

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
LETRAS - PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

JOSIANE CASTRO DE VASCONCELLOS WERNER

O ENSINO DA ESCRITA DEPOIS DA PANDEMIA: UM ESTUDO

**Bagé
2023**

JOSIANE CASTRO DE VASCONCELLOS WERNER

O ENSINO DA ESCRITA DEPOIS DA PANDEMIA: UM ESTUDO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras.

Orientadora: Isabel Cristina Ferreira
Teixeira

**Bagé
2023**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

492e Werner, Josiane Castro de Vasconcellos
O ENSINO DA ESCRITA DEPOIS DA PANDEMIA: UM ESTUDO / Josiane
Castro de Vasconcellos Werner.
47 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS - PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA, 2022.

"Orientação: Isabel Cristina Ferreira Teixeira".

1. Ensino. 2. Estudo. I. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal do Pampa

JOSIANE CASTRO DE VASCONCELLOS WERNER

O ENSINO DA ESCRITA DEPOIS DA PANDEMIA: UM ESTUDO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 16 de janeiro de 2023.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Isabel Cristina Ferreira Teixeira

Orientadora

(Unipampa)

Profa. Dra. Taíse Simioni

(Unipampa)

Prof. Dr. Thiago Santos da Silva
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **THIAGO SANTOS DA SILVA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/01/2023, às 19:10, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ISABEL CRISTINA FERREIRA TEIXEIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 25/01/2023, às 09:21, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **TAISE SIMIONI, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 25/01/2023, às 09:32, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1031784** e o código CRC **2BD6016E**.

Referência: Processo nº 23100.000969/2023-52 SEI nº 1031784

RESUMO

O presente estudo tem como objeto a análise da escrita de alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Bagé, mais precisamente de duas turmas, uma de sexto, outra de sétimo ano. Dentre os objetivos destacamos os de avaliar elementos textuais, como coesão e coerência; e elementos formais, tais como, acentuação, pontuação, ortografia. Para a realização do estudo amparamo-nos em autores como Bunzen (2006), Marcuschi (2008), Antunes (2005), para revisarmos o ensino sistemático da escrita no contexto brasileiro, conceitos como texto e gênero e para assim identificar nos textos as necessidades de escrita. O procedimento metodológico adotado foi o de selecionar três textos, cada um representativo de um tema trabalhado com o grupo de alunos com quem o estudo foi desenvolvido. Depois de selecionados, foram corrigidos, usando um código de correção adaptado de Garcez (2004). Os resultados obtidos apontam para dificuldades de diferentes ordens, com destaque para ortografia, acentuação e pontuação. Observamos também a necessidade de trabalhar com a progressão do texto, enfocando o uso de conectores que colaboram com a progressão e com as relações lógicas que são estabelecidas entre palavras, parágrafos ou blocos maiores. Salientamos ainda a interferência da oralidade na escrita, reforçada pelas tecnologias digitais que acabam colaborando para essa interpenetração. No que se refere aos problemas encontrados nos textos, acreditamos que estejam relacionados, independentemente da pandemia, à falta de práticas de leitura e de escrita na aula de língua portuguesa. Essas faltas potencializam as dificuldades encontradas nos textos. Acreditamos também que as atividades de escrita e de reescrita possibilitam o trabalho com algumas dificuldades que antes não eram tão visíveis para os alunos.

Palavras chave: texto; gênero; escrita.

ABSTRACT

El presente estudio tiene como objeto el análisis de la escritura de alumnos de enseñanza básica de una escuela pública de la ciudad de Bagé, más precisamente de dos clases, una de sexto y otra de séptimo año. Entre los objetivos, destacamos los de evaluar elementos textuales, como la cohesión y la coherencia; y elementos formales como acentuación, puntuación, ortografía. Para realizar el estudio, nos apoyamos en autores como Bunzen (2006), Marcuschi (2008), Antunes (2005), para revisar la enseñanza sistemática de la escritura en el contexto brasileño, conceptos como texto y género, y así identificar las necesidades en los textos de escritura. El procedimiento metodológico adoptado fue seleccionar tres textos, cada uno representativo de un tema trabajado con el grupo de estudiantes con los que se desarrolló el estudio. Luego de ser seleccionados, fueron corregidos utilizando un código de corrección adaptado de Garcez (2004). Los resultados obtenidos apuntan a dificultades de diferente orden, con énfasis en ortografía, acentuación y puntuación. También observamos la necesidad de trabajar con la progresión del texto, centrándonos en el uso de conectores que colaboran con la progresión y con las relaciones lógicas que se establecen entre palabras, párrafos o bloques más grandes. Destacamos también la interferencia de la oralidad en la escritura, reforzada por las tecnologías digitales que acaban colaborando para esta interpenetración. En cuanto a los problemas encontrados en los textos, creemos que están relacionados, independientemente de la pandemia, con la falta de prácticas de lectura y escritura en las clases de lengua portuguesa. Estas carencias potencian las dificultades encontradas en los textos. También creemos que las actividades de escritura y reescritura permiten trabajar algunas dificultades que antes no eran tan visibles para los estudiantes.

Palabras llave: texto; género; escrito.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	25
Quadro 2	27
Quadro 3	31
Quadro 4	34

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	13
2.1 Ensino sistemático da escrita... ..	14
2.2 Texto e gênero... ..	16
2.3 Coesão e coerência	20
3 METODOLOGIA.....	24
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	27
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS... ..	40
ANEXOS	41

1 INTRODUÇÃO

O mundo foi pego de surpresa pela pandemia, no início de 2020. A alta taxa de infecção do COVID-19 tornou o distanciamento social a maneira mais eficaz de combater o vírus. As instituições de ensino precisaram fechar as portas e a forma encontrada para dar continuidade às operações foi o ensino a distância.

Embora o aprendizado remoto tenha sido regulamentado, sistemas educacionais, escolas, professores, famílias e alunos não puderam usá-lo de maneira adequada, devido à desigualdade de condições das escolas e dos alunos, mas tiveram que se adaptar rapidamente às aulas remotas. O uso da tecnologia digital tornou-se importante nessa situação, mas a desigualdade existente em nosso país revelou grandes desafios para a implementação e continuidade das atividades escolares a distância.

A comunidade escolar teve que se adaptar a um novo modelo de ensino, onde o conceito de ensino foi ampliado por meio do uso da tecnologia. Cordeiro (2020) diz que reaprender a ensinar e reaprender a aprender foram desafios dentro do isolamento social na educação nacional. De fato, a pandemia fez com que os profissionais da educação aprendessem a ensinar seus alunos de maneira diferente do presencial. Os professores tiveram que se reinventar para poder ensinar remotamente, por meio do ensino a distância e os alunos para encontrar novas formas de aprender, sem contato presencial e comunicação calorosa com os professores. Evidenciamos também a dificuldade que os familiares tiveram em auxiliar os alunos em suas tarefas escolares.

É importante enfatizar que o ensino não voltará ao que era antes. Embora as desigualdades existentes em nossa sociedade sejam grandes, não há razão para descartar o uso de tecnologias daqui para frente, mas devemos refletir sobre sua eficiência, sobre o papel do professor e do aluno nesse processo e na necessidade de o país investir em políticas que garantam o acesso a esse ensino, de modo híbrido, como apoio ao presencial.

Baseando-me nesse contexto, vi a necessidade de trabalhar, nesta pesquisa, com o ensino da escrita, atividade fundamental para as aulas de língua portuguesa e

que, supostamente, não teve desenvolvimentos esperados durante a pandemia tanto em virtude de questões estruturais, as escolas não estavam preparadas para atender os alunos durante esse período de exceção; quanto pelo aparente despreparo dos professores para o enfrentamento desse contexto inusitado trazido pela pandemia da COVID-19. Práticas de ensino diversas realizadas dentro de uma escola pública nos fazem notar que as deficiências, na escrita, que antes já eram notáveis, tornaram-se mais preocupantes, depois da pandemia.

Só é possível realizar este trabalho graças ao contrato de um estágio não-obrigatório, regulamentado pela Resolução 329/2021, da UNIPAMPA, feito junto a Secretaria Municipal de Educação de Bagé, atualmente em curso, que possibilita o contato com uma escola pública de ensino fundamental. Neste contrato, nos foi ofertada a posição de apoio pedagógico em língua portuguesa para alunos do sexto ano e do sétimo ano do ensino fundamental. Desde os primeiros encontros com as turmas, os alunos comentaram o quanto estavam afastados das atividades de escrita.

Para suprir essas dificuldades, pensamos inicialmente em usar atividades de escrita e de reescrita de gêneros, predominantemente da ordem do narrar, pois partimos do pressuposto de que contar histórias seria uma atividade bem-vinda pelos alunos. Assim, o procedimento metodológico inicial seria o de separar textos produzidos pelos alunos, já pensando em desenvolver uma análise neste trabalho de conclusão de curso, através desses textos.

