ISSN 2357-8203

Revista Colineares

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem

Volume 11 - Número 2 - Ano 2026

https://doi.org/10.59776/2357-8203.2026.8147

Implicaturas e estereótipos raciais no gênero quadrinhos: contribuições para o desenvolvimento da leitura crítica[1]

Racial implicatures and stereotypes in the comic book genre: contributions to the development of critical reading

Jéssica Rayane Marinho Félix[2]
Anadja Jeane da Silva[3]
https://orcid.org/0000-0003-4022-8539
Jammara Oliveira Vasconcelos de Sá[4]
https://orcid.org/0000-0003-2004-2200

RESUMO: A leitura crítica no ensino de Língua Portuguesa ainda constitui um desafio nas escolas brasileiras, sobretudo diante de práticas pedagógicas que privilegiam a decodificação e a reprodução de informações, em detrimento da formação de leitores capazes de analisar os discursos em seus contextos sociais. Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a diversidade de gêneros textuais e o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura crítica. Esta pesquisa analisa o funcionamento das implicaturas em quadrinhos que abordam o preconceito racial e mobilizam estereótipos associados à população negra, buscando compreender suas contribuições para o desenvolvimento da leitura crítica no contexto escolar. O referencial teórico fundamenta-se nos estudos de Geraldi (2011a,

[1] "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001".

[2] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern). Lattes: http://lattes.cnpq.br/3664512968781554. E-mail: rayanejmf0018@gmail.com

[3] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern). Lattes: http://lattes.cnpq.br/7090192310249131. E-mail: anadjajeane@gmail.com

[4] Docente do Departamento de Letras Vernáculas (DLV), da Faculdade de Letras e Artes (Fala) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPCL), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern). Lattes: http://lattes.cnpq.br/0529858718072617. E-mail: jammaravasconcelos@uern.br

2011b), no campo do ensino de Língua Portuguesa; Bakhtin (1997), acerca dos gêneros do discurso; Cagnin (1975), sobre a linguagem dos quadrinhos; Levinson (2000), no que se refere às implicaturas; e Amossy e Pierrot (2022), quanto aos estereótipos como representações cristalizadas socialmente. A leitura crítica é compreendida como uma prática de interpretação e reflexão sobre os sentidos, os posicionamentos ideológicos e os valores sociais que atravessam os discursos, sendo mobilizada pedagogicamente por meio da análise dos recursos verbais e visuais, dos sentidos implícitos e dos estereótipos presentes nos textos. Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada na análise de dois quadrinhos publicados no perfil do Instagram @oestevaoribeiro. Os resultados indicam que as implicaturas participam da construção dos sentidos e possibilitam problematizar discursos estereotipados, evidenciando o potencial dos quadrinhos como recurso pedagógico para o desenvolvimento da leitura crítica.

Palavras-chaves: leitura crítica; quadrinhos; implicaturas; preconceito racial; estereótipos.

ABSTRACT: Critical reading in Portuguese language education remains a challenge in Brazilian schools, particularly in the context of pedagogical practices that prioritize decoding and reproducing information over developing readers capable of analyzing discourses within their social contexts. In this scenario, the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) emphasizes the diversity of textual genres and the development of competencies related to critical reading. This study analyzes how implicatures function in comic strips that address racial prejudice and mobilize stereotypes associated with the Black population, seeking to understand their contributions to the development of critical reading in the school context. The theoretical framework draws on the studies of Geraldi (2011a, 2011b), in the field of Portuguese language teaching; Bakhtin (1997), regarding discourse genres; Cagnin (1975), on the language of comics; Levinson (2000), concerning implicatures; and Amossy and Pierrot (2022), who approach stereotypes as socially crystallized representations. Critical reading is understood as a practice of interpretation and reflection on meanings, ideological positions, and social values embedded in discourses. From a pedagogical perspective, this practice is fostered through the analysis of verbal and visual resources, implicit meanings, and stereotypes present in texts. Methodologically, the study adopts a qualitative approach based on the analysis of two comic strips published on the Instagram profile @oestevaoribeiro. The results indicate that implicatures contribute to the construction of meaning and provide opportunities to critically examine stereotypical discourses, highlighting the potential of comic strips as a pedagogical resource for developing critical reading skills.

Keywords: critical reading; comic strips; implicatures; racial prejudice; stereotypes.

1 INTRODUÇÃO

As inferências pragmáticas constituem parte inerente das interações humanas, uma vez que os sentidos não se restringem ao conteúdo explicitamente verbalizado, sendo frequentemente construídos por meio de elementos implícitos, como as implicaturas, responsáveis por revelar intenções, valores e posicionamentos

dos interlocutores (Levinson, 2000). Nessa perspectiva, os enunciados não são produzidos ao acaso, mas emergem das relações sociais, históricas e ideológicas estabelecidas entre os sujeitos, como argumenta Bakhtin (1997). Tais mecanismos discursivos circulam nas diferentes esferas sociais, contribuindo para a construção e a circulação de representações acerca dos indivíduos e dos grupos com os quais interagem.

Em contextos marcados por desigualdades sociais, essas representações podem reforçar ou problematizar discursos discriminatórios historicamente construídos. No caso da população negra, por exemplo, diferentes práticas discursivas têm contribuído para a manutenção de estereótipos socialmente cristalizados, responsáveis por associar esses sujeitos à marginalidade, à inferioridade ou à criminalidade, como observam Amossy e Pierrot (2022). Considerando que tais representações também circulam em gêneros multimodais amplamente consumidos no ambiente digital, torna-se fundamental refletir sobre os mecanismos linguísticos responsáveis pela construção desses sentidos, especialmente no âmbito do ensino de Língua Portuguesa.

Nessa direção, compreendemos que o ensino de Língua Portuguesa não deve restringir-se à mera decodificação textual, mas possibilitar aos estudantes a análise crítica dos discursos que circulam socialmente. As implicaturas, a nosso ver, não apenas complementam a informação verbal, mas participam ativamente da construção dos sentidos, podendo reforçar ou contestar representações socialmente cristalizadas, como os estereótipos (Amossy; Pierrot, 2022). Assim, acreditamos que a problematização dos implícitos presentes nos textos pode favorecer a formação de leitores mais críticos, conscientes e capazes de reconhecer posicionamentos ideológicos materializados no discurso.

As pesquisas sobre implicaturas e construção de significados não são recentes, destacando-se as contribuições de Grice (1975), Horn (2007) e Levinson (2000). O estado da arte realizado para esta investigação revelou trabalhos como A Teoria Inferencial das Implicaturas (Costa, 2009), Implicaturas e a Violação das Máximas Conversacionais: uma análise do humor em quadrinhos (Leão, 2013) e A Filosofia por trás da conversação: implicaturas e os atos de discurso indiretos (Souza, 2023). Entretanto, não identificamos estudos que articulem implicaturas conversacionais generalizadas, estereótipos raciais e ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva da Análise Linguística, especialmente a partir de quadrinhos veiculados em redes sociais digitais. Essa lacuna justifica e confere originalidade à presente investigação.

