



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO



PROFLETRAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS- UAG**

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ELISANGELA MARIA DA SILVA

**UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA FORMATIVA PARA O
ENSINO DE COESÃO E COERÊNCIA RELACIONADA AO
GÊNERO QUADRINHO DIGITAL (PIXTON)**

Garanhuns

2018

ELISANGELA MARIA DA SILVA

**UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA FORMATIVA PARA O
ENSINO DE COESÃO E COERÊNCIA RELACIONADA AO
GÊNERO QUADRINHO DIGITAL (*PIXTON*)**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa constituída pelo PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras da UFRPE, campus Garanhuns, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Robson Santos de
Oliveira

Garanhuns

2018

ELISANGELA MARIA DA SILVA

Uma proposta pedagógica formativa para o ensino de coesão e coerência relacionada ao gênero Quadrinho digital (*Pixton*)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, no Programa do PROFLETRAS da Universidade Federal Rural de Pernambuco, pela comissão formada pelos professores:

Orientador: Prof. Dr. Robson Santos de Oliveira
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Examinador 1: Prof. Dr. Dennys Dikson Marcelino da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Examinador 2: Prof. Dr. Gustavo da Silva Lima
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Garanhuns, 05 de março de 2018.

AGRADEÇO

A minha família pelo apoio e suporte, mas principalmente minha irmã Eliane por auxilia-me nas correções deste trabalho e oferecer sugestões para melhorá-lo.

Ao meu orientador pela dedicação e orientações prestadas para a construção dessa pesquisa.

Aos professores participantes pelo empenho e compromisso com as atividades do realizadas neste trabalho.

Aos meus colegas/amigos de turma do mestrado pela contribuição de suas reflexões metodológicas e teóricas durante a jornada do curso.

Aos meus professores do curso do PROFLETRAS da UFRPE- UAG pelas indicações dos caminhos mais proveitosos de tratar dos temas que compõe este texto.

RESUMO

Este texto trata de uma proposta pedagógica para o ensino da coesão e da coerência textual através da produção de quadrinhos digitais no *Pixton*. O objetivo é elaborar uma proposta formativa 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. Para isso, seguimos a perspectiva teórica interacionista de Marcuschi (2008) que denota o estudo do gênero como uma atividade organizada, sistemática e que visa situações concretas de produção; acolhemos a percepção de Antunes (2005) sobre a coesão e a sua produção de sentido no texto, além de nos pautarmos nas 4 regras da coerência elencadas por Charolles (1978). Desse modo, procuramos realizar uma abordagem metodológica que abarcou um questionário com os docentes de Língua Portuguesa da Escola Estadual Francisco de Paula Correa de Araújo (EFPCA) a respeito dos elementos fundamentais de nossa pesquisa: a HQ, o *Pixton* e os elementos textuais: coesão e coerência. Em seguida: três oficinas sobre: 1. O gênero textual HQ e o *Pixton*, 2. A produção de HQs *Pixton*; e 3. Aspectos de coesão e coerência constitutivos das HQs produzidas no *Pixton*. Com esse uso das HQs do *Pixton* para ensino da coesão e coerência textuais, buscamos refletir junto aos professores da instituição as relações existentes entre: HQ, *Pixton*, coesão e coerência textual e como essa conexão pode estabelecer possibilidades para uma construção de conhecimento cuja compreensão seja realizada a partir da produção textual dos alunos. Com isso, procuramos salientar a relevância de se tratar o texto em sala de aula, de modo que as especificidades do gênero no qual ele se materializa, sejam observadas e levadas em consideração durante o processo de sistematização do trabalho escolar. Ao ressaltarmos a importância da utilização dos textos digitais no contexto escolar, apontando para uma perspectiva de uso no qual o texto seja tomado como o centro da análise e os elementos de textualidade coesão e coerência sejam percebidos como mecanismos relacionados durante a reflexão sobre a constituição de sentido de uma HQ *Pixton* obtivemos como resultados: a iniciação do letramento digital de seis professores; a promoção de autorreflexões dos professores sobre a didática empregada na produção e na análise de texto durante as aulas de LP e a percepção dos professores participantes de que a coesão e a coerência são mais bem compreendidas pelos alunos quando estas são vislumbradas, no contexto de sala de aula, através do que elas representam em termos de produção de sentido no texto.

Palavras – Chave: Coesão e coerência textuais. Gênero textual. Gênero quadrinho Digital. Proposta Pedagógica. *Pixton*.

ABSTRACT

This text deals with a pedagogical proposal for teaching cohesion and textual coherence through the production of digital comics in Pixton. The objective is to elaborate a formative proposal for teachers of Portuguese Language, in which the digital HQs produced in the Pixton web tool can be used as didactic resource for the teaching of cohesion and coherence with the students. For this, we follow the theoretical interactionist perspective of Marcuschi (2008) that denotes the study of the genre as an organized, systematic activity and that aims at concrete situations of production; we welcome Antunes' (2005) perception on cohesion and its production of meaning in the text, as well as on the four rules of coherence listed by Charolles (1978). In this way, we tried to carry out a methodological approach that included a questionnaire with the teachers of Portuguese Language of the State School Francisco de Paula Correa de Araújo (EFPCA) about the fundamental elements of our research: the HQ, the Pixton and the textual elements: cohesion and consistency. Next: three workshops on: 1. The textual genre HQ and Pixton, 2. The production of Pixton HQs; and 3. aspects of cohesion and consistency constituent of the comics produced in Pixton. With this use of Pixton's HQs for the teaching of textual cohesion and coherence, we seek to reflect with the teachers of the institution the relations between: HQ, Pixton, cohesion and textual coherence and how this connection can establish possibilities for a construction of knowledge whose understanding is made from the students' textual production. With this, we seek to emphasize the relevance of treating the text in the classroom, so that the specificities of the genre in which it materializes, are observed and taken into account during the process of systematization of school work. When emphasizing the importance of the use of digital texts in the school context, pointing to a perspective of use in which the text is taken as the center of the analysis and the elements of textuality cohesion and coherence are perceived as related mechanisms during the reflection on the constitution of sense of a HQ Pixton we obtained as results: the initiation of the digital literacy of six teachers; the promotion of teachers' self-reflections about the didactics used in the production and analysis of text during LP classes and the perception of participating teachers that cohesion and coherence are better understood by students when they are glimpsed in the classroom context of class, through what they represent in terms of meaning production in the text.

Key words: Textual cohesion and coherence, Textual genre, Digital Comics, Pedagogical proposal and Pixton.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – HQ Calvin e Hobbes.....	31
Figura 2 – Hagar.....	32
Figura 3 – O enquadramento do Tempo.....	34
Figura 4 – Tipos de balões.....	36
Figura 5 – Onomatopeias e seus significados.....	37
Figura 6 – Calvin e Hobbes.....	38
Figura 7 – Tela inicial do <i>site Impulse Freak</i>	47
Figura 8 – <i>Combo Rangers</i>	48
Figura 9 – <i>Nawlz HQtrônica</i> de 3ª geração.....	49
Figura 10 –Imagens da HQ <i>Niko</i> . Página de abertura, página com uso de giroscópio e página com diagramação dinâmica, respectivamente.....	50
Figura 11 – Página inicial do <i>Pixton</i>	58
Figura 12 –Página de registro do <i>Pixton</i>	58
Figura 13 – Opção “Login”.....	59
Figura 14 –Opção “menu” do site <i>Pixton</i>	59
Figura 15 – Ferramentas de construção.....	60
Figura 16 –Cenários predefinidos.....	61
Figura 17 –HQ sobre os impostos cobrados no Brasil.....	63
Figura 18 –Tirinha 080- Escolhas.....	70
Figura 19 –Organograma – mecanismos de coesão.....	74
Figura 20 –Slides da oficina sobre quadrinhos.....	104
Figura 21 –Professores da manhã e tarde juntos.....	104
Figura 22 –Exemplos de HQs impressas.....	105
Figura 23 –imagem dos professores realizando suas as considerações.....	106
Figura 24 –Apresentação do <i>Pixton</i> aos professores.....	106
Figura 25 –Material dos slides da etapa 3.....	107
Figura 26 – <i>Pixton</i> da equipe B produzida na 1ª oficina.....	108
Figura 27 –Alguns dos recursos de elaboração dos quadrinhos.....	110
Figura 28 –Professores da manhã produzindo as HQs <i>Pixton</i>	111
Figura 29 –Professores da tarde apresentando suas HQs <i>Pixton</i>	112
Figura 30 –Quadrinho <i>Pixton</i> da equipe D.....	113
Figura 31 –HQ <i>Pixton</i> da equipe A	115

Figura 32 –Recursos de interatividade do Pixton.....	117
Figura 33 –Comentário do professor D1 da tarde.....	118
Figura 34 –Slides sobre coesão e coerência.....	121
Figura 35 –Os professores, analisando os mecanismos de coesão.....	122
Figura 36 –A HQ 2 da equipe A	126
Figura 37 –Recursos coesivos destacados pela equipe A.....	128
Figura 38 –Percepção do processamento da coerência.....	128
Figura 39 –Quadrinho <i>Pixton</i> produzido pela equipe B.....	132
Figura 40 –HQ <i>Pixton</i> da equipe C.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –Ícones de construção de quadrinhos.....	60
Quadro 2 –A propriedade da coesão do texto relações, procedimentos e recursos.....	72
Quadro 3 –Quadro do recorte das categorias analíticas da coesão.....	73
Quadro 4 –Primeira Oficina: gênero HQ tradicional e digital.....	103
Quadro 5 –Segunda Oficina – produção de HQs <i>Pixton</i>	109
Quadro 6 –Ícones de interatividade do <i>Pixton</i>	117
Quadro 7 –Terceira Oficina: Análise dos mecanismos coesivos das HQs <i>Pixton</i>	119
Quadro 8 – Plano de aula dos professores da equipe C.....	123
Quadro 9 - Categorias da coesão indicadas no texto da equipe B e as metarregras da coerência.....	128
Quadro 10 – Trecho que destaca os mecanismos de coesão da HQ da equipe B.....	133
Quadro 11 –Categorias da coesão indicadas no texto da equipe A e as metarregras da coerência.....	134
Quadro 12 – Trecho do texto de análise da equipe C.....	139
Quadro 13 –Categorias da coesão indicadas no texto da equipe C e as metarregras da coerência.....	140
Quadro 14 –Questionário inicial.....	144
Quadro 15 –Questionário Final.....	148
Quadro 16 –. Plano de aula dos professores da equipe C.....	152
Quadro 17 – Plano de aula dos professores da equipe D.....	155

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O ENSINO DA LÍNGUA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL E SUA RELEVÂNCIA PARA A ANÁLISE DAS HQs	18
2.1	GRAMÁTICA DE USO LINGUÍSTICO E AS PARTICULARIDADES DE CADA GÊNERO.....	23
2.2	O PROPÓSITO COMUNICACIONAL DO TEXTO E OS ELEMENTOS INTERNOS E EXTERNOS QUE CORROBORAM PARA SUA COMPOSIÇÃO E COMPREENSÃO.....	25
2.3	HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: GÊNERO TEXTUAL DE “GRAMÁTICA” PARTICULAR.....	27
2.3.1	Elementos constitutivos da linguagem das HQs	30
2.3.1.2	A percepção visual global.....	31
2.3.1.3	As elipses.....	32
2.3.1.4	O enquadramento e o tempo.....	33
2.3.1.5	O balão de fala.....	35
2.3.1.6	As onomatopeias.....	36
2.3.1.7	As linhas de movimento.....	37
2.4	AS HQS E AS SUAS VÁRIAS EXPRESSÕES NA MÍDIA AO LONGO DO TEMPO.....	39
2.4	AS HQS E O ENSINO DE LP.....	42
3	QUADRINHOS DIGITAIS E O PIXTON	45
3.1	QUANDO AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS SE ALIAM A HIPERMÍDIA...46	
3.2	O HIPERTEXTO E A LINGUAGEM DO QUADRINHO DIGITAL.....	52
3.3	O <i>PIXTON</i>	55
3.4	A MULTIMODALIDADE E AS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DA HQ <i>ONLINE PIXTON</i>	62
4	A COESÃO E A RELAÇÃO DELA DE INTERDEPENDÊNCIA COM A COERÊNCIA	67
4.1	A COESÃO E OS MECANISMOS DE: REITERAÇÃO E CONEXÃO.....	70
4.1.1	A reiteração e os procedimentos de repetição e substituição	74
4.1.2	A conexão e o uso dos diferentes conectivos	78
4.2	A COERÊNCIA E AS METARREGRAS DE CHAROLLES (1978).....	82
4.3	A COESÃO, AS METARREGRAS DA COERÊNCIA E AS PARTICULARIDADES DAS HQs.....	86
5	METODOLOGIA	91
5.1	ABORDAGEM E PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	91
5.2	O CAMPO DA PESQUISA E OS SUJEITOS NELA ENVOLVIDOS.....	96
5.3	A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	100
5.4	FASES DA PESQUISA.....	102
5.5	DESCRIÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS.....	96

6	A ANÁLISE DOS DADOS.....	125
6.1	A ANÁLISE DOS ELEMENTOS TEXTUAIS- COESÃO E COERÊNCIA NOS QUADRINHOS <i>PIXTON</i>	125
6.2	ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS E PLANOS DE AULA.....	143
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
	REFERÊNCIAS.....	162
	ANEXO A – PLANOS DE AULA ELABORADOS PELOS DOCENTES.....	167
	ANEXO B - TEXTOS DAS ANÁLISES DOS PROFESSORES SOBRE AS HQS DIGITAIS POR ELES PRODUZIDAS.....	168
	ANEXO C–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	174

1 INTRODUÇÃO

O trabalho com o texto deve ser a unidade básica para o ensino de Língua Portuguesa (LP) como menciona os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), que apresenta a prática como a mais eficiente, porque aborda a perspectiva sócio-comunicativa das produções orais ou escritas. Diante disso, o aprendizado da língua materna é compreendido como uma atividade que pressupõe falantes inseridos em diversos contextos de interação social, alicerçados em um sistema de textos estruturalmente atrelados as suas funções comunicativas, as quais eles constituem e/ou redesenham (BAZERMAN, 2009).

Tais textos estão intrinsecamente relacionados às nossas atividades sociais diárias que implicam comunicação verbal e se materializam nos gêneros textuais que

São os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p.115).

De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros textuais permeiam o nosso cotidiano e apresentam aspectos, relacionados à sua estruturação e a sua função comunicativa, marcados pela história e por questões sociais, institucionais e técnicas. Assim, gêneros textuais como as histórias em quadrinhos (HQs) têm suas características ligadas às mudanças operadas pelo tempo histórico, pelo aperfeiçoamento das técnicas e pelos suportes onde eles são veiculados, o que suscita implicações na forma de sua elaboração ao longo do tempo, portanto, ao refletir sobre um determinado gênero textual como as HQs é preciso considerar tais aspectos.

Dessa forma, apontamos neste trabalho as histórias em quadrinhos (HQ) como material de estudo da língua, pois, acreditamos que o uso delas nas aulas de LP é relevante devido aos recursos visuais e ao jogo de representações que ele possibilita. E Sobre esta aplicação, Dikson (2015, p.42) afirma que o:

mundo semiótico de possibilidade das HQ poderia ser estratégia diferencial para o professor quando se trata de ensino. Ter os quadrinhos como aporte e suporte, dentro do trabalho com leitura e produção de texto, significa adotar um gênero que carrega inúmeras possibilidades didáticas para o aprimoramento e aquisição de recursos linguísticos – orais, escritos e de leitura – pelos alunos, em especial quando se trata do ensino básico, mais especificamente o fundamental

Em uma sociedade na qual o impacto do visual é forte e os meios de comunicação, como a televisão, possuem um caráter de destaque, os quadrinhos podem, como bem afirma Dikson (2015), auxiliar no processo de ensino- aprendizagem de Língua Portuguesa (LP), pois sua associação imagens/escrita/espço possibilita uma leitura mais rápida e dinâmica da mensagem transmitida se assemelhando aos recursos de mídias visuais como o *facebook*, de grande utilização entre os jovens. Portanto, as HQs podem estimular a leitura e a produção textual dos alunos e colaborar para eles apreendam recursos linguísticos, porque elas favorecem uma leitura que impulsiona o leitor a criar estratégias para dar conta das lacunas, dos implícitos e das entrelinhas que envolvem os quadrinhos; implicando na mobilização dos conhecimentos prévios do leitor e na utilização das informações obtidas por ele nas leituras de textos anteriores, permitindo, assim, uma tomada de decisões estratégicas diante do percurso da leitura que lhe possibilite o alcance da proficiência dela.

Vale ressaltar, que por se tratar de um gênero comum nos meios de comunicação de massa, as HQs oferecem uma abundância em material que, por vezes, não é aproveitado por mero preconceito quanto ao caráter pedagógico de seu uso. Pois, entreter ou divertir o público infantojuvenil pode ser uma das possibilidades ao se tratar com tal gênero, mas não a única, desde que se entenda que se pode aprender algo significativo a partir de algo prazeroso.

E para corroborar com essa ideia de validade do uso pedagógico das HQs, partimos da proposição de que a “semiose¹ posta pela relação verbal e não verbal das narrativas quadro a quadro fomentam um movimento, no qual o leitor continuamente se utiliza de atividades linguístico-cognitivas para desvendar como funciona essa parceria” (MENDONÇA, 2010, p.212); prestando-se como evidência para nossa cogitação de que o aluno é colaborador na dinâmica da construção de sentido, mas também compreende e reconstrói a sintaxe e a gramática ali empregadas como significativas.

Por isso, que ao coconstruir o gênero o leitor se utiliza de habilidades para entender os elementos constitutivos dele e através dessa compreensão se pode ampliar no processo de ensino aprendizagem a análise no texto de aspectos- sintáticos, gramaticais, semânticos e extratextuais; contribuindo, assim, para uma compreensão textual mais abrangente e mais coesa.

Neste sentido, Antunes (2009) aponta que uma das implicações de se tomar o gênero como objeto central para o estudo da língua é que as regras gramaticais estariam relacionadas

¹ Acepção de semiose empregada nesse texto pressupõe a noção elencada por Peirci (2005) que a define como um processo no qual as pessoas se utilizam do conteúdo do signo e de sua interpretação num movimento de significação dos signos e de produção de significados a partir deles.

às particularidades de cada gênero, o que traria um caráter funcional ao trabalho com a gramática e possibilitaria aos alunos o entendimento de como a produção e a compreensão de um texto derivam da união de elementos internos e externos a língua. Desse modo, nós buscamos aliar a produção de HQs digitais ao ensino dos elementos textuais coesão e coerência na tentativa de possibilitar uma ressignificação na prática de 8 professores de LP da Escola Francisco de Paula Corrêa de Araújo (FPCA).

O que esperamos ao propor uma essa ênfase no trato da análise e produção textual, é que o professor direcione sua prática para que o aluno, por meio do processo de multiletramento², torna-se um sujeito-autor, “que ao ter autoridade acerca de determinados mecanismos discursivos, demonstrará, por meio da linguagem, esse papel na ordem em que está inscrito, na posição em que se constitui, assumindo a responsabilidade pelo que diz, como diz etc.” (ORLANDI, 2007, p.76), ou seja, que o estudante assuma uma posição ativa no processo ensino aprendizagem, protagonizando um papel de coautor das aulas de língua portuguesa.

Nessa perspectiva, de multiletrar o estudante deve ser munido das ferramentas para realizar leituras eficientes do que ocorre na sua contemporaneidade, e em virtude disso, elementos como as transformações que as novas tecnologias trouxeram para o mundo da linguagem não podem ser desconsiderados, bem como, os novos gêneros textuais surgidos dessas transformações.

Logo, a escola por possuir um papel crucial no trabalho com o conhecimento deve buscar formas de letramento digital que disponibilize aos estudantes ampliar os seus saberes no âmbito da interação mundo/escola. Entendemos que a assunção desta tarefa não é fácil e rápida, pois existem vários entraves no próprio sistema como: a falta de algumas tecnologias na escola, a falta de acesso à internet e a falta de conhecimento dos professores sobre o uso das novas tecnologias da informação e dos textos oriundos delas.

Conquanto, se enfrentar tais entraves e empreender a conjugação das tecnológicas da informação no seu planejamento a escola estaria segundo Do Ó (2011, p.4) possibilitando que “as tecnologias sejam pontes que abrem a sala de aula para o mundo”, uma vez que elas revitalizariam o processo de busca e construção do conhecimento, no qual o aluno também seria considerado como parceiro ativo do professor num trabalho pedagógico colaborativo.

² Processo pelo qual o aluno emprega habilidades e práticas de compreensão que significam “a multimodalidade dos textos, produzidos na sociedade contemporânea, por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa [...]” (ROJO, 2012, p.13).

E uma dessas tecnologias de conhecimento pedagógico colaborativo, que pode ser utilizada em sala de aula, é o espaço online de produção de HQs *Pixton*³ que é um “espaço colaborativo de aprendizagem, no qual os usuários criam os personagens, cenários e episódios, usando elementos pré-desenhados” (DO Ó 2011, p.5); por intermédio desta ferramenta, os usuários podem criar e compartilhar suas histórias em quadrinhos, desenvolver sua criatividade, aprender à semântica e a gramática típica dos quadrinhos, enfim passam a apreender o gênero nos aspectos linguísticos e sociocomunicativos. Então, se integrarmos o processo de aprendizagem que a utilização do *Pixton* suscita no âmbito da apreensão das características linguísticas e extralinguísticas do gênero HQ digital, ao planejamento escolar, ele pode se potencializar em benefício para o ensino da língua materna.

E ponderando que “na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar- nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social” (MORAN, 2000, p.1), e que esse processo de reeducação de interação social é uma realidade a ser ainda incluída no percurso pedagógico escolar de modo abrangente e inclusiva, questionamo-nos: de que maneira a construção de uma proposta formativa para auxiliar para que o gênero HQ produzido na ferramenta *web Pixton* possa constituir-se como recurso didático para os professores de Língua Portuguesa no ensino da coesão e da coerência?

Por isso, ancorados nessas convicções, objetivamos na pesquisa: elaborar uma proposta formativa 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.

E, para tanto, temos como objetivos específicos:

- a) Analisar a finalidade comunicativa do gênero HQ digital (elaborado no *Pixton*), seu processo de constituição e as contribuições que tal produção possa proporcionar ao trabalho realizado pelo professor de LP no processo de ensino/aprendizagem da língua;
- b) Apontar como os elementos de textualidade (coesão e coerência) colaboram para a tessitura das HQs digitais (*Pixton*) e de que maneira a compreensão do seu processo de elaboração pode ser usado pelo professor de LP para tornar o ensino dos elementos de textualidades significativos para o aluno.

³ O programa pode ser acessado no endereço eletrônico: www.pixton.com/br/.

- c) Destacar a relevância da perspectiva interacionista para o trabalho com o gênero textual promovido pelo professor de Língua Portuguesa (LP) em sala de aula.
- d) Reconhecer as particularidades do gênero HQ digital *Pixton* para a análise dos mecanismos internos e externos de coerência que constitui a elaboração textual de tal gênero.
- e) Trabalhar a coesão e a coerência a partir da auto avaliação dos professores participantes.

Assim, nos propomos a discutir como a produção de quadrinhos digitais tomada sob a ótica de estudo do gênero HQ na dimensão de análise textual pode auxiliar o professor de língua portuguesa no seu trabalho de ensino dos aspectos de constituição textual: coesão e coerência. Pois, compreendemos que ao favorecer ambientes de aprendizagens significativos, o professor necessita desenvolver práticas que estejam em conformidade com as questões de sua contemporaneidade. E o uso de ferramentas como o *Pixton* se fundamenta na noção de que o público que a escola contemporânea recebe se utiliza da tecnologia em diversos momentos de interação social e de que a escola não deve se fechar para este fato.

Nesta perspectiva, Perrenoud (2000, p.14) afirma que “o ofício [do professor]⁴ não é imutável”, indicando que determinadas especificidades impulsionam a transformação do ofício de professor e que a renovação traz consigo a emergência de novas competências na tarefa de ensinar. Logo, o referencial para uma tomada de postura diante do que pode ser considerado didático para o trabalho em sala também sofre mudança.

E para abarcar a discussão sobre a produção e o uso das HQs *Pixton* como instrumento de ensino dos mecanismos de coesão enquanto agentes promovedores da coerência, nós organizamos o trabalho em seis seções, abordando-se na primeira a relevância do texto figurar como centro do programa da aula de LP, do por que escolhemos de coadunar a produção do gênero HQ digital *Pixton* a análise dos elementos textuais (coesão e coerência) para a constituição do estudo e os objetivos que envolvem a investigação.

Na segunda seção tratamos dos pressupostos teóricos sobre gênero textual e uma caracterização das histórias em quadrinhos, apresentando-se no início uma discussão sobre a noção de gênero na linha interacionista e as relações que ele mantém com o ensino da língua na contemporaneidade, e, para isso, nos ancoramos na perspectiva dos autores Marcuschi (2008, 2011), Antunes (2009, 2010) e Koch (2006, 2012) que apresentam uma concepção de que “a linguagem media a relação entre o indivíduo e o mundo através de ações

⁴ Acréscimo nosso.

comunicativas” (WACHOWICZ, 2012, p.39), e tratam os gêneros como um objeto legítimo de estudo das questões relacionadas à língua.

No âmbito do ensino aprendizagem tomamos como referência o estudo de Marcuschi (2008, 2011) que trata do gênero textual como objeto sociodiscursivo; Antunes (2009, 2010) e Neves (2014) que compartilham da ótica de que o texto se define como um fruto de fatores que jazem na relação entre o sujeito e o meio social, dentre outros estudiosos que nos serviram de aporte fundamental na compreensão do emprego do estudo do gênero HQ no ambiente escolar (RAMOS, 2016 e VERGUEIRO, 2016).

Na terceira seção, destacamos questões relacionadas ao quadrinho digital (em particular o produzido no *Pixton*), tais como: o seu caráter multimodal, os meios de circulação da HQ digital, seu aspecto de *software* autoral e hipermídia, sua aplicabilidade no ensino de LP. Para tanto, subdividiremos esta seção nas seguintes subseções: Quando as histórias em quadrinhos se aliam a hipermídia; O hipertexto e a linguagem da HQ digital; O *Pixton*; A multimodalidade e as potencialidades pedagógicas da HQ digital *Pixton*.

Na quarta seção, refletimos sobre a importância do trabalho com gêneros para uma compreensão dos elementos de coesão e coerência textual que os constitui. Nela apresentamos as seguintes subseções: A coesão e os mecanismos de: Reiteração e Conexão; A Reiteração e os procedimentos de repetição e substituição; A conexão e o uso dos diferentes conectivos; A coerência e as metarregras de Charolles (1978) e A Coesão, as metarregras da coerência e as particularidades das HQs. Ainda nesta seção, delinearemos como categorias de análise as relações coesivas - Reiteração e a Conexão para o estudo da coesão nos textos produzidos durante as oficinas e as metarregras de: repetição, progressão, não contradição e de relação de Charolles (1978) para a observação da coerência textual dos mesmos textos.

Na quinta seção, descrevemos os métodos utilizados para obter as informações para a pesquisa, o campo de pesquisa, as fases pelas quais esta atividade passou e seus participantes, além da descrição das atividades das oficinas pedagógicas, sendo esta seção dividida em:

5.1 Abordagem e Processos metodológicos da pesquisa: expomos como foi o procedimento metodológico desenvolvido durante a intervenção, além de, apresentarmos os motivos pelos quais escolhemos o nosso objeto de estudo, o público alvo e o campo de pesquisa.

5.2 Campo da Pesquisa e os sujeitos nela envolvidos: nesta parte desenhamos o público participante do projeto, o campo da pesquisa no qual ocorreram às oficinas.

5.3. A formação docente – nesta subseção, apresentamos a concepção de formação docente que permeia nossa ação interventiva.

5.4 Fases da pesquisa: nesta subseção, descrevemos sinteticamente as etapas da pesquisa e como foram realizadas as oficinas pedagógicas sobre: 1ª. o gênero HQ e o *Pixton*, 2ª. sobre a produção das HQs *Pixton* e 3ª. sobre a análise dos mecanismos de coesão como agentes promovedores da coerência nas HQs *Pixton*.

5.5 Nesta subseção, aprofundamos as descrições das atividades desenvolvidas durante as três oficinas pedagógicas compreendendo suas etapas, os locais onde foram realizadas, o tempo gasto para sua realização, os sujeitos envolvidos e todas as questões concernentes a sua realização.

Na seção seis, analisamos os dados coletados através dos questionários respondidos pelos professores, das HQs *Pixton* elaboradas pelos docentes e pelas análises que os mesmos empreenderam sobre suas narrativas, além dos planos de aulas construídos ao fim do processo.

6.1 A análise dos elementos textuais coesão e coerência nos quadrinhos *Pixton*. Nesta subseção, nós exibimos a análise dos quadrinhos produzidos pelos professores no *Pixton* de modo a refletir sobre tais produções e correlacionando-as ao aprendizado da coesão e coerência.

6.2 Apresentamos um exame reflexivo da leitura dos questionários inicial e final, dos Planos de aulas construídos pelos professores. Nesta subseção, falaremos sobre como a produção de HQs no *Pixton* auxiliou na iniciação do letramento digital de vários participantes, e como a discussão sobre a observação da coesão e da coerência das HQs *Pixton* produzidas propuseram reflexões para os professores sobre sua prática pedagógica.

Por fim, expusemos as Considerações finais.

2 O ENSINO DA LÍNGUA A PARTIR DO GÊNERO TEXTUAL E SUA RELEVÂNCIA PARA A ANÁLISE DAS HQS

Os gêneros textuais deixaram de representar apenas o viés literário (textos poéticos, textos em prosa etc.) para significar, na contemporaneidade, um conceito mais abrangente, englobando várias produções textuais (notícias, HQs, receita culinária etc.). Essa ampliação trouxe consigo uma preocupação a respeito da abordagem dessa nova percepção sobre o gênero textual no âmbito escolar.

Os gêneros textuais de acordo com Marcuschi (2011, p.18) “são rotinas sociais de nosso dia a dia”, que possuem elementos relativamente estáveis e que tem como aspecto marcante a sua inserção num contexto histórico–social, portanto os gêneros apresenta um caráter dinâmico e flexível que tem adaptação ligada à situacionalidade.

Tal concepção de que a compreensão acerca de um gênero textual está ligada a situacionalidade foi discutida por Bakhtin (1997) no seu texto a *Estética da Criação Verbal*, uma vez que nele o autor discorre que:

O contexto da oração é o contexto do discurso de um único e mesmo sujeito falante (do locutor); a relação existente entre a oração e o contexto transverbal da realidade (a situação, as circunstâncias, a pré-história), e os enunciados de outros locutores não é uma relação direta ou pessoal, é intermediada por todo o contexto que a rodeia, ou seja, pelo enunciado em seu todo. (BAKHTIN, 1997, p.296).

Na citação anterior Bakhtin (1997) aponta para o caráter funcional do gênero, considerando o contexto de fala e os enunciados de outros sujeitos, não se restringindo apenas a questão da sua composição estrutural.

Nesse contexto, o destaque dado pelo autor ao caráter funcional do gênero textual se justifica pela noção de que “assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se” (MARCUSCHI, 2011, p.19), significando que mesmo possuindo aspectos formais estáveis, estes não são suficientes para se empreender uma observação sobre os gêneros.

Tomados por esse caráter plástico os gêneros passam a exigir que sua análise aborde seus aspectos sócio comunicacionais e funcionais (RAMIRES, 2005), portanto eles não podem ser classificados como formas padronizadas absolutamente estáveis e rígidas, uma vez que quando operamos com os gêneros consideramos seu entorno enunciativo, as dimensões – “funcionais e organizacional, ao conteúdo e meio de circulação, aos atores sociais envolvidos

e as atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio histórico e atos retóricos praticados, e assim por diante” (MARCUSCHI, 2011, p.21). Assim, consideramos que durante a análise do gênero observamos muito mais do que sua forma e estrutura composicional, percebemos todos os aspectos que influem para que ele realize a intenção comunicativa para o qual foi constituído.

Esta perspectiva de análise dos gêneros através da funcionalidade sociocomunicativa também foi proposta para área da educação no Brasil por meio dos PCN (1998) que em seu texto indica a relação da construção de um gênero com as intenções comunicativas nele pretendidas pelo seu autor, além de demarcar que estes fins suscitam usos sociais que os definem.

A inserção do estudo dos gêneros no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, proposta pelos PCN (1998), buscou nortear a mudança de parâmetro central para aulas de LP, que sugere o texto como base para os estudos sobre a língua, em detrimento das regras gramaticais. Tal alteração na perspectiva de trabalho com a língua materna no contexto escolar advém da influência marcante, neste documento oficial, da concepção de Bakhtin (1997), de que é por meio dos gêneros textuais que as interações sociais são realizadas. Desse modo inferimos que só através dos gêneros podemos realizar um estudo sobre a língua que se afaste de abstração e inclua enunciados mais reais e, portanto possíveis de uma compreensão mais abrangente da funcionalidade da língua (BAKHTIN, 1997, p.282).

Assim, o viés da sugestão de ensino-aprendizagem dos PCN (1998) está envolto pela preocupação constante de se evidenciar a funcionalidade da língua e a relação dela com as práticas sociais, enfatizando dispositivos discursivos, históricos, culturais e sociais que permeia tal relação. O emprego do gênero com esse fim apresenta-se consoante com a proposta de levar o texto para ser analisado em sala de aula, numa perspectiva sociointeracionista.

Para abarcar este caráter funcional dos gêneros os PCN (1998) propõem que se utilize uma diversidade de gêneros textuais durante o trabalho de discussão sobre a língua, justamente para que se possibilite ao aluno notar que eles são situados dentro de contextos sociais de uso.

Na verdade, o emprego de uma diversidade de gêneros textuais no contexto de sala de aula representa uma forma de trazer para este ambiente a expressão das rotinas comunicacionais cotidianas que determinam as propriedades funcionais de cada gênero, uma vez que segundo Bakhtin (1997) o núcleo organizador do enunciado é a interação verbal.

Neste sentido, o trabalho com o gênero evitaria alguns reducionismos como a “redução sociológica [na qual se vê]⁵ o discurso sem considerar a fala que o autoriza, ou a redução linguística de ver as palavras sem considerar seu entorno enunciativo” (MAINGUENEAU, 2004, p. 107 apud MARCUSCHI, 2011, p. 21). Isso ampliaria a percepção do estudante de que o gênero é construído com uma finalidade comunicativa e dentro de interações específicas que demarcam sua constituição e que estas interações se processam por meio de textos que os indivíduos produzem para cumprir inúmeras tarefas cotidianas que exigem ações interativas.

Desse modo, podemos concluir que os gêneros se materializam em textos, e que por ser o texto “o único material linguístico observável” (MARCUSCHI, 2008, p.71) ele é um artefato imprescindível no processo de análise dos enunciados. E como o texto 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.

Por isso, que ao tratar das implicações que o trabalho com os textos traz quando é tido como referência para as práticas de sala de aula no processo de ensino da língua, Antunes (2009) elenca certas proposições que resultariam numa ressignificação da própria prática do professor, derivando cogitações como:

- 1) Poderia acabar com a prática de fazer do texto um pretexto para o trabalho de reconhecimento e classificação das classes de palavras, além de quebrar o monopólio da gramática;
- 2) Os textos produzidos em sala ganhariam definição sociocomunicativa;
- 3) Neutralizar-se-ia a noção de que todo texto (oral ou escrito) deve ter tratamento igual, diferenciando-os por suas especificidades;
- 4) As regras gramaticais estariam relacionadas às particularidades de cada gênero, ganhando um caráter funcional;
- 5) Na perspectiva do estudo do gênero os alunos poderiam entender como a produção e a compreensão de um texto derivam da união de elementos internos e externos a língua;
- 6) Nos exercícios de compreensão, a preocupação apenas com a semântica do conteúdo do texto seria superada pelo enfoque da análise de mais fatores que colaborassem para o alcance do propósito comunicacional.

⁵ Acréscimo nosso.

Mesmo acreditando, que o estudo da língua baseado no texto como programa seja mais frutífero, Antunes (2009) nos alerta da necessidade de uma intervenção didática que aconteça aos poucos, pois, faz-se necessário a realização de um trabalho consistente no âmbito da formação docente para que esta ressignificação da prática ocorra.

Concordamos com essa afirmação de Antunes (2009) de que a perspectiva de uso do texto como base da aula deva ser implementada no cotidiano escolar, considerando o ritmo gradual das mudanças. Uma vez que entendemos que as teorias ao chegarem ao ambiente escolar nem sempre se fazem claras aos professores, chegando, por vezes, informações turvas e sem aprofundamento adequado para que o docente consiga incorporá-las ao seu planejamento didático. Sobre esse processo de inserção, Antunes (2010, p.14) menciona que a dificuldade para o uso da linguística textual como procedimento escolar pelos professores se deve a fatores como:

Ainda falta, em muitos cursos, uma abordagem consistente de teorias sobre a textualidade, o que poderia ser possível pela exploração dos princípios da linguística de texto.

E...

[...] falta ao professor uma prática contínua de análise, que possibilite o desenvolvimento da capacidade de enxergar os elementos que, para além do gramatical, são centrais para o desenvolvimento do texto.

A superação destas duas questões- a falta de um sólido enfoque nas teorias de textualidade em vários cursos e o fato dos professores não realizarem um exercício constante de análise linguística, citadas por Antunes, (2010, p.14) não é algo fácil e nem rápido de se conseguir, pois se leva em conta a noção de que é preciso um trabalho de desconstrução de concepções já arraigadas nos docentes que lhes causaria além de um desconforto, uma insegurança quanto ao seu agir pedagógico. Por outro lado, a relevância da mudança de postura pedagógica, na qual a análise da superfície do texto dá lugar a uma percepção global do mesmo, trará ganhos consistentes para a organização do trabalho em sala aula que permitiriam ultrapassar as fronteiras da compreensão rasa e descontextualizada do texto.

Um caminho apontado para auxiliar no processo de ressignificação das atividades com o texto no ensino é a perspectiva do trabalho com os gêneros textuais, 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” e sendo ele 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 dialogista⁶ 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, entendemos que para alcançar esta atuação sociodiscursiva na prática escolar, se pressupõe 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.

Tal dimensão sentido/função toma como fundamento a noção de que ele (o sujeito) é consciente do seu falar e de que sua fala é direcionada a um ou a outros agentes sociais também conscientes, e, portanto, sua fala causa efeitos de sentido na interação social que por sua vez constituem outras ações. Dentro desse movimento de comunicação os gêneros são produzidos para dar conta do propósito comunicacional e a partir da produção e da circulação desses gêneros textuais “a própria sociedade se organiza em todos os seus aspectos” (MARCUSCHI, 2011, p.25), à medida que as ações são atreladas ao fluxo de constituição de determinados gêneros e as regularidades de expressão que eles adquiriram sócio temporalmente.

Nesta perspectiva, de relação gênero/cotidiano, Charles Bazerman (2009, p.19) pontua como a produção textual está imbricada nas atividades sócio interativas humanas de modo a considerar que sob certas condições: “as pessoas criam novas realidade de significação, relações e conhecimento, fazendo uso de textos”. Pois, tais textos estariam tão encaixados nas atividades de comunicação verbal, que os atores sociais além de os reconhecerem, fazem uso deles para organizar determinadas ações estruturadas.

Atrelando, assim, o uso de um gênero em detrimento de outro a uma dada situação de comunicação a competência metagenérica que Koch (2012) identifica como a possibilidade de um agente social adequar à escolha de um gênero devido ao fato da “comunicação verbal na

⁶ Concebemos dialogismo aqui nesse texto como um complexo de vozes sociais - experiências de conhecimento humano contidas nesse construto textual-gênero. (WACHOWICZ, 2012, p.28).

vida cotidiana não deixar de dispor de gêneros criativos. Gêneros do discurso que nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática” (BAKHTIN, 1997, p.301). Como vemos, a adequação do uso está fundamentada segundo Bakhtin (1997), nas práticas sociocomunicativas, uma vez que é através da situação concreta que se dá a constituição funcional das produções textuais.

E, para alcançar os pontos indicados por Antunes (2009) como práticas que ressignificariam a aula de língua portuguesa, faz-se necessário que o texto seja apresentado ao aluno como uma tessitura construída por elementos de dentro e, também, de fora do texto, relacionando, assim, aspectos linguísticos à funcionalidade comunicacional de cada gênero apresentado por intermédio desses textos.

E como essa relação– gêneros textuais/aspecto global do texto/propósito comunicativo– é um dos fios condutores da proposta pedagógica que será discutida nesse trabalho, nos deteremos a discutir a seguir sobre gramática de uso linguístico e as particularidades de cada gênero; como também sobre o propósito comunicacional do texto e os elementos internos e externos que corroboram para sua feitura e compreensão.

