

## USO DE CORRETOR ORTOGRÁFICO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS INFORMATIZADAS: UMA ANÁLISE PROCESSUAL COMPARATIVA

### USO DE CORRETOR ORTOGRÁFICO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS INFORMATIZADAS: UMA ANÁLISE PROCESSUAL COMPARATIVA

Thalia de Oliveira Kasiorowski\*  
thalia.letras@gmail.com

Paula Ávila Nunes\*\*  
paulanunes@utfpr.edu.br

Num contexto de crescente presença tecnológica em cenário educacional, o objeto recortado nesta pesquisa foi o uso que estudantes de graduação fazem do corretor ortográfico em processadores de texto. Propôs-se a calouros dos cursos de Engenharia e de Letras Português, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no Brasil, a elaboração de um texto, no processador *Word*, tendo disponível o corretor ortográfico em modo não automático. O processo de escrita foi registrado por meio de *softwares* de gravação de tela. Tomaram-se como indicadores específicos para a análise o fato de os estudantes terem corrigido as marcações da ferramenta com base nas sugestões dadas pelo corretor ou em seus conhecimentos, o número de inadequações gráficas ou sintáticas e os erros mecânicos. Constatou-se elevado grau de confiança no corretor, o que pode prejudicar, especialmente, a etapa de revisão textual. Houve, entretanto, casos de usos consideravelmente contextualizados. Em comparação, concluiu-se que o grupo de Letras se destacou por apresentar um nível de consciência maior ao usar a ferramenta. A pesquisa discute, nesse contexto, a imbricação entre linguagem e tecnologia (Cupani 2011; Feenberg 2002; Pinto 2005); as revoluções tecnolinguísticas (Aurox 1992; Coulmas 2014; Fayol 2014; Haas 1996); e a educação em ambiente tecnológico (Sibilia 2012).

**Palavras-chave:** Corretor ortográfico. Produção textual informatizada. Educação tecnológica. Revisão textual.

In a context of increasing technological presence in education, the object of this research is the use undergraduate students make of the orthographic corrector in text processors. We proposed to students in the first year of study in the courses of Engineering and Languages at the Federal Technological University of Paraná (UTFPR), in Brazil, to elaborate a text in *Microsoft Word* while the orthographic corrector was set in non-automatic mode, a process which was recorded in video by using screen recording softwares. As specific indicators in this analysis, we considered whether the students corrected the mistakes pointed out by the corrector by using its suggestions

---

\* Licenciada pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Mestranda na Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4157-4580>.

\*\* Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação e Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9696-0625>.

or based on their own knowledge, the number of orthographic or syntactic inadequacies and mechanical errors. We verified an elevated degree of reliance on the corrector, which may be prejudicial especially to the stage of text review. However, there were cases of highly contextualized uses of the resource. In comparison, we concluded that undergraduates in Letters stood out for a greater level of awareness in dealing with the corrector. In this context, this research discusses the imbrication between language and technology (Cupani 2011; Feenberg 2002; Pinto 2005); technolinguistic revolutions (Auroux 1992; Coulmas 2014; Fayol 2014; Haas 1996); and education in a technological environment (Sibilia 2012).

**Keywords:** Orthographic corrector. Computerized text production. Technological education. Text review.

•

## 1. Introdução

O trabalho exposto neste artigo é resultado de uma pesquisa de dois anos, fruto do trabalho no âmbito de Iniciação Científica na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no Brasil, no ano de 2017 e apresentado, posteriormente, em formato mais adensado, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Letras. De maneira geral, o objetivo foi analisar o uso do corretor ortográfico oferecido em processadores de textos por estudantes de graduação, mais especificamente do primeiro período de cursos variados de Engenharia e do curso de Letras Português da referida Instituição.

A análise tornou-se possível a partir de um primeiro experimento realizado com os estudantes de Engenharia, que, em suma, tiveram o processo de produção textual gravado, tendo disponível o corretor ortográfico em modo não automático no processador de textos *Microsoft Word*. Frente aos resultados obtidos, que indicaram graus elevados de confiança e automatização do uso, mostrou-se relevante ampliar a pesquisa em um estudo comparativo.

Tendo como expectativa esse *corpus* de dados, determinou-se como objetivo geral comparar e descrever de que maneira esses estudantes usam o corretor ortográfico oferecido pelo *Word*, com o propósito de analisar como essa ferramenta é influenciada pelo conhecimento linguístico dos graduandos e como tal uso impacta no processo de revisão. Para tanto, avaliaram-se as produções textuais elaboradas para fins desta pesquisa por meio de indicadores específicos, detalhados mais adiante; descreveram-se especificidades não englobadas pelos indicadores, que se referem, com maior frequência, a questões numéricas; sugeriram-se hipóteses quanto às possíveis causas que conduzem ao uso da ferramenta em diferentes casos, culminando, ao final, em uma análise comparativa dos casos analisados individualmente.

Por fim, entendendo a proximidade deste trabalho com o contexto de formação de professores em um curso de licenciatura, objetivou-se desenvolver reflexões que possam indicar como melhorar o uso do corretor em ambientes de ensino, especialmente no que concerne à revisão linguística. Há, mediante este último objetivo, o apontamento da principal justificativa que legitima a relevância da pesquisa.

A partir desse cenário, hipóteses foram também delimitadas. A principal delas refere-se à expectativa de diferenças no uso do corretor, considerando que estudantes que optam por um curso que se volta com maior intensidade a práticas de escrita, como o de Letras, possivelmente têm maior afinidade e contato com o ato de escrever do que aqueles que optaram por cursos que demandam predominantemente operações matemáticas, como é o caso das Engenharias. Apesar disso, entende-se que mesmo estudantes mais habituados a escrever podem apresentar usos automatizados e confiança excessiva na ferramenta, configurando, portanto, outra hipótese.

No que tange ao esteio teórico, recorreu-se, para a discussão sobre a linguagem em sua imbricação com a tecnologia e as revoluções linguísticas da escrita e da gramática, aos textos de Auroux (1992), Coulmas (2014), Fayol (2014) e Haas (1996). Há, além disso, a explanação das condições de textualidade oferecidas por novos suportes de escrita, como o *Word*, apoiada em discussões de Fayol (2014) e Moreira (2008). Finalmente, discute-se a problemática da educação tecnológica com o respaldo de Sibilia (2012).

## **2. Linguagem e tecnologia: dos desafios conceituais ao ensino**

A consideração do contexto desta pesquisa conduz ao debate acerca da relação existente entre linguagem e tecnologia. Há, sobretudo, três aspectos a serem discutidos. O primeiro, e, provavelmente, mais polêmico, se refere ao entendimento de as linguagens e a língua serem uma tecnologia ou não. De antemão, é importante frisar que há divergências teóricas, portanto, um recorte é necessário para que seja possível delimitar um posicionamento. Além disso, há outros dois aspectos, que se definem pelo fato de a linguagem estar imbricada à tecnologia por: 1) permitir o planejamento e a projeção (Pinto 2005); e 2) tornar possível a perpetuação dos saberes por meio do registro escrito (Gnanadesikan 2011).

Primeiramente, é relevante apontar a concepção de língua aqui encerrada, já que, dependendo desse posicionamento, alterações interpretativas quanto às questões indicadas acima podem ocorrer. Compreende-se que a língua é uma capacidade natural do ser humano, no sentido de não ser necessário um ensino explícito, diferentemente do caso da escrita, por exemplo. Além disso, é somente desenvolvida pela interação social, e abrange, por excelência, o discurso que circula em meio à comunicação.

Com isso, torna-se mais claro, pela escolha teórica, o porquê de não haver uma classificação da língua como tecnologia na presente pesquisa. Isso porque a tecnologia é entendida, neste trabalho, como algo artificial e deliberadamente criado (Cupani 2011; Pinto 2005), impedindo, portanto, que a língua, pelos argumentos selecionados, seja entendida como tecnologia. Em um contexto mais amplo, as linguagens, como um todo, podem ser tecnológicas, caso tenham sido produzidas artificialmente. Como exemplos, elenca-se a matemática, as artes e, inclusive, a escrita. Artificializada ou não, depreende-se que a linguagem, de modo geral, tem uma importante imbricação com a tecnologia, exatamente pela característica de ser simbólica. E, no que concerne à faceta simbólica da linguagem e sua relação com tecnologia, há proveito, agora, em voltarmos para as revoluções tecnolinguísticas: a escrita e a gramática.

## 2.1. Revoluções tecnolinguísticas: escrita e gramática

Entendendo tecnologia como tudo aquilo concebido pelo ser humano para “criar novas condições de existência para si” (Pinto 2005, p. 54) e ponderando que “aquilo que denominamos tecnologia se apresenta, pois, como uma realidade polifacetada: não apenas em forma de objetos e conjunto de objetos, mas também como sistemas, como processos, como modos de proceder, como certa mentalidade” (Cupani 2011, p. 14), classificar o corretor ortográfico como uma tecnologia é justificável. Em síntese, trata-se de uma ferramenta desenvolvida deliberadamente com o objetivo de suprir necessidades humanas, se valendo, para tanto, da conjunção de outras tecnologias linguísticas já existentes, como a escrita, a gramática e a dicionarização. O foco deste tópico, por questões de delimitação, se volta para as duas primeiras. Ambas se caracterizam como revoluções por alterarem profundamente a organização social. Auroux indica esse aspecto em *A Revolução Tecnológica da Gramatização*, ao afirmar que “as grandes transformações dos saberes linguísticos são, antes de tudo, fenômenos culturais que afetam o modo de existência de uma cultura do mesmo modo que dela procedem” (1992, p. 29).