Diante disso, buscamos responder ao seguinte questionamento: como as implicaturas conversacionais generalizadas presentes em quadrinhos publicados na página do Instagram @oestevaoribeiro podem ser exploradas, sob uma perspectiva pragmática, no ensino de Língua Portuguesa, a fim de contribuir para o desenvolvimento da leitura crítica dos estudantes acerca dos estereótipos relacionados à população negra? Assim, esta pesquisa objetiva analisar de que maneira tais implicaturas podem ser trabalhadas em sala de aula para favorecer a reflexão crítica dos alunos sobre a construção e a circulação de estereótipos raciais. Partimos da hipótese de que as implicaturas presentes nos quadrinhos mobilizam conhecimentos socioculturais compartilhados e acionam estereótipos relacionados à população negra, podendo, quando exploradas pedagogicamente, contribuir para o desenvolvimento da leitura crítica e para a problematização de discursos discriminatórios no contexto escolar.

Para alcançar esse objetivo, recorremos aos estudos de Geraldi (2011a, 2011b e 2015) e Mattos e Silva (2019), no que se refere aos princípios de leitura e ensino; às contribuições de Amossy e Pierrot (2022), para a discussão acerca dos estereótipos; e, no campo da Pragmática, aos pressupostos de Grice (1975), Levinson (2000), Lopes (2018) e Silva Junior (2021). Acreditamos que discussões acerca do preconceito racial são fundamentais para a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de reconhecer e problematizar discursos discriminatórios frequentemente disseminados pela mídia, pela educação e pela cultura popular.

Metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa (Gil, 2008), utilizando a análise discursiva e semiótica de quadrinhos publicados na página do Instagram @oestevaoribeiro, selecionados por meio das hashtags #quadrinho e #racismo. Como critérios de seleção, consideramos textos que: a) apresentassem implicaturas generalizadas descritas por Levinson (2000); b) evidenciassem estereótipos relacionados à população negra; e c) fossem publicados em páginas com periodicidade regular e número igual ou superior a dez mil seguidores. O corpus é composto por vinte quadrinhos publicados entre os anos de 2020 e 2024. Contudo, em virtude das limitações de espaço deste artigo, apresentaremos apenas uma das análises realizadas.

Ademais, além desta introdução, o artigo encontra-se organizado em quatro seções. Na primeira, discutimos os pressupostos teóricos relativos às implicaturas conversacionais generalizadas e aos estereótipos, com ênfase na construção discursiva da figura negra. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram a constituição do corpus e a análise dos dados. Na terceira seção, desenvolvemos as análises dos quadrinhos selecionados, evidenciando as implicaturas e os estereótipos mobilizados nos textos, bem como suas possibilidades didáticas. Nessa seção, propomos ainda uma atividade voltada ao ensino de Língua Portuguesa, com vistas a favorecer a leitura crítica e a problematização de discursos discriminatórios. Por fim, apresentamos as considerações finais, retomando os principais resultados obtidos e as contribuições da pesquisa para o ensino de Língua Portuguesa.

2 PRAGMÁTICA, TEXTO E GÊNERO: CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE LINGUÍSTICA

A Pragmática emerge no século XIX, ampliando a compreensão das produções escritas ao considerar as circunstâncias enunciativas como aspecto fundamental na construção do sentido do texto, conforme apontam Lopes (2018), Levinson (2000) e Silva Junior (2021). Segundo esses autores, antes desse período, os estudos linguísticos concentravam-se predominantemente nos aspectos estruturais da linguagem, como a sintaxe, a morfologia e a semântica, sem atribuir a devida importância às situações concretas em que a comunicação ocorre.

O foco analítico desse campo do conhecimento volta-se, portanto, para a linguagem em uso, considerando os processos comunicativos que se desenvolvem em contextos reais e dinâmicos de interação, como as conversas cotidianas, os debates em sala de aula e as interações nas redes sociais. Como argumenta Silva Junior (2021), essa abordagem evidencia o papel central das circunstâncias enunciativas na interpretação dos enunciados. Assim, compreendemos que a linguagem ultrapassa sua dimensão meramente estrutural, uma vez que todo enunciado está inserido em um contexto específico, sendo este determinante para a construção dos sentidos. Desse modo, a língua não se configura apenas como um sistema abstrato de regras, mas como um instrumento dinâmico e adaptável às diversas necessidades comunicativas dos sujeitos, como defende Halliday (2000).

Para compreender esse funcionamento, Lopes (2018) destaca conceitos fundamentais, tais como frase, enunciado, proposição e contexto. Segundo o autor, a frase corresponde a uma estrutura abstrata dotada de significado gramatical, enquanto o enunciado resulta de um ato de fala situado, cuja interpretação depende das condições concretas de produção. O contexto, por sua vez, compreende os fatores situacionais, verbais, sociais e cognitivos que influenciam a interpretação dos sentidos, sendo indispensável para a realização de inferências e para a compreensão das informações implícitas presentes nos textos, conforme defende Cavalcante *et al.* (2022) e Levinson (2000). É justamente desse caráter inferencial da linguagem que decorrem as implicaturas, mecanismo que retomaremos com mais profundidade na seção seguinte.

Com base nessas discussões, acrescentamos duas noções que fundamentam este estudo: a concepção de texto, segundo Cavalcante *et al.* (2022), e a perspectiva de gênero defendida por Bakhtin (2011). Nessa abordagem, entendemos que:

> Um texto, em qualquer modelo de gênero, é elaborado por locutores com recursos tecnológicos em algum momento envolvidos nas ações humanas (PAVEAU, 2021), com certos objetivos de provocar uma interatividade (MONIZ-LIMA, 2022) e de projetar algum tipo de reação, uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1992) dos interlocutores. E por isso que todo texto é dialógico, porque se presume que, nessa interação, existe um sujeito (humano ou não) implicado na ação de enunciar e de projetar um outro para quem está direcionando os sentidos construídos, num dado tempo e num dado lugar (Cavalcante *et al.*, 2022, p. 16).

Em outras palavras, reconhecemos que toda produção textual não corresponde apenas a uma sequência de elementos linguísticos organizados estruturalmente, mas a uma prática social e interacional, cujos sentidos são construídos pelos interlocutores a partir da articulação entre aspectos linguísticos, pragmáticos, sociais e cognitivos mobilizados em situações concretas de comunicação.

Além disso, na tentativa de estabelecer uma comunicação eficaz, os sujeitos recorrem a diferentes gêneros discursivos, adequando suas produções às exigências das situações interacionais. Assim, uma propaganda, uma receita culinária ou uma história em quadrinhos apresentam características próprias, determinadas por seus propósitos comunicativos. Para Bakhtin (2011), os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, historicamente construídas e profundamente vinculadas às práticas sociais. Além disso, possuem caráter dialógico, pois todo gênero mantém relações com outros gêneros, incorporando, muitas vezes, características composicionais diversas para atender às necessidades comunicativas dos interlocutores.

Bakhtin (2011) também distingue os gêneros em primários e secundários. Os gêneros primários estão relacionados às interações cotidianas e espontâneas, enquanto os secundários apresentam maior complexidade composicional e exigem um esforço cognitivo mais elevado por parte dos interlocutores, como ocorre nos artigos científicos. Nessa perspectiva, consideramos os quadrinhos como um gênero secundário, uma vez que articulam elementos verbais e imagéticos em uma composição multimodal, demandando dos leitores a mobilização de diferentes conhecimentos para a construção dos sentidos.

