

CENTRO UNIVERSITÁRIO SAGRADO CORAÇÃO

ANA LAURA BARBOSA DA SILVA

**ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DA DISCIPLINA DE
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO**

Bauru

2021

ANA LAURA BARBOSA DA SILVA

**ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DA DISCIPLINA DE
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO**

Monografia de Iniciação Científica
apresentada à Área de Ciências
Humanas e Sociais do Centro
Universitário Sagrado Coração.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leila Maria
Gumushian Felipini.

Bauru

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

S586a	<p>Silva, Ana Laura Barbosa da</p> <p>Análise da produção escrita de alunos da disciplina de Comunicação e expressão / Ana Laura Barbosa da Silva. -- 2021. 48f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Leila Maria Gumushian Felipini</p> <p>Monografia (Iniciação Científica em Letras-Tradutor) - Centro Universitário Sagrado Coração - UNISAGRADO - Bauru - SP</p> <p>1. Produção textual. 2. Desvios linguísticos. 3. Comunicação e Expressão. 4. Metodologias Ativas. I. Felipini, Leila Maria Gumushian. II. Título.</p>
-------	--

Dedico este trabalho à minha família por todo apoio durante o curso. E à minha querida orientadora pela paciência, pelo incentivo e conhecimento compartilhado.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe por estimular a leitura desde quando eu era criança, por ser a primeira pessoa a me incentivar a iniciar o curso em 2019 e me apoiar em todos os projetos que desenvolvi. Ao meu pai por me apoiar durante o curso. Obrigada por acreditarem no meu potencial, me ensinarem a superar os meus desafios e por permitirem a realização dos meus sonhos.

Aos meus irmãos que tornaram todo o processo mais divertido, além de me ajudarem durante as minhas crises. Vocês sempre contribuíram de forma positiva para minha criação e não consigo imaginar uma vida que não tenha vocês nela.

À minha orientadora, Leila Maria Gumushian Felipini. Obrigada pela oportunidade de ser sua orientanda, pela paciência e pelos conhecimentos compartilhados. Foi um prazer trabalhar com você, porque você é um ser humano iluminado! Se um dia eu for metade da profissional que você é, pode ter certeza de que serei a profissional realizada que sempre desejei.

Aos professores do curso de Letras-Tradutor do Centro Universitário do Sagrado Coração que, com muita paciência e carinho, me guiaram nesta jornada.

Aos meus amigos de sala, em especial a Karina Zumesteen, que me acompanhou em todos os trabalhos, eventos e compartilhou comigo a experiência de desenvolver uma pesquisa. Obrigada por tornar todo o caminho mais leve e dividir as mais diversas emoções dessa grande montanha-russa que é a graduação.

RESUMO

A competência textual é resultado de uma prática constante da produção escrita e implica em uma boa ou má participação nas disciplinas no Ensino Superior e na futura carreira profissional dos egressos. Este estudo objetivou identificar os principais desvios linguísticos apresentados pelos estudantes da disciplina de Comunicação e Expressão. Os dados foram coletados por meio de uma produção escrita, a qual é solicitada no início da disciplina para diagnóstico do nível de conhecimento de língua portuguesa das turmas. Trata-se de um estudo bibliográfico realizado por meio de análise quantitativa e qualitativa. Analisamos os desvios referentes às regências verbal e nominal, concordâncias verbal e nominal, além do uso de pontuação, pronomes, artigos, conjunções, preposições e acentuação. Identificamos que os desvios mais recorrentes foram referentes ao uso de pontuação, identificados 83 vezes, e ao uso de acentuação, identificados 18 vezes. Os desvios menos recorrentes foram referentes à concordância verbal, identificados 4 vezes, à concordância nominal, identificados 2 vezes, e à regência nominal, identificado 1 vez. Após quantificar e classificar os desvios linguísticos dos alunos, elaboramos uma proposta de atividade complementar que trabalha esses desvios e pode ser realizada pelos docentes da disciplina. A atividade foi dividida em quatro partes: análise do gênero textual, interpretação de texto, revisão de língua e produção escrita. De acordo com os resultados, concluímos que a correção de textos iniciais é importante para o diagnóstico do que precisa ser trabalhado na disciplina. Este estudo, em específico, indicou que a maioria dos erros é cometida por quase todos os alunos, o que possibilitou a elaboração de uma atividade que poderá ser utilizada como um guia pelos docentes da disciplina.

Palavras-chave: Produção textual. Desvios linguísticos. Comunicação e Expressão. Metodologias.

ABSTRACT

The textual competence results from constant practice and influences how undergraduate students participate in the subjects during Higher Education and in their future professional careers. This study aimed to identify the main linguistic deviations committed by undergraduate students in the classes of Comunicação e Expressão. Data were collected through a writing task, which is requested, at the beginning of the semester, to diagnose these students' level of knowledge of the Brazilian Portuguese language. This bibliographic study carried out both quantitative and qualitative analyses. We analyzed the mistakes related to subject-verb agreement, adjective-noun agreement, prepositional phrases, and the use of punctuation, pronouns, articles, conjunctions, prepositions, and accents. The highest number of mistakes were found in punctuation (83 times) and accents (18 times). The less recurrent mistakes were in subject-verb agreement (four times), adjective-noun agreement (twice), and prepositional phrases (once). After quantifying and classifying the linguistic deviations of the students, we designed a complementary activity for professors to work on such mistakes. The task consists of four parts: genre analysis, interpretation, language review, and writing. We conclude that correcting initial texts is relevant for diagnosing the content that needs to be taught in the subject. This study, in particular, indicated that most mistakes are committed by almost all students, allowing us to design an activity that professors can use in the subject.

Keywords: Writing production. Linguistic deviations. Comunicação e Expressão. Methodologies.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2.0 FUNFAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
2.1 ENSINO DE GRAMÁTICA.....	11
2.2 METODOLOGIAS ATIVAS	12
2.3 PRODUÇÃO ESCRITA	13
3.0 MÉTODOS.....	16
4.0 RESULTADOS E DISCUSSÃO	17
4.1 ANÁLISE DE TEXTOS	17
4.2 PROPOSTA DE ATIVIDADE	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS.....	44

1. INTRODUÇÃO

Uma pesquisa recente, realizada pelo Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) e divulgada no ano de 2018, apresenta que 3 de cada 10 brasileiros são considerados analfabetos funcionais (CARLOS JUNIOR, 2018). O Analfabetismo Funcional é caracterizado pela dificuldade de exercitar determinadas atividades, como interpretar textos, escrever e fazer cálculos matemáticos simples — mesmo a pessoa tendo conhecimento das letras e números (ANALFABETISMO, 2019). Apesar desses brasileiros apresentarem capacidade de leitura, eles encontram um grande obstáculo em interpretar textos que exigem um nível maior de interpretação.

Ainda de acordo com os dados divulgados pelo INAF, em 2018, 4% dos alunos ingressantes no Ensino Superior eram considerados analfabetos funcionais, ou seja, apresentavam dificuldade em compreender textos de caráter simples. Tal situação se agrava se considerarmos que apenas 34% desse grupo é avaliado como proficiente, isto é, não apresenta dificuldades para compreender e interpretar textos em situações usuais, sendo capaz de ler textos complexos, de analisar e relacionar suas partes, de comparar e avaliar as informações e de distinguir fato de opinião.

Atualmente, o método mais eficiente para ingressar no Ensino Superior é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Muitos estudantes de todo Brasil estudam durante anos para obter um bom rendimento e conseguirem uma bolsa integral em uma Instituição de Ensino Superior (IES). Dados divulgados pelo Governo (SALDANA, 2020) indicam que, em 2019, 4% das redações desse exame foram zeradas enquanto, em 2018, esse número havia sido menor, 2,7%. Se olharmos mais a fundo, 52% dos estudantes que zeraram a redação em 2019 a deixaram em branco, 28% fugiram do tema e 16% copiaram os textos motivadores. O restante teve sua redação zerada por outros motivos, como texto insuficiente ou a escrita não coincidir com o artigo de opinião (gênero proposto no exame). A taxa de 28% referente às redações que fugiram do tema é um número alarmante, pois representa que, apesar de terem concluído o Ensino Médio, esses estudantes têm dificuldade de compreender e desenvolver um texto com base no tema proposto, apresentando assim uma falta de estrutura no sistema de Ensino Básico ou a ausência do hábito de leitura entre os estudantes. A leitura é essencial para o desenvolvimento de uma produção textual, uma vez que o hábito da leitura contribui para que as pessoas possam internalizar a estrutura sintática da língua portuguesa

(ÁRVORE DE LIVROS, 2016). Sendo assim, quem tem o costume de ler tem chances maiores de construir um texto coeso e coerente.

Essa situação implica em algo grave, pois serão esses alunos que ingressarão no Ensino Superior, ou seja, carregarão essas lacunas de conhecimento linguístico, textual e de mundo para o período da graduação. Tais lacunas serão mais nítidas nas atividades de produção textual, como, por exemplo, na produção dos gêneros utilizados no meio acadêmico: resumos acadêmicos, resenhas críticas, artigos de opinião, artigos científicos, tanto solicitados na graduação.

O conhecimento linguístico abrange o conhecimento de vocabulário, regras da língua e os seus usos. Os diversos tipos de texto e de formas de discursos constituem aquilo que chamamos de conhecimento textual. Já o conhecimento de mundo é adquirido formalmente ou informalmente e é fruto de nossas experiências pessoais com a língua (AGUIRRE, 2014).

Saviani (2004) afirma que a rotina de aula nas universidades brasileiras segue um padrão bastante comum: após a indicação da bibliografia, o professor solicita aos acadêmicos a leitura dos textos que serão discutidos em sala de aula, ou seja, as aulas seguintes ficam diretamente articuladas à realização da leitura prévia desses textos. As dificuldades que os alunos apresentam para compreendê-los implicam na inviabilidade de uma discussão em sala de aula sobre as ideias apresentadas pelos autores, levando à exposição, pelo professor, daquilo que ele considera importante (SAVIANI, 2004).

Pensando nessas questões, as IES oferecem programas de nivelamento da língua portuguesa, entre outras temáticas consideradas fundamentais para que o estudante consiga realizar o proposto nas disciplinas da graduação. O trabalho realizado pelos programas de nivelamento é de suma importância para a aquisição e o desenvolvimento de habilidades específicas dos estudantes, identificando as habilidades dos alunos, que ingressaram no Ensino Superior e que estão em defasagem.

No Centro Universitário Sagrado Coração, esses programas são intitulados Programas de Aprimoramento, sendo compostos por situações de estudo, as quais podem ocorrer na modalidade virtual e/ou presencial e são oferecidas aos estudantes com o objetivo de viabilizar o resgate de conteúdo (Escrita e compreensão Textual em Língua Portuguesa, conceitos básicos de Física, Inglês, Matemática e Química) que, por algum motivo, não tenha sido apreendido pelos estudantes nos anos anteriores (APRIMORAMENTO, 2020).