Outrossim, além de revoluções, elas são também tecnologias, uma vez que objetivam a linguagem com determinadas finalidades por meio de representação metalinguística, o que exige uma série de técnicas artificialmente criadas (Auroux 1992). É interessante notar que a escrita e a gramática não são objetos; tratam-se, sobretudo, de ações, o que amplia inclusive o próprio conceito de tecnologia, tal como apresentado anteriormente nas palavras de Cupani (2011).

Nesse contexto, a gramatização pode ser definida como um processo que “[...] conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias [...]: a gramática e o dicionário” (Auroux 1992, p. 65), e, para que isso se efetue, a escrita é necessária, por oferecer um sistema simbólico que possibilita a representação metalinguística, inclusive por retirar da língua seu caráter de efemeridade, próprio da fala, dando a ela perenidade no tempo e no espaço e, conseqüentemente, permitindo uma análise mais detalhada (Gnanadesikan 2011). Logo, até mesmo a gramatização das línguas se vale de uma tecnologia anterior. Assim, em maior ou menor grau, ambas, escrita e gramática, são instrumentos linguísticos que afetam a comunicação humana.

No que tange à outra faceta tecnológica desta pesquisa, a correção automatizada de textos, podemos dizer que se vale de saberes já instituídos (a correção textual e a metalinguagem), mas também inova ao levá-los a um suporte diferenciado, o informatizado. Dois autores apresentam questionamentos em relação à existência e uso do corretor, os quais são relevantes para esta pesquisa. Coulmas lança a pergunta: “o domínio das regras ortográficas se tornou menos importante na era dos aplicativos de correção de ortografia?” (2014, p. 140); por outro lado, Haas, em sua pesquisa, aponta problemas no que concerne à revisão:

Muitos usuários reportaram não confiar em sua própria habilidade para detectar erros [...]. Para alguns, o corretor ortográfico computadorizado tendia a compor o problema: se os usuários aprenderam a depender das ferramentas computacionais para detectar erros

mínimos, eles revisam atropeladamente – uma prática perigosa, dado que muitos problemas [...] não são identificados pelos corretores. (1996, p. 55, tradução nossa)

Pensando na questão da produção textual informatizada no âmbito do ensino de língua, é importante a lembrança de que a atividade de redação de um texto exige “três componentes ativos” (Fayol 2014), sendo eles o planejamento, a textualização propriamente dita e a volta ao texto (revisão). Para o autor, “o funcionamento de cada um desses componentes é necessário para que a redação de textos se realize de maneira eficaz” (2014, p. 25); além disso, todo o processo deve apresentar coordenação entre as partes. Assim, parece-nos de suma importância nos atermos ao estudo de como um desses componentes, a revisão, opera em contexto tecnológico. Isso porque, como já nos alertava Haas, em um estudo focado na análise das diferenças entre a leitura em suporte digital e em suporte analógico,

[...] o computador pessoal está tão conectado à escrita, [que] aqueles que escrevem não pensam sobre como esse processo funciona, como se parece, ou de onde vem: o uso se tornou habitual, e a tecnologia em si [...] se tornou virtualmente transparente. (1996, p. 8, tradução nossa)

Para essa autora, portanto, a transparência se refere à não percepção do usuário sobre a tecnologia que ele mesmo utiliza, tamanha a habituação frente a esse uso. Tal tipo de comportamento pode ser maléfico por interferir em importantes práticas do processo de escrita e de leitura e merece, portanto, ser pauta de estudo. Ademais, em conformidade com Haas,

observar a tecnologia como transparente propulsiona a crença de que as pessoas que escrevem podem utilizar tecnologias computacionais sem serem moldadas por elas, e, portanto, reduz as chances de examinar como a tecnologia molda o discurso e como, em contrapartida, é moldada também por ele (1996, p. 29, tradução nossa).

Reafirma-se, por intermédio do trecho supracitado, o porquê de haver necessidade de avaliar os usos de ferramentas tecnológicas no âmbito educacional, buscando entender quais são essas consequências, passadas despercebidas em muitos casos.

Isso faz parte de numa realidade cuja complexidade Paula Sibilía (2012) explora em seu livro *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. A principal tese da ensaísta se reporta ao que ela denomina de “incompatibilidade” entre escola tradicional e alunos no contexto hodierno: “o ponto crucial do problema parece residir, justamente, nessa incongruência entre o que as crianças e os jovens contemporâneos são e o que as instituições educativas esperam dele” (Sibilía 2012, p. 78). Ao que acrescenta: “enquanto os alunos de hoje vivem fundidos com diversos dispositivos eletrônicos e digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicos [...]” (Sibilía 2012, p. 181).

Frente a um cenário como esse, Sibilía (2012) levanta a questão que ancora esta pesquisa. A dúvida, humildemente assumida sem resposta categórica e absoluta, é: quais estratégias podem ser construídas para melhorar o quadro do ensino em associação à tecnologia digital? Entende-se que é responsabilidade da escola e dos cursos de formação

de professores assumir o compromisso de responder tal questionamento, o que ensaiamos, mesmo que preliminarmente, com esta pesquisa.

## 2.2. Novos suportes e ferramentas: o corretor ortográfico

Ainda que a configuração específica desta pesquisa seja inédita, outros autores já se debruçaram sobre a problemática do uso do corretor de texto nas atividades (pedagógicas ou não) de produção textual. O artigo de Moreira (2008), por exemplo, levanta pontos importantes a respeito das características e limitações de um corretor ortográfico similar aos moldes do mobilizado nesta pesquisa. Algo bastante interessante é o fato de as afirmações apontadas pela autora, apesar do salto temporal de dez anos, se mostrarem, ainda, coerentes e válidas. Sabe-se que dez anos é um tempo considerável em termos de desenvolvimento tecnológico digital; por isso, até mesmo surpreende notar que, no caso desses corretores, as limitações continuam presentes. Essas limitações se devem à característica de a linguagem computacional ser regida por códigos, diferentemente da linguagem humana, como se defende nos pressupostos aqui levantados.

Nesse sentido, “[...] revisar não é apenas decodificar, saber regras gramaticais, é ir além do que está visível, buscar o implícito” (Moreira 2008, p. 15). Adiantando um aspecto da análise dos resultados, dada a pertinência nesse ponto, uma problemática se delineia a partir do momento em que os usuários, por confiarem em demasia na ferramenta, deixam de lado o caráter dinâmico da revisão. É possível questionar se, deixando de observar até mesmo o “visível”, como tem sido a revisão do “implícito” nesses tipos de suportes? Questões similares são apontadas por Moreira (2008) ao longo do artigo. Em resposta, ela recorre à fala do linguista José Luiz Fiorin, que coincide com as especulações da presente pesquisa. Segundo o pesquisador,

a questão é que a nossa escola tem que lidar com problemas de corretores, etc. Assim como o ensino de matemática tem que lidar com calculadoras. Não podemos parar o mundo. A escola é que tem que se adaptar (*apud* Moreira 2008, p. 17).

Assim, entendemos que, se há incompatibilidades e prejuízos causados pelo uso dos corretores automáticos, é papel da escola firmar o compromisso de otimizar o quadro e, para tanto, urge entender o impacto que tal ferramenta tem no processo de revisão textual, frequentemente presente (ou assim se espera) no curso da educação básica e superior.

## 3. Metodologia

Antes de apresentar os resultados, é fundamental explicar os procedimentos empreendidos na coleta de dados. Desse modo, explana-se, na sequência, com detalhes, as etapas efetuadas no processo de levantamento do *corpus* do trabalho. Primeiramente, salienta-se o fato de essa ser uma pesquisa aplicada, embasada em pressupostos da Linguística Aplicada (LA) (Lopes 2006), com objetivos exploratórios, que buscou descrever e avaliar o uso do corretor ortográfico feito por estudantes de graduação em uma análise processual. Fica evidente, assim, que a abordagem apropriada é, sobretudo, a qualitativa, uma vez que não se tratam apenas de números e tabulações, mas, sim, de

indivíduos que expressam particularidades e fazem parte de um conjunto social complexo.

Em relação aos procedimentos, aponta-se que o primeiro deles (Experimento A) ocorreu no dia 6 de junho de 2017, e o segundo (Experimento B), devido a imprevistos técnicos, teve dupla aplicação, executada nos dias 5 e 22 de junho de 2018. Na sequência, há a descrição da metodologia, replicada igualmente em ambos, seguida pela tabulação de detalhes presentes em cada experimento, separadamente.

### 3.1. Procedimentos

Os experimentos foram realizados com estudantes de graduação, de cursos de Engenharia e de Letras Português, que usualmente têm contato com produções textuais informatizadas, dada a demanda da realidade acadêmica. Os estudantes dos dois grupos selecionados eram provenientes da própria Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), instituição onde o experimento foi também implementado. O Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC), responsável pelas disciplinas nas quais os estudantes estavam matriculados e, também, ligado ao curso de graduação da pesquisadora, disponibilizou um de seus laboratórios para que a atividade fosse realizada.

Assim, no dia dos experimentos, antes de qualquer outra orientação, o contexto da pesquisa foi explicado pela pesquisadora, com a ênfase no que consistia a atividade (a produção de um texto), bem como o fato de haver uma gravação de tela que não envolveria a imagem ou a voz. Foi destacado, ainda, que os nomes dos participantes não seriam revelados na divulgação de resultados. Após essas primeiras explicações, houve a disponibilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com o destaque para o fato de a escolha de participação, ou não, ser inteiramente dos envolvidos como sujeitos de pesquisa.<sup>1</sup>

Dando sequência a essa apresentação inicial, mais orientações sobre a atividade a ser desenvolvida foram fornecidas, sem que, no entanto, muitos detalhes fossem revelados, tendo em vista que esse tipo de conhecimento poderia influenciar a produção dos alunos. Por exemplo, eles não foram informados de que o aspecto principal a ser analisado seria o corretor ortográfico; tal informação foi revelada apenas ao final do experimento. Ainda, solicitou-se que os participantes elaborassem, individualmente, um texto de base opinativa no processador de textos *Microsoft Word*. Mais especificamente, o gênero a ser produzido era um artigo de opinião para o qual já havia um enunciado preestabelecido.

