2005	Parágrafos longos	26/10/2005	Parágrafo longo
27/10/2005	Parágrafos longos	31/10/2005	Parágrafos longos ENADE
10/11/2005	Parágrafos longos ENADE	14/11/2005	Estudos/professores Mercado de trabalho
16/11/2005	Estudos/professores Mercado de trabalho	21/11/2005	Estudos/professores Mercado de trabalho Experiência profissional
27/11/2005	Estudos/professores Experiência profissional		
19/11/2005	Retomada Planos para o futuro	19/11/2005	Planos para o futuro
		22/12/2005	Retomada sobre ano escolar Planos para o futuro
		01/01/2006	convite SMS
10/01/2006	Férias Convite SMS	11/01/2006	Holidays Convite SMS gramática
13/01/2006	Gramática Concurso	15/01/2006	Concurso Mercado de trabalho
		17/01/2006	Concurso

			gramática
17/01/2006	Concurso Gramática	18/01/2006	Concurso/seleção Gramática/livro
20/01/2006	Concurso/seleção Gramática/livro	20/01/2006	Concurso/seleção Atraso possível
		25/01/2006	atraso
25/01/2006	Atraso Gramática/opinião	26/01/2006	Gramática/opinião Concurso público Solicitação de livro
31/01/2006	Solicitação de livro Avaliação da pesquisa	02/02/2006	Avaliação da pesquisa Solicitação de livros
08/02/2006	Avaliação da pesquisa Gramática X situação real Livro	08/02/2006	Livro Gramática X situação real Estágio
13/02/2006	Livro Gramática X situação real Atividade do estágio	15/02/2006	Livro Atividade do estágio
17/02/06	Concurso Situação real	09/03/06	Concurso Situação real
20/03/06	Concurso Situação real	20/03/06	Situação real concurso
26/03/06	Concurso Situação real Estudo da Língua Inglesa		Novo concurso Estudos da Língua Inglesa

Finalizo a seção, retomando os três aspectos analisados a partir do gênero *e-mail*: a estrutura composicional, o estilo e a temática. Quanto à estrutura composicional e ao estilo, não foi possível concluir que eu tenha tido influência sobre a escrita de C., sobre os níveis vocabulares, as expressões e a forma de organização semelhante. Para marcar o estilo, cada uma utilizou o conhecimento que possuía para escrever. C. opta pelo uso de intensificadores para enfatizar sua fala. Já, eu faço uso de frases típicas de cartas para finalizar minhas mensagens e encorajar minha interlocutora a dar continuidade ao diálogo.

Quanto à estrutura composicional, C. passou por um processo de construção. De mensagens curtas, normalmente justificando-se, comunicando ou solicitando confirmação e o texto principal anexo, passou a escrever textos maiores. Entretanto, as justificativas e solicitações passaram a ocorrer no final do texto, deixando transparecer que o texto como um todo era mais importante. Eu mantive um padrão nas mensagens com frases de encorajamento no final dos meus textos, não necessariamente respondendo às perguntas de C. de forma escrita, mas tentando suprir suas expectativas.

Em relação à temática, posso afirmar que houve bastante influência sobre o dizer de cada uma, tanto para romper, quanto para manter ou expandir determinados tópicos, caracterizando o gênero *e-mail*.

Após análise do gênero, passo à próxima seção, que relaciona os resultados das análises sobre o interlocutor e o gênero, articulados com a teoria exposta no capítulo de revisão bibliográfica.

3.3 Resultado das análises

Para completar este capítulo de análise, apresento nesta seção um resumo dos resultados das análises sobre o interlocutor e o gênero, articulados com a teoria exposta no capítulo de revisão bibliográfica. Para melhor guiar meu leitor, faço este levantamento, seguindo a ordem cronológica da troca de mensagens eletrônicas, destacando as marcas que caracterizam o interlocutor e o gênero nesta pesquisa.

Na seção 3.1, fiz uma análise dos interlocutores envolvidos na pesquisa, eu como pesquisadora e C. como participante. Destaquei três momentos distintos em que C. via-me como interlocutora. No início da pesquisa, C. via-me como professora. Ela envia mensagens curtas com textos maiores, anexados conforme minha solicitação. Eu questiono C. em relação a seu texto, nos aspectos do conteúdo e da forma. Suas respostas revelam uma atitude responsiva ativa, conforme discutida por Bakhtin, no sentido de cumprir ordens, revelando a posição social de cada uma.