A disciplina Comunicação e Expressão, considerada uma disciplina básica, faz parte da grade curricular de todos os cursos da IES. Os objetivos principais dessa disciplina são: interpretar textos de diferentes linguagens e relacionar a aquisição de normas gramaticais à produção textual eficiente. Assim, é essencial que os alunos tragam um conhecimento prévio do Ensino Médio. Caso esse conhecimento seja deficiente, torna-se necessário que haja um diagnóstico do docente para que esse conhecimento possa ser revisitado e os alunos evoluam durante o curso. A disciplina também aborda estudo de estratégias para uma adequada comunicação oral, bem como a relação entre normas gramaticais e produção textual eficiente, reconhecimento e aplicação dos mecanismos de coerência e coesão textuais em atividades de leitura, decodificação, resumo, produção e interpretação textual.

À vista disso, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar os desvios linguísticos cometidos por estudantes nas atividades de produção escrita da disciplina Comunicação e Expressão. Foram nossos objetivos específicos: identificar e classificar os desvios linguísticos de acordo com o conteúdo da disciplina Comunicação e Expressão, realizar uma análise quantitativa e qualitativa desses desvios e propor uma atividade baseada em metodologias diversificadas para trabalhar tais desvios.

2.0 FUNFAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção está dividida em três temas, sendo o primeiro acerca do ensino de gramática, o segundo acerca das metodologias ativas e o terceiro acerca da produção escrita.

2.1 ENSINO DE GRAMÁTICA

A gramática tem como principal função regular a linguagem e estabelecer padrões de escrita e fala para os falantes de uma língua. É por meio dela que a língua pode ser analisada e preservada, apresentando unidades e estruturas que permitem o bom uso da língua portuguesa (PEREZ, 2021).

Nos dias atuais, no que se refere ao ensino de gramática, pautado na gramática normativa, há questionamentos se os métodos tradicionais são eficientes para o estudo da língua portuguesa. Eles são questionáveis, pois não promovem uma interação entre professor e aluno. Então, a aquisição de conteúdo e o desenvolvimento dos alunos acabam sendo comprometidos.

Discutindo o ensino de língua portuguesa, Perini (1997) expõe a relação entre a gramática e outras disciplinas:

O professor e o aluno de geografia entendem a matéria como o estudo de um aspecto da organização do universo (...), mas o estudo da gramática não é, na cabeça deles, o estudo de um aspecto do universo: é apenas uma serie de ordens a serem obedecidas, porque é assim que é certo. Será de espantar que pouca gente se interesse? (PERINI, 1997 p.52)

Observa-se ainda, no ensino de língua portuguesa, a pretensão pelo ensino da gramática puramente normativa, e esse, por sua vez, apresenta grande dificuldade com relação à aprendizagem dos alunos por se pautar na norma culta e padrão da língua (OLIVEIRA, 2021). Nas palavras de Travaglia (2005, p.30 apud OLIVEIRA, 2021): “(...) A gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua (...)”.

Acredita-se ser importante que os professores busquem formas inovadoras e interativas que permitam o desenvolvimento da competência linguística do aluno. Uma das possibilidades sendo trabalhadas atualmente é o uso de metodologias ativas, próximo item nesta fundamentação teórica.

2.2 METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas são desenvolvidas por meio de atividades que partem da teoria à prática, possibilitando que o aluno exerça um papel ativo em seu processo de aprendizagem. Diferente do método de ensino tradicional, em que a construção do conhecimento gira em torno do professor, as metodologias ativas incentivam que os alunos pesquisem, leiam e participem de atividades desafiadoras. Então, o momento de aula se torna um espaço de discussões diante das pesquisas e leituras prévias realizadas por eles (FACULDADE UNILEYA, 2020).

O uso dessas metodologias é importante, pois elas visam criar alunos autônomos e ativos, promovendo o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, interpretação e crítica por meio da aplicação dos conhecimentos em situações reais. Alguns exemplos de metodologias ativas são: a sala de aula invertida; trabalhos em equipe ou duplas; mapas mentais; aprendizagem baseada em projetos e a gamificação (FURQUIM, 2019).

Traremos adiante uma breve explicação de cada uma das metodologias utilizadas nas atividades propostas neste estudo.

Na sala de aula invertida, o aluno faz a internalização dos conceitos essenciais como atividade prévia e, durante a aula, o professor incita uma discussão entre os alunos sobre os conhecimentos que eles adquiriram e sana possíveis dúvidas (FURQUIM, 2019).

O trabalho em dupla ou em equipe faz com que os integrantes da equipe ou dupla unam seus conhecimentos e esforços para um objetivo comum. Ele é importante, pois estimula a colaboração, a busca por soluções de forma democrática e a disposição em ouvir diferentes ideias e opiniões (FURQUIM, 2019).

Já os mapas mentais permitem que o aluno organize as informações visualmente para facilitar a associação das informações. O professor pode pedir que os alunos construam esses mapas tanto antes de iniciar novos assuntos (para explicitar suas expectativas ou conhecimentos prévios, por exemplo), quanto depois de finalizar um assunto (como forma de sintetizar o que foi visto e criar um material de consulta mais dinâmico) (FURQUIM, 2019).

A aprendizagem baseada em projetos é focada na construção de conhecimento por intermédio de um trabalho longo e contínuo de estudo, cujo propósito é atender a uma

indagação, a um desafio ou a um problema. Partindo desse ponto, os alunos iniciam um processo de pesquisa, de estabelecimento de hipóteses e de procura por recursos para conduzir essa atividade. Também envolve a aplicação prática da informação obtida até se alcançar um produto final ou uma solução satisfatória para a questão inicial (PINTO, 2019).

E a gamificação é o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos para engajar pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado, motivando ações e comportamentos em ambientes fora do contexto de jogos. O seu principal objetivo é aumentar o engajamento e despertar a curiosidade dos usuários. Na gamificação, além dos desafios propostos nos jogos, as recompensas também são itens cruciais para o sucesso (CARVALHO, 2016).

As metodologias ativas podem ser utilizadas para promover a aquisição de conteúdo variados. Neste estudo, tratamos da produção escrita em língua portuguesa.

2.3 PRODUÇÃO ESCRITA

A produção escrita é o ato de expor por meio de palavras as ideias sobre determinados assuntos (DIANA, 2020). Existem três elementos que estão associados à construção de um texto: o conhecimento do acervo lexical da língua, o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo do autor. O conhecimento do acervo lexical considera o conhecimento do acervo de palavras de uma língua e o conhecimento linguístico compreende os conhecimentos gramaticais a respeito dela. Já o conhecimento de mundo considera o condicionante social, uma vez que para abordarmos um assunto devemos elencar os argumentos que a ele fazem referência (DUARTE, 2021).

A prática da leitura revela-se essencial para a aquisição tanto do conhecimento do acervo lexical quanto do conhecimento linguístico e de mundo. Ao identificar a concepção de leitura e suas implicações para o aprimoramento da escrita, considera-se que o hábito da leitura deve ser incentivado na escola, sendo que a leitura é considerada determinante para a construção da escrita e para o enriquecimento do vocabulário dos alunos. Para isso, destacam a biblioteca e o livro didático, como importantes recursos didáticos que podem contribuir na formação do aluno na questão de leitura e escrita. A leitura influencia a escrita por vários motivos: o leitor toma contato com novas formas linguísticas, enriquece o vocabulário, descobre mundos e amplia seus conhecimentos (FOLHA DE SÃO PAULO, 1991).

Quanto maior o conhecimento lexical, linguístico e de mundo, maior a qualidade da produção escrita e, conseqüentemente, melhor a recepção desse texto. Para Bakhtin (1997 apud FELIPINI e RIOS, 2016), a linguagem utilizada é determinada pela situação social imediata, uma vez que cada contexto em que estamos inseridos nos oferece possibilidades limitadas de enunciados com os quais podemos alcançar nossos propósitos comunicativos. Esses enunciados relativamente estáveis, os quais apresentam conteúdo temático, estilo e construção composicional próprios, são definidos pelo autor como gêneros (apud FELIPINI e RIOS, 2016).

O conteúdo temático é o conteúdo focado com base em uma apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá. Ele representa o sentido de um texto como um todo, sendo único e irrepitível, porque é viabilizado pela apreciação de valor do locutor no momento de sua produção. É pelo tema que a ideologia circula (ROJO, 2007).

O estilo se refere a escolhas linguísticas que revelam a intenção do autor (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. (ROJO, 2007).

E a construção composicional é a organização e o acabamento do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de “estrutura” do texto, progressão temática, coerência e coesão do texto (ROJO, 2007).

Por ser um resultado dos enunciados produzidos em sociedade, o gênero textual faz parte do processo de letramento proposto no ensino de língua portuguesa.

O gênero textual é um conceito que busca compreender e explicar a materialização dos inúmeros textos que utilizamos na vida diária. Alguns elementos que devem ser considerados para a produção de um texto são: interlocutor, contexto, função social e a linguagem (MATOS, 2021). Para que a produção textual seja proveitosa, por parte dos alunos, é necessário que eles identifiquem os recursos linguísticos de cada gênero e o sentido desejado. E para isso, os textos devem indicar: quem e para quem o texto se refere, onde e quando foi produzido, e de que qual forma (PINA e COELHO, 2015).

A heterogeneidade de textos existentes em nossa língua deve ser considerada pelos professores, uma vez que buscam formar os alunos leitores proficientes e produtores de

textos. Para isso, é necessário que os educadores expliquem como se manifestam os diferentes gêneros textuais e desenvolvam um trabalho com sequências didáticas que contemplem diferentes agrupamentos de gêneros. Assim, o aluno compreenderá o conteúdo, conseguirá aplicá-lo em diversas situações comunicativas e terá acesso à língua em funcionamento, permitindo maiores condições para o entendimento e produção de diversos textos (SADOYAMA, 2009). Para Pessoa (2014), a sequência didática consiste em atividades articuladas e planejadas com um determinado objetivo didático, sendo organizada em torno de um gênero textual, que pode ser oral ou escrito, ou de um conteúdo específico, podendo envolver diferentes componentes curriculares.

A autora ainda indica o uso da sequência para ajudar no ensino da escrita:

No caso de sua relação com o ensino da escrita, a sequência pode ter como objetivo ajudar o aluno a dominar melhor um determinado gênero textual, favorecendo uma comunicação mais adequada em dada situação em que o uso do gênero trabalhado se faz necessário (planejamento e produção de uma apresentação oral em evento da escola, ou de cartas do leitor a serem enviadas a revistas, por exemplo) (PESSOA, 2014).

Tendo discutido os conceitos mais importantes para nosso estudo, passamos a apresentar o conteúdo referente aos materiais e métodos.

3.0 MÉTODOS

O presente estudo é de cunho quantitativo e qualitativo e foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica e por meio de análise quantitativa e qualitativa da produção textual de 20 estudantes, os quais foram sorteados aleatoriamente entre 40 alunos dos cursos de Letras Português e Inglês e Ciências da Computação, matriculados na disciplina Comunicação e Expressão. Todos receberam as explicações pertinentes à pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Sagrado Coração (parecer 3.934.670).