O processador de textos foi configurado pela pesquisadora de maneira a não oferecer correções automáticas, tratando-se de uma escolha necessária para que, na análise dos dados, fosse possível perceber mais detalhes da postura de cada aluno frente às inadequações indicadas pela ferramenta, uma vez que a ausência de correções automáticas exige um grau de atenção maior por parte dos estudantes. Isso torna o processo menos automatizado, ou, segundo a conceituação de Haas (1996), menos

---

<sup>1</sup> Neste ponto, é pertinente apontar que esta pesquisa se encontra em conformidade com a estipulações do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UTFPR, por ser vinculado ao projeto de número 88328218.6.0000.5547, Parecer de Aprovação 2.941.853.36.

transparente. Dessa maneira, as inadequações eram somente sublinhadas pelo *software*, sendo delegado ao próprio estudante o papel de escolher como prosseguir quanto à correção, isto é, corrigi-las sem consultar as indicações da ferramenta ou por meio, realmente, da consulta.

A gravação da tela na qual os textos foram digitados configura-se como um elemento essencial nesta pesquisa. A análise do uso do corretor ortográfico exige que o processo seja gravado, pois somente assim esse aspecto pode ser registrado. Por essa razão, o *software CamStudio* foi escolhido para que o armazenamento de todo o processo de criação textual fosse captado. No primeiro experimento, salvo problemas com um número reduzido de vídeos, não houve prejuízos por conta do desempenho do *software*. Por outro lado, no segundo experimento, praticamente a totalidade de dados gravados no primeiro dia de tentativa foi perdida. O *software* não gerou os vídeos esperados. Frente a isso, uma nova data, com uma nova turma, precisou ser agendada e o experimento refeito. Por prudência, outros dois *softwares* foram testados, demonstrando um melhor desempenho. São eles o *FlashBack Express* e o *Apowersoft*. De maneira cautelosa, os dois foram usados ao mesmo tempo para garantir a gravação dos dados. As eventuais dificuldades em gravar o processo de escrita podem ser uma das variáveis que explica o porquê de, aparentemente, haver mais pesquisas que se voltem apenas ao produto final, isto é, ao texto escrito já finalizado, e não ao processo de elaboração textual. Tem-se, assim, o resumo dos dois experimentos expresso na tabela a seguir.

**Tabela 1. Dados sobre o experimento**

<b>Item</b>	<b>Experimento A</b>	<b>Experimento B</b>
Data	06 de junho de 2017	22 de junho de 2018
Disciplina	Comunicação Oral e Escrita	Linguagem e Tecnologia
Curso	Engenharias	Letras Português
Faixa etária	Entre 18 e 22 anos	Entre 18 e 22 anos
Número total de participantes	11	12

Fonte: elaboração das autoras

## 4. Resultados

### 4.1. Experimento A

Primeiramente, os parâmetros de análise dos dados devem ser explicados. Nesse sentido, indica-se que a avaliação foi realizada com base em cinco indicadores, conforme especificado na legenda a seguir, que se refere à Tabela 2 disposta, também, logo na sequência:

- Indicador 1 (I1): uso da substituição sugerida pela ferramenta na expressão/palavra grifada;
- Indicador 2 (I2): correção do erro sublinhado na expressão/palavra sem a indicação de sugestões da ferramenta;
- Indicador 3 (I3): necessidade de adequação ortográfica;

- Indicador 4 (I4): necessidade de correção sintática;
- Indicador 5 (I5): erro mecânico.<sup>2</sup>

Ao aprofundar a explicação dessas categorias, é necessário enfatizar que os dois primeiros indicadores envolvem a presença da ferramenta, afinal, em ambos os casos, a expressão/palavra que continha um erro, de acordo com o corretor ortográfico, recebeu uma marcação. No primeiro, é avaliado se o estudante conferiu a sugestão de correção indicada pela própria ferramenta ao pressionar o cursor sobre a palavra e verificar a correção proposta; por outro lado, o segundo indicador refere-se às correções realizadas pela própria percepção do estudante quanto à correção que deveria ser realizada, baseado, ainda assim, na indicação que a ferramenta fez sobre o erro.

Para ilustrar a diferença, um exemplo é válido. Antes, no entanto, a critério de explicação, aponta-se que todos os informantes foram organizados em ordem numérica, ou seja, do número 1 ao 11, totalizando o número final de participantes. A letra “A”, que acompanha o número, indica que a referência é ao experimento A, considerando que o mesmo procedimento de organização é repetido para o Experimento B. Enfim, como exemplo, o informante A5 corrigiu a palavra “edução” para “educação” logo após a marcação da ferramenta, sem precisar conferir as possibilidades de troca. Por outro lado, a expressão “todo essa revolta” foi corrigida pelo mesmo informante após a finalização de todo um parágrafo e com a utilização da sugestão proposta pelo próprio corretor ao clicar sobre a expressão com o cursor.

Foi interessante notar que alguns estudantes tiveram o impulso inicial de escrever como se a correção fosse ser automática, iniciando o texto, por exemplo, com letra minúscula. Essa informação pode ser remetida à transparência abordada por Haas (1996), afinal, por estarem tão habituados com o processo de escrita em processadores textuais, os estudantes sequer percebem as possíveis opções de operação.

Quanto aos demais indicadores, o terceiro e o quarto configuram-se como relativos aos tipos de inadequação entre a totalidade de marcações feitas pela ferramenta. Enfatiza-se, antes de explicá-los, que esses últimos indicadores se referem a expressões/palavras que já foram marcadas pela ferramenta. Por exemplo, a palavra “edução”, que a informante A5 corrigiu por meio do I2, é uma inadequação em relação à ortografia, encaixando-se, igualmente, no I3 – e também no I5 –, como fica mais claro após a explicação a seguir.

O I3 refere-se às expressões/palavras que apresentaram, segundo a ferramenta do próprio *Word*, erros de grafia<sup>3</sup>, enquanto o I4, às que apresentaram erros sintáticos.<sup>4</sup> Surgiu, ainda, um indicador não previsto no projeto inicial da pesquisa, mas que, devido ao seu destaque na maioria dos casos, ganhou espaço na análise. O quinto indicador engloba os erros mecânicos, que são erros de digitação notadamente impossíveis de serem realizados por um falante nativo da Língua Portuguesa. Alguns exemplos são: “ajuda,m” (A1), “mundoi” (A2), “cp,p” (E4), “acyhava” (A5) .

---

<sup>2</sup> Para que confusões não sejam feitas, é importante atentar para o fato de que os dois primeiros indicadores se referem ao tipo de ação com o corretor, enquanto os três últimos se referem aos tipos de erro.

<sup>3</sup> Representadas na ferramenta pela ondulação vermelha.

<sup>4</sup> Representadas na ferramenta pela ondulação azul.

Tendo em vista a descrição das categorias de análise selecionadas, há melhores condições de interpretação da Tabela 2 apresentada abaixo. É essencial, no entanto, destacar que esses dados numéricos, se analisados isoladamente, podem levar a conclusões equivocadas. Deve-se a essa razão a importância dos exemplos selecionados por meio da observação dos vídeos. O I5 colabora para que os números se reportem de forma mais confiável em relação à realidade de cada estudante. Por exemplo, a informante A11 teve um total de 11 expressões/palavras grifadas, mas, dessas, sete foram erros mecânicos. Portanto, analisar apenas a quantidade total de marcações não revela com absoluta veracidade o nível do uso do corretor ortográfico por parte do estudante.

**Tabela 2. Resultados gerais do Experimento A**

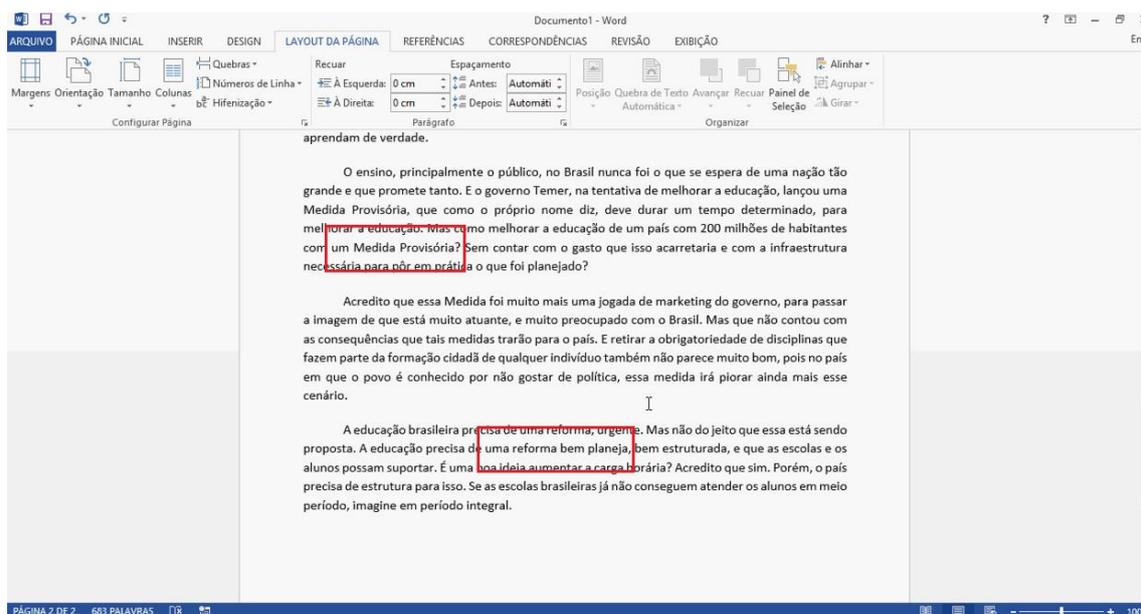
<b>Informante</b>	<b>Total</b>	<b>I1</b>	<b>I2</b>	<b>I3</b>	<b>I4</b>	<b>I5</b>
<b>A1</b>	5	0	5	3	2	4
<b>A2</b>	16	8	8	15	1	9
<b>A3</b>	7	1	6	7	0	3
<b>A4</b>	12	2	10	9	3	8
<b>A5*</b>	24	14	9	17	7	13
<b>A6</b>	10	2	8	6	4	6
<b>A7*</b>	27	3	22	23	4	6
<b>A8</b>	32	23	9	23	9	7
<b>A9</b>	11	2	9	7	4	2
<b>A10</b>	27	22	5	26	1	5
<b>A11</b>	11	2	9	7	4	7