Tanto C. quanto eu, revelamos ter absorvido uma espécie de hierarquia social que aprendemos com nossos professores. Eu aprendi que o professor é quem controla, guia uma sala de aula e os alunos devem seguir estas instruções, e era assim que me sentia no início da pesquisa. Entretanto, cada professor tem seu modo próprio de agir, assim os alunos procuram descobrir como agradar seus professores, seja no modo de se comportar em sala de aula, participar oralmente ou como fazer uma “boa” prova e obter aprovação. Desta forma, eu, e acredito que outros professores também, despercebidamente, repetimos o que ora experimentamos como alunos. Ou seja, continuamos, muitas vezes, atuando num curso que forma professores, agindo e ensinando nossos futuros professores a agir da mesma maneira que aprendemos, conseqüentemente a aula é voltada para as necessidades do professor e não do aluno.

Esta estrutura social, já estabelecida, levou C. a questionar-me constantemente se o que ela estava fazendo era o correto ou se era de interesse para a pesquisa. C. pouco se expressava, apenas cumpria o que eu lhe pedia. Retomo, neste momento, os conceitos de Bakhtin (1997) e Vygotsky (1988), ao discutirem a questão do desenvolvimento intelectual que vai do social para o individual. Como eu poderia, naquele momento, esperar que C. aprimorasse sua condição de escrita se o meio social em que ela se encontrava não era dialógico em sua plenitude? Ela apenas respondia as minhas solicitações, ou seja, cumpria ordens, mesmo quando apareciam de forma polida e/ou implícita.

Os processos de mudança de C., e os meus também, apóiam-se nesta mesma teoria de Vygotsky (1988), ao afirmar que, no processo de internalização, a transformação de um processo interpessoal (social) para o intrapessoal (individual) ocorre a partir de uma longa seqüência de eventos durante o desenvolvimento. Sob a perspectiva de Bakhtin, o desenvolvimento também ocorre do social para o individual e chama este processo de monologização. Tal pressuposto se repete dentro da pesquisa. O dialogismo deveria ocorrer em momentos que C. interage com o mundo social, no caso desta pesquisa, as mensagens de *e-mail* através da interação verbal com o outro que ocorriam de forma muito precária no início, pois eu ainda era a professora estruturalista corretora de textos e queria ensinar C. a melhorá-los à minha maneira.

Entretanto, aos poucos, C. passou a libertar-se da imagem que tinha de mim, apenas como professora, e passou a me ver como pesquisadora também. Neste momento, ela percebe que sua participação é importante e que tem algo a oferecer. Inicia, deste modo, um processo de se situar como sujeito dentro desse contexto. Dá-se início, também, a um processo, ainda que lento de minha parte, em começar a agir como mediadora entre C. e os textos, tentando transmitir confiança, admitindo meus erros, dificuldades e solicitando sua ajuda. Este rompimento de barreiras começa a estabelecer um novo contexto social que possibilita um diálogo real.

Bakhtin (1997, p.293) afirma que a alternância dos sujeitos falantes, ou dos locutores, determina as fronteiras do enunciado. Cada enunciado tem um começo e um fim, o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro. O acabamento é que propicia a responsividade do interlocutor, fazendo com que tome uma posição responsiva. Quando o acabamento não é claro, a resposta do interlocutor não revela uma compreensão ativa em relação ao enunciado anterior. Esta situação ocorreu bastante durante a pesquisa em situações distintas, por exemplo, quando houve demora no envio de mensagens. Na minha situação, de processo de mudança de posição estruturalista para sócio-interacionista, necessitava de um

tempo para pensar e analisar como deveria ser meu enunciado, de forma a deixar claro o que eu queria informar, quais eram minhas intenções. C., em alguns momentos, demora a responder minhas mensagens por não entender as fronteiras temáticas e intencionais de alguns de meus enunciados. Quando tento retomar a temática, ela responde de forma a não revelar muito interesse, o que me levou a mudar a temática.

Em outros momentos, C. parece perceber quais são as fronteiras do meu enunciado, de maneira muito gentil, revela seu desejo de encaminhá-lo de outra forma, delimitando as fronteiras do seu enunciado. Isto ocorre quando ela expande algumas temáticas para falar o que sente vontade naquele momento, o que fica muito claro para mim, o que me fez encaminhar as conversas conforme ela estabelece sobre o que deseja falar.

