

ANÁLISE DA CONECTIVIDADE EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Helena Correa da Silva MATEI¹
Mestre em Língua Portuguesa/PUC-SP
Doutoranda em Língua Portuguesa/PUC-SP

RESUMO

O artigo trata dos elementos coesivos que poderiam substituir o emprego repetitivo do conectivo *e* utilizado por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental em suas produções textuais. Tendo em vista os diversos “tipos de interdependência semântica das frases” que esse conectivo pode exprimir, conforme Fávero (1987), e as quatro etapas do processamento de produção textual abordadas por Sautchuk (2003), Leite e Pereira (2009) e Ruiz (2010), esta pesquisa objetiva analisar um trabalho de reescrita por meio de “bilhetes-interativos”, propostos por Ruiz (2010), que oriente o aluno a reescrever seu texto, considerando aspectos que vão além de um enfoque somente restrito a questões pontuais e ao gênero textual. Conclui-se que as produções, de um modo geral, são coesas; entretanto, um apontamento das possibilidades de substituição se faz necessário a título de refinar o registro linguístico dessas produções e garantir uma melhor qualidade aos textos.

Palavras-chave: Conectividade. “Bilhetes-interativos”. Reescrita.

*No aconchego de seu canto
O menininho escreve
Apaga, reescreve, apaga novamente
Até conseguir ligar as partes
Para que possa apresentar seu texto
Ao final, quase sem nenhum defeito
(parafraseando Olavo Bilac)*

A questão da reescrita vem preocupando alguns professores-pesquisadores já há algum tempo, precisamente desde meados da década de 1990. A reescrita é uma das etapas do complexo processo de produção textual. Apesar disso, muitas vezes, não é levada em consideração pela maioria dos professores, visto que, segundo Gonçalves e Bazarim (2009, p. 8),

¹ Endereço eletrônico: helenasmatei@hotmail.com

vários e de diferentes naturezas são os elementos dificultores apresentados pelos professores, além dos referentes às condições do trabalho docente, tais como a excessiva carga horária de trabalho semanal, a grande quantidade de textos para corrigir e a falta de tempo para isso, são apresentados outros, de caráter didático, relativos às metodologias utilizadas tanto nas propostas de produção quanto na correção. (GONÇALVES E BAZARIM, 2009, p. 8)

Todavia, é imperioso que os professores de Língua Portuguesa preocupem-se com o processamento da reescrita em sala de aula. Nesse sentido, ao reportarmos-nos, então, a essa etapa do processamento de produção textual, acreditamos ser fundamental, primeiro, relembra a noção que temos sobre o ato de escrever.

Escrever é, antes de tudo, uma atividade de interação. Segundo Antunes (2009), “não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com outro, trocar com alguém alguma informação”; assim, escrevemos visando a uma finalidade e a um alguém. Sempre prevendo, portanto, um leitor, é necessário que a escrita cumpra sua função social e, para isso, admitimos quatro momentos significativos para a atividade da escrita: o do planejamento, o da escrita propriamente dita, o da revisão e o da reescrita. Essas etapas fomentarão a competência comunicativa que nos permite dizer, explícita ou implicitamente, tudo aquilo que realmente intencionamos, de modo que o outro compreenda, dando lugar, assim, à comunicação.

Em sala de aula, por exemplo, esses momentos deveriam fazer parte de uma prática sistemática e contínua; porém, não é o que costuma acontecer. Dessas quatro etapas, neste artigo, centraremos atenção na que compreende a reescrita.

Após o aluno escrever seu texto, seja qual for o gênero em que ele se apresente, é necessário, primeiro, estimular-lhe a necessidade da revisão. Ele mesmo, o aluno, é quem processará essa etapa, revendo, individualmente, aquilo que poderia ter sido escrito de um modo diferenciado, segundo seu ponto de vista em um momento posterior ao do primeiro ato de escrever.

Nesse ponto, concordamos com Sautchuk (2003, p. 13), quando argumenta que o ato de escrever,

além de ser uma atividade verbal em que se necessita do domínio específico do código escrito por parte do escritor (e que lê) o ato de escrever também funciona como *um ato pragmático* que envolve dois interlocutores (escritor/leitor); escritor-ativo e *leitor interno* “no momento da produção, e não em posições espaço-temporais diferentes. (SAUTCHUK, 2003, p. 13)

Em outras palavras, em uma perspectiva sociointeracional, essa autora prevê para o texto a existência de dois sujeitos na função de interlocutor: um a quem chama de *leitor externo*, sujeito ausente no momento da produção textual, e outro, a quem chama de *leitor interno*, coautor, presente no momento da produção, que tem como papel “satisfazer as expectativas de sentido do texto *antes* que o leitor externo as faça” (SAUTCHUK, 2003, p. 12).