A produção textual analisada foi solicitada por meio de tarefa na plataforma Connect logo no início da disciplina Comunicação e Expressão. Essa produção escrita costuma ser solicitada pelo professor a fim de diagnosticar o nível de conhecimento de língua portuguesa dos alunos que estão ingressando na IES.

De início, seriam aplicadas outras atividades, mas considerando a recorrência dos erros, optou-se por utilizar apenas a atividade solicitada como diagnóstico para que os dados reflitam o nível do conhecimento de língua portuguesa do aluno ao ingressar e não após frequentar aulas da disciplina.

Após análise, com base em metodologias e teorias sobre o ensino de língua portuguesa, elaboramos uma atividade que trabalha os desvios observados durante a análise, e que poderá ser utilizada pelos professores da disciplina em semestres futuros.

4.0 RESULTADOS E DISCUSSÃO

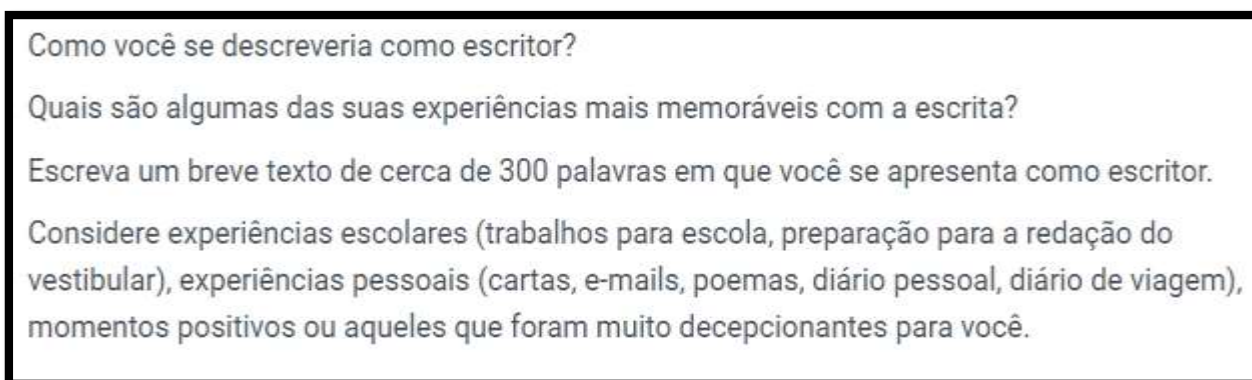
Esta seção está dividida em dois tópicos. No primeiro, trazemos a análise dos textos desenvolvidos pelos alunos e, no segundo, propomos uma atividade com metodologias diversificadas para trabalhar os desvios encontrados na análise.

4.1 ANÁLISE DE TEXTOS

Os textos analisados foram produzidos na primeira semana de aula e tinham como propósito realizar o diagnóstico da qualidade da escrita dos novos alunos quanto a questões gramaticais. A produção desse texto foi solicitada por meio de envio de tarefa pela plataforma Connect. Como orientação, os alunos receberam a informação de que deveriam refletir sobre o trajeto de cada um com relação à sua experiência com a escrita e, em seguida, deveriam redigir um pequeno texto (mínimo de 300 palavras), contando sobre essa experiência pessoal com a escrita. Foi sugerido que fizessem uma linha do tempo para que se lembrassem de cada uma das etapas já vividas.

Na imagem abaixo, podemos observar as instruções disponibilizadas para os alunos.

Imagem 1. Orientações dadas pela professora da turma ao solicitar a produção do texto

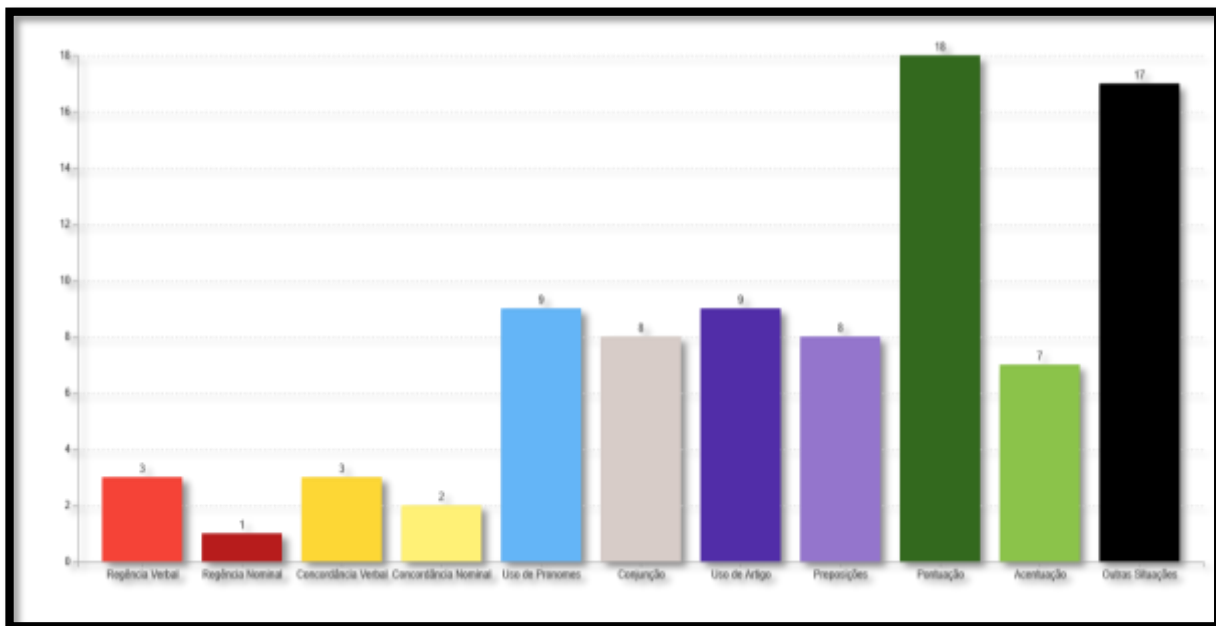


Fonte: Elaborada pela autora.

Os 20 textos analisados foram sorteados aleatoriamente entre 40 alunos de uma turma composta por estudantes dos cursos de Letras Português e Inglês e Ciências da Computação. Cada texto lido teve seus erros classificados e quantificados conforme apresentado nos gráficos abaixo (gráficos 1 e 2).

O primeiro gráfico traz os erros classificados e a quantidade desses erros por aluno.

Gráfico 1. Quantidade e tipo de erro por aluno

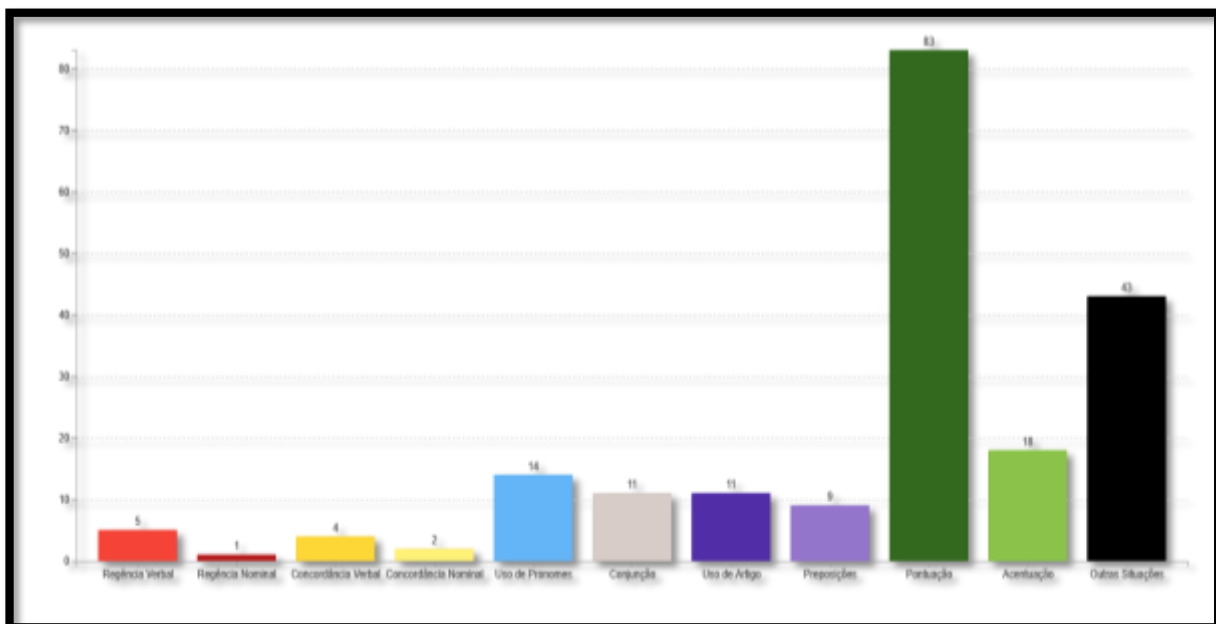


Fonte: elaborado pela autora.

Todos os alunos apresentaram pelo menos um tipo de erro, sendo que a maioria apresentou erros quanto ao uso da pontuação (18), seguido por erros quanto ao uso de pronomes (9), de artigo (9), de conjunção (8), de preposição (8) e de acentuação (7). Os outros tipos de erro ocorreram em menor quantidade: concordância verbal (3), regência verbal (3), concordância nominal (2) e regência nominal (1).

Já o gráfico 2 apresenta a quantidade de erros por situação.

Gráfico 2. Quantidade de erros por situação.



Fonte: elaborado pela autora.

Como é possível observar, os erros mais comuns foram os de pontuação (83), seguidos por acentuação (18), uso de pronomes (14), de conjunção (11), de artigo (11), de preposições (9), regência verbal (5), concordância verbal (4), concordância nominal (2) e regência nominal (1). Além dos tipos de erro classificados e apresentados nos gráficos, verificamos a ocorrência de outros problemas nos textos (43), como, por exemplo, falta de estrutura paralela, uso errado de minúscula ou maiúscula, questões de ortografia, incoerência estilística, entre outros. Faz-se necessário considerar que os textos foram enviados por meio de tarefa no Connect e podem ter apresentado erros provenientes de uma digitação errada.

Tendo apresentado os dados estatísticos referentes a essa turma, passamos a discutir cada tipo de erro trazendo exemplos retirados desses textos. Seguiremos uma ordem decrescente, ou seja, iniciaremos pelo tipo de erro menos recorrente seguido até o tipo mais recorrente.

Iniciamos a apresentação dos exemplos retirados dos textos dos alunos pelos erros de pontuação, e foi identificado 83 vezes nos textos analisados.

Tabela 1. Exemplos de erros quanto à pontuação

PONTUAÇÃO		
ERRO	CORREÇÃO	EXPLICAÇÃO
A escrita , é uma forma de conhecer um pouco sobre o mundo.	A escrita é uma forma de conhecer um pouco sobre o mundo.	A vírgula não pode separar sujeito e verbo.
Eu sempre gostei de escrever mas eu tenho dificuldade.	Eu sempre gostei de escrever, mas eu tenho dificuldade.	Ausência da vírgula antes da conjunção adversativa: “mas”.

Fonte: elaborada pela autora.