Não por acaso, esse gênero discursivo tem sido amplamente utilizado no contexto educacional. Trata-se de um gênero que expressa a ação social da linguagem, abordando temáticas próximas ao universo dos estudantes e possibilitando o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. Nesse sentido, Geraldi (2011) defende que o ensino da língua deve estar centrado em textos reais, pois possibilita ao professor trabalhar com gêneros textuais presentes no cotidiano dos estudantes, aproximando a aprendizagem educacional de suas experiências e tornando a mais significativa. Nessa perspectiva, compreendemos que o estudo das implicaturas amplia as possibilidades de interpretação, ao incentivar os alunos a reconhecer sentidos que não estão expressos diretamente nos textos, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da leitura crítica.

Em suma, considerando o potencial pedagógico dos quadrinhos e sua natureza multimodal, discutiremos, na seção seguinte, aspectos específicos relacionados a esse gênero, objeto central desta pesquisa.

2.1 Quadrinhos: fundamentos teóricos e multimodais

Ao estudarmos os diferentes gêneros textuais e discursivos, frequentemente buscamos compreender suas características padronizadas a partir das expectativas que tais construções geram no leitor. No caso dos quadrinhos, essa interpretação recai sobre suas similaridades multimodais, nas quais imagem e texto se complementam mutuamente, convergindo para a transmissão de um sentido coerente. Os quadrinhos constituem, assim, uma forma singular de expressão artística, que interessou diversos pesquisadores, dentre eles Cagnin (1975), cuja obra se propõe a construir uma compreensão mais profunda desse objeto.

De modo geral, podemos descrever os quadrinhos como uma sequência de quadros texto-imagéticos que delineia uma história relativamente longa e complexa. Vale salientar que a diferença entre esse gênero e as tirinhas está, particularmente, na extensão dessas sequências: as tiras se tratam de um texto breve, mais "imediato". Ramos (2009) argumenta que as tiras constituem um texto relativamente curto, com poucos personagens, apresentando, por vezes, um desfecho inesperado. É geralmente nesse desfecho que são suscitados elementos multimodais que contribuem para a quebra da expectativa narrativa, podendo, assim, produzir diferentes efeitos de sentido, como o humor e a ironia.

Logo, podemos concluir que as tiras são sequências de quadros de desenvolvimento conciso, cujo objetivo é comunicar uma narrativa breve e impactante, frequentemente com tom humorístico. Os quadrinhos, por sua vez, embarcam em uma perspectiva mais aprimorada, associando imagens, sons, pensamentos e falas dos personagens, podendo se desenvolver ao longo de uma ou várias páginas. No Brasil, a cultura dos quadrinhos foi ganhando destaque ao longo do tempo, consolidando-se na indústria das HQ's.

Com a influência das mídias sociais, os quadrinhos passaram por um processo de adaptação, migrando do formato impresso para o digital, mas mantendo a combinação de texto e imagem para a transmissão de significados. Nesse contexto, Cagnin (1975) destaca a importância das imagens, que refletem as intenções estilísticas do autor, e cita o modelo proposto por Vladimir Propp, que organiza as histórias em três atos (introdução, conflito e desfecho) planejamento que permanece predominante entre as produções atuais e reforça a riqueza e a complexidade do gênero. Para o autor, a interpretação dos quadrinhos varia ainda de acordo com o enquadramento, enquanto planos visuais e balões de fala, pensamento e som, os quais atuam como elementos estruturantes da narrativa.

Contudo, precisamos considerar como a rapidez característica da *internet* tem influenciado a estrutura das narrativas, tornando comum a presença de histórias mais curtas do que costuma ser esperado, uma vez que a formação tradicional do gênero apresenta uma dimensão bem mais completa do desenvolvimento dos personagens. Diante dessa percepção, e amparados nas discussões de Mallet (2009), consideramos que o meio digital influenciou significativamente a criação e o consumo de quadrinhos. Com as novas dinâmicas sociais proporcionadas pela internet, os autores precisaram adaptar suas obras, o que possibilitou o surgimento de novos "tipos" de quadrinhos, que exploram de forma mais intensa a linguagem característica desse ambiente digital.

Na nossa visão, essa relação acaba por interferir no contexto imediato das produções, influenciando as possibilidades de inferência disponíveis ao leitor. Ademais, essa perspectiva revela também como a forma de consumir esse gênero se tornou mais acessível e acelerada. Os personagens, por exemplo, são desenvolvidos de forma curta, as temáticas são abordadas de forma simples e direta, de modo a manter a atenção dos usuários (Mallet, 2009). Reconhecemos, mais uma vez, o caráter social da linguagem, dada sua capacidade de adaptação ao contexto de uso, nesse caso, os quadrinhos revelam justamente essa dimensão, considerando seu comportamento em meios digitais rápidos e interativos.

Essa centralidade dos textos multimodais não é apenas uma constatação teórica, mas também uma demanda assumida pelos documentos oficiais que orientam a educação básica brasileira. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que as práticas de leitura, oralidade e escrita contemporâneas são cada vez mais multissemióticas e multimodais, o que exige da escola o desenvolvimento de competências voltadas à compreensão de textos que articulam diferentes linguagens verbal, visual, sonora para a construção de sentido (BRASIL, 2018).

O documento também incorpora ao ensino da língua materna as especificidades da leitura e da escrita em ambientes digitais, reconhecendo que produzir ou interpretar um texto nesses espaços envolve dimensões próprias, como a hipertextualidade e a integração entre palavra e imagem. Nesse sentido, os quadrinhos, sobretudo em sua forma digital, veiculada em redes sociais representam um gênero particularmente alinhado às orientações da BNCC quanto aos multiletramentos, na medida em que convocam o leitor a mobilizar diferentes sistemas semióticos simultaneamente. Trabalhar esse gênero em sala de aula, portanto, não responde apenas a uma demanda de interesse dos estudantes, mas também a uma diretriz curricular que valoriza a formação de leitores capazes de transitar entre múltiplas linguagens e suportes.

Sobre essa perspectiva, Geraldi (2011, p. 4) argumenta que "[...]um enunciado, ainda que composto por apenas uma frase, jamais se deixa produzir como resultado mecânico da aplicação de um conjunto de regras". Ou seja, nem mesmo a estabilidade relativa do gênero é insuficiente para garantir um caminho de produção: é necessário associar o querer dizer do locutor, que sempre remete à relação com seus interlocutores ao estilo próprio de quem fala e a quem se fala, isto é, às escolhas dentre as estratégias de dizer disponíveis ou às elaborações de novas estratégias, resultantes da articulação entre o disponível e o novo.

A nosso ver, a linguagem constitui uma prática social que se realiza nas interações entre os sujeitos, os quais utilizam diferentes recursos linguísticos e estratégias comunicativas de acordo com suas intenções e com o contexto em que estão inseridos. Nesse sentido, compreendemos que o ensino da leitura e da escrita deve considerar as situações reais de uso da linguagem, aproximando os conteúdos

escolares das experiências cotidianas dos estudantes. Isso pode ocorrer, por exemplo, por meio da leitura e da análise de conversas em redes sociais, notícias, tirinhas e quadrinhos, gêneros que permitem observar como os sentidos são construídos em diferentes situações comunicativas.