2.1 GRAMÁTICA DE USO LINGUÍSTICO E AS PARTICULARIDADES DE CADA GÊNERO

O ensino da gramática como um fim em si e como análise de metalinguagem já não abarca as questões contemporâneas de ensino de Língua Portuguesa, embora ainda seja muito utilizado pelos professores como metodologia de ensino. Várias causas são consideradas pressupostos para a ineficácia do emprego da gramática pela gramática, dentre as quais a mudança na concepção de língua, de sujeito e de texto, bem como o impacto das novas pautas sociais, econômicas e políticas que se destacam na contemporaneidade.

Neste sentido, a consideração da dimensão da textualidade como essencial para o ensino da língua foi algo crucial no processo que trouxe consigo a elucidação de que “... a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p.282), o que afastaria a abstração e o formalismo causados pelo trabalho com frases soltas na sala de aula e o desvinculo das com a experiência de mundo comum compartilhada pelos interlocutores escolares.

Dessa forma, a essencialidade do trabalho com o gênero em sala de aula pressupõe que o texto é o que é por ser um todo, portanto, a reflexão sobre ele deve levar em

consideração esta característica. Logo, um texto se difere de um conjunto de frases justamente por não se limitar as regras infligidas às frases como: a sua formação limitada que é só de ordem sintático-semântica. Por isso, o texto apresenta regularidades e não regras inflexíveis.

Nesta perspectiva, “o exame de tais regularidades é que nos permite levantar expectativas e construir modelos de como os textos são construídos e funcionam” (ANTUNES, 2010, p. 49), uma vez que por meio delas que se evidenciam, durante a análise, os aspectos que envolvem o “funcionamento da língua em processos comunicativos de sociedades concretas” (ANTUNES, 2010, p.51). Então, questões como o propósito comunicativo do texto, a orientação temática, as escolhas lexicais, entre outras, possibilitam uma leitura analítica sobre o artefato linguístico que auxiliam na compreensão dos aspectos envolvidos nas interações verbais.

Essas regularidades, também, estão relacionadas aos elementos gramaticais, que figuram em determinados gêneros de modo diferente e, por vezes, com intenções diversas. Logo, o redirecionamento do foco da gramática para o texto também requer que as categorias gramaticais sejam observadas através de sua função no texto, configurando, o que Neves (2014, p.115) aponta como “um tratamento da gramática que vise ao uso linguístico”, no qual a reflexão sobre o emprego dos recursos gramaticais esteja envolta pela percepção de sua funcionalidade para a eficácia do processo discursivo empreendido na elaboração do texto/gênero.

Diante disso, Neves (2014, p.122) propõe que se observem os efeitos de particularidades de determinadas escolhas realizadas durante a produção do texto, uma vez que a escolha de certos: sintagmas nominais, pronomes, posição de sujeito, conectivos dentre outros representam elementos que auxiliam não só na compreensão do texto, mas, sobretudo, se entrelaçam ao véis discursivo dele, por isso, a autora conclui que tais elementos devem ser tratados como produtores de linguagem, “de uso linguístico”.

A esse respeito (ANTUNES, 2010, p.46) corrobora quando afirma que:

De fato, somente no texto é possível encontrar justificativa relevante para, por exemplo, a escolha dos artigos (definido ou indefinido), das expressões dêiticas (de pessoa, tempo e lugar) para a compreensão de relações semânticas entre frases encadeadas sem a presença de conectivos explícitos; para as propriedades referenciais de substantivos e pronomes, sem falar nas muitas funções textuais e discursivas da repetição de uma palavra ou da substituição de uma por outra equivalente.

Assim, de acordo com (ANTUNES, 2010, p.46) o emprego de dadas classes gramaticais, de expressões dêiticas que indicam: pessoa, tempo e lugar; bem como conectivos e outros recursos textuais como a retomada e a substituição só podem ser compreendidos por intermédio de sua funcionalidade dentro do texto. Esta perspectiva de particularização do emprego de alguns elementos linguísticos ou gramaticais que constituem um determinado gênero está relacionada à influência sofrida tanto pelos aspectos formais da língua quanto pelas propriedades comunicativas (MARCUSCHI, 2008).

Por conseguinte, os elementos linguísticos e de textualidade devem ser analisados a partir do texto/gênero, refletindo sobre que função tais elementos possuem na percepção global do construto textual e como as escolhas realizadas pelo autor estão entrelaçadas ao propósito comunicacional do texto que ele elaborou. Pois, o tripé autor, leitor e texto constituem a matéria básica da textualidade, num esquema de interação no qual os três elementos se inter-relacionam na atividade de significação do discurso. Corroborando no processo de percepção do texto como “a unidade máxima de funcionamento da língua” (MARCUSCHI, 2008, p.88) e estreitando a relação vida/língua.

2.2 O PROPÓSITO COMUNICACIONAL DO TEXTO E OS ELEMENTOS INTERNOS E EXTERNOS QUE CORROBORAM PARA SUA COMPOSIÇÃO E COMPREENSÃO

O propósito comunicativo do texto compreende a finalidade pela qual ele foi constituído, uma vez que qualquer texto pretende cumprir dado objetivo. Tal intento é algo inerente a qualquer atividade de linguagem e de acordo com Antunes (2010, p.69) pode “ser apontado como: expor, explicar, convencer, persuadir, defender, um ponto de vista, propor uma ideia, apresentar uma pessoa, um evento, uma ideia, relatar um fato, descrever um evento, dar uma notícia, divulgar um resultado, informar etc”; ou seja, o número de propósitos comunicativos é praticamente inexaurível. Além disso, a utilização de um destes propósitos não significa a exclusão de outros, podendo-se encontrar mais de um propósito dentro do mesmo texto.

Nesta perspectiva, a compreensão de um texto pressupõe que este propósito comunicativo seja reconhecido pelo leitor, pois, entendemos que o sentido do texto é compreendido através de um movimento que requer a interação texto-sujeitos e que essa atividade compreensiva é altamente complexa envolvendo “elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, além de requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento

comunicativo” (KOCH, 2006, p.17), pressupondo, que essa tarefa mobiliza bem mais que apenas dominar o código ou ter conhecimentos linguísticos, isto é, presume a necessidade da junção de várias habilidades e estratégias que empreendidas em conjunto possibilitam a execução exitosa de tal processo compreensivo.

Entretanto, para que se obtenha um texto de textura comunicativa e compreensiva se faz necessária a articulação de três aspectos: linguísticos, sociais e cognitivos. O que expressa que a produção de sentido só ocorre de forma situada e que necessita do trabalho cognitivo do leitor para que o texto se configure como evento comunicativo.

Nessa mesma perspectiva de associação do cotextual ao contextual para que se obtenha um gênero que produza sentido, Marcuschi (2008, p.87) indica que:

É importante ter presente que, se por um lado, o texto se ancora no contexto situacional com a decisão por um gênero que produz determinado discurso, e por isso não é uma realidade virtual, por outro lado, ele concerne às relações semânticas que se dão entre os elementos no interior do próprio texto. Portanto: um texto tem relações situacionais e cotextuais.

Ao enfatizar essa relação intrínseca entre os aspectos internos e externos do texto e a contribuição destes para a formação global do mesmo, o autor menciona o fator da escolha de um gênero como questão motivadora para a costura linguística e semântica que se processa no interior do texto, demonstrando que a opção por um gênero em detrimento de outro, numa dada situação comunicativa, demanda uma tessitura particular de realização textual. De fato, os gêneros de um modo geral usam determinados recursos mais que outros e o fazem com intenções distintas.

Essas distinções estão relacionadas ao propósito comunicativo de cada gênero produzido nas interações sociais, mas também a outros fatores como: o suporte onde são veiculados e a relação que ele (o gênero) guarda com outros gêneros (intergenericidade). Pois, o suporte possibilita o acesso ao gênero, além de se comportar como um elemento que seleciona aquilo que vai está expresso no discurso o quê influenciaria também na produção e recepção gênero.

Nesta perspectiva, adotamos aqui a definição de suporte como: “um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCHUSCHI, 2008, p.174), na qual a percepção de expressão, visibilidade e circulação do gênero por meio do suporte se faz bem relacionada. Porque, o

suporte possibilita o acesso ao gênero, além de se comportar como um elemento que seleciona aquilo que estará expresso no discurso.

Outro fator que também influencia na elaboração textual é a intergenericidade, pois, ela pressupõe que um gênero continue sendo ele, mesmo usando a forma de outro; pois a sua função sócio histórica de uso constituída segue preservada. E, segundo Koch (2014, p.114), a intergenericidade ocorre porque “um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito comunicativo”, portanto, esta hibridização está relacionada ao objetivo ou intenção do que se quer comunicar, logo, notamos que o processo intergenérico não destitui um determinado gênero como expressão social estável, mas está relacionado à intenção do produtor de renovar o próprio gênero. O que é possível devido ao caráter de funcionalidade que se sobressai na análise de enquadramento das produções textuais nesse ou naquele gênero.

A funcionalidade é a linha fundamental para análise textual, uma vez que ela é que entrelaça os elementos de textualidade como a coesão e a coerência que são para o nosso estudo aspectos essenciais, à medida que entendemos que as formas como os textos realizam esses dois mecanismos textuais se difere quando somadas as características particulares de cada gênero (suporte, função comunicacional, relação com outros gêneros, escolhas discursivas do autor etc.).

O nosso propósito ao apresentar gênero como a “expressão de uma atividade social” (ANTUNES, 2010, p. 31) que possui relações cotextuais e contextuais que estão ligadas as particularidades e ao propósito comunicativo do gênero produzido foi de representar a concepção de gênero com a qual iremos tratar as histórias em quadrinhos digitais, gênero que elencamos como parte do objeto de estudo. Pois, que dentro da linha interativa que abordamos, o leitor necessita promover várias estratégias e usar inúmeras habilidades cognitivas para obter uma compreensão eficaz do gênero, além de apresentar uma relação muito intrínseca entre os seus elementos linguísticos/semânticos/elementos contextuais.

2.3 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: GÊNERO TEXTUAL DE “GRAMÁTICA” PARTICULAR

Assinalado como um gênero textual de grande penetração popular, as histórias em quadrinhos têm hoje uma posição de destaque quanto ao consumo de suas narrativas e a circulação das mesmas pelo mundo inteiro. Pois, ao serem associadas aos periódicos diários ou mensais, as HQs chegam aos leitores ávidos por adquiri-las e ansiosos por mais novidades.

Segundo Vergueiro (2016, p.7), essa popularidade não se dá por acaso, na verdade, ela está relacionada à logística de produção, distribuição e comercialização promovida em uma escala industrial, profissionalizando, de tal modo, muitas etapas da produção das HQs, que atinge tiragens vultosas.

Outros pontos que o autor destaca são: o fato desse tipo de logística transformar as HQs em produtos que atingem diferentes culturas falantes de idiomas distintos; a constatação de que houve uma padronização dos conteúdos do gênero e a ocorrência da incorporação da globalização econômica na produção dessas narrativas.

Todavia, essas características de gênero de consumo de massa nem sempre acompanharam as HQs, uma vez que a sua origem está frequentemente sendo ligada aos primórdios da história da humanidade. Devido ao fato de sua constituição mesclar a escrita e a imagens, as HQs têm sua origem relacionada à arte rupestre por muitos pesquisadores, dentre os quais Eisner (1989), que aponta para a ideia de que essa mescla acompanha a história da comunicação humana desde o princípio quando os homens pré-históricos deixavam grafadas nas paredes das cavernas suas ações de caça ou de outras atividades (numa determinada sequência), construindo, assim, as primeiras narrativas visuais.

Entretanto, a origem das histórias em quadrinhos da forma como a admitimos hoje se deu em finais do século XIX e início do século XX quando este gênero consegue espaço nos periódicos dos Estados Unidos por meio da publicação de tiras diárias. Logo, depois em 1930 quando passou a ser difundido nos chamados *comic books*.

E foi no princípio do século XX que, segundo Franco (2001, p.5), a combinação gráfica/visual tornou-se popular e que elementos característicos como: o balão de fala e as onomatopeias, lentamente juntaram-se no processo de geração da linguagem dos quadrinhos contemporâneos. Esses dois novos elementos agregaram às HQs um aspecto de intersecção entre a fala dos personagens e a emoção que a narrativa pretende comunicar, possibilitando uma perspectiva mais realista, mais viva das ações ocorridas na história.

Além deles (o balão e as onomatopeias), outros subsídios foram sendo agregados à composição das HQs como: as linhas de movimento que são usadas nas histórias “para representar a ilusão de movimento e/ou trajetória dos objetos” (FRANCO, 2001, p.25), aproximando a linguagem dos quadrinhos com a do cinema. Tal aproximação entre a linguagem dos quadrinhos e a do cinema é esclarecida pelos autores Krening, Silva e Silva (2015, p. 36) como existente devido à preocupação que ambas as artes possuem em expressar a sensação de movimento, indicando a cooptação da união entre a imagem corporal, gestual humana a linguagem escrita e falada.

Essa combinação fomentou a constituição de uma narrativa que Cirne (2000 p.23-24) define como: “uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas”, definição na qual ele elenca justamente a percepção semiótica que se tem dessa cooptação para dar mais dinamismo à história e conseqüentemente favorece a ideia de movimento.

Diante disto, Eisner (1989, p.24) nos lembra que o número de imagens do quadrinho é limitado e de que o cinema conta com um número bem maior delas, o que possibilita a este segundo elemento uma fluidez bem maior na sequência e uma velocidade que lhe confere aspecto de movimento real, por isso, para superar esses entraves técnicos, o artista precisa de muita habilidade na conjugação dos elementos compositores da linguagem da HQ.

Neste sentido, Eisner (1989, p.13) assinala que “... no emprego habilidoso de palavras e imagens encontra-se o potencial expressivo do veículo”, caracterizando as HQs como uma arte que se expressa pela habilidade do artista no uso da união de imagens com a escrita. Ademais, o autor também indica que é essencial para que tal combinação consiga comunicar de modo significativo para o público— o compartilhamento da “linguagem”, e sobre isso ele afirma que:

A compreensão de uma imagem requer uma comunidade de experiência. Portanto, para que sua mensagem seja compreendida, o artista sequencial deverá ter uma compreensão da experiência de vida do leitor. É preciso que se desenvolva uma interação, porque o artista está evocando imagens armazenadas nas mentes de ambas as partes (EISNER, 1989, p.7).

A existência da experiência visual comum ao autor e ao leitor nas HQs confere-se importante, porque, os processos psicológicos de leitura empregados para a compreensão das imagens são similares aos da palavra, logo, a repetição em série de imagens e símbolos reconhecíveis quando empregadas “vezes e vezes para expressar ideias similares, tornam-se uma linguagem—uma forma literária, se quiserem. E é essa aplicação disciplinada que cria a ‘gramática’ da Arte Sequencial” (EISNER, 1989, p. 8), ou seja, a linguagem empregada nas HQs é fruto de conhecimento histórico-social partilhado.

Mccloud (1995, p.6), ao discutir a forma artística e o quadrinho como recipiente, reflete a respeito de que esse meio (o quadrinho) contém várias ideias e imagens que dependem do seu criador e que sendo seus leitores os mais diversos podem gostar ou não desse conteúdo, corroborando com a discussão de Eisner (1989) quanto à linguagem fazer-se significativa ou não para o público.

Estes dois autores, Eisner (1989, p.7) e Mccloud (1995, p.8), também formularam conceitos sobre as histórias em quadrinhos, nos quais o primeiro as define como uma “arte sequencial” e o segundo autor como “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador”, e, quando refletimos sobre os conceitos apresentados pelos autores, concluímos que neles existem algumas lacunas, pois, no conceito de HQ oferecido por Eisner (1989) notamos que ele deixa certas brechas que podem confundir as histórias em quadrinhos com os desenhos animados, além de expressar parcialidade, pois categoriza as HQs como arte. Já a definição de Mccloud (1995), segundo Franco (2001, p.6), é um tanto exagerada, mas, se comparada à definição do primeiro autor, é bem menos vaga e afasta as comparações com a animação, além de ser imparcial, porque não classifica os quadrinhos nem como arte nem como meio de comunicação.

Além disso, Franco (2001, p.7) também aponta que tais conceitos excluem três manifestações da arte: o cartum, a charge e a caricatura, uma vez que afirmam ser preciso a existência de uma sequência, pelo menos de dois quadrinhos, para que a arte seja considerada arte das histórias em quadrinhos. Por isso, Franco (2001, p.148) constrói uma definição mais abrangente que caracteriza os quadrinhos como “fusão entre a escrita e a expressão pictórica”, que tenta se afastar do caráter excludente das definições construídas por Eisner (1989) e Mccloud (1995).

Porém, mesmo distintas, essas definições tem algo em comum: a busca por tentar apresentar os quadrinhos como uma narrativa na qual o escritor/artista promove uma narrativa visual que combina à “gramática” das histórias em quadrinhos a ingredientes emocionais adequados, tornando a arte uma trama de interação emocional.

E, para fomentar esta combinação, alguns elementos como: a percepção visual global, as elipses, o tempo, o enquadramento, o balão de fala, as onomatopeias e as linhas de movimento que permeiam a linguagem das HQs: A percepção visual global, as elipses, o tempo, o enquadramento, o balão de fala, as onomatopeias e as linhas de movimento. Sobre os quais discorreremos a seguir.

2.3.1 Elementos constitutivos da linguagem das HQs

No século XVIII os artistas que trabalhavam com a arte de narrar histórias direcionadas a um público de massa, buscaram elaborar uma *Gestalt*, que “é uma linguagem coesa que serve como veículo para a expressão de uma complexidade de pensamentos, sons,

ações e ideias numa disposição em sequência, separadas por quadros” (EISNER, 1989, p.13), e foi por meio desse processo se deu o florescimento dos quadrinhos atuais com uma linguagem que possui elementos marcantes e essenciais para sua estrutura.

Dentre os vários elementos que constituem a linguagem dos quadrinhos, Franco (2001, p.19) destaca sete principais componentes da “estrutura da linguagem dos quadrinhos que caracterizam a sua singularidade” que são: a percepção visual global, as elipses, o enquadramento, o tempo, o balão de fala, as onomatopéias e as linhas de movimento. Sobre os quais discorreremos a seguir, elencando os pontos que os fazem essenciais para a estrutura dos quadrinhos.

2.3.1.2 A percepção visual global

De acordo com Franco (2001, p.20), a percepção visual global é uma das características mais particulares das histórias em quadrinhos, uma vez que essa narrativa tem uma consciência visual simultânea dos tempos-passado, presente e futuro de modo que na realização da leitura nos fixamos no quadrinho que estamos lendo, mas também recorremos aos quadrinhos anteriores e posteriores. Logo, este aspecto de percepção visual distinguiria as HQs fortemente do cinema e do desenho animado, porque eles são baseados no decurso de figuras em movimento que favorecem apenas o momento narrativo atual. Esse movimento de simultaneidade temporal é exemplificado no quadrinho de Calvin e Hobbes apresentado abaixo na figura 1:

Figura 1 – HQ Calvin e Hobbes



Fonte: Disponível em: < <https://goo.gl/R8V4ZQ> >. Acesso 20/03/2017.

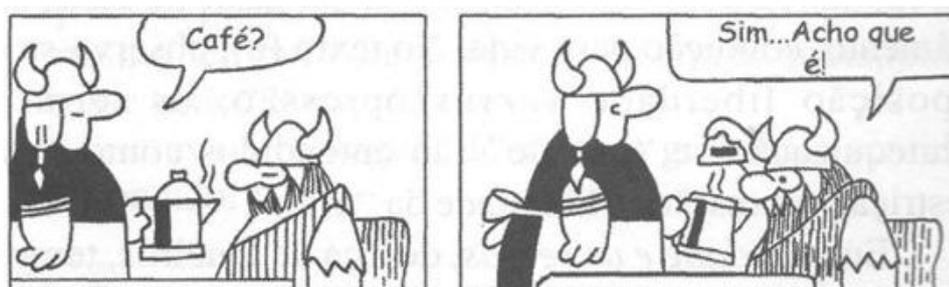
Ao lermos o quadrinho de Calvin e Hobbes, da figura 1, percebemos que o jogo da simultaneidade temporal é o que faz com que consigamos compreender bem o enredo da história, pois ele tenciona a buscar as informações anteriores e posteriores para entender o que a personagem quer com as atitudes que toma na narrativa.

2.3.1.3 As elipses

O efeito elíptico nas HQs configura-se numa característica que possibilita que mentalmente os leitores preencham as lacunas existentes nos trechos da sequência narrativa. E, segundo Franco (2001, p.21), a elipse “atribui uma participação mais efetiva do leitor na narrativa, pois sem essa complementação mental dos espaços ‘vagos’ na sequência entre um quadrinho e outro, ela não poderia configurar-se”, o que impele o leitor a preencher as lacunas mentalmente.

O elemento que impulsiona o processo em que as mensagens estão em certos trechos subentendidas é a chamada “estrutura elíptica narrativa que é composta pelas imagens (constituintes da continuidade espaço-temporal) que são omitidas entre um quadrinho e outro” (FRANCO, 2001, p.20) tal subsídio causa um efeito elíptico à leitura de toda a narrativa. Na figura 2, a seguir, temos uma ilustração de elipse cometida por Helga:

Figura 2 – Hagar



Fonte: Disponível em: < <http://bit.ly/2B2OZG8> >. Acesso em 20/03/2017.

Na figura 2, no primeiro quadro da tira de Hagar notamos que Helga realiza uma elipse da expressão “você quer, você deseja...?” e Hagar entende de um modo diferente (você acha...?), causando o tom de humor da tira. O implícito neste caso provoca o leitor a recuperar, através da imagem e do conhecimento prévio dele, que o quê fez Helga foi oferecer

café a Hagar e não perguntar se o que tem bule era café. Desse modo, a elipse aguçou o leitor a usar de estratégias cognitivas para efetivar a leitura eficazmente.

2.3.1.4 O enquadramento e o tempo

A representação dos elementos no interior do quadrinho é uma das partes que congrega para se construir uma “gramática” das HQs, uma vez que segundo Eisner (1989, p. 37):

A função fundamental da arte dos quadrinhos (tira ou revista), que é comunicar ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras, envolve o movimento de certas imagens (tais como pessoas e coisas) no espaço. Para lidar com a captura ou encapsulamento desses eventos no fluxo da narrativa, eles devem ser decompostos em segmentos sequenciados. Esses segmentos são chamados quadrinhos.

Portanto, é dentro das vinhetas que se encontram dispostas as imagens que se correlacionam numa sequência que é impressa pela decomposição da narrativa nesses segmentos. Daí a relevância do elemento quadrinho para a caracterização das HQs, já que ele se apresenta como o elemento visual mais marcante desse gênero textual.

Uma função relevante do quadrinho é o enquadramento do tempo, uma vez que o espaço temporal da história em quadrinhos tem seu sítio delimitado por requadros que possuem a função de enquadrar a sucessão de momentos que ocorrem na narrativa. Esse enquadramento, com o passar dos anos, foi recebendo uma atenção especial dos artistas, pois notaram que as diferenciações de formato e tamanho dos quadrinhos influenciavam no ritmo da leitura das narrativas (FRANCO, 2001, p.22).

O quadrinho, nessa perspectiva, além de representar o espaço físico onde ocorre a cena, também é representante de determinar o tempo decorrido na narrativa e que, conforme Franco (2001, p.21), seu formato define o tempo transcorrido da história. Por que quadrinhos menores contem um número reduzido de imagens e informações, logo tomaram menos tempo de leitura; enquanto que quadrinhos maiores possuem uma quantidade maior de imagens e dados, ocasionando numa leitura mais demorada. Definindo, desse modo, modelos de tempos narrativos menores ou maiores.

Durante o enquadramento da narrativa, ocorre, segundo Eisner (1989, p.38), uma espécie de congelamento do fluxo ininterrupto da história em segmentos (quadrinhos) que

direcionam o olhar do leitor para o que o artista quer lhe mostrar. Na figura 3, abaixo, esse processo de enquadramento do tempo apresenta-se claramente:

Figura 3 – Enquadramento do tempo



Fonte: Mccloud, 1995 p.96-97.

Na figura 3, Mccloud (1995) nos demonstra que o nosso olhar é habituado a captar as cenas como um instante contínuo, igual a como ocorre com a fotografia, todavia esse instante não é único, por isso, a ideia de sequência promovida pelo enquadramento do tempo nos quadrinhos possibilita que notemos a sequência múltipla de instantes de uma mesma cena. Então, quando o quadro único da figura 3 é subdividido em vários quadros, conseguimos vislumbrar tal multiplicidade.

Por conseguinte, Eisner (1999, p.25) alega que o tempo para as histórias em quadrinhos é um componente estrutural fundamental, uma vez que é pela habilidade de representá-lo que a história pode ou não ter sucesso em comunicar estados emocionais humanos reconhecidos e compartilhados pelas experiências humanas.

Essa moldura do quadrinho pode ainda, segundo Franco (2001, p.23) servir como um relevante artifício narrativo, atribuindo significado aos contornos que promove ao redor da narrativa:

[...] assim podemos ter um requadro traçado com pontas em ângulos agudos para representar uma ação explosiva, requadros retangulares desenhados fora do esquadro em sequencias aleatórias para definir uma sensação de caoticidade, ou mesmo a ausência de requadro que pode acentuar a sensação de liberdade de uma personagem ou a vastidão de um cenário.

Nesse sentido, o requadro, além de encapsular e promover o ritmo temporal da narrativa congrega para acentuar a ideia pretendida pelo produtor da narrativa de modo a possibilitar uma leitura semiótica. Bem como ressalta a perspectiva do quadrinho poder atribuir carga de significação a narrativa, por isso, Franco (2001, p. 23) também nos lembra que o enquadramento abrange outros códigos visuais das HQs (balão de fala, as onomatopéias e as linhas de movimento) além das imagens, dos cenários, personagens e texto.

2.3.1.5 O balão de fala

O balão de fala funciona como um elemento gráfico que contém a fala ou pensamento dos personagens, podendo também acolher, ainda em seu interior, onomatopéias e ícones que representam ações dos personagens (FRANCO, 2001, p. 23). Ele é composto comumente por uma linha que abrange o texto ou a imagem, possuindo uma ligação com esses dois elementos através de uma projeção em formato de seta que assinala para a personagem que enuncia o discurso, sendo o balão de fala descrito por Eisner (1989, p.26) da seguinte maneira:

O balão é um recurso extremo. Ele tenta captar e tornar visível um elemento etéreo: o som. A disposição dos balões que cercam a fala- a sua posição em relação um ao outro, ou em relação à ação, ou a sua posição em relação ao emissor – contribui para a mediação do tempo. Eles são disciplinares, na medida em que requerem a cooperação do leitor. Uma exigência fundamental é que sejam lidos numa sequência determinada para que se saiba quem fala primeiro. Eles se dirigem à nossa compreensão subliminar da duração da fala.

Através das colocações do autor, percebemos a função desempenhada pelo balão de propiciar ao leitor as ferramentas necessárias para uma captação de elementos como o som, a mediação do tempo e o posicionamento da fala do ou das personagens. Demonstrando com isso que, embora ele não seja considerado imprescindível para alguns quadrinhistas, os balões abarcam aspectos importantes para o direcionamento da compreensão da narrativa.

Tanto que a própria linha que forma a silhueta do balão toma diversas formas (linhas tracejadas– o personagem está falando em voz baixa; em formato de nuvem- indica que as palavras nele escritas são pensamentos do personagem; com traçado em zig-zag– expressa uma voz que vem de um aparelho mecânico; com múltiplos rabichos– vários personagens falam simultaneamente, etc.) e comunica várias coisas ao leitor.

Eisner (1989, p.27) explica tal fenômeno da seguinte forma: “À medida que o uso dos balões foi se ampliando, seu contorno passou a ter uma função maior do que de simples cercado para a fala. Logo, lhe foi atribuída à tarefa de acrescentar significado e de comunicar a característica do som à narrativa.” Desse modo, o aspecto de significação que eles atribuem a narrativa torna-se um ganho notável para a linguagem dos quadrinhos. Como demonstra a figura 4, a seguir, os balões possuem uma diversidade de significações que como bem menciona Eisner (1989) enriquece a linguagem dos quadrinhos:

Figura 4 – Tipos de balões



Fonte: Disponível em: < <http://bit.ly/2jVsXxL> >. Acesso em 20/03/2017.

Por intermédio dos balões várias ações, reações e emoções dos personagens são expressas, tais símbolos já permeiam o imaginário partilhado da linguagem a tal ponto que a sua presença é elemento produtivo no processo de compreensão da leitura dos quadrinhos.

2.3.1.6 As onomatopeias

As onomatopeias são caracteres gráficos convencionais que representa ou imitam um som. Elas podem variar de país para país, pois culturas distintas representam de formas distintas os sons por meio de seu idioma. Outro aspecto que impulsiona a variação desses signos são as escolhas particulares de cada autor, uma vez que o emprego delas está atrelado às preferências dos autores quanto ao uso de onomatopeias brasileiras ou inglesas.

Nas HQs, as onomatopeias contribuem como um agente que representa graficamente o som e também amplia e reforça a mensagem sonora, porque o aspecto visual dos sons representados confere essa expressão; podendo, segundo Franco (2001, p. 24): “letras trêmulas representarem um gemido de desespero, ou ainda letras desenhadas com pequenos cubos de gelo, podem acentuar o frio de um ambiente, ou a frieza de uma personagem”,

assim, as onomatopeias de acordo com o autor teriam uma função relacionada não só com a representação do som, como também agregaria a significação simbólica a partir da forma como se realiza sua representação alfabética. Na figura 5, a seguir, temos exemplos de onomatopeias e de seus significados.

Figura 5 – Onomatopeias e seus significados



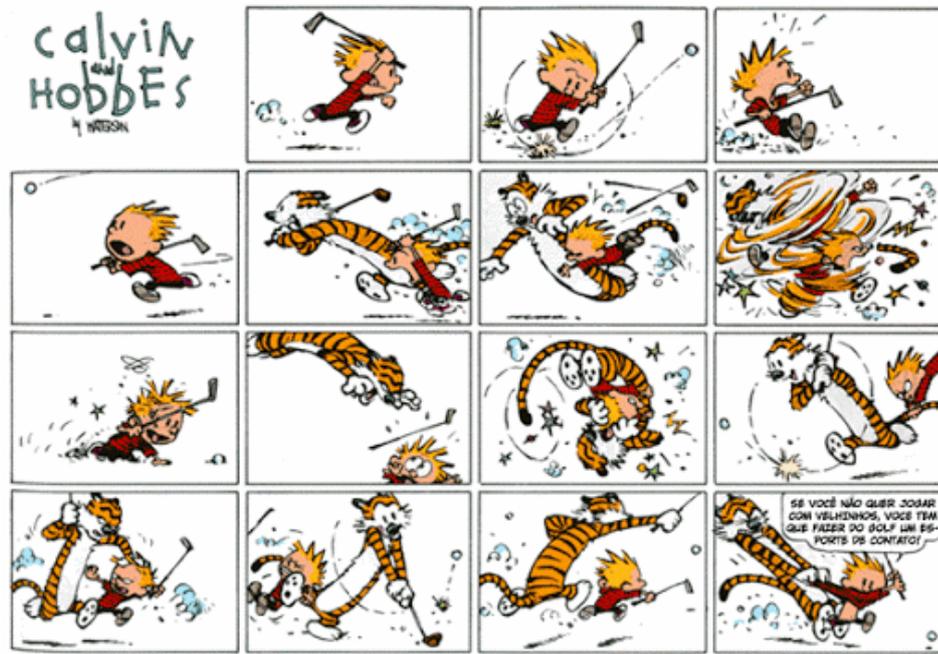
Fonte: Disponível em: < <http://bit.ly/2C6AKzq> >. Acesso em 20/03/2017.

Ao lermos as onomatopeias representadas na figura 5, percebemos que além da diversidade de formato de letra e cores, as onomatopeias representam tanto sons como o modo que as ações dos personagens são realizadas. Além disso, também notamos que a relação das onomatopeias com os sinais de pontuação e símbolos confere a elas um tom intenso aos atos dos personagens.

2.3.1.7 As linhas de movimento

As linhas de movimento são representações gráficas usadas nas HQs para expressar a ilusão de movimento e/ou trajetória das figuras (FRANCO, 2001, p.25). Elas são elementos convencionados graficamente e classificam-se como instrumentos peculiares da linguagem dos quadrinhos. Estas figuras cinéticas estão associadas à preocupação do artista em “evocar uma resposta emocional ou sensual” (MCCLLOUD, 1995, p.121) no leitor das HQs, porque ela traz um aspecto dinâmico e vivo para narrativa, intensificando o potencial expressivo dela. A seguir, temos uma HQ de Calvin exemplificando essa preocupação do autor em representar, através das linhas de movimento, as atitudes e emoções dos personagens Calvin e Hobbes.

Figura 6 – Calvin e Hobbes



Fonte: Disponível em: < <http://bit.ly/2AGAxH0> >. Acesso em 20/03/2017.

Observando a HQ de Calvin e Hobbes, notamos que as linhas de movimento proporcionam a narrativa uma perspectiva de dinamicidade e de intensificação da dramaticidade dos atos praticados por Calvin e Hobbes. Além de conferir um tom mais realista as ações dos personagens, pois, no segundo quadrinho, Calvin arremessa o objeto, e a linha de trajetória traçada causa uma representação imagética significativa que nos auxilia a reconhecer a ação mais eficazmente.

A origem das linhas de movimento é advinda da pintura *Nu Descendant um Escalier* (Nu Descendo uma Escada) de Duchamp “onde a tela tenta reproduzir a ilusão do movimento utilizando um recurso gráfico semelhante às atuais linhas de movimento das HQs” (FRANCO, 2001, p.25). Esta relação com a pintura demonstra o quanto as linhas de velocidade estão ligadas à noção de expressar as figuras de modo a construir uma espécie de metáfora visual que, conforme Mccloud (1995, p.129), são símbolos linguísticos elaborados para representar o invisível e que estão tão consolidados na mente do leitor que, mesmo que as tiremos do seu contexto de origem, elas ainda continuaram a significar para o leitor a ideia para qual foi convencionada.

Tal vocabulário simbólico possui um vasto repertório de linhas reconhecíveis nas histórias em quadrinhos e que, segundo Mccloud (1995, p.129), tem um potencial de

crescimento ilimitado, pois as HQs modernas são narrativas de linguagem ainda jovens e consequentemente em desenvolvimento.

2.4 AS HQS E AS SUAS VÁRIAS EXPRESSÕES NA MÍDIA AO LONGO DO TEMPO

As HQs se apresentam na mídia de diferentes formas - impressas ou digitais. E por meio de tal distinção construímos uma linha do tempo sintética para tratar das variações entre as publicações. Para isso, discorreremos, a seguir, um pouco sobre as manifestações apresentadas por Franco (2001, p.15), as impressas- a página dominical, a tira de jornal e a revista periódica (mais comuns) as *grafic novel* e álbuns, manuais didáticos, os *story boards* e os *Franzines*, que são formas menos corriqueiras; e como digitais a chamada de vídeo BD, a HQ Radiofônica, a HQ ao vivo e as novas manifestações em formatos digitais CD- ROM & *Internet*.

1. Página dominical – foi à primeira forma de publicação das histórias em quadrinhos atuais, começou a figurar como material incluso nos cadernos de domingo dos jornais norte americanos no início do século XX e comumente ocupava apenas uma página do suplemento de domingo desses jornais.

2. A tira de jornal – também nascida nos Estados Unidos, no início do século XX, a tira de jornal é caracterizada por possuir “formato horizontal composto por uma coluna de quadrinhos enfileirados, na maior parte das vezes o número de quadrinhos ou vinhetas fica entre 2 e 4, mas pode variar em alguns casos” (FRANCO, 2001, p.15). Esse formato de narrativa possui até hoje espaço nos periódicos do mundo e com grande popularidade. Sua publicação pode variar tanto nas cores (preto em branco ou em cores) quanto na extensão (pode ter uma narração completa ou seriada), como também no espaço temporal de sua divulgação (diárias ou semanais).

3. A revista periódica ou *Comic Book* – publicação nascida nos Estados Unidos e que tem como referência para sua origem a revista em quadrinhos *The Funnies* de 1929. Este título fez bastante sucesso e se propunha a reeditar quadrinhos já publicados nos jornais da época. O vantajoso retorno comercial dessa forma de publicação fez com que várias outras revistas periódicas surgissem e se disseminassem para outras partes do mundo. A partir dessa revista, mais páginas foram disponibilizadas aos quadrinhistas que puderam ter mais espaço para desenvolver a linguagem constituinte dos quadrinhos. Outro aspecto marcante das *comic books* é a grande quantidade de exemplares produzidos e distribuídos em bancas de jornal.

4. *Albums & Graphic Novels* – visando um leitor mais intelectualizado, os álbuns constituem objetos mais bem elaborados. Eles são edições que possuem o emprego de um material preocupado com a qualidade do papel, da encadernação e que levam um tempo mais longo para serem construídos por seus autores devido ao refinamento da arte. Ademais, diferentemente das revistas são distribuídos em livrarias e não publicados em jornais. O termo *Graphic novel* foi usado pela primeira vez pelo artista Will Eisner (artista norte americano) que batizou sua publicação “No Coração da Tempestade” com essa designação e a destinou a um público mais refinado, formatando-a como um livro e desvinculando-a das HQs *comics*.

5. *Franzines* – a origem desta publicação está relacionada às “publicações independentes, nas quais os fãs de personagens de quadrinhos, seriados de cinema e TV, ficção científica literária, etc., escreviam artigos sobre seus ídolos” (FRANCO, 2001, p.16). A partir dessa perspectiva, com o tempo, outros elementos foram publicados nessas revistas alternativas, como os trabalhos de autores ainda sem notoriedade e, depois, de artistas recusados pelas editoras. Hoje, as *Franzines* representam um espaço de liberdade de expressão para os artistas quadrinhistas, pois essas publicações são espaços não subjugados a lógica do mercado das HQs. As tiragens dessas publicações são em número reduzido e sua distribuição é realizada pelos correios. Outro ponto relevante a respeito das *Franzines* é que elas acabam por se comportarem como “laboratórios de exploração da linguagem dos quadrinhos” (FRANCO, 2001, p.17) devido à liberdade proporcionada pela falta de amarras das leis do mercado.

6. *Manuais didáticos* – a união entre a imagem e a escrita proposta pelos quadrinhos é uma expressão interessante para área da didática e sua utilização vem ocorrendo desde seu surgimento, com a produção de manuais e cartilhas para os mais variados fins. Dentre as tarefas, nas quais os quadrinhos foram empregados para ensinar, figuram a montagem de objetos de guerra e no combate a doenças através de campanhas contra essas enfermidades. De acordo com Franco (2001, p. 17), os traços marcantes das narrativas-roteiro são “a objetividade da mensagem e o esquematismo”, pois, a intenção nelas era simplificar a mensagem de modo que a informação chegasse nítida ao leitor.

7. *Story Boards*– Franco (2001, p.17) define as *Story boards* como “sequências imóveis de cenas que servem como parte entre o roteiro do filme e a fotografia final”. O autor explica que estas sequências teriam o papel de indicadoras para as tomadas, e que partir delas seriam sugeridos - ângulos de câmera, cenário e outros elementos que se utilizam da percepção da imagem.

8. Vídeo BD ou BD Clip (HQ em vídeo) – as HQs em vídeo foram “experiências de transposição de álbuns de histórias em quadrinhos para o formato de vídeo clip” (FRANCO, 2001, p.17) através desses experimentos seus autores mesclaram recursos de digitalização e efeitos visuais computacionais aos elementos de composição da linguagem das HQs com o propósito de produzir narrativas que combinassem tais componentes. A publicação de algumas dessas experiências se deu na revista francesa *L’ Art Vivant* e os primeiros experimentos de BDs (*Bande Dessimies*– álbuns de HQ, assim, chamados na França) em formato de vídeo clipe datam da década de 1980.

9. HQ Radiofônica e a HQ ao Vivo– foram duas experiências de adaptação da linguagem das HQs para outros meios, promovidas pelo quadrinhista brasileiro Andraus, que realizou, em março de 2000, o primeiro experimento de transpor as HQs *Esquizofrenia das Agradáveis* de Xalberto e *Um Diálogo Além do Humano* (de sua autoria) para o rádio, criando uma narração multifacetada agregada a efeitos de som produzidos para ela (FRANCO, 2001, p. 17). Já o segundo experimento também foi realizado por Andraus, no qual por intermédio de uma performance intitulada por ele de “HQ ao Vivo” , tentou expressar como nos quadrinhos a simultaneidade temporal.

