

# Multiletramentos e compreensão de implícitos: um estudo a partir de textos imagéticos

ALESSANDRA CRISTINA COSTA MENDES  
DIANA DE JESUS RIBEIRO

UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

## RESUMO

Partimos da premissa de que conhecer e se apropriar da diversidade de formas de comunicação na sociedade contemporânea têm se tornado providências cada vez mais importantes para a fluidez da compreensão de gêneros textuais. Por isso, nosso estudo tem o objetivo de apresentar conceitos de leitura e multiletramentos a partir da disposição de textos imagéticos (charges, cartuns, caricaturas, pinturas, tirinhas, memes e outras veiculadas nas redes sociais) com o intuito de analisar e questionar as possibilidades dos sentidos, do dizer, dos implícitos em pressupostos e subentendidos. Assim, para as reflexões sobre leitura e implícitos em texto, debruçamo-nos no arcabouço teórico de Ângela Kleiman (1995) e de Oswald Ducrot (1987), bem como, para as questões do Multiletramento, recorremos aos estudos de Roxane Barbosa Rojo (ROJO; MOURA, 2019). Finalizamos apresentando algumas possibilidades de leitura para o Letramento Racial (PINHEIRO, 2023; RIBEIRO, 2019; BENTO, 2022), uma das vertentes do Multiletramento, com uma charge antirracista para exemplificar uma proposta prática coerente com os conceitos aqui apresentados. Esperamos, com isso, que nossas reflexões possam contribuir para o ensino crítico de Língua Portuguesa na educação básica.

**Palavras-chave:** multiletramentos; leitura; textos imagéticos; implícitos.

## ABSTRACT

We start from the premise that knowing and appropriating the diversity of forms of communication in contemporary society have become increasingly important measures for the fluid understanding of textual genres. Therefore, our study aims to present concepts of reading and multiliteracies based on the arrangement of image texts (cartoons, caricatures, paintings, comic strips, memes and others published on social networks) with the aim of analyzing and questioning the possibilities of meanings, of saying, of those implicit in assumptions and implied. Thus, for reflections on reading and implicit in text, we look at the theoretical framework of Angela Kleiman (1995) and of Oswald Ducrot (1987), as well as for the issues of Multiliteracy, we turn to the studies of Roxane Barbosa Rojo (ROJO; MOURA, 2019). We finish by presenting some reading possibilities for Racial Literacy (PINHEIRO, 2023; RIBEIRO, 2019; BENTO, 2022), one of the aspects of Multiliteracy, with an anti-racist cartoon to exemplify a practical proposal coherent with the concepts presented here. We hope, therefore, that our reflections can contribute to the critical teaching of the Portuguese language in basic education.

**Keywords:** multiliteracies; reading; image texts; implicits.

## 1. INTRODUÇÃO

Abrir portas, despertar a consciência, desenvolver a criatividade, ampliar o conhecimento e humanizar o indivíduo são algumas das razões que justificam a importância da prática leitora crítica em sala de aula. Dessa forma, o trabalho aqui exposto objetiva apresentar conceitos de leitura e multiletramentos a

partir da disposição de textos imagéticos (charges, cartuns, caricaturas, pinturas, tirinhas, memes e outros veiculados nas redes sociais) com intuito de analisar e questionar as possibilidades dos sentidos, do dizer, dos pressupostos e dos subentendidos e vivenciar o Letramento racial.

Para tanto, iniciamos discorrendo acerca de “Leitura e implícitos: analisando conceitos”, com fundamentação em Kleiman (1995), Martins (1994) e Geraldi (1999). Em seguida, o foco são as discussões sobre “Multiletramentos e leitura: confluência entre múltiplas culturas e múltiplas linguagens na hipermodernidade” com ancoragem teórica de Rojo (ROJO; BARBOSA, 2015; ROJO; MOURA 2019) e para Letramento racial, Pinheiro (2023), Ribeiro (2019) e Bento (2022). Por fim, a abordagem volta-se para “Textos imagéticos e implícitos: caminhos para os multiletramentos” com foco nos gêneros textuais multimodais, no dito, no não dito, no explícito e o implícito com embasamento teórico de Ducrot (1987), Orlandi (2005) e Koch (2003).

O recorte desta pesquisa aborda o desenvolvimento da leitura crítica nos anos finais do ensino fundamental, o aprofundamento nas estratégias linguísticas e o aumento do repertório interpretativo dos estudantes, apoiando-se no multiletramento, a fim de encaminhá-los à construção de sentido, à compreensão, à interpretação e à identificação de implícitos. Já a metodologia abrange pesquisa teórica e explicativa dos temas de estudos da linguagem norteadores deste trabalho, cujo intuito é apresentar reflexões e estratégias que possam indicar possibilidades de leitura, a fim de sugerir ao docente que apresente atividades com textos imagéticos em sala de aula, explorando os mais variados recursos de que dispõe.