Desse modo, o produtor, chamado pela autora de escritor-ativo, planeja, faz síntese a respeito de seu ponto de vista e escreve; o *leitor interno*, que é o próprio escritor, replaneja, revisa, antes que o leitor externo construa um sentido para o mesmo texto. Essa etapa da produção textual envolve o escritor consigo mesmo.

Já a reescrita não é solitária. Ela perpassa pela mediação do professor que mostrará para o aluno os pontos que necessitam de ser reescritos para garantirem uma melhor compreensão por parte do outro. Lembramos que esses pontos não estão restritos a questões ortográficas, concordâncias (nominal e verbal), acentuação gráfica; enfim, a questões simplesmente pontuais.

A necessidade desse apontamento por parte do professor é por conta da dificuldade que o aluno tem em enxergar solitariamente as passagens que têm menor eficácia de comunicação. O olhar de um outro sempre nos mostra inadequações que não perceberíamos sozinhos. Dessa maneira, para que a reescrita seja significativa e eficaz, o aluno deverá ter consciência de quais são suas dificuldades em relação à escrita, no que precisa melhorar e por quê. Nessa etapa, é de suma importância a mediação do professor.

Ainda em relação a esta etapa da produção textual, acreditamos que ela possa se processar de diferentes maneiras. Aqui, mencionaremos duas preconizadas por Ruiz (2010). Uma em que, por meio de bilhetes-iterativos, o professor tem a oportunidade de apontar para o aluno suas dificuldades textuais, colocando-lhe questões que o levem à reflexão sobre a natureza de determinadas inapropriedades. Outra em que, generalizando as dificuldades, possibilite aos alunos, coletivamente, a percepção dos tipos de inadequações de escrita apresentados nos textos, como os em exame a seguir, a fim de, após essa etapa, também coletivamente, processar a reescrita, por exemplo, na lousa.

A primeira maneira é, sem dúvida, de maior eficácia, uma vez que intervém, de modo particularizado, na real necessidade escritora do aluno, ou seja, esse tipo de intervenção apresenta-se na forma de comentários longos que, na maioria das vezes, vêm na margem ou

no espaço ao final do texto: no “pós-texto” (RUIZ, 2010). Esses comentários são feitos por meio de “bilhetes”. Nesse aspecto, Buin (2006, citado por Leite e Pereira, 2009, p.10)

avalia que esse tipo de correção não é tão frequente nas práticas do professor e, quando ocorre, é comum a elaboração de comentários vagos e genéricos sobre os textos, os quais poderiam ser aplicados a quaisquer outros, independentemente do gênero de texto como os “bilhetes” em que o professor dá certos estímulos ao aluno. (BUIN, 2006, citado por LEITE E PEREIRA, 2009, p.10)

Os comentários, para serem produtivos, devem orientar critérios que, segundo Leite e Pereira (2009, p. 10), promovam, de fato, “momentos de reflexão e reelaboração produtivas”. Tendo em vista as salas numerosas, a segunda maneira seria uma opção de reescrita coletiva, que também é apropriada, uma vez que cumpre a função de ajudar o aluno a aprender transformar textos, inclusive o seu.

Sobremaneira, os comentários que poderiam ser feitos na margem ou no espaço final do texto seriam os relacionados à coesão textual, por exemplo. Esses tipos de comentários, a nosso ver, levariam, de fato, os alunos à reflexão e à reelaboração significativas de seu texto, dado que este seria analisado como um todo garantido por sua conectividade e progressão, e não somente preso a aspectos meramente pontuais. Lembramos aqui que não estamos negligenciando estes últimos, que também têm sua importância dentro do texto.

Como alguns professores trabalham a reescrita em sala de aula

Por meio de um questionário contendo 6 questões, colhemos informações acerca de como alguns professores de Língua Portuguesa de duas escolas do Município da Cidade de São Paulo (DRE-IQ: Diretoria Regional de Educação-Itaquera) trabalham as etapas de produção textual e como intervêm nos textos de seus alunos.