10. Digitais CD-ROM & Internet– depois do processo de “hibridização de técnicas de elaboração do desenho, colorização e letreiramento que uniu o suporte de papel e computador” (FRANCO, 2001, p. 30), o cenário para o começo das adequações dos quadrinhos para o CD-ROM floresceu, abrindo inúmeras possibilidades para a mescla da gramática das HQs com os recursos da hipermídia. Com o passar dos anos, outros experimentos fundindo a linguagem das HQs aos recursos das novas tecnologias foram sendo realizadas e à medida que a tecnologia e a rede evoluem as formas de apresentação dessas narrativas também são afetadas. Atualmente, vários artistas realizam trabalhos de adaptação e criação de HQs para o computador.

Sobre este último tópico, as HQs produzidas para o computador, ponderamos com mais detalhes na próxima seção, uma vez que ela a categoria de quadrinho criado na relação sintaxe das HQs/ hipermídia é a que nos interessa nesse trabalho.

Conquanto, antes de iniciarmos a discussão sobre as HQs digitais, discorreremos na subseção 2.5, a respeito dos quadrinhos e o ensino de LP, bem como das contribuições do uso deste gênero textual para o processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

2.5 AS HQS E O ENSINO DE LP

Com as mudanças ocorridas no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, cuja principal consequência foi o deslocamento do foco sob a gramática normativa para o ensino da língua em uso numa perspectiva de interação comunicacional, o texto passa ser a base para se tratar a língua na sala de aula e a diversidade de gêneros empregados no ambiente escolar multiplicaram-se (RAMOS, 2016).

Diferentes gêneros textuais como os jornalísticos, os publicitários, as receitas culinárias, as HQs, dentre outros foram inseridos no contexto escolar com a finalidade de possibilitar que o estudo do funcionamento dela saísse da abstração e se comportasse como algo mais palpável.

As HQs, que estão inclusas nesse rol de gêneros textuais abordados em sala de aula hoje, são um dos gêneros relevantes para o estímulo da leitura, da produção textual, da interpretação textual e até para o trabalho com a argumentação. Este gênero é um expressivo recurso que quando explorado de modo a destacar os elementos que o tornam singular, revela o quão produtivo pode ser a sua abordagem para a tarefa de discutir inúmeras questões sobre a língua como: adequação/inadequação do uso da língua, variação linguística, preconceito linguístico, coesão, coerência, depreensão do sentido pelo contexto, etc. (RAMOS, 2016).

Alguns dos fatores que contribuiriam para que os quadrinhos se configurem em gênero apto para o ensino-aprendizagem LP são elencados por Vergueiro (2016, p. 21-24) ao afirmar que:

- 1.Os estudantes querem ler os quadrinhos;
- 2.Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente;
- 3.Existe um alto nível de informação nos quadrinhos;
- 4.As possibilidades de comunicação são enriquecidas pela familiaridade com as histórias em quadrinhos;
- 5.Os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura;
- 6.Eles enriquecem o vocabulário dos estudantes;
- 7.O caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar;
- 8.Têm um caráter globalizador;
- 9.Podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema

Na citação acima Vergueiro (2016) lista algumas razões para que as HQs sejam consideradas como um gênero textual coerente para o emprego no processo de ensino-aprendizagem da LP, a primeira delas é a popularidade deste gênero entre o público jovem que vê nos quadrinhos não só uma fonte de informação como também textos divertidos; a segunda razão está relacionada à ampliação da compreensão do conteúdo programático

proporcionada pela junção da imagem à linguagem verbal, o que auxilia na eficiência de ensinar a respeito da língua; a terceira razão liga-se ao alto nível de informação existente nas HQs que por versarem sobre variados temas podem ser empregados como ponto de partida ou de apoio para inúmeras discussões em sala de aula; a quarta razão corresponde à inserção das HQs, como uma forma de ampliação dos meios de comunicação empregados pelos alunos, pois estes poderiam se utilizar também da linguagem gráfica como forma de expressão de suas ideias; a quinta razão compreende a noção de que a leitura dos quadrinhos propicia ao estudante o hábito de ler e instiga-o a buscar ler outros gêneros textuais; a sexta razão depreende que ao ler os quadrinhos os alunos enriquecem seu vocabulário, uma vez que a diversidade de temas tratados nas HQs favorece essa ampliação vocabular; a sétima razão menciona que as histórias em quadrinhos impulsionam o desenvolvimento do pensamento lógico, à medida que as lacunas deixadas pelos autores exigem que os leitores se utilizem de sua imaginação para preencher tais espaços; a oitava razão trata da proposição das temáticas dos quadrinhos serem assuntos quase sempre relacionados a questões que não exigem do leitor conhecimentos antecedentes específicos; e, por fim, a nona razão indica que devido as inúmeras temáticas que aborda, as HQs podem ser utilizadas pelos professores em diferentes níveis escolares e séries distintas. Além destas razões Vergueiro (2016) ainda aponta como ponto positivo para o emprego dos quadrinhos em sala de aula o baixo custo das mesmas e a abundância de suportes nos quais tais textos são veiculados.

Assim, estas razões apresentadas por Vergueiro (2016) denotam que ao incrementar as HQs no contexto de sala aula, estamos não só acolhendo um gênero que agrada ao público escolar, mas também que favorece a compreensão textual pela junção do verbal e não verbal. Implica um esforço cognitivo do estudante para preencher as lacunas ocasionadas pelas elipses, estimula o hábito da leitura entre os alunos, enfim, possui vários aspectos que evidenciam que os quadrinhos auxiliariam na promoção de aulas mais agradáveis e interessantes.

E diante de tantas qualidades as HQs demonstram segundo Mendonça (2010) ter potencialidades pedagógicas que não devem ser subestimadas nem negadas, pois excluir gêneros textuais como este que aproximam o saber escola com os interesses dos alunos alargaria ainda mais a distância entre o que o estudante procura e o que a escola oferece.

Segundo Vergueiro (2016), não existe regras preestabelecidas de como empregar as HQs no contexto escolar, mas apenas a adequação delas ao propósito pretendido pelo professor durante a composição de seu planejamento de aula. Portanto, as HQs são um gênero textual que podem representar um recurso didático eficiente para o ensino da LP, conquanto

para que este uso se torne mais eficiente é importante que haja um planejamento por parte do professor que contemple o gênero, demarcando seus aspectos linguísticos, semânticos, pragmáticos e extralinguísticos tais como o suporte no qual foi veiculado. Dessa maneira, o quadrinho pode ser explorado enfatizando-se a sua funcionalidade no processo de interação social. Pois, elementos como o suporte pode sugerir uma mudança de comportamento de como abordá-lo no contexto, à medida que entendemos que há distinções entre a abordagem de um quadrinho impresso e de um quadrinho digital, e de que as implicações das particularidades da linguagem que cada um possui devem ser levadas em consideração durante a produção de uma análise.

Na seção 3, discorremos a respeito de tais especificidades que diferenciam a categoria das HQs digitais das impressas, como se dá a interação da linguagem dos quadrinhos à linguagem da hipermídia e sobre os aspectos destas duas linguagens que constituem as HQs *Pixtons*, que são os gêneros textuais tratados nesta pesquisa.

3 QUADRINHOS DIGITAIS E O *PIXTON*

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. Esses três aspectos contribuíram para que as relações leitura/leitor e texto/escritor também se modificassem, pois a leitura toma uma dimensão mais dinâmica e há intensificação do seu aspecto plurilinear. Não obstante, a escrita toma dimensões cada vez mais conectados a outros textos, circunscrevendo o escritor numa posição de produtor de textos mais co-construídos.

Isso porque a comunicação mediada pelo computador representa “uma revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente” (CRYSTAL, 2001, p.X, apud MARCUSCHI, 2008, p.199), uma vez que, segundo Crystal (2001) a linguagem na internet sofreu efeitos que lhe causou um impacto em aspectos como: a ortografia (emprego de inúmeras abreviaturas pouco convencionais, composições frasais pouco ortodoxas e uma grafia semialfabética), a pontuação (minimalista) e na sua natureza enunciativa (associam-se mais semioses do que habitualmente), confirmando nossa proposição de que as relações leitura/leitor e texto/escritor são afetadas por essa revolução tecnológica.

Outro ponto que também é destacado por Crystal (2001, apud MARCUSCHI, 2008) como alvo de impacto da relação linguagem/internet são os gêneros textuais realizados no ciberespaço, pois neste ambiente os gêneros passam a se transmutarem radicalmente, além dele ser um espaço onde alguns gêneros novos são desenvolvidos.

Os gêneros novos, principalmente aqueles ligados a mídia eletrônica, possuem características que suscitam um tratamento específico para suas particularidades formais, e por isso, mudam sensivelmente a nossa relação com a oralidade e a escrita, além de oferecer a possibilidade de se rever alguns conceitos clássicos sobre a textualidade (MARCUSCHI, 2008, p.200). Portanto, a abordagem deles necessita que se repense várias questões referentes e concernentes à linguagem, que no geral, não suscitariam no estudo dos gêneros tradicionais.

Esta mudança de perspectiva quanto ao tratamento direcionado ao gênero textual ligado às tecnologias da informação aconteceu, por exemplo, com as HQs que, ao serem associadas ao mundo digital e a linguagem da hipermídia, incorporam as suas narrativas aspectos dinâmicos e interativos que marcam estas produções digitais; e infringem nelas marcas específicas que devem ser denotadas durante sua apreciação enquanto gênero textual.

3.1 QUANDO AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS SE ALIAM À HIPERMÍDIA

Desde a década de 1980, a relação HQ/internet vem se estabelecendo de modo a infringir mudanças significativas na forma de expressão dessas narrativas no âmbito digital. No começo, esta conexão representou apenas uma espécie de reprodução das HQs impressas com a diferença de que elas seriam divulgadas por tiras e não em sua totalidade.

Esse procedimento teve como uma das pioneiras a revista em quadrinhos *Circus* que em 1986 adquiriu um espaço no *Minitel*⁷ na intenção de divulgar seus produtos (divulgando propagandas e dados sobre os álbuns de HQs e sobre os quadrinhistas da editora). Durante esse período a publicação resolveu lançar um projeto de adaptação das tiras da personagem Mafalda do quadrinlista Quino, para a tela do computador (FRANCO, 2001, p. 63). Com o propósito de apresentar um quadrinho por vez e deixar com que o leitor conduzisse o processo leitura conforme o seu próprio ritmo.

Mais tarde, a partir da década de 1990 (graças ao desenvolvimento da rede Internet), inúmeras experiências de veiculação de HQs online foram realizadas, entretanto, sob perspectivas distintas, algumas delas buscaram ajustar os quadrinhos para a net e outras se utilizavam dos novos recursos e possibilidades oferecidos por ela.

Como exemplo da primeira categoria, pode-se citar: o site do *Art Comics Syndicates* que, desde fevereiro de 1995, publica tiras semanais (algumas recicladas de jornais diários norte americanos e outras criadas para esse ambiente) e, com isso, obteve um grande número de visitantes na sua página. Outro representante desse grupo de pioneiros adaptadores é o site do quadrinlista Don Simpson que, desde 1994, veicula os quadrinhos do personagem Megaton Man (que é um escárnio aos super-heróis) e possui o formato de página horizontal, diferenciada das HQs impressas que tradicionalmente são verticais; pois eram destinadas a divulgação na *internet* (FRANCO, 2001, p. 64).

Quanto aos *sites* da segunda categoria, ou seja, aqueles que se aproveitam dos recursos da hipermídia para formular as HQs; temos como um dos representantes o *site Argon Zark* que veiculou histórias em quadrinhos criadas no computador e planejadas para serem lidas na internet. O idealizador do ambiente virtual foi Charley Parker que, em junho de 1995, propôs que o *Comic book* virtual utilizasse da multimídia e do hipertexto ofertados pela web.

⁷ O *Minitel* francês surgiu como dispositivo estratégico para levar a França à Sociedade da Informação. Podemos pensar o *Minitel* como um sistema que por restrições tecnológicas e regulamentares (estrangeiras) fechou-se em torno de si, com uma tecnologia desenvolvida pela Companhia Telefônica Francesa, que ligava terminais de videotexto de baixa memória, nos domicílios, a centros de servidores, via Transpac. (LACERDA, 2001, p.2).

Ainda nessa linha de incorporação dos recursos oferecidos pela *web*, o *site Impulse* traz, em 1993, uma proposta de jogo interativo no qual o leitor além de se deparar com HQs produzidas de forma coletiva pelos artistas do portal também podiam participar, contribuindo com um novo rumo para a narrativa. Ademais, de forma hipertextual, os leitores/participantes podiam com cliques voltar ou avançar para versões diferentes da história, o que, de acordo com Franco (2001, p. 65), é um rompimento da linearidade da narrativa.

Nesse contexto, observamos que o aparecimento destes *sites* durante o crescimento da internet traz consigo posturas diferentes quanto à vinculação das HQs ao computador, pois enquanto alguns dos *sites* (*Art Comics Syndicates*, *site* do quadrinhista Don Simpson dentre outros) tentaram só reproduzi-las na *web*, sem nenhuma interação com os recursos do ambiente; outros *sites* (*site Argon Zark*, *site Impulse Freak*, Carl Lives de Scott McCloud, Grupo *Orbi Media* da primeira geração HQtrônicas; a *FlashHQ*, *Combo Rangers*, *Aces Weekley*⁸, *A Brigada Ônix*, *Anima Zone*, *Os 2 Mundos De Dante* e *Central do Rato* da segunda geração de HQtrônicas; e *NeoMaso Prometeu* e *Ariadne*, *Nawlz*, o diário de Virgínia e o *Labirinto Pós-Humano* da terceira geração HQtrônicas intitulada por Franco (2013) de *brinGuedoTeCA 2.0*⁹) veem nessa interação um ponto de partida para propostas inovadoras e revolucionárias.

Esta interação HQ e hipermídia está exemplificada abaixo, na ilustração 7, que traz a imagem do *site Impulse Freak* representa da primeira geração de HQtrônicas:

Figura 7 – Tela inicial do *site Impulse Freak*.



Fonte: Disponível em: <<http://www.sito.org/cgi-bin/ifreak/display#>>. Acesso em 20/03/2017.

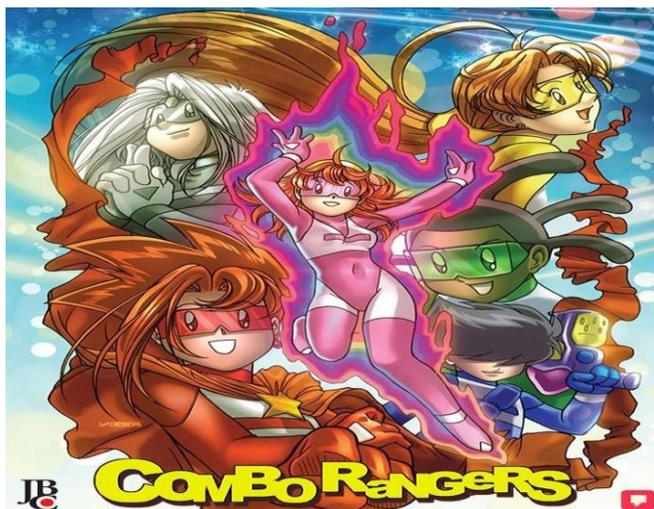
⁸ “Revista digital editada pelo britânico Davi Lloyd, com artistas novos e veteranos” (LUNA, 2013, p.43).

⁹ O título faz referência a Guanina, Timina, Citosina e Adenina que são à base dos nucleotídeos do DNA, quanto ao 2.0 Franco (2013) relaciona –o ao espaço em que ocorre a narrativa.

Na figura 8, vemos a representação da tela inicial do *site Impulse Freak*, que pertence a primeira geração de HQtrônica, porque já utilizava da interação linguagem das HQs aos recursos multimídia e hipertextuais, mas ainda com as limitações infringidas pela tecnologia de seu tempo (década de noventa início dos anos 2000).

Já a próxima, figura 8, ilustra um dos sites da segunda geração de QHtrônicas:

Figura 8 –*Combo Rangers*.



Fonte: Disponível em: < <http://bit.ly/2ClvsRN> >. Acesso em 30/05/2017.

A figura 8 destaca o *site Comobo Ranger* que atrela suas narrativas a vários subsídios da hipermídia como a inclusão de trilha sonora, inclusão de dublagem das animações, diagramação dinâmica da página e uso de animações. As HQs deste site são consideradas HQtrônicas de segunda geração, uma vez que, segundo Franco (2013, p.35), elas têm seu surgimento ligado ao *plugin-up flash* “que ampliou as possibilidades a utilização de recursos de hipermídia e a convergência midiática”, dando a estes *sites* a possibilidade de usar recursos como trilha sonora, inclusão de animações, de narrativas multilineares e diagramação dinâmica. Similar ao que ocorre com as de 3ª geração representada abaixo pela figura 9:

Figura 9 – *Nawlz* HQtrônica de 3ª geração.



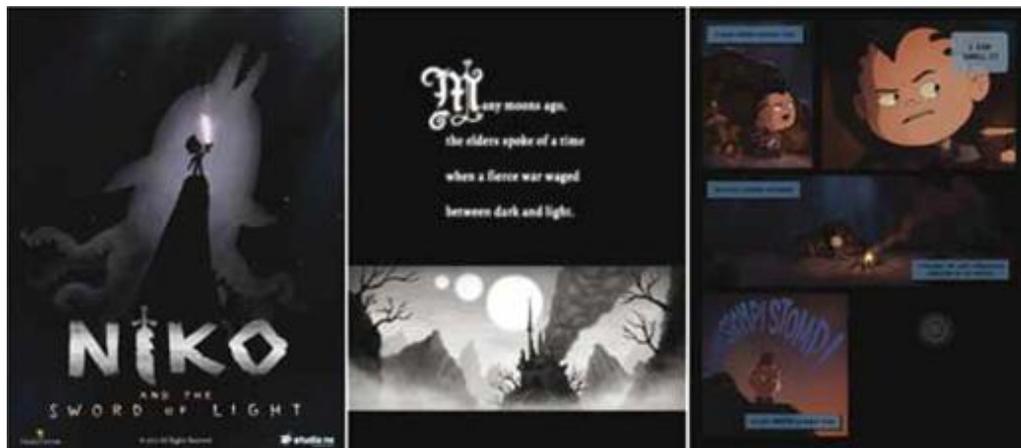
Fonte: Disponível em: < <http://bit.ly/2ktgy3G> > Acesso em 02/06/2017.

A terceira geração de HQtrônicas exemplificada pela figura 9, pois, nela temos uma cena de uma HQ do *site Nawlz* que se utiliza de inúmeros recursos da hipermídia e da internet com refinamento e maturidade, combinando a linguagem da HQ aos elementos digitais de modo a construir narrativas complexas que tencionam para a perspectiva da realidade aumentada.

Essa segunda categoria de sites (HQstrônicas de 2ª e 3ª geração) são chamadas pelos autores Santos, Corrêa e Tomé (2013) de *webcomics*, porque são feitas para a *web* e possuem, em sua composição, imagens virtuais, comumente de tamanho pequeno, com o propósito de serem lidas na própria tela do computador (CAPPELLARI, 2010, p.230), dos PDAs¹⁰ e dos telefones celulares, contanto que esses estejam online, por isso, uma das características das *webcomics* é justamente a ligação com a conectividade. Um exemplo de *webcomics* pode ser visto na figura 10, a seguir.

¹⁰ PDA-Personal Digital Assistant.

Figura 10 – Imagens da HQ *Niko*. Página de abertura, página com uso de giroscópio e página com diagramação dinâmica, respectivamente.



Fonte: Captura de tela do aplicativo

A HQ *Niko*, representada na ilustração 10, exemplifica bem os quadrinhos da relação HQ/hipermídia, pois a diagramação e a linguagem nela empregada são dinâmicas.

A adequação das HQs à tela do computador trouxe consigo uma modificação na estética delas, por isso, esse novo espaço exigiu um formato distinto das páginas das revistas, nas quais as histórias impressas se encontravam. Isso favoreceu ao dinamismo criativo dos artistas que perceberam as potencialidades de inovação apresentadas. Tal processo Nunes (2012, p.11) descreve bem quando explica que:

Nas histórias em quadrinhos para os DMLD¹¹, as páginas sofrem um processo de reconfiguração. Ao contrário do meio impresso, cuja página está pronta para o leitor, nos dispositivos móveis, a página pode ir sendo criada e montada conforme a leitura vai fluindo. A cada toque na tela do dispositivo aparecem novos requadros, balões de diálogos e caixas de textos, guiando à narrativa. Com isso, o ritmo de leitura e de aquisição é outro. A tecnologia de representação dos desenhos e gráficos também é diferente. O formato, um dos apontamentos da nova quebra narrativa por meio da evolução técnica e tecnológica, possibilita transições impossíveis de serem feitas nas páginas impressas. Efeitos de cor, foco e movimentos de ação dos personagens da narrativa são conquistas e evoluções da adaptação das histórias em quadrinhos aos dispositivos móveis de leitura.

Como afirma Nunes (2012), a reconfiguração das narrativas para os dispositivos digitais mexeu com a dinamicidade da página, o ritmo de leitura, a representação das imagens, com o movimento das personagens, enfim, possibilitou outras perspectivas de expressar a sequência textual. Desse modo, as HQs online podem variar de acordo com as tecnologias utilizadas pelos seus autores/produtores e também do conhecimento que eles possuem quanto

¹¹ Dispositivos Móveis de Leitura Digital.

ao uso deste aparato tecnológico. O que torna as normas para a produção de quadrinhos algo quase particular de cada artista.

Ainda sobre esse caminho produtivo das HQs digitais, Nunes (2012, p.10) afirma “que as narrativas estão se adaptando aos diferentes dispositivos em que pode ser disponibilizado algum tipo de narrativa”, corroborando com a ideia de que as fronteiras dessas narrativas são diariamente rompidas devido a sua ligação aos novos suportes tecnológicos surgidos.

Esse processo de infindas possibilidades acaba por enriquecer, segundo Nunes (2012, p.11), “os sentidos e os discursos da história contada” à medida que o uso das tecnologias pode significar um enfoque do autor em coisas que ele queira ressaltar ou direcionar a percepção do leitor que ele (o autor) quis destacar para que quem esteja lendo construa uma interpretação condizente com a intenção do produtor.

Nesse sentido, a perspectiva de comunicação que se busca por intermédio dos recursos tecnológicos está relacionada a uma noção de texto no qual ele “envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático...” (ANTUNES, 2009, p. 52), enfim implicam na determinação de que a compreensão do sentido do que se quis expressar esteja cada vez mais envolta por diversas relações que tornam o texto mais dinâmico e mais atraente.

A partir dessa percepção de texto, entendemos que o sentido dele é compreendido através de um movimento que requer a interação texto- sujeitos, pois, esta tarefa mobiliza muito mais que apenas dominar o código ou ter conhecimentos linguísticos, presume a junção de várias habilidades e estratégias que empreendidas em conjunto possibilitam a execução exitosa de tal processo compreensivo.

Portanto, o texto nesse sentido é o “próprio lugar da interação” (KOCH, 2006, p.17), caracterizando-se como a expressão de algum fim comunicativo, passa a ser visto como local de compartilhamento coletivo, cujos indivíduos reconhecem signos coletivos, acionam conexões com outros textos, constroem pontes para significações diversas daquelas propostas pelo autor e se tornam bem mais conscientes do seu papel construtor da significação do texto.

A acepção de linguagem que permeia esta noção de texto abrange o contexto da relação entre as hipermídias e os textos tradicionais, convergindo para a expressão de textos ainda mais dinâmicos e interativos que se traduzem na definição de hipertextos. Hipertextos, que, por sua vez, perpassam a linguagem dos quadrinhos virtuais dando aos leitores um caráter de coautor, conforme discutimos na subseção 3.3.

3.3 O HIPERTEXTO E A LINGUAGEM DO QUADRINHO DIGITAL

Partindo da afirmação de que “... todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido, e que todo texto é plurilinear na sua construção, poder-se – ia afirmar que - pelo menos do ponto de vista da recepção- todo texto é um hipertexto” (KOCH, 2006, p.61), portanto, resguardando as peculiaridades do texto eletrônico, a hipertextualidade é um fenômeno que compreende uma noção que, segundo Marcuschi (1999, p.1), sempre existiu na tradição ocidental, pois, as notas de rodapé, as referências, as citações de um texto científico; ou boxes explicativos dos arredores do corpo da reportagem comportam-se como pistas que são apontadas para que o leitor realize uma leitura não linear.

Dessa forma, a diferença entre o hipertexto tradicional (de notas de rodapé, de referências no texto...) e o eletrônico reside “apenas no suporte e na forma e rapidez do acesso” (KOCH, 2006, p.61), uma vez que a dinamicidade com a qual ocorre a conexão entre os textos, a modificação deles, a recategorização, enfim, as mudanças em seus vários aspectos de configuração são rápidas e progressivas na dimensão virtual.

Neste sentido, Marcuschi (1999, p.3), afirma que na perspectiva na qual o texto é visto como um artefato cujo sentido é fruto de uma compreensão não linear e não sequencial; ele se assemelha ao hipertexto. Por conseguinte, “as teorias do texto, tal como as conhecemos, auxiliam na compreensão do funcionamento do hipertexto” (MARCUSCHI, 1999, p.3) e essa premissa se respalda na ótica de que a novidade não se encontra em algo relacionado à língua no seu aspecto de ação sócio cognitiva, porém no seu aspecto virtual.

Por isso, Marcuschi (1999, p.1), ao definir hipertexto, cogita que ele é: “uma escritura eletrônica não sequencial e não linear, que se bifurca e permite ao leitor o acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real”, apontado, nessa definição para características que não se centram nem na não linearidade e nem na não sequencialidade, mas, sobretudo, na implicação que essas trazem para o modo como o leitor direciona suas escolhas durante o processo de construção de sentido do texto, ou melhor, dos textos.

Esta atividade de seleção do caminho informacional faz do leitor, dentro dessa proposta, um sujeito bem mais ativo e que é responsável por parte da construção hipertextual. Entretanto, o fluxo de tais escolhas não se dá de modo aleatório, pois elas são definidas a partir de assuntos tratados no texto. Diante disso, esse fluxo de leitura não se prende à ordem fixa ditada pelo autor, mas se estrutura interativamente entre aquilo que o autor propõe no texto e aquilo que o leitor constitui de conhecimento em sua compreensão da estrutura textual.

Podemos considerar, então, que esse movimento interativo se coaduna em algo que Marcuschi (1999, p.1) define como coautoria, uma vez que ele afirma que “essa forma de estruturação textual faz do leitor simultaneamente coautor do texto final” e isso, se deve aos obscuros limites entre quem lê e quem escreve o hipertexto, dada sua composição que pressupõe a criação das ligações pelos autores e as escolhas dos leitores de que trilhas da leitura fazer. E, de acordo com Lévy (1998, p.44), a construção do sentido de um hipertexto é diferente para cada receptor por que:

A operação elementar da atividade interpretativa é a associação; dar sentido a um texto é o mesmo que ligá-lo, conectá-lo a outros textos, e portanto é o mesmo que construir um hipertexto. É sabido que pessoas diferentes irão atribuir sentidos por vezes opostos a uma mensagem idêntica. Isto porque, se por um lado o texto é o mesmo para cada um, por outro o hipertexto pode diferir completamente. O que conta é a rede de relações pela qual a mensagem será capturada, a rede semiótica que o interpretante usará para captá-la.

Desse modo, a construção do sentido do hipertexto está conectada às associações cognitivas que o leitor realiza durante o processo de leitura, assim como também às relações textuais em que o texto base se encontra. Tal condição propositora de pluralidade de significações do hipertexto relaciona-se com aspecto dele abranger não um discurso, mas vários que somados o costumam.

Segundo Marcuschi (1999, p.3), essa costura geral de discursos deve-se as características que delineiam a natureza do hipertexto como: a não linearidade (aspecto central do hipertexto), a volatilidade (por causa do caráter virtual do suporte), a espacialidade topográfica (espaço de escritura não hierárquico), fragmentariedade (noção de hipertexto que carece de um centro regulador imanente), a multissemiote (possibilita interconectar ao mesmo tempo a linguagem verbal e não verbal), acessibilidade ilimitada (acessa todo tipo de fonte), interatividade (graças à relação contínua entre o hipernavegador e os inúmeros autores em quase sobreposição em tempo real) e a iteratividade (decorre da natureza polifônica e intertextual do hipertexto).

Somado a esse conjunto de características, temos ainda aos hiperlinks que funcionam como: “dispositivos técnicos – informáticos que permitem efetivar ágeis deslocamentos de navegação online, bem como realizar remissões que possibilitam acessos virtuais do leitor a outros hipertextos de alguma forma correlacionados” (KOCH, 2006, p.64), de modo que são eles que permitem a facilidade do leitor de encontrar os caminhos no ciberespaço, apontando, através da sua função dêitica, atalhos que lhe possibilitam completar o sentido textual que

busca. Mas também, tais dispositivos ligam as informações adequadamente para que a leitura tenha uma fluência e não ocorra quebra na compreensão de forma a dispersar o leitor. Ademais, auxiliam na construção de estratégias que gerem no leitor a vontade de percorrer os caminhos apontados.

Essa expressão flexível do hiperlink decorre da natureza da linguagem, pois, segundo Marcuschi (2005, p.7) afirma “a linguagem é uma das faculdades cognitivas mais flexíveis e plásticas adaptáveis às mudanças comportamentais e a responsável pela disseminação das constantes transformações sociais, políticas, culturais geradas pela criatividade do ser humano”, desse modo à emergência de tais mecanismos que proporcionam ao leitor do hipertexto interconexões com outros hipertextos de uma forma coesa, discursiva e semântica, é decorrência do processo de introjeção das tecnologias no espaço social e da congruência de fatores de ressignificação dos modos de uso da linguagem no ambiente virtual.

Tal plasticidade no uso da linguagem permeia a narrativa dos quadrinhos digitais que ao associarem os elementos tradicionais da linguagem das HQs aos recursos da hipermídia tomam uma perspectiva mais multilinear, porque “as HQs eletrônicas vêm, ao longo dos últimos dos anos, se utilizando dos recursos dessa multilinearidade, apresentado narrativas com bifurcações ao longo dos caminhos e links paralelos que levam o leitor a sites de assuntos correlatos aos tratados no roteiro da história” (FRANCO, 2013, p.26), o que gerou uma linguagem híbrida passível de conduzir o leitor a uma condição cada vez mais participativa no trajeto da construção de sentido das HQs digitais.

Dentro da combinação HQ/hipermídia, os principais elementos da linguagem hipermidiática que, segundo Franco (2013), foram agregados aos quadrinhos são:

1. A interatividade– pode se apresentar em diferentes níveis: passivo (repete o padrão do suporte de papel, pois nele o leitor pode apenas avançar ou voltar), o reativo (o leitor pode optar por vários caminhos já preestabelecidos, acionar efeitos sonoros, animações e links) e a interatividade não trivial (o leitor além de poder navegar pela história usando os recursos da hipermídia também pode contribuir para elaboração da narrativa);
2. Animação– nos sites são empregadas animações em 2D e 3D;
3. Diagramação Dinâmica– a divisão das páginas em requadros, na hipermídia, toma uma mobilidade, uma vez que os quadrinhos podem ser levados para fora da página, para outra posição dentro da mesma página ou até serem substituídos por outros quadrinhos;

4. Trilha sonora– a criação de um tema musical para cada capítulo da narrativa;
5. Efeito sonoro– esse recurso pressupõe um comando que aciona os efeitos sonoros de acordo com o ritmo da leitura;
6. Tela infinita– possibilita aos *webquadrinhistas* romper com os moldes tradicionais da diagramação e da narração, experimentando assim, novas potencialidades para essas duas categorias;
7. Narrativa multilinear– o uso nas HQs dos recursos multilineares da hipermídia (*hiperlinks*, mobilidade da diagramação entre outros).

Como já ressaltamos, a congregação dos mecanismos da hipermídia trouxe para os textos uma perspectiva, na qual “essa 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 as 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. Logo, o leitor das HQs passa a condição de um hipernavegador que determina o formato da proposta final do texto.

Portanto, *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 compartilha com outros suas narrativas.

3.4 O PIXTON

O *Pixton* é um site para a criação de HQs digitais, onde é possível criar personagens, cenários e episódios a partir de elementos já padronizados e disponibilizados pela Banda Desenhada¹². Ademais, nele é possível identificar todos os aspectos composicionais de uma história em quadrinhos: balões de fala, personagens, onomatopeias, cenários, adereços entre outros.

Esse ambiente possui uma interface simples, que permite uma navegação fácil e intuitiva. Ele é composto de inúmeras e variáveis opções para a elaboração de *layouts* que

¹²É um texto que coaduna o verbal e não verbal com a finalidade de narrar uma história.

possibilitam o trabalho com a comunicação, o espaço, a forma, a animação e o desenho. Além de disponibilizar uma aplicação que permite aos usuários usar os elementos predefinidos pelo *Pixton* ou que eles criem novos elementos, utilizando a imaginação.

De uso gratuito, o *Pixton* exige apenas que o usuário faça um registro para ter acesso às ferramentas de elaboração de quadrinhos e à rede *Pixton*. Para criar HQs no *site*, não é preciso saber desenhar, basta clicar e arrastar os elementos e combiná-los a um enredo. Pois, por meio do *Pixton*, é possível construir histórias com personagens personalizáveis e articulados que podem ter partes do corpo giradas através de uma seleção; inserir: fundos, diálogos, símbolos e vários elementos; mexer nas posições dos quadros, formatar as tiras como: tiras duplas ou tira convencional e até continuar uma tira feita por outros modificando a versão da história original.

Além de compartilhar a narrativa criada com outras pessoas através de uma rede social, uma vez que o *Pixton* também tem essa funcionalidade de conexão entre os usuários, permitindo que eles compartilhem seus quadrinhos, reescrevam as HQs de outros, seguiam produtores de HQs como fãs, participem de campeonatos, enfim, o ambiente colabora para que os leitores interajam entre si.

Esta colaboração possibilitada pelo *Pixton* é um recurso que exemplifica uma consideração de Franco (2001, p.65) quanto à potencialidade da rede de produção de obras coletivas e do abalo que essa abertura causa em conceitos tradicionais como o de autoria da obra de arte.

Tal tendência de construção coletiva é apontada por Lévy (1999, p.135), como algo natural para arte disponibilizada no ciberespaço:

[...]uma das características mais constantes da ciberarte é a participação nas obras daqueles que as provam, interpretam, exploram ou leem. Nesse caso não se trata apenas de uma participação na construção do sentido, mas sim uma coprodução da obra, já que o “espectador” é chamado a intervir diretamente na atualização [...] de uma sequência de signos ou de acontecimentos.

Nessa perspectiva, ao construir e publicar suas histórias em quadrinhos por intermédio do *Pixton* os usuários elaboram textos nos quais expressam suas ideias, opiniões e podem fazê-lo de modo individual ou coletivamente ao colaborarem com as histórias de outros, possibilitando “uma inter-relação entre os sujeitos que organizam, decidem e criam novas possibilidades de aprendizagens” (DO Ó 2011, p.5), e isso significa que a ferramenta possibilita a construção de tramas interativas que permitem ao leitor dar outro final a narrativa

de outros e até colaborar para a progressão de outras histórias, configurando-se na intervenção mencionada por Lévy (1999) na citação anterior.

Outras características do *Pixton* são que ele integra: imagem, vídeo e textos; e se utiliza da segunda geração da *Word Wide Web* (Web 2.0) que fortalece “o conceito de troca de informações e colaboração dos internautas com sites e serviços virtuais” (DO Ó 2011, p.9), o que torna um o espaço virtual mais dinâmico e possibilita a colaboração dos usuários na construção de conteúdos.

DO Ò (2011) afirma ainda que as ferramentas *Web 2.0* fomentam, através da colaboração de produção de conteúdos, uma elaboração de inteligências coletivas, corrobora com a noção de *groupwares* de Lévy (1998, p.40) sobre as quais ele pontua:

Com os *groupwares*, o debate se dirige para a construção progressiva de uma rede de argumentação e documentação que está sempre presente aos olhos da comunidade, podendo ser manipulada a qualquer momento. Não é mais "cada um na sua vez" ou "um depois do outro", mas sim uma espécie de lenta escrita coletiva, dessincronizada, desdramatizada, expandida, como se crescesse por conta própria seguindo uma infinidade de linhas paralelas, e, portanto sempre disponível, ordenada e objetivada sobre a tela.

Essa teia articulada de textos descrita por Lévy (1998) pressupõe a base para uma nova sociedade do conhecimento que se confirma por intermédio da interatividade e pela comunicação multidimensional e mais sensorial, cujos sujeitos envolvidos tomam parte de uma maneira muito participativa.

Neste sentido, a intensificação do processo de interação na rede internet está envolta pelas às novas formas de pensar a linguagem e de conviver que estão sucessivamente sendo processadas no mundo da hipermídia. Formas essas que são atos habituais dos chamados *nativos digitais*, pois por se sentirem a vontade com os recursos tecnológicos parecem que já estão desconfortáveis com as formas tradicionais de obtenção do conhecimento. O que nos faz refletir sobre a mudança de postura da escola quanto ao trato da hipermídia como ferramenta de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a utilização dos recursos do *Pixton* na prática didática do ensino da língua materna é um instrumento valioso para o ensino de produção textual, as práticas de leitura e compreensão e para promover a interatividade entre conteúdo/aluno/professor, porque, a partir do processo de colaboração possibilitado pelo *Pixton*, os alunos, além de se tornarem produtores que significam o texto que produzem, podem compartilhá-lo ou cooperar para a conclusão da obra de outros alunos.

Toda essa interatividade fomenta potencialidades pedagógicas que, se bem aproveitadas no processo pedagógico, implicam em aquisição de habilidades e de conhecimentos que auxiliariam os alunos num processo de apreensão dos elementos linguísticos e extralinguísticos que compõe o gênero HQ. E, para ilustrarmos como a produção e navegação pelo *Pixton* pode suscitar aprendizado, abaixo temos algumas imagens da página do *Pixton*, demonstrando o layout da página inicial, da página de registro, além de exemplos de alguns dos recursos nele existente.

Figura 11 – Página inicial do *Pixton*.



Fonte: Disponível em: < <http://www.pixton.com/br/> > Acesso em: 02/10/2016.

A figura 11 diz respeito à página inicial do *Pixton*, nela são enunciados alguns exemplos de quadrinhos elaborados nesse espaço, as formas que as ferramentas desse ambiente podem proporcionar à construção de quadrinhos divertidos, com personagens moldáveis, histórias colaborativas e criativas etc. Além das formas pelas quais os visitantes podem constituir cadastro (por diversão, por escola ou por empresas). Registro que o visitante pode efetuar através da página de cadastro exibida na imagem 12 abaixo,

Figura 12 – Página de registro do *Pixton*

Fonte: Disponível em: < <http://www.pixton.com/br/> > Acesso em: 02/10/2016.

Na figura 12, temos a imagem da página cadastro, na qual o visitante deve escolher um nome de usuário, preencher certos dados como de identificação (idade, *email* e senha) e depois escolher a forma como vai fazer o *login* (pelo *Facebook*, *Edmodo*, *Google*, *Office 365* ou pela forma mais comum, que é pelo endereço de *email*). A opção de *Login* é representada pela figura 13 a seguir.

Figura 13 – Opção “Login”.

Fonte: Disponível em: < <http://www.pixton.com/br/> > Acesso em: 02/10/2016.

A figura 13 representa a página de *login* do *Pixton*, que dá acesso ao visitante ao *site*. Para realizar o *login*, o usuário precisa fornecer as informações de: *email* e senha. A partir do fornecimento desses dados, o usuário consegue ter acesso ao ambiente de produção de quadrinhos no qual está inserido o menu apresentado na figura 14 abaixo:

Figura 14 – Opção “menu” do *site Pixton*.



Fonte: Disponível em: < <http://www.pixton.com/br/> > Acesso em: 02/10/2016.

Na figura 14, temos a ilustração do Menu do *site Pixton*. Por meio do dele, é possível obter informações sobre as produções de quadrinho que o usuário já realizou e as atividades, nas quais o mesmo está envolvido (concursos, livros), ver o perfil do participante, as configurações que a página oferece, as comunidades da qual o usuário participa, criar e introduzir vários elementos do *Pixton* (as vinhetas, as personagens, balões...).