Escrever e reescrever foram atividades desenvolvidas com os alunos nas práticas que desenvolvemos. Para este trabalho, no entanto, limitamo-nos à revisão alinhada à norma da língua portuguesa e ao desenvolvimento de aspectos relativos à problematização tanto dessa correção inicial quanto dos métodos usados para obtê-la.

Nesta pesquisa analisamos alguns aspectos considerados importantes durante as práticas desenvolvidas junto aos alunos, tais como, partindo da noção de texto enquanto sequência de linguagem, observar questões como coesão e coerência, ortografia, pontuação, dentre outras inadequações, observadas nos textos dos alunos, que possam ter se agravado durante o ensino remoto,

inadequações essas que talvez tivessem sido mais bem trabalhadas no ensino presencial.

Para desenvolver os aspectos citados, este estudo tem como objetivo geral, analisar a escrita dos alunos, produzida no período pós pandemia. E como objetivos específicos os de avaliar elementos textuais, como coesão e coerência; elementos formais, tais como, acentuação, pontuação, ortografia.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Neste referencial teórico, a ideia é trabalhar com autores que possibilitam o entendimento sobre gênero, texto, enunciação e linguística textual, temas estes que fundamentam as práticas que venho realizando no estágio não-obrigatório com as turmas de sexto e sétimo ano do ensino fundamental.

A escrita, nessa perspectiva, é meio, ferramenta, por meio da qual interagimos em sociedade. Trata-se de uma atividade essencial para o desenvolvimento crítico/interativo dos alunos na vida escolar.

No entanto, o aluno, para compreender que a escrita de textos é essencial para sua aprendizagem, para o conhecimento da língua e de seus usos e, através dela, o desenvolvimento do convívio social e da interação, precisa estar motivado para entender que seu trabalho tem importância, não é apenas a expressão de seus pensamentos ou uma ferramenta necessária para a transmissão de mensagens, mas ação ou interação que se realiza pela linguagem e que envolve seus interlocutores.

Para fazer frente a um senso comum, segundo o qual é difícil ensinar e aprender a escrever, destaco a importância de documentos oficiais que têm tentado alterar essa situação. Em função deles têm havido muitas mudanças no ensino de português nas últimas décadas, as modificações são projetadas para tornar o uso da linguagem o objeto preferencial da aula de língua portuguesa, em detrimento da descrição gramatical, levando o aluno a usar a língua e a refletir sobre seu uso.

De acordo com os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o texto é a unidade básica do ensino de português, pois permite interação entre a língua e a sociedade, como principal objetivo do ensino. A aula de português inclui levar os alunos a:

Utilizar a linguagem na escuta e produções de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerar as diferentes condições de produção do discurso (BRASIL, 1998, p.55).

Documento mais atual que os PCN é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) que, em muitos aspectos, dá continuidade às ideias dos Parâmetros, identifica o gênero como objeto de ensino e o texto como unidade de análise.

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem (BRASIL, 2018, p.69).

Na tentativa de desenvolver temas e conceitos que nos preparem para a análise dos textos dos alunos que serão nosso objeto de estudo, esta revisão teórica está assim dividida, primeiramente, tratamos do ensino sistemático da escrita na escola, no contexto brasileiro; depois desenvolvemos conceitos como gênero e texto, para, por fim, revisarmos critérios de textualidade considerados fundamentais para uma revisão formal e textual, por isso, destacamos coesão e coerência.

2.1 Ensino sistemático da escrita

Para compreender o processo de ensino da escrita na escola brasileira, reportamo-nos a Bunzen (2006) que, em seu artigo Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio, explica esse percurso histórico pelos termos composição, redação, produção textual e gêneros.

Segundo ele, a composição, amparada na imitação aos clássicos, foi enfatizada até a década de 60. Neste período os textos produzidos por alunos eram uma retórica diluída, visto que o "ensino" do escrever estava fundido em elementos da retórica e da poética tradicional com outros da estilística, de modo prescritivo e não-descritivo, ou seja os alunos imitavam os trechos mais belos das obras clássicas nacionais.

A partir da década de 60, consolidou-se o ensino da redação escolar. Foi nesse contexto que foi incentivada a questão da “criatividade do aluno”, ou seja, os textos de leitura que antecedem a escrita eram utilizados como “estímulo” para escrever. O texto produzido pelos alunos era resultado desse incentivo criativo, estimulado por esse método.

A LDB nº 5692/71 firmou a ideia da redação, nomeando o ensino da língua de Comunicação e Expressão para o então chamado 1º grau. No 2º grau manteve-se o nome Língua Portuguesa. O principal foco passa a ser a compreensão e o estudo de códigos de comunicação. Assim as redações dos alunos são entendidas como atos de comunicação e expressão.

Nesse período, pensa-se a linguagem como código transparente, a partir do qual produzimos textos como se fossem transparentes, “espelhos da verdade” e do raciocínio lógico. Esse pensamento norteou também o movimento responsável por integrar a escrita na Educação Básica: o Decreto Federal nº. 79.298, de 24 de fevereiro de 1977 que determina que, a partir de janeiro de 1978, os exames de admissão – vestibulares - deveriam incluir a redação na prova de língua portuguesa. Devido a essa determinação, as escolas começam a dar mais ênfase ao ensino da escrita.

No fim da década de 1970, começaram a surgir questionamentos e os primeiros estudos a respeito do ensino de redação nas escolas. Segundo Bunzen (2006), essa escrita escolar, especialmente a redação, tornou-se um “padrão” culturalmente desejável para ensinar estudantes que buscam emprego ou que pretendem ingressar no ensino superior. A prática de redação, segundo o autor, alavancou estudos sobre a escrita no Brasil que antes não tinham espaço.

A partir da década de 80, já havia algumas ideias a respeito do ensino de redação: tratava-se de uma atividade meramente escolar cujo principal objetivo era identificar os “erros” gramaticais. Questionava-se sobre os sentidos dessa escrita. É em meados dessa década que a expressão “produção de textos” começa a ser usada no contexto nacional. A princípio relacionada às chamadas Gramáticas Textuais, depois à Linguística Textual cuja unidade de análise era o texto que, a propósito, deveria levar em conta vários critérios que deveriam garantir sua textualidade. Isso significa que o texto deveria ser produzido em função de um contexto. Diferentemente da redação, feita para ser avaliada, era o texto, pensado enquanto produção e recepção. Bunzen (2006) explica que não se trata ou não se

tratava de mero gosto pela nova terminologia, as mudanças não envolviam somente a troca do termo, mas também novas concepções de ensino e de expectativas sobre aprendizagem. A discussão era sobre as situações de produção de texto e seu resultado: escrevemos na escola ou para a escola? Devemos escrever na escola, não para a escola, e para os mais diversos usos. A escrita não deve ser para a avaliação do professor, exclusivamente, mas para circular em diferentes situações de interação.

Segundo o autor a redação escolar foi, em sua maioria, considerada "não-texto" por não apresentar padrões textuais específicos que fossem considerados critérios importantes para a constituição de sentido. Os critérios, provenientes da linguística textual, eram coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade.

Portanto, a preocupação voltou-se para os contextos de produção e de recepção dos textos, ou seja, quem está falando, com quem, com que objetivos, de que forma, etc. Para Bunzen, a produção textual acabou por salientar exclusivamente aspectos formais, a coesão e a coerência, deixando em segundo plano os contextuais. Esse encaminhamento do texto para a forma fez com que o termo acabasse em alguns aspectos equivalentes à redação. Daí a necessidade de propor o gênero. É do que trato então, a seguir.

2.2 Gênero e texto

Para começarmos a refletir sobre esses conceitos, voltemos a Bunzen quando o autor faz referência a Bazerman, que afirma que (*apud* BUNZEN, 2006, p.31): “a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos”; e a Bakhtin (*apud* BUNZEN, 2006, p. 155), segundo o qual “a escolha de um gênero é determinada em função da especificidade da esfera de produção em que ocorre a comunicação verbal, pelas necessidades de uma temática e do conjunto constituído pelos participantes”. Bunzen, alinhado a uma perspectiva interacionista, destaca o papel dos interlocutores e da função comunicativa do gênero.

Marcuschi, por sua vez, também ensinando sobre o conceito de gêneros, reporta-nos à Antiguidade Clássica. O autor (2008, p.147 - 148) cita Aristóteles para

traçar a história da primeira noção de gênero. Assim, existem três tipos de discurso retórico: discurso deliberativo - com função de conselho ou dissuasão; discurso judicial - usado para processar, defender e refletir sobre fatos passados; e discurso exemplar - usado para elogiar ou dissuadir.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p.149) propõe sua própria definição de gênero textual, ou seja, "formas de comportamento social". Mas, como diz o próprio autor, o significado formal do gênero é muito difícil, uma vez que propõe que um tipo de texto pode ser uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de comportamento social, uma estrutura textual, uma forma de organização social e/ou retórica, dependendo do sentido em que é considerado.