Deste modo, essas fronteiras começam a ser mais marcadas. C. deixa de escrever mensagens curtas e passa a escrever textos maiores com marcas expressivas, fazendo críticas, ironias, retomadas de assunto, demonstrações de desacordo, solicitações de atitudes responsivas minhas. Para isto, fazia uso de estratégias discursivas com emprego de adjetivos, intensificadores e passa a tomar decisões e demonstrar suas intenções.

Estas marcas discursivas caracterizam o gênero *e-mail* trabalhado na pesquisa, pela espontaneidade e informalidade de C., mas também revelam o primeiro e mais importante critério de acabamento do enunciado descrito por Bakhtin (1997): ter o que dizer. Quando o locutor tem o que dizer, ele o faz de forma objetiva, com perguntas que requerem respostas também objetivas. Em vários momentos, C. expande a temática proposta por mim, pois tinha algo mais a dizer, além do que eu solicitava, mas também, por passar a encontrar em mim uma interlocutora real, não mais a professora ou a pesquisadora somente.

Aos poucos, eu também consigo aceitar minha posição de interlocutora real e me constituir como sujeito que conduz à espontaneidade, neste caso, característica da oralidade, fazendo uso de palavras e expressões para justificativas ou demonstrações de incentivo ao final das mensagens. Esta minha atitude deu segurança a minha interlocutora, levando-a a produção de mensagens diretamente no corpo do *e-mail*, não mais em anexos.

Assim, o gênero *e-mail* passou a organizar a nossa fala, conforme as circunstâncias, o meio social real que construímos e o relacionamento que desenvolvemos entre nós.

No que concerne tal gênero, Paiva (2004) também distingue três tipos de competências necessárias para produzi-lo: a pragmática, a tecnológica e a intercultural. Dentro do contexto desta pesquisa, os dois primeiros são mais pertinentes, uma vez que não há comunicação com falantes nativos da língua alvo. A competência pragmática se refere à habilidade de fazer escolhas apropriadas e considerar restrições na interação social, para que a comunicação seja

bem sucedida e o usuário que possui esta competência, além de usar a língua de forma adequada ao contexto, também seleciona e utiliza atos de fala e silêncio a fim de produzir sentidos e estimular a interação. Tanto C. quanto eu apresentamos esta competência, embora com marcas diferentes.

A competência pragmática de C. pode ser observada nas justificativas constantes nos finais das mensagens, para explicar algum atraso seu, ou nos questionamentos que faz durante a pesquisa, para obter confirmação se a participação dela continua sendo importante. O uso dos adjetivos também caracteriza sua necessidade em deixar claros seus sentimentos, além de estimular a interação. C. também faz alguns questionamentos a fim de gerar em mim uma atitude responsiva ativa em momentos que demonstra tristeza, frustração ou dúvida.

A minha competência pragmática pode ser observada em frases típicas da língua inglesa para estimular uma atitude responsiva ativa em C., ou ainda quando percebo que ela não está se sentindo bem com alguma temática. Neste último caso, procuro retomar o que estávamos conversando anteriormente, encerrando o assunto para apresentar um outro tema qualquer ou buscar em alguma outra fala de C., algo que ainda não fora discutido, mas que podia trazer-lhe de volta o interesse.

Diria que nossa competência tecnológica também está em processo de construção. Algumas ferramentas básicas revelam ser conhecidas pelas duas participantes, como copiar, colar ou inserir anexos. Outras, como o corretor ortográfico ou o *inserir/comentários*, não demonstrou ser muito familiar a C., haja vista a possibilidade que tinha em revisar a gramática que não foi feita e nem tampouco compreendeu o que lhe solicitava quando usei a segunda ferramenta.