Alguns desses elementos podem ser visualizados nas figuras 15 abaixo:

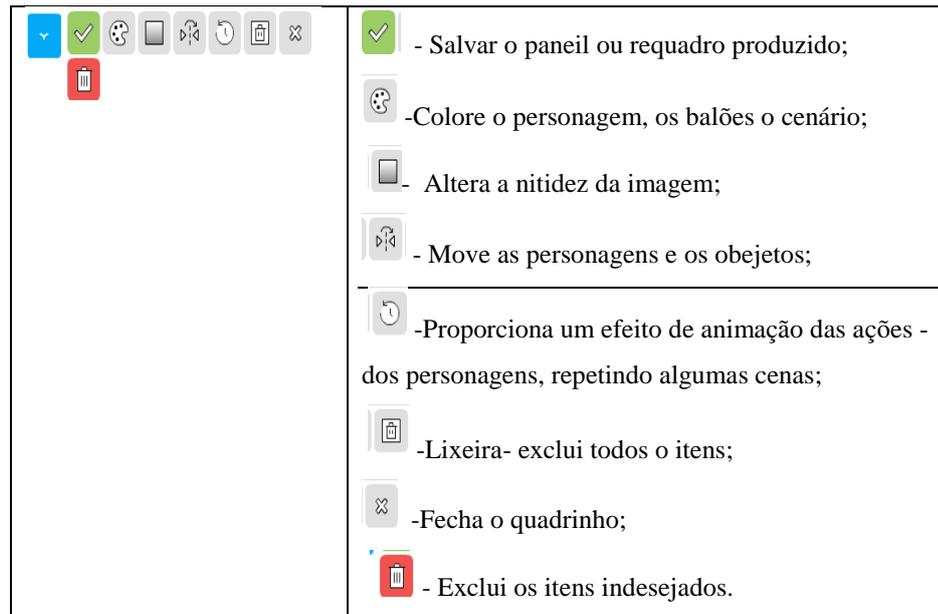


Fonte: Disponível em: < <http://www.pixton.com/br/> > Acesso em: 02/10/2016.

Na figura 15, temos a representação de alguns recursos existentes no *Pixton* para a criação de quadrinhos, como os ícones de inserção de personagens, da fala nos balões, de cenários, de alteração da nitidez e vários outros, conforme detalhamos a seguir no quadro 1.

Quadro 1- Ícones de construção de quadrinhos

	<p>1º ícone: Inserir e criar <i>emoticons</i>;</p> <p>2º ícone: Inserir as falas dentro dos balões;</p> <p>3º ícone: Inserir imagens de: objetos, animais, seres fantásticos e símbolos; além de onomatopeias e linhas de movimento.</p> <p>4º ícone: Inserir os cenários.</p>
<p>1º 2º 3º 4º</p>	



Fonte: Acervo da pesquisa.

O quadro 1 exibe as ferramentas de elaboração das HQs *Pixton* através do uso delas os autores acionam vários mecanismos que os auxiliam, de uma forma prática e intuitiva, na produção de textos divertidos, colaborativos e até competitivos. Representamos um destes mecanismos na figura 16 a partir da exibição da imagem do conteúdo do 4º ícone (inserção de cenários):

Figura 16 – Cenários predefinidos



Fonte: Disponível em: < <http://www.pixton.com/br/> > Acesso em: 02/10/2016.

Na figura 16, temos o portfólio de cenários que podemos inserir na narrativa para constituí-la, eles são imagens predefinidas que estão separados 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* e a natureza das histórias em quadrinhos; como ponderamos na subseção 3.5.

3.5 A MULTIMODALIDADE E AS POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS DA HQ DIGITAL *PIXTON*

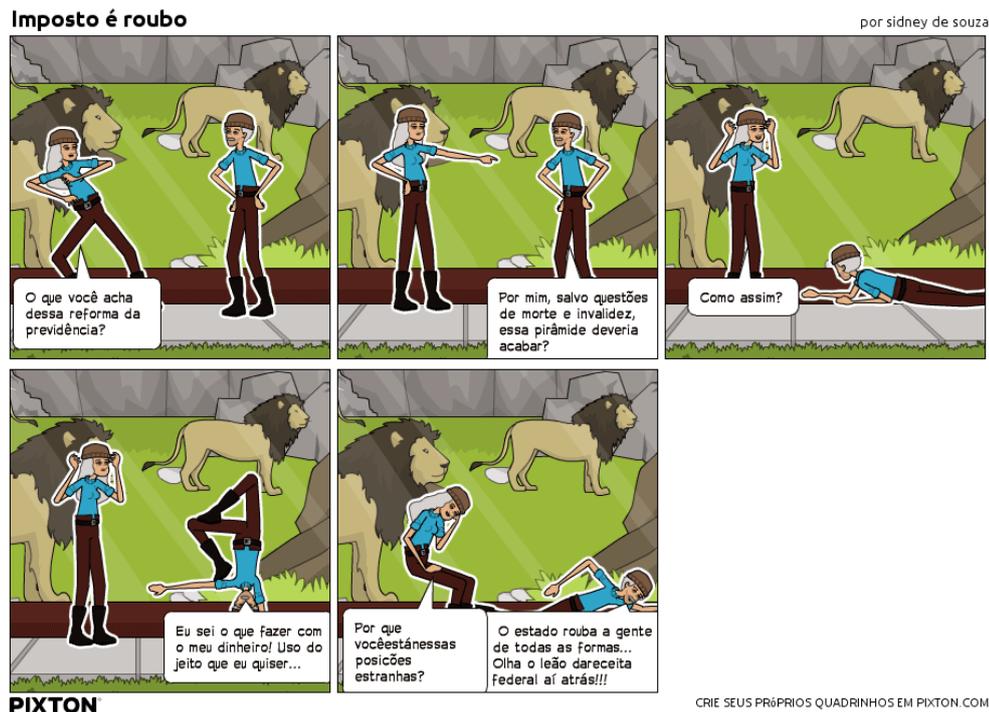
A multimodalidade é um aspecto bem marcante nos textos contemporâneos que imbricam várias linguagens com a finalidade de atingir propósitos comunicativos dos mais distintos. A produção variada de textos que circulam nas diversas mídias e suportes apresenta um entrelaçamento entre: música, imagem, escrita, vídeos, cores, símbolos, enfim entre diferentes linguagens de significar o que se quer expressar.

Assim, a presença do caráter multimodal indica no texto implica a existência de mais de um código semiótico nele, pois, segundo Kress e van Leeuwen (1996) Apud Ferraz (2008, p.1) a existência de duas formas ou mais de representação de linguagem é o que o constitui. Além disso, os autores ainda apontam que o emprego das representações de linguagem estaria relacionado à intencionalidade do produtor e ao potencial expressivo e comunicativo de cada modalidade.

Por isso, o uso do não verbal e do verbal nas campanhas publicitárias, nas páginas do livro didático, nas receitas culinárias, nas HQs e em tantos outros gêneros de circulação social demonstram o quanto a mistura de várias formas de linguagem auxiliam na construção do sentido dos textos que se quer elaborar. Essa relação verbal e não verbal se apresenta como um dos elementos característicos de determinados gêneros, como é o caso das HQs, que expressam através das ações, dos gestos, das expressões das personagens, do cenário, da cor empregada e símbolos outros (o não verbal) que constituem a sua narrativa sequenciada de modo a dar-lhe progressão e significação.

Nas HQs digitais, o aspecto multimodal se acentua ainda mais, à medida que a sua aliança com os elementos da hipermídia lhe confere uma amplitude quanto à combinação das modalidades de representação da linguagem, pois é possível, no contexto digital, se ter a construção de HQs com trilha sonora, com hiperlinks, com adição de fotos ao cenário da história e com vários outros recursos que suscitam a multimodalidade. Abaixo, temos a figura 17 como um exemplo de HQ produzida no *Pixton* que apresenta, entre os elementos verbais e não verbais um diálogo que elabora o sentido da narrativa.

Figura 17 – HQ sobre os impostos cobrados no Brasil



Fonte: Disponível em: < www.pixton.com.br/comic/Imposto_roubo_por_Sidney_de_Souza > Acesso em: 22/04/2017.

Ao analisarmos a HQ acima, notamos que os elementos não verbais: o cenário, as expressões das personagens, a simbologia do leão e todo o resto estão relacionados ao tema discutido em linguagem verbal e que essa combinação entre as modalidades de linguagem corroboram para que a mensagem e o propósito comunicativo do texto possa ser significado pelo leitor. Além dos recursos de emprego de cenários e personagens o ambiente *Pixton* possibilita ao navegador produzir HQs digitais com outras linguagens multimodais como: a inserção de hiperlinks, de fotos, de diferentes cores e símbolos que dentro de cada contexto temático abordado institui sentido ao texto elaborado.

Dessa forma, o autor da HQ digital 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.

E todo esse processo de construção e de tomada de consciência dessas escolhas poderia ser aproveitado no contexto escolar, o que possibilitaria 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 de interativos da sociedade da informação a qual vivenciamos.

Sociedade sobre a qual Moran (2000, p.1) destaca que todos nela estão inseridos num processo de reaprendizado em vários âmbitos das relações: homem-tecnologia, homem-conhecimento e homem-homem ao afirmar que: “na sociedade da informação todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social”, por conseguinte, essa noção de reaprendizagem é uma assertiva concreta e desafiante para área do ensino, uma vez que é justamente por nos encontrarmos na condição de aprendizagem permanente que tal processo causa indagações e inquietações naqueles que lidam com a transposição didática do conhecimento para a sala de aula.

De um modo geral, estas inquietações estão ligadas ao uso didático dos gêneros digitais no ensino da língua materna, pois, embora em alguns programas curriculares estaduais, como os Parâmetros Curriculares de Pernambuco, já constem o trabalho de alguns deles, como o *email*, por exemplo, ainda é algo comum entre os professores indagações sobre como lidar com tais gêneros, como analisá-lo linguisticamente, como adequá-los ao seu plano de ensino, enfim, como trazê-lo para o ambiente escolar como objeto de estudo.

Então, na realização deste movimento de reaprendizagem são cruciais no caminho do reaprender as noções de: que o trabalho com os textos emergentes requer que eles sejam tratados de acordo com as suas particularidades sócio comunicacionais, de suporte e de textualidade; de que o papel do aluno é bem mais ativo na ação de recepção de gêneros digitais, e de que a postura do professor caminha mais para uma direção gerenciadora do conhecimento do que ‘emanadora’ dele.

Nessa perspectiva, a comunicação mediada pelo computador traz consigo implicações para o trabalho docente quanto à inserção dos gêneros digitais, porque posiciona o aluno numa condição cada vez atuante no papel da construção do objeto do conhecimento e suscita que o professor é impulsionado a se deslocar do papel de “transmissor” de conhecimento para assumir uma posição mediadora do conhecimento. O que corrobora para que o processo ensino/aprendizagem se dinamize e cumpra seu papel de torna os estudantes mais preparados para vida social e para o mundo do trabalho.

Isso porque é fato que as novas gerações se desenvolveram acostumadas com a mídia digital, estando elas inseridas nesse meio através do celular, computador, *tablets*, *smartphones* e

demais mecanismos que possibilitam a conectividade dos jovens entre si e com o mundo. E como *nativos digitais*¹³, que são, possuem especial desenvoltura no uso e na realização simultânea de várias atividades de interação por meio dos mecanismos digitais, o que explica em parte a certa dificuldade de inúmeros alunos em conseguirem manter a concentração numa aula que requer que ele se porte de modo direcionado e focalizado, de modo que Lima (2001, p.37-39) afirma que:

ensinar do jeito tradicional hoje é insuficiente para atrair a atenção e motivar a aprendizagem dos alunos destacando que, uma das vantagens do computador na educação é que ele respeita o ritmo de aprendizagem de cada aluno e evita a defasagem entre os tempos propostos pela escola e o tempo particular do aluno em um determinado momento da vida [...] não existe regras que determine a escolha do caminho que o aluno irá optar para resolver determinado problema [...] além destas vantagens nós podemos citar outras como: prazer da descoberta, motivação, alegria, emoção, cooperação, integração social (sobretudo de digráficos e lesados cerebrais), aprendizagem com significado, retorno e possibilidade de correção de erros, desenvolvimento do pensamento crítico, possibilidade de provocar desafios. Para melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem preciso encarar a realidade que mostra a necessidade de levar para a sala de aula novas tecnologias.

As colocações de Lima (2001) a respeito da necessidade de cooptação dos recursos oferecidos pela tecnologia para o processo de ensino–aprendizagem é pertinente à ideia de que o uso da tecnologia na sociedade afeta nossas maneiras de ler e escrever, significando com isso, também, uma mudança de postura quanto às formas de ensinar tais habilidades.

Neste sentido, a produção das HQs *Pixton* estaria inclusa dentro dessa lógica de cooptação dos recursos 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 dos leitores dele.

E 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, sabemos das dificuldades de tais recursos hipermediáticos entrarem para o planejamento pedagógico, desde que entendemos que a resistência à inclusão dos gêneros digitais 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

¹³ Termo criado por Prensky (2001) para indicar uma pessoa que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em sua vida.

didática, gerando uma enorme dificuldade na aplicação da hipermídia no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de todo do contexto difícil, ainda acreditamos que: a inclinação da escola, a tomar partido pelo uso dos recursos hipermidiáticos no seu planejamento pedagógico, é algo que imprescindível para inclusão da instituição e dos seus membros na sociedade da informação; e de 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.

4 A COESÃO E SUA RELAÇÃO 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 congregá-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 texto/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.

Nesta 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.

E 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.

Isso porque 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.

E mesmo concordando com Marcuschi (2009, 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. E 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 (2005, p.175) 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.

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 que 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.

Essa 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.

Tal partilha é imprescindível para aceção da coerência, porque, segundo Marcuschi (2009, 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.

Também compartilham da percepção de que o texto é incoerente por não apresentar essa partilha os autores Beaugrande e Dressler (1981, p.84), que 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 ao contexto dos fatos sociais partilhados e da 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 na próxima subseção.

4.1 A COESÃO E OS MECANISMOS DE REITERAÇÃO E CONEXÃO

Ao definir coesão, Koch (2010, p.13) afirma que: “coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”, indicando que a finalidade das conexões estabelecidas pelos elos conectivos é de produzir uma sequência significativa para a criação de um texto que comunique dentro da sua finalidade comunicativa.

A autora baseada nas reflexões que realizou sobre os estudos de Halliday e Hasan (1976), Brown e Yule (1983) entre outros pesquisadores, nos aponta dois mecanismos de coesão: **1)** a coesão remissiva ou referencial e **2)** a coesão sequencial. Com os quais são possíveis operacionalizar um arranjo na superfície textual que resulte numa estrutura linguisticamente inteligível. Para melhor visualização do processamento destas modalidades coesivas, apresentamos exemplos a partir da tira 080 (Escolhas) representada na fig. 18 a seguir.

Figura 18 – Tirinha 080: Escolhas



Fonte: Disponível em: < <http://bit.ly/2B2ngpj> > Acesso em: 10 de Abril de 2016.

Na tira da figura 18, podemos destacar a presença de ambas as modalidades de coesão, no 4º quadrinho a partir da fala da personagem feminina: “branco ou ao leite?” para se referir ao chocolate mencionado no quadrinho 3, temos um exemplo de coesão referencial, uma vez que o termo chocolate é retomado por suas características. Já nos quadrinhos 1 e 2 há a repetição de uma estrutura sintática: “Nem por um”, que caracteriza a progressão do texto por um processo de recorrência (KOCH, 2010), significando a existência da modalidade sequencial da coesão.

Esse arranjo formulado pelas modalidades de coesão referencial e sequencial compõe o plano local da coerência que embora não seja suficiente para tornar um texto coerente corrobora para ela, fornecendo elementos que dão continuidade e unidade ao texto. Assim, Antunes (2005, p.181) observa que “incoerências pontuais podem, em alguns casos, atingir a coerência global do texto”, significando que a escolha do léxico, e a forma como se encadeia o texto, quando não realizada em consonância com a proposta comunicativa pode afetar seu sentido e sua interpretação.

Em conformidade com esta perspectiva da coesão constituir a estabilidade textual, Beaugrande e Dressler (1981, p.89) indicam que:

[...] a estabilidade de um texto, como ocorre com qualquer tipo de sistema, se mantém graças à continuidade dos elementos que a integram. A noção de ‘continuidade’, se baseia, por sua vez, na suposição de que existe uma relação entre os diferentes elementos linguísticos que configuram o texto e a situação na qual ele mesmo se utiliza dessa ação [...].

Na citação acima, os autores ressaltam que a disposição sequencial superficial conferida ao texto pela coesão é baseada nas relações que os diversos subsídios linguísticos realizam entre si, mas também no propósito que esses possuem para o construto textual. Portanto, a continuidade pela forma estaria atrelada a finalidade comunicativa do texto.

Escolhemos aqui para tratar com o corpus desse estudo esta 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 textuais que elencamos como fundamentação para tratar das relações textuais que a coesão promove na produção textual. Por esse motivo, destacamos abaixo as noções apresentadas abaixo no quadro construído por Antunes (2005, p.51):

Quadro 2 – A propriedade da coesão do texto relações, procedimentos e recursos.

A coesão do texto	Relações Textuais (Campo 1)	Procedimentos (Campo 2)	Recursos (Campos 3)		
	1.Reiteração	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase		
			1.1.2. Paralelismo		
			1.1.3. Repetição propriamente dita	- de unidades do léxico -de unidades da gramática	
		1.2.Substituição	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada por: -pronomes -advérbios	
			1.2.2. Substituição lexical	Retomada por: -sinônimos -hiperônimos -caracterizadores situacionais	
			1.2.3. Elipse	Retomada -elipse	
	2.Associação	2.1. Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	- por antônimos -por diferentes modos de relações de parte/todo	
	3. Conexão	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, periódicos parágrafos e blocos supraparagráficos		Uso de diferentes conectores	-preposições -conjunções -advérbios - e respectivas locuções.

Fonte: Antunes (2005, p.51.)

No quadro acima é apresentada a visão escolhida por Antunes (2005) para a análise da propriedade da coesão no processamento textual, nele são representados três campos: o das relações textuais (campo 1), o dos procedimentos (campo 2) e o dos recursos (campo 3). Em sequência, os campos exibem desdobramentos do que se deve buscar ao analisar o texto, pois a exposição esquemática e as correlações semânticas existentes entre os termos empregados para denominar cada relação, procedimento e recurso favorecem a compreensão quanto às ligações entre os campos e o seu propósito na construção do texto.

Neste trabalho recortamos do quadro 2 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 aqui devido à

recorrência desses procedimentos e recursos nos textos do *Pixton* produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Optamos por não inserir a relação textual associação e nem seus procedimentos e recursos dentro de nosso rol de categorias analíticas por causa de uma questão de limitação de tempo para realização das verificações sobre o corpus da pesquisa. Por isso, construímos este recorte é apresentado logo abaixo no quadro que elaboramos adaptado do: Quadro 2 – A propriedade da coesão do texto relações, procedimentos e recursos de Antunes (2005):

Quadro 3 – Quadro do recorte das categorias analíticas da coesão

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	
			1.2.2. 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 supraparagráficos.	- Uso de diferentes conectores	- preposições; - conjunções; - advérbios; - e respectivas locuções.		

Fonte: Adaptado de Antunes (2005).

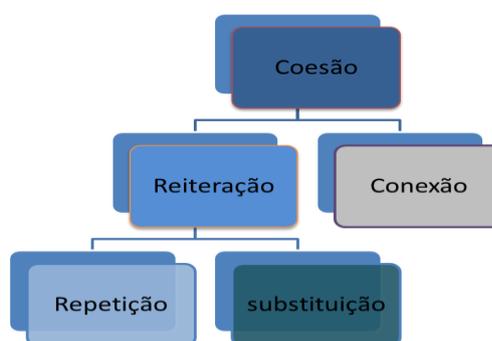
No esquema apresentado no quadro 3 (quadro do recorte das categorias analíticas da coesão) realizamos um desenho dos aspectos que utilizaremos na atividade com os professores de exame dos quadrinhos digitais produzidos por eles: a repetição propriamente

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.

Ao se selecionar aqui os mecanismos coesivos como o da retomada e o da conexão, buscando observar como esses dois mecanismos auxiliaram na produção de um texto melhor interpretável que alcançasse a finalidade da interação social e na construção da coerência textual.

Neste sentido, discutiremos as relações textuais: reiteração e conexão e seus desdobramentos hierárquicos que compreendem nossas categorias de análise para a coesão. E que a partir da ordem demonstrada no fluxo do quadro 3, será posteriormente apresentada, seguindo uma organização que abarca a sequência demonstrada abaixo no organograma da figura 19:

Figura 19 – Organograma: mecanismos de coesão



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na figura 19, nós apontamos o caminho tomado na discussão das categorias analíticas (Reiteração–repetição e substituição e a conexão), desdobrando hierarquicamente os procedimentos que constitui as relações de reiteração e conexão que são abordadas nas subseções posteriores, com a finalidade de refletir a respeito de seu funcionamento no processo de tessitura de um texto.

4.1.1 A reiteração e os procedimentos de repetição e substituição

A relação de reiteração incorre em um movimento no interior do texto de retomada de elementos que previamente já foram citados durante a tessitura textual. Trata-se segundo Antunes (2005, p. 52) “de um movimento de volta constante aos segmentos prévios” que corrobora para a continuidade do texto à medida que as retomadas possibilitam um acesso a informações anteriores que passam a percorrer o construto textual do começo até o fim.

Esse fluxo contínuo é favorecido pelo fato da relação da reiteração está ligada a incidência de alguns procedimentos: a repetição e a substituição que se distinguem pela forma como realizam a retomada, pois enquanto a repetição busca manter a recorrência do mesmo termo ou de trecho de um dado segmento, a substituição favorece a continuidade variando os termos que constituem os elos do texto.

Contudo, ambos os procedimentos possibilitam a manutenção de um nexos textual que apoia uma linha conceitual no desenvolvimento do texto. Sobre isso Antunes (2005, p.61) afirma que “seja mantendo termos da superfície, seja substituindo-os por outros equivalentes, estamos reiterando algum elemento do tema, dos subtemas, da predicação do texto, o que promove a sua coesão e a unidade de sentido,” caracterizando, assim, os mecanismos coesivos como aqueles que operam na superfície do texto e também atuam semanticamente nele.

Além disso, os dois procedimentos (repetição e substituição) abarca alguns recursos. A Repetição compreende os recursos da paráfrase, do paralelismo e da repetição propriamente dita conforme a subdivisão proposta por Antunes (2005), porém desses apenas trabalharemos com o terceiro recurso. Já a substituição abrange os recursos da substituição gramatical, da substituição lexical e da elipse.

Cada subdivisão destes recursos reiterativos possui uma funcionalidade relevante enquanto produtores de significação. Desse modo, elencaremos a seguir os efeitos que eles produzem no texto quando promovem elos coesivos:

1. A repetição propriamente dita – o recurso da repetição propriamente dita baseia-se na finalidade de fazer uma determinada unidade reaparecer ao longo do texto que segundo Antunes (2005, p.70), essa unidade pode ser desde uma palavra até uma frase completa. Tal operação reiterativa é algo recorrente nos textos de um modo geral e relaciona-se ao aspecto de regularidade textual. Salienta-se que a frequência e a quantidade de vezes com a qual esta operação será empregada vão variar por diversos fatores, inclusive por causa do gênero textual, das intenções desejadas e do tema abordado.

Ademais, as circunstâncias que favorecem a variação no emprego da repetição propriamente dita estão ligadas às funcionalidades que o recurso pode assumir no texto, pois, de acordo com Antunes (2005), este pode apresentar as funções de:

[...] marcar a ênfase que se pretende atribuir a um determinado segmento; [...] marcar o contraste entre dois segmentos do enunciado; [...] pode servir como gancho para uma correção, explícita ou apenas sugerida; [...] funciona também para expressar uma espécie de quantificação e marca a continuidade do texto.

Tais funcionalidades apontadas pela autora demonstram o quanto a repetição é uma prática envolvida pela intencionalidade do produtor do texto e direcionada a produzir efeito de sentido na comunicação realizada por intermédio do texto. Daí que quando se emprega a repetição não se está incorrendo em erro por falta de conhecimento vocabular, mas se deve estar no geral usando um instrumento de significação importante para o enunciado que se deseja comunicar.

Esse comportamento não é diferente quando tratamos do recurso da substituição, pois sua aplicação também está envolta por diferentes intenções de comunicar o que se quer. E sobre isso, discutiremos no ponto dois, três e quatro adiante.

2. A substituição gramatical – é um recurso realizado para conferir ao texto características como concisão e clareza. Através do uso dos pronomes e advérbios, por exemplo, é possível realizar referências de um modo econômico e conciso.

Os pronomes constituem, conforme aponta Antunes (2005), “uma classe particular de expressões referências” que retomam (anáfora) ou substituem (catáfora) a coisas e pessoas descritas em um dado texto. Eles funcionam como elementos que possibilitam o encadeamento referencial do texto, como observamos nos exemplos abaixo:

- *A escola era bastante velha. Ela pertencia ao meu falecido avó.* (anáfora).
- *Nunca a quis como a quero agora, talvez tenha sido a reforma na fazenda que me fez voltar a gostar desse imóvel.* (catáfora).

No primeiro exemplo, o pronome **Ela** substitui o termo escola mantendo uma conexão com a oração anterior ao retomar o sujeito de um modo anafórico. Já no segundo exemplo os pronomes oblíquos **a** antecedem o nome fazenda a quem se referem configurando, assim, uma catáfora.

Outra forma de substituição muito utilizada nos textos que analisamos aqui nessa pesquisa foi à substituição lexical, que, por intermédio de seu emprego, um termo substitui outro, mantendo a linha semântica necessária para a promoção das ligações coesivas. E sobre essa manutenção dessa linha semântica, refletiremos no próximo item.

3. A Substituição Lexical - a definição dada por Antunes (2005, p. 96) a esse tipo de substituição é o “uso de uma palavra no lugar de outra que lhe seja textualmente equivalente”, acerca desta noção de equivalência, temos em evidência que além de promover a reiteração, tal tipo de substituição também corrobora para a inclusão de informações novas no texto à medida que as palavras substitutas trazem em si uma carga interpretativa.

Antunes (2005, p. 98-99) destaca três formas de substituição como sendo as mais relevantes:

- a) **A substituição de uma palavra por seu sinônimo** – neste caso, a troca de uma palavra por outra que possui mesmo sentido ou sentido similar, pois como não existe sinonímia perfeita, essa transferência é realizada através da percepção de que termo se adequa melhor a determinada situação comunicacional. Um exemplo disso seria o emprego da expressão espécie humana como sinônimo de os seres humanos no período abaixo (seres humanos → espécie humana):

Os seres humanos costumam fazer guerras para conseguir a paz. Essa lógica parece ser algo particular da espécie humana.

- b) **A substituição de uma palavra por seu hiperônimo** – já na mudança de uma palavra por hiperônimo temos o estabelecimento de uma relação entre um termo geral e um termo mais específico. Exemplo: *O cão foi atropelado bem lá na esquina. Aquele pobre animal não tinha forças nem para levantar.*

A ligação entre um termo específico e termo geral pode ser visualizada neste período através do uso da palavra **animal** em substituição a **cão**.

- c) **E a substituição de uma palavra por expressão descritiva** – a função dessa substituição segundo Antunes (2005, p.100) é “retomar um referente textual por meio de uma expressão que funciona como uma descrição desse referente”, portanto, ela destaca ou põe em ênfase uma dada característica do ser ou objeto antes referido. Exemplo: *[...] Responsáveis do refúgio de vida selvagem Emerald Coast disseram que a gambá foi resgatada por um policial, na cidade de Wlaton Beach, em 24 de novembro. Um empregado da loja de bebidas encontrou o animal próximo a uma garrafa quebrada e vazia de bourbon, um tipo de uísque. Segundo ele, a fêmea parecia alterada. [...]*

No exemplo acima expressão **a gambá** é substituída pela característica de distinção de sexo **a fêmea**, configurando aí a substituição por uma expressão descritiva.

4. A elipse – definida como um recurso coesivo que “corresponde à estratégia de se omitir um termo, uma expressão ou até mesmo uma sequência maior já introduzida anteriormente em outro segmento do texto, mas recuperável por marcas do próprio contexto verbal em que ocorre [...]” Antunes (2005, p. 118-119), a elipse tem um caráter reiterativo que mantém um

determinado ser ou objeto em foco mesmo este estando suprimido materialmente em passagens do texto.

Nessa perspectiva, a substituição por zero¹⁴ contribui para concisão e a clareza textual, como reiteram Beaugrande e Dressler (1981, p.119), ao afirmarem que “a utilização da elipse exemplifica a busca de um compromisso equilibrado entre a concisão e a clareza textual”, equilíbrio que requer uma adequação no emprego deste recurso de modo a considerar a recorrência e necessidade de seu uso para cada gênero.

O gênero histórias em quadrinhos, por exemplo, tem a elipse como um dos componentes da gramática da sua linguagem, porque a frequência com a qual esta é empregada, devido ao caráter econômico dos diálogos, é significativa (ver exemplo da Figura 2 página 29). Todavia, em outros gêneros a sua recorrência pode não ser tão expressiva ou nem habitual.

4.1.2 A conexão e o uso dos diferentes conectivos

O mecanismo coesivo da conexão estabelece a sequência do texto através do emprego de conectivos que ligam as orações e até os períodos, relacionando-os semanticamente. O uso dos conectores realizando tais ligações dentro do texto é o que diferencia esse mecanismo das demais relações textuais. Pois, segundo Antunes (2005, p.140), ela “envolve um tipo específico de ligação: aquela efetuada em pontos bem determinados do texto (entre orações e períodos, sobretudo) e sob determinações sintáticas mais rígidas”, isso significa, então, que as normas para seu uso exigem conhecimentos variados como: o sintático, o semântico, o pragmático, o extralinguístico.

Os conectivos que realizam o processo da conexão podem se apresentar nas formas das classes gramaticais- das conjunções, das preposições, e locuções conjuntivas e preposicionais, além de alguns advérbios e locuções adverbiais. Eles operam como nexos significativos que auxiliam na costura do texto. No entanto, a escolha desse ou daquele conectivo não está apenas relacionada a pretensão de se criar um nexo entre as orações e períodos também aponta para a intenção comunicativa do autor de empregá-los como elementos discursivos, bem como indica Antunes (2005, p. 143-144) quando argumenta que:

¹⁴ Expressão empregada por Halliday & Hasan (1976) para referir-se a elipse.

[...] os conectores são uma espécie de sinal, de marca que vai orientando o interlocutor acerca da direção pretendida. Funcionam, então, como marcadores, que especificam, que sinalizam a relação semântica criada, o que é fundamental para que qualquer pessoa produza ou entenda um texto.

De acordo com Antunes (2005) descreve acima, o uso dos conectores corresponde à pretensão de estabelecer relações semânticas e lógicas no texto para que as mesmas possam compor uma tessitura que confira ao leitor os elementos necessários para interpretar o discurso pretendido pelo autor. Por conseguinte, a mediação ocasionada pelos conectivos indicam variadas relações lógico – semânticas.

Conectores tais que, segundo Antunes (2005), sugestionam noções de: causalidade, condicionalidade, temporalidade, finalidade, alternância, complementação, delimitação ou restrição, adição, oposição, explicação, conclusão e comparação; e que voltam-se para a função de favorecer a coesão textual e a intenção comunicacional do texto.

A respeito destas noções apontadas por Antunes (2005), as abordaremos de forma sucinta em seguida, tendo em vista que o nosso propósito é apenas destacar a relevância delas para a construção de sentido no texto.

- a) **Causalidade** – Ocorre sempre entre duas orações, numa relação na qual a primeira apresenta uma causa para a consequência apresentada na segunda oração. Exemplo: *Miranda dançou muito **por isso** ficou cansada*. Notamos que no exemplo Miranda só ficou cansada devido ao fato de ter dançado muito, e que a conjunção **por isso** liga as duas orações, logrando, justamente entre elas a noção de causa – consequência.
- b) **Condicionalidade** – De acordo com Koch (2012, p.68), a condicionalidade apresenta-se pela vinculação entre duas orações, a primeira iniciada pelo conector **Se** ou similar (caso, desde que, a menos que, sem que...) e a oração seguinte pelo operador **Então**. O que indica que um segmento contém a condição necessária para o teor de outro. Exemplo: *Se chegarmos na hora marcada, **então** não perderemos o agendamento*. Ao observamos a ligação lógica entre as orações percebemos que o uso dos dois conectivos auxiliam claramente na intenção de atrelar a condição de não perder o agendamento a pontualidade expressa no segmento anterior.
- c) **Temporalidade** – segundo Koch (2012, p. 70), a temporalidade se processa quando há sinalização entre duas orações do tempo que envolve as “ações, eventos, estado de coisas do ‘mundo real’ ou a ordem em que se teve percepção ou conhecimento deles”, isto é, quando ocorre a presença de elementos que indicam o encadeamento temporal que favorece localizar no texto dados importantes sobre o discurso proferido. E,

conforme Antunes (2005, p.147), essas informações relevantes podem envolver a expressão de como a relação temporal se processou: se de modo habitual, proporcional, simultâneo, anterior ou posterior. Exemplo: *Saquei a arma **antes que** ele tivesse chance de me atingir*. No exemplo anterior, a locução conjuntiva **antes que** conferi ao segmento 1 (saquei a arma) um tom de anterioridade em relação ao segmento 2 (ele tivesse chance de me atingir).

- d) Finalidade** – ocorre quando uma das orações apresenta o propósito pretendido pela outra. Exemplo: *Comprei um carro **a fim de** chegar mais cedo no trabalho*. Neste exemplo, a locução conjuntiva **a fim de** interliga o objetivo pelo qual no segmento 1 alguém compra um carro que é exposto no segmento 2.
- e) Conformidade** – como aponta Koch (2012, p.71), “expressa-se pela conexão de duas orações em que se mostra a conformidade do conteúdo de uma com algo asseverado na outra”, estabelecendo um nexos no qual conjunções semelhantes a conforme, consoante, segundo figuram como as mais comuns. Exemplo: *O aluno escreveu o texto **segundo** as instruções da professora*. No período exemplificado, temos a conjunção **segundo** liga às duas orações, marcando a consonância entre o que o aluno realizou e o que a professora o instruiu.
- f) Alternância** – Para Antunes (2005, p.150-151), a alternância pode ocorrer de duas maneiras, a primeira sinaliza que os elementos em alternância se excluem mutuamente e a segunda que os elementos envolvidos se somam. Exemplo: ***Ou** bebo água **ou** bebo café os dois não é possível*. Nesse exemplo, temos um caso de alternância exclusiva, pois a ação de beber água anunciada na primeira oração pela conjunção **ou** exclui a de beber café da segunda oração e vice-versa.
- g) Complementação** – conforme Antunes (2005, p.152) a relação de complementação acontece quando uma oração se comporta como um termo que completa a outra. Exemplo: *Esqueceram **que** hoje é feriado?* Através da leitura deste período atinamos que a conjunção integrante **que** liga o verbo esquecer da primeira oração ao seu complemento que é representado por toda a segunda oração (hoje é feriado).
- h) Delimitação ou restrição** – segundo Antunes (2005, p. 153), ela ocorre quando uma oração restringe o conteúdo da outra. Exemplo: *Aproveite o tempo **que** te resta de vida*. Notamos a partir do exemplo anterior que a segunda oração (que te resta de vida)

limita a noção de que tipo de tempo se deve aproveitar e isso foi sinalizado pelo pronome relativo **que**.

- i) **Adição** – de acordo com Antunes (2005, p. 154), essa relação se processa quando mais algum elemento é adicionado num conjunto. Exemplo: *Escrevi cartas e e-mails longos ontem*. A conjunção **e** soma as duas orações num processo em que a repetição do verbo escrever sofre elipse pelo uso tal adição.
- j) **Oposição** – para Antunes (2005, p. 155), a oposição sugere um conteúdo que se opõe a algo proclamado na oração anterior. Exemplo: *As plantas realizam a fotossíntese, mas só nas condições propícias*. Na análise do exemplo, percebemos que a afirmação do segmento 1 sofre uma oposição de seu anúncio pelo que é dito no segundo segmento que, ao ser iniciado pela conjunção **mas** aponta para a controvérsia de condições específicas para a realização da fotossíntese.
- k) **Explicação** – a explicação acontece quando um segmento tem o objetivo de explicar o segmento anterior (ANTUNES, 2005, p.157). Exemplo: *Preste bem atenção na aula, pois amanhã terá prova*. Ao observarmos o segundo segmento introduzido pela conjunção **pois** temos a justificativa da proposição do segmento 1 pela qual alguém deve prestar bem atenção na aula.
- l) **Conclusão** – a relação de conclusão se estabelece no momento que se tem a expressão da conclusão sobre algo exposto na oração anterior (ANTUNES, 2005, p. 158). Exemplo: *Construiu um prédio bem estruturado logo o imóvel não irá cair*. Neste exemplo o emprego do conectivo **logo** se percebe que este suscita uma ligação entre as orações cuja perspectiva é de fechar uma ideia antes expressa.
- m) **Comparação** – segundo Antunes (2005, p.159), a comparação acontece quando em orações diferentes confrontamos “dois ou mais elementos com o fim de identificar semelhanças ou diferenças entre eles”, neste sentido a comparação possui um caráter argumentativo (KOCH, 2012, p. 74), uma vez que se verifica que através dela se faz juízo de valoração sobre seres, lugares e objetos. Exemplo: *Mais forte do que eu é cão que me bate*. Neste período, a comparação entre a força de um determinado ser e o cão é expressa pela utilização da expressão **-Mais do que-** que representa nesse exemplo a superioridade do cão.

As relações coesivas estabelecidas por estas noções sobre as quais discutimos atuam dentro da tessitura textual, corroborando com a costura da superfície, mas também promovem

operações de constituição de sentido que auxiliam a coerência do texto. Neste sentido, várias proposições da coerência são possibilitadas pela coesão, implicando, inclusive, procedimentos que se processam em ambas as esferas textuais (microestrutural e macroestrutural).

Na próxima subseção, discutiremos como as esferas microestrutural e macroestrutural subsidiam a coerência textual e como as relações interlocutivas também corroboram para a compreensão do sentido do texto.

4.2 A COERÊNCIA E AS METARREGRAS DE CHAROLLES (1978)

A coerência está relacionada à possibilidade de um texto constituir sentido para os leitores (KOCH e TRAVAGLIA, 2001), ela é um aspecto que fundamenta a textualidade, pois por meio dela um arranjo de frases tornasse um enunciado compreensível e configura-se em um texto.

Por possuir esse caráter que faz com que o texto seja compreendido pelos leitores, a coerência pode ser entendida segundo Koch e Travaglia (2001, p.21) como “um princípio da interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e a capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto”, significando que a coerência se estabelece através de um sentido composto por um todo.

Com base nessa constituição de sentido da coerência Marcuschi (2008, p.121) menciona que “a coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada”, uma vez que sua composição de sentido está intrinsecamente atrelada a questões de situacionalidade que circunscrevem a interação comunicativa.

O sentido global da coerência pode ser instituído de diversas maneiras, tais como o ponto de vista do leitor (se tomado como sujeito histórico e social), a relação “na sequência de dois enunciados, na qual um é interpretado em função de outro” (MARCUSCHI, 2008, p.121), ou ainda a partir qualquer outra forma em que se possa constituir sentido inteligível no enunciado textual.

Desse modo, segundo Koch e Travaglia (2001, p.21) “para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos”, sendo estas relações não só campo semântico, mas também âmbito pragmático. Por isso, a análise da coerência de um texto envolve a observação das intenções pretendidas ao se empregar itens lexicais, as ações realizadas pelo falar, a situação de fala, as intenções do autor do texto etc.

Neste sentido, um texto coerente baseia-se na continuidade sustentada no sentido (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1981) que por sua vez está ligada às relações semântico-cognitivas que o envolve. Além disso, este sentido também é passível de ser constituído a partir da junção da coesividade textual e de tais relações semântico-cognitivas, porque a coerência ocorre tanto na relação microestrutural quanto na macroestrutural e nas relações interlocutivas. Pois, de acordo com Marcuschi (2008, p.126):

O texto não se dá apenas como um conjunto de tópicos que se unem na sequência de enunciados. As evidências a partir do texto (enunciados, itens lexicais, saliências etc.) devem entrar em ação no conjunto dos conhecimentos do receptor para atuarem na construção do sentido final do texto. As macroestruturas geram ou propiciam sentidos globais (expectativas que orientam a leitura desde o início). As microestruturas propiciam tanto a confirmação dos sentidos gerados como sua revisão com base em elementos.

Na citação acima, o autor menciona a relevância da percepção de que a constituição da coerência advém de um movimento que relaciona conhecimento do receptor, os elementos agenciadores do sentido global do texto e a coesão textual, demonstrando que estes três planos de observação (MARCUSCHI, 2008) envolvem a compreensão do texto.

Destes três planos de observação enfocaremos, nesta pesquisa, a ligação entre as relações microestruturais e macroestruturais para abordar a constituição da coerência textual das HQs *Pixton* produzidas durante o processo formativo, por isso, as categorias de análise que adotaremos para o exame da coerência serão as continuidades de sentido ocasionadas a partir das relações de reiteração (repetição propriamente dita e substituição) e de conexão (conexão por diversos conectivos).