Marcuschi (2008) propõe essa visão abrangente baseada no fato de que os gêneros textuais são entidades sociodiscursivas essenciais a qualquer situação de comunicação, seja escrita ou falada. Segundo esse autor, não se expressar através de textos é impossível. Os gêneros textuais são estruturados como textos de comunicação social usados na vida cotidiana. A partir desse raciocínio, pode-se dizer que toda comunicação se dá por meio de tipos de gêneros.

Assim, toda a postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo (MARCUSCHI, 2005, p.22).

Como a natureza do discurso social, o gênero também revela as regras pelas quais as sociedades funcionam e governam. De acordo com Marcuschi (2008), foi apontado que certos tipos incorporam forças sociais e cognitivas aplicadas por determinados setores.

Deve-se notar que, por exemplo, para artigos científicos publicados em revistas ou periódicos profissionais, os textos que não são mais simples declarações recebem mais reconhecimento. Este fato decorre da categoria acima - artigos científicos. Revistas e jornais profissionais possuem um conjunto de características que a sociedade considera estáveis e as mobiliza dependendo da situação de uso. Quanto a isso, Marcuschi (2005, p.29) afirma que: "[...] os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa

relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual”.

Encontra-se em Marcuschi (2008) uma diferenciação, que pode ser útil para compreendermos as práticas de ensino que desenvolvemos nas atividades de pesquisa e que seguiremos a desenvolver durante este trabalho de conclusão de curso. É a que diferencia gênero textual, tipo textual e domínio discursivo. O autor faz questão de deixar bastante claros que são termos que permeiam a pesquisa sobre gêneros. Prossegue o significado de cada um separadamente para que seja possível perceber suas diferenças.

Os gêneros textuais referem-se à materialização dos textos em situações comunicativas. São comportamentos mais comunicativos do que por sua ordem linguística. Marcuschi (2005, p.30) observa que: “Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano”. Por se basear na cultura humana, o gênero pode passar de uma sociedade para outra e, claro, ainda pode aparecer, mudar e desaparecer de um contexto histórico. Exemplos de gêneros são: cartas pessoais, relatórios, e-mails, sermões, receitas, notas, piadas, anúncios, conversas informais, bulas de drogas, resenhas, investigações policiais, conversas no computador, etc.

Os tipos de texto são sequências de linguagem. Marcuschi (2008, p.154) os chama de "modos de texto". Sua estrutura é marcada por "aspectos lexicais e sintáticos, tempos verbais, relações lógicas" (2005, p.22). Este é um conjunto muito limitado. Abrange as categorias de narrativas, argumentos, descrições, opiniões e prescrições. Quando os elementos de um deles predomina, o texto se enquadra em um desses tipos. Portanto, um gênero pode ter mais de um tipo de texto em seu conteúdo e, de fato, na maioria das vezes esse é o caso.

É possível notar que no gênero é encontrada uma flexibilidade, que o diferencia da categoria dos tipos textuais; os gêneros são quase incontáveis e abrangem uma quantidade muito maior, porque se materializam nas relações sociais.

O domínio discursivo abrange áreas da comunicação que não se limitam a um gênero e algumas delas podem aparecer em determinados procedimentos comunicativos. De acordo com Marcuschi (2008, p. 194):

(...) entendemos como domínio discursivo uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica, etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão.

Alguns gêneros podem fazer parte de múltiplos domínios do discurso, enquanto outros não têm a mesma flexibilidade, argumenta o autor. A partir dessa ideia, aprendemos que certos gêneros circulam em determinados círculos sociais e utilizam formas de discurso completamente diferentes em diferentes contextos. Isso acontece porque as fronteiras críticas são integradas por meio de contextos históricos e sociais e as práticas sociais são organizadas na comunicação.

Da reflexão apresentada, percebe-se que gênero, tipo textual e contexto discursivo se harmonizam de tal forma que podem ser descritos a partir de uma determinada forma linguística, o que leva à predominância de um tipo de texto; tem uma finalidade comunicativa e, portanto, pertence a um gênero e opera em uma esfera social à qual o gênero pertence, o domínio discursivo.

Marcuschi (2008, p. 149) ensina que “o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”. Sendo assim, percebemos que ao lidar com gêneros textuais em sala de aula, deixamos de escrever gêneros escolares para produzir textos de diferentes gêneros, dadas suas propriedades funcionais, o papel social que os textos desempenham na sociedade.

Para analisarmos o gênero textual, enquanto forma linguística, enquanto objeto de comunicação e enquanto produto de uma determinada esfera ou domínio, pensamos nos procedimentos da linguística textual como fundamento teórico para o ensino da escrita e sua avaliação. Nas palavras de Marcuschi (1983, p. 12), a linguística textual pode ser definida como "o estudo da linguagem e das operações cognitivas que regulam e controlam a produção, construção, função e recepção de textos escritos ou orais". Entendemos que a linguística do texto se preocupa com a produção, construção e função do texto.

Na reflexão sobre a interação, Marcuschi (2008) explica que as pessoas interagem com seus pares de forma organizada, com o objetivo de fazer as coisas de forma coerente por meio da linguagem. Portanto, em situações interativas, as pessoas expressam intenções, criam significados e compartilham fatos sociais.

Segundo Pereira et al. (2006, 32), o gênero textual “refere-se aos textos encontrados na vida diária que apresentam características sócio-comunicativas definidas pelo contexto de produção, conteúdo, propriedades funcionais e estruturação do texto”

Nesse caso, é mais apropriado para nós, futuros professores de língua portuguesa, abordar diferentes métodos de se trabalhar a produção textual, de modo que fuçamos do conceito de que a produção texto seja reduzida a uma prática escolar que visa apenas à correção gramatical e ao alcance de uma nota.

Sendo assim, devemos qualificar a escrita, levando em conta os conceitos de gênero e de texto, sua estrutura e função que permite não apenas reconhecê-los, mas também usá-los adequadamente em suas diversas situações sociais.

2.3 Coesão e coerência

Nesta parte, inicialmente, salientamos os critérios da textualidade, classificados como critérios semânticos (coesão e coerência) e pragmáticos (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade), mas abordamos de maneira mais detalhada coesão e coerência, pois são conceitos mobilizados neste estudo para analisar a escrita e a reescrita dos alunos de sexto e sétimo anos na escrita. Salientamos, no entanto, que a esses aspectos, pretendemos somar a socialização dos gêneros escritos pelos alunos, ou seja, pretendemos que tenham um funcionamento social. Os autores mais importantes nesta parte são Antunes (2005), Marcuschi (2009; 2005; 2002; 1995;1983), Koch e Travaglia (2011) e Fávero (2009).

Antunes (2005), em **Lutar com palavras: coesão e coerência**, define coesão como “propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (p. 47). A autora define coerência como “uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal” (p. 176).

Então, quando dizemos que o texto é incoeso ou incoerente, é muito difícil saber exatamente o que está faltando (ou sobrando), pois, segundo alguns estudiosos, esses tópicos são complexos e diferentes e, ao mesmo tempo, conectados. Com a necessidade de expressar ideias, de organizá-las no texto de forma que demonstrem expressão e clareza, pois a combinação interfere na coerência, ou seja, esta se manifesta no abstrato, enquanto a primeira ocorre no concreto, se manifesta durante a leitura e intervindo na relação texto/leitor para criar o original. Para Fávero (2009, p. 10):

A coesão, manifestada no nível microtextual, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, as palavras que ouvimos ou vemos estão ligadas entre si dentro de uma sequência.

A coerência, por sua vez, manifestada em grande parte macro textualmente, refere-se aos modos como os componentes do universo textual, isto é, os conceitos e as relações subjacentes ao texto de superfície se unem numa configuração de maneira reciprocamente acessível e relevante. Assim a coerência é o resultado de processos cognitivos operantes entre os usuários não mero traço de textos.

Na mesma direção, Koch e Travaglia (2011, p. 21) conceituam coerência, argumentando que:

(...) ela é o que o faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser de todo, pois a coerência é global.

Para Antunes (2005) a coesão textual pode ser pensada, a partir da reiteração, da associação e da conexão. A reiteração “é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo ‘retomados’, criando um movimento constante de volta aos segmentos prévios... [...] como se um fio o perpassasse do início ao fim” (2005, p. 52). A associação é o “tipo de relação que se cria no texto graças à ligação de sentido entre diversas palavras presentes (do mesmo campo semântico ou campos semânticos) afins criam e sinalizam esse tipo de relação” (2005, p. 53). A conexão, por fim, “corresponde ao tipo de relação semântica que acontece especificamente entre as orações e, por vezes, entre períodos, parágrafos ou blocos supra parágrafos” (2005, p. 54). Nessa parte, a autora apresenta conjunções, preposições e suas locuções, além de alguns advérbios que relacionam os segmentos textuais.

