



**O USO DE HQS PIXTON COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA
COESÃO E DA COERÊNCIA**

**THE USE OF HQS PIXTON AS A TEACHING RESOURCE FOR THE TEACHING
OF COHESION AND COHERENCE**

Elisangela Maria da Silva¹

Robson Santos de Oliveira²

Resumo: Este artigo trata do emprego dos quadrinhos digitais *Pixton* como material de estudo para os elementos textuais coesão e coerência numa perspectiva que coaduna as relações textuais reiteração e conexão (ANTUNES, 2005) as quatro metarregras da coerência de Charolles (1978). Nele discorremos sobre uma atividade interventiva junto a 8 professores de uma escola pública estadual de Pernambuco, cuja intervenção compreendeu duas oficinas pedagógicas que tiveram a finalidade de analisar em HQs *Pixton*, elaboradas pelos professores que participantes da pesquisa, os elementos coesivos e a relação deles com o processamento da coerência textual.

Palavras-chaves: quadrinhos digitais *Pixton*; elementos textuais coesão e coerência; atividade interventiva; professores.

Abstract : This article deals with the use of Pixton digital comics as a study material for the textual elements cohesion and coherence in a perspective that fits textual relations of reiteration and connection (ANTUNES, 2005) the four metarregras of the coherence of Charolles (1978). In it we talked about an intervention activity with 8 teachers from a state public school in Pernambuco. The intervention comprised two pedagogical workshops that had the purpose of producing Pixton HQs and then analyzing the cohesive elements and their relationship with the processing of textual coherence.

Keywords: Pixton digital comics; coherence and coherence; intervention activity; teachers.

¹Professora da Educação Básica e Mestre pelo ProfLetras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: elis.maria2009@hotmail.com

² Tem estágio de pós-doutoramento pela Universidade Federal do Ceará (UFC/2013) na área de Linguística com foco na Pragmática para o estudo do Self nas redes sociais virtuais. Doutor em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/2012), com ênfase nos estudos representações do Self nas redes sociais da Internet. Mestre em Psicologia Cognitiva pela UFPE (2007), com estudo sobre interações em chats públicos. Tem Especialização em Psicopedagogia pela Universidade de Pernambuco-UPE (2000) e possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru-FAFiCA (1995). - Professor adjunto na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) na área de Ciência da Computação (Interação Humano-Computador, Tecnologia Educacional, Mídia e Interação). Atua nas áreas de Tecnologias Educacionais, Gêneros emergentes nas tecnologias digitais, Semiótica da Computação e Educação de Jovens e Adultos. - Professor de Educação à Distância (UFRPE). - Professor colaborador do programa de Mestrado PROFLETRAS pela Universidade de Pernambuco (UPE) e é professor permanente do PROFLETRAS pela UFRPE/UAG, com orientações desenvolvidas na área de multimodalidade e tecnologias educacionais. E-mail: robssantoss@yahoo.com.br

Introdução

Por ser o texto “o único material linguístico observável” (MARCUSCHI, 2008, p.71), apresenta-se como um artefato imprescindível no processo de análise dos enunciados. Na medida em que apresenta-se personificado em gêneros do discurso que permeiam as atividades de interação humanas, nada mais coerente que ele tenha que ser cerne do programa de ensino. Nesse sentido, o trabalho com os gêneros textuais é um caminho que pode auxiliar no processo de ressignificação das atividades com o texto no ensino da língua materna, porque, segundo Marcuschi (2011, p.18) “é inegável que a reflexão sobre gênero textual é hoje tão relevante quanto necessária, tendo em vista ser ele tão antigo quanto à linguagem, já que vem essencialmente envolto em linguagem”, sendo o gênero realizado em textos, de caráter dinâmico e flexível, e representante das interações sociais humanas situadas e históricas; corresponde a um viés de ampliação da compreensão da funcionalidade dos textos empregados na vida cotidiana e escolar.

Por isso, Marcuschi (2011, p.20) conclui que “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”, significando que devido às imbricações de seu caráter dialogista³ e pelo fato do gênero, então, ser adquirido naturalmente nas atividades de comunicação humana é que entendemos que ele passa a ser instrumento central para análise em sala de aula.

Desse modo, ponderamos que, para alcançar esta atuação sociodiscursiva na prática escolar, pressupõem-se procedimentos pedagógicos que tomem a abordagem do gênero, abarcando uma concepção de sujeito da linguagem em que os elementos sociais são “atores/construtores sociais” (KOCH, 2006, p.17) e de língua como um lugar de interação, pois, ao reconhecer que o indivíduo é fruto do compartilhamento ideológico, agente transformador e construtor do seu tempo, o emprego do gênero como linha norteadora das atividades de análise da língua toma uma dimensão semântico-pragmática.

Na contemporaneidade, outra questão também atrelada ao uso dos gêneros em sala de aula traz implicações a prática docente: o surgimento de vários novos gêneros que se proliferam dentro de inovações tecnológicas, principalmente aqueles ligados a mídia eletrônica (MARCUSCHI, 2008, p.198), uma vez que a emergência deles no cenário sócio-interacional suscita questionamentos quanto ao trato dessa nova gama textual no âmbito escolar.

³ Concebemos dialogismo aqui nesse texto como um complexo de vozes sociais - experiências de conhecimento humano contidas nesse construto textual-gênero (WACHOWICZ, 2012, p.28).

A revolução tecnológica trouxe implicações sobre os meios de obtenção da informação, à medida que ampliou o seu acesso, acelerou o tempo para consegui-la e fez circular uma grande diversidade de discursos, contribuindo esses três aspectos para que as relações leitura/leitor e texto/escritor também se modificassem, pois a leitura toma uma dimensão mais dinâmica e se intensifica seu aspecto plurilinear ao passo que o leitor ganha mais liberdade para trilhar pelo texto ou textos conforme o objetivo que intenciona ao realizar tal leitura. Não obstante, a escrita toma dimensões cada vez mais conectadas a outros textos, circunscrevendo o escritor numa posição de produtor de textos mais co-construídos.

Assim, a congregação dos mecanismos da hipermídia trouxe para uns textos uma perspectiva, na qual a “[...] possibilidade de quebra da linearidade de leitura introduz um novo subsídio para o desenvolvimento das artes ditas narrativas que estão migrando para o suporte digital e gerando linguagens híbridas” (FRANCO, 2001, p.99) e para outros como as histórias em quadrinhos, HQs, uma acentuação desse caráter multilinear, à medida que notamos que a interatividade entre o texto e o leitor se intensifica em função da constituição de instrumentos cada vez mais inteligentes que possibilitam aos leitores coparticiparem da construção do sentido e da própria escritura do texto.

Sites como o *Pixton* (ambiente de produção de HQs virtuais) exemplificam tais instrumentos inteligentes que oferecem a interatividade não trivial e possibilitam a coautoria entre os vários internautas que ao se registrarem e produzirem suas histórias em quadrinhos neste site experimentam algumas ferramentas da multilinearidade virtual e compartilham com outros suas narrativas.

Nessa perspectiva, objetivamos elaborar uma proposta didática para os professores de Língua Portuguesa, na qual as HQs digitais produzidas na ferramenta *web Pixton* possam ser utilizadas como recurso didático para o ensino da coesão e da coerência junto aos alunos, empregando uma metodologia que abrange atividades de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1978). Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa-interpretativa que compreendeu duas oficinas pedagógicas - a primeira constituindo-se de análise dos elementos textuais coesão e coerência das *Pixtons* e a segunda de produção de planos de aula.