Para empreender tal processo analítico, utilizaremos a perspectiva de Charolles (1978) de que a coesão e a coerência textual estão relacionadas, à medida que a coerência também depende de certa linearidade para ocorrer, de modo que, esta linha de continuidade é estabelecida pelos mecanismos coesivos que operam as retomadas e viabilizam a progressão textual, as conexões semântico-lógicas e as pontes com as intenções do autor.

Charolles (1978) menciona no seu texto– *Introdução ao problema da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas*- que tanto âmbito micro quanto no macro textual as metarregras da coerência são aplicadas, pois, ressalvando que na esfera global ou macroestrutural existem restrições específicas que devem ser consideradas, seja na costura da superfície do texto ou no encadeamento de sentido dele como um todo, o trabalho de elaboração envolve formulações como: 1.as relações constituídas dentro e fora do texto,

2.a inserção de elementos que não se dissocie da linha discursiva, 3.a manutenção da continuidade textual pela retomada, bem como a 4. a inclusão de elementos novos que auxiliem na progressão textual.

Estes quatro procedimentos podem ser possibilitados pela coesão textual que através emprego de itens lexicais, conectores etc, promovem ligações semânticas que subsidiam a continuidade do texto, corroborando para o entendimento dele. Assim, Koch e Travaglia (2001, p.40) apontam que:

Assinalando a conexão entre as diferentes partes do texto tendo em vista a ordem em que aparecem, a coesão é sintática e gramática, mas também é semântica, pois, em muitos casos os mecanismos coesivos se baseiam numa relação entre os significados de elementos da superfície do texto [...].

Na citação anterior, os autores indicam a existência do aspecto semântico nas relações postas por certos mecanismos coesivos, pois o emprego de tais elementos na superfície textual traria ao texto, significados subjacentes que corroborariam com o seu sentido global.

A sequência linguística formulada pela coesão embasaria a coerência através de pistas que auxiliam no entendimento do que foi dito no texto, portanto, embora a existência da coesão não seja suficiente para garantir a coerência textual e às vezes nem necessária, ela pode configura-se em uma parceira singular no processamento da coerência a ponto do seu mau uso causar dificuldade ao se tentar interpretar determinados construtos textuais.

Desse modo, Koch e Travaglia (2001, p.43) mencionam que: “[...] a aproximação de formas verbais incompatíveis; [...] o uso de um conector que marca oposição, quando cabia um conector agregador de justificativa; o mau uso de itens lexicais e de formas verbais [...]”; tudo isso pode ocasionar incoerências que atrapalham ao leitor desvendar a significação do texto.

Nesta perspectiva, o conceito de coerência estaria envolto no princípio da interpretabilidade, uma vez que segundo Koch e Travaglia (2001, p.50) “não existe texto incoerente em si”, mas textos que o receptor não consegue recuperar nenhuma unidade de sentido, devido a alguns fatores que acontecem em uma dada situação de comunicação. Portanto, os autores afirmam que “o texto é incoerente se seu produtor não souber adequá-lo à situação, levando em conta a intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, outros elementos da situação, recursos linguísticos etc.” (KOCH e

TRAVAGLIA, 2001, p.50); ratificando, com isso a perspectiva dos três planos de observação (MARCUSCHI, 2008) para análise da coerência.

Planos de observação, que como já dissemos, dos 3 apenas enfatizaremos o plano microestrutural e o macroestrutural não atendo muito a questão do receptor, logo, a abordagem deste texto discuti o quanto as relações de sentido que são constituídas na superfície textual pelos mecanismos coesivos promovem subsídios semânticos-lógicos que contribuem para a formulação da coerência de um texto.

Com base neste recorte teórico, escolhemos as metarregras da coerência de Charolles (1978) para fundamentar tal discussão que estabelece um vínculo entre a coesão e a coerência sob uma perspectiva de interdependência, uma vez que o autor afirma que suas 4 metarregras (da repetição, da progressão, da não contradição e da relação) podem ser vistas tanto na micro quanto na macro estrutura do texto.

Estas metarregras da coerência formuladas por Charolles (1978, p.45) consistem em “algumas regras de boa formação textual”, tidas pelo autor como de “apreensão geral” devido ao seu caráter menos rigoroso e aproximativo. Tais regras possuem segundo suas definições uma similitude com as relações textuais instituídas pela reiteração, pela associação e pela conexão; que são mencionadas por Antunes (2005) como costuras sobre o tecido textual, que estão relacionadas à coesão e as questões semânticas, que este elemento textual produz na tessitura do texto.

Dessa forma, de acordo com Charolles (1978, p. 48) não existe uma distinção fundamental entre as metarregras da microcoerência e da macrocoerência, o que há são especificidades que restringem a macroestrutura. Assim, o autor aponta que:

Numa gramática de texto, a base do texto (sua representação estrutural profunda) é de natureza lógico-semântica: os constituintes frásticos, a sequencias e textuais figuram sob forma de uma cadeia de representações semânticas ordenadas de tal maneira que sejam manifestadas suas relações conectivas. As regras de coerência agem sobre a constituição dessa cadeia, sendo que as restrições que elas estipulam incidem, portanto, sobre traços (lógicos) semânticos, isto é, afinal de contas linguísticos. (CHAROLLES, 1978, p. 49).

Por meio da citação acima, o autor denota que é sobre a superfície linguística que a coerência opera e sobre o encadeamento semântico que esta sequência constitui, representando que as regras da coerência atuam nas manifestações de sentido formuladas pelos mecanismos coesivos.

Neste sentido, as 4 metarregras da coerência de Charolles (1978) estariam atentas a:

1. A metarregra da Repetição com o desenvolvimento linear do texto e, portanto, observa à recorrência de elementos, que realizam retomadas necessárias a manutenção desta continuidade;

2. A metarregra da progressão preocupa-se com a renovação semântica do texto, o que implica em uso de recursos na superfície textual tais como hiperônimos, sinônimos, caracterizações etc.;

3. A metarregra da não contradição que observa no texto a não inserção de nenhum elemento que contradiga o sentido nele formulado, por isso o emprego de conectivos, de formas verbais e de léxico adequados à intenção comunicativas do autor são relevantes para que não ocorra essa contradição;

4. E por fim, a metarregra da relação que “enuncia que para uma sequência seja admitida como coerente, é necessário que as ações, estados ou eventos que ela denota sejam percebidos como congruentes no tipo de mundo por quem a avalia” (CHAROLLES, 1978, p. 74), portanto, à utilização de conectores e de léxico adequados às pretensões comunicativas do texto são necessários no desenvolvimento do texto.

Assim, as metarregras da coerência de Charolles (1978) possuem uma ligação intrínseca com a percepção de relação de interdependência entre a coesão e a coerência destacada nas análises que serão realizadas aqui nesta pesquisa. Sendo tal abordagem de enlace entre a coesão e a coerência o ponto de reflexão da próxima subseção na qual pontuamos sobre as metarregras da coerência de Charolles (1978) e sua aplicação nas particularidades das HQs.

4.3 A COESÃO, AS METARREGRAS DA COERÊNCIA E AS PARTICULARIDADES DAS HQS

Para Alguns autores (FÁVERO, 1999; KOCH, 2012 e MARCUSCHI, 2008), 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, para outros, tudo é coesão (HALLIDAY & HASAN, 1976) e, para Antunes (2005), esses elementos textuais se diferem pelo caráter local e global bem como apontam Fávero (1999), Koch (2012) e Marcuschi (2008), mas também eles guardam entre si em inúmeros momentos de uma intrínseca interdependência.

Nós concordamos com Antunes (2005) quanto ao aspecto da interdependência, e por isso, optamos por uma perspectiva que observa a coesão como recurso que subsidia a

coerência dos textos. Pois, 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. Conquanto, 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. E 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, 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.

Nestas 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. De modo que 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 porque a finalidade das regras formuladas pelo linguista é observar tanto a coerência da parte micro quanto da parte macro do texto, conforme Charolles (1978, p. 49,58, 61 e 74) 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.

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.

Neste 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 o que essas especificidades estão relacionadas às atividades humanas as quais o gênero se liga, como aponta Bakhtin (1997, p. 280):

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.

A citação de 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 quanto à constituição de sua coerência.

A composição de um gênero compreende o “tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.)” (BAKHTIN, 1997, p.284), isto é, ela engloba desde o formato que um dado gênero assume até a maneira como autor realiza a comunicação entre o que está dito no texto e o leitor.

Nesta perspectiva, a dimensão composicional enfatiza nos gêneros textuais elementos que favorecem que cada gênero apresentem características quase sempre recorrentes que nos auxiliam a distingui-los. No caso das HQs, por exemplo, essa dimensão composicional possibilita tal reconhecimento por meio de determinadas características como: o fato de possuírem um tipo textual narrativo de cunho representativo que sobrepõe à linguagem visual e verbal (TRAVAGLIA, 2007), a forma de enquadrar o tempo através da moldura dos quadrinhos que direcionam a visão do leitor ao reger a sequência da narrativa (EISNER, 1989), e a captura do som e significação de inúmeras intenções e emoções por meio do uso dos balões de fala (EISNER, 1989). Tais especificidades compõem a parte da estrutura composicional das HQs que visualmente deixam nítida a noção de que se trata de uma HQ e não de um texto científico. Elas assinalam a parte relativamente estável do gênero (BAKHTIN, 1997) e expressam alguns dos aspectos que possibilitam e estabelecem a coerência dos quadrinhos.

Portanto, 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.

Além disso, o uso dos requadros com a funcionalidade de direcionar a perspectiva do leitor quanto à sequência temporal das ações processadas dentro da narrativa (EISNER, 1989) influencia consideravelmente no exame dos mecanismos coesivos, pois é sobre a ligação que cada quadrinho guarda entre si que inferimos a respeito da correlação imagem/texto.

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 da seção de Metodologia a seguir.

5 METODOLOGIA

Nesta seção, abordaremos os métodos utilizados na pesquisa para sua realização, bem como nos referimos aos estudiosos que a fundamentam, mencionado de que forma os teóricos auxiliaram na escolha que fizemos a respeito da postura investigativa. Além disso, descreveremos como dividimos as etapas da coleta de dados, discorreremos sobre o campo de estudo e os sujeitos envolvidos na investigação; apresentamos a proposta de formação docente acolhida nesta pesquisa e as fases da pesquisa, relatando sobre as últimas como ocorreu a sondagem e depois as oficinas pedagógicas.

5.1 ABORDAGEM E PROCESSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

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

Em virtude disso, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa-interpretativa e interventiva. Na qual a perspectiva qualitativa- interpretativa segue a percepção de Creswell (2007, p. 211), que explica “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes”.

E a postura interventiva ou pesquisa-ação baseia-se na ótica de Thiollent (1986, p. 15) que aponta que, nesse modo de investigação, “[...] os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas”. E é justamente nestes subsídios que se fundamenta esse estudo: na coleta de dados que envolvem a participação ativa dos envolvidos, na intenção de que em conjunto se consiga apontar um caminho de aprendizagem para integração estudo do gênero e princípios de textualidade (coesão e coerência), uma vez que os métodos da pesquisa qualitativa para coleta das informações são de caráter interativo e humanístico.

Neste sentido, a prática de uma “estrutura de aprendizagem conjunta” (THIOLLENT, 1986, p. 66), cujo pesquisador e participantes da pesquisa colaboram entre si, funciona como uma ação propulsora do aprendizado de um ensinamento novo que resulta da

investigação e discussão do problema tratado. Essa apreensão de um novo conhecimento é fruto da intervenção do pesquisador no meio observado, pois as contribuições dele que facilitam o processo de aprendizagem dos participantes.

Portanto, o papel do pesquisador nesse trabalho é de facilitar o aprendizado dos sujeitos envolvidos de distintas formas: pela restituição de informação, através das discussões, e pelas modalidades de formação propostas.

A pesquisa foi dividida em fases distintas com o propósito de atingir os fins aqui demandados. Primeiro, efetivamos um estudo bibliográfico sobre os Gêneros Textuais e as HQs, Quadrinhos digitais e *Pixton*, e os princípios de textualidade: coesão e coerência; para, em seguida, norteados pela revisão bibliográfica, analisar os dados colhidos durante a intervenção.

Iniciamos a coleta de dados por meio de um questionário de sondagem cujas repostas dos professores a respeito do trabalho com o gênero e as HQs, as HQs digitais *Pixton*, e sobre a coesão e a coerência auxiliaram na construção das atividades de intervenção (oficinas pedagógicas), bem como se tornaram objeto de estudo.

Posteriormente, durante as oficinas pedagógicas, outros subsídios foram se constituindo como material de observação, como, por exemplo, os quadrinhos digitais produzidos pelos participantes e as formulações analíticas constituídas por tais sujeitos sobre a formulação da coesão e da coerência de seus próprios textos. Num processo que agenciou leitura, discussões em grupo, produção de texto e análise textual e que foi desenvolvido em sua maior parte em três oficinas pensadas para viabilizar a coleta e produção de dados, além do aprendizado em grupo.

Para empreender este processo de aprendizado coletivo, escolhemos o gênero história em quadrinho digital (*Pixton*). A escolha deveu-se a uma experiência anterior de observação das aulas de alguns desses docentes (que foi realizada para título de trabalho de apresentação da disciplina de Alfabetização e Letramento do PROFLETRAS) durante as quais notamos que tanto nas turmas do ensino fundamental quanto nas turmas do ensino médio o uso de HQs era quase ausente no conteúdo das aulas ministradas, embora vários alunos estivessem lendo justamente HQs. E, ao investigarmos um pouco mais, descobrimos, através de conversas com a bibliotecária que os quadrinhos são bastante procurados na biblioteca da escola por alunos de diferentes níveis de ensino.

Outro fator que nos impulsionou a escolha desse objeto foi as respostas dadas pelos docentes no questionário quanto ao porque de usar ou não os textos digitais em suas aulas como instrumento didático, pois foi recorrente a noção de que o desconhecimento dos meios

para o uso tais textos e a dificuldade de perceber as redes sociais como relevantes mecanismos de estímulo para o favorecimento de produções textuais reais e com finalidades comunicativas próprias são questões problemáticas sérias que merecem um olhar adequado. Dessa forma, nos propusemos também fomentar com as oficinas pedagógicas a noção de que a utilização de textos/gêneros digitais no cotidiano escolar é viável, e é passível de ser compreendida mesmo por aqueles que não são *nativos digitais*. Por isso, enfatizamos a necessidade de se usar os instrumentos de análise adequados ao gênero digital HQ *Pixton*.

Assim, sugerimos como método que o texto passe a ser o centro da aula, porque, entendemos que é a partir do “texto como programa” (ANTUNES, 2009, p.57), pode-se expandir a competência do aluno de apropriar à escrita e a fala a situação discursiva.

Este propósito de adequação escrita/fala ao contexto comunicacional está estreitamente ajustado com a natureza dos procedimentos da Linguística Textual que possui um caráter ligado às relações que são constituídas dentro do texto, para que esse possa cumprir a funcionalidade comunicacional dele e leva em consideração o construto textual como um todo e não como proposições desconectadas. O que pressupõe, portanto, o texto deve receber uma análise que o contemple nas dimensões: semânticas, pragmáticas, sintáticas, gramaticais, ou seja, preocupadas com as características que permitam reportar em grandes linhas e na minúcia a condição real de tessitura textual abarcando sua circulação.

Nesta perspectiva, abordar tais discussões e promover as produções textuais realizamos três *oficinas pedagógicas* que tiveram a participação de 8 professores de Língua Portuguesa sujeitos e foram desenvolvidas em momentos distintos e em diferentes ambientes da escola (EFPCA). Optamos por esta metodologia de intervenção por acreditar que a oficina poderia nos auxiliar na tarefa difícil de associar teoria e prática, pois segundo Paviani (2009, p.78):

Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva.

Essa combinação entre ‘sentir-pensar-agir’ citada por Paviani (2009) no trecho anterior é a proposição que queremos incitar no nosso trabalho pedagógico cuja proposta coordena: o estudo e a produção do gênero HQ *Pixton* com a análise dos elementos de textualidade Coesão e coerência, num processo que inclui noções conceituais, reflexões sobre

o trabalho com o gênero digital e construções de propostas didáticas que se encaixem as nossas cogitações coletivas.

Através da abordagem das *oficinas pedagógicas*, apontamos para uma percepção de diálogo com a proposta de pesquisa-ação de Thiollent (1986), à medida que organizamos atividades nas quais os sujeitos envolvidos (inclusive a pesquisadora) estão construindo saberes coletivos que invocam habilidades prévias, mas, sobretudo, uma reorganização na cognição.

Isso acontece, segundo Paviani (2009, p.79), porque, “O professor ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber, sendo, portanto, uma abordagem centrada no aprendiz e na aprendizagem e não no professor”; e por não ter essa abordagem tradicional em que um ensina e o outro aprende, é que as oficinas se apresentam como um instrumento importante de valorização de trabalho em equipe onde as hierarquias se diluem ao passo que o compartilhar de conhecimento entre os participantes cada vez mais se fortalece.

O planejamento das atividades desenvolvidas durante as oficinas seguiram a finalidade de abranger os eixos temáticos que nos propomos a trabalhar e sua execução está envolto por certa flexibilidade devido às reavaliações realizadas após a conclusão de cada oficina, “[...] ajustando-se às situações-problema apresentadas pelos participantes, a partir de seus contextos reais de trabalho” (PAVIANI, 2009, p. 79), uma vez que o propósito desse planejamento era possuir um norte que se encaixe as condições necessárias à existência de um diálogo entre a nossa proposta formativa e o contexto da escolar na qual buscamos lançá-la.

Por isso, antes de descrever as fases desta pesquisa, fizemos uma caracterização do campo de estudo e dos sujeitos participantes como podemos observar no item 5.2, a seguir.

5.2 O CAMPO DA PESQUISA E OS SUJEITOS NELA ENVOLVIDOS

Esta pesquisa foi realizada na Escola Estadual Francisco de Paula Corrêa de Araújo (EFPCA), localizada na Rua Teodoro Borges, 150, no bairro do Timbi da cidade de Camaragibe, no Estado de Pernambuco, CEP 54768090. A escola possui dois níveis de ensino Fundamental e Médio, nas modalidades de ensino regular, EJA e educação especial. Também dispõe de um espaço considerável contendo: prédio próprio; espaço suficiente em relação ao número de alunos e funcionários; acessibilidade: adequada que atende a Lei brasileira

10.098/12/dez-2000¹⁵; espaços de recreação amplos, biblioteca grande e bem equipada, laboratório de informática com computadores novos e conectados à internet, quadra esportiva, enfim possui uma estrutura física boa para atender a comunidade escolar.

Portanto, o cenário é muito favorável ao emprego de trabalhos com gêneros digitais, devido ao fato da escola contar com os recursos necessários para o andamento do trabalho. Existe lá um quantitativo bom em recursos didáticos: material de mídia, biblioteca com grande acervo, máquina copiadora para a reprodução de textos, livros didáticos para todos os alunos, enfim, existe material em boa quantidade e de qualidade.

Esse cenário propício foi importante para cooptação dos docentes para o processo de aprendizagem, pois sem as condições necessárias para por em prática tal estudo sobre a coesão e a coerência, poderia suscitar que seria construído um projeto não viável.

Nesta instituição, trabalhamos junto a um grupo de 8 professores de Língua Portuguesa (efetivos) que atuam nela em turmas e anos distintos do Ensino Fundamental. Esses professores são da rede pública de ensino, nesse caso no âmbito Estadual, de uma escola localizada na região metropolitana do Recife.

Podemos caracterizá-los como oito professores de LP (dois participantes do sexo feminino e seis do masculino), dos quais cinco fizeram sua graduação antes do ano de 2000 e três depois desse período. Deles, seis cursaram pós-graduação depois do ano 2000 (todos na área de Língua Portuguesa) e dois não possuem pós. A formação de seis dos participantes se deu em Faculdades particulares e de dois em Universidades públicas. Todos eles estão exercendo a função de professor de LP a mais de oito anos e nesta escola todos do grupo estão a mais de cinco anos.

Dentre os integrantes deste grupo, temos três professores com dificuldade em usar as novas tecnologias e os demais que as dominam razoavelmente, por isso, propusemos o trabalho em dupla.

Com essa caracterização do perfil do grupo participante, queremos destacar pontos relevantes para a discussão sobre as dificuldades e resistências que alguns dos integrantes da equipe expressaram durante o trabalho com as HQs digitais e com a interação delas com a análise textual. Isso porque, ao aplicarmos o questionário de sondagem durante o período de planejamento, os professores responderam sobre os motivos pelos quais utilizavam ou não textos digitais na sala de aula e 6 destes profissionais disseram que as lacunas na sua formação dificultavam tal utilização. E se observamos as datas nas quais os docentes

¹⁵ Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2000).

cursaram sua graduação, notaremos que neste período as discussões sobre o estudo do gênero ainda eram incipientes, vindo estas a tomarem fôlego nas grades curriculares dos cursos de Letras depois dos anos 2000.

Essas informações sobre o perfil dos professores e as dificuldades foram relevantes para o planejamento do trabalho formativo que pretendíamos executar na EFPCA, sob as perspectiva da formação reflexiva cujas diretrizes discutimos a seguir na subseção 5.3.

5.3 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE

O trabalho docente hoje, mais do que nunca, implica em uma tarefa multifacetada, pois, os avanços tecnológicos e as consequências dos efeitos da pós-modernidade para os campos sociais, culturais e do saber. Nessa perspectiva coloca-se o professor numa posição de busca constante por métodos e materiais didáticos que o forneça uma ligação entre o que é ensinado tradicionalmente na escola e o conhecimento demandado pela sociedade da informação (DEMO, 2009, p.67).

Com base nesse contexto Rojo (2013, p.7) afirma que: “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas”, pressupondo que a escola enquanto espaço privilegiado de discussão do saber não deve se distanciar dos novos recursos oferecidos pelas transformações tecnológicas, mas apropriar-se deles e torná-los ferramentas de aprendizagens.

Neste sentido, concordamos com Demo (2009, p.53) quando ele afirma que um caminho proveitoso para a escola é “explorar novas oportunidades de aprendizagem, bem mais centradas na atividade dos alunos, também mais flexíveis e motivadoras, mais capazes de sustentar processos de autoria e autonomia”, por isso a proposta pedagógica apresentada nesta pesquisa propõe atividades de letramento digital para professores de LP, visando delinear situações de aprendizagem que buscam tratar da autoria e da análise de textos digitais. Portanto, nos preocupamos em conduzir a proposta formativa de modo a considerar as demandas de conhecimento suscitadas pela sociedade da informação.

Estas demandas emergentes da atualidade tendem a inclinar o professor a assumir uma posição cada vez mais reflexiva sobre sua prática de ensino, uma vez que para que consiga realizar de modo eficiente e eficaz transposições didáticas que incluam uma leitura de tais questões faz necessário um olhar reflexivo sobre sua prática pedagógica e sobre como ela

está dialogando com as necessidades de aprendizagem dos alunos contemporâneos. Por isso, Gomes e Lima (2006, 168) pontuam a respeito da relevância do professor enquanto sujeito, destacando que:

O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. E na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade.

Na perspectiva acima, as autoras definem a acepção que assume o professor que pensa sobre a sua ação pedagógica, buscando relacioná-la às ideias e às metodologias que lhe deem os subsídios necessários para a promoção de aulas que favoreçam não só o ensino-aprendizado do conteúdo escolar, mas que também possibilite que o aluno se sinta parte integrante da construção do conhecimento.

De acordo com Pimenta (2000) para que esta ação/refletida ocorra o professor necessita estar empoderado, de modo que ele consiga realizar o diálogo entre o conhecimento e o seu fazer pedagógico, isto é, entre a teoria e a prática.

Neste sentido, a teoria teria o papel de “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nele intervir, transformando-os” (PIMENTA, 2000, p.92), de forma que a combinação sistemática da teoria as suas práticas reais auxiliem nas reelaborações sobre suas ações pedagógicas e o acentue como professor-pesquisador.

Tal tarefa de ser um professor reflexivo não é fácil e encontra inúmeros obstáculos que segundo Zeichner (1993, p.19) estão ligados a “numerosas limitações institucionais, tais como, a falta de tempo, alunos a mais e a pressão para se cumprir um dado currículo num determinado período de tempo”, demonstrando que para que os professores se constituam pesquisadores, estes também necessitam de condições favoráveis no âmbito profissional e escolar.

Outro ponto relevante que Zeichner (1993) destaca é que a valorização da experiência do professor é fundamental nesse movimento da prática reflexiva, pois de acordo com ele os professores também possuem teorias que podem cooperar para a constituição de noções a propósito do ensino, desse modo, o autor indica que:

A prática de todo o professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja conhecida quer não. [E que]¹⁶ os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre suas expectativas e os resultados. (ZEICHNER, 1993, p. 21).

Na citação anterior, o autor nos apresenta a noção de que o cotidiano da sala aula e seus percalços atribuem ao professor elementos que lhe possibilita pensar a sua prática pedagógica dentro de perspectivas de conhecimentos que embora não sejam consoantes a teorias acadêmicas são empregadas na elaboração dos objetivos e dos meios de trabalho de ensino.

Assim, os professores buscam compreender o contexto e planejar suas ações, “produzindo um conhecimento no exercício da profissão, sendo a investigação a ela inerente, visto que a prática apresenta problemas que necessitam ser superados para a continuidade do trabalho” (CONTRERAS, 1997 apud GOMES e LIMA, 2006, p.170); logo, o professor estaria envolto num processo formativo contínuo cujo fundamento seria a constituição cotidiana dos meios para alçar os objetivos de ensino propostos no seu fazer pedagógico.

E de fato esta prática baseada na experiência possui um valor significativo para o trabalho docente no contexto de sala de aula, todavia, segundo Monteiro (2006, p.118) a revisão destas ações habituais faz-se necessária para que as mesmas sejam renovadas, por isso, ele afirma que:

[...] os hábitos dão sustentação às nossas ações; a (re)visão de nossas ações permite a transformação delas. Lembrando que chamo de (re)visão a operação teórica, reflexiva sobre as ações efetuadas ou a serem efetuadas: é o estabelecimento de uma nova prática (que tenderá a um novo hábito) por um novo olhar sobre ela. E todas as vezes que as experiências cristalizam-se em hábitos, essa (re)visão se faz necessária, pois tem no horizonte as peculiaridades de novas circunstâncias.

Na citação acima, o autor menciona que por meio da (re)visão das ações habituais os professores são capazes de constituir novas práticas, que por sua vez, após uma (re) visão posterior darão lugar a outras, e a outras, ou seja, ocorrerão frequentes e sucessivas renovações que farão frente as várias questões que se apresentarão ao longo do trabalho docente.

Tal trabalho de (re)visão é um mecanismo significativo no processo de auto avaliação do professor que através de alguns instrumentos conseguiu se distanciar de sua prática e vislumbrar quais foram os pontos alcançados e os pontos que precisam ser revistos.

¹⁶ Acréscimo nosso.

E uma dessas ferramentas que possibilita a (re)visão das ações do professor é o plano de aula, que é parte integrante do planejamento escolar, e serve como instrumento norteador da aula, uma vez que ao construí-lo o professor busca delinear nele seus objetivos para aquela aula, bem como a metodologia, os recursos que serão utilizados para atingir tais objetivos, além da forma como se dará a avaliação do êxito no alcance dos mesmos.

Segundo Grillo (2008) o plano de aula favorece uma auto avaliação do professor, pois:

O plano, como resultado do processo de planejamento, permite ao professor distanciar-se de sua prática, sistematizá-la e tornar mais conscientes as opções para a organização da aula. O plano documenta a experiência em suas intenções iniciais e permite o retorno a ela após o vivido para sua avaliação.

Portanto, de acordo com o que foi dito pela a autora na citação anterior, o plano de aula além de documentar a ação vivenciada em sala ele também facilita a avaliação desta ação devido ao distanciamento que provoca entre o professor e sua prática.

Dentro deste contexto, no qual a ação reflexiva do professor sobre sua prática cumpre um papel importante para a reelaboração da mesma e para o enfrentamento dos percalços do exercício da profissão docente. Nós acolhemos nesta pesquisa uma proposta de formação docente que percebe na perspectiva da reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, o ponto de partida para as possíveis transformações dentro e fora do âmbito escolar.

Por isso, usamos um questionário inicial para averiguar como os professores tratavam com o gênero HQ em suas salas de aula e de que forma discutiam sobre a coesão e a coerência textual durante estas aulas, levantado, assim, os pontos positivos e já aplicados a sua prática e os pontos que precisavam ser (re) visitados; numa tentativa de iniciar a discussão a partir das experiências docentes vivenciadas.

O diálogo que buscamos trazer a respeito dos interesses de aprendizado dos alunos da EFPCA, que no geral, compõe a gama de nativos digitais que se utilizam de vários gêneros digitais (inclusive do *Pixton*) no seu cotidiano para diversos fins, fomentou o estímulo à reflexão crítica dos gêneros digitais, tais como o *Pixton*, o email, o *blog* e vários outros.

Esses gêneros que nós destacamos no parágrafo anterior representam ações sociais comunicativas que não estão sendo tratados como material de estudo no ambiente escolar da instituição e em decorrência dessa exclusão, a escola pode acentuar limitações que dificultem uma formação mais abrangente dos estudantes no uso dos textos digitais e que os inclua mais plenamente na sociedade contemporânea.

Portanto, através deste percurso de conversas, a reflexão pautou uma avaliação sobre como estávamos trabalhando nas aulas de LP, como este trabalho se refletia no aprendizado do aluno, e de como este nosso trabalho podia estar ou não em consonância com as demandas de aprendizagem da sociedade da informação.

Além desse debate, também propomos durante todo o processo formativo discussões sobre os temas ligados à produção de HQs digitais *Pixton*, o seu compartilhamento na rede e a propósito da análise dos elementos textuais coesão e coerência que as constituem, buscando, assim, promover atividades que relacionassem à teoria a prática real. Depois, executamos 3 oficinas pedagógicas dentro de uma sistemática que envolveu = leitura-produção textual-discussões reflexivas-análises sobre as produções, num processo que buscou estimular os professores participantes a realizarem uma (re)visão (MONTEIRO, 2006) de suas práticas habituais de ensino. E por fim, sugerimos a construção de planos de aula como uma forma de apropriação das noções construídas durante as oficinas e de registro da significação particular que cada dupla de professor teve das discussões travadas durante a formação.

Para a execução dessa formação docente nos valem da sugestão do modelo de oficinas pedagógicas de Paviani (2009) que veremos com mais detalhes na subseção 5.5 na qual descrevemos as oficinas pedagógicas.

Dessa forma, as atividades empreendidas durante a formação proposta nesta pesquisa pontuou que a reflexão sobre a prática de ensino, o planejamento e a responsabilidade com a metodologia elencada pautam um trabalho comprometido com a transformação da prática docente. Por isso, mediante a compreensão de que era preciso atenuar os vazios deixados pela formação acadêmica dos professores, delinear um caminho possível de fomentar discussões sobre gênero, HQs digitais (*Pixton*) e análise linguística, promovemos fases durante a pesquisa que refletiram sobre estas questões, conforme discorremos na próxima subseção.

5.4 FASES DA PESQUISA

Para dar início à pesquisa, aplicamos algumas ferramentas de obtenção de dados, como um questionário (MARCONI; LAKATOS, 2003) para realizar uma sondagem junto aos professores; esse questionário¹⁷ será apresentado nos resultados através de um quadro contendo as perguntas e as repostas fornecidas pelos nossos sujeitos.

¹⁷ Ver página 144, na qual o questionário inicial foi apresentado.

O quadro contém a expressão dos oito professores da escola escolhida para realizar o projeto e ele teve como propósito averiguar questões relevantes para direcionarmos a intervenção, em particular, diagnosticar a relação HQ/ensino de Língua Portuguesa (LP) /elementos de textualidade e a percepção dos docentes quanto ao emprego de HQs *online* em sala de aula.

Valemo-nos destes resultados iniciais para planejar e executar as três *oficinas pedagógicas* que realizamos com o grupo de professores, sob as quais adotamos a perspectiva de pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) e a estrutura que detalharemos a seguir:

A primeira oficina pedagógica foi executada em 4 horas em três partes: I- tratamos do gênero HQ e suas particularidades; II- Discutimos sobre o uso das HQs impressas e digitais nas aulas de português; e na III- Apresentamos as ferramentas do *Pixton*, realizando o cadastro dos professores no ambiente, o início da navegação e os professores produziram uma pequena história em quadrinhos digital no *Pixton*. (Quadro 4).

Na segunda oficina, tivemos uma duração de 2:30 e também três etapas: I- Exploramos os recursos do *Pixton* para a produção de HQs e construímos um quadrinho digital sobre o tema: a mulher e a sociedade que foi escolhido devido a um projeto literário sobre a mulher que estávamos vivenciando na escola; II – Ocorreu à apresentação das HQs elaboradas pelos professores, o relato da experiência deles em tê-las produzido e a reflexão sobre como esses recursos podem auxiliar na constituição do gênero HQ, destacando - se suas similaridades e diferenças com o formato impresso; e na III- Houve a publicação das narrativas dos professores no *site*, a exploração da rede social e o debate sobre a interatividade que o site oferece. (Quadro 5).

A terceira oficina constituiu-se em 4 horas e de três etapas: I- Apresentamos slides sobre a coesão e a coerência a partir da perspectiva dos autores: Charolles (1978), Antunes (2005), Marcuschi (2009) e Koch (2010) e uma discussão sobre estes elementos textuais fundamentada na perspectiva da autora Irandé Antunes (2005), enfocando a leitura e a reflexão sobre o recorte que fizemos do seu quadro 3.1. (A propriedade da coesão do texto relações, procedimentos e recursos); na II- Realizamos um momento no qual os participantes em dupla analisaram seus próprios textos sob os aspectos de coesão proposto pelo recorte que fizemos do quadro 2 (ver quadro 3) e de coerência destacados por Charolles (1978). Além disso, ainda nessa etapa ocorreu também uma conversa a respeito da funcionalidade da coesão e da coerência para os quadrinhos produzidos e de que forma a proposta formativa que coaduna o uso da HQ digital e a compreensão dos mecanismos coesivos sob o aspecto do estudo do gênero como um artefato sociocomunicativo pode auxiliar no trabalho com os

elementos linguísticos coesão e coerência no contexto escolar; e na III- Houve a elaboração de planos de aula, envolvendo a construção de HQs *Pixton* e a análise de elementos linguísticos por intermédio destes textos e, num segundo momento, uma discussão sobre a realização da análise linguística a partir da produção textual do aluno. (Quadro 7).

Paralelamente ao período de execução destas três atividades, coordenamos algumas conversas realizadas durante as aulas atividades dos professores de LP e nelas compartilhamos material informativo sobre o conteúdo das oficinas, as orientações das atividades das oficinas, e tiramos as dúvidas sobre como tratar o gênero que propomos para estudo.

Ademais, discorreremos com mais detalhes a respeito das etapas e dos momentos destas três oficinas, na próxima subseção, na qual indicamos a relevância delas para a construção dos resultados dessa pesquisa.

5.5 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

As três oficinas pedagógicas foram realizadas na EFPCA, utilizando-se a sala da coordenação pedagógica, o auditório escolar e a sala dos professores em diferentes momentos da execução dessas. O processo teve início em Dezembro de 2016 e foi concluído em Junho de 2017, seguindo o respectivo percurso: a Primeira Oficina pedagógica ocorreu no mês de Dezembro de 2016, a Segunda Oficina no mês de Fevereiro de 2017 e a Terceira Oficina só no mês de Junho de 2017 devido à mudança da gestão escolar que apenas nos autorizou a aplicar a última oficina após o conselho escolar do II bimestre. Detalharemos estas e outras informações sobre as oficinas pedagógicas a seguir:

A primeira oficina teve o objetivo de expor às características que compõe a “gramática” do gênero HQ; de apresentar e dialogar a respeito da HQ digital e do *PIXTON*. As duas primeiras etapas dela ocorreram respectivamente: no auditório e na sala da coordenação pedagógica e da escola e foram executadas no turno da manhã, a 1ª etapa no dia 12 de Dezembro de 2016; e a 2ª etapa no dia 13 do mesmo ano; durando uma hora cada, estendendo-se por um período que correspondeu das 10:00 às 11:00 horas. Da primeira etapa, participaram 11 professores de LP; e, da segunda 8, que aceitaram integrar o grupo pesquisado, já os demais alegaram que não iriam participar porque os seus contratos venceriam em Fevereiro de 2017.

Já a terceira etapa aconteceu no dia 19 de Dezembro de 2016 no auditório da instituição, nos turnos da manhã, no horário das 10:00 às 12:00 horas; e a, tarde, no horário

das 16: 00 às 18:00 horas. Nela estavam presentes 8 professores, 4 em cada turno. Esta 1ª oficina seguiu os ritos apresentados no quadro 4:

Quadro 4 – Primeira oficina: gênero HQ tradicional e digital

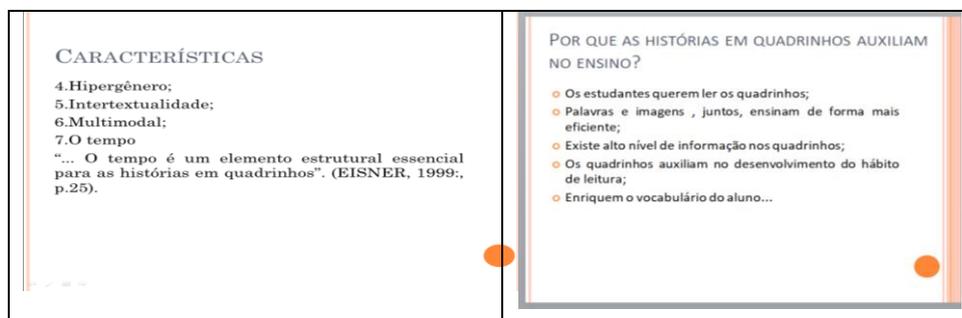
Tempo/Temática	1º momento	2º momento	Observações
1ª etapa -60 min -Apresentação do gênero HQ	Apresentação de um breve histórico das HQs e caracterização do gênero	Discussão sobre os elementos constitutivos das HQs: a forma, a função, o suporte, a linguagem, a variedade linguística, os tipos de narrador e outros elementos próprios do gênero.	Muitos docentes observaram que a ideia que tinham sobre o gênero era diferente da que apresentamos a ele, pois disseram que não tinham parado para notá-lo como um gênero tão produtivo.
2ª etapa -60 min -Aprendizagens sobre o uso das HQs nas aulas de LP.	Análise da funcionalidade do gênero HQ para o ensino de LP, tomando-se como teórico: Marcuschi (2008), Koch (2014), Antunes (2009) e Ramos (2016).	Relação das propostas teóricas sobre o trabalho com gêneros digitais (HQs digitais) no ensino de LP.	Os professores elencaram os motivos pelos quais utilizariam ou não as HQs digitais nas aulas de LP, justificando seus pontos de vista.
3ª etapa -120 min - O Pixton	Apresentação da ferramenta <i>Pixton</i> , cadastro dos professores no ambiente e início da navegação.	Os participantes formaram duplas e iniciaram a construção de uma pequena HQ sobre os temas: reforma da previdência e o imposto de renda, temas sobre os quais discutíamos numa conversa informal na sala dos professores minutos antes do início da oficina.	Os participantes afirmaram que a ferramenta é muito intuitiva e mesmo alguns possuindo dificuldades com a tecnologia disseram achar possível o seu uso em sala.

Fonte: Acervo da pesquisa

A etapa 1 desta primeira oficina foi realizada no auditório da escola e tivemos dois momentos distintos que duraram em torno de 60 min. No primeiro momento, apresentamos os

slides sobre o histórico dos quadrinhos e a caracterização desse gênero, conforme vemos abaixo:

Figura 20 – Slides da oficina sobre quadrinhos



Fonte: Acervo da pesquisa.

Os slides da figura 20 foram confeccionados a partir dos seguintes referenciais – Eisner (1999), Cirne (2000), Perrenoud (2000), Marcuschi (2008), Mendonça (2010), DO Ó (2011), Rojo (2012) e Vergueiro (2014) que discutem sobre o gênero HQ, o trabalho do professor na sala de aula e seus desafios; os gêneros textuais e o *Pixton*.