Para a coesão do texto essas definições são importantes, porque explicam a progressão textual, são responsáveis pelo "continuar, repetir ou conectar significados" (2005, p. 54) entre palavras ou termos, criando relações semânticas entre frases ou parágrafos.

Através dos conceitos da autora, é possível compreender que o estudo e o uso da coesão e da coerência textual são necessários para encontrar a junção entre os elementos léxico-morfológicos e sintáticos, estabelecendo assim o texto enquanto unidade de sentido. Quando um texto é coeso e coerente, é possível compreender e interpretar seu significado.

Vale dizer que a coesão e a coerência nem sempre estão a serviço uma da outra ou aparecem da mesma forma em todos os textos, elas podem se mostrar de forma diferente, em diferentes tipos de gêneros textuais.

A coerência faz parte de todos os processos de sequenciamento e edição de texto que podem garantir conexões linguísticas importantes na expansão do texto. Criar uma boa escrita depende de como as palavras e as ideias são organizadas. Nesse contexto, é importante entender o uso de anafóricos e articuladores como elementos básicos na formatação do texto.

Os elementos que caracterizam a coesão são a reiteração, a associação e a conexão. Primeiro, a reiteração é dividida em repetição e substituição. A repetição ocorre pela paráfrase, pelo paralelismo e pela repetição propriamente dita. A substituição, por sua vez, é realizada por pronomes, advérbios e numerais, quando gramatical; e por sinônimos, hiperônimos, palavras genéricas, quando lexical. Nessa categoria, há ainda a elipse, o apagamento. Segundo, a associação ocorre pela seleção lexical. Terceiro, a conexão, por fim, é realizada por conjunções, preposições, advérbios e suas locuções. Essa síntese pode ser toda atribuída a Antunes (1995). E complementada por Marcuschi, quando afirma que "os elementos de coesão como aqueles que dão conta da estrutura, da sequência do texto" (1995, p. 18).

Uma relação linguística muito importante é garantida com a escolha desses termos: a retomada de pensamentos ou palavras anteriores para evitar repetições sem perder o sentido entre as passagens do texto. O valor semântico do texto é reconhecido pela relação de sentido, que se caracteriza pela existência de

coerência, pois o texto como portador de sentidos complementares, é aquele que adicionalmente emite julgamentos e valores nas relações semânticas. Para Antunes (2005, p. 47):

Reconhecer, então, que um texto está coeso é reconhecer que suas partes – como disse, das palavras aos parágrafos – não estão soltos, fragmentados, mas estão ligados, unidos entre si. Daí que a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade.

Ainda para a autora (2005, p. 50):

(...) é importante ressaltar que a continuidade que se instaura pela coesão é fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica, que se expressa, no geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão.

Portanto, no momento em que formos estudar a composição do texto, é importante verificar se em sua estrutura existe uma continuidade de pensamento (ou uma série de ideias), por meio de elementos coesivos.

3 METODOLOGIA

Este trabalho possui caráter qualitativo e exploratório. Qualitativo, pois os resultados da pesquisa partem das percepções dos indivíduos envolvidos, nos acontecimentos observados em campo e dos aspectos subjetivos identificados. Não há um levantamento total de resultados, mas a seleção de fragmentos do todo desenvolvido com os alunos. Exploratório pois não buscamos uma resposta definitiva sobre o tema abordado. A partir de fragmentos significativos, produzimos uma análise que aponta para resultados relativos aos textos analisados. Analisamos a partir dos textos dos alunos elementos de coesão e de coerência; as inadequações mais recorrentes, para colaborar com a evolução dessa atividade.

O trabalho que foi desenvolvido com os alunos do sexto e sétimo ano do ensino fundamental, teve duração de seis meses, com carga horária de 12 horas semanais. Os encontros aconteciam no turno da manhã, distribuídos entre as quartas-feiras, quintas-feiras e sextas-feiras. Sendo que nas sextas-feiras era o dia de escrever os gêneros solicitados; nos demais, trabalhávamos as dificuldades encontradas nesses gêneros.

Para a execução deste trabalho de pesquisa optamos por realizar atividades de produção textual, de modo que pudéssemos observar problemas recorrentes nas produções dos alunos, pensando em analisar essas dificuldades neste trabalho de conclusão de curso. Dificuldades estas que buscamos melhorar de forma gradativa ao decorrer deste estágio já mencionado. Os gêneros escolhidos para o trabalho: da ordem do narrativo, são considerados contos.

Inicialmente, nosso objetivo era identificar dificuldades na escrita e tentar remediá-las ao decorrer deste estágio não-obrigatório. A ideia era cotejar escrita e reescrita. Esse objetivo não foi abandonado junto aos alunos, mas enquanto pesquisa este trabalho de conclusão de curso tornou-se um espaço para a revisão alinhada à norma da língua portuguesa e para a problematização tanto dessa correção inicial quanto dos métodos usados para obtê-la.

Para a revisão e proposta de reescrita junto aos alunos, foi utilizado um método de correção específico – um código – organizado em torno dos seguintes elementos: coesão e coerência, ortografia, acentuação e pontuação, estrutura frasal, concordância e regência, letra cursiva e vocabulário. Tais critérios serviram de apoio para os alunos, na hora de escrever os contos e na hora de reescrevê-los. Não chegamos a estabelecer limites rígidos para diferenciar os domínios da coesão e da coerência dos da estrutura frasal, concordância e regência. Teoricamente, entendemos que estrutura frasal, concordância e regência são aspectos textuais estudados como coesão e coerência. Mantivemos a fragmentação de Garcez porque a nomenclatura estrutura frasal, concordância e regência pareceu mais familiar aos alunos. O termo coesão e coerência referiu-se a substituição pronominal, lexical ou por elipse. Para a elaboração do código de correção, baseei-me em **Técnicas de redação**: o que é preciso saber para bem escrever, de Lucília H. do Camargo Garcez (2004). A autora, defendendo a ideia da escrita como processo, não como produto, prevê escrita e reescrita. O código utilizado, elaborado a partir de Garcez (2004), para avaliar os textos dos alunos é o que se segue:

Quadro 1

Tópicos	Descrição
C - Coesão e coerência	O texto deve ter coesão que é a ligação e harmonia que possibilitam a amarração de ideias dentro de um texto, e também a coerência que é um dos elementos que possibilitam a conexão entre as ideias e a construção de sentidos.
O, A e Pt - Ortografia, acentuação e pontuação	Usar grafia, acentuação e pontuação adequadas à norma padrão da língua portuguesa.
ES - Estrutura frasal, concordância e regência.	Usar conforme o gênero. (Corrigir conforme o gênero.)
V - Vocabulário	Monitoramento do vocabulário.
LC - Letra cursiva	O texto deve ser escrito com letra cursiva, para praticar a letra cursiva.

Para cada aluno foi distribuída uma cópia do código, para auxiliar na hora da correção dos contos, após a distribuição, trouxe algumas informações acerca de cada um dos tópicos do código, para lembrar alguns tópicos e também para explicar outros que não eram do conhecimento dos alunos. O código aponta para a necessidade de reescrita, para a escrita enquanto processo, não como um produto final.

Antes de darmos início a cada produção escrita, o tema era discutido para motivá-los a escrever. Também havia um tempo destinado à pesquisa sobre o tema no laboratório de informática da escola. Além disso, procurei chamar atenção para elementos como quem escreve, para quem, com que finalidade, onde o gênero circula, se a língua a ser usada seria mais ou menos formal e qual o vocabulário mais adequado. Pensar a escrita não como um texto a ser exclusivamente corrigido pelo professor, mas como algo a ser lido por um grupo maior motiva os alunos a escreverem. Por causa disso, inicialmente temos a previsão de publicar esses textos de alguma forma.

Depois da motivação e da pesquisa, algumas instruções impressas eram distribuídas. Nessa mesma página, o aluno escrevia.

Para a análise, foram escolhidos um texto de cada tema - Minha ida à Marte; uma produção livre, a pedido dos alunos; e contos fantásticos. Foram selecionados, pois desde a leitura inicial já indiciavam uma revisão complexa, envolvendo aspectos formais e textuais, indicativos de problemas recorrentes na escrita, que os alunos têm de forma geral. Os textos serão descritos durante a análise, por Texto 1, Texto 2 e Texto 3.

Reiteramos que este estudo não chega a analisar as reescritas das primeiras versões dos contos feitos pelos alunos. Centra-se no trabalho de correção da primeira versão da escrita do aluno, do desafio de corrigir segundo as regras da norma padrão, os usos feitos pelos alunos e a tensão criada diante da necessidade de refletir sobre o método selecionado para essa correção.