Fonte: elaboração das autoras

*Os asteriscos, presentes na Tabela 2 e também na Tabela 3 que está na sequência, indicam os informantes que mantiveram expressões/palavras com a marcação do corretor ortográfico após a finalização do texto.*

Em suma, os números, juntamente com a observação do manuseio do usuário sobre a ferramenta, revelam uma grande confiança em relação ao desempenho do corretor, o que gera um nível baixo de reflexão sobre o uso do corretor ortográfico no decorrer das correções. Assim, o processo de revisão do texto é praticamente todo conferido à ferramenta, como explicado na sequência. O A8, um exemplo do já mencionado impulso de digitar como se o modo automático estivesse ativo, auxilia a explicar essa afirmação. Ele não notou erros que não foram marcados pela ferramenta, provavelmente por apresentar um nível de atenção não muito alto à presença do corretor, o que se deve a essa confiança atribuída ao desempenho da ferramenta.

Outrossim, fica evidente, nesse ponto, que a análise tem como foco a forma como o estudante usa o corretor e não o desempenho da ferramenta em si, recorte que não exclui o fato de a ferramenta apresentar falhas. A não marcação de palavras e sentenças com inadequações em certos contextos é um exemplo desse aspecto falho. Alguns exemplos são “um Medida Provisória” e “reforma bem planeja” (A6), os quais podem ser conferidos na Figura 1.



**Figura 1. Falhas da ferramenta (A6) (elaboração das autoras)**

No que concerne aos indicadores um e dois, torna-se válido apontar exemplos e as hipóteses sobre suas possíveis causas. Na correção sem a utilização da sugestão, o usuário apenas nota o erro e o corrige por si mesmo, conforme explicado. Isso pode ter diferentes causas, como, por exemplo, haver um erro de digitação que não exige consulta. Aliás, essa causa se destaca nos vídeos analisados. Entre os números apresentados na Tabela 2, especificamente nos dados inclusos na coluna do I5, observa-se com clareza que uma grande parte é referente a erros de digitação, considerados em sua maioria como inadequações do ponto de vista ortográfico. Para ilustrar, o informante A1, de 5 marcações, realiza quatro por erros de digitação, enquanto o A4 comete oito erros de digitação do total de 12 marcações.

Ainda, a correção pode ser resultado de uma dúvida entre duas opções de grafia, e, caso a opção escolhida esteja grifada, resta a outra opção, o que também não requer, necessariamente, consulta. Esse é o caso do estudante A4, que corrige a palavra “abituados” logo após ela ter sido marcada, sem a necessidade de conferir a sugestão proposta. Por outro lado, usar a substituição indicada também apresenta distintas possibilidades de causas. O usuário pode, realmente, não saber como corrigir a inadequação grifada e ter de recorrer às sugestões oferecidas pela ferramenta. Há exemplos interessantes, como o do A7, o qual tenta corrigir a palavra “analisando” três vezes (“anализando”, “análizando” e “análizando”) antes de recorrer à substituição sugerida (Figura 2).

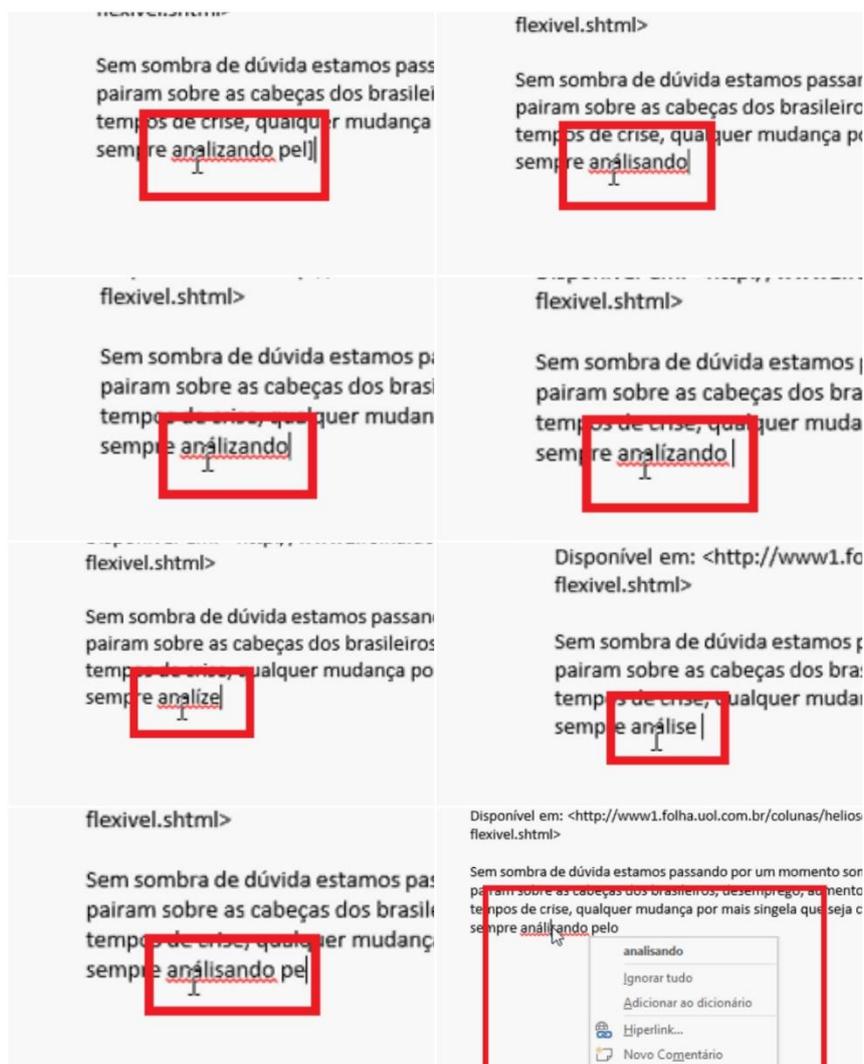


Figura 2. Múltiplas tentativas (A7) (elaboração das autoras)

A utilização da substituição indicada pelo corretor também pode ocorrer pelo fato de o informante considerar ser essa uma alternativa que exija menos esforço. Os informantes A8 e A10 ilustram essa possibilidade. Nenhum dos dois acentua as palavras, destinando essa função ao corretor. Assim, 15 de 32 palavras corrigidas pela ferramenta no texto do informante A8 são casos de acentuação, enquanto, no texto do informante A10, são 13 de 27. Provavelmente, em contextos não controlados, o modo de correção automática é ativado por esses estudantes. Ou melhor, pela maioria dos estudantes do experimento, já que a acentuação, juntamente com os erros mecânicos, representa os casos em que o corretor mais aparece, seja pela marcação, seja pela sugestão de substituição.

Para finalizar esse tópico, é pertinente destacar o informante A5 como exemplo de alguém que apresenta, claramente, dificuldades com acentuação – diferentemente do A8 e do A10, que parecem mais preocupados com a facilidade promovida pelo recurso. O informante A5 tentou acentuar uma série de palavras, e errou as sílabas a serem acentuadas, recorrendo, por fim, ao corretor. São exemplos da tentativa de acentuação as palavras “ínumeros”, “índices”, “dialógo” e “ínegavel”, digitadas pelo estudante. Ficou

evidente que, nesse caso, o que levou ao uso da substituição oferecida pela ferramenta não foi o fator facilidade, mas, sim, o de dificuldade com esse aspecto da escrita.

Em referência aos indicadores três e quatro, o que se destaca é a recorrência majoritária de marcações ortográficas em comparação com as de ordem sintática, embora seja possível problematizar essa classificação e os números gerados. Como comentado, inadequações como erros de digitação e acentuação são normalmente marcados como problemas de ortografia. Isso faz com que o número se eleve e acabe por não revelar muito sobre quais dificuldades o estudante realmente tem em relação à sintaxe e à ortografia. Novamente, o I5 auxilia no desvelamento dessa incongruência. Além disso, é fundamental destacar que a ferramenta apresenta maiores dificuldades em auxiliar o usuário nas correções de problemas de ordem sintática em comparação com os de ordem ortográfica. Esse é, inclusive, um ponto sobre o qual valeria novas pesquisas.

O que mais se destaca, no entanto, é o fato de que, independentemente da categoria, com exceção dos informantes A5 e A7, todos os outros demonstraram demasiada confiança na ferramenta. Excetuando-se esses dois casos, ninguém finaliza o texto deixando pendente algum grifo. O A7, como um caso particular, realmente confia mais em seu próprio conhecimento e em suas intenções, sendo uma situação bastante intrigante. As duas expressões deixadas com a marcação ao final do texto foram “contra partida” e “isentões”. Aparentemente, o informante não considerou que houvesse erro em “contra partida”, pois sequer conferiu com a ferramenta qual seria a inadequação. Enquanto isso, “isentões” parece ter sido uma tentativa de criar um recurso estilístico para se referir a um determinado perfil de pessoas. Por outro lado, o A5 parece não ter notado o grifo da ferramenta por ter havido um atraso na marcação. Apenas com o vídeo em velocidade reduzida nota-se na tela, ao final, a marcação em “bem vindo”. Se esse for o caso, o número de pessoas que não confiam totalmente na ferramenta é ainda menor, com base nesse primeiro experimento.