Utilizando-nos de tal fundamentação, promovemos, no segundo momento dessa etapa, uma conversa entre os professores a propósito das características das HQs, conforme observamos a seguir:

Figura 21 – Professores da manhã e tarde juntos



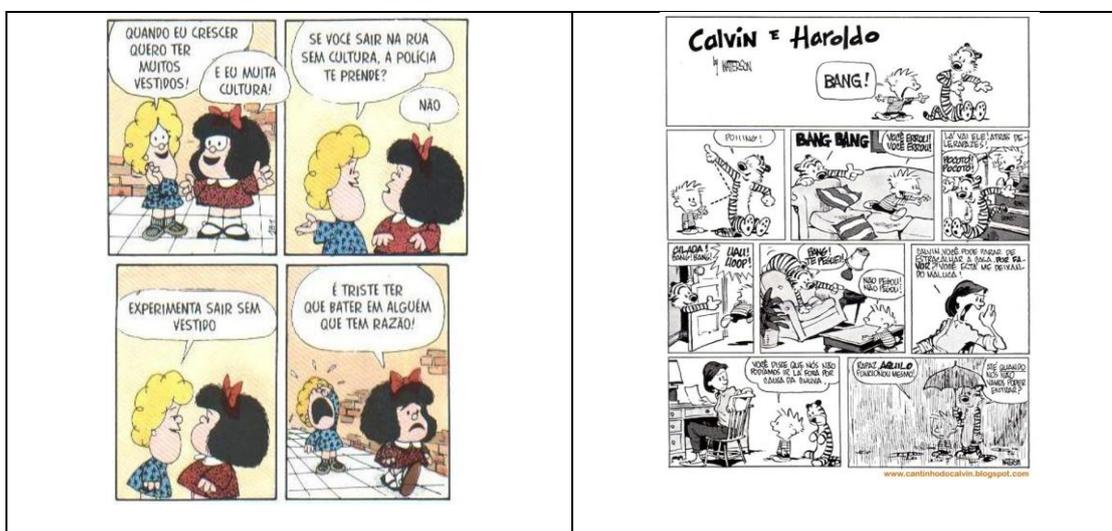
Fonte: Acervo da pesquisa

A figura 21 acima traz a imagem de alguns dos participantes da 1ª oficina, além do registro do local onde aconteceram as duas primeiras etapas. Durante este momento,

apresentamos nossa proposta formativa, discutimos sobre a ligação de que propúnhamos com os 8 pontos (1.se utilizam do texto sem abordá-lo numa perspectiva mais abrangente, 2.não cogitam o texto do aluno como material a ser explorado em sala; 3.possuem um conhecimento superficial do gênero HQ, 4.não sabem utilizar textos digitais em sala de aula, 5.desconhecem o *Pixton*, [...]) que destacamos do questionário de sondagem (ver página 136) e como as oficinas auxiliariam no preenchimento de uma parte das lacunas sobre o uso de textos digitais em sala de aula. Após, nossa exposição alguns professores se colocaram e questionaram sobre alguns dos 8 pontos. Ademais, os professores indagaram se realmente teríamos um tempo na escola para essas discussões, relataram as suas dificuldades com o manuseio da tecnologia e sobre como seria bom e interessante um trabalho formativo que levasse em consideração seus interesses de aprendizado.

A **segunda etapa** também foi realizada na coordenação pedagógica, durando 60 minutos. Nela, expomos HQs impressas e realizamos discussões de como estes textos poderiam ser trabalhados em sala de aula (esse foi o 1º momento). Os quadrinhos utilizados nesta fase foram exemplificados posteriormente na figura 22:

Figura 22 – Exemplos de HQs impressas



Fonte: Acervo da pesquisa

A figura 22 exemplifica os quadrinhos trabalhados durante a segunda etapa. A partir deles, exploramos a compreensão dos participantes quanto ao gênero textual que nos propomos a estudar. No 2º momento, incluímos um debate sobre as HQs digitais e os professores fizeram considerações orais, tais como: de que mesmo aparentemente distintas estas guardavam proximidades na linguagem, de que as HQs as inovações tecnológicas ampliaram ainda mais o acesso ao gênero quadrinho, de que as facilidades de ser ter já

disponíveis- cenários, personagens, balões etc, é um atrativo interessante para os alunos, de que a ligação entre hipermídia e as HQs poderia também modificar demais a composição das HQs dentre outras, conforme o registro a seguir:

Figura 23 – Imagem dos professores realizando suas as considerações



Fonte: Acervo da pesquisa.

A imagem da figura 23 captura um momento que foi muito importante para nos inteirarmos do nível de compreensão/conhecimento que os sujeitos tinham a respeito dos eixos norteadores da pesquisa. Por isso, nós o realizamos em dois momentos, pois era preciso, além da análise das HQs impressas, a reflexão sobre o quê foi analisado, como foi feita a análise e para que ela serviria no contexto escolar.

E, por último, na **3ª etapa** desta Oficina 1, apresentamos a plataforma *PIXTON*, onde os professores se cadastraram e já começaram a utilizar as ferramentas de construção de HQ digital (1º momento). Desta fase, capturamos alguns instantes como é possível ver na figura 24 a seguir.

Figura 24 – Apresentação do *Pixton* aos professores.

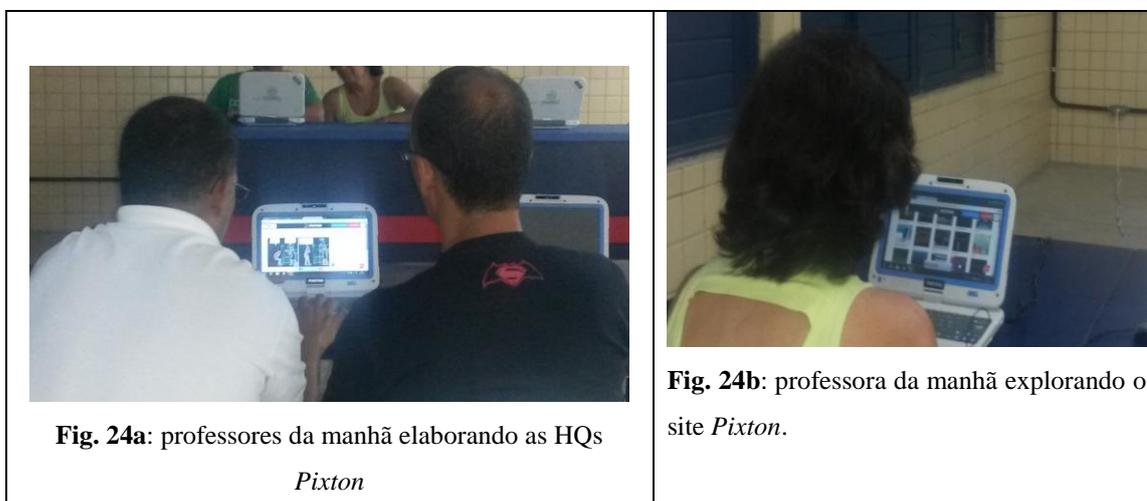


Fig. 24a: professores da manhã elaborando as HQs

Pixton

Fig. 24b: professora da manhã explorando o site *Pixton*.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Na ilustração 24, temos as imagens dos professores elaborando suas histórias em quadrinhos (24a) e de uma professora explorando os recursos do *site Pixton* (24b).

Esta 3ª etapa foi executada no auditório da escola e durante ela tanto os professores da manhã como os da tarde trabalharam em duplas de modo a darem suporte uns aos outros nas tarefas de construção das HQs digitais. Tal fase teve duração de duas horas e serviu para iniciarmos o letramento digital de alguns professores que, por várias razões, eram avessos aos textos digitais. A partir dela, obtivemos a primeira construção de HQ digital e pudemos começar a desmitificar certos medos quanto ao uso de textos digitais em sala de aula. Para ilustrar esse momento, expomos adiante, o material usado nessa etapa.

Figura 25 – Material dos slides da etapa 3.

<p>O PIXTON http://www.pixton.com/br/</p>  <p>The screenshot shows the Pixton website interface. At the top, it says 'O PIXTON' and provides the URL 'http://www.pixton.com/br/'. Below this is a banner for 'A melhor maneira para CRIAR QUADRINHOS' (The best way to create comics). The banner features a colorful comic strip with characters and speech bubbles. Below the banner, there are three buttons labeled 'DIVERSÃO' (Fun), 'ESCOLAS' (Schools), and 'INSTITUÇÕES' (Institutions).</p>	<p>Elementos do Hipertexto aliados aos Quadrinhos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A interatividade; 2. Animação; 3. Diagramação Dinâmica; 4. Trilha sonora; 5. Efeito sonoro ; 6. Tela infinita; 7. Narrativa multilinear .
---	---

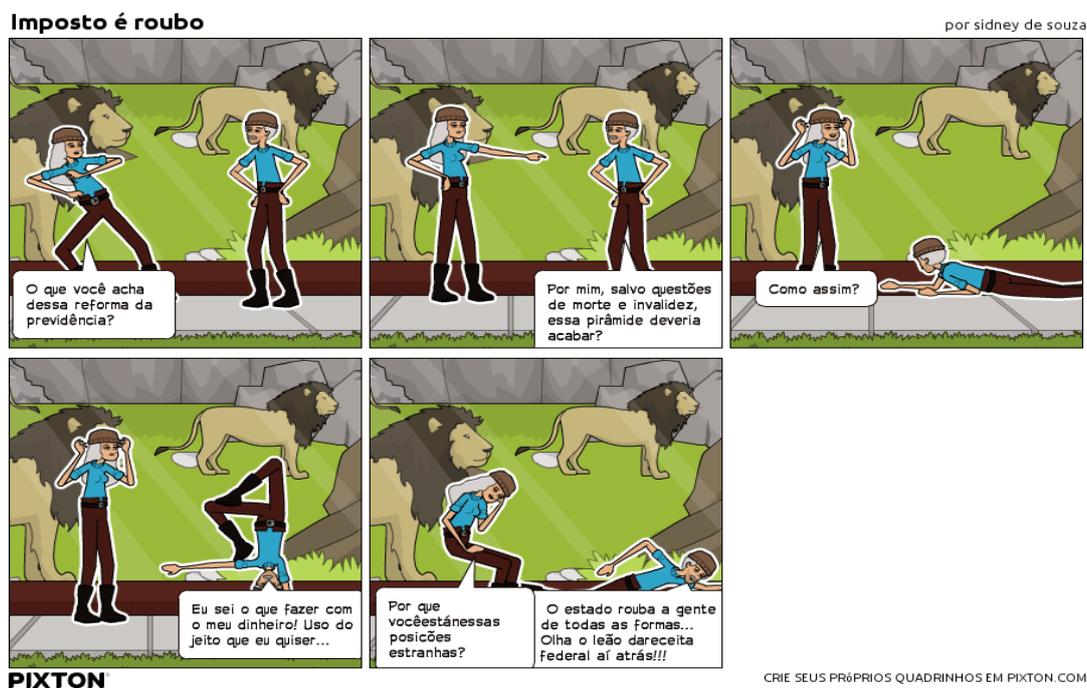
Fonte: Acervo da pesquisa.

O material exibido na figura 25 foi empregado para trazer informações sobre o *Pixton* e suas ferramentas de modo a tornar o primeiro contato dos professores mais fácil e dar-lhes mais segurança durante a navegação pelo site e no processo de elaboração de sua 1ª história em quadrinho digital.

Esta ação de constituição de uma narrativa *Pixton* correspondeu ao 2º momento desta terceira etapa e significou um passo importante para o aprendizado dos sujeitos envolvidos quanto ao conhecimento dos recursos do *Pixton*.

Assim, concluímos com êxito a Primeira Oficina, já com os professores realizando uma produção textual de HQ no *PIXTON*:

Figura 26 – Pixton da equipe B produzida na 1ª oficina



Fonte: acervo da pesquisa.

O quadrinho da figura 26 foi produzido por uma das duplas de professores participantes e possui como tema o imposto de renda. Ele foi construído no modo iniciante do *Pixton* e apresenta alguns dos principais elementos da linguagem das HQs (balões de fala, personagens, cenário, requadros...). A construção dessas primeiras *Pixtons* foi muito importante para que nós pudéssemos fazer com que os sujeitos envolvidos experimentassem a posição de produtores de textos digitais.

Após a conclusão da Primeira Oficina, tivemos um intervalo de dois meses e marcamos a Segunda Oficina para o dia 13 de Fevereiro de 2017. Esta teve o objetivo de dar continuidade ao letramento digital, produzindo mais HQs *Pixton*, porém seriam mais extensas que as primeiras, uma vez que constituiriam o material linguístico para a análise dos mecanismos de coesão e coerência empreendida na terceira oficina que apresentamos no quadro abaixo e que detalharemos em seguida:

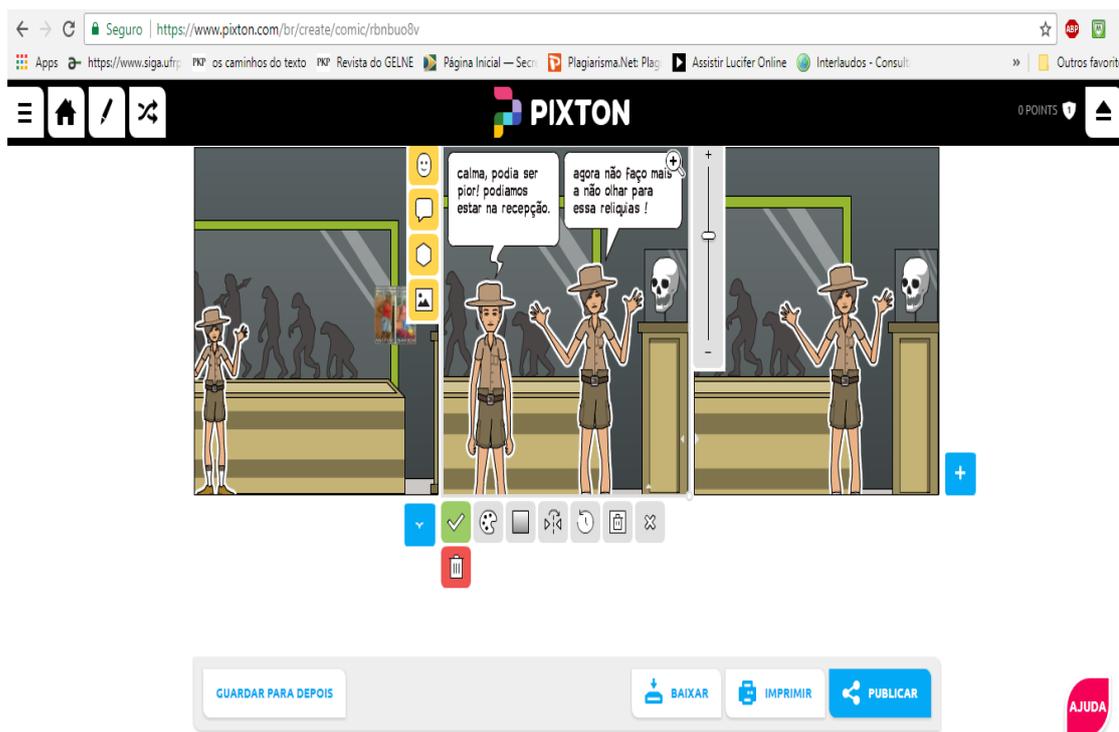
Quadro 5 – Segunda Oficina – produção de HQs *Pixton*.

Tempo/Temática	1º momento	2º momento	Observações
1ª Etapa -90 min -Exibição dos recursos do <i>Pixton</i> e construção de HQs digitais.	Explorando os recursos do <i>Pixton</i> para a produção de HQs.	Produção de uma HQ digital sobre o tema: a mulher e a sociedade. Os professores se organizaram em duplas e iniciaram a construção.	O uso da ferramenta para construir uma HQ mais extensa fez com que os professores explorassem mais os recursos do site.
2ª Etapa 30 min -Discussão sobre a contribuição dos recursos do <i>Pixton</i> na construção de HQs.	Apresentação das HQs produzidas pelos professores e da sua experiência em tê-las produzido.	Reflexão sobre como esses recursos podem auxiliar na produção do gênero HQ e suas similaridades e diferenças com o formato impresso.	Após a discussão o consenso foi que existem traços do gênero quadrinho que marcam as suas particularidades sendo ele impresso ou digital.
3ª Etapa 30 min -A rede social <i>Pixton</i> e a interatividade que ela proporciona.	Publicação das HQs dos professores no site e exploração da rede social.	Conversa sobre a interatividade que o site oferece por meio da escrita coletiva, os campeonatos e da participação na rede social <i>Pixton</i> .	Os professores perceberam o estímulo a escrita que a interação na rede <i>Pixton</i> poderia suscitar entre os alunos.

Fonte: Acervo da pesquisa.

A **segunda oficina** aconteceu em 13 de Fevereiro de 2017 e se desenvolveu em três etapas distintas com dois momentos cada. Na **primeira etapa** tivemos dois momentos e ambos ocorreram na coordenação pedagógica. O primeiro momento dessa fase foi marcado por um processo de exposição das ferramentas de construção de HQs *Pixton* para o qual utilizamos slides contendo imagens dos recursos de elaboração. E em seguida, abrimos o site para explorá-los, como apresentamos na figura 27:

Figura 27 – Alguns dos recursos de elaboração dos quadrinhos



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na figura 27 estão presentes as ferramentas com as quais podemos produzir os quadrinhos *Pixton*, como os ícones de inserção: de personagens, de cenário, das falas dos personagens, das onomatopeias, dos símbolos e mais outros recursos que detalhamos anteriormente no quadro 2 da seção 2 (ver página 70). Eles foram apresentados com a finalidade de recapitularmos o emprego das ferramentas de produção de quadrinhos, uma vez que o espaço de tempo entre a primeira Oficina e a segunda foi relativamente grande devido às férias escolares, ocasionando lacunas que precisavam ser preenchidas para darmos prosseguimento à atividade de produção.

Esta tarefa de elaboração de uma narrativa *Pixton* que ocorreu no segundo momento da 1ª etapa e teve a duração de uma hora. O registro dos professores realizando esse trabalho está exemplificado na figura 28 a seguir:

Figura 28 – Professores da manhã produzindo as HQs *Pixton*



Fonte: Acervo da pesquisa.

No momento acima representado de elaboração de HQs *Pixton* teve como proposta a construção de uma narrativa que tivesse de 6 a 16 quadrinhos e que tivesse no seu enredo uma personagem feminina, uma vez que desta forma a HQ produzida contemplaria o tema do projeto literário vivenciado pela escola naquele semestre. Durante a produção os professores foram orientados a empregar a linguagem verbal e não verbal, e o máximo da gramática dos quadrinhos, além dos recursos como hiperlinks se achassem necessários para a construção das suas histórias. O resultado desse processo foi à constituição de cinco HQs – duas elaboradas pelas duplas da manhã e três pelas duplas da tarde.

Estes textos produzidos no momento 2 da etapa 1 foram apresentados pelos professores na 2ª etapa da oficina. Pois, **a segunda etapa**, ocorrida na coordenação pedagógica e com duração de 30 minutos, buscou na apresentação das HQs produzidas pelos professores, no compartilhar da experiência deles em tê-las produzido e no debate sobre as similaridades e diferenças de suas produções com os quadrinhos impressos; uma forma dos participantes refletirem a respeito do que constitui uma história em quadrinhos um gênero distinto dos demais.

A segunda etapa também aconteceu em dois momentos. No 1º momento houve uma exposição sucinta dos professores a respeito de suas HQs *Pixton*, na qual combinamos que a apresentação fosse de 10 minutos no máximo para cada equipe e depois seguiríamos uma reflexão em conjunto sobre as produções. Como o foco central da discussão coletiva foram às características das HQs construídas, elas foram apresentadas em slides para que todos pudessem contribuir na realização da análise delas. Essa análise coletiva foi a seguir representada através das imagens da figura 29.

Figura 29 – Professores da tarde apresentando suas HQs *Pixton*.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na ocasião acima ilustrada, temos a exposição e o exame da HQ *Pixton* da equipe D que elaborou uma narrativa bastante interessante, na qual uma personagem feminina administrava um restaurante baseada no trabalho em equipe e na boa comunicação entre os funcionários. Este texto e outro se encontram exemplificados a seguir:

Figura 30 – Quadrinho Pixton da equipe D



Fonte: Disponível em: <<https://www.pixton.com/br/from/comic/69jgptlt>> Acesso em: 30 de novembro de 2017.

A HQ *Pixton* intitulada “*um bom ambiente de trabalho*” foi construída por uma dupla de professores do turno da tarde e discute nas entrelinhas, a questão das mulheres na condição de chefes e administradoras e o quanto elas podem realizar bem tais funções. Ela é uma narrativa que conta com 11 quadrinhos, nos quais os seus autores empregaram: personagens, cenário e linguagem adequados para a temática. No texto também notamos que a estrutura é similar ao do quadrinho impresso e que inúmeros recursos da gramática dos

quadrinhos foram empregados nele, tais como: as elipses, os balões de fala, os requadros, o enquadramento do tempo etc. Além disso, os recursos como: a representação dos movimentos dos personagens, mudanças nas expressões faciais destes durante os diálogos ocorridos entre eles; demonstram que os autores exploraram bem as ferramentas do *Pixton*.

Outro exemplo de *Pixton* que empregou bem os recursos da expressão de movimentos e dos sentimentos das personagens foi o quadrinho “Descanso no campo”, que pode ser observado na figura 31.

Na figura 31, temos uma narrativa cosntruída pela equipe A do turno da tarde¹⁸ que produziu uma história com 15 quadrinhos que possui características tradicionais de uma HQ (requadros, balões, personagens, elipses, cenário). Nela, a autora utilizou os cenários e os personagens já disponíveis no Pixton, aplicou as ferramentas de mudança de posição e de alteração da expressão facial dos personagens, criou interjeições (CALMAAAAAAAAAA), mesclou a linguagem com a das redes sociais ao se utilizar de expressões iguais à kkkkkkkk; e explorou o tema da tranquilidade do campo para apresentar as divergências que podem surgir num relacionamento entre marido e mulher, enfocando no enredo as diferenças de perspectivas que os dois demonstravam quanto a ideia de diversão num passeio ao campo.

As HQs *Pixton* das figuras 30 e 31 estão de acordo com a temática escolhida pelo grupo: a mulher e a sociedade e apresentam vários elementos característicos dos quadrinhos como: os balões de fala, a linguagem verbal e não verbal, os personagens, as interjeições e o enquadramento do tempo. Elas contém entre 11 e 15 quadros e fazem parte de um conjunto de cinco HQs que compõe o corpus deste trabalho.

Após, os professores apresentarem suas narrativas *Pixton*, começamos o 2º momento desta etapa, empreendendo uma conversa sobre como os recursos do *Pixton* podem auxiliar na produção do gênero HQ e as semelhanças e diferenças entre os quadrinhos digitais e os impressos.

Com o fim deste debate, demos início a terceira etapa da segunda oficina pedagógica, conforme descrevemos abaixo :

A **3ª etapa** dessa segunda oficina teve como finalidade o uso dos mecanismos de interação social virtuais presentes na rede *Pixton*. Ela ocorreu na coordenação pedagógica, durou 30 minutos e contou com a execução de dois momentos. No 1º momento, fizemos a publicação das HQs no *site Pixton*, a exibição dos ícones de interatividade e propomos que os professores explorassem a rede social, interagindo nela. Desta primeira ocasião, destacamos os ícones de interatividade que expomos nesta fase e que estão ilustrados na figura 32 e detalhados posteriormente.

¹⁸ Embora a proposta de construção das HQs tenha sido de produção em dupla, devido a uma mudança no horário da professora Raquel que passou do turno da tarde para o da manhã, durante o percurso das oficinas, a dupla decidiu por produções individuais.

Figura 32 – Recursos de interatividade do *Pixton*.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na figura 32, notamos a presença de símbolos que nos remetem às redes sociais *facebook* e *twitter*, ao envio de *email*, a impressão de textos, ao *download* e outras formas de divulgação ou de interação com o quadrinho publicado. Que descrevemos a seguir no quadro 6 para uma melhor compreensão da finalidade do uso de tais recursos.

Quadro 6 – Ícones de interatividade do *Pixton*

 <p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Publicar no <i>Facebook</i>; 2. Postar no <i>Twitter</i>; 3. Enviar o quadrinho por <i>email</i>; 4. Inserir o quadrinho num <i>site</i>; 5. Imprimir o quadrinho; 6. Baixar o quadrinho no PC; 7. Direciona o leitor a página de vendas de produtos do <i>Pixton</i>; 8. Edita o quadrinho; 9. Configurações do quadrinho; 10. Muda a cor do fundo da tela de exibição do quadrinho;
 <p>1 2 3 4 5</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Permite ao leitor categorizar a HQ como artística; 2. Permite ao leitor categorizar a HQ como boa leitura;

	<p>3. Permite ao leitor categorizar a HQ como engraçada;</p> <p>4. Permite ao leitor colecionar o quadrinho;</p> <p>5. Promove o quadrinho na comunidade <i>Pixton</i>;</p>
--	---

Fonte: Acervo da pesquisa.

Os ícones que se destacam no quadro anterior corroboram para que a narrativa construída seja conhecida pelos leitores do site e para que ocorra a interação entre os trabalhos dos autores das HQs.

Após essa apresentação, incentivamos os participantes a fazerem comentários e a curtirem as narrativas dos colegas já publicadas, bem como a responderem aos comentários. Tal processo interativo que ilustramos através da figura 33 a baixo onde temos um *print* de um dos comentários:

Figura 33 – Comentário de um professor D1 da tarde



Fonte: Acervo da pesquisa.

Acima, temos o comentário do professor da tarde, a respeito da HQ da equipe A, que narra a ida de um casal ao campo e o relacionamento entre o casal. No comentário, o professor aponta para o tom irônico com qual foi construída a trama e o quanto ele gostou do texto.

Concluída a última etapa da segunda oficina pedagógica, iniciamos nos encontros das aulas atividades as orientações para a próxima oficina que ocorreria no mês de Junho de 2017, como descrevemos a seguir.

A terceira oficina pedagógica se baseia no estudo da coesão e da coerência sob as óticas de Antunes (2005) e Charolles (1978), examinando estes elementos textuais nas HQs

Pixton elaboradas pelos professores. Nela, foram analisadas três HQs digitais construídas durante a 2ª oficina, utilizando-se como categoria analítica do elemento de textualidade coesão a perspectiva do recorte feito do quadro 2 de Antunes (2005), e para a de a coerência as metarregras de Charolles(1978).

Esta atividade de análise realizada pelos professores foi efetuada em dupla, uma vez que as produções também incorreram nesse 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.

Portanto, o material colhido foi analisado de acordo com as teorias apresentadas neste estudo, com a perspectiva do gênero HQ como artefato definido pela funcionalidade sociocomunicativa e com 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 da terceira 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 sujeitos de nossa pesquisa; 4 pela manhã e 4 pela tarde. As atividades desta oficina também aconteceram em três etapas e em dois momentos diferentes para cada uma das etapas. Tais fases tiveram duração total de quatro horas e foram feitas em 2 dias distintos: no dia 19 de Junho ocorreu a 1ª e a 2ª etapa e no dia 20 de Junho de 2017, realizamos a 3ª . Nestes dias, fizemos atividades distintas como podemos observar a seguir no quadro 7:

Quadro 7 – Terceira oficina: Análise dos mecanismos coesivos das HQs *Pixton*

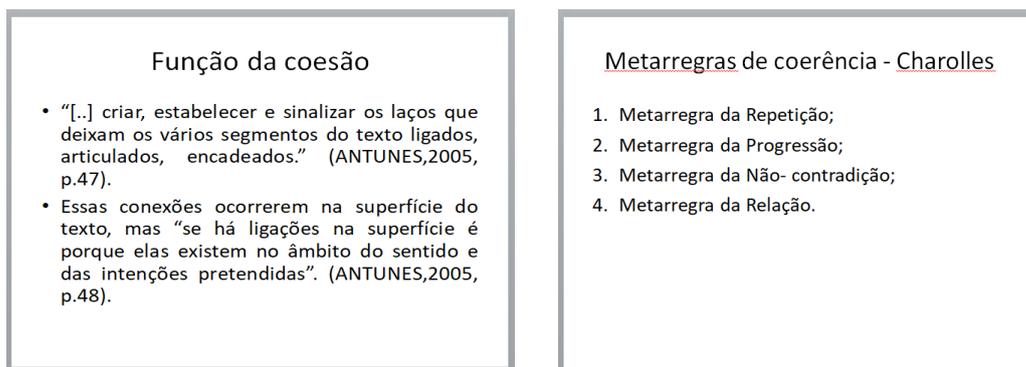
Tempo/Temática	1º momento	2º momento	Observações
1ª Etapa -60 min - As relações de interdependências entre coesão e a coerência	Apresentação em slides sobre a coesão e a coerência a partir da perspectiva dos autores: Antunes (2005) e Charolles (1978).	Leitura e reflexão sobre o recorte que fizemos do quadro 3.1 – A propriedade da coesão do texto relações, procedimentos e recursos (ANTUNES, 2005).	A proposta de Antunes (2005) de análise coesão foi considerada pelos professores como muito didática e de fácil explicação para o aluno.
2ª Etapa -90 min	Os participantes em dupla analisaram seus	Discussão a respeito da funcionalidade dos	Durante a análise, os professores observaram nas

-Análise das HQs digitais	próprios textos sob os aspectos de coesão proposto pelo recorte que fizemos do quadro 3.1. (ANTUNES 2005).	elementos coesão e coerência nos quadrinhos produzidos; E sobre a proposta formativa que coaduna o uso da HQ digital e a compreensão dos mecanismos coesivos sob o aspecto do estudo do gênero como um artefato sociocomunicativo.	suas <i>Pixtons</i> os mecanismos de reiteração e de conexão por eles empregados, a relação destes com as metarregras da coerência e como tal diálogo entre estes dois elementos textuais auxiliaram na construção de sentido de sua HQ digital. Eles mencionaram a riqueza e o ganho de significação que essa estratégia pode possibilitar a aula de LP, mas também falaram das dificuldades de se aplicá-la devido às salas lotadas, ao grande número de conteúdo...
3ª Etapa -90 min - Planos de aula.	Elaboração de planos de aula envolvendo a produção de HQs <i>Pixton</i> e análise de elementos linguísticos a partir da produção textual.	Conversa sobre a realização da análise linguística a partir da produção textual do aluno.	Foi um momento ímpar, pois os professores alegaram que ao produzir o plano de aula perceberam que não só eram capazes de entender a teoria, mas de dialogar com ela na sua prática docente.

Fonte: acervo da pesquisa.

No quadro 7, temos a descrição das etapas ocorridas na 3ª oficina pedagógica. Nele notamos que, na primeira etapa, dois momentos aconteceram, ambos na coordenação pedagógica e com 1 hora de duração cada. E estes eventos tinham o propósito de:

No 1º momento, de 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, conforme exemplificamos na figura 34:

Figura 34 – Slides sobre coesão e coerência**Figura 34a:** Função da coesão Antunes (2005).**Figura 34b:** As metarregras da Coerência Charolles (1978)

Fonte: Acervo da pesquisa.

Nos textos da figura 34, temos as noções de coesão de Antunes (2005) e as metarregras da coerência de Charolles (1978), que empregamos para embasar a proposta de análise dos mecanismos de coesão como recursos construtores de sentido na tessitura textual. No 2º momento, ler e refletir a respeito do quadro 3 (ver página 73), que traz as categorias da coesão. Este evento serviu para discutirmos junto aos professores de que forma tal recorte poderia servir na observação dos elementos coesivos do texto. Assim, para cumprir esse objetivo, distribuímos cópias contendo a imagem do quadro 3.1. (ANTUNES, 2005), do quadro 3 e textos teóricos sobre as regras de Charolles (1978) que auxiliaram o grupo durante o exame dos seus textos.

Depois da leitura destes quadros, demos início a **2ª etapa** da terceira oficina três, com duração de 1 hora e meia, e foi empreendida na sala dos professores. Nela, também tivemos dois momentos distintos que compreenderam: 1º a construção das observações sobre elementos coesivos textuais e o 2º a discussão sobre essas observações.

No primeiro momento desta etapa, propomos aos professores que realizassem a análise dos seus textos baseados no recorte que indicamos, conforme pode ser visto na figura 35:

Figura 35 – Os professores, analisando os mecanismos de coesão



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na figura 35, vemos os professores construindo as observações a respeito dos mecanismos coesivos e da coerência de seus textos. Nesta ocasião, os participantes empreenderam a tarefa de destacar em suas produções como as relações de reiteração e de conexão se processaram, bem como apontaram quais as ligações delas com as metarregras da coerência. A finalidade de tal atividade era que os professores realizassem uma análise sobre os seus próprios textos para que pudessem perceber o quanto esta forma de exame pode ser significativa durante o trabalho com aluno no âmbito escolar. Estas observações podem ser vistas na subseção 6.1, na qual trazemos alguns dos textos analisados e comentamos os resultados das verificações realizadas pelos professores.

No segundo momento, houve uma conversa de 30 minutos sobre as apreciações dos textos que aconteceu ainda na sala dos professores. Durante esse momento, as discussões sobre gênero textual quadrinhos e sua linguagem retomaram as características apontadas por Eisner (1989) e Mccloud (1995), além do caráter de intencionalidade tão mencionado por Antunes (2010) no emprego das palavras.

Logo após, a conclusão desse debate, demos início, no dia 20 de Junho de 2017 a **3ª etapa** da oficina três. Esta fase também contou com dois momentos que duraram juntos uma hora e meia. E ocorreram na sala dos professores da EFPCA. No primeiro momento, o objetivo era levar os sujeitos da pesquisa a elaborarem um Plano de aula, no qual a partir da HQ produzida por eles, fosse elencado um conteúdo linguístico a ser focado no texto. Como é possível observar no exemplo a seguir, do quadro 8.

Quadro 8 – Plano de aula dos professores da equipe C

Aula	Competências/Habilidades	Conteúdo	Tempo da Aula	Desenvolvimento metodológico	Estratégias Avaliativas
Aula 1	Identificar o tema de textos narrativos em quadrinhos; Identificar efeito de humor e ironia em HQs; Conhecer a função sintática e semântica dos verbos no texto;	A HQ Digital	50 min.	Leitura silenciosa, em voz alta e coletiva; Debate sobre o tema;	Observar o desenvolvimento do aluno quanto à qualidade da produção de uma história em quadrinhos no <i>Pixton</i> .
Aula 2	Conhecer o gênero HQ.	Histórias em quadrinhos	50 min	Estudo das HQs produzidas pelos alunos (características do gênero) Exposição com o uso de data show e leitura das HQs.	Apresentação dos trabalhos de HQs Pixton, observando se os trabalhos obedecem as características do gênero proposto.
Aula 3	A importância dos verbos no pretérito imperfeito nas relações de poder constituídas nos discursos dentro do texto.	Verbos no pretérito imperfeito	50min	Analisar um dos quadrinhos produzidos pelos alunos; Identificar os verbos no pretérito imperfeito e a relação deles com as falas das personagens.	O estudante vai analisar uma receita e buscar identificar os verbos no pretérito imperfeito e sua função dentro deste texto.

Fonte: Acervo da pesquisa.

No quadro 8, temos o plano de aula¹⁹ elaborado pela dupla de professores da manhã, cujo conteúdo foi apresentado por seus autores no 2º momento desta terceira etapa, numa exibição que relatou as competências que eles desejam desenvolver nos alunos ao proporem

¹⁹ Modelo de Plano de aula empregado na disciplina de Gêneros Discursivos/Textuais e práticas sociais da professora Morgana Soares do curso do PROFLETRAS da UFRPE/UAG.

uma produção de uma HQ digital *Pixton* nas primeiras aulas, assim como a metodologia e as estratégias avaliativas empregadas nesse processo. Além de destacarem o aspecto linguístico que contemplariam por meio da produção textual. Ao todo, foram elaborados quatro planos de aula que serão mais bem discutidos na subseção 6.2.

Conquanto, antes de abordarmos o conteúdo destes planejamentos, discorreremos a respeito das análises dos mecanismos de coesão e sua relação com a coerência nestas narrativas *Pixton* construídas pelos professores, atividade que ocorre na próxima seção 6. a seguir.

6 ANÁLISE DE DADOS

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, na subseção 6.1, analisamos os elementos textuais de coesão e coerência existentes nos textos produzidos pelos participantes, utilizando três atividades investigativas; na subseção 6.2, destacamos as reflexões sobre os questionários de sondagem (o inicial) e o de averiguação do impacto da proposta pedagógica (o final), além das ponderações a propósito dos planos de aula sugeridos durante o desenvolvimento do estudo.

Ademais, também buscamos apresentar estas informações de modo a preservar ao máximo a identidade dos professores participantes da pesquisa, embora os participantes tenham autorizado sua identificação no texto da publicação, conforme é possível ver no modelo de TCLE nos anexos.

6.1 A ANÁLISE DOS ELEMENTOS TEXTUAIS – COESÃO E COERÊNCIA NOS QUADRINHOS *PIXTON*

Nesta subseção, realizamos um procedimento de verificação que compreendeu a leitura e a interpretação de três HQs *Pixton* (construídas pelos participantes da pesquisa), bem como a confrontação delas com a teoria da coesão apresentada por Antunes (2005) e com as metarregras da coerência de Charolles (1978). Para atingir esse propósito, exibimos as narrativas *Pixton*, descrevendo-as (1ª atividade); depois destacamos as relações de reiteração e conexão, assim 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 apresentada aqui (3ª atividade).

A 1ª atividade – descrição e interpretação das produções textuais selecionadas buscou caracterizar as histórias em quadrinhos, enfocando o tema, a “gramática” da linguagem das HQs e alguns dos recursos *Pixton* de criação empregados nelas. Conforme exibimos por meio das observações das figuras 36, 39 e 41 realizadas a seguir.

Figura 36 – HQ 2 da equipe A

Um passeio nas alturas por Valdemilson50

Paula, me ajude a subir...
Tenha calma Rick!

Será que a gente não vai cair?
Acho que não!

Então vamos lá...
Relaxa!

Oiha que vista linda!
É alto demais!

Calma a gente já está chegando!
ufa!

Eu não disse!
Ai... que bom! chegamos.

Vamos andando, estou louca para tomar um chocolate quente.
Eu também!

Ainda falta muito?
Não, é aí!

É bonito, mas deixa eu experimentar o chocolate quente primeiro que eu te digo se gostei!
E aí gostou do lugar?

Daqui a pouco a gente pede.
???
Vocês desejam mais alguma coisa?

Você tem olhos nas costas é?
Nem tente nenhuma gracinha!!

Poxa! ninguém merece! previsível eu??
Não tenho olhos nas costas! é que você é bem previsível...

Bem depois dessa é melhor irmos, pois o caminho de volta para o hotel é longo!
Você tinha que lembrar disso?!

Decerto, bem mais que vocês, homens!

E aí? Vamos?
Sim.

Não demorou tanto, né?
Parece que não!

É mas não funcionou, né?
Querendo me assustar novamente??

Calma! eu só estava brincando...
Agora que estamos em terra bem frimê você vai ver quem não tem coragem!!!

Já chegamos esqueça a brincadeira!
Tá bom! vamos entrar logo, pois está muito frio!!!

PIXTON

CRIE SEUS PRÓPRIOS QUADRINHOS EM PIXTON.COM

Fonte: Disponível em: < <https://www.pixton.com/br/from/comic/hwzy9884> >.

Acesso em: 30 de novembro de 2017.

A figura 36 é a representação de uma das HQs construídas pela A. Essa HQ *Pixton* é constituída de 17 quadrinhos, dois personagens principais e um secundário; o cenário retrata um lugar muito frio e cheio de neve e o título traz a menção de que o enredo envolve os personagens em uma aventura. Durante o desenvolvimento desta narrativa, alguns dos diálogos entre o personagem feminino e o masculino suscitaram certos estereótipos formulados sobre a mulher como, por exemplo, o fato de ela ser considerada frágil e medrosa, pois no quadrinho 14, Rick, ao se referir à coragem que ele achava que as mulheres tinham, Rick usa um tom irônico em: *“Está com medo de ir ao teleférico novamente? Pensei que vocês mulheres fossem tão corajosas!!!”*. A ironia empregada na fala da personagem aponta para a intenção dos autores em contemplar a temática a mulher e a sociedade proposta no momento da produção.

Outra questão que podemos notar neste texto, é o uso dos recursos de elaboração de HQs *Pixton* de: inclusão de cenários diferentes, como também os de mudança de posição corporal e de expressão facial dos personagens. Além disso, os elementos constitutivos da gramática das HQs (EISNER, 1989) também estão presentes, pois, ocorre a utilização de balões de fala, elipses, enquadramento do tempo, interjeições (ufa!), e da multimodalidade na mescla da linguagem verbal e não verbal. E foi considerando essa combinação de verbal e não verbal que averiguamos como se processou algumas das relações coesivas de reiteração e de conexão do quadrinho, iniciando, assim, a 2ª atividade desta subseção, conforme apresentamos a seguir.

A 2ª atividade– Nesta tarefa, nos baseamos nas análises produzidas pelos participantes da equipe A para construir um exame de alguns recursos coesivos da história – Um passeio nas alturas, e do processamento das metarregras da coerência (CHAROLLES, 1978). Por isso, selecionamos trechos oriundos do texto analítico da equipe A²⁰, que são exibidos nas figuras 37 e 38.