No caso dos quadrinhos, reconhecemos que a construção dos sentidos envolve tanto os elementos verbais, como as falas das personagens, quanto os elementos visuais, como as expressões faciais, os gestos e as situações representadas. Além disso, nem sempre aquilo que se pretende comunicar está explicitamente expresso nos enunciados. Por exemplo, quando uma personagem faz um comentário aparentemente elogioso, mas o contexto e sua expressão facial indicam uma crítica, o leitor precisa interpretar o que está implícito para compreender o sentido produzido.

Nessa perspectiva, destacamos a importância das implicaturas, uma vez que sua compreensão exige que o leitor relacione o que foi dito ao contexto comunicativo e aos conhecimentos que possui. Com base nessas considerações, discutiremos, na seção seguinte, o funcionamento das implicaturas à luz da teoria.

3 IMPLICATURAS, INFERÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A teoria das implicaturas foi desenvolvida por Herbert Paul Grice em seu artigo seminal *Logic and Conversation* (Lógica e Conversação), apresentado em 1967 e publicado em 1975 (Lopes, 2018). Nesse trabalho, o autor propõe uma explicação para o fato de os falantes frequentemente comunicarem mais do que aquilo que expressam literalmente, recorrendo a princípios cooperativos e a processos inferenciais que orientam a interpretação dos enunciados.

O ponto central da discussão de Grice (1975) reside na diferença entre o significado dos operadores lógicos formais e seu funcionamento nas línguas naturais. Para o autor, em situações concretas de interação, os enunciados podem gerar implicaturas, isto é, significados pragmáticos adicionais que emergem do uso contextual da linguagem, como argumentam Oliveira e Basso (2014). Assim, entendemos que a implicatura corresponde ao significado pretendido pelo falante, ou seja, àquilo que se “quis comunicar em uma situação específica, além do conteúdo literal ou proposicional expresso pela sentença” (Oliveira; Basso, 2014, p. 35). Em outras palavras, trata-se dos sentidos sugeridos ou pressupostos pelo enunciador, cuja compreensão depende da capacidade do interlocutor de mobilizar informações contextuais e conhecimentos compartilhados para reconstruir aquilo que foi comunicado de forma implícita.

Segundo Levinson (2000), a proposta de Grice (1975) pressupõe a existência de um conjunto de princípios que orientam a interação verbal e permitem aos interlocutores compreender mais do que aquilo que é explicitamente enunciado. Dessa maneira, Grice (1975) distingue dois tipos de implicaturas: as convencionais e as conversacionais. As primeiras estão relacionadas ao significado convencional de determinadas expressões linguísticas, sendo produzidas independentemente das circunstâncias específicas de uso. Por sua vez, as implicaturas conversacionais decorrem de inferências pragmáticas construídas no decorrer da interação, dependendo, portanto, do contexto comunicativo e dos conhecimentos compartilhados entre os interlocutores para sua interpretação.

Com base nesses pressupostos, recorremos aos estudos de Levinson (2000), que amplia as discussões sobre as implicaturas conversacionais generalizadas, perspectiva teórica à qual nos vinculamos nesta pesquisa. Compreendemos que

essas implicaturas correspondem a sentidos que, embora não sejam expressos diretamente, podem ser inferidos pelos interlocutores a partir de expectativas compartilhadas sobre o funcionamento da comunicação. Por exemplo, quando alguém afirma que “alguns estudantes concluíram a atividade”, é comum que o interlocutor compreenda que nem todos a concluíram, ainda que essa informação não tenha sido explicitamente mencionada. Nesse caso, a escolha da palavra “alguns” favorece uma interpretação que vai além do conteúdo literalmente expresso, embora essa inferência possa ser cancelada por informações adicionais.

Essa perspectiva mostra-se relevante para nossa pesquisa, pois reconhecemos que a compreensão dos sentidos implícitos também envolve conhecimentos mobilizados pelos sujeitos durante a leitura. No caso dos quadrinhos que abordam o preconceito racial, determinadas falas podem sugerir julgamentos e posicionamentos que não aparecem de maneira explícita, mas que podem ser reconhecidos pelo leitor a partir das relações entre os enunciados e a situação representada. Nesse processo, os estereótipos, compreendidos por Amossy e Pierrot (2022) como representações socialmente cristalizadas, podem influenciar a interpretação dos discursos. Embora as implicaturas e os estereótipos constituam fenômenos distintos, acreditamos que a articulação dessas noções permite investigar como determinados sentidos são sugeridos, interpretados e problematizados nos quadrinhos, contribuindo para uma leitura crítica dos discursos que reproduzem preconceitos raciais.

Com o objetivo de explicar esse funcionamento, Levinson (2000) propõe três heurísticas inferenciais: Q, M e I-implicaturas. De acordo com o autor, a heurística Q corresponde à quantidade de informação fornecida pelo falante e fundamenta-se na ideia de que aquilo que não é dito tende a não ser o caso. Nessa direção, Vargas (2014, p. 68), retomando Levinson, apresenta o seguinte contexto: Paula e Renata estão em uma loja, onde Paula demonstra interesse por um vestido, mas não consegue decidir entre as cores vermelha e preta. Alguns dias depois, ao reencontrar Renata, Paula afirma: “Comprei o vestido vermelho”.

Nesse sentido, reconhecemos que, a partir desse enunciado, Renata infere que Paula não comprou o vestido preto, uma vez que, se tivesse adquirido ambos, provavelmente teria utilizado uma expressão mais informativa, como “Comprei os vestidos vermelho e preto” ou “Comprei os dois vestidos”. Para a autora, tal inferência decorre da escolha de uma expressão menos informativa em detrimento de uma alternativa semanticamente mais forte. Entendemos, pois, que a heurística Q evidencia que os processos comunicativos são orientados por expectativas compartilhadas entre os interlocutores, os quais interpretam as escolhas linguísticas do falante como pistas contextuais relevantes para a construção dos sentidos do enunciado.

A heurística M, por sua vez, está associada ao uso de formas linguísticas marcadas, isto é, expressões menos frequentes, mais elaboradas ou estruturalmente mais complexas em comparação às formas consideradas prototípicas. Para Levinson (2000, p. 136), "[...] o que é dito de maneira anormal não é normal". Isso significa que, quando o falante escolhe uma construção linguística não convencional, o interlocutor tende a inferir que a situação descrita também não ocorreu de maneira habitual. Nessa perspectiva, Vargas (2014) apresenta o exemplo “Os espanhóis causaram a morte dos astecas”.

Nesse caso, em vez de utilizar a forma não marcada, ou seja, uma expressão linguística mais comum, como “Os espanhóis mataram os astecas”, o enunciador opta por uma construção mais elaborada. A nosso ver, tal escolha leva o interlocutor

a inferir que a morte dos astecas não ocorreu de forma direta ou imediata, mas por meios indiretos, como as condições impostas pela colonização. Assim, o uso de uma forma linguística marcada sinaliza que o evento referido também deve ser interpretado como não prototípico, exigindo do interlocutor a construção de sentidos adicionais para compreender plenamente o enunciado.