Obtivemos repostas, tais como: trabalhar a produção textual centrada na estrutura do gênero textual proposto pelo livro didático que o governo disponibilizou e os professores adotaram para utilizar em sala de aula; trabalhar a reescrita, todavia voltada a questões, majoritariamente, estruturais e pontuais do texto. Os tipos de problemas que costumam ser corrigidos nos textos dos alunos são, sobretudo, os relacionados a questões pontuais, como ortografia, pontuação, concordância *etc.*

Do ponto de vista dos professores/corretores que responderam ao questionário, os comentários que costumam figurar na margem das produções dos alunos são positivos porque

sempre procuram apresentar algum tipo de elogio, porém esse elogio não é especificado; assim, observamos a correspondência de algumas dessas respostas com os pressupostos (supracitados) da pesquisa de Buin, isto é, comentários vagos e genéricos sobre os textos.

É interessante observar que, dentre os professores entrevistados, um informou que, entre os aspectos abordados na reescrita, está o da coesão; no entanto, não mencionou como trabalha esse princípio de textualidade, e um outro informou que não trabalha a reescrita.

Constatamos, então, por meio das respostas dadas, que a maioria desses professores não costuma trabalhar questões referentes à coesão, isto é, questões referentes à propriedade textual que, relacionando palavras, orações, períodos ou, até mesmo, partes maiores do texto, por meio de recursos gramaticais e lexicais, possibilitam a continuidade do texto e, desse modo, contribui para sua unidade de sentido, isto é, sua coerência.

Nessa perspectiva, é válido afirmarmos que a organização linear do texto é rigorosamente linguística e é nela que “a retomada de uma informação já dada no texto se faz por meio de remissão ou referência textual”. Concordamos, dessa forma, com o postulado que define que “as cadeias coesivas têm papel preponderante na organização textual, pois contribuem para a produção do sentido pretendido pelo produtor do texto” (KOCH, 2010, p. 28). Para que uma sequência de palavras ou frases constitua-se em texto, é necessário que apresente textualidade, a qual é responsável pela significação global do texto. A textualidade, por sua vez, é formada por sete princípios, entre eles, o da coesão.

A nosso ver, uma reescrita voltada à reflexão dos elementos coesivos contribui, de fato, para a aquisição significativa da escrita. Esse tipo de reescrita não é o que costuma ser proposto na maioria das escolas, uma vez que os livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados pelas duas escolas citadas – a fim de resguardar a imagem dos autores destes livros, não mencionaremos seus respectivos nomes e/ou os títulos dos exemplares – apresentam uma reescrita, ao final de cada capítulo estudado, que foca, sobretudo, os elementos que compõem a estrutura do gênero textual que o aluno acabou de estudar no capítulo.

O enfoque na estrutura linguística quase não é dado nessas atividades de reescrita, e o papel do professor, como mediador, é ignorado, visto que as respostas às questões pressupõem um aluno observador e corretor de si mesmo, apresentando-se como autossuficiente, como podemos observar em um desses livros (7º ano), em que é pedido para que, após a realização da produção de um poema pelo aluno, este o releia, observando os aspectos de características do poema e fazendo os ajustes necessários ao seu texto. Tudo de maneira como se o aluno, por si só, fosse capaz de realizar o processo de reescrita.

Em seguida, nesses mesmos volumes da coleção desses livros, é solicitado que o aluno entregue sua produção ao professor, como se este estivesse na sala de aula, de modo passivo, só aguardando as decisões dos alunos. Um exemplo desse procedimento pode ser observado em um volume de 8º ano.

A coesão sequencial

Fávero (2010) propõe-nos três tipos de coesão: referencial, recorrencial e sequencial. Tendo em vista que, neste estudo, destacamos as relações de conectividade sugeridas pelo conectivo *e*, priorizaremos, então, a coesão sequencial em textos de alunos – do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública –, por nós analisados. A autora postula que os procedimentos de coesão sequencial, assim como os de recorrência, têm como função fazer a informação avançar. Esses procedimentos são os que garantem a progressão textual. Ela postula ainda que tudo se relaciona em um texto, “um enunciado está subordinado a outros na medida em que não só se compreende por si mesmo, mas ajuda na compreensão dos demais”. Nessa mesma perspectiva, Koch e Elias (2010, p. 159) dizem que, ao escolhermos determinados recursos linguísticos, esses vão permitir não só o avanço do texto, mas também a construção de seu sentido.