Os sinais de pontuação são recursos de linguagem empregados na língua escrita e desempenham a função de demarcadores de unidades e de sinalizadores de limites de estruturas sintáticas nos textos escritos. Eles garantem a coesão e a coerência interna dos textos, bem como os efeitos de sentidos dos enunciados (ARAÚJO, 2020). Detalharemos algumas das regras comuns quanto ao uso de pontuação de acordo com (ARAÚJO, 2020):

O ponto final é utilizado para indicar o final de uma frase. Exemplo: “Gosto de sorvete de morango.”. Para separar períodos: “Fica mais um tempo. Ainda é cedo.”. E para abreviar palavras: “Av. (Avenida)”.

Os dois pontos são utilizados antes de uma explicação. Exemplo: “Na matemática as quatro opções são: adição, subtração, multiplicação e divisão.”. Para introduzir uma fala: “Joana explicou: - Não devemos pisar na grama do parque.”. Antes de enumerações ou sequências: “Anote o número do protocolo: 123456.”. E antes de citações diretas: “Como já dizia Vinicius de Moraes: “Que o amor não seja eterno posto que é chama, mas que seja infinito enquanto dure.”.

As reticências são utilizadas para indicar dúvidas ou hesitação. Exemplo: “Sabe... andei pensando em uma coisa... mas não é nada demais.”. Para interromper uma frase incompleta sintaticamente: “Quem sabe se tentar mais tarde...”. Para concluir uma frase gramaticalmente incompleta com a intenção de reflexão: “Sua tez é pura como um foco de algodão, tingia-se nas faces duns longes cor-de-rosa...”. E suprimir palavras em uma transcrição: “Quando penso em você (...) menos felicidade.”.

Os parênteses são utilizados para isolar palavras, frases intercaladas de caráter explicativo, datas e substituir a vírgula ou o travessão. Exemplos: “Manuel Bandeira não pôde comparecer à Semana de Arte Moderna (1922)” e “Uma manhã lá no Cajapió (Joca lembrava-se como se fora na véspera) depois duma grande tormenta no fim do verão. (O milagre das chuvas no Nordeste Graça Aranha)”.

O ponto de exclamação é utilizado após um vocativo. Exemplo: “Ana, boa tarde!”. Ao final de frases imperativas: “Cale-se!”. Após uma interjeição: “Ufa! Que alívio!”. E após palavras ou frases de caráter emotivo ou expressivo: “Que pena!”.

O ponto de interrogação é utilizado em perguntas diretas. Exemplo: “Quantos anos você tem?”. E às vezes, aparece com o ponto de exclamação para enfatizar um enunciado: “Não brinca, é sério?!”.

A vírgula é utilizada para marcar uma pausa do enunciado e tem a finalidade de nos indicar que os termos por ela separados, apesar de participarem da mesma frase ou oração, não formam uma unidade sintática. Porém, quando há uma relação sintática entre termos da oração, não se pode separá-los por meio de vírgulas. É necessário explicar que não devemos utilizá-la para separar os seguintes termos: sujeito de predicado, objeto de verbo, adjunto

adnominal de nome, complemento nominal de nome, predicativo do objeto e oração principal da subordinada substantiva.

A vírgula deve ser utilizada para separar vocativos. Exemplo: “Ana, traga os relatórios.”. Para separar apostos: “Valdirene, minha prima de Natal, ligou para mim ontem.”. Para separar o adjunto adverbial antecipado ou intercalado: “Quando chegar do trabalho, procurarei você.”. Para separar elementos de uma enumeração: “Traga picolé de uva, groselha, morango e coco.”. Para isolar expressões explicativas: “Quero meu suco com gelo e açúcar, ou melhor, somente gelo.”. Para separar conjunções intercaladas: “Não explicaram, porém, o porquê de tantas faltas.”. Para separar o complemento pleonástico antecipado: “A ele, nada mais abala.”. E isolar o nome do lugar na indicação de datas: “Goiânia, 01 de novembro de 2015.”.

A inadequação do primeiro exemplo na tabela 1: “A **escrita**, é uma forma de conhecer um pouco sobre o mundo.” está no uso incorreto da vírgula ao separar o sujeito (escrita) do verbo (é).

Quanto à inadequação do segundo exemplo da tabela 1: “Eu sempre gostei de **escrever mas** eu tenho dificuldade.” está na ausência da vírgula antes da conjunção adversativa “mas”, já que o uso da vírgula antes do “mas só não é necessário quando ele tiver sentido de adição, quando for utilizado como substantivo ou quando estiver no início de uma oração.

O segundo tipo de erro a ser discutido se refere à acentuação e foi identificado 18 vezes nos textos analisados.

Tabela 2. Exemplos de erros quanto à acentuação

ACENTUAÇÃO		
ERRO	CORREÇÃO	EXPLICAÇÃO
...ficava explicitoficava explícito .	Ausência de acento.
Em minha vivencia com a leitura.	Em minha vivência com a leitura.	Ausência de acento.

Fonte: elaborada pela autora.

A acentuação gráfica consiste na colocação de acento ortográfico para indicar a pronúncia de uma vogal ou marcar a sílaba tônica de uma palavra. Os nomes dos acentos gráficos da língua portuguesa são: acento agudo (´), acento grave (`) e acento circunflexo (^).

Os acentos gráficos são elementos essenciais que estabelecem, por meio de regras, a sonoridade e a intensidade das sílabas das palavras (DIANA, 2020).

De acordo com a posição da sílaba tônica, as palavras classificam-se em: palavras oxítonas, em que a sílaba tônica se encontra demarcada na última sílaba. Exemplos: café, cipó, coração, armazém. Palavras paroxítonas, em que a sílaba tônica é a penúltima sílaba. Exemplos: caderno, problema, útil e automóvel. E as palavras proparoxítonas, em que a sílaba tônica é a antepenúltima sílaba. Exemplos: lâmpada, ônibus, cárcere e cônego (DUARTE, 2020).

A inadequação do primeiro exemplo na tabela 2: “... ficava **explicito**.” está na ausência do acento agudo na palavra proparoxítona “explícito”.

Já inadequação do segundo exemplo na tabela 2: “Em minha **vivencia** com a leitura.” está na ausência do acento circunflexo na palavra proparoxítona “vivência”.

O terceiro tipo de erro a ser discutido se refere ao uso de pronomes e foi identificado 14 vezes nos textos analisados.

Tabela 3. Exemplos de erros quanto ao uso de pronomes

USO DE PRONOMES		
ERRO	CORREÇÃO	EXPLICAÇÃO
(para eu mesmo até)	(para mim mesmo até)	O pronome “eu” está empregado de forma a incorreta. O pronome obliquo “mim” é o correto.
...criamos um universo onde temos nossa própria realidade...	criamos um universo, em que temos nossa própria realidade	O advérbio “onde” um advérbio relativo de lugar, por isso só deve ser usado quando se referir a um lugar físico.

Fonte: elaborada pela autora.

O pronome é a palavra que substitui ou acompanha um substantivo (nome), que define os limites de significação. Existem vários tipos de pronomes: pessoais, possessivos, demonstrativos, interrogativos, relativos e indefinidos. Além dessa classificação principal, os pronomes também podem ser classificados em adjetivos e substantivos (PEREZ, 2020).

Os pronomes pessoais são divididos em: pronomes pessoais do caso reto, quando funcionam como sujeito do enunciado. Exemplo: “Eu estava muito empolgada.”. Pronomes pessoais oblíquos, quando funcionam como complemento do enunciado. Exemplo: “Não me interessam seus motivos.”. E os pronomes pessoais de tratamento que são formas de reverência que consistem em referir-nos às pessoas pelos seus atributos ou qualidades que ocupam Exemplo: “Vossa Santidade é um homem de muita fé.”.

Os pronomes possessivos indicam relação de posse, algo que pertence a uma das pessoas do discurso. Exemplos: meu, meus, teu, nosso, seu.

Os pronomes demonstrativos indicam posicionamento, o lugar de um ser em relação a uma das três pessoas gramaticais. Exemplos: este, isto, esse, isso, aquele, aqueles, aquilo. Outras palavras que podem atuar como pronomes demonstrativos: o, a, os, as, mesmo, mesmo, próprio, próprios, tal, tais, semelhante, semelhantes.

Os pronomes interrogativos são utilizados para interrogar, isto é, para formular perguntas de modo direto ou indireto. Exemplos: que, quem, qual, quais, quanto, quanta, quantos, quantas.

Os pronomes relativos são empregados para retomar um substantivo (ou um pronome) anterior a eles, substituindo-o no início da oração seguinte. Exemplos: que, quem, onde, o qual, a qual, os quais, as quais, cujo, cuja, cujos, cujas, quanto, quanta, quantos, quantas;

Os pronomes indefinidos são aqueles que se referem de modo indeterminado, vago, à terceira pessoa gramatical. Exemplos: alguém, ninguém, outrem, tudo, nada, cada, algo, algum, algumas, nenhuns, nenhuma, todo, todos, outra, outras, muito, muita, pouco, poucos, certo, certa, vários, várias, tanto, tantos, quanta, quantas, qualquer, quaisquer, bastante, bastantes.

Os pronomes adjetivos são utilizados para acompanhar os substantivos, fazendo o papel de um adjetivo ao determinar e modificar o substantivo. Exemplo: “Meus pensamentos voam como o vento.”.

E os pronomes substantivos são utilizados para substituir o substantivo em uma oração. Exemplo: “Pedro sabe tocar piano. Ele sabe tocar piano.”.

A inadequação do primeiro exemplo da tabela 3: “(para **eu** mesmo até)” está no uso do pronome pessoal do caso reto “eu” que é um sujeito ativo. O pronome obliquo “mim” aparece na forma passiva, ou seja, não realiza nenhuma ação.

Quanto à inadequação do segundo exemplo da tabela 3: “...criamos um universo **onde** temos nossa própria realidade.” está no uso do “onde” que é um advérbio relativo de lugar, por isso não deve ser empregado quando não se referir a um lugar físico.

O quarto tipo de erro a ser discutido se refere à conjunção e foi identificado 11 vezes nos textos analisados.

Tabela 4. Exemplos de erros quanto à conjunção

CONJUNÇÃO		
ERRO	CONJUNÇÃO	EXPLICAÇÃO
Com isso, adquiri o hábito de escrever no papel, tudo que acontecia no dia, como se eu estivesse escrevendo para ela, depois queimava, não continuei com esse hábito.	Com isso, adquiri o hábito de escrever no papel, tudo que acontecia no dia, como se eu estivesse escrevendo para ela, depois queimava, mas não continuei com esse hábito.	Ausência da conjunção adversativa: “mas”.
...escrever sobre temas impostos eu gosto de ter a liberdade de escrever sobre algo que eu tenho um maior conhecimento.	...escrever sobre temas impostos e eu gosto de ter a liberdade de escrever sobre algo que eu tenho um maior conhecimento.	Ausência da conjunção aditiva: “e”.

Fonte: elaborada pela autora.