Contudo, apesar da presença marcante, não parece haver reflexão quanto ao uso, prejudicando, principalmente, o processo de revisão textual. Na observação dos vídeos e da postura dos alunos no dia do experimento, ficou evidente que nenhum dos participantes planejou o texto a escrever, tampouco realizaram uma revisão final, já que, logo após a inserção dos últimos caracteres, o vídeo é encerrado sem que haja tempo para uma leitura de revisão final. Dois exemplos, relatados a seguir, corroboram a afirmação sobre a revisão ser prejudicada. Fica a incógnita sobre o processo ser o mesmo ou sofrer nuances no suporte analógico.

Como mencionado no início desta seção, há palavras com inadequações ortográficas e expressões com problemas gramaticais que não foram percebidas pela ferramenta. Isso ocorreu com 4 informantes, e o interessante, para esta pesquisa, não é apontar a falha da ferramenta, mas notar a reação do usuário. Nenhum dos 4 informantes (A5, A6, A8 e A10) percebeu que havia uma palavra ou expressão com erro no meio do texto sem o auxílio do corretor. Logo, o processo de revisão do texto, principalmente como estratégia de aprendizagem, fica prejudicado. Apesar disso, não precisar preocupar-se tanto com a revisão permite que o estudante volte sua atenção para outros aspectos da sua produção textual, como o próprio conteúdo. Embora não seja possível, nesta pesquisa,

saber se essa vantagem é aproveitada na prática, infere-se que não, devido à falta de pausas mais longas na gravação da tela que pudessem indicar momentos de leitura.

Outro exemplo que corrobora a afirmação exposta acima vem do informante A9, exatamente por mostrar como pode haver uma relação menos automatizada do usuário sobre o recurso em questão. Quando surgia uma marcação em seu texto, A9 conferia na barra de revisão o porquê de estar errado por meio da função *Ortografia e Gramática*. Além disso, em uma sentença específica, não substituiu a palavra de acordo com a sugestão, mas alterou sua frase para que ficasse mais adequada. A palavra grifada, como erro sintático, era “compara-se”. Aqui, reafirma-se o que Moreira (2008) reitera sobre ser importante conferir o porquê da correção de um erro em um suporte digital. Para que isso ocorra, no entanto, é necessário que haja instrução de uso da ferramenta.

Seguindo com esse exemplo do A9, tem-se que a indicação da ferramenta estava correta; como a palavra vinha precedida de uma conjunção subordinativa, o correto seria o uso de próclise, e não de ênclise, além de ser necessário o uso do plural para adequar a concordância ao nome. No entanto, o fato de o informante não aceitar cegamente a correção da máquina e, até mesmo, alterar toda a sentença para que pudesse usar o verbo no particípio – “comparados” – demonstra que ele usa o corretor ortográfico com uma postura consideravelmente crítica, diferentemente do que mais se notou durante a observação dos vídeos. Possivelmente, esse estudante não tinha certeza sobre o que estava inadequado, tanto que deleta sua sentença original. Porém, o fato de se posicionar sem aceitar placidamente as sugestões da ferramenta já é um excelente sinal.

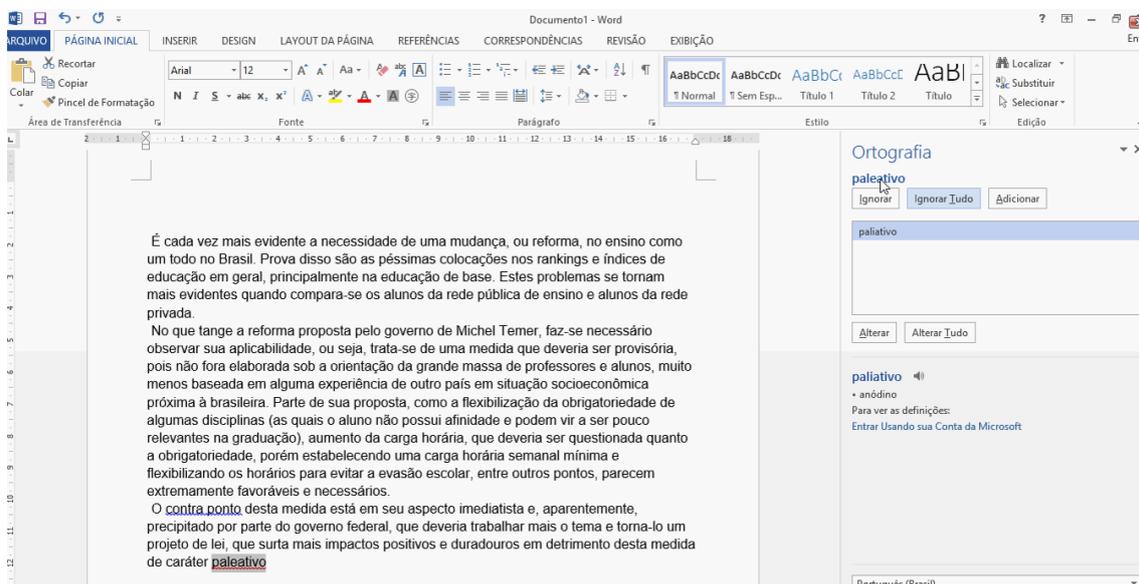


Figura 3. Aba de revisão (A9) (elaboração das autoras)

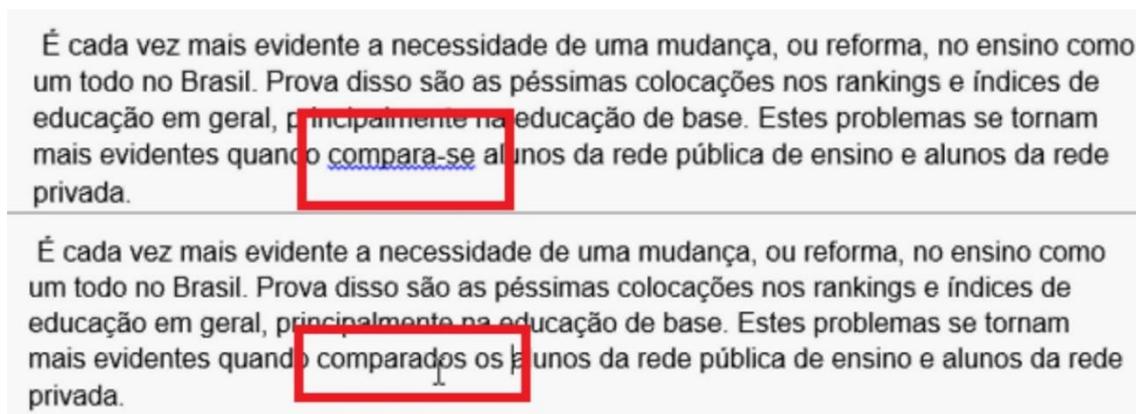


Figura 4. Uso diferenciado (A9) (elaboração das autoras)

Com base nesses apontamentos, emerge a necessidade de rever a questão de planejamento e, em específico para esta pesquisa, de revisão de produções textuais informatizadas. Embora não diretamente relacionado com o corretor, ao contrário da revisão, o planejamento é outro aspecto deixado de lado pelos informantes. Surge a questão de como enfatizar esses importantes mecanismos da produção textual em um suporte de escrita digital, sem deixar de lado os recursos oferecidos pelos processadores de texto.

#### 4.2. Experimento B

O processo de entendimento dos dados do Experimento B é agilizado em decorrência das explicações desenvolvidas para o Experimento A. Nesse caso, portanto, é possível seguir diretamente à tabulação dos resultados, que segue os mesmos padrões da Tabela 2.

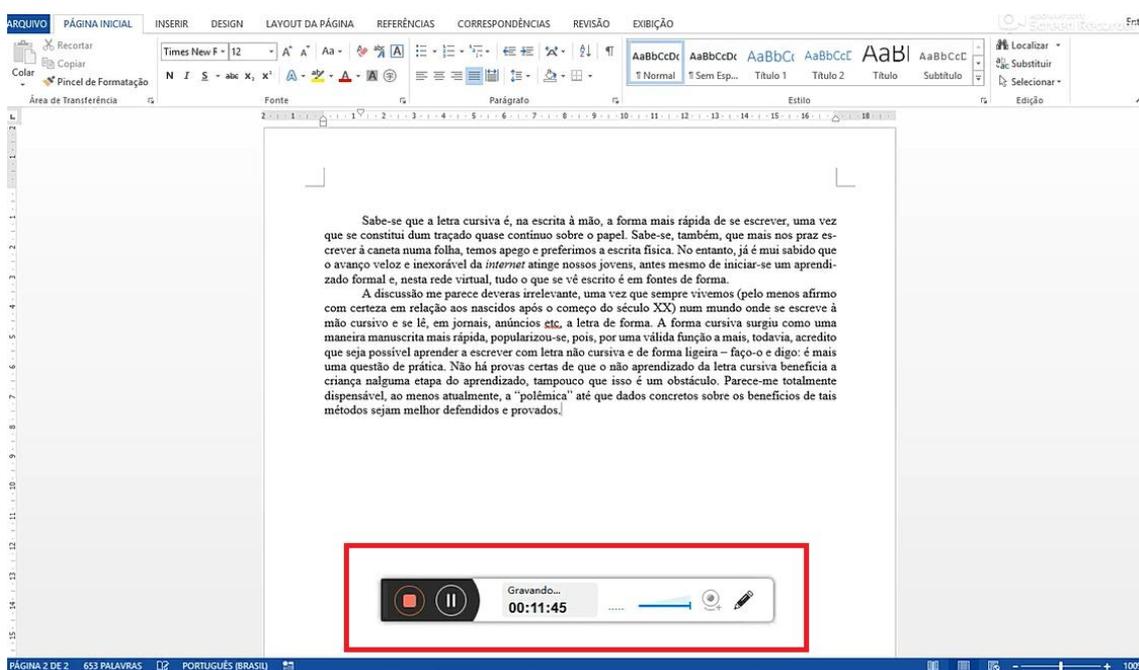
Tabela 3. Resultados gerais do Experimento B