²⁰ O texto completo pode ser consultado nos anexos.

Quadro 9- categorias da coesão indicadas no texto da equipe A e as metarregras da coerência

Equipe A	Relações textuais	Procedimentos	Recursos		Metarregras da coerência
	Reiteração	Repetição	Repetição propriamente dita	-de unidade de gramática: no quadrinho 13 a repetição do objeto direto e da locução adverbial, que confere a esse objeto circunstância de lugar – “ <i>olhos nas costas</i> ”.	-Configurou a manutenção da linha temática, ou seja, a metarregra da repetição (1978). -Enuncia a metarregra da repetição (CHAROLLE S, 1978).
				- de unidade de léxico: ocorre no quadrinho 13 uma retomada durante a fala da personagem Paula, a retomada da palavra previsível.	
Substituição	Substituição Lexical	Substituição Lexical	- Caracterizadores situacionais: no 3º quadrinho, quando Paula, meio que assustada, fala sobre a mesma paisagem citada por Rick durante a conversa, porém caracterizando-a de outra forma (“ <i>é alto demais</i> ”)	Metarregras da progressão, repetição e da relação (CHAROLLE S, 1978).	
			Retomada por elipse: No quadrinho 2, Rick questiona Paula ao indagar: “será que a gente não vai cair?”, e ela responde: “ <i>Acho que não!</i> ”, o que neste caso configura o uso de uma elipse, pois a informação de que ela acha que eles não vão cair, conforme Antunes (2005), só pode ser recuperada mediante o contexto.		-Contribuiu para a continuidade do texto–metarregra da repetição (CHAROLLE S, 1978).
Conexão	- Uso de diferentes conectores	1.Conjunções;	1. No quadrinho 3, a conjunção então, mencionada teve a intenção na fala de Rick: “ <i>Então vamos lá</i> ” de proferir a conclusão do personagem de que se Paula afirma que eles não vão cair;	-Emprego das metarregras da repetição e da relação (CHAROLLE S, 1978).	

Fonte: Acervo da pesquisa.

O quadro 9, lista as relações textuais destacadas a partir do texto da equipe A, bem como indica os procedimentos e recursos destas relações coesivas utilizados para constituir o tecido textual e auxiliar na produção de sentido no interior do texto, corroborando, assim, na coerência textual. Como discutimos a seguir por meio das observações realizadas sobre o quadrinho da equipe A.

a) Reiteração:

Repetição propriamente dita de unidades de gramática – no quadrinho 12 Rick questiona Paula por ela perceber suas pretensões e indaga: “*Você tem olhos nas costas é?*”, e quando Paula responde, ela emprega no quadrinho 13 a repetição do objeto direto e a locução adverbial, que confere a esse objeto circunstância de lugar – *olhos nas costas*, isto com o propósito de enfatizar a negativa e de ironizar com Rick (ANTUNES, 2005, p.71), uma vez que ela responde rindo e classificando-o como previsível. De acordo com Antunes (2005) essa retomada realizada por Paula, é uma repetição propriamente dita de unidades de gramática, pois os termos repetidos exercem as mesmas funções morfossintáticas em ambas as falas. Ademais, notamos também que essa repetição subsidiou a coerência desse diálogo e que seu efeito de sentido tornou a conversa com o tom de humorístico e irônico possivelmente pretendido pelos autores, além de configurar a manutenção da linha temática, ou seja, a metarregra da repetição (CHAROLLES, 1978).

Nesse diálogo, também é possível identificarmos outro tipo de repetição propriamente dita – a de léxico, porque, ocorre no quadrinho 13 uma retomada durante a fala da personagem Paula quando ela declara: “*Não tenho olhos nas costas! É que você é bem previsível...*” e Rick retruca: “*Poxa! Ninguém merece! previsível eu!??*”, neste enunciado percebemos que a palavra *previsível* é repetida para dar ênfase a discordância de Rick sobre o fato de ele ser considerado *previsível*. Desse modo, o emprego novamente da palavra *previsível* assumiu uma função que Antunes (2005, p.72) chama de repetição para marcar uma oposição ao que foi dito antes. E o seu uso corroborou para a recorrência estrita necessária ao desenvolvimento linear textual que fomenta a coerência, marcando o que Charolles (1978, p. 49) enuncia como metarregra da repetição.

Outro mecanismo que também contribui para a manutenção da linearidade do texto foi a substituição que na HQ digital – “Um passeio nas alturas”, apresentou as formas de substituição lexical e substituição por elipse, como descreveremos a seguir:

Substituição lexical – houve uma retomada por caracterizadores situacionais: no terceiro quadrinho, quando Paula, meio que assustada, fala sobre a mesma paisagem citada

por Rick durante a conversa, porém caracterizando-a de outra forma (“*é alto demais*”), o que indica segundo Antunes (2005, p.99) a existência de uma fórmula como ‘caracterização situacional’, uma vez que Paula empreende uma retomada do que foi dito por Rick, contemplando seu ponto de vista sobre aquela paisagem ao mesmo tempo, que a retoma. Tal substituição por características da situação trouxe ao diálogo informações novas, conferindo-lhe uma linha de progressão e de continuidade textual, e mais um caráter relacional entre o discurso o espaço e as circunstâncias ocorridas naquele momento; configurando-se, assim, o processamento das metarregras da progressão, repetição e da relação (CHAROLLES, 1978).

Substituição por elipse- No quadrinho 2, Rick questiona Paula ao indagar: “*será que a gente não vai cair?*”, e ela responde: “*Acho que não!*”, o que neste caso configura o uso de uma elipse, pois a informação de que ela acha que eles não vão cair, conforme Antunes (2005), só pode ser recuperada mediante o contexto da pergunta realizada por Rick anteriormente, uma vez que ela a suprimiu e apenas diz: *acho que não!* O emprego da elipse nesta conversa favoreceu a economicidade textual, assim como contribuiu para a continuidade do texto–metarregra da repetição (CHAROLLES, 1978).

b) Conexão - Relações sintático-semânticas

No quadrinho 3, a conjunção *então*, mencionada teve a intenção na fala de Rick: “*Então vamos lá*” de proferir a conclusão do personagem de que se Paula afirma que eles não vão cair (como ela expõe na fala do quadrinho dois), *então* eles podem prosseguir com o passeio. Dessa forma, notamos que essa conjunção relaciona-se com os textos do quadrinho anterior de modo a concluir uma dessas falas, ou seja, a fala de Rick. Portanto, segundo Antunes (2005), o que ocorreu foi uma relação de conexão entre os enunciados dos quadrinhos dois e três, mediada pela conjunção conclusiva *então*, o que vem propiciar a continuidade textual e, conseqüentemente, favorecer o entendimento do que foi dito, ou seja, contribui para a coerência desse texto no momento que relaciona as ações e fatos ocorridos nele apontando para uma congruência entre eles, correspondendo ao emprego das metarregras da repetição e da relação (CHAROLLES, 1978).

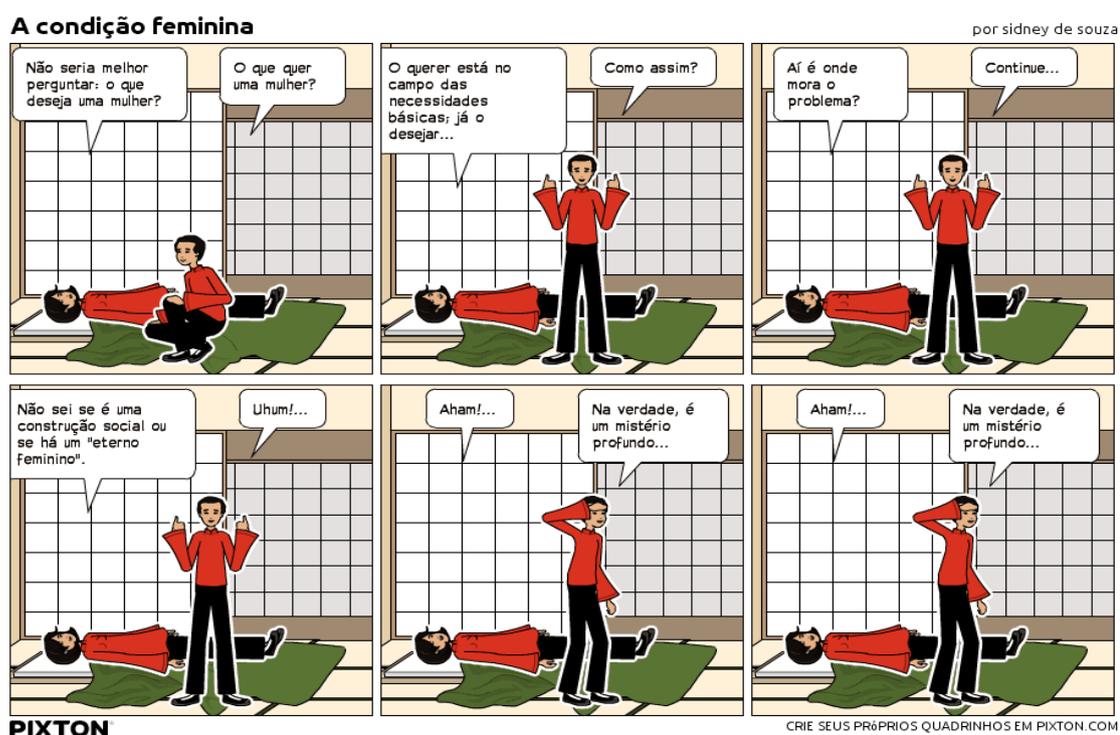
3ª atividade – Nesta etapa, fizemos uma Reflexão sobre a apreensão da proposta formativa, e a partir dela notamos que equipe A, embora tenha realizado uma descrição resumida dos mecanismos de coesão existentes em seu texto, conseguiram fundamentá-la na proposta de Antunes (2005), pois vislumbraram a intencionalidade dos recursos coesivos, nas ligações sintáticas e semânticas que constituíram na sua HQ. Entretanto, também percebemos que o relato sobre as metarregras da coerência realizado pelos autores só citou a existência

dos processos de relação e de progressão, sem nenhuma alusão a partes do texto que comprovassem esta afirmação. Diante disso, acreditamos que a reflexão desta equipe sobre a coadunação entre a coesão e a coerência conformou-se em processo de sedimentação.

Esse método, no qual os professores realizam atividades de produção, de leitura interpretativa e de análise dos mecanismos de coesão e coerência sobre as *Pixtons*, aplicamos para apresentar as HQs das equipes B e C. Acreditamos que para empreender um ensino mais consistente a respeito dos elementos textuais (coesão e coerência) a partir do *Pixton* é preciso que os professores denotem as características e as pretensões comunicativas da HQ digital para os alunos; estimulem que os mesmos compreendam os elementos textuais constituintes das *Pixton*, através de uma análise que relacione esta pretensão comunicativa ao emprego dos mecanismos coesivos e ao processamento da coerência textual; e desenvolvam nos estudantes a reflexão sobre como o seu próprio texto constitui-se coesivo e coerente.

De modo que, as utilizamos para exibir as próximas HQs *Pixton*, conforme podemos ver nas abordagens realizadas nos quadrinhos das figuras 39 e 40 a seguir.

Figura 39 – Quadrinho *Pixton* produzido pela equipe B



Fonte: Disponível em: < <https://www.pixton.com/br/from/comic/27xuqiw8> >.

Acesso em: 27 de Julho de 2017.

Na figura 39, temos a HQ *Pixton* produzida pela dupla de professores da manhã: da equipe B. Esta narrativa é composta por seis quadrinhos e tem como título – *A condição feminina*, o que de início já suscita um caráter reflexivo a história. Ela é constituída dos

elementos característicos das histórias em quadrinhos (requadros, balões de fala, interjeições, personagens, cenário, elipses e enquadramento do tempo) e se utiliza dos recursos oferecidos pelo *Pixton* como: os personagens e o cenário já predefinidos, editores de expressões e posições dos personagens, bem como dos próprios modelos de quadros e balões preexistentes no site.

Essa HQ digital contempla a temática- a mulher e a sociedade, trazendo, através de um diálogo, um tanto filosófico entre dois personagens a discussão sociocultural sobre o querer e o desejo feminino. Abordagem que traz indagações a respeito dos interesses e desejos femininos, que, segundo um dos personagens, parecem ser mistérios profundos. A leitura interpretativa dos parágrafos anteriores sobre a HQ da equipe B correspondeu a **1ª atividade** e nos forneceu dados relevantes para a 2ª atividade no tocante a compreensão da intencionalidade comunicativa dos autores.

Pois, na **segunda atividade**, destacamos os recursos coesivos deste texto como forma de exemplificar a relevância deles para o seu encadeamento e a sua significação. Para atingir o nosso propósito, realizamos verificações sedimentadas em parte nos discursos produzidos pela equipe B, que são apresentadas por meio de um recorte que fizemos do texto analítico²¹ deles exibido no quadro 10 a seguir.

Quadro 10 – Trecho que destaca os mecanismos de coesão da HQ da equipe B.

- 1º Quadrinho: Reiteração por repetição de unidades do léxico e da gramática (o que quer, o que deseja uma mulher);
- 2º Quadrinho: Reiteração por repetição propriamente dita (o que está..., o desejar);
- 3º Quadrinho: Conexão por advérbio, marca de oralidade (aí...);
- 4º Quadrinho: Conexão por conjunção e reiteração por paralelismo (construção... ou se há...);

Fonte: Acervo da pesquisa.

O quadro 10 traz um trecho das observações realizadas pela equipe B sobre a HQ digital deles. Nele, os autores construíram um relato sucinto que empreendeu indicações sobre em quais quadrinhos é possível ver o emprego dos mecanismos coesivos, apontando nestes os termos ou expressões que funcionam como tais elos. No trecho, podemos perceber referências às relações textuais de reiteração e conexão e dos seus recursos coesivos que foram utilizados para tecer linhas de continuidade textual, de relação entre os termos e expressões e de progressão temática. E, baseada nessas considerações feitas pela dupla B, efetivamos uma

²¹ O texto completo encontra-se nos anexos.

análise complementar sobre a narrativa que podemos observar primeiro sumariamente pelo quadro 11 a seguir e depois pelas observações posteriores.

Quadro 11- categorias da coesão indicadas no texto da equipe B e as metarregras da coerência

	Relações textuais	Procedimentos	Recursos		Metarregras da coerência
Equipe B	Reiteração	Repetição	Repetição propriamente dita	-de unidade de gramática: No quadrinho 1 nas falas: “ <i>O que quer uma mulher?</i> ” e “ <i>Não seria melhor perguntar: o que deseja uma mulher?</i> ” a expressão o que é repetida. Ocorre a repetição do pronome interrogativo que; - de unidade de léxico: ocorre no quadrinho 1 o uso repetido da palavra mulher nas falas dos dois personagens representa.	-Metarregra da repetição (1978). -Metarregras da repetição e da relação (CHAROLLES, 1978).
		Substituição	Substituição por Elipse	Retomada por elipse: No quadrinho 2, há ocorrência de uma substituição por elipse na fala da personagem feminina : “O querer está no campo das necessidades básicas, já o desejar...”, porque, o significado das expressões- o querer e o desejar, só podem ser recuperados nas falas do quadrinho 1.	-Metarregra da repetição (CHAROLLES, 1978).
	Conexão	-Uso de diferentes conectores	1.Conjunções; 2. Advérbios;	1. No quadrinho 4 temos um exemplo de relação conectiva na fala da personagem feminina: “ <i>Não sei se é uma construção social ou se há um ‘eterno feminino’</i> ”, nela a conjunção ou traz uma ideia de exclusão entre as orações do período composto. 2. No quadrinho 3, na fala do personagem feminino: “Aí é onde	1.Metarregra da relação (CHAROLLES, 1978). 2.Metarregra da relação (CHAROLLES, 1978).

				mora o problema?”, o advérbio de lugar aí faz uma referência à questão levantada por essa mesma personagem, retratando uma ligação entre os textos e as noções ali expressas.	
--	--	--	--	---	--

Fonte: Acervo da pesquisa.

No quadro 11, temos as relações textuais e os respectivos procedimentos e recursos indicados a partir da análise do quadrinho da equipe B. Nele, notamos também as metarregras da coerência (CHAROLLES, 1978) que se são relacionadas às relações de reiteração e conexão. Relação sobre a qual discutimos a seguir.

a) Reiteração

Repetição Propriamente dita – No quadrinho1 nas falas: “*O que quer uma mulher?*” e “*Não seria melhor perguntar: o que deseja uma mulher?*” a expressão **o que** é repetida, enfatizando o questionamento a respeito sobre como entender uma mulher e seus interesses. A repetição do pronome interrogativo **que** (neste caso pronome substantivo, pois significa que coisa e com acréscimo do **o** para dar ênfase à pergunta) expressa um exemplo de **repetição propriamente dita por unidades da gramática** (Antunes, 2005), uma vez que, de acordo com Antunes (2005, p. 73), ela marca uma continuidade do tema discutido e uma correção sugerida pela personagem feminina a respeito da pergunta correta a ser feita sobre os interesses de uma mulher. Nesta perspectiva, esse processo reiterativo fomentou a permanência enunciativa do texto, isto é, favoreceu a coerência pela metarregra da repetição (CHAROLLES, 1978).

Outro exemplo de retomada pode ser visualizado nas falas desse mesmo quadrinho, pois o uso da palavra **mulher** nas falas dos dois personagens representa, segundo Antunes (2005) uma ênfase em ser que é o foco das discussões das personagens, portanto, a retomada neste caso, é uma **repetição propriamente dita por unidade de léxico**.

Embora as retomadas tenham sido empreendidas por unidades distintas, ambas representam mecanismos de reiteração que buscam coadunar com a intenção do autor de promover uma costura de ideias que levem o leitor a discussão filosófica, cultural e social que permeia a sociedade: as diferenças entre homens e mulheres. Neste sentido, podemos concluir que esses recursos coesivos fomentaram o caminho para tal discussão, correlacionando o texto

produzido ao mundo exterior em que ele se insere, fundamentando, assim, a coerência relacional (CHAROLLES, 1978) que se processa nessa narrativa.

Além da reiteração por repetição a HQ *Pixton*: A condição feminina também nos apresenta exemplos de retomadas por substituição como vemos abaixo:

Substituição por elipse - No quadrinho 2, há ocorrência de uma substituição por elipse na fala da personagem feminina : “*O querer está no campo das necessidades básicas, já o desejar...*” , porque, o significado das expressões- **o querer** e **o desejar**, só podem ser recuperados nas falas do quadrinho 1, no qual as personagens discutem a diferença entre o querer e o desejar feminino. Diante disso, notamos que esse processo reiterativo ocorrido por meio do emprego dessa elipse coadunou para a permanência da linha temática da história à medida que, de acordo com Antunes (2005), houve uma omissão que pode ser recuperada pelo contexto. Este procedimento, além de ter legado ao diálogo essa continuidade, também corroborou para o tom idiomático e filosófico proposto pelo autor, indicando que os mecanismos coesivos foram intencionalmente criando um ar questionador coerente com a mensagem objetivada pelo seu produtor. Ademais, a retomada promovida pelo uso da elipse no quadrinho da equipe B auxiliou a construção da metarregra da repetição (CHAROLLES, 1978) ao manter o véis discursivo.

b) Conexão

Relações sintático-semânticas – No quadrinho 4 temos um exemplo de relação conectiva na fala da personagem feminina: “*Não sei se é uma construção social ou se há um ‘eterno feminino’*”, nela a conjunção **ou** traz uma ideia de exclusão entre as orações do período composto, que apontam para as questões filosóficas ainda discutidas pelos personagens. Essa conjunção, segundo Antunes (2005), opera como um elo relacional tanto na superfície do texto quanto na parte de constituição de sentido, concatenando aí o local e o global. Assim, é possível dizer que a metarregra da relação da coerência elencada por Charolles (1978) como aquela que processa relações internas e externas ao texto está presente nessa narrativa devido ao caráter sintático da conjunção de ligar as partes e a perspectiva pragmática que representa.

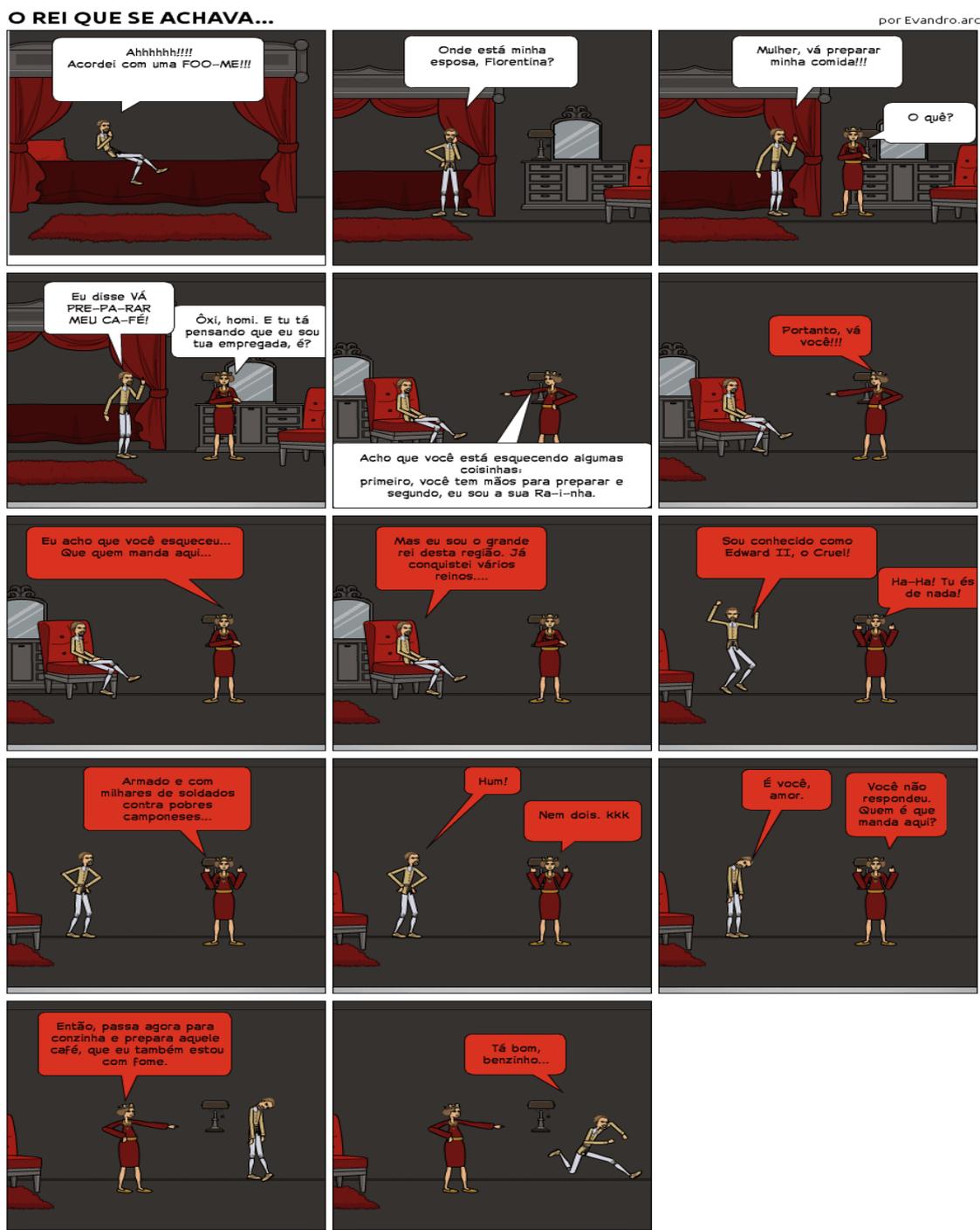
Vale a pena ainda destacar a presença de outro conectivo (aí, presente no quadrinho 3) que figura na fala do personagem feminino: “*Aí é onde mora o problema?*”, o advérbio de lugar **aí** faz uma referência à questão levantada por essa mesma personagem, retratando uma ligação entre os textos e as noções ali expressas, o que novamente configura uma marca da

coesão em função da obtenção de um texto coerente (ANTUNES, 2005) e a enunciação do emprego da metarregra da relação (CHAROLLES, 1978).

3ª atividade- Mediante as apreciações feitas nos parágrafos anteriores que relatam o processamento da coesão na constituição da HQ- *a condição feminina*, concluímos que os autores obtiveram êxito na tarefa analítica deste elemento textual, porém, temos algumas ressalvas quanto à evidência dada a coadunação entre a coesão e a coerência; pois, no enunciado do texto de análise da dupla B não consta menções sobre as metarregras da coerência (CHAROLLES, 1978) e nem se fala a respeito da relevância dos mecanismos coesivos para a formulação da coerência textual, o que nos leva a considerar que a dupla direcionou o enfoque para intencionalidade dos termos ou expressões que subsidiavam a coesão da HQ, em detrimento da relação coesão/coerência.

A seguir, a abordagem da equipe C mostra-se diferente da apresentada pela equipe B, uma vez que ao construir o exame crítico sobre a narrativa – *O rei que se achava...*, a equipe C destaca bem o uso dos elos coesivos como subsídios para um texto coerente, como discutiremos a partir da descrição e discussão sobre a figura 40 a seguir:

Figura 40 – HQ Pixton da equipe C



PIXTON

CRIE SEUS PRÓPRIOS QUADRINHOS EM PIXTON.COM

Fonte: Disponível em: < <https://www.pixton.com/br/from/comic/rhul6f58> > Acesso em: 03 de Julho de 2017.

A figura 40 traz a HQ *Pixton: O rei que se achava...* elaborada pelos professores da equipe C 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 (FERRAZ,2008). Ademais, os componentes da gramática dos quadrinhos figuram claramente nesse texto, tal como a utilização das ferramentas *Pixton* de criação que causam as mudanças de posição e expressão da face dos personagens. Estruturalmente, essa produção contou com 15 quadrinhos e empregou: os objetos predefinidas do Pixton (cenário, personagens e balões), interjeições (Ahhhhhh!!!!; Ôxi), um tom humorístico e traços de variação linguística que marcam regionalidade (Ôxi, homi!).

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

2ª atividade – Nesta 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 40 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.

Quadro 12 – Trecho do texto de análise da equipe C

a) Reiteração:

No quadrinho 4 há a reiteração propriamente dita de uma locução verbal: “Vá preparar...”, ocorrida na fala do rei no quadrinho anterior, que colaborou com a intenção do rei em enfatizar a ordem que dera a sua esposa, a rainha Florentina. Tal consonância entre o emprego repetido da unidade gramatical e a intenção comunicativa do personagem, além de se remeter a ideia de sequência textual similarmente propícia às metarregras da repetição e da não contradição. [...]

Fonte: Acervo da pesquisa.

No quadro 12, o fragmento do texto investigativo da equipe C²² destaca a relação textual de reiteração e seu recurso 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

²² O texto completo encontra-se nos anexos.

produção de sentido no texto, como podemos verificar no quadro 13 abaixo e nas considerações elaboradas a seguir.

Quadro 13- categorias da coesão indicadas no texto da equipe C e as metarregras da coerência

	Relações textuais	Procedimentos	Recursos		Metarregras da coerência
Equipe C	Reiteração	Repetição	Repetição propriamente dita	-de unidade de gramática: No quadrinho 4 há a retomada de uma locução verbal: vá preparar, ocorrida na fala do rei no quadrinho anterior.	-Metarregras da repetição e da não contradição (CHAROLLES, 1978).
		Substituição	Substituição Lexical	- Retomada por sinônimo: No quadrinho 4 ocorre uma substituição por léxico na fala do rei que diz: “ <i>Eu disse vá PRE-PARAR MEU CA-FÉ!</i> ”. Esse termo café, retoma a palavra comida da fala do mesmo personagem no quadrinho 3.	-Metarregra da repetição (CHAROLLES, 1978).
			Substituição Gramatical	No quadrinho 4, o termo <i>homi</i> é substituído na oração posterior pelo pronome pessoal <i>tu</i> .	-Metarregra da repetição (CHAROLLES, 1978).
			Substituição por Elipse	Retomada por elipse: No quadrinho 5, na fala da rainha: “ <i>Acho que você está esquecendo algumas coisinhas: primeiro, você tem mãos para preparar e segundo, eu sou a sua Ra-I-nha</i> ”, o verbo preparar faz menção ao que foi dito pelo rei no quadrinho 4 a respeito de preparar o café.	-Metarregra da repetição (CHAROLLES, 1978).
	Conexão	-Uso de diferentes conectores	1.Conjunções;	1. No quadrinho 6, temos a conjunção conclusiva portanto que foi empregada na fala da rainha (“ <i>Portanto, vá você !!!</i> ”); No quadrinho 12, a partir do uso	-Metarregra da progressão (CHAROLLES, 1978).

				da conjunção – Então, notamos que Florentina põe um fim conclusivo a discussão anterior.	
--	--	--	--	--	--

Fonte: Acervo da pesquisa.

No quadro 13, temos um resumo das categorias coesivas destacadas no texto da equipe C e as metarregras da coerência aos quais estas categorias se ligam. A partir dele percebemos que os professores da equipe articularam coesão/coerência dialogando com os referenciais teóricos, como discorreremos nas 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: “*Ôxi, 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 nos quadrinhos *Pixton* das figuras: 36,39 e 40 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. Reflexões e perspectivas que resultaram em implicações sobre o grupo participante, uma vez que o trabalho formativo empreendido nesta pesquisa, a partir da perspectiva da pesquisa-ação de Thiollent (1986), buscou realizar atividades pelas quais os professores pudessem realizar uma (re)visão sobre sua prática docente. Por isso, primamos por empreender ações interventivas consoantes às necessidades de aprendizagem dos participantes, resultando em implicações que discutiremos com mais profundidade na subseção 6.2.

6.2 ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS E PLANOS DE AULA

Nesta subseção, evidenciamos outras implicações que as atividades de nossa pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) tiveram sobre o grupo pesquisado e os desdobramentos que tais atividades trouxeram para o grupo de professores. Para tanto, confrontamos as respostas fornecidas no primeiro questionário com as do questionário final, realizando sobre elas uma reflexão e evidenciando: a) os efeitos do trabalho de produção das HQs *Pixton* para a iniciação do letramento digital de vários dos professores participantes e a possível contribuição da proposta de exame do elemento de textualidade coesão com ênfase na produção de uma HQ *Pixton* coerente; e b) a sugestão da construção de Planos de aulas. Nesta perspectiva, abordaremos a seguir as proposições elencadas anteriormente na mesma ordem em que foram apresentadas.

a) Os questionários – Análises e Reflexões

Durante o processo de coleta de dados, aplicamos dois questionários: o 1º como recurso para indagar a respeito das questões que permeiam essa pesquisa (questionário inicial) e o 2º sobre o efeito das atividades realizadas no desenvolvimento do estudo (questionário final). Esta distinção entre o que propõe o primeiro e o segundo questionário podemos observar abaixo através dos quadros 14 e 15:

Quadro 14 – Questionário inicial

Questionário sobre as HQs, o <i>Pixton</i> , a coesão e a coerência - Realizado com 8 professores da EFPCA.	
Perguntas:	Respostas:
1) Qual é a importância do texto nas suas aulas?	a) Texto como elemento básico de organização da análise linguística: 4 (50%) b) Texto como pretexto para estudar gramática: 0. c) Texto como suporte somente para aquisição da leitura e escrita: 3 (37,5 %) d) Texto como instrumento de reflexão crítica: 1 (12,5%)
2) Qual o critério que você usa para a escolha do texto que é empregado nas suas aulas?	a) Os objetivos da aula a serem alcançados: 2 (25%). b) O interesse dos alunos pelo gênero: 3 (37,5%). c) O conteúdo: 2 (25%). d) A tecnologia existente na escola: 1 (12,5%).
3) Você trabalha com quadrinhos?	Sim: 4 (50%); Não: 0; Pouco: 4 (50%).
4) Como você caracteriza esse gênero?	Que interessa ao aluno: 1 (12,5%) Que se presta a diversão: 2 (25%) Texto narrativo: 3 (37,5%) Texto que estimula a criatividade: 2 (25%)
5) Você conhece e diferencia as HQs?	Sim e diferencio todas: 1 (12,5%) Sim e diferencio só algumas: 1 (12,5%) Sim, mas não diferencio: 6 (75%)
6) Você já empregou algum gênero textual digital nas suas aulas? Por quê?	Sim: 2 (25%). Não, por que não sabe usar e desconhece: 5 (62,5%). Não, porque falta material na escola: 1 (12,5%).
7) Você conhece o <i>PIXTON</i> ?	Sim: 1 (12,5%). Não: 7 (87,5%).
8) Quais os motivos principais para o não uso de textos digitais na sua aula?	Falta formação adequada: 7 (87,5%). Falta de infraestrutura na escola: 1 (12,5%).
9) Se você considerar o uso de um quadrinho digital, o que você acha que você podia explorar dele enquanto instrumento pedagógico?	Produção textual: 3 (37,5%). Leitura e interpretação: 3 (37,5%). Aspectos Linguísticos: 2 (25%).
10) Você consideraria o uso desse instrumento para o ensino de coesão e coerência?	Sim: 8 (100%). Não: 0.
11) Como você trabalha a coesão e a coerência?	Aula expositiva e produção textual: 1 (12,5%)

	Análise de texto: 5 (62,5%). Análise de textos + produção textual: 2 (25%).
12) Dificuldade de ensinar coesão e coerência?	Compreensão por parte dos alunos: 6 (75%) Os textos do livro didático são longos e não ajudam: 1(12,5%). Nenhuma: 1(12,5%).
13) Os seus alunos em sua maioria conseguem produzir textos coesos e coerentes?	Sim: 1 (12,5%) Não: 5 (62,5%). Depende do texto: 2 (25%).
14) O que você acha que falta para solucionar esse problema?	Mais leitura por parte dos alunos: 3 (37,5%). Interesse do aluno: 2 (25%). Material mais adequado para tratar o assunto: 3(37,5%).

Fonte: Acervo da pesquisa.

O quadro 14 refere-se ao primeiro questionário que realizamos com a finalidade de sondagem, através da leitura dele obtivemos as informações fornecidas pelos 8 componentes do grupo participante sobre os seus posicionamentos quanto a caracterização do gênero HQ, ao conhecimento do *site Pixton*, a sua forma de trabalhar os elementos de textualidade e as dificuldades que encontram para ensinar tais elementos.

Iniciamos o questionamento averiguando sobre a relevância do uso do texto nas aulas dos professores participantes (**questão 1**), e, constatamos através das repostas que 50% dos participantes o veem como a base para toda a análise sobre a língua; 37,5% percebem o texto como instrumento apenas para realização da leitura e 12,5% como ferramenta de reflexão crítica; o que nos leva a concluir que o texto não é vista nas aulas LP destes professores de forma que abarque todas as suas potencialidades.

Já na **questão 2**, sobre o critério utilizado para realizar a escolha do texto a ser abordado nas aulas, os participantes demonstram opiniões que variam entre a adequação do texto ao conteúdo a ser tratado na aula de LP até a tecnologia disponível na escola, indicando que de um certo modo os participantes ainda não relacionam a escolha do texto a ser trabalhado em sala a produção do aluno.

As **questões 3 e 4** indagam, respectivamente, aos participantes sobre o uso das HQs em seu contexto escolar e a respeito de como eles a caracterizam. Notamos que as repostas oferecidas para a 3ª questão se equilibram em 50% para os professores que afirmam conhecer o gênero e 50% para os que dizem conhece-lo pouco, ou seja, a falta de conhecimento ou a constituição de um saber superficial sobre os quadrinhos embasou as repostas tão minimalistas oferecidas a questão 4, pois os professores citam apenas uma característica para definir as HQs e suprimem traços relevantes que se aglutinam para torná-las um gênero textual distinto. E esse desconhecimento dos aspectos que tornam os quadrinhos um gênero

específico se torna mais evidente quando observamos as respostas dadas a **questão 5**, uma vez que apenas 1 professor afirma conhecer e diferenciar os gêneros que compõe o hipergênero HQ.

Ainda neste questionário, notamos que a **questão 6** oferece uma pequena panorâmica das dificuldades dos participantes quanto ao uso de textos digitais em sala, porque somente 2 (25%) professores alegam empregar estes textos em sua aulas de LP e os demais não os utilizam por desconhecimento (5=62,5%) ou devido a falta de recursos na escola (1=12,5%); o que nos leva a cogitar que esse número expressivo de professores que não usam os textos digitais pode estar relacionada a resposta dada a **questão 8**, feita sobre a formação que receberam, cujos professores em sua maioria (7=87,5%) afirmam não possuírem uma formação que favoreça o emprego de tais gêneros digitais.

Na **questão 7**, os participantes são indagados a respeito de conhecerem o *Pixton* e respondem quase que em unanimidade que não (7 = 87,5%) e apenas 1(12,5%) diz que sim; o que de uma certa maneira era algo já esperado devido a respostas anteriores sobre as HQs e o uso de textos digitais.

Na **questão 9**, temos uma pergunta dupla sobre o uso do quadrinho digital e os elementos possíveis de ser tratados a partir dele, e obtivemos como respostas: *a produção textual* = 3 (37,5%), *a leitura e interpretação* = 3(37,5%) e *os aspectos linguísticos* = 2 (25%); respostas que configuram que mesmo os professores reconhecendo uso importante para o gênero ainda permanece a atribuir apenas uma forma de se explorar o gênero textual, isto é, não apresentam uma percepção de destacar as várias possibilidades de forma conjunta.

A **questão 10**, também menciona as HQs digitais, no entanto, centra o seu foco a possibilidade delas servirem para discutir as relações textuais de coesão e coerência. As respostas dos professores a este pergunta foi sim e sem nenhuma discordância todos alegaram que os quadrinhos digitais poderiam ser usados por eles para discutir coesão e coerência.

As respostas fornecidas a **questão 11**, na qual se indaga aos participantes sobre como eles trabalham coesão e coerência na aula de LP, nos leva à reflexão se o percentual das metodologias que somente realizam análise textual (5= 62,5%) ou só a junção da aula expositiva e da produção textual (1= 12,5%), conseguiriam desenvolver um trabalho eficiente no qual se abarcaria as particularidades da HQ digital, assim promovendo a compreensão dos estudantes quanto ao funcionamento dos elementos textuais neste gênero digital.

Essa nossa reflexão sobre a eficácia dos métodos empregados para a execução desta análise esta relacionada às respostas fornecidas pelos professores a **questão 12**, pois muitos deles enunciam que a dificuldade de ensinar coesão e coerência reside na seguinte proposição:

porque os alunos não compreendem (6= 75%), evidenciando que algo no processo de ensino-aprendizagem desses elementos não está funcionando.

Na **questão 13**, os professores são indagados sobre o êxito dos alunos em produzirem textos coesivos e coerentes, e as respostas são: Sim= 1 (12,5%); Não= 5 (62,5%) e depende do texto= 2 (25%), significando que 62,5 % dos professores reconhecem que seus alunos sentem dificuldade em compreender como se processa a coesão e a coerência textuais. Entretanto, ao responderem a **questão 14** sobre como era possível resolver este problema da falta de coesão e coerência nos textos dos estudantes, os participantes parecem oferecer afirmações vagas como: mais leitura por parte dos alunos= 3 (37,5%), mais interesse do aluno= 2 (25%), material mais adequado para tratar o assunto= 3(37,5%); e que não pressupõe uma reflexão a respeito de como sua prática pedagógica pode estar colaborando ou não para o êxito ou fracasso destes alunos.

Assim, as informações desenhadas através da leitura das perguntas e respostas do quadro 14 nos demonstram que os professores participantes, no geral: *1.se utilizam do texto sem abordá-lo numa perspectiva mais abrangente, 2.não cogitam o texto do aluno como material a ser explorado em sala; 3.possuem um conhecimento superficial do gênero HQ, 4.não sabem utilizar textos digitais em sala de aula, 5.desconhecem o Pixton, 6.tem dificuldades de pensar em estratégias integradas para trabalhar com um quadrinho digital tal como ocorreu quando mencionaram o tratamento dado ao texto nas suas aulas de LP; 7.tratam dos elementos textuais coesão e coerência sem considerar a visualização destas por meio da junção produção/análise e leitura e muito menos por meio da análise dos textos dos próprios estudantes e 8.apontam como motivos para o insucesso do aluno em produzir textos coesivos e coerentes apenas questões que não estão relacionadas a uma reflexão sobre sua prática docente.*

Tais proposições elencadas acima denotam alguns dos pontos que buscamos discutir junto aos professores durante a proposta formativa e que acreditamos ter promovido uma reflexão sobre o contexto do insucesso dos alunos na produção de textos coesivos e coerentes. Sendo alguns dos resultados de tal processo formativo apresentado no próprio de discurso dos professores apresentado no quadro 15 a seguir que traz as respostas dos professores participantes sobre as produções que eles realizaram no *Pixton* e a propósito do uso dos elementos textuais (coesão e coerência).