Desse modo, ressaltamos a importância de se problematizarem “as maneiras de ler”, orientando o sujeito falante e ouvinte a discutir suas produções. Ademais, apontamos como imprescindível que ele perceba a neutralidade como um equívoco do leitor e que devemos adotar uma relação menos ingênua com a linguagem, já que, no contexto e no processo de aprendizagem, o educando é o sujeito do ensino e é com ele que o educador interage, faz trocas de conhecimento, estimula o reconhecimento dos explícitos e dos implícitos, utilizando os textos imagéticos como instrumentos para despertar a criticidade, como consequência, o Letramento racial.

## 2. LEITURA E IMPLÍCITOS: ANALISANDO CONCEITOS

Há muitas discussões sobre leitura e suas relações com o leitor e a construção de sentido. Nesse caso, é válido apresentarmos a ideia de Maria Helena Martins (1994): os níveis de leitura diferenciados e relacionados aos objetivos do leitor, são eles: ler para o lazer, se informar e/ou para se formar. Contudo, nessas três naturezas da leitura, o aprendiz não está isento de se envolver com o texto, nem de estabelecer uma relação dialógica. Nessa perspectiva, em todos os níveis, a leitura pressupõe um rompimento com a passividade do leitor, além de um confronto com situações diversas, o que significa elevar o leitor ao patamar de criador de conteúdos e de conhecimentos.

Comungando desse mesmo pensamento, Wanderley Geraldi (1999) intitula como natureza da leitura de “posturas que o leitor toma” ante a leitura e as classifica em três: na primeira, o foco é adquirir informação para estudar; na segunda, é a utilização da leitura como pretexto para fazer determinadas atividades e a última é a aplicação da leitura para fruição/prazer. Nessas posturas, o leitor estabelece níveis de envolvimento com a absorção do conhecimento e a relação com o texto. Contudo, tanto na natureza quanto no nível de

leitura, o conhecimento prévio ou de mundo é ativado e precisa ser considerado dentro do processo de leitura para compreensão.

Conforme aponta Martins (1994, p. 31), ler é um “processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos”. A partir dessa premissa, a autora apresenta os níveis de leitura que são: a leitura sensorial – livros infantis, ilustrações, figuras, gravuras – afeita ao imediatismo, à experiência do leitor; a emocional, diretamente relacionada às leituras prévias do receptor que despertam o sentir, as emoções e tocam direto nas experiências; e, por fim, a leitura racional, promotora da transformação do conhecimento prévio em um novo; proporcionando discernimento acerca do texto lido, além de permitir reflexão e “reordenação do mundo objetivo”.

É fato que esses níveis de leitura estão inter-relacionados, uma vez que, na concepção de Martins (1994), não se pode fazer uma leitura emocional, sensorial e racional de forma isolada, justamente porque é inerente ao homem mesclar sensações, emoções, raciocínios, para se expressar, buscar sentido para si e para o mundo.

Em comum acordo com isso, Freire (1990, p. 21) acrescenta que a leitura “implica sempre percepção crítica, interpretação e re-escrita do lido”. É complementado por Compagnon (2001, p. 155) ao afirmar que: “os leitores competentes leem os mesmos textos de modo diferente dos outros leitores, mais a fundo, mais sistematicamente, e isso basta para provar que um texto não está plenamente determinado”.

Corroborando essa ideia, Kleiman (2004) expõe que, na leitura, a experiência do leitor é de suma importância para a construção do sentido. Para ela, não há leitura autorizada num sentido absoluto, mas apenas reconstrução de significados e o envolvimento do docente com as concepções de leitura aplicadas na prática poderá incentivar uma leitura menos dependente, menos passiva e mais livre de diretrizes engessadas, já que a construção do conhecimento se dá por meio da construção de sentido, alavancada pelo conhecimento de mundo.

Nesse processo, entramos na visão da análise do discurso, quando Eni Orlandi (2005) afirma que os dizeres não são em si só mensagens que devem ser decodificadas, eles são produzidos sob determinadas condições e carregam em seu bojo sentidos que têm a ver com o dito e o não dito. Diante do “posto”, ou seja, os explícitos (o que está dito e escrito de fato) e os implícitos “cumprem a função de dizer o que desejamos dizer sem que sejamos obrigados a assumir que dissemos” (CABRAL, 2010, p. 60), neles estão os pressupostos e os subentendidos.