Informante	Total	I1	I2	I3	I4	I5
B1	6	0	6	5	1	5
B2*	32	2	24	29	3	20
B3*	9	0	7	9	0	6
B4	15	6	9	14	1	8
B5	33	30	3	29	4	4
B6*	36	16	18	34	2	18
B7*	5	1	3	4	1	1
B8*	11	0	10	10	1	7
B9	5	5	0	4	1	0
B10*	49	38	11	40	9	?
B11*	5	0	4	5	0	4
B12	22	18	4	13	9	5

Fonte: elaboração das autoras

Há uma série de aspectos a serem abordados, tanto os que se destacam por serem recorrentes quanto os que intrigam pela singularidade. O primeiro ponto a ser destacado refere-se ao fato de todos os estudantes do Experimento B terem desenvolvido, *a priori*, um planejamento em papel do texto a ser digitado. Isso se contrapõe ao que ocorreu no experimento anterior, configurando, dessa maneira, a principal diferença entre os

informantes ao classificá-los em dois grupos distintos.<sup>5</sup> Nesse sentido, é interessante apontar um caso peculiar, o do informante B11. Ele não apenas fez um planejamento em papel, como escreveu todo seu texto em suporte analógico. Após finalizá-lo, somente teve o trabalho de digitá-lo no processador. Por conta disso, o tempo usado para a digitação foi de apenas 11 minutos e 45 segundos (Figura 5) – bem abaixo da média geral do grupo, que gira em torno de 35 minutos –, além de o corretor ter sugerido correções somente 4 vezes, conforme explícito na Tabela 3, em casos, majoritariamente, de erros mecânicos. Isso não revela a qualidade de seu texto, e exclui o tempo que esse participante utilizou para escrever o texto anteriormente, sendo um caso bem peculiar que merece ser destacado dos demais para que equívocos sejam evitados.



**Figura 5. Escrita anterior em suporte analógico (B11) (elaboração das autoras)**

Outro aspecto intrigante, que não se destacou no Experimento A, por exemplo, foi a decisão dos estudantes de corrigir erros mecânicos antes mesmo de eles serem grifados pelo corretor ortográfico. Essa ocorrência foi observável nos vídeos dos informantes B1, B3, B4, B7 e B8. Como ilustração, a informante B1 pretendia escrever a palavra “leitura”, como foi revelado na sequência; no entanto, ela, em um primeiro momento, começa a escrever “leuti”. Sem finalizar a digitação da palavra, B1 nota o erro mecânico, apaga o que escrevera até então e reescreve da maneira adequada: “leitura”. Casos muito similares ocorrem com os outros informantes citados. Pode-se inferir que há um nível de concentração considerável por parte desses informantes, uma vez que eles conseguem

<sup>5</sup> É interessante apontar, para não parecer um reforço de estereótipos de áreas, que muitas nuances podem influenciar esse tipo de resultado. Uma delas é o tipo de disciplinas que esses estudantes tiveram ao longo do semestre, por exemplo. Mesmo em um primeiro período, por ser final de semestre (junho, em ambos os casos), algumas disciplinas de produção textual podem ter influenciado os estudantes de Letras a planejarem seus textos.

atentar para erros de digitação, diferentemente de grande parte dos outros informantes, segundo o que pode ser verificado, inclusive, por meio do quinto indicador.

Na exposição de resultados do primeiro experimento, argumentou-se que havia uma grande confiança dos usuários no corretor ortográfico, devido, entre outros aspectos, à quase ausência de informantes que deixassem marcações no texto após sua finalização. Ao analisar, superficialmente, a Tabela três e notar a existência de sete informantes que mantiveram expressões/palavras com o grifo da ferramenta, poder-se-ia concluir que os estudantes do Experimento B apresentam menor confiança no corretor ortográfico. Não obstante, é essencial destacar que havia a presença de algumas palavras de origem estrangeira no contexto de produção desses estudantes. São exemplos “*tablet*”, “*YouTube*” e “*selfie*”. Como o idioma configurado no processador de textos foi o Português Brasileiro, o corretor as interpreta como palavras inadequadas. Aparentemente, os estudantes estavam cientes disso.

Para compreender melhor a situação, torna-se indispensável selecionar os estudantes que tiveram palavras do português deixadas com a marcação, seguindo o mesmo critério utilizado no Experimento A. São os casos de B2, B6 e B11. Em sequência, B6 apresentou uma postura confiante. Também houve casos de palavras estrangeiras, mas, entre elas, a conjunção “pois” foi marcada como um erro sintático representado pela ondulação azul. A informante, inclusive, confere o que a ferramenta sugere. Tal sugestão consistia na colocação de uma vírgula após a conjunção. A estudante não aceita e segue com a escrita do texto, mantendo o “erro” da mesma maneira até a finalização da atividade. Vale mencionar que B6 estava correta, uma vez que a palavra cumpria, na sentença, uma função explicativa, e não conclusiva, dispensando o uso da vírgula.

Como último exemplo dessa seleção, B11 também manteve uma única palavra grifada em seu texto, embora o tenha escrito em suporte analógico como supramencionado. O caso, como possível de ser observado na Figura 5, é o de um “etc” sucedido por vírgula. O informante nem chega a conferir, mas o erro se refere à necessidade de adição de um ponto final após a abreviação: “etc.”. Exemplos como os abordados demonstram haver uma autoconfiança talvez maior por parte desses graduandos em comparação aos do primeiro experimento, mesmo quando há equívocos.

Inserida nesse assunto, está, ainda, a questão do tempo de escrita. A média foi, como comentada acima, de 35 minutos. É perceptível, pela observação dos vídeos, que uma parcela desse tempo é composta por pausas no documento, o que sugere um momento de leitura do estudante. Tal leitura em meio à produção indica, possivelmente, a revisão do texto. Ou seja, além de realizarem o planejamento inicial, os estudantes do Experimento B dedicam mais tempo à revisão. Em consonância com o que já foi enfaticamente afirmado ao longo deste texto, a revisão pode ser interpretada como a etapa do processo de escrita mais prejudicada em suportes digitais. Dessa maneira, perceber que esses estudantes, habituados a escrever com recorrência, não dispensam a própria revisão em um suporte digital se mostra como um ponto positivo.

Esse lado positivo não exclui a possibilidade de descuidos. Constata-se tal questão por meio das omissões. Um total de sete informantes (B1, B3, B5, B6, B7, B8 e B12) têm em seus textos já finalizados omissões da ferramenta que não foram percebidas na revisão realizada por eles mesmos. Recortando como exemplo um caso intrigante, houve, no texto

do informante B5 (Figura 6), a marcação do erro sintático na expressão “esses recurso”, compreensivelmente. O informante corrigiu o caso com a indicação da ferramenta para “esse recurso”. O problema é que havia um outro verbo, na sequência, que também precisava de adequação. O resultado final ficou “esse recurso teriam”, algo que o corretor ortográfico não sublinhou, tampouco foi percebido por B5.

Desde o início da história humana, a evolução nos suportes de escrita vem acontecendo. Passando da pedra e, chegando hoje ao papel, observa-se claramente como a tecnologia e a vida contemporânea tem mudado a forma de produzir e gravar informações. Atualmente é evidente a presença de um novo suporte, o tecnológico. Computadores, tabletes, celulares e outros tem ganhado força em todo o mundo de forma que essa tecnologia ganha destaque e importância em todas as áreas. Mas em meios tradicionais, esses recurso teriam a mesma aceitação?

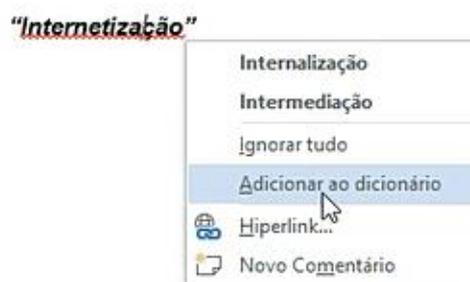
Desde o início da história humana, a evolução nos suportes de escrita vem acontecendo. Passando da pedra e, chegando hoje ao papel, observa-se claramente como a tecnologia e a vida contemporânea tem mudado a forma de produzir e gravar informações. Atualmente é evidente a presença de um novo suporte, o tecnológico. Computadores, tabletes, celulares e outros tem ganhado força em todo o mundo de forma que essa tecnologia ganha destaque e importância em todas as áreas. Mas em meios tradicionais, esse recurso teriam a mesma importância?

Atualmente existe um grande incentivo para que a tecnologia seja inserida no processo de alfabetização brasileira. Mas será que a utilização de tais recursos desde a alfabetização realmente é necessária? A cultura do povo brasileiro é muito voltada para a escrita, a relação do autor com o papel e a caneta ainda é muito forte, pois todos os escritores se acostumaram com essa excelente tecnologia.