Para fomentar a discussão sobre o ensino da coesão e da coerência através da análise das HQs *Pixton* construídas pelos professores participantes da pesquisa, nos fundamentamos em autores como Antunes (2005, 2009), Charolles (1978) e Marcuschi (2008, 2011) que abordam o estudo dos elementos textuais a partir da percepção de que o texto é constituído por subsídios locais e globais que corroboram para o seu sentido.

Dessa forma, dividimos o presente artigo nas seguintes seções: 1. O *Pixton*; 2. A coesão e a relação dela de interdependência com a coerência; 3. As metarregras da coerência e as particularidades das HQs; 4. Metodologia; 5. Análises das HQs *Pixton* e dos planos de aula, e por fim as considerações finais.

1 O *Pixton*











O *Pixton* é um espaço virtual, no qual é possível construir histórias em quadrinhos através de recursos de criação oferecidos pelo site. Nesse ambiente virtual, após se registrarem, os usuários podem ter acesso à navegação pela rede *Pixton* que lhes oferece, além da possibilidade de criar quadrinhos, a oportunidade de publicá-las, compartilhá-las via email, baixá-las em seu computador, imprimi-las, participar de campeonatos com elas, colaborar na produção de uma HQ de outros autores dentre outras formas de interagir na rede Internet.

O autor de uma HQ *Pixton* conta com inúmeras ferramentas para expressar suas ideias, aprende a relacionar as linguagens e a direcioná-las a outros navegadores/leitores, como também ele (o autor/navegador) vai integrando as características do gênero HQ e a hipermídia, traçando caminhos que lhe faz consciente de suas escolhas linguísticas e extralinguísticas. Podendo, alguns dessas ferramentas serem visualizadas na figura 1 abaixo:



Figura 1– Ferramentas de construção. Fonte: Disponível em: < <http://www.pixton.com/br/> > Acesso em: 02/10/2016.

Na figura 1, temos a representação de alguns recursos existentes no *Pixton* para a criação de quadrinhos, como os ícones de inserção: de personagens, de fala nos balões, de cenários, de alteração da nitidez e vários outros, conforme detalhamos a seguir no quadro 1.

	<p>1º ícone: Insere e cria <i>emoticons</i>;</p> <p>2º ícone: Insere as falas dentro dos balões;</p> <p>3º ícone: Insere imagens de: objetos, animais, seres fantásticos e símbolos; além de onomatopeias e linhas de movimento.</p> <p>4º ícone: Insere os cenários.</p>
	<p> - Salvar o painel ou requadro produzido;</p> <p> -Colore o personagem, os balões o cenário;</p> <p> - Altera a nitidez da imagem;</p> <p> - Move as personagens e os objetos;</p> <hr/> <p> -Proporciona um efeito de animação das ações - dos personagens, repetindo algumas cenas;</p> <p> -Lixeira- exclui todos o itens;</p> <p> -Fecha o quadrinho;</p> <p> - Exclui os itens indesejados.</p>

Quadro 1- Ícones de construção de quadrinhos. Fonte: elaboração da autora, Recife, 2018.

O quadro 1 exhibe as ferramentas de elaboração das HQs *Pixton*. Através de seu uso, os autores acionam vários mecanismos que os auxiliam de uma forma prática e intuitiva na produção de textos divertidos, colaborativos e até competitivos. Um desses subsídios é o portfólio de cenários pelo qual podemos inserir na narrativas e imagens predefinidas que estão separadas no ambiente por temas e que podem sofrer alteração de cor, de nitidez e até ter inclusão de objetos, fotos, hiperlinks e outros elementos externos a eles, caracterizando, assim, o aspecto multimodal que envolve diversos instrumentos existentes no *Pixton*.

Partimos do pressuposto de que todo esse processo de construção poderia ser aproveitado no contexto escolar, possibilitando, ao estudante a produção de textos digitais que teriam a finalidade de comunicar em um espaço visitado por várias pessoas que tanto leriam os textos produzidos pelos estudantes quanto interagiriam com eles: comentando, curtindo, completando-os, compartilhando, aprendendo com eles; e assim, a realização das atividades de: produção e de análise linguística teriam um direcionamento que contemplaria a

perspectiva de ensino-aprendizagem que abarcaria os recursos interativos da sociedade da informação a qual vivenciamos.

Nesse sentido, a produção das HQs *Pixton* estaria inclusa dentro da lógica de cooptação dos aparatos da tecnologia para o contexto escolar, na qual as maneiras de ler e escrever se reelaborariam dentro do ambiente interacional, uma vez que o texto produzido não será só lido, mas indagado, curtido, comentado, completado e desse modo o texto pode sofrer interferências diretas de outros usuários estudantes ou não, proporcionando uma mudança cognitiva tanto do produtor do texto quanto de seus leitores.

Mesmo sabendo que o uso de espaços como a *web Pixton* são ferramentas ricas para a produção de texto e compreensão dos elementos constituintes do texto, conhecemos as dificuldades de tais subsídios hipermediáticos entrarem para o planejamento pedagógico, desde que entendemos que a resistência à inclusão dos gêneros digitais no âmbito escolar está fundamentada, no geral, no fato dos docentes terem desconhecimento de programação e de informática, bem como por lacunas deixadas pela formação acadêmica quanto ao trato de questões como a transposição didática, gerando um enorme problema na aplicação da hipermídia no processo de ensino- aprendizagem.

Mas, apesar de todo esse contexto difícil ainda acreditamos que a inclinação de a escola a tomar partido pelo uso dos recursos hipermediáticos no seu planejamento pedagógico é algo que imprescindível para inserção da instituição e dos seus membros na sociedade da informação, assim como pensamos que a produção das HQs digitais *Pixton* pode colaborar de forma eficiente para a demanda do ensino de Língua Portuguesa de Leitura, produção textual e inclusive para o objeto de nossa pesquisa: o estudo da coesão como mecanismo que propicia a coerência.

2 A coesão e a relação dela de interdependência com a coerência

Ao iniciar o capítulo seis do seu livro *Análise de textos: fundamentos e práticas*, Antunes (2010, p.115) aponta para uma proposição que nos parece ser um ponto elementar na elaboração textual: é preciso juntar as partes dos segmentos textuais e fazer com que essa amarração derive num todo funcional, com acepção e finalidades evidentes, de maneira que se reconheça um fim comunicativo nela. Essa é a verdadeira finalidade para o uso dos elementos gramaticais e lexicais empregados no texto, produzir relações de sentido entre os enunciados de modo a congrega-los em uma unicidade de sentido (um texto).

Dessa forma, as relações que os elementos de textualidade como a coesão e a coerência estabelecem numa produção textual, estão entrelaçadas ao conteúdo e a função que o gênero se propõe a exercer enquanto artefato linguístico. Por isso, tais aspectos da textualidade podem ser tidos como preocupados em imprimir uma continuidade de sentido ao texto.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p.120) indica que “as relações que possibilitam a continuidade textual e semântico-cognitiva (coesividade e coerência) não se esgotam nas propriedades léxico-gramaticais imanentes à língua enquanto código”, representando que tanto os processos coesivos quanto os de coerência suscitam das relações léxico-gramaticais associadas à convergência entre as ações linguísticas, cognitivas e interacionais com o fim de elaborar sentidos compartilhados.