Nesse aspecto, Antunes (2010) retoma essa questão já trabalhada por Fávero e Koch nos anos de 1980, argumentando que a unidade do texto se faz à medida que há concentração em um determinado tema; porém, à medida que o texto avança, informações novas são acrescentadas, isto é, algo diferente se soma ao já dito. Dizemos, assim, que o texto vai progredindo. Nossa competência discursiva espera de nosso interlocutor, acrescenta esta autora, algo que satisfaça novas expectativas, esperamos que o texto não fique na “mesmice”. Essa informação nova, retoma ainda Antunes (2010, p. 69), precisa estar em articulação: “os segmentos entre si (por exemplo, um parágrafo com o outro ou com outros antecedentes e consequentes) e todos com o tema central”. Assim, teremos a integração de todas as partes em um texto.

Acentuando que nosso propósito é analisar as relações de conectividade estabelecidas pelo conectivo, aqui em destaque, presente em textos de alunos do 7º ano do ciclo II, de uma escola pública do Município da Cidade de São Paulo, procuramos, então, compreender o que vem a ser essas relações.

Conectividades expressas pelo conectivo *e*

O conectivo *e* é muito utilizado por alunos que ainda não apresentam certa maturidade linguística. Do ponto de vista sequencial, é usado, pelos alunos, sobretudo do 7º e do 8º ano do Fundamental II, da escola em que recolhemos os textos, de modo exaustivo no lugar em que deveriam estar outras conjunções que também encadeiam as orações, garantindo a progressão sequencial.

A relação de causalidade, por exemplo, abarca o motivo, isto é, a causa que determina ou provoca um acontecimento. Acontece por meio da conexão de duas orações em que uma é a causa que determina a consequência contida na outra. Já a relação de temporalidade é responsável pela conexão, entre duas orações, que permite localizar, no tempo, as ações ou eventos que se relacionam uns aos outros. Segundo Koch (2010), esse relacionamento temporal pode envolver os seguintes momentos: tempo simultâneo (exato, pontual); tempo anterior/posterior e tempo contínuo ou progressivo. Esses tipos de relações estabelecidas por tal conectivo aparecem frequentemente em produções desses alunos.

Destacamos que esse conectivo pode ser intensamente utilizado, desde que tenha alguma finalidade estilística, finalidade essa muito comum em alguns escritores da literatura brasileira, como Luiz Vilela. Contudo, quando usado sem propósito definido, torna-se redundante, prejudicando a qualidade do texto.

Conforme Fávero (1987, p. 54), o conectivo *e* pode exprimir diversos “tipos de interdependência semântica das frases”, como em: (1) O metrô parou na estação *e* os passageiros desembarcaram rapidamente (sequencialidade no tempo); (2) Faça toda a lição de casa *e* irá passear no Shopping (condicionalidade); (3) Tomou todos os remédios recomendados pelo Doutor *e* não melhorou da gripe (oposição); (4) A criança caiu *e* chorou (causalidade); (5) Falava baixo demais *e* ninguém entendeu o propósito da reunião (conclusão).

Diante disso, observamos que nos textos dos alunos (que seguem os exemplos acima – uso do conectivo *e* para expressar diferentes relações) o emprego foi adequado, todavia, um apontamento das possibilidades de substituição seria relevante de modo a aprimorar o registro linguístico das produções, evitando repetições desnecessárias, que não evidenciam finalidades estilísticas.

Proposta de reescrita por meio de “bilhetes-iterativos” que orientam as relações de conectividade construídas por intermédio do conectivo *e*

A fim de recolher as produções textuais para análise, foi realizada uma dinâmica que privilegiou atividades de compreensão, interpretação e reflexão de um texto proposto em um livro didático de 7º ano para, posteriormente, solicitar que o aluno escolhesse três palavras desse mesmo texto utilizado como estímulo e produzisse outro em que essas palavras aparecessem.

Dentre as trinta produções realizadas por esses alunos, foram selecionadas três, em que o conectivo *e* foi utilizado repetidamente. Após o exame dessas produções, observamos que poderíamos fazer algumas perguntas, à margem e ao final do texto – conforme “bilhetes-iterativos” propostos por Ruiz (2010) –, no sentido de provocar alguma reflexão no aluno. O propósito dessa reflexão seria possibilitar um melhor entendimento desses tipos de relações estabelecidas a fim de, finalmente, orientar o aluno para que reescrevesse seu texto.