5 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Para desenvolver a escrita dos alunos, optei por temas que, segundo levantamento informal, fossem do gosto dos alunos, para motivá-los na escrita dos contos. Os temas desenvolvidos com as turmas foram os seguintes: Minha ida a Marte, produção livre e contos fantásticos. A seguir, apresento exemplares de textos¹ feitos pelos alunos e, a partir deles, passo a descrever e a analisar aspectos bem desenvolvidos e os mais problemáticos que requerem a continuidade do trabalho do professor, para que o aluno desenvolva melhor suas habilidades de escrita.

A primeira atividade desenvolvida, tendo em vista a análise de textos, foi "Minha ida à Marte". Para essa primeira atividade não tínhamos compartilhado o código de correção, por este motivo as correções que foram feitas no texto 1 não tiveram o detalhamento que o código acaba determinando.

De qualquer forma, para o desenvolvimento deste estudo o código foi usado, não só porque sistematiza a correção, mas porque obriga esta pesquisadora a fazer um percurso que supostamente o aluno terá que, a partir de seu conhecimento linguístico e repertório vocabular, refazer.

As instruções dadas para que a atividade fosse realizada foram as seguintes:

Quadro 2

¹ Os textos dos alunos, transcritos neste estudo, estão em itálico, espaço simples, arial 11, e repetem a distribuição das palavras nas linhas do texto original. A intenção dessa formatação é distinguir o texto do aluno de outras citações e respeitar o modo como o aluno fez o registro da escrita. Em anexo, vão os textos originais na mesma ordem em que são apresentados nesta parte, para conferência do leitor.

ATIVIDADE DE ESCRITA

Imagine que você foi convidado a ir a Marte a convite da NASA com a finalidade de passar um dia inteiro lá e descrever tudo que vivenciou! Sim, eu sei que não temos a mínima ideia de como é o lugar. Aí é que vai entrar sua imaginação para descrever essa incrível viagem nunca realizada. Boa viagem!

- Letra legível (não exijo letra bonita, apenas letra possível de ser lida)
- À caneta (se rasurar, podes fazer um risco na palavra e seguir adiante)
- Invente um título
- No mínimo, 10 linhas e, no máximo, 25 linhas.

A partir dessa situação, deveriam criar um texto autoral, de preferência que fosse escrito de letra cursiva. Vejamos como ficou o Texto 1.

Texto 1

Fui a marte

1 Fui convidada para ir a marte,
o convite foi da Nasa para passar
um dia inteiro no espaço com
eles. E eu aceitei, foi acertado
5 que a viagem será no dia seguinte
Bem cedo, então fui para minha
casa e comecei a arrumar algu-
mas coisas, arrumei uma mochila
pequena e logo fui me deitar
10 mpor que teria que levantar
bem cedo, coloquei o celular
a despertar as 07:00 horas e
fui dormir, Amanheceu o dia
peguei minha mochila e fui
15 para a nasa, chegando lá já
estavam me esperando na frente,
com tudo pronto, então fomos
para o foguete, entramos e
colocamos o sinto de segurança,
20 e estamos esperando a contag-
gem regressiva para subirmos,
logo em seguida ouvimos um baru-
lho bem alto e já encherga-
mos muito fogo ao redor do
25 foguete. No inicio começamos a
bem devagar logo ense-
guida pegamos velocidade. Mais
tarde já estávamos no espa-

30	ço e já conseguimos de (ver) de longe os outros planetas. E lá, lá estava Marte, então logo pousamos em Marte tivemos que colocar as rou- pas pra poder respirar lá	
35	fora, depois de termos colo- cado as roupas saímos do foguetete e começamos a caminhar. A areia de lá era toda verme- lha, tinha pedras bem pequenas	V / C
40	e também pedras enormes. Depois que já tinham mexido nos sa- telites tivemos que voltar para a terra, então voltamos para o foguetete, colocamos o sinto de segurança e fomos em	
45	direção a terra, passaram-se algumas horas e chegamos na terra, pousamos no mesmo lugar. Saímos do foguetete dei tchau	Pt
50	a eles e, me acompanharam até a saída me despedi e fui para o meu carro que estava no estaciona- mento e voltei para casa. Foi	Pt A/O
60	isso fim.	Pt

Começamos pelo enunciado “E eu aceitei, foi acertado que a viagem *será* no dia seguinte” (linhas 4 e 5). O futuro do presente rompe com a coerência da narrativa. O futuro do pretérito “seria” seria a forma verbal adequada.

No enunciado “e logo fui me deitar porque que teria que levantar bem cedo, coloquei o celular a despertar as 07:00 horas e fui dormir” (da linha 9 a 13), há um problema de vocabulário materializado pelo “por que” separado, já que no exemplo o termo a ser usado seria a conjunção “porque”. No que se refere ao sentido, se o texto fosse oral, não haveria equívoco, no entanto como é escrito, há uma inadequação no que se refere às convenções da língua escrita. Outro erro que mostra o desconhecimento de convenções da escrita é “7:00 horas”. A grafia “7:00” imita a marcação de hora nos relógios digitais, mas vai contra ao que se recomenda: essa unidade de tempo deve ser registrada da seguinte forma: 7 horas ou 7h.

Logo a seguir, temos um longo enunciado: “Amanheceu o dia/ peguei minha mochila e fui para a NASA, // chegando lá/ já estavam me esperando na frente, com tudo pronto, // então fomos para o foguetete, entramos e colocamos o sinto de

segurança, // e estamos esperando a contagem regressiva para subirmos, // logo em seguida ouvimos um barulho bem alto e já encheramos muito fogo ao redor do foguete”. Inicialmente, destaco a necessidade de pontuação que deveria respeitar o desenvolvimento das ações, o que pode significar ponto final depois de uma sequência específica. Mas mesmo vírgulas já seriam bem-vindas. Para a compreensão sobre como poderia ser a pontuação, usamos uma barra (/) para onde a sugestão deveria ser de uma vírgula; duas barras (//) para onde deveria ser ponto final. Esse mesmo enunciado permite analisar o tempo verbal, que alinhamos ao item estrutura frasal, por isso em “estamos” e “encheramos”, deveria ser usado o pretérito imperfeito, “estávamos” e “encherávamos”, uma vez que esse tempo serve para expressar uma ação que acontecia no passado quando outra também no passado aconteceu.

Entre as linhas 31 e 37, em “E lá, lá estava Marte, então logo pousamos em Marte tivemos que colocar as roupas pra poder respirar lá fora, depois de termos colocado as roupas saímos do foguete e começamos a caminhar”, temos nesse enunciado um problema de vocabulário materializado pela palavra “roupas”. Do modo como está escrito, há o pressuposto de que os tripulantes estavam nus. Mas esse exemplo serve também para o desenvolvimento de outros aspectos, quais sejam, quanto à estrutura frasal, há em “tivemos que colocar as roupas para poder respirar lá fora” uma relação de causa e consequência inapropriada: a de que é necessário estar vestido para poder respirar. O professor entende que o autor refere-se a roupas especiais com tubos de oxigênio, uma vez que na atmosfera de Marte, não há esse gás. Problema semelhante, de estrutura frasal, há em “então logo pousamos em Marte tivemos que colocar as roupas”, onde parece que a relação adequada não seria de “conclusão”, como em “logo”, mas temporal, como em “logo que”.

Também nos enunciados a seguir, a pontuação precisa de correção. Uso a mesma convenção proposta acima: uma barra para vírgula; duas, para ponto final. Em “Depois que já tinham mexido nos satélites/ tivemos que voltar para a Terra, (da linha 40 a 44); Em “colocamos o sintoma de segurança e fomos em direção à Terra, // passaram-se algumas horas e chegamos na Terra”, (da linha 45 a 47); em Saímos do foguete/ dei tchau a eles e(,) me acompanharam até a saída me despedi e...” (linhas 49 a 51); “Foi isso/ fim” (linhas 59 e 60). Destaco também a pontuação inadequada, usada depois da conjunção “e”, colocada entre parênteses. Uma estratégia para

revisão dessa questão seria ensinar que em uma enumeração de ações, elas podem ser separadas por vírgula. Antes do último elemento da enumeração, usamos “e”, não vírgula, a não ser que os sujeitos das orações fossem diferentes.

Destaco, por fim, as inadequações quanto à ortografia e a acentuação, quais sejam, *por que, nasa, sinto, contagem, encheramos, inicio, enseguida, marte* (com inicial minúscula), *satelite* e *dispedi, saimos* e *direção a terra* (discussão acerca da crase).

Reitero que para a correção desse primeiro texto não havia apresentado o código de correção para os alunos, a correção feita na ocasião foi mais amena, principalmente pelo fato de que só foram corrigidos sinais de pontuação e ortografia.