Essa ótica interacional corrobora com a noção do escrever apresentada por Antunes (2005, p. 29), na qual o sujeito que escreve visa sempre à contextualização de para quem ele escreve, pois, o autor durante a produção textual tem preocupações “como selecionar as informações, escolher a ordem em que as coisas devem ser ditas, ajustar o grau de formalidade da linguagem, o nível do vocabulário e outras particularidades [...]” tudo isso por que a interpretação do texto elaborado quer um esforço conjunto do sujeito autor e do sujeito leitor.

Foi por esse caminho da percepção da escrita como uma “atividade cooperativa” (ANTUNES, 2005, p.29), que nós buscamos aportar a teoria para as reflexões realizadas neste trabalho, uma vez que destacamos nele a ideia de que embora apenas a coesão não seja suficiente para a formação de um bom texto, ela é um relevante “mecanismo de manifestação superficial da coerência” (KOCH, 2010, p.14) que representa não apenas conexões superficiais no texto, mas também significa que elos semânticos estão sendo elaborados na tessitura do texto para que ele possa representar os sentidos propostos pelo autor e significados pelo leitor.

Entendemos que “a coesão que promove a continuidade do texto” como afirma Antunes (2005, p.48) está sinalizando “as ligações conceituais que estão subjacentes a essa superfície, ou seja, concomitantes aos encadeamentos identificáveis na superfície do texto, vão acontecendo aqueles outros no nível semântico,” então, o uso dos recursos coesivos está intrinsecamente ligados ao propósito comunicacional do texto, corroborando, desta forma, para a coerência do texto.

Mesmo concordando com Marcuschi (2008, p.104) quando afirma que “[...] a coesão não é nem necessária nem suficiente, ou seja, sua presença não garante a textualidade e sua ausência não impede a textualidade”, acreditamos que sob a perspectiva da tessitura semântica subjacente, ela contribui fortemente para a construção do sentido do construto textual elaborado.

Desse modo, nos distanciamos das propostas que veem a coesão como um critério de textualidade que garante por si só uma estruturação de um texto inteligível como é caso de Halliday e Hasan (1976) que afirmam serem as relações coesivas entre as sentenças as responsáveis pela distinção entre um aglomerado de frases e um texto. Assim, nos aproximamos da ótica que concebe a importância dela enquanto mecanismo que coopera para a produção de sentidos no interior do texto, pois, o conceito de coerência que perpassa essa pesquisa está associado à percepção de Antunes de que:

A coerência não é [...] uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas, mas as ultrapassa. E, então, o limite é a funcionalidade do que é dito, os efeitos pretendidos, em função dos quais escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas. (ANTUNES, 2005, p. 175)

A partir do exposto por Antunes (2005), compreendemos um texto coerente como aquele em que as pretensões comunicacionais de seu autor são alcançadas por intermédio dos vários instrumentos (linguísticos e extralinguísticos) que ele venha a utilizar para que tal produção se realize enquanto gênero textual condizente com sua funcionalidade social. Logo, a coerência depende de determinações linguísticas, pois mesmo sendo os sujeitos, aqueles que escolhem o quê dizer e como dizer, esse processo comunicativo é materializado através do texto/gênero que “supõe uma organização padronizada, definida” (ANTUNES, 2005, p.176), demarcando que a coerência é relativa devido a certas restrições que não podem ser violadas.

Isso ocorre porque, segundo Charolles (1978, p.39), “todo membro de uma comunidade linguística tem um conhecimento intuitivo e uma prática imediata dessas restrições estruturais” que representariam as normas que formam o alicerce da competência textual dos sujeitos e que, portanto, classificariam um texto por meio de tal parâmetro como sendo coerente ou não.

Tal perspectiva de rejeitar ou acolher uma composição textual como algo inteligível é ratificada por Antunes (2005, p. 175- 176) ao afirmar que um texto pode ser considerado coerente quando “[...] se pode, por uma via qualquer, recuperar uma unidade de sentido, uma

unidade de intenção”, apontando para a proposição de que o conhecimento contido no texto deve estar relacionado ao saber partilhado socialmente, caso contrário ocasionará numa produção que não fará nenhum sentido.

Essa partilha é imprescindível para acepção da coerência, porque, segundo Marcuschi (2008, p.121), “a coerência é uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada” o que nos leva a concluir que os aspectos da realidade sociointerativa como o partilhamento de normas sociais, os conhecimentos pessoais e enciclopédicos e o partilhamento de conhecimentos circunstâncias representam parte dos recursos para alcançar a compreensão de uma dada produção.

Os autores Beaugrande e Dressler (1981, p.84) também compartilham da percepção de que o texto torna-se incoerente quando não apresentar o conhecimento partilhado socialmente, pois, definem ser um texto “incoerente aquele em que o leitor/alocutário não consegue descobrir nenhuma continuidade, comumente porque há uma séria discrepância entre a configuração de conceitos e relações expressas e o conhecimento anterior de mundo dos receptores”, sobre esse prisma os autores enfocam a relevância da harmonia entre o conteúdo do texto produzido, o contexto dos fatos sociais partilhados e a continuidade/unidade na obtenção de um texto coerente.

Assim, entendemos que o emprego intencional dos recursos coesivos auxiliaria na continuidade do texto e, conseqüentemente, na elaboração da coerência textual, uma vez que os vários recursos coesivos empregados numa dada produção estariam ligados às pretensões comunicacionais do autor.

Dessa forma, Antunes (2005, p. 177) aponta para a existência de “uma cadeia facilmente reconhecível entre continuidade, unidade e coerência. De maneira que é artificial separar coesão da coerência [...]”, pois, os arranjos estruturais e semânticos que fazemos dentro do texto são para que as coisas que queremos dizer sejam ditas de modo coerente com nossas intenções.

Portanto, ao empregar qualquer palavra ou associação de palavras ou estrutura sintática, não estamos realizando uma ação aleatória e sim um movimento propositado que visa estabelecer nexos entre o que escrevemos e a finalidade comunicacional dessa produção textual, por isso é que ao construirmos um texto, buscamos utilizar mecanismos coesivos que suscitem relações dentro do texto que favoreçam a continuidade textual, tais como: a reiteração e a conexão, que discutiremos a seguir.

Escolhemos aqui para tratar com o *corpus* desse estudo a abordagem que relaciona a unidade e a continuidade subsidiada pela coesão com o aspecto marcante da ligação intrínseca entre estas e a sua contribuição para o sentido comunicativo do texto. Esse enfoque é adotado por Antunes (2005) para discutir as relações semântico- sintáticas que elencamos como fundamentação para tratar das relações textuais que a coesão promove na produção textual.