Segundo Oswald Ducrot (1987), o subentendido é o que o ouvinte/leitor conclui quando lê um texto e, por conseguinte, está atrelado às experiências de mundo do interlocutor, do julgamento que este faz. Ele ocorre posteriormente ao ato de fala e é acrescentado por meio da interpretação/compreensão do leitor. Ademais, o subentendido é uma espécie de fruto da reflexão sobre o enunciado e se opõe ao sentido imediato, por isso o sujeito emprega o subentendido utilizando o raciocínio de suposições das circunstâncias da enunciação.

Já o pressuposto apresenta-se como contribuição do próprio enunciado, ao passo que o interlocutor partilha do mesmo pensamento, configurando-se em um “ato de fala”, ligado às circunstâncias da enunciação,

entrando como parte que integra o sentido dos enunciados (DUCROT, 1987) e, em contraste com o subentendido, representa como esse sentido deve e/ou pode ser decifrado pelo leitor/ouvinte/destinatário.

Em contrapartida, o pressuposto está inscrito no enunciado e se mantém tanto na negação quanto na interrogação. Eles precisam do apoio linguístico como verbos, conectivos (conjunções e preposições), adjetivos e locuções, marcadores adverbiais, nominalização, adjuntos adnominais e complementos nominais, pronomes etc. (CABRAL, 2010). Por isso, Ducrot (1987 *apud* CABRAL, 2010, p. 77) afirma que o pressuposto está ligado “a certos aspectos da estrutura de superfície das expressões linguísticas” ou conhecimentos linguísticos (considera os significantes textuais, os cotextuais e os paratextuais).

Diante do exposto, entendemos que a abordagem oferecida pela relação entre leitura e Multiletramento dialoga com nossa concepção de ensino de língua que visa atender às necessidades de formar sujeitos preparados com efetivas estratégias de comunicação em diferentes espaços sociais, interagindo com as múltiplas culturas e as múltiplas linguagens, bem como desenvolvendo sua criticidade, como veremos em seguida ao traçarmos a relação entre multiletramento e leitura.

### **3. MULTILETRAMENTOS E LEITURA: CONFLUÊNCIA ENTRE MÚLTIPLAS CULTURAS E MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA HIPERMODERNIDADE**

Não podemos pensar em leitura sem refletir, também, sobre a construção e inferências que o leitor faz durante o processo. Nessa perspectiva, pode-se tomar o conceito de texto apresentado por Eco (1994, p. 9), no qual ele o define como sendo “uma máquina preguiçosa que pede ao leitor para fazer parte do seu trabalho”. Logo, essa visão de leitura consiste no fato de o leitor inferir, interpretar e interagir uma relação que se estabelece naturalmente com o texto, subentendendo que, se o receptor fizer uso desses instrumentos para a apreensão do que lê, a interação leitor-texto possibilitará compreender o dito e o não dito.

Essa interação que ocorre entre leitor e texto resulta na construção de um sentido descrito como “efeito experimentado pelo leitor”. Analisando por esse ângulo, o texto não é em si uma estrutura completa em seus sentidos, e sim um “produto” que resulta dos chamados sinais textuais ligados aos atos de compreensão do leitor, pois é o receptor/leitor o responsável pela construção de sentido.

Nesse cenário, surge a necessidade de acompanhar a crescente diversidade cultural, a rápida evolução tecnológica e, com isso, fica claro que o letramento tradicional, centrado na leitura e escrita de textos verbais, mostrou-se insuficiente para lidar com as novas demandas sociais emergentes. Assim, o Multiletramento apresenta-se como um conceito bifrontal (aponta para dois lados a um só tempo), em um movimento sincronizado, perpassando pela “diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos” (ROJO; MOURA, 2019, p. 20) e, ao mesmo tempo, como uma “explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens” (ROJO; MOURA, 2019, p. 20).

Diante da multiplicidade de multiletramentos que o universo acadêmico nos mostra, nosso recorte será o Letramento racial contemplado como um recurso para analisar textos imagéticos, uma vez que tem a ver com um “processo educativo-formativo que promove a construção, no sujeito, da capacidade de identificar e reconhecer práticas racistas no âmbito de sua cultura e vida cotidiana” (UFPA, 2003, p.

08). Essa é, em si, uma contribuição muito significativa para ser antirracista e é com esse pensamento que enveredamos rumo à análise de textos imagéticos na busca por informações implícitas e pelo exercício do letramento racial no capítulo a seguir.