O Texto 2, a princípio, seria uma fábula, mas os alunos pediram que fosse uma escrita livre, pois eles queriam escrever sobre um tema de sua escolha. Portanto, a instrução dada foi a de que teriam que criar uma história original ou dar continuidade a outra já existente e de conhecimento público. Para esse texto, pela surpresa da solicitação, a instrução foi a seguinte:

Quadro 3

Orientações para a hora da escrita:

- Preste atenção à grafia, pontuação, parágrafos e concordâncias;
- Seja criativo e espontâneo;
- Não utilize palavras de baixo calão, palavrões;
- Atenção à relação lógica das ideias (coerência);
- Não se afaste do tema e do tipo de texto proposto;
- Faça um rascunho para evitar rasuras;
- Se necessário, leia o texto em voz alta;

A partir do Texto 2, abaixo, as correções propostas aos alunos levaram em consideração o código de correção.

Texto 2

O amor radiante

1	<i>A hora zero era perto da meia-noite quando um homem atravessou a rua apesar de belo o ódio era o sentimento que o dominava.</i>	Pt
	<i>Depois de meia noite a terra nunca foi a mesma, Jupter e a terra estavam colidindo a terra e Jupter estavam fazendo uma</i>	O
5	<i>radiação que estava fazendo as pessoas virarem feras.</i>	O/Pt
	<i>Os únicos que iam sobreviver era a perfeita perfeição do bem e do mal Lilian e Harry, os dois não se suportavam, mas</i>	O
	<i>tiveram que conviver juntos para sobreviver.</i>	O/Pt
	<i>Quando foram subir num prédio para coletar comida, subiram no elevador e ficaram presos.</i>	C
10	<i>- Lilian fala: Meu Deus, que chateação!</i>	
	<i>- Que azar. Harry opinou rude.</i>	
	<i>Quando de repente ouviram uma voz dizendo que era fácil matar</i>	O
	<i>e um grito atrás, eles ficaram surpresos ao ouvir um grito.</i>	
15	<i>Lilian entra em desespero e fala:</i>	
	<i>- Como pode haver tanta maldade.</i>	
	<i>- Você não conhece o mundo como eu Lilian. Afirma Harry.</i>	
	<i>Lilian fica de costas para Herry e fica em pleno cilensio.</i>	O
	<i>Um homem das sombras surge e aruma o</i>	O/C
20	<i>elevador, mas como ele surge ele foise embora.</i>	C/O
	<i>Depois que Lilian e Harry sairão do elevador passarão-se</i>	O/Pt
	<i>2 dias, Harry percebe que sente algo (por) diferente por</i>	
	<i>Lilian, mas não sabia oque era.</i>	O
	<i>Lilian já sentia algo por por Harry, e sabia</i>	
25	<i>bem oque era, o que atraia Lilian em Harry era seus</i>	O/A/EF
	<i>olhos negros e profundos.</i>	
	<i>Quando eles estavam na rua, de repente uma cratera</i>	O
	<i>se abre aos pés de Lilian.</i>	
	<i>Harry sem pensar duas vezes pula</i>	Pt
30	<i>na cratera, oque ele não sabia a radia-</i>	O/Pt
	<i>ção fez com que ele pudese voar, ele pega Lilian no</i>	O
	<i>ar, iso perde-os num olhar de mistura do branco</i>	
	<i>e do preto do bem e do mal e isso dá</i>	Pt/C
	<i>resultado um beijo profundo. Eles saem do</i>	
35	<i>buraco, mas jupter termina de colidir com</i>	O
	<i>a terra. Fazendo com que a terra exploda e isso acaba</i>	EF/C
	<i>matando Harry, mas Lilian não.</i>	
	<i>O que ela não sabia era que a radiação também</i>	
	<i>tinha, mas o seu poder era o pior de todos, a imortalidade.</i>	C
	<i>Agora Lilian</i>	
40	<i>vaga pelo espaço sem terra para pisar e sem</i>	
	<i>Harry para amar.</i>	

Fim

Como a primeira inadequação refere-se à pontuação, começamos por ela e seguiremos revisando esse item até o final. Mobilizamos novamente a convenção: uma barra (/) para onde a sugestão é o uso da vírgula; duas barras (//) para onde o

ponto final deve ser usado. Temos (1) “atravessou a rua / apesar de belo / o ódio era o sentimento que o dominava” (linhas 1 e 2); (2) “terra estavam colidindo / a terra e Jupter estavam fazendo uma” (linha 4); (3) “e do mal / Lilian e Harry, os dois não se suportavão, mas” (linha 7); (4) “Depois que Lilian e Harry sairão do elevador / pasarão-se” (linha 21); (5) “Harry / sem pensar duas vezes / pula na cratera, o que ele não sabia / a radia-“ (linhas 29 e 30); (6) “perde-os num olhar de mistura do branco e do preto / do bem e do mal e isso dá” (linha 33).

Do texto podemos fazer uma longa lista de palavras que precisam ser reescritas, respeitando a ortografia e a acentuação, quais sejam, *Jupter*, *radiação*, *perfeijão*, *suportavão*, *derepente*, *cilensio*, *aruma*, *foise*, *pasarão-se*, *oque*, *pudese*.

Nessa categoria, situamos também “suportavão”, “sairão”, “pasarão-se” e “estavão”. Nesses casos, entendemos que há uma confusão relativa à grafia da desinência indicativa do futuro do presente (ão) e a do passado, do pretérito perfeito (vam).

No que se refere à Coesão e Coerência (C), destacamos os seguintes enunciados: (1) “Quando foram subir num prédio para coletar comida, subiram no elevador” (linha 9); (2) “Um homem das sombras surge e aruma o elevador, mas como ele surge ele foise embora” (linhas 19 e 20); (3) “e do preto do bem e do mal e isso dá um beijo profundo” (linhas 33 e 34); e (4) “a terra. Fazendo com que a terra exploda e isso acaba matando Harry, mas Lilian não”. Nesses enunciados temos “subir num prédio” e “subir no elevador”, onde poderíamos reescrever “subir as escadas do prédio” e “subir pelo elevador”. No segundo enunciado, há uma ideia de tempo que poderia ser expressa por “tão logo ele surgiu, tão logo ele se foi embora”; No terceiro, teríamos “e isso tem/teve como resultado um beijo profundo”. No quarto enunciado, temos uma questão relativa à estrutura frasal: “fazendo com que a terra exploda” é uma oração subordinada a anterior, mas aparece como uma oração independente. A palavra “terra” nesse enunciado poderia ser apagada, realizando coesão por elipse. Ainda um último caso de Coesão e Coerência em “O que ela não sabia era que a radiação também tinha, mas o seu poder era o pior de todos, a imortalidade” (linhas 38 e 39), onde não se sabe qual o objeto da forma verbal “tinha”.

Destacamos, no entanto, o discurso direto é inserido corretamente, como podemos ver nos trechos, “- Lilian fala: Meu Deus, que chateação! (linha 12); “- Que azar. Harry opinou rude” (linha 13); “Lilian entra em desespero e fala: - Como

pode haver tanta maldade” (linhas 16 e 17); “- Você não conhece o mundo como eu Lillian. Afirma Harry” (linha 18).

Por fim destaque, o uso da palavra “fim” no final do texto, cujo uso precisa ser discutido com os alunos. Podemos propor a seguinte questão: como sabemos que um texto terminou?

Para a escrita do Texto 3, o tema foi contos fantásticos. As orientações dadas estão a seguir:

Quadro 4

ATIVIDADE DE ESCRITA

O conto fantástico é uma narrativa curta, cujos personagens ou fatos estão associados a elementos sobrenaturais ou sem explicação, já que contrariam as leis naturais, dessa forma, provoca estranheza nos leitores. Em seguida, pode despertar a emoção durante a leitura ou a reflexão, caso o texto, apesar de extrapolar a realidade, trouxer alguma crítica a ela.