As conjunções são vocábulos gramaticais cuja função é reunir ou relacionar orações em um mesmo enunciado. Quando houver duas ou mais palavras com a função de conjunção, dizemos que se trata de uma locução conjuntiva. As conjunções e locuções conjuntivas têm o objetivo de unir duas ou mais orações ou palavras (VIANA, 2020).

Essa classe de palavras pode ser dividida em conjunções subordinativas e conjunções coordenativas, e cada uma dessas classificações possui suas subdivisões conforme a estrutura e o sentido determinados.

As conjunções subordinativas são os termos que ligam duas orações sintaticamente dependentes. É o contexto da frase o que determina o tipo de relação estabelecida pela conjunção. As conjunções não desempenham função sintática na oração e são ligadas somente pelos conectivos (VIANA, 2020).

Tipos de conjunções subordinativas	Exemplo:
Conjunções Causais (indicam uma oração subordinada que denota causa)	“A casa incendiou porque esqueceram o gás ligado.”
Conjunções Concessivas (indicam uma oração em que se admite um fato contrário à ação principal, mas incapaz de impedi-la)	“Angélica, posto que muito emocionada, voltou-se para a rua.”
Conjunções Condicionais (indicam uma hipótese ou uma condição necessária para que seja realizada ou não o fato principal)	“ Se a encontrasse novamente, não a reconheceria.”
Conjunções Conformativas (indicam uma oração que exprime conformidade de um pensamento com o da oração principal)	“ Conforme o presidente, os juros têm que cair no próximo semestre.”
Conjunções Finais (indicam a finalidade da oração principal)	“Apertei o ferimento a fim de que parasse de sangrar.”
Conjunções Proporcionais (iniciam uma oração subordinada em que mencionamos um fato realizado para realizar-se simultaneamente com o da oração principal)	“ À medida em que o tempo passava, confortava-se.”
Conjunções Temporais (indicam uma circunstância de tempo)	“Desaprovou o comportamento do filho assim que soube do ocorrido.”
Conjunções Comparativas (iniciam uma oração que encerra o segundo integrante de uma comparação, de um confronto)	“As ideias chegavam como entrega rápida.”
Conjunções Consecutivas (indicam a consequência do que foi declarado em uma oração anterior)	“Os fatos eram tão inusitados que tentou fugir dali.”

Fonte: Diana, 2020.

Orações coordenadas são aquelas que participam do mesmo período e são sintaticamente independentes. Elas são subdivididas em orações coordenativas assindéticas, em que as orações não são introduzidas por conjunção. Exemplo: “Tudo passa, tudo corre: é a lei.”. E sindéticas, em que as orações são introduzidas por conjunções.

As orações coordenativas que são introduzidas por conjunção recebem o mesmo nome dos tipos de orações coordenadas sindéticas:

Tipos de conjunções coordenativas	Exemplo:
Conjunções Aditivas (indicam soma)	“Gosta de serra, mas também de mar.”
Conjunções Adversativas (indicam oposição)	“Tem carta de motorista, entretanto , não dirige.”
Conjunções Alternativas (indicam alternância)	“Não entendia, ou fingia não entender.”
Conjunções Conclusivas (indicam conclusão)	“Vou a sua casa, logo saberei o que aconteceu.”
Conjunções Explicativas (indicam explicação)	“Terminarei amanhã porque estou atrasado.”

Fonte: Fernandes, 2020.

A inadequação do primeiro exemplo da tabela 4: “Com isso, adquiri o hábito de escrever no papel, tudo que acontecia no dia, como se eu estivesse escrevendo para ela, depois queimava, **não** continuei com esse hábito.” está na ausência da conjunção adversativa “mas” depois da vírgula.

Já a inadequação do segundo exemplo da tabela 4: “...escrever sobre temas **impostos** **eu** gosto de ter a liberdade de escrever sobre algo que eu tenho um maior conhecimento” está na ausência da conjunção adversativa “e”.

O quinto tipo de erro a ser discutido se refere ao uso de artigos e foi identificado 11 vezes nos textos analisados.

Tabela 5. Exemplos de erros quanto ao uso de artigos

USO DE ARTIGO		
ERRO	CORREÇÃO	EXPLICAÇÃO
Filosofia é de extrema importância	A Filosofia é de extrema importância	Ausência do artigo A.
Conhecimento sobre escrita	Conhecimento sobre a escrita	Ausência do artigo A.

Fonte: elaborada pela autora.

Artigos são palavras que acompanham os substantivos, indicando o seu número (singular ou plural) e o seu gênero (masculino ou feminino). Podem ser classificados em artigos definidos e indefinidos (NEVES, 2020).

Os artigos definidos (o, a, os, as) definem ou individualizam, de forma precisa, os substantivos, seja uma pessoa, objeto ou lugar. Exemplo: “O garoto foi jantar na casa dos avós.” (DIANA, 2021).

Os artigos indefinidos (um, uma, uns, umas) determinam de maneira vaga, indeterminada ou imprecisa, uma pessoa, objeto ou lugar ao qual não se fez menção anterior no texto. Exemplo: “Um dia iremos nos encontrar.”.

A inadequação do primeiro exemplo da tabela 5: “**Filosofia** é de extrema importância” está na ausência do artigo “a” no início da oração.

Quanto à inadequação do segundo exemplo da tabela 5: “Conhecimento sobre **escrita**” está na ausência do artigo “a” para classificar o substantivo “escrita”.

O sexto tipo de erro a ser discutido se refere ao uso de preposições e foi identificado 9 vezes nos textos analisados.

Tabela 6. Exemplos de erros quanto ao uso de preposições

PREPOSIÇÕES		
ERRO	CORREÇÃO	EXPLICAÇÃO
...comecei trocar mensagem	...comecei a trocar mensagem	Ausência da preposição “a”.
Ainda me recordo, com um sorriso entre os lábios, o meu primeiro livro.	Ainda me recordo, com um sorriso entre os lábios, do meu primeiro livro.	Empregou o artigo “o”, no lugar da preposição “do”.

Fonte: elaborada pela autora.

A preposição faz parte da classe de palavras invariáveis da língua portuguesa. Sua principal função é estabelecer entre palavras e orações relações de sentido e de dependência, portanto, uma relação de subordinação. Apesar de não desempenharem função sintática, as preposições são importantes para a construção do texto, pois atuam como conectivos, elementos indispensáveis para a coesão textual. Em determinadas situações, as preposições são fundamentais para a compreensão da frase ou da oração (CABRAL, 2020).

A inadequação do primeiro exemplo da tabela 6: “...**comecei trocar** mensagem.” está na ausência da preposição “a” antes do verbo trocar.

Já a inadequação do segundo exemplo da tabela 6: “Ainda me recordo, com um sorriso entre os lábios, **o** meu primeiro livro.” está no uso incorreto do artigo “o”, quando se faz necessário o uso da preposição “do”.

O sétimo tipo de erro a ser discutido se refere à regência verbal e foi identificado 5 vezes nos textos analisados.

Tabela 7. Exemplos de erros quanto à regência verbal

REGÊNCIA VERBAL		
ERRO	CORREÇÃO	EXPLICAÇÃO
Tive uma experiência recente assistindo um RPG de mesa.	Tive uma experiência recente assistindo a um RPG de mesa.	O verbo assistir é transitivo indireto quando significa presenciar.
A partir do momento em que aprendemos falar.	A partir do momento em que aprendemos a falar.	O verbo aprender é transitivo indireto quando significa tornar-se apto ou capaz de em Consequência de estudo.

Fonte: elaborada pela autora

A regência verbal indica a relação que um verbo (termo regente) estabelece com o seu complemento (termo regido) por meio do uso ou não de uma preposição. Na regência verbal, os termos regidos são o objeto direto (sem preposição) e o objeto indireto (preposicionado) (DUARTE, 2020).

Usaremos como exemplo o verbo “visar”, que pode ser transitivo direto ou indireto. Na oração: “É preciso visar ao bem-estar de todos com tais propostas.” é necessário o uso da preposição “a”, porque o verbo visar será transitivo indireto quando tiver sentido de ter algo como meta. Já na oração: “Os empresários visaram o investimento alto.”, não se usa preposição, porque o verbo será transitivo direto quando tiver sentido de mirar. (RINALDI, 2018)

A inadequação do primeiro exemplo apresentado na tabela 7 “Tive uma experiência recente **assistindo um** RPG de mesa.” está na regência do verbo assistir. Esse verbo será transitivo indireto quando tiver significado de presenciar, comparecer, ver, estar presente, testemunhar, caber. Assim, como apresentado na coluna 2, a preposição “a” é obrigatória (DUARTE, 2020): “Tive uma experiência recente **assistindo a um** RPG de mesa.”

Quanto à inadequação do segundo exemplo apresentado na tabela 7 “A partir do momento em que **aprendemos falar.**” está na regência do verbo aprender. Esse verbo será transitivo indireto quando tiver significado de tornar-se apto ou capaz de alguma coisa em consequência de estudo, observação, experiência ou advertência. Assim, como apresentado na coluna 2, a preposição “a” é também obrigatória e seu complemento tem como núcleo um verbo no infinitivo, nesse caso “falar” (APRENDER, 2020): “A partir do momento em que **aprendemos a falar.**”.

O oitavo tipo de erro a ser discutido se refere à concordância verbal e foi identificado 4 vezes nos textos analisados.

Tabela 8. Exemplos quanto à concordância verbal

CONCORDÂNCIA VERBAL		
ERRO	CORREÇÃO	EXPLICAÇÃO
... as atividades que sempre fazíamos girava em torno do T.C. ou Intocável.	... as atividades que sempre fazíamos giravam em torno do T.C ou Intocável.	O verbo girava deve concordar com o sujeito da oração que aparece na 3ª pessoa do plural.
... porém escrevendo e contando histórias é a mais fascinante de todas.	... porém escrever e contar histórias são as mais fascinantes de todas.	O verbo ser deve concordar com o sujeito da oração (neste caso, sujeito composto).

Fonte: elaborada pela autora.

Concordância verbal é a relação estabelecida de forma harmônica entre sujeito e verbo. Isso quer dizer que quando o sujeito está no singular, o verbo também deve estar; quando o sujeito estiver no plural, o verbo também estará (FERNANDES, 2020).

Há algumas regras específicas no que se refere à concordância verbal (NUNES, 2020). A primeira é sobre o sujeito coletivo. Neste caso, o verbo deve flexionar no singular, porque o coletivo é um vocábulo singular, que indica pluralização de elementos. No entanto, se esse coletivo vier especificado, o verbo também pode ser flexionado no plural. Exemplos: “A multidão de torcedores ultrapassou o limite imposto.” ou “A multidão de torcedores ultrapassaram o limite imposto”.

A segunda regra é sobre o pronome relativo “quem”. Quando temos uma oração com esse pronome relativo, o verbo deve concordar com o termo antecedente ao pronome. Exemplos: “Somos nós quem queremos” e “Sou eu quem quero”.

A terceira regra é sobre a partícula “se”. Quando a partícula “se” é empregada como índice de indeterminação do sujeito, o verbo deve ser conjugado na 3ª pessoa do singular. Já quando a partícula “se” é empregada como pronome apassivador, o verbo deve ser conjugado de acordo com o sujeito da oração. Exemplos: “Precisa-se de funcionários” e “Alugam-se casas”.