As I-implicaturas, por sua vez, estão relacionadas às interpretações estereotípicas ou mais prováveis associadas aos enunciados. De acordo com Levinson (2000), esse tipo de implicatura diferencia-se das demais por não depender da comparação entre expressões linguísticas alternativas, mas do pressuposto de que aquilo que é dito de maneira simples tende a ser interpretado da forma mais específica, informativa e convencional possível. Em outras palavras, entendemos que o interlocutor enriquece o conteúdo do enunciado com base em conhecimentos social, cultural e cognitivamente compartilhados, atribuindo-lhe sentidos que, embora não sejam explicitamente verbalizados, são considerados os mais prováveis no contexto interacional.

Nessa perspectiva, Vargas (2014, p. 69), retomando Jaszczolt (2005), apresenta o exemplo do seguinte enunciado: “Estamos procurando uma nova babá”. Embora o texto não explicite o gênero da pessoa procurada, a interpretação mais imediata conduz o interlocutor a inferir que se trata de uma mulher, uma vez que, social e culturalmente, a atividade de babá é frequentemente associada ao gênero feminino. Tal inferência ocorre de maneira quase automática, sendo tão recorrente que, muitas vezes, torna-se difícil distinguir se ela faz parte do conteúdo explicitamente dito ou se corresponde a uma implicatura.

Desse modo, compreendemos que as I-implicaturas evidenciam como os interlocutores recorrem a conhecimentos enciclopédicos, culturais e cognitivos compartilhados para enriquecer os sentidos dos enunciados. Assim, mais do que gerar um conteúdo independente, as I-implicaturas ajustam e especificam o significado do que foi dito, contribuindo para uma compreensão mais completa e eficiente da interação verbal.

Nessa direção, acreditamos que as implicaturas descritas por Levinson (2000), especialmente as I-implicaturas, mantêm estreita relação com a noção de estereótipo discutida por Amossy (2018). Isso porque ambas envolvem a ativação de conhecimentos compartilhados que orientam a construção dos sentidos. Segundo a autora, os estereótipos funcionam como representações socialmente cristalizadas que permitem interpretar informações de forma rápida e eficiente, embora também possam favorecer leituras simplificadoras ou enviesadas da realidade.

Conforme defende Geraldi (2011), o ensino da língua deve estar centrado em práticas reais de uso da linguagem, possibilitando ao aluno assumir uma posição ativa diante dos textos e dos discursos que circulam socialmente. Nessa perspectiva, o estudo das implicaturas permite que os estudantes compreendam que os sentidos não se restringem à materialidade linguística, sendo construídos a partir de processos inferenciais que mobilizam conhecimentos contextuais, culturais e ideológicos compartilhados entre os interlocutores, conforme destacamos ao longo deste trabalho.

Desse modo, compreendemos que as implicaturas constituem um importante mecanismo de construção de sentidos, uma vez que possibilitam aos interlocutores preencher lacunas informativas a partir de conhecimentos previamente compartilhados. Contudo, esses mesmos processos inferenciais podem contribuir para a reprodução de representações estereotipadas, influenciando a forma como indivíduos, grupos e práticas sociais são percebidos e interpretados. Em razão dessa relação, discutiremos, na seção seguinte, a noção de estereótipo e sua relevância para a compreensão dos fenômenos discursivos analisados nesta pesquisa.

4 ESTEREÓTIPOS, DISCRIMINAÇÃO E CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA FIGURA NEGRA

O ser humano é, por natureza, um ser sociável, cuja existência se constitui nas interações com o outro, especialmente por meio da linguagem, mecanismo pelo qual os sujeitos estabelecem relações sociais, constroem sentidos e se constituem historicamente enquanto seres sociais e políticos, como argumenta Amossy (2018). Nesse processo interacional, os indivíduos não apenas compartilham experiências e conhecimentos, mas também constroem representações acerca de si mesmos e dos grupos sociais com os quais interagem. Tais representações, muitas vezes cristalizadas socialmente, orientam a forma como percebemos e interpretamos a realidade, constituindo aquilo que Amossy e Pierrot (2022) denominam estereótipos.

No âmbito das relações sociais, os estereótipos são, de modo geral, compreendidos como formas de representar ou categorizar os indivíduos a partir de determinadas características, como observam Costa, Nunes e Custódio (2024). Segundo os autores, no caso da população negra, mesmo nos dias atuais, ainda é possível constatar a permanência de representações estereotipadas que associam sujeitos negros à criminalidade, à marginalidade e à inferioridade, contribuindo para a naturalização de práticas discriminatórias e para a reprodução das desigualdades raciais na sociedade brasileira.

Nesse contexto, os estereótipos podem atuar como mecanismos legitimadores da discriminação, uma vez que influenciam a forma como determinados grupos sociais são percebidos e tratados. Assim, representações socialmente cristalizadas acerca da população negra podem favorecer práticas de exclusão, preconceito e segregação, reforçando desigualdades historicamente constituídas.

No caso da figura negra, por exemplo, a origem dessas representações estereotipadas está diretamente relacionada ao processo histórico de colonização e escravização da população negra no Brasil, como destaca Munanga (2008). Segundo o autor, ao longo desse percurso, foram construídos discursos que associaram os sujeitos negros à inferioridade, à subalternidade e à marginalização social, contribuindo para a naturalização de práticas discriminatórias.

A nosso ver, tais percepções, historicamente construídas, influenciam a forma como esses sujeitos são vistos e tratados socialmente, contribuindo para a manutenção de práticas discriminatórias baseadas em representações simplificadoras e, muitas vezes, limitadoras da população negra. Entretanto, os efeitos produzidos pelos estereótipos extrapolam essa dimensão, manifestando-se de diferentes maneiras nas práticas sociais e discursivas. Com o propósito de sustentar nossas reflexões e compreender a complexidade desse fenômeno, recorreremos às contribuições de Amossy e Pierrot (2022), Silva (2022) e de outros pesquisadores que se dedicaram ao estudo dos estereótipos, perspectiva que também orienta as análises empreendidas neste trabalho, cujo corpus contempla percepções sociais acerca da figura negra na sociedade.

Segundo Amossy e Pierrot (2022), em meados do século XX, o estereótipo passou a ser concebido como uma forma cristalizada, uma ação natural e regulatória utilizada pelo ser humano para situar-se no mundo. Nas palavras das autoras (*Ibid.*, p. 34), “trata-se de representações cristalizadas, de esquemas culturais preexistentes, através dos quais cada um filtra a realidade do entorno”. Essa definição evidencia que o estereótipo não se limita a um julgamento individual, mas atua como um filtro coletivo, construído social e culturalmente. Em outras palavras, nossa percepção do mundo não se dá de forma neutra; ela é mediada por esquemas previamente estabelecidos, que condicionam a maneira como interpretamos e avaliamos pessoas, comportamentos e situações.

No caso específico da população negra, Costa, Nunes e Custódio (2024) destacam que tais esquemas culturais foram historicamente alimentados por discursos sociais, políticos e midiáticos responsáveis pela produção e circulação de imagens estereotipadas acerca desse grupo social. Desse modo, representações que vinculam pessoas negras à violência, à pobreza ou à criminalidade não constituem percepções naturais, mas construções discursivas e históricas que influenciam as relações sociais e contribuem para a perpetuação do racismo estrutural na sociedade brasileira.