Quadro 15- Questionário Final

8 Participantes: Professor A Professor B Professor C Professor D Professor E Professor F Professor G Professor H	Perguntas:	Respostas:
	1. A HQ que você produziu no ambiente <i>Pixton</i> conservou alguns dos elementos constituintes das HQs impressas?	Sim: 8. Não: 0.
	2. Como você percebe a elaboração das HQs no <i>Pixton</i>	Fácil: 4. Razoável: 4. Difícil: 0.
	3. Ao elaborar sua HQ digital você empregou diversos mecanismos linguísticos e extralinguísticos, que estavam ligados à funcionalidade do gênero construído; significando que você acionou vários saberes para concretizar tal tarefa. Essa forma de aprender se mostraria significativa para o seu trabalho com a textualidade em sala?	b) Sim, pois ao mesmo tempo, que ensino um gênero textual eu posso tratar da construção do texto: 6. d) Sim, porque é algo novo e os alunos se interessam: 2.
	4. Ao explorar o ambiente <i>Pixton</i> durante a construção de sua HQ você notou elementos que acentuavam a hipertextualidade do gênero?	Sim: 8. Não: 0.
	5. Quando você terminou a sua HQ havia as possibilidades de publicá-las e participar de campeonatos, você acha que isso pode estimular o aluno a escrever mais e a se aprofundar nas características do gênero?	Sim: 8. Não: 0.
	6. Depois da experiência das oficinas qual sua perspectiva sobre ensinar os elementos textuais (coesão e coerência) através do próprio texto do aluno?	a) É viável e mais adequado: 3. d) É trabalhoso, mas produtivo: 5.
	7. Você enquanto professor (a) conseguiria agora elaborar um plano de aula que combinasse a HQ <i>Pixton</i> e conteúdos linguísticos?	a) Sim: 8.

Fonte: Acervo da pesquisa.

No quadro 15 apresentamos o segundo questionário, no qual buscamos averiguar as implicações que o processo de construção das HQs *Pixton* e de exame dos mecanismos coesivos e das metarregas de coerência, a partir das especificidades do mesmo gênero textual, logram para a ressignificação das atividades pedagógicas do grupo de professores participantes.

Ao confrontarmos algumas das respostas oferecidas pelos 8 participantes no quadro 15 com os seus posicionamentos fornecidos no quadro anterior, podemos destacar uns pontos relevantes que indicam uma alteração de ótica sob determinados aspectos do que foi discutido no questionário 1.

A partir da resposta obtida na **questão 1**, notamos que 100% dos professores dizem reconhecer as características das HQs mesmo estando no formato digital, o que nos leva a concluir que as discussões travadas sobre a linguagem das HQs durante a oficina 1 possibilitaram que os docentes conseguissem modificar a sua condição anterior indicada na

proposição 3 (possuem um conhecimento superficial do gênero HQ) que destacamos do questionário 1.

Na **questão 2**, que trata do grau de dificuldade percebido pelos professores na elaboração de suas *Pixtons*, temos uma indicação de que o ponto 5 (desconhecem o *Pixton*) que listamos do questionário 1 foi superado, uma vez que 4 professores afirmam ter sido fácil e os outros 4 razoável.

As respostas a **questão 3**, demonstram que os professores perceberam que para uma abordagem mais completa do texto é preciso observar os elementos intratextuais e extratextuais, desse modo, os pontos 1 (se utilizam do texto sem abordá-lo numa perspectiva mais abrangente) e 6 (tem dificuldades de pensar em estratégias integradas para trabalhar com um quadrinho digital tal como ocorreu quando mencionaram o tratamento dado ao texto nas suas aulas de LP) foram bem discutidos durante a oficina 3 a ponto de 75% dos professores reconhecerem como é produtivo construir o texto e tratar da constituição dele.

Através das respostas da **questão 4**, percebemos que os professores que em sua maioria (5=62,5%) diziam não saber utilizar textos digitais como instrumento didático, conseguiram explorar o *site Pixton*, construir quadrinhos digitais e um plano de aula, demonstrando de que forma utilizariam estas produções no contexto das suas aulas de LP, e, assim, iniciou-se a superação do ponto 4 (não sabem utilizar textos digitais em sala de aula) mencionado no questionário 1.

Na **questão 5**, a indagação aos professores sobre o estímulo que os mecanismos de interatividade da rede *Pixton* poderia legar ao aluno para que este escreva melhor é respondida como algo positivo pelos 8 professores, expressando que os mesmos reconheceram o quanto o feedback favorecido pela interatividade da rede *Pixton* pode auxiliar o aluno na produção textual.

A partir das respostas da **questão 6**, notamos que os pontos 2 (não cogitam o texto do aluno como material a ser explorado em sala) e 7 (tratam dos elementos textuais coesão e coerência sem considerar a visualização destas por meio da junção produção/análise e leitura e muito menos por meio da análise dos textos dos próprios estudantes) foram questões repensadas que encontraram nas discussões e nas produções textuais das oficinas 2 e 3, momentos para serem revistas e ressignificadas dentro das práticas de sala aula dos professores.

Na **questão 7**, os professores são questionados se conseguiriam elaborar um plano de aula combinando a produção de uma HQ *Pixton* e a análise de um elemento linguístico, e a resposta de todos é sim. Logo, cogitamos que essa resposta unânime está relacionada as

respostas dos a questão 6, nas quais 3 professores afirmam ser viável e mais adequado tratar dos elementos textuais coesão e coerência a partir das produções dos próprios alunos, e 5 que é trabalhoso, mas produtivo. Diante de tais respostas, entendemos que o ponto 8 (apontam como motivos para o insucesso do aluno em produzir textos coesivos e coerentes apenas questões que não estão relacionadas a uma reflexão sobre sua prática docente) também foi repensada durante o processo formativo que propomos, pois ficou claro que os professores reconheceram que as problemáticas apontadas por eles a respeito da ineficácia são coerentes, porém não bastam para explicar a falta de êxito. É preciso, portanto, uma reflexão sobre como o ensino destes dois elementos está sendo realizado e quais as direções possíveis para melhorar sua execução.

Desse modo, compreendemos que por meio da confrontação destes dois questionários podemos destacar alguns frutos gerados do processo formativo que empreendemos na tentativa de auxiliar os professores de LP da EFPCA a ressignificarem sua prática docente. E dentre os pontos resultantes do trabalho formativo temos que:

O 1º ponto que evidenciamos foi à *iniciação do letramento digital*, pois ao analisarmos a questão 6 do questionário inicial, notamos que dos oito professores investigados, seis deles nunca tinham se utilizado de um texto digital em sala de aula (cinco alegavam não sabe usar e desconhecer e um deles asseverava que é por falta de material na escola), conquanto após a intervenção com a qual tentamos fornecer um caminho diferente para a percepção do uso dos textos digitais no contexto escolar, obtivemos como resposta a pergunta 2) Como você percebe a elaboração das HQs no *Pixton*? 4 participantes disseram que era fácil e os outros 4 que era razoável e nenhum optou por dizer que era difícil; o que nos leva a considerar que os mesmos perceberam que é possível aprender a conhecer e a empregar tais textos no cotidiano escolar e que a escola tem sim material que eles podem utilizar para esse fim.

Ainda a respeito da contribuição desta pesquisa para o início do letramento digital dos professores de língua portuguesa da EFPCA, ressaltamos o contato deles com a rede social *Pixton*, as atividades de interação neste site que realizaram e o quanto esse processo inferiu nas suas percepções do uso das redes sociais como provável instrumento de aprendizagem, pois quando interrogados sobre como publicar e interagir com o texto na net seria estimulante para os alunos, todos os professores afirmam que sim.

Neste sentido, um dos fatores centrais para que os participantes desconhecassem e não soubessem aplicar os textos digitais em sala, está estreitamente relacionado à resposta - *Falta de formação adequada* (ver quadro 14 pergunta 8), uma vez que sempre se aponta para

a necessidade dos professores aplicarem novas metodologias e tecnologias, mas pouco se oportuniza momentos significativos de aprendizagem com os quais eles possam compreender meios aplicáveis a sua realidade escolar de empregar tais metodologias e tecnologias. E continuando o professor excluído do letramento digital inevitavelmente a instituição (a escola) que ele representa não possuirá os recursos necessários para direcionar os estudantes a buscar na tecnologia além da informação, o conhecimento (PEREIRA, 2011, p.17).

Portanto, mesmo que as atividades de intervenção desta pesquisa não tenham sido inúmeras e suficientes para suprir uma lacuna de anos de exclusão digital, estas pelo menos ofereceram uma possibilidade de se pensar o uso de textos digitais dentro das condições e perspectivas da EFPCA, levando, assim, em consideração os interesses de conhecimento dos participantes e as condições ofertadas pelo campo de pesquisa para o desenvolvimento de prováveis trabalhos dos professores com textos digitais (2º ponto).

Outro efeito positivo decorrente da realização de tal estudo foi a possibilidade de ampliar a percepção já apontada por 6 professores na questão 11 do primeiro questionário de que a coesão e a coerência devem ser tratadas a partir da análise textual, acrescentando a noção de que outra via a se considerar é – de que o texto analisado seja o elaborado pelo próprio aluno. Isso porque segundo o PCN (1997, p. 37) é no processo de produção de texto que: “[...] o escritor monitora a própria escrita para assegurar sua adequação, coerência, coesão e correção, que ganham utilidade os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais”, ou seja, a forma mais adequada para se garantir que o aluno compreenda os elementos estruturais, lexicais, enfim de entender como o texto chegou a ser um texto é mostra-lhe como ele construiu o seu próprio texto (3º ponto).

Assim, ao propormos que as relações coesivas fossem verificadas a partir dos efeitos sintáticos e de sentido que elas ofereciam a cada HQ *Pixton* produzida pelas duplas, vislumbrávamos que os participantes refletissem sobre a ressignificação que se pode dar ao ensino dos elementos textuais coesão e coerência se passarmos a discutí-los a partir do que representam para uma dada construção textual.

E com base nas respostas da questão 6 do questionário final podemos afirmar que o processo de análises das HQs *Pixton* desenvolvido durante a oficina 2ª pedagógica possibilitou aos participantes perceber a viabilidade, a adequação e a produtividade da atividade de se realizar o exame da coesão e da coerência a partir dos textos elaborados pelos próprios alunos.

Ademais, podemos acrescentar a tal contexto a menção de que toda nova tecnologia (seja ela um novo método de ensino ou a internet) aprendida requer um trabalho de

metacognição, pois segundo Moran (1995, p.2) “cada tecnologia modifica algumas dimensões da nossa inter-relação com o mundo, da percepção da realidade, da interação com o tempo e o espaço”, de tal modo, que ao se confrontarem com a “nova” perspectiva de pesquisa sobre o texto os professores em sua maioria (5 deles) asseveraram ser produtivo, embora a considerassem trabalhosa.

Diante dessa observação- trabalhosa, cogitamos a sugestão da construção de Planos de Aula para estimular os professores a se apropriarem da metodologia/tecnologia discutida nas tarefas da segunda oficina, como descrevemos no item B a seguir.

b) 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 dos quadros 16 e 17.

Quadro 16 – Plano de aula dos professores da equipe C

Aula	Competências/Habilidades	Conteúdo	Tempo da Aula	Desenvolvimento metodológico	Estratégias Avaliativas
Aula 1	Identificar o tema de textos narrativos em quadrinhos; Identificar efeito de humor e ironia em HQs; Conhecer a função sintática e semântica dos verbos no texto;	A HQ Digital	50 min.	Leitura silenciosa, em voz alta e coletiva; Debate sobre o tema;	Observar o desenvolvimento do aluno quanto à qualidade da produção de uma história em quadrinhos no <i>Pixton</i> .
Aula 2	Conhecer o gênero HQ.	Histórias em quadrinhos	50 min	Estudo das HQs produzidas pelos alunos (características do gênero) Exposição com o uso de data show e leitura das HQs.	Apresentação dos trabalhos de HQs Pixton, observando se os trabalhos obedecem as características do gênero proposto.
Aula 3	A importância dos verbos no pretérito imperfeito nas relações de poder constituídas nos discursos dentro do texto.	Verbos no pretérito imperfeito	50min	Analisar um dos quadrinhos produzidos pelos alunos; Identificar os verbos no pretérito imperfeito e a relação deles com as falas das personagens.	O estudante vai analisar uma receita e buscar identificar os verbos no pretérito imperfeito e sua função dentro deste texto.

Fonte: Acervo da pesquisa.

No quadro 16, temos o plano de aula elaborado pela dupla dos professores da manhã da equipe C – cuja estrutura e o teor do planejamento compreendem aos 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 a 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 (evidenciar²³ 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 C da manhã organizou o seu planejamento de aula, constatamos que eles empreenderam um enfoque que contemplou as diretrizes da proposta formativa 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 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 da equipe C 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.

A seguir, percebemos que o planejamento da equipe D também se favoreceu da noção de análise centrada no sentido do texto, como veremos no quadro 17.

²³ Acréscimo nosso.

Quadro 17 – Plano de aula dos professores da equipe D

Aula	Competências/Habilidades	Conteúdo	Tempo da Aula	Desenvolvimento metodológico	Estratégias Avaliativas
Aula 1	Produzir uma HQ digital no <i>Pixton</i> ;	O gênero textual HQ	50 min.	Levar o aluno para o laboratório de informática; Apresentar e utilizar os materiais (elementos) do <i>Pixton</i> .	Avaliar o aluno através da finalização de sua produção textual.
Aula 2	Compreender a relação que o sujeito tem com o tema trabalho em equipe sugerido pelo texto. Compreender a relação que os termos que representam os sujeitos das ações no texto tem com a ideia desenvolvida de trabalho em equipe.	O sujeito e sua classificação o	150 min 03 aulas.	Receber o texto produzido pelo aluno e analisá-lo.	O resultado da análise do texto.

Fonte: Acervo da pesquisa.

O segundo plano de aula (quadro 17) foi construído pela equipe D da tarde. Ele também foi construído na mesma estrutura, diferindo só quanto ao conteúdo. Assim, temos: as competências/habilidades (produzir uma HQ *Pixton*), o conteúdo a ser trabalhado (o gênero textual HQ), o tempo destinado à aula (50 min), o desenvolvimento metodológico (levar o aluno ao laboratório de informática, apresentar e utilizar o *Pixton*) e a avaliação (avaliar o aluno pela finalização de sua produção textual). Depois, nas aulas seguintes se contemplada a análise do emprego do sujeito no quadrinho, conforme a sequência- as competências/habilidades (compreender a relação que os termos que representam os sujeitos das ações do texto têm com as ideias desenvolvidas de trabalho em equipe), o conteúdo (o sujeito e sua classificação), o tempo (3 aulas de 50 min), o desenvolvimento metodológico (Receber o texto produzido pelo aluno e analisa-lo) e a avaliação (o resultado da análise do texto).

Pela leitura do planejamento da equipe D, podemos apreender que o diálogo entre a intenção enunciativa construída na HQ (ver figura 30 p. 113) e o item gramatical elencado como conteúdo a ser compreendido é algo bem evidente, uma vez que as competências/habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos figuram no plano de observar o emprego do sujeito no texto e relacioná-lo a ideia de trabalho em equipe, que é a linha

temática da narrativa. Logo, entendemos que o discurso constituído pelo plano de aula da dupla da tarde está em conformidade com a sugestão didática oferecida aqui nesta pesquisa, desde que percebemos que todo trabalho de verificação é sugerido sobre o próprio texto do aluno e a respeito da intenção comunicativa do quadrinho.

Portanto, acreditamos que a atividade da produção planos de aula²⁴, 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 melhor representados quando levamos em consideração a ligação de tais noções as pretensões comunicacionais do próprio construto textual.

²⁴ Os dois planos de aula que descrevemos são apenas alguns dos exemplares do grupo de cinco planos produzidos pelos participantes da pesquisa, os demais planos encontram-se na íntegra nos anexos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa discutiu como o trabalho de análise dos elementos textuais - coesão e coerência, realizado numa formação sobre os quadrinhos digitais *Pixton*, produzidos por um grupo de professores, e resultou em um processo que ampliou a percepção de uso e de exame de textos digitais em sala de aula desta equipe da EFPCA.

Pois, ao sugerir uma linha metodológica que aglutinava gênero textual (digital), produção de texto e análise linguística, nós destacamos um dos prováveis caminhos que podem auxiliar-nos enquanto professores de LP no processo de ensino da língua.

Examinamos deste modo, que as questões refletidas neste texto permeiam o cotidiano de vários docentes que carentes de uma formação acadêmica que os integre a teorias e a práticas concernentes as demandas atuais da sociedade da informação, vislumbram por instantes em que possam refletir sobre sua própria prática pedagógica a partir de sua realidade escolar para então quem sabe compreenderem como fica o seu papel diante do uso das tecnologias. E sobre a relação professor/tecnologias da informação Moran (1995, p.5) considera que “as tecnologias de comunicação não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções”, pois, ele [...] “transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria - o conhecimento com ética”, contudo para isso ocorra é preciso que o professor esteja inserido e não a margem do processo tecnológico informacional.

Portanto, os momentos de formação e reflexão sobre o uso dos textos digitais no contexto das aulas de Língua Portuguesa são imprescindíveis para o emprego deles como instrumento de ensino. E tornando-os empregáveis outros pontos começam a suscitar investigações como a sua composição e as relações que sua constituição possui com o propósito comunicativo do gênero digital estudado.

A experiência construída nesse estudo representou um processo formativo que centrou-se na formulação de uma proposta pedagógica que investiu na formação de um grupo de professores de LP, buscando uma intervenção propiciou o conhecer, o produzir e o analisar de um texto digital (HQ *Pixton*) com a finalidade de apontar um recurso didático para o ensino da coesão e coerência.

Por meio, deste trabalho de formação discutimos questões concernentes ao gênero digital HQ *Pixton* que possibilitaram aos envolvidos refletir a propósito do uso do texto como a base do programa da aula de Língua Portuguesa (ANTUNES, 2009), sobre o fato da

linguagem empregada nas HQs *Pixton* possuir características advindas da junção dos elementos da “gramática” dos quadrinhos à hipermídia (FRANCO, 2001), sobre a construção das produções coletivas na rede (LÉVY, 1998) e a respeito de como as relações coesivas do texto estão ligadas a intencionalidade comunicacional dos autores (ANTUNES, 2005) e a pretensão dos mesmos em constituir 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 conhecer os meios de abordar gêneros digitais no planejamento da aula de LP, a reconhecerem que as características dos gêneros, sejam eles digitais ou impressos, devem ser consideradas durante a análise dos elementos textuais que o compõem; e a refletirem a propósito da relação coesão/coerência na constituição de um gênero digital.

Durante as atividades da intervenção pedagógica notamos que os professores que antes afirmavam não ter condições de abordar um texto digital em sala aula se perceberam aptos a realizar tal tarefa, por causa, da experiência vivida com a utilização do *Pixton*. Além disso, as discussões/reflexões em grupo favoreceram a construção de uma visão panorâmica das questões que precisavam ser enfrentadas pela equipe para colocar na prática a nossa sugestão pedagógica, uma vez que a partir destes momentos reflexivos conseguimos tornar consensual a ideia de que com planejamentos conjuntos, iguais ao que propomos venceríamos as dificuldades. Logo, os objetivos específicos traçados para esta pesquisa foram atingidos à medida que:

a) Analisar a finalidade comunicativa do gênero HQ digital (elaborado no *Pixton*), seu processo de constituição e as contribuições que tal produção possa proporcionar ao trabalho realizado pelo professor de LP no processo de ensino/aprendizagem da língua = Na oficina II, produzimos HQs *Pixton*, destacando sua finalidade comunicativa e seu processo de constituição; e na oficina III, analisamos as *Pixtons* dos professores e discutimos sobre as contribuições que tal produção pode proporcionar ao trabalho realizado pelo professor de LP no processo de ensino/aprendizagem da língua;

b) Apontar como os elementos de textualidade (coesão e coerência) colaboram para a tessitura das HQs digitais (*Pixton*) e de que maneira a compreensão do seu processo de elaboração pode ser usado pelo professor de LP para tornar o ensino dos elementos de textualidades significativos para o aluno = Na oficina III, apontamos os elementos de textualidade (coesão e coerência) que permeiam os quadrinhos digitais dos professores por

meio de uma análise reflexiva que os próprios participantes realizaram sobre o seu texto. Assim, durante o exame foi solicitado que os professores contemplassem a relação dos elementos de textualidade/produção de sentido em seus textos. E também, esperou-se que compreendessem que a observação de tais elementos por meio dos textos já produzidos pelos alunos pode ser relevante para que os mesmos entendam como a coesão e a coerência textual operam dentro do texto.

c) Destacar a relevância da perspectiva interacionista para o trabalho com o gênero textual promovido pelo professor de Língua Portuguesa (LP) em sala de aula = Na oficina I e II, destacamos e discutimos a relação texto/leitor/contexto a propósito da questão de como abordar as HQs impressas em sala de aula, e depois na oficina II, debatemos sobre as HQs *Pixton*, sua divulgação e compartilhamento na rede *Pixton*. Nestas duas oficinas nos remetemos à interação entre o leitor e o texto e às questões extralinguísticas que envolvem tal processo interativo; a proposição da adequação da linguagem do texto às intenções comunicativas do autor e do gênero textual; bem como a noção de que os elementos que constituem a linguagem de um dado gênero textual figuram saberes partilhado social e culturalmente.

d) Reconhecer as particularidades do gênero HQ digital *Pixton* para a análise dos mecanismos internos e externos de coerência que constitui a elaboração textual de tal gênero = Na oficina II, durante as considerações construídas pelos professores sobre suas HQs *Pixton*, um dos pontos importantes foi à discussão sobre a constituição da coerência textual das HQs digitais e de como proposições iguais à inclusão de cenários (relacionados à temática abordada), de personagens (em posições adequadas às ações expressas em suas falas e com expressões faciais compatíveis ao que diziam sentir) e de balões de fala (ajustados à emoção dos personagens). Também foi analisado que a percepção da linguagem utilizada e o conteúdo discutido dentro das *Pixton* precisavam estar em conformidade com o conhecimento coletivo que se tem do gênero e de acordo com o suporte no qual está sendo publicado.

e) Trabalhar a coesão e a coerência a partir da auto avaliação dos professores participantes = Na oficina III, a funcionalidade dos elementos textuais para as HQs *Pixton* foi observada pelos professores sobre seus próprios textos num processo de reflexão a respeito da forma como estes mecanismos auxiliaram a tessitura textual e sob uma perspectiva auto avaliativa, na qual os participantes averiguaram quais relações textuais que abordaram e quais metarregras da coerência estão relacionadas a tais relações coesivas.

Assim, acreditamos que a proposta formativa que coadunou HQ *Pixton*/coesão e coerência contemplou as necessidades de aprendizagem dos professores participantes.

Escolhemos o gênero HQ *Pixton* para tratar destes elementos textuais para demonstrar que a preocupação do direcionamento da análise deles, não deve manter o seu foco na simples identificação e/ou na quantidade de recursos coesivos empregados no texto; igualmente não deve apenas apontar que um texto é incoerente devido à falta de continuidade, progressão ou outro requisito. Enfim, concluímos que os professores devem ater-se a observação de que a coesão e a coerência do texto guardam relação entre si e com as intenções comunicativas do autor do texto.

Além disso, também deve se cogitada a noção de que contribuição tais elementos textuais oferecem para o propósito comunicativo do gênero HQ, pois, embora saibamos que as HQs se prestam a narrar histórias de diferentes temáticas, elas podem assumir outras funções sociais como a de servir de manual de instrução; como uma crítica social e/ou política, dentre outras. Portanto, os elementos textuais (coesão e coerência) quando empregados devem estar em conformidade com esta constituição de sentido, isto é, com a intenção comunicativa da HQ pode assumir. Por isso, que a adequação dos recursos coesivos e o seu entrelaçamento com a coerência textual são tão relevantes, porque o emprego de retomadas por repetição propriamente dita ou por substituição quando não realizadas de forma inadequadas podem alterar o sentido do texto, quebrar a continuidade temática do mesmo e interromper sua progressão. Por outro lado, o uso de alguns recursos são tão recorrentes, como é o caso da reiteração por elipse, que chegam a ser quase inerentes à construção da parte verbal do texto, devido à necessidade de concisão que o gênero HQ sugere.

Ademais, as HQs *Pixton* foram mecanismos úteis e práticos para o estímulo do uso e análise textual de textos digitais em sala de aula, pois, mesmo sendo um gênero desconhecido por 87,5% dos professores participantes o seu interface simples permitiu uma navegação quase que intuitiva, deixando os professores seguros e confortáveis ao construir as HQs. E como alguns alunos já tinham o aplicativo do *Pixton* em seus celulares dois professores da equipe decidiram utilizar o conhecimento construído nas oficinas para as suas aulas de inglês, demonstrando que a proposta formativa auxiliou na promoção de planejamentos didáticos que contemplam uma percepção interacionista do texto e de análise textual por meio da construção do próprio aluno.

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

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, porque, por meio deles podemos observar que os professores aplicam a noção de que é pela produção do próprio aluno que devemos realizar o recorte do material linguístico e gramatical a ser tratado nas aulas de LP (PCN, 1998). Ademais, também notamos que a linha: produção de uma HQ *Pixton*-análise linguística está em conformidade com a proposta formativa 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.

Portanto, acreditamos que a pesquisa constituiu-se relevante para o estudo linguístico e o ensino da língua portuguesa, porque, ela destaca uma abordagem sobre os elementos textuais coesão e coerência que pressupõe 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.

Dessa forma, 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. Essa parceria baseou-se na proposta de intervenção-ação do PROFLETRAS que de um modo relevante 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.

BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VIELA, Túlio; RAMA, Angela e VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4ª edição. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução de Angela Paiva Dionisio e Judith Chambliss Hoffnagel. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

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.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPPELLARI, Márcia Schmitt Veronezi. A transição dos Quadrinhos dos átomos para os bits. **Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v.33, n.1, p. 221-235, jan./jun. 2010A.

CIRNE, Moacy. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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 de Maio de 2016.

BRASIL. **Decreto- lei nº 10.098**, de 19 de Dezembro de 2000. Brasília. Disponível em:< www.camara.gov.br>. Acesso em: 10 de Mar. de 2018.

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

CONTRERAS, Domingo José. **La autonomía dei profesorado**. Madrid: Ed. Morata, 1997.

CRYSTAL, D. **Language and the internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DEMO, Pedro. **APRENDIZAGENS E NOVAS TECNOLOGIAS**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.53-75, Agosto/2009. Disponível em: < <https://bit.ly/2IhjQBh> >. Acesso em: 15 de Mar. de 2018.

DIKSON, Dennys. **A gênese da referenciação-tópica em processos de escritura de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica**: criação textual de alunas recém-alfabetizadas. Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Tese de doutorado. Programa de Pós- Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2015.

DO Ó, A. P.; GERMANO, M. R. G.. Histórias em quadrinho na Web: Pixton ferramenta mediadora no processo de ensino e aprendizagem. **GT9 – Novas tecnologias na prática pedagógica**, 2011. Disponível em: < <http://bit.ly/2AHNa4G> >. Acesso em: 05 nov. 2016.

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FÁVERO, Leonor Lopes. **A coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1999.

FERRAZ, Janaína de Aquino. Gêneros multimodais: novos caminhos discursivos. In: **Anais do VIII Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal**, São Paulo, FFLCH-USP, 2008. Disponível em: < <http://bit.ly/2kufoVJ> > Acesso em: 10 abr. 2017.

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

_____. Histórias em quadrinhos e hipermídia: as HQstrônicas chegam a terceira geração. In: LUIZ, Lúcio (Org.). **Os quadrinhos na era digital - HQstrônicas, webcomics e cultura participativa**. Nova Iguaçu- RJ: Marsupial Editora, 2013.

GARRIDO, Elsa; PIMENTA, Selma Garrido; MOURA, Manoel Oriosvaldo. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada- Reflexões, alternativas**. Campinas: Papyrus, 2000, pp. 89-112.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Maríneide de Oliveira e LIMA, Maria do Socorro Lucena. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. . In: **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). 4ª edição São Paulo: Cortez, 2006.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). 4ª edição São Paulo: Cortez, 2006.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.

LACERDA, Juciano de Sousa. **Sistemas, redes e complexidade**: a indústria cultural em tempos de Internet. 2001. Disponível em: < <http://bit.ly/2EhaEys>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: < <http://bit.ly/2CnbQge>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. Ciberultura. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1999. Disponível em: <<http://bit.ly/1CTf06F>> Acesso em: 17 de Janeiro de 2017.

LIMA, P. R. T. **Novas tecnologias de informação e comunicação na educação e a formação dos professores nos cursos de licenciatura de Santa Catarina**. 200. 81f. Monografia (Especialização em Ciências da Computação) – Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: < <http://bit.ly/2o8a9ju> >. Acesso em: 31 fev. 2017.

LUNA, Pedro de. HQs digitais e quadrinhos na internet. In: LUIZ, Lúcio (Org.). **Os quadrinhos na era digital - HQstrônicas, webcomics e cultura participativa**. Nova Iguaçu- RJ: Marsupial Editora, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A Coesão Textual**. 22ª edição. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Hipertexto e construção do sentido. **Alfa**, São Paulo, n. 51, v.1, p. 23-38, 2007. Disponível em: < <http://bit.ly/2Clxt0h> >. Acesso em: 13 jan. 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. 12ª edição. São Paulo: Contexto, 2001.

KRENING, Thiago da Silva; SILVA, Tânia Luisa Koltermann da; SILVA, Régio Pierre da. Histórias em quadrinhos digitais: linguagem e convergência digital. **9ª Arte**, São Paulo, v. 4, n. 2, 2 sem./2015. Disponível em: < <http://bit.ly/2o7Uscb> >. Acesso em: 20 jan. 2017.

MAINGUENEAU, D. Retour sur une catégorie: le genre. In: ADAM, J.M.; GRIZE, J.B. & BOUACHA, M. A. (orgs.). *Texte et discours: catégories pour l'analyse*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon, 2004, p. 107-118.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linearização, cognição e referência**: o desafio do hipertexto. Comunicação apresentada no IV Colóquio da Associação Latinoamericana de Analistas do Discurso. Santiago, Chile, Abril de 1999.

_____. **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**. 4ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MCCLLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. Tradução de Helcio de Carvalho e Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron, 1995. Disponível em: < <http://bit.ly/2yuWoet> >. Acesso em: 02 fev. 2017.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: história em quadrinhos. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel (Org.). **Gênero textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n.126, set/out 1995, p. 24-26. Disponível em: < <http://bit.ly/2B0TUrd> >. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. Revista Informática na educação: Teoria & Prática. Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000) UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144. Disponível em: < <http://bit.ly/2B0TUrd> >. Acesso em: 13 jan. 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. 4ª edição. São Paulo: Contexto, 2014.

NUNES, Robson Francisco. **Histórias em Quadrinhos do Impresso ao Digital**: uma proposta de cronologia. ABCiber 2012. Disponível em: < www.ufrgs.br/alcar_2015 >. Acesso em: 20 de jan. de 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 7ª edição. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: < <http://bit.ly/2yutrzF> >. Acesso em: 10 nov. 2016.

PEIRCI, Charles Sanders. **Semiótica**. Tradução José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento Digital** – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª edição. Belo Horizonte: Ceale – Autêntica, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMIRES, Vicentina. **Panorama dos estudos sobre gêneros textuais**. Revista Investigações, v.18, n 2. Recife, 2005

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: _____. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Apresentação. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramento e as TICs**. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Roberto Elísio; CORRÊA, Victor; TOMÉ, Marcel Luiz. As webcomics brasileiras. In: LUIZ, Lúcio (Org.). **Os quadrinhos na era digital - HQstrônicas, webcomics e cultura participativa**. Nova Iguaçu- RJ: Marsupial Editora, 2013.

SCHENINI, Fátima. Professor deve usar plano de aula como guia, permanecendo atento aos imprevistos. **Portal do professor**, Brasília, 03 de Out. 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2GGpopu>>. Acesso em: 10 de Mar. de 2018.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 51, ano1, p. 39-79, 2007.

VERGUEIRO, Waldomiro et al (Org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4ª edição. São Paulo: Contexto, 2016.

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

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa e autor, 1993.

ANEXO A – Planos de aula elaborados pelos docentes

Quadro 18 – Plano de aula da equipe A

Aula	Competências/Habilidades	Conteúdo	Tempo da Aula	Desenvolvimento metodológico	Estratégias Avaliativas
Aula 1	Produzir uma HQ, utilizando o <i>Pixton</i> .	O gênero textual HQ Digital	50 min.	Levar os alunos para o laboratório e apresentar o <i>Pixton</i>	Observar se as produções dos alunos possuem as características próprias do gênero.
Aula 2	Compreender a importância do advérbio na construção do texto.	Advérbio.	50 min	Após a produção do texto, fazer uma análise linguística.	Observar se após a análise linguística, os alunos compreenderam a importância dos advérbios na construção do texto.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Quadro 19 – Plano de aula da equipe B

Aula	Competências/Habilidades	Conteúdo	Tempo da Aula	Desenvolvimento metodológico	Estratégias Avaliativas
Aula 1	Produzir uma HQ Pixton.	A HQ Digital	150 min.	Apresentar o gênero e a ferramenta aos estudantes; Criar os quadrinhos, acompanhando a habilidade de cada grupo;	Atenção, concentração, dedicação e reflexão.
Aula 2	Analisar o sujeito simples e desinencial em um texto dos alunos; Observar as informações implícitas no texto;	Tipos de Sujeito.	150 min	Análise de uma HQ <i>Pixton</i> de duas equipes.	Observar se os trabalhos obedecem às características do gênero proposto.

Fonte: Acervo da pesquisa.

ANEXO B - Textos das análises dos professores sobre as HQs digitais por eles produzidas

Quadro 20 – Texto analítico da equipe A

Reiteração – Repetição
1º quadrinho: por substituição Elipse.
2º quadrinho: por substituição Elipse.
4º quadrinho: Substituição por caracterizadores situacionais.
5º quadrinho: Substituição por caracterizadores situacionais.
6º quadrinho: Substituição por unidade gramatical.
7º quadrinho: repetição propriamente dita.
8º quadrinho: Substituição por caracterizadores situacionais.
9º quadrinho: Estabelece uma relação de conexão de que alguém já tem pedido alguma coisa antes.
10º quadrinho: conexão do <u>nem</u> que nega ação do interlocutor.
Coerência
Nos quadrinhos ficou evidente o uso da coerência por progressão e relação.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Quadro 21 – Texto analítico da equipe B

1º quadrinho: Reiteração por repetição de unidade do léxico e da gramática (o que quer, o que deseja uma mulher);
2º quadrinho: Reiteração por repetição propriamente dita (o querer está..., o desejar está...);
3º quadrinho: Conexão por advérbio, marca de oralidade (aí...);
4º quadrinho: Conexão por conjunção e reiteração por paralelismo (construção social... ou se há...);
5º quadrinho: Conexão pelo uso de diferentes conectores, mediante locução para estabelecer relações sintático-semânticas (Na verdade...).

Fonte: Acervo da pesquisa.

Quadro 22 – Texto analítico da equipe D

Elementos coesivos;
No 1º balãozinho à presença do advérbio (hoje) demarcando o tempo entre o 1º e o 2º balãozinho.
A repetição do hoje, no 2º balãozinho, enfocando a urgência do pedido.
No 3º balãozinho uma gradação (hiperônimo) e o enfoque do pedido.
No 5º balãozinho a presença da conjunção (e) dando uma ideia de adição. No 4º e 5º balõesinhos a palavra (Ok!) nos dá uma ideia de confirmação da urgência para a atividade.
No 7º balãozinho a presença do verbo (fazer) no imperativo (expressão de ordem). Entre o 7º e o 8º balõesinhos há a presença de uma elipse como retomada do que foi solicitado.
No 11º balãozinho há uma retomada do que se deve fazer através da palavra trabalho. Conexão através da

conjunção (mas), dando uma ideia de oposição e da conjunção (pois) da ideia de explicações.

No 12º balãozinho a palavra (onde) dá uma retomada ao trabalho que deverá ser feito.

No 13º balãozinho, o advérbio já (de tempo) dando ideia de trabalho concluído.

No 14º balãozinho o advérbio (agora) mostra que tudo foi concluído, certifica-os.

Coerência

4ª metarregra de relação:

Há coerência com o título, pois no texto as ações e a linguagem dos personagens são condizentes com o título proposto, somando-se a isto o ambiente retratado.

3ª metarregra da não contradição:

Não há nenhum elemento contraditório no texto. Há linearidade de ações sempre conectadas.

2ª metarregra da progressão:

A inserção de novos personagens e a delegação atribuída a cada uma das equipes.

1ª metarregra de repetição:

A presença repetitiva de conjunções, advérbios, de linguagem informal (gírias), o uso dos balõeszinhos, a coerência com o espaço trabalhado na história em quadrinhos.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 46 – Texto analítico da equipe C

①

ANÁLISE DO HQ: O REI QUE SE ACHAVA...
HQ PIXTON DA DUPLA: CARLOS E EVANDRO

Para um melhor entendimento da leitura do quadrinho: "O REI QUE SE ACHAVA..." é necessário que o leitor possua alguns conhecimentos prévios referentes a relação entre homens e mulheres, assim como a preconceitos e estereótipos que a sociedade produz sobre o papel social de cada um e a própria natureza de homens e mulheres. Desta forma o quadrinho brinca com o preconceito do poder patriarcal quando o rei tenta dar uma ordem à rainha e há uma quebra desse poder a partir da reação da rainha Florentina, sinalizando os novos tempos e a realidade da mulher do século XXI, que continua lutando por direitos iguais.

No que diz respeito aos recursos coesivos presentes no texto o uso de referências no título da HQ, estabelece uma suspensão de ideias, antecipando de certa forma o tema da narrativa.

Observa-se ainda ocorrências de relações de reiteração e conexão e de alguns dos seus respectivos procedimentos e

(2)

recursos como observamos abaixo:

a) REITERAÇÃO:

NO quadrinho 4 há a reiteração propriamente dita de uma locução verbal: "Vá preparar...", 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 similarmente propicia às metáforas da repetição e não contradição da coerência. Ainda no quarto quadrinho encontramos a reiteração por substituição por léxico na fala do rei que diz: "EU DISEVA PRE-PA-RAR MEU CA-FÉ!", esse termo refoma a palavra comida da fala do mesmo personagem no terceiro quadrinho, mantendo sempre um tom imperativo como se pode ver também no uso de caixa alta e no sinal de exclamação. Nesse mesmo quadrinho temos outro exemplo de metáfora

3

de repetição por substituição, no entanto esta é de substituição gramatical, pois na fala da rainha Florentina: "Óxi, homi. É tu lá, pensando que eu sou tua empregada, é?" O termo homi é substituído na oração posterior pelo pronome tu, demonstrando não só intimidade da esposa com o marido quanto a lembrança de que ela tem funções de esposa e não de empregada. A grafia do verbo estar na 2ª pessoa do singular e o uso da palavra homi no lugar de homem caracterizam o uso da linguagem coloquial desprovida de preocupações do uso formal da língua, o que acentua ainda mais a intimidade do casal. NO Quarto Quadrinho a fala da rainha: "Acho que você está esquecendo algumas coisinhas: primeiro, você tem mãos para preparar e segundo, eu sou sua RA-i-NHA", o verbo preparar faz menção ao que foi dito pelo rei no Quarto Quadrinho a respeito de preparar o café, caracterizando a substituição por elipse.

(4)

b) CONEXÃO:

NO sexto quadrinho, identificamos relações textuais de conexões sintático-semânticas na fala da rainha: "Portanto, vá você!!!". Onde verificamos o uso de "portanto". Esse conectivo elabora tanto uma costura da superfície textual, quanto uma amarração das falas. NO décimo segundo quadrinho encontramos o conectivo "então". Esse conectivo põe um fim conclusivo à discursão anterior a respeito de quem manda e de quem obedece. Encontrando dessa forma para o fim da narrativa.

Fonte: Acervo da pesquisa.

ANEXO C–Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante:

Sou estudante do curso de Pós- graduação na UAG – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Estou realizando uma pesquisa cujo é elaborar uma proposta formativa 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.

Sua participação envolve responder a dois questionários, estar presente nas oficinas pedagógicas e encontros complementares que serão fotografados e registrados pela pesquisadora se assim você permitir e que terão duração variáveis que se adequarão ao tempo permitido pela gestão da EFPCA.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, as imagens e indicações de sua identidade serão divulgadas. Serão incluídas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Ao participar desta pesquisa você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Elisangela Maria da Silva fone: 81 985094971.

Atenciosamente

Nome e assinatura do (a) estudante
Matrícula: 03993499441.

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data