Neste trabalho, recortamos para fomentar a discussão da análise da coesão e da coerência das HQs digitais (*Pixton*) as relações textuais (reiteração e conexão), e alguns procedimentos e recursos destas relações que achamos relevantes tratar devido à recorrência destes procedimentos e recursos nos textos do *Pixton* produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Esse recorte é apresentado logo abaixo no quadro que elaboramos adaptado do: Quadro 3.1–A propriedade da coesão do texto relações, procedimentos e recursos de Antunes (2005):

A coesão textual	Relações textuais	Procedimentos	Recursos		
	1. Reiteração	1.1. Repetição	1.1.1.Repetição propriamente dita	- de unidades do léxico	- de unidades da gramática
		1.2. Substituição	1.2.1.Substituição gramatical	12.2. Substituição Lexical	
			12.2.Substituição Lexical	Retomada por: -Sinônimos; - hiperônimo; -caracterizadores situacionais;	
		1.2.3. Elipse	Retomada por: Elipse.		
2. Conexão	- Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre: termos, orações, períodos, parágrafos e blocos	- Uso de diferentes conectores	- preposições;	- conjunções;	
			- advérbios;	- e respectivas locuções.	

		supraparagráficos.		
--	--	--------------------	--	--

Quadro 2–Quadro do recorte das categorias analíticas da coesão. Fonte: Adaptado de Antunes (2005).

No esquema apresentado no quadro 2 (quadro do recorte das categorias analíticas da coesão), realizamos um desenho dos aspectos que utilizamos na atividade com os professores de exame dos quadrinhos digitais produzidos por eles: a repetição propriamente dita, a substituição gramatical, a substituição lexical, a elipse [**reiteração**] e o uso de diferentes conectores [**conexão**] além dos recursos de cada um dos procedimentos.

Com os procedimentos e recursos das relações expostas no quadro 2. realizamos a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), uma vez que, ao se selecionar aqui os mecanismos coesivos como o da retomada e o da conexão, buscamos observar como os dois mecanismos auxiliaram na produção de um texto melhor interpretável que alcançasse a finalidade da interação social.

3 As metarregras da coerência e as particularidades das HQs

Para Antunes (2005) a distinção entre a coesão e a coerência reside na natureza da primeira pontuar seu enfoque na superfície do texto e da segunda de centrar-se em aspectos mais globais de sentido do texto, mas, ela também pontua que eles guardam entre si em inúmeros momentos de uma intrínseca interdependência.

Por concordarmos com Antunes (2005) quanto ao aspecto da interdependência, optamos por uma perspectiva que observa a coesão como recurso que subsidia a coerência dos textos. De acordo com Charolles (1978, p. 48), “uma condição necessária para que um texto seja globalmente coerente é que se lhe possa associar, por construção, uma sequência de macroestruturas e microestruturas coerentes”, isto é, que tanto as relações entre as sequências consecutivas quanto as no nível frasal sejam coerentes. Charolles (1978) aponta sobre a não necessidade da obrigação de que ambas ocorram, uma vez que o autor em outro momento explica que é possível se ter uma estrutura micro coerente, mas não se ter coerência na macroestrutura e vice-versa.

Tal abordagem realizada por Charolles (1978), mesmo não considerando a coesão na construção das metarregras da coerência, aproxima a sua discussão dos mecanismos coesivos ponderados por outros autores. A ligação entre os recursos coesivos empregados na produção dos textos e as metarregras de coerência de Charolles (1978) estaria no processo que cada uma das quatro (metarregra de repetição, metarregra da progressão, metarregra da não contradição e a metarregra da relação) destaca na produção da coerência textual, pois, a primeira centra-se na continuidade, a segunda na progressão textual, a terceira na não contradição do que é dito no texto, e a quarta na relação entre os elementos do próprio texto e desses com o mundo real.

Nessas metarregras da coerência, há proposições que se podem ser averiguadas pelas relações de reiteração e/ou conexão aqui associadas às categorias de pesquisa deste estudo. Assim, a retomada através da reiteração suscita a repetição que sustenta a continuidade temática da metarregra da repetição e a amarração no tecido do texto, com elementos intratextuais empreendida pela conexão remete a metarregra da relação e da repetição. No entanto, é evidente que tais associações, que propomos anteriormente, das relações coesivas e as metarregras de Charolles (1978), são combinações possíveis que dentro de variáveis situações textuais podem se alterar de acordo com o contexto de emprego de cada procedimento coesivo e o sentido gerado que corresponde a sua utilização.

Isso se dá porque a finalidade das regras formuladas pelo linguista é observar tanto a coerência da parte micro quanto da parte macro do texto, conforme Charolles mesmo define ao afirmar que:

1. Metarregra da Repetição – para que um texto seja (microestrutural e macroestrutural) coerente, é preciso que ele contenha no seu desenvolvimento linear elementos de recorrência estrita;
2. Metarregra da Progressão – para que um texto seja microestrutural e macroestrutural coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada;
3. Metarregra da Não Contradição – para que um texto seja microestrutural e macroestrutural coerente, é preciso que em seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência;
4. Metarregra da Relação – para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados. (CHARROLLES, 1978, p. 49, 58, 62, 74)

No trecho acima lemos as condições estabelecidas pelas metarregras para que um construto textual seja coerente, nele percebemos que há uma associação concreta delas com os mecanismos da coesão, à medida que os encadeamentos necessários para sequência linear, os

elementos semânticos renovadores do texto, os mecanismos de manutenção da linha discursiva e os operadores relacionais são em grande parte representados dentro do texto pelos procedimentos coesivos. Esta afirmação é confirmada pelo próprio autor quando menciona que na perspectiva que apresenta “não há diferença fundamental entre as (meta) regras de macrocoerência e de microcoerência” (CHAROLLES, 1978), o que aproxima as proposições de suas regras aos elementos coesivos.

Nesse sentido, os mecanismos de coesão enquanto “[...] padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos” (MARCUSCHI, 2008, p.99) constituem material valioso para a promoção da coerência textual e o entrelaçamento entre a coesão e a coerência traz como provável consequência à produção de um enunciado condizente com a intenção comunicativa.

Todavia, é importante destacar que uma questão significativa para a realização de uma reflexão sobre o enlace das relações coesivas (ANTUNES, 2005) e as regras de coerência (CHAROLLES, 1989) é a consideração de que cada gênero textual tem características específicas que o difere dos demais e que influem no estabelecimento do léxico, das ligações sintáticas e semânticas, enfim, implicam na tessitura do texto; e que essas especificidades estão relacionadas às atividades humanas as quais o gênero se liga, como aponta Bakhtin:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Bakhtin (1997) menciona três elementos constituintes do enunciado que variam de acordo com o propósito comunicativo do texto – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, destes o terceiro elemento é discutido a seguir de tal modo que o entrelaçamos ao processo de referência das particularidades das histórias em quadrinhos.

Ao se empreender um trabalho de análise sobre uma HQ, o aspecto composicional deve ser considerado como um fator relevante para a elaboração de qualquer perspectiva significativa, uma vez que se analisamos proposições como as relações coesivas (ANTUNES, 2005) e as metarregras da coerência (CHAROLLES, 1978) nós temos que ter em mente que para uma leitura da disposição de quais recursos coesivos e de que forma eles se articulam

para constituição da coerência textual, é necessário ter em conta a relação entre os gestos dos personagens, suas expressões faciais e o que está escrito nos balões. Isso porque o encadeamento que ocorre nos quadrinhos requer um olhar que contemple o seu caráter multimodal.

Desse modo, considerar as particularidades das HQs auxilia na compreensão das relações coesivas e do processamento da formulação de sentido promovidas na sua produção. E foi nesta linha que propusemos o trabalho de produção e análise das HQs *Pixton* que está compreendido entre as atividades interventivas apresentadas a seguir na metodologia.

4 Metodologia

A pesquisa teve como objeto de estudo o ensino dos elementos de textualidade coesão e coerência a partir da HQ digital produzida na ferramenta *web Pixton*. Ela apresenta a finalidade de indicar o uso dessas HQs como um recurso didático para os professores de Língua Portuguesa (LP) no processo de ensino-aprendizagem de tais elementos textuais.