CONCLUSÃO

Ao finalizar esta pesquisa, dentro dos limites desta dissertação, posso afirmar que a minha condição como professora e pesquisadora em admitir minhas dificuldades, barreiras e, de forma cautelosa, quebrá-las e buscar novos caminhos para superar minhas dificuldades, foi imprescindível para alcançar os resultados obtidos. Para tanto, foi necessário um período extremamente longo. Posso afirmar também que uma de minhas maiores barreiras foi a de ser o interlocutor e o outro de mim mesmo ao ler e reler meus próprios textos, avaliá-los, reescrevê-los e aceitá-los como acabados, delimitando as fronteiras dos meus enunciados, que certamente serão rediscutidos por outros interlocutores. Acreditar que, assim como a palavras dos outros se tornaram minhas, as minhas também se tornarão as dos outros, num contínuo aprender. Acredito que, se essas mudanças não tivessem ocorrido, eu não teria alcançado minha posição de interlocutor real diante de C.

As teorias de Bakhtin e Vygotsky foram de grande importância para o levantamento e análise desta pesquisa, principalmente as questões de monologização propostas pelo primeiro, ou internalização, pelo segundo. Foi preciso compreender que, para a exteriorização de um pensamento interno, inconscientemente, C. e eu voltávamos ao contexto anterior, que era o social que conhecíamos, o de professor-aluno, cada uma com suas concepções sócio-históricas e culturais marcadas em nossas memórias de vida. Entretanto, minha mudança foi um processo consciente e refletido, o qual permitiu uma mudança, pressupostamente, inconsciente de C.

Ao iniciar esta pesquisa, estabeleci, como primeiro objetivo específico, discutir uma experiência de produção de textos por computador, via *e-mail*, para auxiliar o acadêmico de LI na construção de escrita em LE. Minha concepção de produção textual, naquele momento, era fazer propostas de reescritas. Contudo, C. não via em mim uma interlocutora real, apenas sua ex-professora. Ela respondia a todas as minhas solicitações e questionamentos, mas não se expunha muito. Não havia interação, apenas uma compreensão responsiva ativa, quase automática. Somente quando me conscientizei que o segundo objetivo específico, verificar como a interação e a mediação conduzidas pelo computador, via *e-mail*, refletiam-se nos

textos produzidos pela aluna dependiam de mim, é que comecei a trilhar um caminho de respostas.

Dois fatores foram importantes, a questão do interlocutor e a do gênero, lembrando que o gênero *e-mail* é uma mistura dos gêneros primários e secundários. Quando iniciamos a troca de mensagens, meus enunciados eram característicos do gênero secundário e C. respondeu da mesma forma. A participante demonstrava certa formalidade ao enviar os textos anexos e também um distanciamento entre mim, a professora, e ela, a aluna, uma vez que eu também agia como ela. Na tentativa de me aproximar mais de C., comecei a deixar um pouco algumas estruturas que me caracterizavam como professora, como incluir perguntas/questionários anexos, usar marcadores como a), b) para organizar minha fala ao apresentar mais do que um item, solicitar correção de erros de ortografia ou gramaticais para então dialogar.

O uso de termos corriqueiros, a informalidade, as perguntas, revelando interesse, demonstrações de incentivo, constituíram-me como interlocutora real de C., que passou a se expressar naturalmente, como duas pessoas que conversam, marcando interrupções, conferindo entendimento, exclamando ou perguntando. Posso afirmar que a possibilidade de usar a língua como gênero primário, dentro do gênero *e-mail*, foi um recurso de grande importância, refletindo nos textos produzidos pela aluna e por mim também, em termos de utilização da LI para nos expressarmos de forma mais clara e espontânea.

Assim, os objetivos específicos da pesquisa aconteceram na ordem inversa, primeiro confirmando que a interação e a mediação mediadas pelo computador, através do *e-mail*, refletem-se enormemente nos textos dos interlocutores, e não somente nos da aluna, como eu supunha. O outro objetivo específico não se concretizou simplesmente como uma discussão de experiência de produção de texto, mas em um crescimento pessoal, espontâneo e mais consciente, que acredito ter contribuído para a formação da participante como professora, principalmente na minha, como professora e pesquisadora.

Sem sombra de dúvidas, a reflexão sobre a produção textual em LE na Universidade, que foi o objetivo geral desta pesquisa, ocorreu. Houve apenas uma mudança no meu ponto de vista, minha expectativa é de que estaria contribuindo para a formação de um futuro professor, ou seja, a da aluna-participante, mas pude concluir que contribui grandemente para minha formação continuada como professora-formadora e também como produtora de textos, mostrando que não basta apenas recebermos informações, aceitá-las e reproduzi-las, é necessário refletir, agir, interferir, questionar e, principalmente, interagir com o outro.