Em Labov (1982), conforme elucida Silva (2022), os estereótipos figuram como um dos níveis de avaliação social: são traços linguísticos reconhecidos pela comunidade como marcados e que, por isso, tornam-se objeto de julgamento ou correção consciente. Essa dimensão revela que a variação linguística não é neutra, mas permeada por valores sociais, permitindo compreender como determinados modos de falar podem ser associados tanto ao prestígio quanto à estigmatização.

Ao deslocarmos a perspectiva para a Análise do Discurso (AD), como esclarecem Amossy e Pierrot (2022), os estereótipos passam a ser compreendidos como representações cristalizadas no imaginário coletivo, aproximando-se da noção de ethos, herdada da retórica clássica. O ethos diz respeito à imagem que o orador constrói de si por meio do discurso, de modo que toda enunciação envolve a produção de uma identidade discursiva. Nessa perspectiva, o estereótipo deixa de ser apenas uma marca linguística julgada socialmente, como em Labov, e passa a ser analisado também como um recurso de construção discursiva, orientando a forma como os sujeitos se apresentam e são reconhecidos no espaço social.

É nesse ponto que a contribuição de Amossy e Pierrot (2022) se torna fundamental, pois as autoras demonstram que os estereótipos funcionam como esquemas culturais preexistentes que filtram nossa percepção da realidade. Esse mecanismo discursivo opera tanto no nível das avaliações sociais, conforme defende Labov (1982), quanto no nível discursivo, ao influenciar a imagem que os sujeitos projetam de si e do outro. Assim, o estereótipo articula duas dimensões indissociáveis: a social e a discursiva, servindo de ponte entre a avaliação comunitária da fala e a constituição de identidades no discurso.

Dessa forma, se, por um lado, os estereótipos podem reforçar visões limitadoras e preconceituosas, por outro, constituem elementos centrais para a compreensão das práticas de linguagem, uma vez que revelam os modos pelos quais os sujeitos se situam socialmente, constroem imagens de si e são representados nas interações discursivas. No âmbito do humor, os estereótipos assumem papel particularmente relevante, uma vez que muitos textos humorísticos recorrem a conhecimentos socialmente compartilhados para produzir efeitos de sentido. Nessa perspectiva, representações cristalizadas sobre determinados grupos sociais podem ser mobilizadas tanto para reforçar preconceitos quanto para problematizá-los criticamente, aspecto especialmente significativo para a análise das tirinhas que compõem o corpus desta investigação.

Acreditamos, ainda, que os estereótipos desempenham papel decisivo nos processos inferenciais, uma vez que funcionam como conhecimentos compartilhados mobilizados pelos interlocutores durante a construção dos sentidos. Desse modo, determinadas implicaturas somente podem ser interpretadas porque os sujeitos recorrem a representações socialmente cristalizadas acerca de indivíduos, grupos e práticas sociais.

Nessa direção, nosso objetivo consiste em compreender como as implicaturas referenciais operam no gênero quadrinho, evidenciando a mobilização de estereótipos de natureza racial, especialmente aqueles dirigidos à população negra. Cumpre esclarecer que, neste estudo, privilegiamos a dimensão discriminatória dos

estereótipos, tendo em vista que partimos da hipótese de que os textos selecionados mobilizam representações potencialmente preconceituosas, aspecto recorrente em gêneros voltados à produção do humor e da crítica social.

Considerando que os quadrinhos constituem gêneros multimodais, os estereótipos podem ser construídos não apenas verbalmente, mas também por meio de recursos visuais, tais como traços fisionômicos, expressões faciais, vestimentas, cores e enquadramentos. Desse modo, a análise dessas produções exige a articulação entre diferentes modos semióticos na construção dos sentidos.

Ademais, acreditamos que a problematização dos estereótipos no contexto escolar favorece a reflexão acerca de representações socialmente cristalizadas que orientam a percepção da realidade e influenciam a forma como indivíduos e grupos são socialmente percebidos (Amossy; Pierrot, 2022). Nessa perspectiva, a BNCC preconiza o desenvolvimento de práticas de linguagem que possibilitem aos estudantes analisar criticamente discursos, posicionar-se eticamente diante de diferentes situações comunicativas e reconhecer preconceitos e discriminações presentes nos textos que circulam nas diversas esferas sociais (Brasil, 2018).

Assim, o trabalho com estereótipos em sala de aula torna-se fundamental, pois permite aos alunos compreender como determinadas representações podem reforçar desigualdades, preconceitos e processos de exclusão social. A nosso ver, discutir essas questões por meio de gêneros multimodais, como as tirinhas, contribui para a formação de leitores críticos e socialmente comprometidos, capazes de questionar discursos naturalizados e atuar de maneira mais consciente e responsável na sociedade.

Dito isso, consideramos que esse aspecto atende aos objetivos desta pesquisa. Na seção seguinte, procedemos às análises do corpus, tomando por base as discussões apresentadas nesta pesquisa, com o intuito de estabelecer um diálogo entre teoria e análise e, assim, alcançar os objetivos propostos neste estudo.

5 ANÁLISE DA SIGNIFICAÇÃO IMPLÍCITA DO INDIVÍDUO NEGRO NA SOCIEDADE

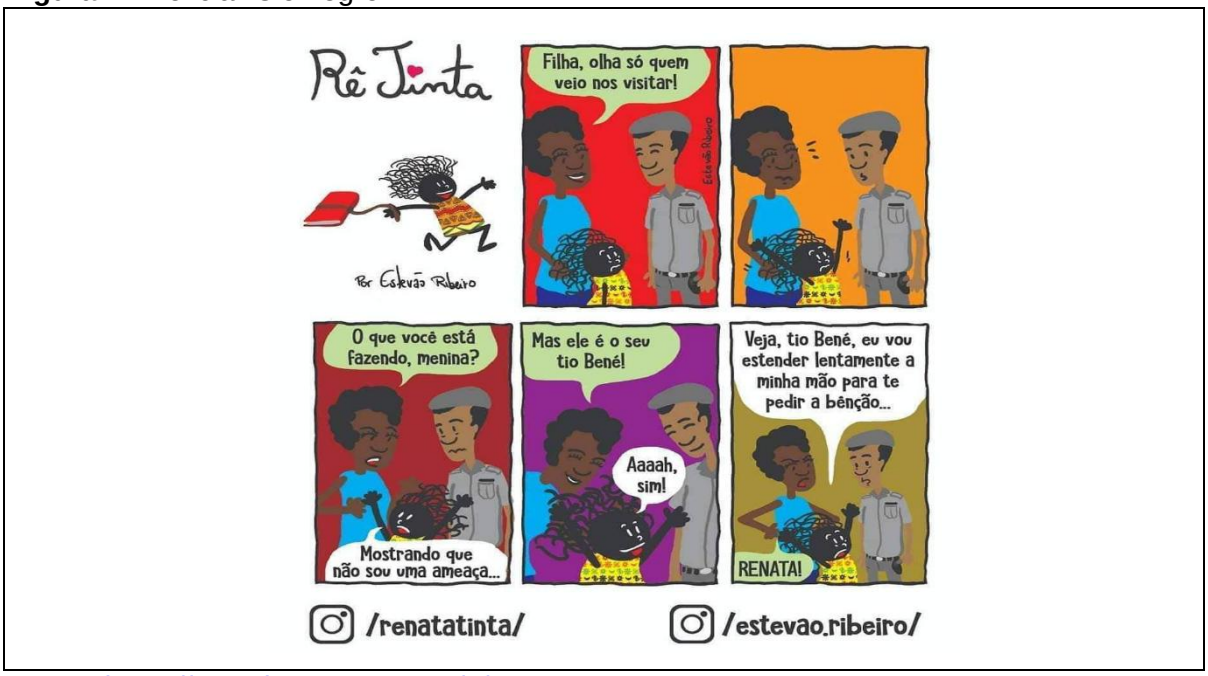
Todo enunciado ocorre mediante a interação entre elementos linguísticos e contextuais, em que os signos são responsáveis pela materialização e as circunstâncias enunciativas, que são, por sua vez, encarregadas de significar o dito por meio dos elementos históricos, políticos e sociais de um sujeito e, consequentemente, do grupo ao qual ele faz parte, conforme argumenta Bakhtin (1997). Nesse sentido, reconhecemos que os textos dialogam entre si, estabelecendo relações de continuidade e ruptura com outras produções discursivas, o que implica, muitas vezes, no entendimento de que a significação vai muito além do sentido literal, como é o caso das implicaturas, mencionadas anteriormente.