Em virtude disso, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativo-interpretativa (CRESWELL, 2007) e interventiva (THIOLLENT, 1986), durante a qual desenvolvemos duas oficinas pedagógicas junto a um grupo de oito professores de Língua Portuguesa da Escola Estadual Francisco de Paula Corrêa de Araújo (EFPCA) com o propósito de abordar discussões e práticas que nos possibilita-se construir um caminho para solucionar uma questão que a muito inquieta os profissionais de LP envolvidos no estudo- a dificuldade de vários alunos em compreender o emprego da coesão e da coerência.

Por isso, constituímos uma postura investigativa que pressupôs uma sondagem por meio de um questionário sobre os procedimentos usados pelos professores para o ensino dos elementos textuais e visitas a algumas aulas dos professores. E logo depois da sondagem o planejamento e a aplicação de duas oficinas pedagógicas.

Os textos utilizados para as análises empreendidas nas atividades interventivas foram criados pela equipe de docentes participantes do estudo, durante outra intervenção nossa, na qual buscamos tratar do emprego de textos digitais nas aulas de LP. No momento desta ação foram elaborados 5 HQs *Pixton* que nestas oficinas sobre a coesão e a coerência servirão de base para nossa reflexão a propósito da relação existente entre os mecanismos coesivos e as metarregras da coerência de Charolles (1978). Conforme, discorreremos nas oficinas pedagógicas a seguir.

Descrição das oficinas pedagógicas - As duas oficinas ocorridas nesta ação interventiva se baseiam no estudo da coesão e da coerência sob as óticas de Antunes (2005) e Charolles (1978) respectivamente, examinando estes elementos textuais nas HQs *Pixton* elaboradas pelos professores. Na *primeira oficina pedagógica* foram analisadas três HQs digitais, utilizando-se como categoria analítica do elemento de textualidade coesão a perspectiva do quadro 2 adaptado de Antunes (2005), e para o exame da coerência as metarregras de Charolles(1978).

Essa atividade de análise realizada pelos professores foi efetuada em dupla, uma vez que as produções também incorreram no mesmo procedimento. Isso na intenção de promover uma colaboração mútua entre os participantes para que o trabalho fosse à expressão de uma construção dialogada.

O objetivo desse diálogo era possibilitar um momento de reflexão entre os sujeitos provocando-os a pensar sobre as relações sintáticas e semânticas dos recursos coesivos e da relação delas com o processo de constituição de um texto coerente.

O material colhido foi analisado de acordo com as teorias apresentadas neste estudo, à perspectiva do gênero HQ como artefato definido pela funcionalidade sociocomunicativa e a percepção da coesão e da coerência como elementos de textualidade interdependentes relacionados também as particularidades de cada gênero.

Tal abordagem foi realizada no processo das etapas desta oficina intitulada - Análise dos mecanismos coesivos das HQs *Pixton* ocorrida em Junho de 2017 nos turnos da manhã e da tarde e na qual participaram os oito professores de LP; 4 pela manhã e 4 pela tarde. As atividades dessa oficina aconteceram em duas etapas e em dois momentos diferentes para cada uma das etapas. A oficina teve duração total de quatro horas e foi realizada no dia 19 de Junho de 2017.

A primeira etapa contou com dois momentos que aconteceram ambos na coordenação pedagógica e com 1 hora de duração cada. Esses eventos tinham o propósito de: i. expor uma discussão sobre as relações de interdependências entre a coesão e a coerência, e para isso, usamos slides contendo a perspectiva dos autores - Antunes (2005) e Charolles (1978) sobre o tema; ii. ler e refletir a respeito do quadro 2 que traz as categorias da coesão. O evento 2 serviu para discutirmos junto aos professores de que forma tal recorte poderia servir na observação dos elementos coesivos do texto.

Depois da leitura do quadro 2, demos início à *2ª etapa* da oficina1 que durou 2 horas e foi empreendida na sala dos professores. Nela também tivemos dois momentos distintos que

compreenderam: i a construção das observações sobre elementos coesivos textuais; ii. a discussão sobre essas observações.

A 2ª oficina pedagógica aconteceu no dia 20 de Junho de 2017 também na sala dos professores da mesma instituição e contou com apenas uma etapa de 2 momentos distintos. No primeiro, houve a elaboração de planos de aula envolvendo a produção de HQs *Pixton* e análise de elementos linguísticos a partir da produção textual; no segundo, ocorreu uma conversa sobre a realização da análise linguística a partir da produção textual do aluno. Participaram da 2ª oficina os 8 integrantes da equipe pesquisada, quatro pela manhã e quatro a tarde. A atividade teve duração de 90 minutos e constitui-se num evento relevante para a reflexão sobre o recurso didático sugerido na pesquisa enquanto proposta pedagógica.

Das produções analíticas construídas durante esta pesquisa-ação (THIOLLENT, 1978), apresentamos uma dentre as 4 análises e um dos planos de aula elaborados pelos professores, como observamos no item 6 a seguir.

5 Análises das HQs *Pixton* e dos Planos de aula

Para empreender a tarefa de examinar o grupo de documentos que fazem parte do corpus da pesquisa buscamos procedimentos que possibilitaram descrever, interpretar e confrontar os dados obtidos com os referenciais teóricos adotados neste estudo. Assim, analisamos os elementos textuais de coesão e coerência existentes nos textos produzidos pelos participantes, utilizando três atividades investigativas: exibimos as narrativas *Pixton*, descrevendo-as (1ª atividade); depois destacamos as relações de reiteração e conexão, bem como o efeito delas na constituição da coerência textual dos quadrinhos (2ª atividade); e por fim, discutimos os trechos das apreciações analíticas dos professores e refletimos sobre a concordância ou dissonância delas com a proposta didática apresentada aqui (3ª atividade). Conforme apresentamos por meio das observações da figura 3 a seguir.

1ª atividade: A figura 3 traz a HQ *Pixton: O rei que se achava...* elaborada pelos professores Carlos e Evandro do turno da manhã. Nesse texto há uma discussão sobre a relação de poder existente dentro de um lar, no qual pela ótica machista a mulher deve se submeter e ater-se a obedecer o marido em tudo que ele desejar. Na HQ, também notamos que no decorrer da história os balões que antes eram de cor branca tornam-se vermelhos numa espécie de simbologia do acirramento da discussão conjugal e da disputa pelo comando da casa entre o rei e a rainha, caracterizando o emprego da multimodalidade. Ademais, os componentes da gramática dos quadrinhos figuram claramente nesse texto, também como a

utilização das ferramentas *Pixton* de criação que causam as mudanças de posição e expressão das faces dos personagens. Estruturalmente essa produção contou com 15 quadrinhos e empregou: os objetos predefinidos do *Pixton* (cenário, personagens e balões), interjeições (Ahhhhhh!!!!; Ôxi), um tom humorístico e traços de variação linguística que marcam regionalidade (Ôxi, homi!).