Orientações para a hora da escrita:

- Preste atenção à grafia, pontuação, parágrafos e concordâncias;
- Seja criativo e espontâneo;
- Não utilize palavras de baixo calão, palavrões;
- Atenção à relação lógica das ideias (coerência);
- Não se afaste do tema e do tipo de texto proposto;
- Faça um rascunho para evitar rasuras;
- Se necessário, leia o texto em voz alta;

Texto 3

Portais entre as guerras

1 *Lili era uma menina muito bondosa,
ela foi fazer uma viagem com a sua
família até o sítio do sua avó, lá ela
encontra vários amigos, vizinhos de sua avó.*

5 *Lili e seus amigos decidiram entrar numa
floresta diferente, lá eles encontraram um*

EF/Pt/C

10	<p><i>buraco estranho nas raízes de uma árvore, os amigos de Lili decidiram entrar lá, encontraram três portais, entraram em um deles, onde estava acontecendo uma guerra pirata, a menina Lili que era muito boa de coração, sentia que tinha a obrigação de separá-los, ela falava que eles não</i></p>	
15	<p><i>deveriam brigar por tesouro e também falava que eles deveriam juntar os tesouros, nisso os piratas pararam de brigar e deram ouvidos ao que Lili falava, conversaram entre si e decidiram se juntar e virar uma só tripulação, sendo assim Lili e seus amigos conseguiram resolver o problema.</i></p>	
20	<p><i>Saíram do portal rindo e pensando o que estava acontecendo, mas por curiosidade decidiram entrar em outro portal, que estava acontecendo uma guerra entre fadas e elfos.</i></p>	EF(Rg)
25	<p><i>Lá Lili, quando percebeu que os elfos e as fadas existiam ficou muito animada em conhece-los, por outro lado, com medo do que poderia acontecer.</i></p>	C
30	<p><i>Seu amigo Jhony falou:</i> <i>- Acho que essa é outra dimensão, e em tese eles não existem em nosso mundo!</i></p>	A
35	<p><i>Lili por sua vez, concordou com a cabeça.</i></p>	Pt
40	<p><i>Ela com sua astúcia pediu para que os elfos e as fadas parecem de brigar, mas o rei das fadas falou:</i> <i>- Os elfos querem roubar nosso título de criatura mágica!</i></p>	V O
45	<p><i>Lili preocupada fala:</i> <i>- Para que o mundo mágico não colida, vocês teriam que trabalhar juntos.</i></p>	O
50	<p><i>O líder dos elfos concordo com a oferta de paz e então fazem um tratado para que todo o povo venha juntar as forças e trabalhar junto para que o mundo mágico viva em união.</i></p>	A Pt/A
55	<p><i>Quando Lili e seus amigos saíram do portal imaginaram que a ultima porta os levaria para casa, então foram correndo, mas se depararam com uma dimensão que voltava no tempo, para uma guerra entre países.</i></p>	C Pt Pt/O Pt
60	<p><i>Lili pensa que como antes, nos outros portais, ela vai falar com eles e tudo se resolverá, mas /quando chega perto para falar/ eles a esplusam falando em coro</i></p>	

	- Sai da frente!	
	<i>Eles começam a guerrear de</i>	
	<i>novo, mas Lili não desiste e começa</i>	O
65	<i>a cantar bem alto:</i>	
	<i>“Agora eu era o herói</i>	
	<i>E o meu cavalo só falava inglês</i>	
	<i>A noiva do cowboy</i>	
	<i>Era você além das outras três</i>	
70	<i>Eu enfrentava os batalhões</i>	
	<i>Os alemães e seus canhões</i>	
	<i>Guardava o meu bodoque</i>	
	<i>E ensaiava um rock para as matinês</i>	
	<i>Agora eu era o rei</i>	
75	<i>Era o bedel e era também juiz</i>	
	<i>E pela minha lei</i>	
	<i>A gente era obrigado a ser feliz”</i>	
	<i>Nisso os homens param de guerrear</i>	
	<i>e terminam cantando todos juntos .</i>	
80	<i>Lili e seus amigos saem do portal</i>	
	<i>e voltam para casa, sem poder falar</i>	O
	<i>sobre o que aconteceu com ninguém</i>	O
	<i>além deles mesmos.</i>	A

Já no começo do texto, observamos um longo parágrafo, da linha 5 até a 22, onde a única pontuação usada é a vírgula. Há uma sucessão de ações, apresentadas na ordem em que acontecem, sem levar em conta relações entre elas, o que justificaria o uso da vírgula, e ações novas, independentes, o que justificaria um novo enunciado.

Ainda destacando a pontuação, temos “Lili /por sua vez, concordou com a cabeça.” (linhas 36 e 37); “Quando Lili e seus amigos saíram do portal / imaginaram que a última porta...” (linhas 51 e 52); “ela vai falar com eles e tudo se resolverá, mas /quando chega perto para falar/ eles a esplusam falando em coro/ (linhas 58 a 61). Usamos a convenção que vimos usando até o momento: uma barra para vírgulas; duas para ponto. Salientamos, no entanto, que depois de “coro”, a pontuação recomendada seria os dois-pontos.

Destaco, por fim, as inadequações quanto à ortografia e a acentuação, quais sejam, *conhece-lo, saíram, última, além, esplusam, desiste, aconteceu, concordo, parecem* (em vez de *parassem*).

Essa exaustiva tarefa permite refletir sobre alguns pontos relacionados ao ensino da escrita. Antes disso, vale um esclarecimento. Essa correção minuciosa não foi a correção feita para os alunos. Quando o Texto 1 foi escrito ainda não

usávamos o código. Mesmo depois, quando os Textos 2 e 3 foram escritos, o código não foi usado do modo como é neste estudo. A necessidade de qualificar a formação fez com que a correção apresentada aqui fosse detalhada. Esse é um desafio para o professor em formação.

Vale destacar que para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa cada uma das partes do código foi estudada e apresentada pelo professor aos alunos, durante o estágio não-obrigatório, com a finalidade de facilitar o entendimento dos alunos a respeito do código na hora da correção. Depois disso, independentemente da proposta do professor, fosse de escrita ou de reescrita, os alunos já pegavam o código para orientá-los. Esse foi um uso inesperado do código que parece apontar para a necessidade de orientação ou, como talvez Bunzen pudesse argumentar, para a necessidade de um ensino sistemático da escrita. Parece que os alunos querem escrever. Eles precisavam de instruções para a escrita. Observamos também a necessidade de, quando o objetivo for corrigir para os alunos, o código não deve ser contemplado na sua totalidade. Devemos propor reescritas ora relativas a aspectos formais, ora relativas a aspectos textuais. Entendemos que o aluno desistiria de escrever se recebesse o texto corrigido do modo como fizemos neste estudo.

Salientamos também que a correção foi feita a lápis, usando as siglas ou abreviaturas combinadas no final da linha, assim o aluno, depois da correção, poderia apagar a revisão sugerida pelo professor. A intenção é não interferir no texto do aluno de forma permanente.

Nas correções, observamos a necessidade de desenvolver conhecimentos básicos, como os relativos à ortografia e à acentuação. Também a pontuação pode ser apresentada, de acordo com as necessidades dos textos dos alunos. O professor pode chamar atenção sobre a forma como ela colabora com a progressão do texto. Outra necessidade é o trabalho com conectores que colaboram com a progressão e com as relações lógicas que são estabelecidas entre palavras, parágrafos ou blocos maiores, conforme propõe Antunes (2005). Observamos também a interferência da oralidade na escrita, reforçada pelas tecnologias digitais que acabam colaborando para essa interpenetração. Isso é o que acontece nas redes sociais. Entendemos que o professor deve ter, ao menos, dois parâmetros, a norma padrão e a norma de cada gênero, tipo textual ou domínio discursivo, conforme propõe Marcuschi (2008).

Destacamos inadequações recorrentes, temos que destacar as qualidades. Os textos apresentam progressão, ainda que esse aspecto possa ser melhorado. Há intertextualidade que se materializa pela citação da música João e Maria, de Chico Buarque de Holanda, no Texto 3. Esse critério materializa-se também pela inserção do discurso direto, nos Textos 2 e 3.

Por fim, vale destacar que não foi nada fácil fazer as correções e as análises de textos de alunos. Assim como os alunos, temos nossas inseguranças. Foram revisados não só normas e regras, mas também conceitos. Foram revisados e ampliados. Ideias consolidadas foram revistas, diante das necessidades da análise. Esperamos que as atividades práticas desenvolvidas, e em desenvolvimento, com os alunos qualifiquem a escrita deles, assim como colaboraram com nossa formação, como futuros professores de língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, no que se refere à teoria, inicialmente revisamos o percurso de ensino da escrita; depois, texto e gênero; seguidos de elementos de linguística textual, enfatizando a coesão e a coerência. No que se refere à prática, analisamos três textos, histórias ou contos, escritos por alunos do sexto e do sétimo ano, para quem damos aulas de reforço no turno inverso ao da aula.

Inicialmente pensávamos em analisar o modo como a pandemia teria prejudicado a aprendizagem da escrita desses alunos. Em vez disso, trabalhamos com o ensino da escrita e identificamos recorrências que podem ser estudadas, experimentamos um modo de ensinar e re-aprendemos, e aprofundamos, conceitos, dentre os quais destaco os de gênero e texto. Nesse percurso, entendemos a necessidade de socializar os contos produzidos, uma vez que entendendo o gênero como unidade de língua em uso, seu ensino supõe a publicação.

No que se refere aos problemas encontrados nos textos, acreditamos que estejam relacionados, independentemente da pandemia, à falta de práticas de leitura e de escrita na aula de língua portuguesa. Essas faltas potencializam as dificuldades encontradas nos textos. Acreditamos também que as atividades de escrita e de reescrita possibilitam o trabalho com algumas dificuldades que antes não eram tão visíveis para os alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

CORDEIRO, K. M. A. **O Impacto da Pandemia na Educação**: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino. 2020.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2009. Disponível em: <http://groups-beta.google.com/group/digitalsource>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GARCEZ, L. H. C. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TRAVAGLIA, L.C; KOCH, I. G. V. **Texto e coerência**. 13.ed. São Paulo: Cortez,2011.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. B.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto: o que é, como se faz**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates I, 1983.