Entretanto não se pode pensar em modernidade sem o desprendimento do que se torna ultrapassado. O contemporâneo social exige a facilitação dos processos, a agilidade e o bons resultados. A tecnologia permite que todos esses objetivos sejam alcançados, mas para que isso

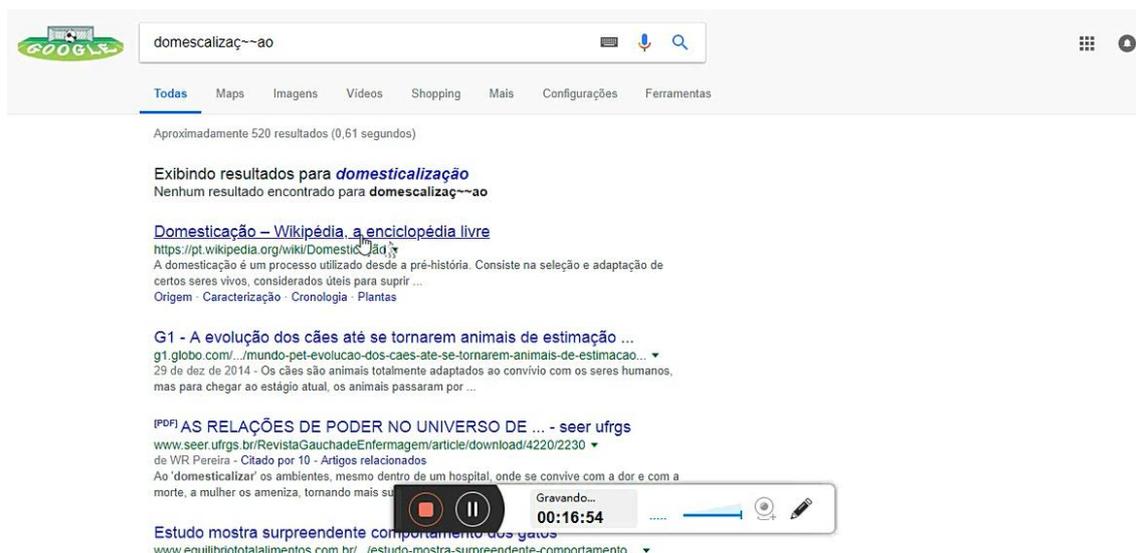
**Figura 6. Caso de omissão (B5) (elaboração das autoras)**

Apesar desses casos, a predominância parece ser maior de usos mais conscientes. A informante B4 pode ser mencionada como exemplo. Se, por um lado, B4 parece ter uma dificuldade com pontuação que não é contemplada pelo corretor ortográfico, por outro, ela consegue notar duas omissões no decorrer do texto. Além disso, essa mesma informante demonstra confiança em si mesma ao utilizar a palavra “internetização”, considerada como inadequada pelo corretor, adicionando-a, até mesmo, ao dicionário do processador de textos, em conformidade com o exposto pela Figura 7 logo abaixo.



**Figura 7. Exemplo de uso diferenciado (B4) (elaboração das autoras)**

Outras duas situações ilustram um manejo da ferramenta com maior apropriação em termos de consciência quanto ao uso. Duas informantes, B2 e B6, utilizam um *site* de pesquisas para auxiliá-las em casos em que o processador de textos, isoladamente, não poderia. B6 utiliza o *site* de buscas para encontrar informações a respeito do uso de *tablets* nas escolas, ou seja, em relação ao conteúdo. O maior destaque, para esta pesquisa, vem de B2, que realiza uma operação linguística singular em contraste com os outros informantes. Ela digitou a palavra “domesticalização” em seu texto, que foi marcada como incorreta pela ferramenta. Frente a isso, B2 confere com a máquina qual seria a sugestão de correção, e o corretor, para esse caso, indica que não há sugestões. Provavelmente insatisfeita com a falta de opções, ela deleta a palavra e a reescreve exatamente da mesma maneira com a intenção de checar, outra vez, se havia, de fato, um equívoco. Considerando que a marcação de erro persistiu, a informante abre o *site* de buscas e pesquisa a palavra “domesticalização”; o que aparece, como opção de substituição, é “domesticação”. Por fim, ela incorpora a nova alternativa ao texto. Como adendo, considera-se interessante apontar que B6 perguntou se poderia fazer a busca *online* à pesquisadora, enquanto B2, em um ato muito mais automático, não teve a mesma atitude. Isso pode sugerir que talvez o conteúdo seja mais controlado do que questões propriamente linguísticas, ou trata-se somente de uma questão de diferentes formas de procedimento mesmo.



**Figura 8. Busca em *site* de pesquisas (B2) (elaboração própria)**

Outro exemplo que demonstra um uso significativamente situado vem da informante B1. Ela escreve a palavra “acquire” de maneira correta, não aparecendo, portanto, nenhuma marcação do corretor ortográfico. Por meio da observação do vídeo, é possível afirmar que a informante não se sentiu totalmente segura em relação à referida palavra, provavelmente tendo em mente que o corretor pode deixar erros omitidos. Então, B1 deleta o que havia digitado, e substitui por “adquire”; nesse caso, o corretor marcou a inadequação por meio da ondulação vermelha. Assim, a estudante volta à forma inicial e mantém “acquire” em seu texto. Nesse exemplo, o mais interessante é o fato de a informante realmente utilizar a função de revisão linguística que o corretor oferece para tirar uma dúvida. Não foi apenas um ato automático. Além disso, pode-se até mesmo inferir que ocorreu algum tipo de aprendizagem no processo.

Os aspectos mais relevantes que surgiram pela observação dos vídeos já foram expostos. Contudo, para finalizar a discussão dos resultados do Experimento B, faz-se necessário, ainda, explicar o caso extremamente particular do informante B10 para que se entenda os dados presentes na Tabela 3. B10 teve dificuldades com o manuseio do teclado. Casos como “desenho,solicitado”, “conteúdo.Pesquisa” e “criança,geralmente” foram recorrentes ao longo de toda a produção. Ao final, um total de 21 expressões como essas, do conjunto de 50 grifos, foi marcada como erros ortográficos, sendo que, na verdade, trata-se de uma dificuldade do estudante ou algum problema de funcionamento do próprio teclado, especialmente no que se refere à tecla de espaçamento. Entretanto, como o próprio informante relatou à pesquisadora que tinha “certa dificuldade em lidar com tecnologia”, supõe-se que seja a primeira opção. Por essa razão, na Tabela 3, há um ponto de interrogação para esse informante no indicador cinco. É difícil avaliar o que é erro mecânico ou não.

O exemplo do B10, dessa forma, faz emergir uma última reflexão. Há questões de contato e manuseio da ferramenta tecnológica que também interferem no desempenho geral de um usuário. Por isso, parece coerente adicionar como papel de uma educação tecnológica a instrução sobre como usar ferramentas, similar ao caso do corretor ortográfico e do próprio processador de textos, para melhorar as condições de recepção

dos estudantes. Isso faz ressurgir a colocação de Moreira (2008) exposta anteriormente. Segundo o linguista, o erro, em um processador de textos, deve ser explicado ao aluno de alguma forma, mas o aluno deve também ter condições e conhecimento técnico de como efetuar esse tipo de operação.

Após a explanação dos destaques observados no Experimento B, tal qual foi realizada para o Experimento A, tem-se, a seguir, a exposição do que se mostrou como o objetivo principal desta pesquisa: comparar o uso do corretor por esses diferentes perfis de estudantes.

## 5. Análise processual comparativa

Certa semelhanças e, principalmente, diferenças já ficam implícitas por meio da análise de resultados exposta anteriormente para ambos os experimentos. O objetivo desta seção, assim, é de sistematizar essa comparação, indicando, além disso, como as conclusões derivadas da análise dialogam com os pressupostos teóricos. Considerando que as diferenças se destacam mais do que as semelhanças, valida-se o início desta análise por elas. A Tabela 4 comporta uma síntese do contraste entre o Experimento A e B, que serve como base para os comentários a seguir.

**Tabela 4. Resumo da comparação entre os experimentos**

<b>Experimento A x Experimento B: principais diferenças</b>	
<b>Experimento A</b>	<b>Experimento B</b>
Estudantes de Engenharias	Estudantes de Letras Portugêses
Nenhum tipo de planejamento textual executado	Planejamento textual feito em suporte analógico por todos
Ausência de pausas que indiquem momentos de revisão	Maiores períodos dedicados à leitura/ revisão
Tempo de escrita em torno de 20 minutos	Tempo de escrita igual ou superior a 30 minutos
2 informantes com expressões/palavras grifadas mantidas ao final do texto	7 informantes com expressões/palavras grifadas mantidas ao final do texto
Maior uso da ferramenta como “facilitadora”	Menor uso da ferramenta como “facilitadora”

Fonte: elaboração das autoras

**Tabela 5. Expoentes de cada experimento**

<b>Indicador</b>	<b>Experimento A</b>		<b>Experimento B</b>	
	<b>Máximo Informante/ Número</b>	<b>Mínimo Informante/ Número</b>	<b>Máximo Informante/ Número</b>	<b>Mínimo Informante/ Número</b>
<b>Total</b>	A8/32	A1/5	B10/49	B7+B9+B11/5
<b>I1</b>	A8/23	A1/0	B10/38	B1+B3+B8+B11/0
<b>I2</b>	A7/22	A1+A10/5	B2/24	B9/0
<b>I3</b>	A10/26	A1/3	B10/40	B7+B9/4
<b>I4</b>	A8/9	A3/0	B10+B12/9	B3+B11/0
<b>I5</b>	A5/13	A9/2	B2/20	B7/1

Fonte: elaboração própria

A primeira diferença, selecionada como o marco que separava os dois grupos na projeção da pesquisa, acaba não revelando muitas características diferenciadoras por uma questão lógica. Tratam-se de estudantes de 1.º período de um curso de graduação. Isso significa que os participantes da pesquisa têm, em teoria, uma formação escolar muito parecida até aquele momento, dada sua trajetória na educação básica. A informação mais pertinente que o curso oferece é a de esses estudantes, provavelmente, demonstrarem uma aproximação menor ou maior com a escrita, considerando que usualmente escolhe-se um curso de graduação com base em preferências pessoais. Nesse viés, de fato, a demanda geral de cada curso interfere. Se, por um lado, os cursos de Engenharia se voltam com maior intensidade para questões matemáticas, por outro, cursos de Letras focalizam atividades de leitura e escrita. Antes de iniciar a graduação, os estudantes têm, possivelmente, essa noção.