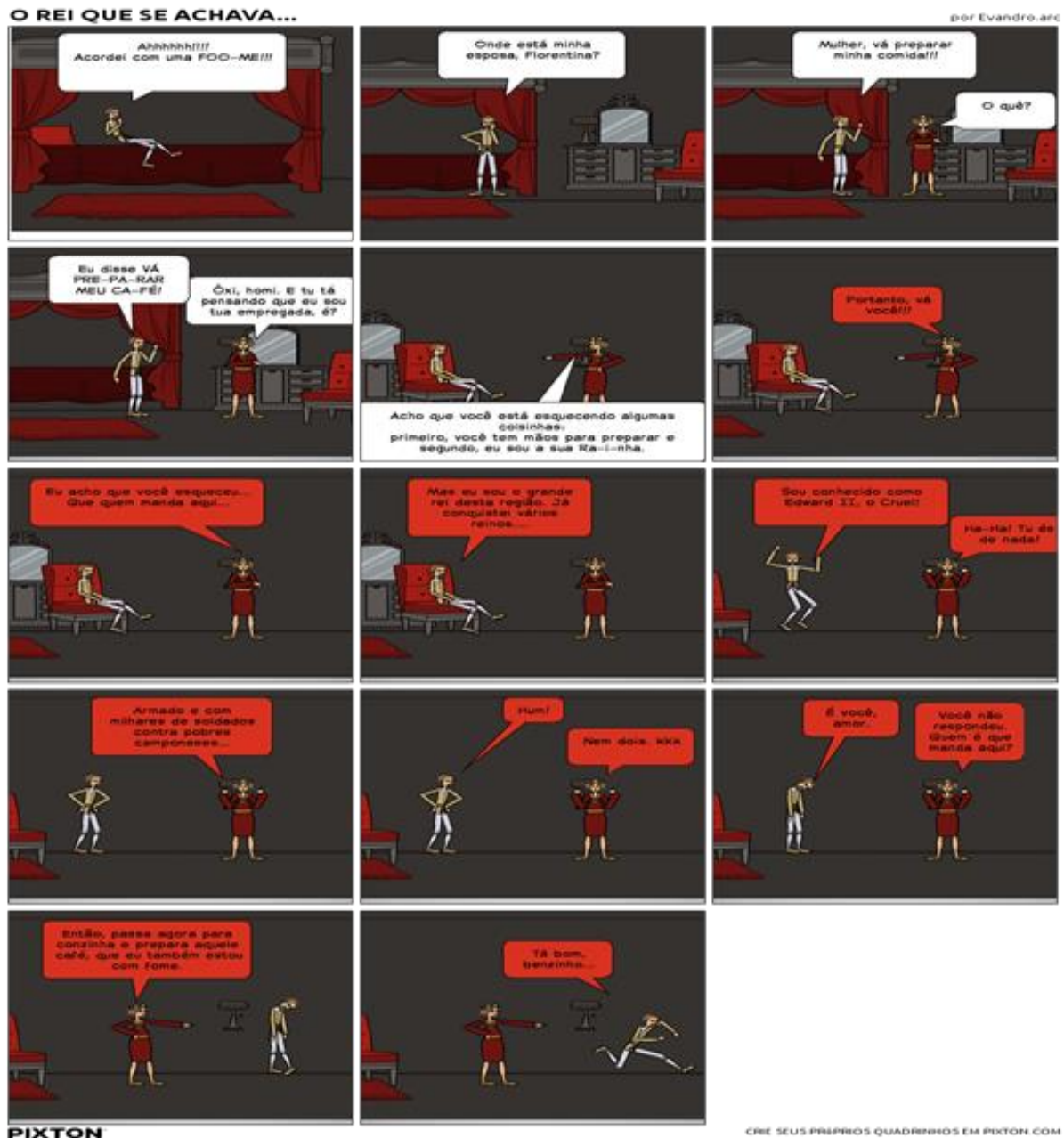
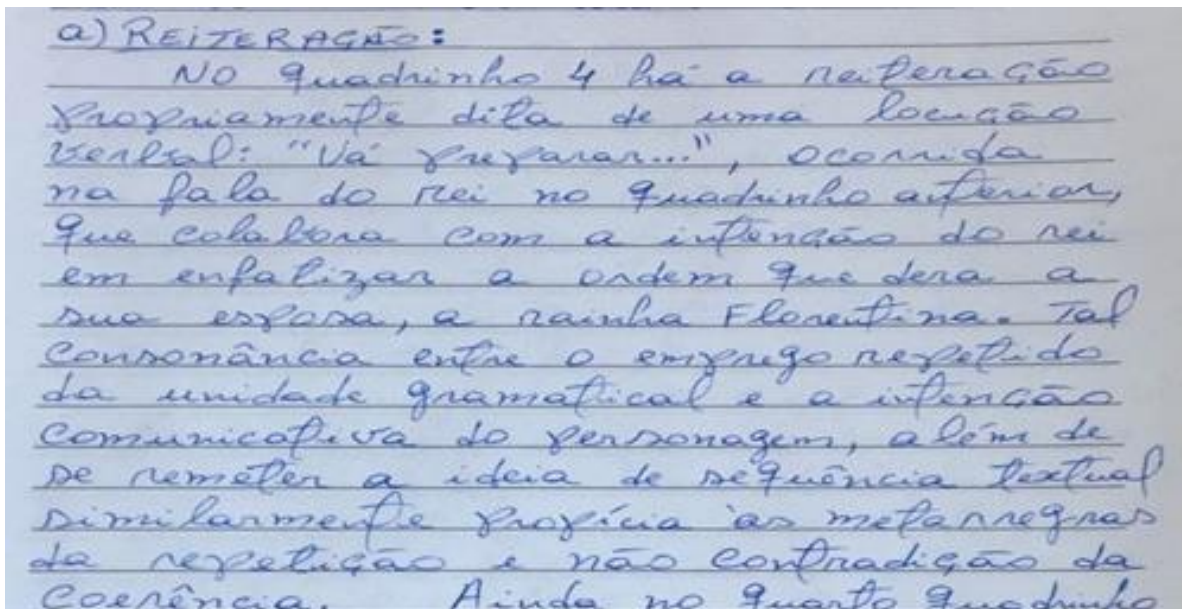


Figura 3– HQ *Pixton* da equipe C: Carlos e Evandro. Fonte: Disponível em: <<https://www.pixton.com/br/from/comic/rhul6f58>> Acesso em: 03 de Julho de 2017.

O processo descritivo e interpretativo promovido sobre a HQ da equipe C compreendeu a 1ª atividade que forneceu informações importantes a respeito do enredo e das personagens e contribuiu para relacionar o emprego dos recursos coesivos a intencionalidade dos autores durante a segunda atividade.

2ª atividade: Nessa etapa, verificamos que a história: *O rei que se achava...* nos fornece exemplos do quanto os recursos coesivos podem se apresentar como aspectos relevantes para uma produção coerente, pois, na narração da figura 3 há ocorrência das relações de reiteração e de conexão, bem como alguns dos seus respectivos procedimentos e recursos que denotam significativa carga semântica ao discurso do quadrinho. Como observamos no trecho do texto analítico da dupla C e discorremos em seguida.



a) REITERAÇÃO:
NO quadrinho 4 há a reiteração propriamente dita de uma locução verbal: "Vá fazerar...", ocorrida na fala do rei no quadrinho anterior, que colabora com a intenção do rei em enfatizar a ordem que deu a sua esposa, a rainha Florentina. Tal consonância entre o emprego repetido da unidade gramatical e a intenção comunicativa do personagem, além de remeter a ideia de sequência textual semelhante próxima às metaregras da repetição e não contradição da coerência. Ainda no quarto quadrinho

Figura 4 – Trecho do texto de análise da equipe C. Fonte: Acervo da pesquisa.