A quarta regra é sobre pronomes impessoais: quando temos verbos impessoais (verbos que não possuem sujeito), eles devem concordar com a 3ª pessoa do singular. Exemplos: “Faz dois anos que não a vejo” e “Havia pessoas caminhando na praia”.

As quinta e sexta regras são sobre sujeito simples e composto. Em caso de sujeito simples, o verbo deve concordar com o núcleo em número e pessoa.

A inadequação do primeiro exemplo da tabela 8: “... as atividades que sempre **fazíamos girava** em torno do T.C. ou Intocável”, a inadequação está no verbo “girava”. O verbo “girava” deve concordar com o sujeito da oração que aparece na 3ª pessoa do singular como apresentado na segunda coluna: “...**as atividades** que sempre fazíamos **giravam** em torno do T.C ou Intocável”.

Já a inadequação do segundo exemplo da tabela 8: “..., porém **escrevendo e contando** histórias é a mais fascinante de todas”, a inadequação está no verbo “é”. O verbo “é” deve

concordar com o sujeito composto escrever e contar, como apresentado na segunda coluna “..., porém **escrever** e **contar** histórias **são as** mais fascinantes de todas”.

O nono tipo de erro a ser discutido se refere à concordância nominal e foi identificado 2 vezes nos textos analisados.

Tabela 9. Exemplos quanto à concordância nominal

CONCORDÂNCIA NOMINAL		
ERRO	CORREÇÃO	EXPLICAÇÃO
As minha experiências são apenas em redações...	As minhas experiências são apenas em redações...	O pronome deve concordar em gênero e número com o substantivo no plural experiências.
Por não ter muitas experiência...	Por não ter muitas experiências...	O adjetivo deve concordar com o substantivo em número e gênero experiência.

Fonte: elaborada pela autora

Concordância nominal é a relação que se estabelece entre as classes de palavras (nomes). É o que faz com que substantivos concordem com pronomes, numerais e adjetivos, entre outros. (FERNANDES, 2019)

Há algumas regras específicas no que se refere à concordância nominal. (FERNANDES, 2019) A primeira é sobre o adjetivo e um substantivo. O adjetivo deve concordar em gênero e número com o substantivo. Exemplo: “Que pintura bonita!” Quando há mais de um substantivo, o adjetivo deve concordar com aquele que está mais próximo. Exemplo: “Que bonita pintura e poema.” Se os substantivos forem nomes próprios, o adjetivo deve ficar no plural. Exemplo: “Debaixo dos Caracóis dos seus Cabelos é uma composição dos grandes Roberto Carlos e Erasmo Carlos.” Quando há mais de um substantivo, e o adjetivo vem depois dos substantivos, esse deve concordar com o que está mais próximo ou com todos eles. Exemplos: “Que pintura e poema bonito!” e “Que pintura e poemas bonitos!”.

A segunda regra é sobre os substantivos que possuem mais do que um adjetivo. Quando um substantivo é caracterizado por mais de um adjetivo, a concordância pode ocorrer

colocando o artigo antes do último adjetivo. Exemplo: “Adoro a comida italiana e a chinesa.” E colocando o substantivo e o artigo que o antecede no plural. Exemplo: “Adoro as comidas italiana e chinesa.”

A terceira regra é sobre os números ordinais. Quando há números ordinais antes do substantivo, o substantivo pode ser usado tanto no singular como no plural. Exemplos: “A segunda e a terceira casa.” e “A segunda e a terceira casas.” E quando há número ordinais depois do substantivo, o substantivo deve ser usado no plural.

A inadequação do primeiro exemplo apresentado na tabela 9 “As **minha experiências** são apenas em redações...” está no pronome minhas que deve concordar com o substantivo experiências no plural.

Quanto à inadequação do segundo exemplo apresentado na tabela 9 “Por não ter **muitas experiência...**” está no adjetivo muitas, que deve concordar com o substantivo experiências no plural.

O décimo tipo de erro a ser discutido se refere à regência nominal e foi identificado 1 vez nos textos analisados.

Tabela 10. Exemplos quanto à regência nominal

REGÊNCIA NOMINAL		
ERRO	CORREÇÃO	EXPLICAÇÃO
Tive certeza que amava os livros.	Tive certeza de que amava os livros.	O substantivo certeza requer a preposição argumental de.

Fonte: elaborada pela autora.

A regência nominal consiste na relação de dependência entre o substantivo, o adjetivo e o advérbio e o seu complemento. Dessa forma, quando um nome (substantivo, adjetivo ou advérbio) pede um complemento necessariamente preposicionado, ocorre uma relação de dependência entre o termo regente (nome) e o termo regido (complemento nominal). (SARTEL, 2020)

Usaremos como exemplo o adjetivo “adequado”. Na oração: “Isso não é adequado com a sua idade.”, a preposição “com” está empregada de modo inadequado. O adjetivo “adequado” exige a preposição “a” e, em seguida, o artigo feminino “a” (formando uma

crase), sendo assim, a forma correta é: “Isso não é adequado à sua idade.” (REGÊNCIA, 2020)

A inadequação do primeiro exemplo da tabela 2 “**Tive certeza que** amava os livros.” está na expressão “certeza que”. O substantivo certeza requer a preposição “de”, como apresentado na coluna 2: “Tive certeza **de que** amava os livros.” está no pronome “minhas”

E o décimo primeiro tipo de erro a ser discutido se refere à outras situações e foi identificado 43 vezes nos textos analisados.

Tabela 11. Exemplos quanto as outras situações

OUTRAS SITUAÇÕES		
ERRO	CORREÇÃO	EXPLICAÇÃO
O que tô pensando	O que estou pensando	Incoerência estilística.
eu achava não ter tanta dificuldade em realizar produções textuais	eu achava que não tinha tanta dificuldade em realizar produções textuais	Conjugação incorreta do verbo “ter”.
Já tenteie escrever	Já tentei escrever	Erro de digitação.

Fonte: elaborada pela autora.

A inadequação do primeiro exemplo da tabela 11: “O que **tô** pensando.” está na incoerência estilística. Já que, “tô” se trata de uma palavra utilizada na fala e não confere com o formato de texto solicitado pela professora.

Quanto à do segundo exemplo da tabela 11: “eu achava não **ter** tanta dificuldade em realizar produções textuais.” está no tempo verbal do verbo ter. Já que, o verbo deve ser conjugado no pretérito imperfeito do indicativo, que expressa uma ação não concluída.

Já a inadequação do terceiro exemplo da tabela 11: “... já **tenteie** escrever”, está na palavra “tenteie”, como citado anteriormente, presumimos que tenha ocorrido algum erro de digitação, pelo fato de ser uma atividade online proposta no Connect.

Tendo realizado a análise dos erros encontrados nos textos, passaremos a apresentar a atividade elaborada com base nas teorias de Ensino de Gramática de Língua Portuguesa e de Metodologias Ativas.

4.2 PROPOSTA DE ATIVIDADE

O conceito de gênero textual busca compreender e explicar a materialização dos inúmeros textos que utilizamos na vida diária (MATOS, 2021). As características do texto, como: o objetivo, a função e o contexto determinam a qual gênero ele pertence (DIAS, 2020).

O gênero textual resumo possui três tipos, sendo eles: o resumo indicativo, o resumo informativo e o resumo crítico. O resumo indicativo resume somente os fatos importantes, as principais ideias, sem que haja exemplos oferecidos do texto original. O resumo informativo resume as informações e/ou dados qualitativos e quantitativos expressos no texto original. E o resumo crítico, também conhecido como resenha ou resenha, resume as informações do texto original, aos quais são acrescentadas as opiniões do autor e de quem escreve o resumo (DIANA, 2021).

Para o desenvolvimento da atividade, escolhemos o gênero textual resumo acadêmico, pois além de ser parte do conteúdo da disciplina de Comunicação e Expressão, trata-se de um gênero recorrente nas atividades realizadas pelos alunos durante todo o percurso da graduação. O resumo acadêmico apresenta, de forma concisa, os elementos mais importantes de um texto e deve conter os objetivos, métodos e conclusão da pesquisa (ENTENDA, 2021).

Para o desenvolvimento da atividade utilizamos os recursos apresentados pelas Metodologias Ativas. Pois, elas reforçam a migração do “ensinar” para o “aprender”, pois há um desvio do foco do professor para o aluno, que assume a corresponsabilidade pelo seu aprendizado (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014, p. 285). Sendo assim, o aluno passa a ter mais controle e uma participação mais efetiva na sala de aula. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 273).

Na atividade, utilizamos recursos da sala de aula invertida, na qual o aluno faz a internalização dos conceitos essenciais como atividade prévia e, durante a aula, o professor incita uma discussão entre os alunos sobre os conhecimentos que eles adquiriram e sana possíveis dúvidas (FURQUIM, 2019). O trabalho em equipe ou em dupla, pois estimula habilidades socioemocionais importantes, como a colaboração, a busca por soluções de forma democrática e a disposição em ouvir diferentes ideias e opiniões (FURQUIM, 2019). E por fim, a aprendizagem baseada em projetos, a qual é focada na construção de conhecimento por intermédio de um trabalho longo e contínuo de estudo, cujo propósito é atender a uma indagação, a um desafio ou a um problema. Partindo desse ponto, os alunos

iniciam um processo de pesquisa, de estabelecimento de hipóteses e de procura por recursos para conduzir essa atividade. Também envolve a aplicação prática da informação obtida até se alcançar um produto final ou uma solução satisfatória para a questão inicial (PINTO, 2019)

Em seguida, trazemos a proposta de atividade no Quadro 1, cujas instruções podem ser encontradas mais adiante no Quadro 2 deste estudo.

Quadro 1 – Atividade

PARTE 1

1. Faça uma leitura rápida do texto 1 e observe os tipos de informações e a forma como elas estão distribuídas. Em seguida, tente identificar o gênero textual.