Em outras palavras, nesses textos selecionados, poderíamos primeiro procurar verificar como se processou a conexão de ideias, tendo em vista as relações de conectividade, responsáveis pela progressão textual; em seguida, sugerir algumas questões na margem ou no pós-texto, para que o aluno reflita e tome consciência do que poderia ser melhorado em seu texto, e, considerando esses “bilhetes-iterativos”, passe a reescrevê-lo.

Destacamos, agora, fragmentos das produções selecionadas (integralmente expostas ao final deste artigo: texto₁, texto₂, texto₃) e, neles, verificamos como se processam as relações de conectividade expressas pelo conectivo *e*; depois, propomos sua substituição por outro elemento coesivo.

Em “[...] um dia as plantas murcharam de repente *e* ela ficou muito preocupado *e* ela não sabia conviver sem elas *e* para ela as plantas era o paraíso [...]”, texto₁, notamos repetições do conectivo *e* para expressar as relações de conclusão, causalidade e explicação. Essas repetições poderiam ser substituídas pelos conectores *então*, *porque* e *pois*, respectivamente, porque estabeleceriam também as mesmas relações nesse fragmento do texto; em “[...] ela tinha um dom de fazer as coisas voltarem a ser o que era antes *e* a plantas voltaram com muito mais vida.”, novamente o conectivo *e* foi utilizado para expressar uma relação de causalidade. Esse conectivo poderia ser trocado pelo elemento coesivo *por causa disso*, outro modo eficiente para se expressar uma ideia que apresente uma relação de causalidade.

Em “Um belo dia o anjo Gabriel chegou na escola e viu todo mundo fazendo a lição sentou em sua mesa e começou a riscar a mesa de lápis [...]”, texto₂, o conectivo *e* também foi usado repetidamente. Na primeira ocorrência, encerra a ideia de tempo simultâneo, que poderia ser expressa por: *quando* Gabriel chegou na escola, viu todo mundo fazendo a lição e, na segunda, expressa ideia de tempo posterior, que poderia ser expresso por: *depois que* sentou em sua mesa, começou a riscar a mesa de lápis.

Em “[...] o João tomou 2 mordidas na barriga e foi para o hospital [...]”, texto₃, o conectivo *e* poderia ser substituído por *por ter*, elemento coesivo que denota a ideia de causalidade (motivo pelo qual João foi ao hospital); em “Ele estava entre vida ou morte e o anjo rafa Passou no hospital e curou ele.”, o conectivo *e*, na primeira ocorrência, poderia ser substituído pelo conector *então*, por exemplo.

Comentários na margem ou no pós-texto que poderiam mediar um trabalho de reescrita por meio de “bilhetes-interativos”

Após grifar esses fragmentos nos textos dos alunos, poderão ser propostas as seguintes questões para que eles possam refletir sobre a natureza de cada tipo de relação semântica: quantas vezes o conectivo *e* foi utilizado nesse trecho de seu texto? Que relação esse conector estabelece, isto é, há ideia de causalidade? Condicionalidade? Temporalidade? Oposição? Conclusão? Explicação? Por quais outros conectores, então, o conectivo *e* poderia ser substituído? Após fazer as devidas alterações, você considera que a conexão de ideias continuou a mesma, ou seja, o sentido que você deu a seu texto, em um primeiro momento, foi mantido?

Observamos que esses questionamentos devem ser escritos nos textos dos alunos, após um trabalho prévio com esses tipos de relações aqui citados. Logo em seguida a esses questionamentos, poderia ser solicitado ao aluno que reescrevesse cada trecho grifado de seu texto, substituindo o conector *e* por outro sem mudar-lhe o sentido. Em seguida, solicitaria ao aluno que comparasse esse novo texto com o original.

Considerações finais

Na constituição de um texto, seja qual for o gênero em que ele se apresente, o conhecimento linguístico-lexical e gramatical é de grande importância. Em um texto, tudo deve estar interligado, relacionado; desse modo, a coesão é um dos princípios da textualidade

que garante a coerência, pois a coesão aponta “as mais importantes formas de conectividade” (BEAUGRANDE, 1997, p. 21), construindo um sentido para o texto.

Em um trabalho de reescrita, portanto, devemos ir além de um enfoque somente restrito a questões simplesmente pontuais, como ortografia, concordância (nominal e verbal), acentuação gráfica *etc.*, e/ou um enfoque somente à estrutura em que o texto se apresenta, ou melhor, um enfoque centrado em questões referentes ao gênero textual.