Isso encaminha para a segunda distinção apontada na Tabela 4. Por meio da comparação entre os experimentos, fica evidente que os estudantes do Experimento B apresentam um conhecimento mais elaborado no que concerne às etapas da produção textual, considerando que todos, sem exceção, desenvolvem um planejamento antes de digitarem o texto em si. Aliás, é interessante perceber que o planejamento foi feito em suporte analógico por todos, o que sugere uma conexão maior desse grupo ao papel. Como nenhum informante do Experimento A elaborou qualquer tipo de planejamento textual, seria interessante verificar se isso influenciaria a aparição e o uso do corretor durante o desenvolvimento do texto. Além disso, outra opção intrigante de pesquisa parece ser a de analisar como os alunos fazem o planejamento em ambiente digital, caso sejam requisitados a isso.

À guisa da discussão acerca das etapas do processo de produção textual, em conjunto ao planejamento, há, evidentemente, a revisão, elemento, desde o início da pesquisa, focado por se associar diretamente às funções do corretor ortográfico, que se constitui como um revisor automático. Conforme a exposição de resultados, em ambos os experimentos houve casos em que os estudantes demonstraram um grau elevado de confiança, deixando escapar, inclusive, omissões. Apesar disso, em uma revisão textual, como bem defendido por Moreira (2008), não importa apenas a revisão linguística, a única que o corretor parece oferecer. Evidentemente, questões de ortografia e gramática são importantes na elaboração de um texto em ambiente escolar ou acadêmico; contudo, a revisão da coerência e da coesão se destaca e é, em adição, mais complexa.

Por essa razão, os participantes do Experimento B se sobressaem no referido quesito. Há muitas pausas na digitação durante o andamento do vídeo que sugerem momentos de leitura do que foi digitado até determinado momento. Para depurar essa constatação, seria interessante analisar a qualidade dos textos com base em uma avaliação linguística pautada em critérios determinados. Isso permitiria uma conclusão mais precisa ainda, mas a configuração desta pesquisa, centrada em outros problemas, acaba por deixar esse detalhe em suspenso, o que não impede que isso seja investigado futuramente. De qualquer maneira, essa maior atenção à leitura, além de outras posturas mais conscientes, destacadas no item anterior deste trabalho, corroboram a hipótese de que os estudantes do curso de Letras apresentam um uso do corretor ortográfico menos automatizado do

que os estudantes dos cursos de Engenharia, o que, possivelmente, associa-se ao maior contato e domínio da modalidade escrita formal da língua por aqueles.

Os estudantes do segundo experimento levam até mesmo mais tempo para escreverem seus textos, que não diferem, inclusive, dos textos do primeiro experimento no que se refere à extensão, de modo geral. O que se altera, de fato, são os avanços e retornos constantes dos estudantes sobre sua produção, em busca do que pode ser otimizado. Esse tipo de postura acaba por demonstrar que os estudantes do Experimento B comportam uma autoconfiança mais expressiva em relação à escrita em ambientes formais em comparação ao outro grupo, aparentemente mais dependente do corretor. A preocupação menor em deixar palavras marcadas pelo corretor após o término do texto reforça a ideia.

Por fim, percebeu-se que o primeiro grupo recorreu em um número maior de casos à ferramenta como uma “facilitadora” do que o segundo, possivelmente seguindo a lógica do menor esforço propiciado pela tecnologia. Isso se deu, como apontado anteriormente, em casos sobretudo de acentuação. Conjugando esse aspecto à constatação da maior confiança e cuidado com o texto dos estudantes de Letras, entende-se que esse recurso de facilitação se torna mais marcante à medida que o usuário se desconecta da revisão do seu texto. É, também, esse tipo de atitude que conduz à ideia de “transparência”, defendida por Haas (1996), e que deve ser combatida no ambiente de ensino.

Essas colocações podem sugerir que o estudante de Letras, com maior domínio da escrita formal, é extremamente superior no desenvolvimento dessa tarefa em comparação ao estudante de Engenharia. Uma conclusão nesses moldes é precipitada. Há, realmente, indícios de um uso menos automatizado por parte do segundo grupo; no entanto, como explícito na análise de resultados e nos números presentes nas tabelas, esses mesmos estudantes também se deixam conduzir pela ferramenta em muitas situações. Portanto, em ambos os casos, não se percebe um uso “ideal” da máquina em termos de incentivo ao aprendizado. Essa realidade pode parecer entristecedora, afinal, qual seria a alternativa para melhorar o quadro? Primeiramente, um uso melhorado já é um avanço, não precisando ser “ideal”, mesmo porque certas idealizações não se concretizam nem por meio do suporte analógico. Muitos estudantes, até na escrita à mão, não desenvolvem planejamento ou investem na revisão, o que se deve, aparentemente, pela falta de instrução explícita acerca dessas etapas da produção textual em ambiente escolar (Antunes 2005).

Um último ponto, que se refere à Tabela 5 e favorece o uso feito pelos estudantes de Engenharia, reside nos números máximos de cada experimento. Ao comparar os expoentes máximos em ambos os experimentos, é perceptível que os estudantes de Letras “erram” mais – pelo menos numericamente. Em erros mecânicos, por exemplo, apesar de um perceptível cuidado maior por parte de muitos estudantes de Letras, observável na gravação dos vídeos, A5 é o que mais comete erros mecânicos com um total de 13, enquanto, no Experimento B, B2 ocupa essa posição com um total de 20.

Retorna-se, neste momento, às ponderações de Feenberg (2002): a mudança não precisa ser da tecnologia – até porque isso seria muito mais dispendioso –, mas, sim, de conceitos que circulam entre os usuários da tecnologia. Feenberg (2002) comenta a necessidade de alterar o sentido de “eficiência”; nesse contexto, de ensino da escrita em

sua modalidade formal, conclui-se que o conceito a ser trabalhado deve ser o de texto. A partir dessa ideia, encerra-se este trabalho com a sugestão para estudo de um próximo, que se debruçaria, exatamente, sobre a noção de texto em suportes analógicos e digitais.

## 6. Considerações finais

A pesquisa teve como foco, principalmente, aspectos de revisão linguística; afinal, a intenção de análise concentrou-se no uso do corretor ortográfico, que, devido a certas limitações funcionais, opera sobre elementos linguísticos da superfície do texto. Contudo, percebeu-se que o corretor não afeta somente a revisão linguística em si, mas também a de conteúdo. A hipótese é de que, por não sentirem uma necessidade de reler o texto em busca de inadequações gramaticais, os alunos acabam, por conseguinte, não revendo questões de conteúdo frente ao corretor ortográfico.

Por outro lado, se o aluno não precisa retornar ao texto por confiar na ferramenta, a defasagem da revisão do conteúdo parece se ampliar. Mesmo no uso menos mecanizado apresentado pelos estudantes do Experimento B, houve casos em que a confiança na ferramenta prevaleceu. Assim, fica claro que analisar exclusivamente o conteúdo estritamente linguístico, apesar de ser importante e oferecer um panorama consistente, não engloba certas questões igualmente relevantes. Entende-se, dessa maneira, que um novo recorte do objeto deve ser feito, nesse turno com a adição de elementos discursivos ou de relevância macro textual, que possam contribuir para o entendimento da problemática apontada, além de propor uma comparação entre o suporte digital e o analógico para detectar possíveis diferenças, assim como semelhanças. Aprofundar a pesquisa a respeito do papel do planejamento e da revisão no processo de produção textual como base teórica do trabalho parece ser uma tarefa igualmente imprescindível.

Tal objetivo começa a ser perseguido com intenções futuras de pesquisa, com o interesse de compreender com mais profundidade, por meio de outras perspectivas científicas da linguagem, as características e os efeitos da produção textual em suportes digitais.

Como um último ponto, este trabalho se conclui com a afirmação de que o objetivo aqui não foi o de fortalecer estereótipos abissais construídos entre as diferentes áreas. O intuito, de modo algum, centrou-se no fato de sobrepor estudantes de Letras sobre estudantes de Engenharia, até mesmo porque a qualidade textual não é avaliada aqui, como se faz evidente ao longo do trabalho. Por isso, até mesmo com a intenção de amenizar um possível tom negativo que possa ter restado, novas pesquisas podem ser desenvolvidas, sempre com o fito de desenvolver críticas e análises descritivas de dados como se propôs.

## Referências

- Antunes, I. (2005). *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. São Paulo: Editora da Unicamp.
- Coulmas, F. (2014). *Escrita e sociedade*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Cupani, A. (2011). *Filosofia da tecnologia: um convite*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Fayol, M. (2014). *Aquisição da escrita*. São Paulo: Parábola Editorial.

- Feenberg, A. (2002). *Transforming technology: a critical theory revisited*. New York: Oxford University Press.
- Gnandesikan, A. (2011). *The writing revolution: cuneiform to the Internet*. Nova Jersey: Wiley-Blackwell.
- Haas, C. (1996). *Writing Technology: studies on the materiality of literacy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lopes, L. P. M. (2006). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Moreira, S. A. (2008). O corretor automático substitui o Revisor Profissional? *Revista Texto Livre, 1* (1), 13–17.
- Pinto, A. V. (2005). *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto.

[recebido em 21 de fevereiro de 2019 e aceite para publicação em 13 de junho de 2019]