- () Artigo científico
- () Resumo acadêmico
- () Notícia

2. Selecione o que você observou no texto 1 para identificar o gênero textual. Traga exemplos de cada aspecto selecionado:

a. () Distribuição das informações

b. () Tipos de informações

c. () Marcas tipográficas

3. Leia o título e as palavras-chave do texto 1 e indique a sua temática.

Texto 1

A LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL - A QUE ESTUDAMOS E A QUE FALAMOS: O PAPEL DO PROFESSOR

Introdução: a língua brasileira sofreu (e ainda sofre) variações. É mutante, adapta-se e transforma-se. As mudanças encontram resistência nos defensores da Língua que ainda se prendem aos valores normativos antigos. Para outros, conhecedores do uso contemporâneo da língua, o Brasil fala português brasileiro e não mais o português da “colônia”. Esta posição encontra respaldo nas ‘novas gramáticas do português brasileiro’. **Objetivo:** discutir o papel de escola no tratamento das diferenças linguísticas apresentadas pelos estudantes que acessam os vários níveis de escolaridade. Apresentam-se, ainda, os resultados de uma pesquisa junto a professores de Língua Portuguesa para verificar seu entendimento a respeito da linguagem utilizada pelo aluno, seus “erros” e como reagem a eles. **Método:** o estudo implicou dois momentos: um de cunho qualitativo que teve como base a análise de bibliografia e de autores que tratam da relação do ensino da língua e as variantes linguísticas apresentadas pelos alunos. Em um segundo momento, foram feitas

entrevistas com professores que atuam nos níveis de ensino fundamental, médio e superior e trabalham com o ensino da língua. Para isto, montou-se um pequeno questionário de 03 perguntas. **Resultados:** pelo fato de termos nascido em uma cultura em que os “erros de português” são execrados e os alunos massacrados por cometê-los, não é fácil, para o professor, entender este embate de vozes que tentam definir o que, exatamente, são os erros de português. Tratar aquilo que nos ensinaram como “errado” e entender como apenas “diferente” é mudar uma cultura linguística ideológica enraizada em nossa sociedade e no ensino da gramática tradicional. **Conclusão:** considera-se, neste trabalho, uma retomada de reflexão sobre o assunto e principalmente observar, como afirmou um dos entrevistados, de que “o papel da escola frente às diferenças sociolinguísticas é de fundamental importância e não podemos simplesmente ignorar as peculiaridades linguísticas culturais” daqueles que frequentam o ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino de língua. Norma culta e realidade da língua falada. “Erro” e ensino de língua.

Fonte: texto adaptado da Revista Mimesis. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v38_n1_2017/mimesis_v38_n1_2017_art_04.pdf

GARCIA, Tauan Ackermann; FOLKIS, Gesiane Monteiro Branco. **A língua portuguesa do Brasil - a que estudamos e a que falamos: o papel do professor.** Mimesis, Bauru, v. 38, n. 1, p. 53-68, 2017.

- 4. Leia o texto com atenção, verifique se há dúvidas de vocabulário e consulte suas dúvidas. Em seguida, assinale na tabela abaixo às partes deste gênero textual.**

Título	
Título em língua estrangeira	
Autores	
Afiliação	
Contato do autor principal	
Introdução	
Objetivo	
Métodos	
Resultados	
Conclusão	
Palavras-chave	
Palavras-chave em língua estrangeira	
Agradecimentos	
Referências	

Fonte: elaborado pela autora.

Parte 2

Texto 2

PERCEPÇÃO DE CARREIRAS DAS MULHRES: AS BARREIRAS NO DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA

O ambiente organizacional tem sofrido mudanças em função de acontecimentos históricos e influências externas. As mulheres também tiveram um papel importante nessas alterações, pois conseguiu ultrapassar barreiras imposta pela sociedade e passaram a se inserir no mercado de trabalho. Nesse sentido, a sua inserção ocasionou modificações no

ambiente organizacional; como, por exemplo, as diferentes perspectivas de carreira. O objetivo deste estudo é analisar a percepção das mulheres com relação as barreiras no desenvolvimento da carreira e qual tipo de carreira eles tendem a seguir. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de caráter quantitativo descritivo, utilizando a técnica de *survey*, com 287 mulheres. Com os resultados da pesquisa, foi possível notar que as mulheres pesquisadas tendem em não perceber o preconceito, as barreiras e as dificuldades no ambiente de trabalho. Com relação as barreiras da maternidade na carreira, as mulheres que não tem filhos percebem mais as dificuldades do que as mulheres que têm filhos. E, por fim, com relação a sua carreira, aspectos de rotina de trabalho, interação pessoal, desenvolvimento profissional e responsabilidade social, as respondentes apresentam uma perspectiva na carreira mais contemporânea. Porém, quando se trata de benefícios econômico, as respondentes apresentam uma perspectiva de carreira mais tradicional

Palavras-chave: Mulheres; Carreira; Gestão de Pessoas.

Fonte: texto adaptado da revista Administração de Empresas em Revista. NARDES, Larissa; GALLON, Shalimar; RECH, Eduardo. Percepção de Carreiras das Mulheres: As Barreiras no Desenvolvimento da Carreira. **Administração de Empresas em Revista**, [S.l.], v. 3, n. 21, p. 160 - 185, ago. 2020. ISSN 2316-7548. Disponível em: <<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/admrevista/article/view/4074>>.

1. Leia o texto 2 e responda as questões abaixo:

a) O texto 2 apresenta as mesmas partes que o texto 1?

b) Se sim, essas informações estão distribuídas da mesma forma? Utilize a tabela para auxiliar na resposta:

Título		
Título em língua estrangeira		
Autores		
Afiliação		
Contato do autor principal		
Introdução		
Objetivo		
Métodos		
Resultados		
Conclusão		
Palavras-chave		
Palavras-chave em língua estrangeira		
Agradecimentos		
Referências		

c) Há algo de diferente entre os dois textos?

d) Se sim, por quê?

2. Leia o texto 2 com cuidado e identifique as inadequações quanto ao uso da língua portuguesa. Total: 10 erros (acentuação/ ortografia/ pontuação/ tempo verbal/ crase/ regência verbal).

Fonte: elaborado pela autora

Parte 3

3. Leia atentamente o texto 1 e responda as questões abaixo.

a) Qual a intenção deste texto?

b) Qual o papel social dos autores?

c) Qual o meio de publicação?

d) Qual o público-alvo?

e) Qual o tipo de linguagem do texto?

4. Retome a sua resposta à questão 3 e aponte novamente a temática do texto 1. Algo mudou? Se sim, o que fez você mudar a sua resposta?

5. Resolva as atividades abaixo:

a. Com base no conteúdo do texto 1, responda as questões abaixo: (Verdadeiro ou Falso)

O Brasil fala o português colônia. ()

A língua portuguesa é mutante. ()

O estudo implicou dois momentos, um de cunho qualitativo e outro de entrevistas. ()

Nascemos em uma cultura, em que os erros de português são venerados. ()

b. Qual a função dos termos: Para isto / e / Pelo fato de. Eles possuem o mesmo significado? Se não, por quê?

c. Quais outros conectivos você conhece? Qual a classificação deles (adição, causa, conclusão etc.)?

d. O texto é narrado em que pessoa?

9. Com base nas atividades realizadas, preencha o parágrafo abaixo.

O gênero textual _____ tem como objetivo _____ resultados de uma pesquisa. Esse gênero é escrito por _____, _____, _____ e tem como público-alvo _____, _____ e _____. Ele é dividido em sete partes: _____, _____, _____, _____, _____, _____ e _____. Esse gênero é publicado em _____, _____, _____, _____.

Fonte: elaborado pela autora.

Parte 4

Agora que já conhecemos o gênero textual resumo acadêmico, podemos partir para a prática. Vamos lá? Sigam os passos descritos abaixo.

1. Em grupo, escolha um tema, pesquise e defina as informações necessárias para um resumo acadêmico.
2. Em grupo, redija um resumo acadêmico. Lembre-se de seguir a estrutura estudada até aqui.
3. Em grupo, revise o resumo, considerando os tipos de informação, a estrutura e a língua portuguesa.
4. Em grupo, faça as adequações necessárias, salve o arquivo com o número do seu grupo e faça o upload na pasta disponibilizada pelo professor. (Apenas 1 aluno de cada grupo deve fazer o upload).
5. Com o mesmo grupo, acesse a pasta novamente e escolha outro resumo. Nesta etapa, cada grupo revisará a produção de outro grupo.
6. Revise o resumo escolhido, considerando os tipos de informação, a estrutura do texto e a língua portuguesa. Utilize a ferramenta de revisão Word™ para marcar as alterações.

7. Por fim, envie esse resumo já revisado por seu grupo para correção. Em breve, você receberá a devolutiva dos dois resumos com que trabalhou.

Fonte: elaborado pela autora.

Tendo exposto a atividade, passamos a explicar como o professor poderá utilizá-la. Esta atividade foi desenvolvida para ser realizada com os alunos da Disciplina Comunicação e Expressão. Ela tem como objetivo trabalhar as competências de leitura e escrita por meio do estudo do gênero resumo acadêmico.

Apesar da atividade estar dividida em quatro partes, nas quais há uma proposta de análise do gênero, uma proposta de interpretação de texto, uma de revisão de língua e uma de produção escrita, fica a critério do professor optar pela divisão mais apropriada dos exercícios de acordo com o cronograma do semestre.

Sugerimos que a atividade seja trabalhada tanto como conteúdo da aula quanto como atividade prévia ou pós-aula. Novamente, trazemos uma sugestão, mas o professor pode adequar conforme o perfil da turma e as necessidades do semestre.

Além disso, por tratar-se de uma disciplina básica, recomendamos que o professor utilize a estrutura da atividade, mas varie os textos para contemplar as áreas distintas.

No quadro abaixo, temos as informações quanto à divisão em etapas e a sugestão de como realizá-las.

Quadro 2 – Instruções para o desenvolvimento da atividade

Aula	Exercícios	Procedimentos
Parte 1 - Análise do Gênero Textual	1 e 2 Correção 1, 2	Solicite aos alunos que realizem os exercícios 1 e 2, individualmente, como atividade prévia. Esses exercícios devem ser corrigidos logo no início da aula.
	3 e 4	Em seguida, solicite aos alunos que realizem os exercícios 3 e 4 em grupos pequenos.

	Correção 3 e 4	Para finalizar a Parte 1, o texto deve ser lido em voz alta e os exercícios devem ser corrigidos.
Parte 1 - Interpret ação de Texto	5 Correção 5 6 Correção 6	Solicite aos alunos que realizem o exercício 5, individualmente, como atividade prévia. Esse exercício deve ser corrigido logo no início da aula. Em seguida, solicite aos alunos que realizem o exercício 6 em grupos pequenos. Quando já tiverem finalizado, redefina novos grupos. Cada um deverá ter um membro dos grupos anteriores. Solicite a eles que revisem o texto mais uma vez. Para finalizar a Parte 2, corrija o exercício 6 e tire as dúvidas que surgirem.
Parte 3 - Revisão de Língua	7, 8 Correção 7, 8 9 e 10 Correção 9 e 10	Solicite aos alunos que realizem os exercícios 7 e 8, individualmente, como atividade prévia. Esses exercícios devem ser corrigidos logo no início da aula. Em seguida, solicite aos alunos que realizem o exercício 9 em grupos pequenos. Ao finalizarem, corrija o exercício 9 e faça o exercício 10 solicitando a participação de todos.
Parte 4 - Produção Escrita Essas atividades deverão	1	Solicite que os alunos se dividam em grupos, definam um tema e pesquisem as informações necessárias para um resumo acadêmico, de acordo com o conteúdo abordado nos exercícios anteriores.

ser desenvolvidas em laboratório	2	Como pós-aula, solicite que cada grupo desenvolva um resumo de acordo com o tema escolhido por eles.
	3 e 4	Na aula seguinte, disponibilize um período para que cada grupo revise o seu resumo. Lembre-se de orientá-los para se atentarem não apenas a estrutura, mas também a linguagem utilizada. No final, solicite que o resumo seja salvo em uma pasta criada (por você) para compartilhamento.
	5	Na aula seguinte, disponibilize um período para que cada grupo revise o texto produzido por outro grupo. No final, solicite que essa revisão seja salva em uma pasta criada (por você) para compartilhamento das revisões.
	6	Quando todos os grupos finalizarem a atividade, colete todos os resumos e avalie o desempenho de cada grupo. Por fim, durante a aula dê a devolutiva para os alunos acerca do trabalho desenvolvido.