#### 4. TEXTOS IMAGÉTICOS E IMPLÍCITOS: CAMINHOS PARA OS MULTILETRAMENTOS

Dentre seus inúmeros papéis, a escola é uma instituição que congrega a responsabilidade de formar sujeitos sociais capazes de interferir na sociedade em que atuam para exercer seu papel social. Se não forem oferecidas ao aluno condições propícias para a leitura, ele será levado à reprodução ou à memorização, objetivos opostos ao da escola que pretende criar os pilares para a formação de um leitor crítico.

Assim, o que o sujeito diz é determinado pela classe a qual pertence e as interpretações que faz de suas leituras ocorrem conforme sua formação ideológica ou do grupo social do qual é integrante. É nesse ponto que os gêneros textuais entram como objetos simbólicos que respondem a três critérios: a inteligibilidade (sentido à língua); a interpretabilidade (sentido pensando o co-texto e o contexto imediato) e a compreensão (ter ciência de como a interpretação funciona). Com isso, vamos analisar a charge a seguir, partindo da contextualização.

**Figura 1** ■ Charge “Amistoso ‘contra’ o racismo”



Fonte: CARTUM, [mar. 2024]. Disponível em: <<https://www.nsctotal.com.br/noticias/charge-amistoso-contra-o-racismo>>

Em 2024, em uma coletiva de imprensa, o jogador brasileiro Vinícius Junior contou sobre o que sente com os diversos ataques racistas que vem sofrendo na Europa, principalmente, quando estava em campo. A partir disso, este texto apresenta um recorte de uma das reações do jogador ao narrar o que viveu e sentiu. Dessa forma, a charge como gênero textual que carrega em seu bojo críticas a questões sociais de diversas ordens apresentou-nos elementos para analisar o contexto, os explícitos, os implícitos, e, por isso, trouxemos para exemplificar uma das vertentes do Multiletramento: o Letramento racial.

Por isso, muito importa retomar esse Letramento que surge, como foi dito, da necessidade inquestionável de desconstruir formas de pensar e da desnaturalização do racismo. Em sua essência, isso possui o caráter político-pedagógico que, nesse processo educativo-formativo, visa promover o desenvolvimento, nos

seres humanos, da capacidade tanto de identificar quanto de reconhecer práticas antirracistas em diversos territórios (instituições religiosas, educacionais, políticas etc.). Fato é que esse movimento conduz a sociedade para uma educação emancipatória.

Com essa linha de raciocínio, destacamos os sentidos do fundo cinza (cor fria), supondo a falta de apoio de empresas, pessoas, sociedade, grupos etc., uma vez que nenhuma marca de patrocinador aparece no fundo da imagem, como é comum nas coletivas de imprensa com jogadores de futebol; a mão enxugando uma lágrima, como um símbolo da tentativa de conter as emoções, as sobrancelhas arqueadas, marcando sentimentos como a tristeza e o desalento. Também há significação nos olhos fechados e na boca cerrada, denotando um silêncio do que se sente e vive, inferindo um movimento do calar, do sentir, para deixar a lágrima descer.

Essas leituras são possíveis porque, nos textos imagéticos, há muitos recursos multimodais (linguísticos e imagéticos) que viabilizam a construção de sentido realizada a partir da leitura de base dialética e sob perspectiva multissemiótica (uso de diferentes linguagens), considerando todos os elementos que representam algum significado para o ser humano. Esses elementos constituem um todo coeso e articulado que estabelece a comunicação, apresenta um sistema de crítica, típico do gênero charge, e induz o leitor à reflexão sobre o assunto em destaque.

Dessa forma, o sujeito aciona seus conhecimentos prévios, busca construir o sentido a partir da inferência dos elementos presentes no corpo do texto, conduz o leitor a uma espécie de simbiose de pensamento com o enunciador, concordando, assim, com os pressupostos e criando um leque de possibilidades de subentendidos. Nesse ponto, os textos imagéticos atuam com uma gama de recursos construtores de leitura dos pressupostos e subentendidos, uma vez que possuem representatividade significativa na análise de explícitos e implícitos.

No que se refere ao que está escrito na charge, cabe analisar o sentido da palavra “amistoso” no título “Amistoso contra o racismo” que, em seu sentido genuíno, significa aquilo que é próprio de amigos, amigável, afetuoso ou propenso à amizade, no entanto, no contexto da charge, esses possíveis sentidos são descartados e essa palavra nos leva a pressupor que haverá uma luta, uma batalha ou um sistema de disputa “desigual” e nada amigável, talvez uma ironia velada, porque o sentido de amistoso é alterado.