Dentre as competências que devemos ter para elaborar um texto, como a textual, está a competência linguística que, centrando atenção ao aspecto gramatical, ou seja, aos conhecimentos de ordem linguística, instrumentaliza o aluno para minimizar as suas dificuldades em relação à modalidade escrita.

É fundamental que o profissional da educação, então, tenha disposição para correr certos riscos. Por exemplo, “apresentar inovações em sala de aula, quando julgar importante uma intervenção maior em detrimento de determinado conteúdo”, até mesmo quando este não esteja contemplado no livro didático ou nas *Expectativas de Aprendizagem*, estas presentes, sobretudo, nas escolas municipais da Cidade de São Paulo. “A partir de 2006, as *Expectativas de Aprendizagem* substituíram o Conteúdo Programático existente até então. Assim, a relação do conteúdo que se deveria trabalhar em cada ano escolar foi substituída pelas expectativas que se tem quanto ao aprendizado do aluno” (MATEI, 2012, p. 12 e p. 76). É o que se espera, portanto, que o aluno aprenda ao final de cada ciclo (I e II).

Assim, por meio de “bilhetes-iterativos” poderemos provocar, no aluno, a reflexão sobre os elementos coesivos que, estando na superfície textual, fazem o texto progredir. Acreditamos que essa seja, portanto, uma das formas de contribuir para a melhoria do ensino da produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, I. *Análise de textos fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BEAUGRANDE, R. De. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey, Ablex Publishing Corporation, 1997.
- FÁVERO, L. L. O processo de Coordenação e Subordinação. In: CLEMENTE, E.; KIRST, M. H. *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1987.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais* (série Princípios). 11ª ed. 4ª impressão. São Paulo: Ática, 2010. [1ª edição, 1991].

GONÇALVES, A.V.; BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento*. A (re)escrita em foco. São Paulo: Claraluz, 2009.

KOCH, I. V. *A Coesão textual*. 22ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. Implicações da Correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, A.V.; BAZARIM (orgs.), M. *Interação, Gêneros e Letramento – A (re)escrita em foco*. São Carlos: Editora Clara Luz, 2009.

MATEI, M. H. C. da S. *A coesão textual em narrativas de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental*. São Paulo: DM, 2012.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

SAUTCHUK, I. *A produção do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ABSTRACT

This article will examine the cohesive elements which could substitute the excessive usage of the connective “and” in essays by students in the 7th year of primary school. Taking the diverse “types of semantic interdependence in the sentences” into account which this connective can express, according to Fávero (1987), and the four stages of textual production processing addressed by Sautchuk (2003), Leite and Pereira (2009) and Ruiz (2010), this research aims to analyse the rewritten work by means of “bilhetes-iterativos” (interactive-tickets), proposed by Ruiz (2010), which guides the student to redraft their essay, considering aspects which will exceed a narrow focus only on specific issues and the textual genre. On balance the productions, in general, are cohesive; however, the appointment of substitution possibilities is necessary for the title of refining the linguistic record of these outcomes and guaranteeing better quality essays.

Key words: Connectives. “Interactiva-tickets”. Rewritten.

Anexos

Texto₁: As plantas

Era uma vez uma mulher que amava suas plantas, e que um dia as plantas murcharam de repente e ela ficou muito preocupado e ela não sabia conviver sem elas e pra ela as plantas era o paraíso, o ambiente dela ela tinha uma coisa em comum ela tinha um dom de fazer as coisas voltarem a ser o que era antes e a plantas voltaram com muito mais vida.

Fim!!!

Texto₂: O anjo Gabriel

Um belo dia o anjo Gabriel chegou na escola e viu todo mundo fazendo a lição sentou em sua mesa e começou a riscar a mesa de lapis fazendo lindas rosas e margaridas sua professora estava pensando que ele estava fazendo lição seu amigo levanto e foi a mesa da professora e falou que o gabriel não estava fazendo a lição sua prof^a brigou com ele.

Fim

Texto₃: Rafa, o anjo das crianças

havia um anjo que se chama Rafa, ele era anjo das crianças. Ele tinha que cuidar de uma criança de uma criança que se chama João que estava sendo atacado Por um Lobo, o João tomou 2 mordidas na barriga e foi Para o hospital. Ele estava entre vida ou morte e o anjo rafa Passou no hospital e curou ele.

Envio: Maio/2015
Aprovado para publicação: Junho/2016