Fonte: elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar os desvios linguísticos dos alunos da disciplina Comunicação e Expressão. Assim sendo, analisamos a produção escrita diagnóstica de uma turma e identificamos que houve uma incidência elevada de erros quanto ao uso da pontuação, acentuação e pronomes.

Tendo observado as necessidades identificadas na análise, desenvolvemos uma atividade que valorizasse tanto o trabalho individual quanto em conjunto, e que também abrangesse diversos conteúdos trabalhados na disciplina Comunicação e Expressão. Essa é dividida em quatro partes: a primeira tem como objetivo incentivar a análise de gênero textual; a segunda reforça a identificação do gênero por meio de atividades em que os alunos reconheçam as características de um resumo acadêmico; a terceira desenvolve a compreensão da leitura e aborda os conectivos, elementos essenciais para construção textual; e por fim, a quarta parte é o momento em que os alunos aplicam os conhecimentos apreendidos em prática.

Podemos concluir que a correção de textos iniciais é importante para o diagnóstico do que precisa ser trabalhado na disciplina. Este estudo, em específico, indicou que a maioria dos erros é cometida por quase todos os alunos, o que possibilitou a elaboração da atividade que deverá ser utilizada como um guia pelos professores da disciplina.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, G. **Texto e leitor- Aspectos cognitivos da leitura**, 20 nov. 2014. Disponível em: <https://prezi.com/lagrb_fjtm_t/o-conhecimento-previo-na-leitura/>. Acesso em: 23 fev. 2020.

ANALFABETISMO FUNCIONAL: como melhorar índices de alfabetização com as bibliotecas. 2019. Disponível em: <https://minhabiblioteca.com.br/blog/analfabetismo-funcional-alfabetizacao/>. Acesso em: 25 fev. 2020.

APRENDER. 2020. Disponível em: <http://www.osdicionarios.com/c/significado/aprender>. Acesso em: 11 ago. 2020.

APRIMORAMENTO. 2020. Disponível em: <https://unisagrado.edu.br/estudantes-e-professores/aprimoramento>. Acesso em: 23 fev. 2020.

ARAÚJO, L. K. **Pontuação**. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/gramatica/pontuacao.html>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BAKHTIN, M. 1997. **Estética da criação verbal**. 2. Ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes. 2ª ed.

CABRAL, Marina. **Preposição**. 2020. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/preposicao.htm>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CAMPOS JUNIOR, L. **3 em cada 10 brasileiros não conseguem entender este texto**. 12 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/inaf-3-em-cada-10-brasileiros-nao-conseguiriam-entender-este-texto>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CARVALHO, R. **O que é a gamificação e como ela funciona?** 2016. Disponível em: <https://www.edools.com/o-que-e-gamificacao/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

DIANA, Daniela. **Acentuação Gráfica**. 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/acentuacao-grafica/>. Acesso em: 15 dez. 2020. 2020a.

DIANA, D. **Artigo Definido e Indefinido**. 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/artigo-definido-e-indefinido/>. Acesso em: 15 dez. 2020. 2020b.

DIANA, D. **Conjunções Subordinativas**. 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/conjuncoes-subordinativas/>. Acesso em: 15 dez. 2020, 2020c.

DIANA, D. **Produção de Textos: como começar?** 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/producao-de-textos-como-comecar/>. Acesso em: 20 nov. 2020, 2020d.

DIANA, D. **Resumo de Texto**. 2021. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/resumo-de-texto/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

DIAS, F. **GÊNEROS TEXTUAIS**. 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/generos-textuais>. Acesso em: 17 dez. 2020.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 25 ago. 2021.

DUARTE, V. M. N.. **Acentuação**. 2020. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/gramatica/acentuacao-.html>. Acesso em: 15 dez. 2020.

DUARTE, V. M. N. . **Regência Verbal**. 2020. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/regencia-verbal.htm>. Acesso em: 16 nov. 2020.

DUARTE, V. M. N. **A produção textual: uma análise discursiva**. Uma análise discursiva. 2021. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/redacao/a-producao-textual---uma-analise-discursiva-.html>. Acesso em: 16 nov. 2021.

ENTENDA a diferença entre resumo simples e resumo expandido. 2021. Disponível em: <https://blog.even3.com.br/diferenca-resumo-simples-resumo-expandido/>. Acesso em: 19 ago. 2021.

FELIPINI, L. M. G.; RIOS, A. ANÁLISE DE ATIVIDADE DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA COM BASE EM GÊNEROS: (biografia). **The Specialist**, São Paulo, v. 37, p.

136-158, 30 dez. 2016. Semestral. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/17865>. Acesso em: 16 out. 2020.

FERNANDES, M. **Concordância Nominal**. 2019. Disponível em:
<https://www.todamateria.com.br/concordancia-nominal/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FERNANDES, M. **Concordância Verbal**. 2020. Disponível em:
<https://www.todamateria.com.br/concordancia-verbal/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

FOLHA DE SÃO PAULO: Quem lê mais escreve melhor? Sim. São Paulo, 20 maio 1991.
Disponível em:
<https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=11334&anchor=4897039&origem=busca&originURL=&pd=a022ac6f3408f769f741608b286c2aed>. Acesso em: 30 nov. 2020.

FURQUIM, D. **O que são metodologias ativas e como elas influenciam o ensino**. 2019.
Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/o-que-sao-metodologias-ativas-e-como-elas-influenciam-o-ensino/>. Acesso em: 01 mai. 2020.

GONÇALVES M. M., R.; PRADO P. L. **A importância da leitura e produção textual no contexto educacional: aspectos culturais e sociais**, Vila Velha, 2014. Disponível em:
<<https://www.monografias.com/pt/trabalhos3/importancia-leitura-producao-textual-educacional/importancia-leitura-producao-textual-educacional2.shtml>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

CORREA, A. **A leitura e a língua portuguesa no Ensino Superior**. 27 ago. 2018.
Disponível em: <<https://www.jornaldaeducacao.inf.br/artigos-cientificos/2313-a-leitura-e-a-lingua-portuguesa-no-ensino-superior.html>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MATOS, T. **Gêneros textuais**. 2021. Disponível em:
<https://www.portugues.com.br/redacao/generostextuais.html>. Acesso em: 11 set. 2020.

NEVES, F.. **Artigo: o que é um artigo no português?. O que é um artigo no português?**.
Disponível em:
<https://www.normaculta.com.br/artigos/#:~:text=Artigos%20s%C3%A3o%20palavras%20que%20acompanham,indeterminam%20os%20substantivos%3A%20um%20garoto..>
Acesso em: 15 dez. 2020.

NUNES, W. R. **Domine a Concordância Verbal na Redação do Enem**. 2020. Disponível em: <https://blogdoenem.com.br/redacao-concordancia-verbal/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

OLIVEIRA, A. S. **O ENSINO DA GRAMÁTICA**. 2021. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-ensino-gramatica.htm>. Acesso em: 05 mar. 2021.

PEREZ, L. C. A. **Gramática**. 2021. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/gramatica>. Acesso em: 20 mar. 2021. Acesso em: 15 dez. 2020.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática; ensaios sobre a linguagem**. 3ªed, São Paulo. Ed ática, 1997.

PESSOA, A. C. G.. **Sequência didática**. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/ana-cl-udia-gon-alves-pessoa>. Acesso em: 25 out. 2020.

PINA, L. M. C.; COELHO, I.S. **OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma forma eficaz de ensinar a escrever**. 2014. 14 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Núcleo de Educação A Distância - Unimes Virtual, Universidade Metropolitana de Santos (Unimes), Santos, 2014.

PINTO, D. O. **Aprendizagem Baseada em Projetos: tudo o que você precisa saber. Tudo o que você precisa saber**. 2019. Disponível em: https://blog.lyceum.com.br/aprendizagem-baseada-em-projetos/#O_que_e_Aprendizagem_Baseada_em_Projetos. Acesso em: 15 abr. 2020.

PONTUAÇÃO. 2020. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/gramatica/pontuacao-.html>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PRIMEIRA conjugação encontrada do verbo "aprender". 2020. Disponível em: <http://www.osdicionarios.com>. Acesso em: 15 nov. 2020.

PRONOMES. 2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/pronome.htm>. Acesso em: 15 dez. 2020.

QUEM lê muito escreve bem?: A relação entre leitura e escrita (com dados). A relação entre leitura e escrita (com dados). 2016. Disponível em: <https://www.arvore.com.br/blog/relacao-entre-leitura-e-escrita#:~:text=O%20cruzamento%20do%20resultado%20das,esperado%20na%20prova%20de%20leitura..> Acesso em: 16 set. 2021.

REGÊNCIA Nominal: Os Erros Mais Frequentes na Revisão de Textos. Os Erros Mais Frequentes na Revisão de Textos. 2020. Disponível em: <https://mundoescrito.com.br/regencia-nominal/>. Acesso em: 23 nov. 2020.

RINALDI, R. **Regência verbal:** principais casos. 2018. Disponível em: <https://blog.imagineie.com.br/regencia/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

ROJO, R. **Gêneros do discurso.** 2007. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-do-discurso>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SADUYAMA, A. S. P. Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa. Ícone: **Revista de Letras** (UEG. São Luís de Montes Belos), v. 04, p. 12-16, 2009.

SAIBA O QUE É A METODOLOGIA ATIVA E COMO APLICÁ-LA. 2020. Disponível em: https://blog.unyleya.edu.br/inicie-sua-carreira/dicas-de-estudos1/saiba-o-que-e-a-metodologia-ativa-e-como-aplica-la/#disqus_thread. Acesso em: 25 abr. 2020.

SALDANA, P. Enem 2019 teve 4% dos participantes com nota zero na redação e 53 com nota máxima. **Folha de São Paulo**, Brasília, 17 jan. 2020. Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/01/enem-2019-teve-4-dos-participantes-com-nota-zero-na-redacao-e-53-com-nota-maxima.shtml>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SARTEL, M. **Regência nominal.** 2020. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/regencia-nominal.htm>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SAVIANI, D. A questão da reforma universitária. **Educação & Linguagem**, v. 7, p. 42-67, 2004.

SOUZA, C. S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Medicina (Ribeirão Preto)**, [S. l.], v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014. DOI: 10.11606/issn.2176-7262.v47i3p284-292. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86617>. Acesso em: 25 ago. 2021.

PESSOA, Ana Claudia Gonçalves. **Sequência didática**. 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em: 18 maio 2021.

VIANA, G. **Conjunção**. 2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/conjuncao.htm#:~:text=Conjun%C3%A7%C3%A3o-,Gram%C3%A1tica,ou%20mais%20ora%C3%A7%C3%B5es%20ou%20palavras>. Acesso em: 15 dez. 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10 ed. São Paulo. Cortez, 2005.