MARCUSCHI, L. A. **Contextualização explicitude na fala e na escrita**. São Paulo: Ática, 1995.

PEREIRA, C. C. *et. al.* **Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula**. In: PAULIUKONIS, M.A.L. e SANTOS, L.W. (Orgs.). Estratégias de Leitura – Texto e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

ANEXOS:

FUI A MARS

FUI CONVIDADA PARA IR A MARS,
O CONVITE FOI DA NASA PARA PASSAR
UM DIA INTEIRO NO ESPAÇO COM
ELES. E EU ACEITEI, FUI ACERTADO
QUE A VIAGEM SERÁ NO DIA SEGUINTE
BEM CEDO, ENTÃO FUI PARA A MINHA
CASA E COMECEI A ARRUMAR ALGUMAS
COISAS, ARRUMEI UMA MOCHILA
PEQUENA E LOGO FUI ME DEITAR
POR QUE TERIA QUE LEVANTAR
BEM CEDO, COLOQUEI O CELULAR
A DESPERTAR AS 7:00 HORAS E
FUI DORMIR. AMANHECEU O DIA
PEGUEI A MINHA MOCHILA E FUI
PARA A NASA, CHEGANDO LÁ JÁ
ESTAVAM ME ESPERANDO NA FRENTE,
COM TUDO PRONTO, ENTÃO FOMOS
PARA O FOGUETE, ENTRAMOS E
COLOCAMOS O SINTO DE SEGURANÇA,
E ESTAVAMOS ESPERANDO A CONTA-
GEM REGRESSIVA PARA SUBIRMOS,
LOGO EMSEGUIDA OUVIMOS UM BARU-
LHO BEM ALTO E JÁ ENCHERGA-
MOS MUITO FOGO AO REDOR DO
FOGUETE. NO INICIO COMEÇAMOS A
SUBIR BEM DEVAGAR LOGO EMSE-
GUIDA PEGAMOS VELOCIDADE. MAIS
TARDE JÁ ESTAVAMOS NO ESPA-
ÇO E JÁ CONSEGUIMOS DE

DE LONGE OS OUTROS PLANETAS.
E LÁ, LÁ ESTAVA MARTE, ENTÃO
LOGO POUAMOS EM MARTE
TIVEMOS QUE COLOCAR AS ROU-
PAS PRA PODER RESPIRAR LÁ
FORA, DEPOIS DE TERMOS COZO-
CADO AS ROUPAS SAÍMOS DO
FOGUETE E COMEÇAMOS A CAMINHAR
A ARGIA DE LÁ ERA TODA VERME-
LHA, TINHA PEDRAS BEM PEQUENAS
E TAMBÉM PEDRAS ENORMES,
TINHA TAMBÉM VÁRIOS SATELITES.
DEPOIS DE CAMINHAR BASTANTE
ENCONTRAMOS UMA ESPÉCIE DE
BURACOS ENORMES. DEPOIS
QUE JÁ TINHAM MEXIDO NOS SA-
TELITES TIVEMOS QUE VOLTAR
PARA A TERRA, ENTÃO VOLTAMOS
PARA O FOGUETE, COLOCAMOS O
SINTO DE SEGURANÇA E FOMOS EM
DIREÇÃO A TERRA, PASSARAM-SE
ALGUMAS HORAS E CHEGAMOS NA TERRA,
POUSAMOS NO MESMO LUGAR.
SAÍMOS DO FOGUETE DEI TCHAU A
ELLES E, ME ACOMPANHARAM ATÉ A
SAÍDA ME DESPEDI E FUI PARA O
MEU CARRO QUE ESTAVA NO ESTACIONA-
MENTO E VOLTBI PRA CASA. FOI
1950 FIM.

O AMOR RADIANTE

A hora zero era perto da meia-noite quando um homem atravessou a rua apesar de belo o ódio era o sentimento que o dominava.

Depois da meia-noite a terra nunca foi a mesma. Júpiter e a terra estavam colidindo a terra e Júpiter estavam fazendo uma radiação que estavam fazendo as pessoas virarem feras.

Os únicos que iam sobreviver era a perfeita fusão do bem e do mal Lillian e Harry, os dois não se suportavam, mas tiveram que conviver juntos para sobreviver.

Quando foram subir num prédio para coletar comida subiram no elevador e ficaram presos.

- Lillian fala: meu Deus, que chatidão!

- Harry fala: que azar. Harry olhou rudo.

Quando de repente ouviram uma voz dizendo: fútil, matar e um grito atrás, eles ficaram surpresos ao ouvir um grito.

Lillian entra em desespero e fala:

- como pode haver tanta maldade.

- Você não conhece o mundo como eu Lillian.

- Lillian fica de costas para Harry e fica em

Reno silêncio.

Um homem das Sombras surge e avulta o elevador, mas como ele surge ele foise embora.

Depois que Lulan e Harry saíram do elevador passaram-se 2 dias. Harry percebe que sente algo diferente por Lulan mas não sabia o que era.

Lulan já sentira algo por Harry, e sabia bem o que era que atraía Lulan em Harry era seus olhos negros e loquendos.

Quando eles estavam na rua, ^{quando} de repente uma cratera se abriu ~~de repente~~ aos pés de Lulan.

Harry sem pensar duas vezes pulou na cratera, mas o que ele não sabia que a radiação fez com que ele pudesse voar, ele pegou Lulan no ar e perdeu-os num caos da mistura do branco e do preto do bem e do mal e isso dá resultado um buraco profundo eles saem do buraco, mas Super termina de colidir com a terra e ^{FAZ COM QUE} a Terra exploda e isso acaba matando Harry, mas Lulan não. Porque o que ela não sabia era que a radiação também tinha dado poderes para ela mas ^{seu} o poder ~~de~~ era o pior de todos, ^a ^{IMORTALIDADE} ela era imortal agora ^{Lulan} ela vaga pelo espaço sem terra para pisar sem Harry para amar

Fim

Portais entre guerras

Lili era uma menina muito bondosa, ela foi fazer uma viagem com a sua família, até o sítio da sua avó, lá ela encontra vários amigos e vizinhos de sua avó.

Lili e seus amigos decidiram ^{entrar} numa floresta diferente, lá eles encontraram um buraco estranho nas raízes de uma árvore, os amigos de Lili decidiram entrar lá, encontraram três portais, entraram em um deles, onde estava acontecendo uma guerra pirata, a menina Lili que era muito boa de coração, sentia que tinha a obrigação de separá-los, ela falava que eles não deveriam brigar por tesouro e também falava que eles deveriam juntar os tesouros, nisso os piratas pararam de brigar e deixaram ouvidos ao que Lili falava, conversaram ~~entre~~ si e decidiram se juntar e viajar uma só tripulação, sendo assim Lili e seus amigos conseguiram resolver o problema.

Saíram do portal ainda pensando do que estava acontecendo, mas por curiosidade decidiram entrar em outro portal, que estava acontecendo uma guerra entre

as fadas e elfos.

Lá Lili, quando percebeu que os elfos e as fadas existiam ficou muito animada em conhecê-los, por outro lado, com medo do que poderia acontecer.

Seu amigo ~~foi~~ Johnny falou:

- Acho que essa é outra dimensão, e em tese eles não existem em nosso mundo.

Lili por sua vez, concordou com a cabeça.

Ela com sua astúcia pediu para que os elfos e as fadas parassem de brigar, mas o rei das fadas falou:

- Os elfos querem roubar nosso título de criatura mágica!

Lili preocupada fala:

- Para que o mundo mágico não colida, vocês precisam que trabalhem juntos.

O líder dos elfos concordando com a oferta de paz e então fazem um tratado para que todo o povo venha juntar as forças e trabalhar junto para que o mundo mágico viva em união.

Quando Lili e seus amigos saíram do portal imaginaram que a última porta os levaria para casa, então foram correndo, mas se depararam com uma

dimensão que voltava no tempo, para uma guerra entre países.

Lili pensa que como antes, nos outros portais, ela vai falar com eles e tudo se resolverá, mas quando chega perto para falar eles a expulsam falando em coro:

- Sai da frente!

Eles começam a guerra de novo, mas Lili não desiste e começa a cantar bem alto:

Agona eu era o herói
 E o meu cavalo só falava inglês
 A noiva do cambay
 Era você além das outas três
 Eu enfrentava os batalhões
 Os alemães e seus canhões
 Guardava o meu bodego

E ^{ensalava} ~~era~~ um rock para as matins

Agona eu era o rei
 Era o bedel e era também juiz
 E pela minha lei

A gente era obrigado a ser feliz

Nisso os homens param de guerras
 e terminam cantando todos juntos.

Lili e seus amigos saem do portal e voltam para casa, sem poder falar sobre o que aconteceu com ninguém além deles mesmos.