Na figura 4, o fragmento do texto investigativo da equipe C destaca a relação textual de reiteração e seu recurso da repetição propriamente dita. Neste fragmento, a explicação formulada para o uso de tal recurso é claramente embasada no referencial teórico proposto pela pesquisa e a correlação entre os elementos textuais coesão e coerência é realizada também de forma muito evidente. Nele, ainda observamos que os autores buscaram justificar a indicação do emprego do mecanismo de coesão pela significação que ele tinha para a produção de sentido no texto, como é possível ver a partir das considerações abaixo:

a) Reiteração:

Repetição propriamente dita – No quadrinho 4 há a retomada de uma locução verbal: *vá preparar*, ocorrida na fala do rei no quadrinho anterior. Essa reprodução da locução verbal representa de acordo com Antunes (2005) uma repetição de unidade gramatical que nesse caso veio a corroborar com a pretensão do Rei em enfatizar a ordem que ele dera a sua esposa, Florentina. Tal consonância entre o emprego repetido da unidade gramatical e a intenção comunicativa do personagem masculina, além de se remeter a ideia de sequência textual similarmente propicia as metarregras da repetição e não contradição da coerência, pois, segundo Charolles (1978) a primeira requer justamente essa manutenção do encadeamento da noção temática que a locução verbal favoreceu, e a segunda aponta para o uso no texto de léxico, expressões e noções que não contradigam a proposta até então apresentada na produção, no que a expressão - *vá preparar* também auxilia.

Substituição por léxico - No quadrinho 4 ocorre uma substituição por léxico na fala do rei que diz: “*Eu disse vá PRE-PA-RAR MEU CA-FÉ!*”, esse termo *café*, retoma a palavra *comida* da fala do mesmo personagem no quadrinho 3 (“*Mulher, vá preparar minha comida*”) que funciona aí segundo Antunes (2005) como um sinônimo que promove uma ênfase a ordem do rei a sua esposa. Neste caso, percebemos que por meio do uso da sinonímia os autores conseguiram manter o discurso do personagem no mesmo tom imperativo e na mesma linha temática, configurando, assim, uma adequação a metarregra da repetição (CHAROLLES, 1978).

Ainda no mesmo quadrinho temos outro exemplo de metarregra de repetição e de substituição (*Substituição Gramatical*), pois na fala de Florentina: “*Óxi, homi. E tu tá pensando que eu sou tua empregada, é?*”, o termo *homi* é substituído na oração posterior pelo pronome pessoal *tu*, demonstrando não só a intimidade da esposa com o marido quanto à lembrança de que ela tem funções de esposa e não de empregada, por isso, o chama de tu e não de senhor. O *tu* além de retomar uma das pessoas do discurso no texto também nutre a continuidade textual, corroborando desta feita para a promoção da metarregra da repetição (CHAROLLES, 1978).

Substituição por elipse - No quadrinho 5 na fala da rainha: “*Acho que você está esquecendo algumas coisinhas: primeiro, você tem mãos para preparar e segundo, eu sou a sua Ra-I-nha*”, o verbo *preparar* faz menção ao que foi dito pelo rei no quadrinho 4 a respeito de preparar o café. Assim, conforme Antunes (2005) essa omissão sugere que uma elipse ocorreu, uma vez que só através do que foi dito no quadrinho 4 podemos recuperar a

ideia de que o rei deve fazer sua própria comida. Logo, o uso da elipse trouxe uma concisão para a fala da personagem que fomentou uma proximidade com o falar oral de uma discussão acalorada entre marido e mulher, contribuindo para uma relação entre o dito no texto e o mundo real (metarregra da relação) e promovendo a reiteração de ideias postas anteriormente no texto (metarregra da repetição). (CHAROLLES, 1978).

b) Conexão:

Relações sintático-semânticas– No quadrinho 6 temos a conjunção conclusiva *portanto* que foi empregada na fala da rainha (“*Portanto, vá você !!!*”) e que relaciona essa fala dela as coisas que ela insiste em afirmar que o rei esquecera. Esta conexão de discursos realizada por meio da conjunção- *portanto*, elabora tanto uma costura da superfície textual – coesão, quanto uma amarração das falas/discursos da personagem rainha; sendo, assim, no segundo caso temos a constituição das metarregras da repetição e da relação, porque nele se favorece a sequência do texto e entrelaçam-se os discursos.

Outro conectivo empregado com finalidade parecida foi o *Então* do quadrinho 12, já que, a partir de seu emprego notamos que Florentina põe um fim conclusivo a discussão anterior a respeito de quem manda e de quem obedece. O que representa o mesmo caráter de amarração e retomada expresso no exemplo anterior, portanto, as metarregras da repetição e da relação da coerência são fomentadas pela utilização do *Então* na narrativa. Ademais, atinamos que o mesmo conectivo presta-se a introduzir informações novas ao texto, implicando numa progressão dele, assim, podemos também indicar que esse conectivo está relacionado à metarregra da progressão (CHAROLLES, 1978).

3ª atividade- Através das discussões apresentadas na 2ª atividade, percebemos que os professores da dupla C empreenderam um trabalho de verificação que coadunou com a finalidade da sugestão didática contemplada nesta pesquisa, uma vez que eles desenvolveram um exame sobre os elementos textuais que os relacionou, imbricando-os com a intencionalidade enunciativa do texto e com o referencial teórico abordado no estudo.

Este trabalho de observação que relacionou coesão e coerência na apreciação dos textos constituídos pelos professores participantes da pesquisa, nos mostrou que os professores empreenderam leituras analíticas sobre seus textos que buscaram se adequar a proposta pedagógica deste estudo.

Neste sentido, as análises empreendidas nas HQs *Pixton* das 4 equipes: levaram em consideração a perspectiva de perceber os mecanismos coesivos como instrumentos que corroboraram para a construção de textos coerentes, à medida que promoveram a continuidade, auxiliaram na progressão textual, agenciaram a não contradição e ajudaram na relação entre o escrito e o mundo real. O que nos leva a concluir que os participantes apreenderam bem a proposta pedagógica sugerida.

Os planos de aula- uma das sugestões oferecidas nesta pesquisa como forma de ampliar a discussão- reflexão da análise dos elementos textuais por meio da proposta pedagógica de produção textual e exame da mesma foi à solicitação de que os professores em dupla elaborassem um plano de aula que contemplasse a construção de uma HQ *Pixton* e o destaque de algum conteúdo linguístico que permeasse o texto e que fosse fundante para a sua significação comunicacional.

Optamos por sugerir que os professores elencassem um aspecto gramatical ou linguístico marcante dos textos que eles construíram por acreditar que dessa maneira estaríamos possibilitando uma atividade mais reflexiva do que a simples reprodução dos passos que trilhamos para construir as análises dos elementos textuais coesão e coerência sobre as HQs *Pixton*.

Afinal, o propósito para intervenção no contexto da EFPCA era instruir os sujeitos pesquisados dos meios para que eles pudessem ressignificar sua prática pedagógica com segurança e autonomia, e a produção de um aporte didático como um planejamento de sequência de aulas constitui uma relação de pertencimento significativa entre o criador e as aulas planejadas, garantindo uma apropriação que faz do professor autor da sua aula e não um mero copista da gramática ou do livro didático. Esse trabalho de leitura e percepção do que é relevante ser tratado em seu próprio texto pode ser observado a seguir a partir da descrição que realizamos.