Compreendemos, pois, que ao interagir com o contexto, o enunciado não se limita a um conteúdo explícito, mas também carrega implícitos, que são sentidos adicionais, inferidos pelo interlocutor, e que dependem das experiências, valores e ideologias compartilhadas entre os participantes da comunicação. Mediante a isso, o uso de certos termos pode estar associado a generalizações baseadas em crenças sociais, muitas vezes inconscientes, que são cristalizadas ao longo do tempo e materializadas em estereótipos, como nos orientam Amossy e Pierrot (2022).

Acreditamos que estes estereótipos podem influenciar a forma como os signos e suas implicaturas são interpretados pelos sujeitos envolvidos na comunicação. Por exemplo, ao usar sinônimos de ‘responsável’, como ‘cuidadoso’ ou ‘diligente’, podem-

se acentuar estereótipos ligados ao gênero, à classe social ou à idade, moldando a percepção do indivíduo e do grupo ao qual ele pertence. Dessa forma, o enunciado reflete não só a experiência individual de quem fala, mas também a visão coletiva e as relações de poder que atravessam a sociedade, reforçando ou desafiando normas e expectativas compartilhadas. Para exemplificar essa noção, destacamos a construção do estereótipo sobre o negro na sociedade, vejamos o quadrinho I, a seguir:

Figura 1 - Polícia vs o negro



Fonte: https://www.instagram.com/p/CA

O quadrinho acima foi coletado da página @oestevaoribeiro, publicado em 3 de junho de 2020. No texto, observamos uma mãe e sua filha recebendo a visita de um homem, identificado como 'tio Bené', que está vestido com uniforme policial. A mãe, sorridente, apresenta o visitante, mas a criança inicialmente reage com desconfiança, levantando as mãos como se estivesse 'se rendendo'. Questionada pela mãe, a menina responde que está 'mostrando que não é uma ameaça'. Após a mãe explicar que ele é o 'tio Bené', a criança muda de comportamento, ficando alegre, mas age de forma teatral ao dizer que irá 'estender lentamente a mão para pedir a bênção'. A mãe, constrangida, repreende a filha no final, enquanto o visitante permanece sorridente, observando a situação.

Antes mesmo de considerarmos o plano verbal, é importante destacar que o quadrinho constrói sentido também por meio de recursos visuais, o que reforça seu caráter multimodal. O gesto da criança, como as mãos erguidas, corpo recuado, elementos visuais que funcionam como um signo autônomo, capaz de comunicar a implicatura de rendição mesmo antes de qualquer fala ser lida pelo espectador. Esses elementos, embora não verbalizados, operam como pistas contextuais que orientam a interpretação do leitor, evidenciando que, nos quadrinhos, a implicatura não decorre apenas do dito, mas também do mostrado.

No tocante as implicaturas, reconhecemos a presença das implicaturas generalizadas de Levinson (2000), que exploram como os falantes enriquecem o significado com base em deduções pragmáticas, expressas tanto pela fala da criança

quanto pelo seu gesto de erguer as mãos diante da figura de autoridade que estava à sua frente. Acreditamos que tal construção implica uma inferência culturalmente carregada: a associação da figura policial com perigo ou controle, especialmente em contextos raciais.

Essa inferência está alinhada ao princípio Q, o qual sugere que escolhas linguísticas indicam informações não ditas, mas inferidas, pois, a reação da criança ao levantar as mãos, mesmo diante de um familiar, sinaliza que algo além do gesto em si está sendo comunicado, como argumenta Levinson (2000). A nosso ver, isso reflete normas sociais internalizadas que vinculam figuras de autoridade a comportamentos de submissão, expondo estereótipos de que o negro representa perigo ou, no mínimo, algo marginalizado no contexto social.

Conforme discutem Amossy e Pierrot (2022), esse tipo de reação não emerge de uma avaliação individual e consciente da situação, mas da ativação de esquemas culturais previamente cristalizados, os quais filtram a percepção da realidade antes mesmo de qualquer reflexão deliberada por parte do sujeito. Ademais, acreditamos que esse aspecto se torna ainda mais evidente quando a mãe esclarece que se trata do ‘tio Bené’. Embora essa informação recontextualize a situação, ela também evidencia como os vínculos familiares podem relativizar percepções iniciais pautadas em preconceitos ou estereótipos, sugerindo que a familiaridade funciona como um elemento capaz de tranquilizar a garota diante da situação vivenciada.

Além disso, o humor do quadrinho pode ser explicado à luz do princípio M, segundo o qual o uso de formas linguísticas marcadas conduz o interlocutor a inferir situações igualmente não prototípicas ou excepcionais, conforme Levinson (2000). Nesse sentido, ao recorrer a expressões marcadas, como ‘Vou estender lentamente a minha mão para pedir a bênção’, compreendemos que o texto exagera a formalidade da situação, potencializando o efeito irônico. Reconhecemos, pois, que esse gesto teatral subverte as expectativas sociais do leitor e promove uma crítica sutil ao impacto das normas culturais que orientam as relações com figuras de autoridade, especialmente no contexto racial.

Cumpre destacar, ainda, a operação da I-implicatura neste quadrinho. Segundo Levinson (2000), esse princípio orienta o interlocutor a construir interpretações mais informativas a partir de expressões não marcadas, inferindo sentidos considerados prototípicos ou esperados em determinado contexto comunicativo. Isso fica evidente pelo fato de que a reação da criança não decorre de uma comparação entre expressões linguísticas alternativas, mas do enriquecimento do enunciado ‘policial’ com a interpretação mais específica e socialmente disponível: a de ameaça.

Ou seja, embora a palavra "policial" não carregue, em seu sentido literal, qualquer conotação de perigo, o conhecimento sociocultural compartilhado pela personagem, e, presumivelmente, por parte significativa dos leitores, conduz a uma leitura imediata e quase automática da farda como sinal de risco.