No início desta Conclusão, afirmo que a pesquisa se findava dentro dos limites desta dissertação, porque, além do que existe impresso nestas páginas, existe ainda o que há por vir, como forma de atitude responsiva ativa. Novas discussões e apresentações em congressos e eventos relacionados à área irão possibilitar que pesquisas semelhantes ocorram e que pessoas engajadas num desejo de mudanças do ensino e aprendizagem da escrita em LE possam buscar novos caminhos dentro e fora de sala de aula, com base nas perspectivas apresentadas. Através da minha participação no Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”, também pretendo dar continuidade a este trabalho, publicando artigos e aplicando em sala de aula, na instituição onde trabalho, a proposta de interação via *e-mail*. Em momento oportuno, pretendo ofertar um projeto de ensino a fim de que alguns alunos, interessados em participar desta proposta, possam vivenciar e avaliar, ainda na fase da graduação, a condição de interlocutores reais.

Espero, portanto, ter contribuído para que professores em serviço e professores em formação usufruam desta proposta de trabalho.

BIBLIOGRAFIA

ALVAREZ, O. H. O texto eletrônico: um novo desafio para o ensino da leitura e da escrita. In: CARVAJAL PEREZ, F.; RAMOS GARCIA, J. (orgs). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed, p.165-170, 2001.

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. . *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BELLINO, J. I'm the writer now! The who, where, and when of an ELL newspaper. In: <http://www.writingproject.org./cs/nwpp/lpt/nwpr/2192>, acesso em 22/04/05.

BRAGA NORTE, M. Self-Access Study and Cooperative Foreign Language Learning through Computers. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.8, n.2, p.145-169, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART. J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.

CARIONI, L. Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen. In: VANDERSEN, P.; BOHN, I. (orgs.). *Tópicos de Lingüística Aplicada: línguas estrangeiras*. Florianópolis, UFSC, 1988. p. 50-73.

CASTRO, S. T. R. As teorias de aquisição/aprendizagem de 2a língua/língua estrangeira: implicações para a sala de aula. *Contexturas*, São Paulo, n.3, p. 39-46, 1996.

CHASTAIN, K. *Developing second-language skills: theory and practice*. 3. ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers, 1988.

DEBSKI, R. Project-oriented learning with technology: implementation and directions of enquiry. In: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. (orgs.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001, p.195-209.

DUNN, S.; FLORIO-RUANE, S.; CLARK, C. M. The teacher as respondent to the high school writer. In: FREEDMAN, S.W. (org.). *The acquisition of written language: reponse and revision*. Noorwood, New Jersey: Ahlex, 1989 , p.33-50.

EVANGELISTA, A. A. M. et al. *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: Fromato/Ceale (FAE/UFMG), 1998.

FERRARI, Z. A. Escrever... o quê? Para quem? In IX EPLE – Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras, *Anais...* Londrina: APLIEPAR, 2002.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FRAGA, D. A internet como contexto de produção textual: possíveis implicações para o ISD. *Calidoscópico*. São Leopoldo, v.2, n.2, p.55-59, julho/dezembro de 2004.

GARCIA, D. N. M. Os diários dialogados eletrônicos no ensino de língua estrangeira: a prática da escrita conectada a um ensino comunicativo para promover interação real. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.7, n.2, p.17-36, jul./dez. 2004.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: modos de participação na construção do texto*. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDINI, A. F. S.; FONTES, M. C. M. Ações docentes em meio digital: uma proposta de análise sócio-interacionista. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v.2, n.2, p. 97-103, julho/dezembro de 2004.

GERALDINI, A. F. S. Chat Educacional: Que espaço é esse? *Signum*, Londrina, n.1, p. 39-70, 1998.

GUIMARÃES, A. M. M. Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v.2, n.2, p.67-72 julho/dezembro de 2004.

HOWATT, A. P. R. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

INFANTE, S. S.; STRACÇALANO, F. N. Língua(s), discurso e subjetividade: teoria e prática no ensino-aprendizagem de escrita. In: CABRAL, L.G.; GORSKI, E. (orgs.) *Linguística e Ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis: Insular, 1998, p.199-221.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

KLEIMAN, A.B. Concepções da escrita na escola e formação do professor. VALENTE, A.(org.) *Aulas de Português: perspectivas inovadoras*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p.67-82, 2000.