No futebol, as regras estabelecidas são claras e os amistosos partem do princípio de cordialidade e do respeito entre os times, o que significa que a disputa para ganhar o jogo não valida atitudes desrespeitosas, nem violência, tampouco nenhum tipo de discriminação ou exclusão. Portanto, “o amistoso contra o racismo” já induz a pensar em uma disputa em que essas regras podem não ser cumpridas, justamente o que ocorre com as atitudes racistas: ferem o princípio de amizade, de respeito, de afeto entre os jogadores.

Quanto às aspas empregadas na palavra “contra”, elas podem indicar um movimento de embate, algo fora do preconizado; o contraste entre as palavras “clara” e “escura” foge ao que é vivenciado nas artes, pois aqui permite-nos pressupor diversas leituras: uma delas é que, independentemente da cor da pele, a lágrima (sangue) tem a mesma cor; uma outra possível é o realce do sofrimento pelo qual as pessoas pretas vêm passando com o racismo.

Desse modo, entendemos que a diversificação da leitura com a contextualização poderá ajudar o aprendiz a desenvolver a capacidade de compreensão, de recriação e de posicionamento ante o conhecimento (crítica) apresentado pelo texto. Essa visão crítica é lançada a partir da análise do implícito, seja com palavras, seja com os elementos constituintes da imagem estática.

Para tanto, é necessário um trabalho com leitura, compreensão e análise dos textos imagéticos com foco na explicitude e implicitude e que se configure como uma ação consciente do docente, cuja finalidade esteja no despertar da criticidade do aprendiz nas aulas de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, por isso o Letramento racial, como exercício, pode ser trabalhado em concomitância com a análise dos implícitos nos textos imagéticos.

Em sendo assim, apropriarmo-nos do que está posto, a fim de estimular a criticidade, do desenvolvimento do olhar cidadão para as necessidades de analisar as multissemiões e hipermídias como um campo vasto com intuito de trilhar os caminhos do Letramento racial e auxiliar os alunos no desenvolvimento da capacidade de não só combater o racismo, mas ser antirracista nos territórios, dia a dia.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos a importância de se problematizarem “as maneiras de ler”, orientando o sujeito falante e ouvinte a discutir suas produções, sobretudo no que se refere aos gêneros textuais de caráter imagéticos, pois são ricos de significação e, por sua função social, permitem a transformação de todos aqueles que entram em contato com a sua mensagem, por meio de variadas formas de comunicação.

Desse modo, apresentamos o Multiletramento como uma proposta necessária às mudanças culturais e tecnológicas da sociedade contemporânea. Sua implementação na educação é crucial para desenvolver habilidades críticas, criativas e inclusivas, preparando os indivíduos para participar plenamente na vida digital.

Consoante tal princípio, destacamos a construção de sentido, ancorada em elementos não verbais, como uma possibilidade de despertar a criticidade dos aprendizes dos anos finais do ensino fundamental, tendo em vista que esta é a fase escolar em que eles possuem certa autonomia e, em geral, ficam expostos a situações comunicativas em diversos canais onde predominam textos imagéticos carregados de implicitude.

Também apontamos como imprescindível que eles percebam que a neutralidade é uma ilusão existente e que devemos adotar uma relação menos ingênua com a linguagem já que, no contexto e no processo de aprendizagem, o educando é o sujeito do ensino e é com ele que o educador interage, troca ideias, estimula o reconhecimento dos implícitos, utilizando os textos imagéticos como instrumentos para despertar a criticidade e exercitar os multiletramentos.

Desse modo, acreditamos que os conceitos de leitura e multiletramentos aqui apresentados, em diálogo com textos de caráter imagéticos, tenham provocado a ressignificação do processo de leitura, além da ampliação do olhar para as possibilidades dos sentidos, do dizer, dos pressupostos e dos subentendidos e para o desenvolvimento da criticidade, estimulando o pensar de forma clara e racional, a partir do envolvimento em pensamentos reflexivos e questionadores. Assim, esperamos, também, que nosso estudo possa contribuir com a prática do ensino de Língua Portuguesa, do Letramento Racial e com o avanço da qualidade na educação básica.

## REFERÊNCIAS

- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CARTUM, César. **Amistoso 'contra' o racismo**. [mar. 2024]. Disponível em: <<https://www.nsctotal.com.br/noticias/charge-amistoso-contra-o-racismo>>. Acesso em 10 jun. 2024.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2001.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução: Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1990.
- GERALDI, Wanderley. **Texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspecto cognitivo da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline M. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.
- UFPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ). **Cartilha Antirracista**. 2023. Disponível em: <<https://biblioteca.mppa.mp.br/phl82/capas/CARTILHACEAFUFPA.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2024.