No plano de aula elaborado pela dupla dos professores da manhã – Carlos e Evandro: A estrutura e o teor do planejamento compreendem os seguintes itens: as competências/habilidades (identificar- o tema, efeitos de humor, efeitos de ironia e conhecer o gênero HQ e as funções sintáticas e semânticas dos verbos que constitui a HQ), o conteúdo a ser trabalhado (HQ digital), o tempo destinado à aula (100 min), o desenvolvimento metodológico (discussão sobre as características das HQs produzidas pelos alunos) e a avaliação (avaliar o aluno pela HQ *Pixton*, observando se as características do gênero foram atendidas). E na sequência ocorre à repetição de todos esses componentes para as próximas

aulas a serem ministradas, conquanto nas aulas posteriores será destacado um aspecto gramatical e ou elemento linguístico que será verificado como relevante para elaboração de sentido do texto abordado. Portanto, temos na aula posterior: as competências/habilidades (evidenciar⁴ a importância dos verbos no imperativo nas relações de poder), o conteúdo (verbo no imperativo), o tempo (50 min), desenvolvimento metodológico (analisar um dos quadrinhos produzidos pelos alunos e identificar os verbos no imperativo e a relação deles com as falas dos personagens) e a avaliação (uso de outro tipo de gênero-receita, para que o aluno replique o procedimento realizado nas HQs sobre elas).

Ao observarmos a forma como dupla da manhã Carlos e Evandro organizou o seu planejamento de aula constatamos que eles empreenderam um enfoque que contemplou as diretrizes da proposta didática sugerida por nós durante a abordagem dos elementos textuais coesão e coerência, uma vez que percebemos que é a partir do texto que as demais atividades são construídas.

Outro ponto relevante no plano de aula da dupla da manhã é o fato da análise textual ser realizada sobre o texto produzido pelos alunos, o que também está em consonância com a linha de análise sugerida neste estudo. Além disso, temos que a segunda aula tem como competência- evidenciar *a importância dos verbos no imperativo nas relações de poder*, referentes ao texto produzido, demonstrando mais uma vez a influência dos debates deste trabalho sobre a constituição do plano em questão, pois, os professores recortam um conteúdo a ser tratado (verbo no imperativo) e uma competência/habilidade a ser desenvolvida que estão diretamente ligadas as construções de sentido no quadrinho e as suas intenções comunicativas.

Por conseguinte, o plano de aula de Carlos e Evandro demonstrou que a discussão proferida durante as atividades da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) resultaram em um processo produtivo de sedimentação da concepção de que os elementos textuais não devem ser estudados fora do âmbito da significação textual.

Portanto, acreditamos que a atividade da produção planos de aula⁵, contemplando a construção de HQs *Pixton* e o exame de um conteúdo que se destaque nela, favoreceu ao amadurecimento da perspectiva lançada nesta pesquisa de que a compreensão dos elementos que constituem o texto são mais bem representados quando levamos em consideração a ligação de tais noções as pretensões comunicacionais do próprio construto textual.

⁴ Grifo nosso.

⁵ Os dois planos de aula que descrevemos são apenas alguns dos exemplares do grupo de cinco planos produzidos pelos participantes da pesquisa.

Considerações finais

Por meio deste trabalho de formação, discutimos questões concernentes ao gênero digital HQ *Pixton* que possibilitaram aos envolvidos refletir a propósito de como as relações coesivas do texto estão ligadas a intencionalidade comunicacional dos autores (ANTUNES, 2005) e a pretensão dos mesmos em constituírem a coerência textual, o que resultou num processo no qual conseguimos fazer com que o debate ocasionasse leituras, produções e análises alinhadas às necessidades pedagógicas dos professores participantes.

Desse modo, a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) empreendida contribuiu para auxiliar os professores participantes a refletirem que as características dos gêneros, sejam eles digitais ou impressos, devem ser consideradas durante a análise dos elementos textuais que o compõem, assim como a cogitarem a propósito da relação coesão/coerência na constituição de um gênero digital.

Outros desdobramentos importantes da execução desta pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) foram as produções escritas dos participantes, pois as análises sobre as HQs *Pixton* e os planos de aula demonstraram que as oficinas pedagógicas propiciaram aos participantes realizar um diálogo entre a teoria e a prática.

Dessa forma, destacamos os planos de aula elaborados pelos professores como representantes significativos de tal conversa entre a teoria e prática, à medida que eles expressam a conjunção de todas as questões discutidas durante as atividades interventivas. Por meio deles, podemos observar que os professores aplicam a noção de que é pela produção do próprio aluno realizando o recorte do material linguístico e gramatical a ser tratado nas aulas de LP (BRASIL, 1998). Ademais, também notamos que a linha: produção de uma HQ *Pixton*-análise linguística está em conformidade com a proposta didática que sugerimos na pesquisa, bem como a noção de que a análise sobre os elementos linguísticos ou gramaticais deve estar ligada ao propósito comunicativo do texto.

Acreditamos que a pesquisa constituiu-se relevante para o estudo linguístico e o ensino da língua portuguesa, porque destaca uma abordagem sobre os elementos textuais coesão e coerência que pressupõem a compreensão de que eles estão relacionados entre si e de que devem ser analisados nas HQs *Pixton* a partir das pretensões comunicativas das mesmas, mas, sobretudo, porque, o estudo pontua que tal processo é mais significativo quando é realizado sobre a produção do próprio aluno.

Assim, a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) foi fundamental para a construção de uma proposta coerente com a realidade do campo de estudo e com as necessidades de aprendizagem dos sujeitos envolvidos na pesquisa, uma vez que o conhecimento foi construído pelo grupo e os resultados da intervenção foram frutos da parceria participantes/pesquisadora. A parceria se baseou na proposta de intervenção-ação do PROFLETRAS que de um modo proeminente nos direcionou a construir uma linha investigativa com a finalidade de indicar um caminho possível que pudesse solucionar questões problemas relacionados ao ensino da língua na EFPCA.

Esperamos que a perspectiva de análise descrita aqui contribua para suscitar novas pesquisas, pois sabemos que há muito a pesquisar a respeito da produção e análise de textos digitais, além da utilização de espaços *virtuais* como o *Pixton* como ambientes de ensino-aprendizagem.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Lutar com Palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G PEREIRA. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEAUGRANDE, Robert Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A., 1981. Disponível em: < <http://bit.ly/2yuAnwz> > Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. *PCN-Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHAROLLES, Michel. *Introdução aos problemas da coerência dos textos- abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas*. Langue Française, Paris: Larousse, n. 38, 1978. Disponível em: < <http://bit.ly/2zdi9TT> >. Acesso em: 02 maio 2016.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRANCO, Edgar Silveira. *HQTRONICAS: do suporte papel a rede internet*. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Multimeios do Instituto de Artes da UNICAMP. Campinas, SP, 2001.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976. Disponível em: < <http://bit.ly/2B0sQIC> > Acesso em: 11 set. 2017.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *A Coesão Textual*. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, Karim Siebeneicher; GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. *Análise linguística nos gêneros textuais*. São Paulo: Saraiva, 2012.

Recebido em 18 de fevereiro de 2018.

Aceito em 18 de janeiro de 2019.