KOCHE, V. S., PAVANI, C. F.; BOFF, O. M. B. O processo de reescrita na disciplina de Língua Portuguesa Instrumental. *Linguagem & Ensino*, Pelotas: v.7, n.2, p.141-164 jul/dez., 2004.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. G. C.; ROCHA, G. (orgs.) *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 53-67.

LEFFA, V. J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. (org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003, p. 175-218.

_____. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In LEFFA, V. J. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 333-355.

LUQUEZ, S.; FERREIRO, E. La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Lectura Y vida*, Buenos Aires, 2, p. 50-61, jun. 2003,.

OXFORD, R. L.; LAVINE, R. Z.; CROOKALL, D. Language learning strategies, the communicative approach, and their classroom implications. *Foreign Language Annals*. v.22, n.1, p.29-39, 1989.

MAGALHÃES, M. C. C., LIBERALI, F. C. O Interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores. *Calidoscópico*. Belo Horizonte, v.2, n.2, p. 105-111 julho/dezembro de 2004.

MATÊNCIO, M. L. M. O estudo dos gêneros do discurso: notas sobre as contribuições do interacionismo. In: MACHADO, I. L. & MELLO, R. (orgs.) *Gêneros: Categorias de Análise do Discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, p. 221-231, 2004.

MATEUS, E. F. Os professores na era digitao e os (dês)usos do computador na fase de formação inicial. *The Specialist/ Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – CEPRIL*. v.25 n.2, p.199-220, 2004.

MENEGASSI, R. J. Interação, escrita e metacsciência na formação de professores. In IV Congresso Internacional da ABRALIN – Associação Brasileira de LINGÜÍSTICA. Universidade de Brasília. *Anais...* Brasília-DF, 2005.

_____. Interação e escrita na formação inicial do professor: alterando concepções. In Congresso Internacional Linguagem e Interação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. *Anais...* São Leopoldo – RS, agosto de 2005.

_____. A influência do interlocutor na produção de textos. *Revista UNIMAR*, Maringá, v.19, n.1, p.111-125, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. A Língua Inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, V. L. M. (org.) *Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências*. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas. UFMG, 1996, p. 9-29.

_____. Derrubando paredes e construindo comunidades de aprendizagem. In LEFFA, V. (org.) *O professor de línguas estrangeiras*. Pelotas: ALAB & Educat/UC Pelotas, p.193-209, 2001

_____. *Feedback* em ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. (org.) *A interação na aprendizagem de línguas*. Pelotas: Educat, 2003, p. 219-254.

_____. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Orgs.) *Hipertextos e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p.68-90.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação, Departamento de Ensino de Primeiro Grau. *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

RODRIGUES JUNIOR, J. M. Processo e produto: uma avaliação do ensino da escrita em um curso básico de língua inglesa. In: GIMENEZ, T. (org.) *Ensinando e aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempo de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 269-280.

SOUZA, S. A. F. A Internet e o ensino de línguas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, 2(1), p. 139-172, 1999.

SOUZA, V., POUZA, S. S. E-mail e ensino/aprendizagem de inglês: interface com uma pedagogia crítica. In: GIMENEZ, T. (org.) *Ensinando e aprendendo inglês na Universidade: formação de professores em temas de mudança*. Londrina: ABRAPUI, p.335-341, 2003.

STUTERVANT, E. H. Writing and speech. *Writing and Studies Series 8*. London: Oxford University Press, 1971.

VALENTE, A. (org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p.67-82.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N. M. (org.) *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: Cortez I. P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WILKINS, D. A. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WISSMAN, L. D. M. As “pedras” no caminho do conhecimento em um curso *on-line*: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v.4, p.194-216, 2004

ANEXOS

ANEXO 1

23 de maio de 2005

Hi girls

this is the first time I group in my contact list.

Don' think I have forgotten you. In fact I haven't been in contact with you before because my teacher (Renilson) asked me lots of things to do. So I'll be in touch soon.

By the way, I would appreciate if you can confirm your participation in my research. Don't think I'll be asking you to keep writing compositions which will demand too much of your precious time, but it's something to make you feel there's someone who wants to talk and help you, ok?

I need a group of 10, so if there's anyone else in the class who wants to join this group, send this message, please.

In case you need anything else, don't hesitate to send an e-mail.

Silene