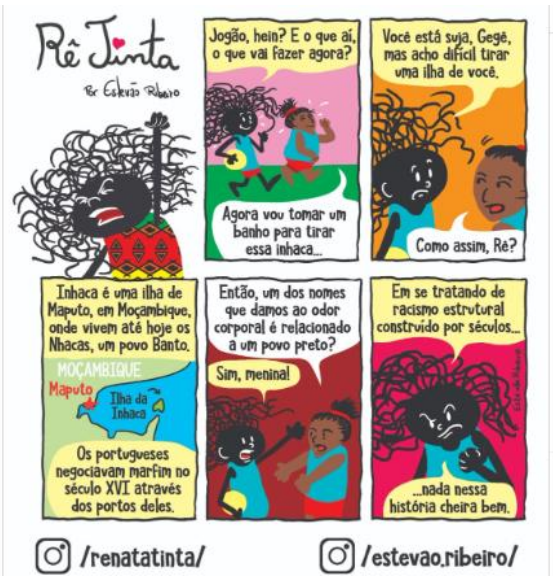
Essa associação não é arbitrária: como destacam Costa, Nunes e Custódio (2024), os esquemas culturais que vinculam sujeitos negros à criminalidade foram historicamente alimentados por discursos sociais, políticos e midiáticos, de modo que a postura da criança no quadrinho reproduz, em miniatura, um processo de internalização que ultrapassa a esfera individual e revela uma construção coletiva. Tal construção, conforme Munanga (2008), remonta ao próprio processo de colonização e escravização da população negra no Brasil, que historicamente associou esses sujeitos à subalternidade e à marginalização social, o que nos permite compreender por que a presença de uma farda, ainda que vestida por um membro da própria família, é capaz de acionar, mesmo em uma criança, um repertório de defesa preventiva.

As implicaturas pragmáticas do quadrinho dialogam, assim, com expectativas sociais e culturais, revelando como estereótipos podem influenciar interpretações automáticas e comportamentos, enquanto o humor desconstrói esses estereótipos, promovendo reflexões sobre desigualdade e percepção social sobre estereótipos na sociedade. Nesse caso, mesmo expressões aparentemente cotidianas e inofensivas podem carregar marcas históricas cristalizadas capazes de reproduzir visões preconceituosas sobre determinados grupos sem que isso seja, muitas vezes, percebido conscientemente pelos falantes, conforme discutem Amossy e Pierrot (2022).

Em outras palavras, o uso naturalizado de certos termos pode reforçar associações negativas relacionadas à cor da pele, à origem geográfica ou à condição social, contribuindo para a manutenção de práticas de racismo estrutural (Almeida, 2021). Nesse contexto, com o quadrinho I percebemos marcas estereotipadas com relação ao imaginário social historicamente construído em torno da população negra, frequentemente associada a contextos de criminalidade, constatamos também a permanência de práticas discriminatórias nas quais figuras investidas de autoridade, como agentes policiais, presumem a culpabilidade de determinados indivíduos com base exclusivamente em características fenotípicas ou em aspectos de sua aparência e vestimenta.

Acreditamos, pois, que construções textuais como essa são essenciais para o trabalho de leitura crítica em sala de aula, pois permitem que os alunos se reconheçam na situação e relatem suas próprias experiências. Essa dimensão de troca constitui uma rica possibilidade de protagonizar os conhecimentos dos alunos e, também, de discutir um tema extremamente relevante em sala de aula. Retomamos, assim, os princípios defendidos por Geraldi (2011), que argumenta em favor do ensino da língua dentro do contexto do aluno. Nesse sentido, relacionamos o gênero com o qual eles têm maior contato a uma temática recorrente na sociedade brasileira, que atinge de forma mais incisiva as camadas mais pobres da população. Logo, na via de progredir com nossas discussões, passemos para o quadrinho II, ilustrado abaixo:

Figura 2 – O racismo cheira mal



Fonte: https://www.instagram.com/oestevaoribeiro/?hl=pt

No quadrinho acima, observamos uma conversa entre duas crianças, na qual uma delas verbaliza ter jogado bola e estar com ‘inhaca’, termo frequentemente usado para se referir a mau cheiro corporal. A outra personagem, representada como menina negra, responde afirmando que ‘acha difícil tirar uma ilha de você’. Esse enunciado desencadeia a explicação que ocupa o restante da narrativa: a origem histórica da palavra ‘inhaca’, ligada ao povo inhaca de Moçambique, à colonização portuguesa e ao tráfico de marfim no século XVI. A partir dessa reconstrução histórica, o quadrinho estabelece a implicatura central de que expressões naturalizadas do cotidiano brasileiro carregam traços racistas estruturalmente constituídos, implicando associações negativas entre odor corporal e povos africanos. Nesse contexto, como desfecho, Rê, a personagem central, finaliza dizendo que ‘nada nessa história cheira bem’, sintetizando, por meio de ironia, o julgamento crítico expresso pelo autor.

Diferentemente do primeiro quadrinho, em que a multimodalidade se manifestava sobretudo pelo gestual da personagem. Nesses quadrinhos o recurso visual mais expressivo está na progressão cartográfica que ilustra a explicação: o mapa de Moçambique e a localização da Ilha de Inhaca, inseridos entre os quadros de diálogo, funcionam como uma espécie de nota de rodapé visual, antecipando ao leitor que aquela palavra possui uma origem que ultrapassa o simples insulto cotidiano. A nosso ver, esse recurso gráfico-pedagógico reforça o caráter multitextual do gênero, na medida em que a imagem não apenas ilustra, mas efetivamente ensina, cumprindo função quase didática dentro da própria tira.

Cabe destacar, também, que a sequência dos quadros reproduz o próprio percurso de uma implicatura sendo reconstruída pelo leitor: primeiro surge o estranhamento provocado pela palavra ‘ilha’, depois a reconstrução etimológica que preenche essa lacuna, até chegar à síntese irônica do quadro final. Assim, compreendemos que tal organização não é mero efeito de humor, mas uma encenação do processo inferencial em si, o leitor, bem como a personagem, é conduzido por etapas até alcançar o sentido implícito que estava represado na palavra ‘inhaca’ desde o início da tira.

Com relação às implicaturas, identificamos, novamente, a presença de implicaturas conversacionais generalizadas (Levinson, 2000), uma vez que o sentido crítico do texto não está dito de forma explícita, mas construído a partir de inferências ancoradas em conhecimentos historicamente compartilhados pela comunidade de leitores. Ao afirmar que ‘acha difícil tirar uma ilha’ do colega, a personagem não está descrevendo um fato literal, mas acionando uma cadeia associativa que conecta odor corporal, ascendência africana e colonização, cadeia essa que só se sustenta porque os interlocutores compartilham um mesmo repertório cultural e histórico.

No que se refere ao princípio Q, segundo o qual aquilo que não é dito tende a não ser o caso, levando o interlocutor a inferir informações a partir do que ficou implícito (Levinson, 2000), acreditamos que a escolha lexical de “inhaca”, em vez de uma expressão mais direta, como “cheiro forte” ou “fedor”, indica ao leitor a existência de informações que precisam ser deduzidas para além do que foi explicitamente enunciado. Reconhecemos que essa estratégia discursiva desperta a curiosidade do leitor, levando-o a considerar que o termo apresenta sentidos que ultrapassam seu significado mais imediato, interpretação que se fortalece ao longo da narrativa, quando a origem da palavra é revelada.

De acordo com Levinson (2000), o princípio M estabelece que o uso de uma expressão linguisticamente marcada, ou seja, menos esperada em determinada situação comunicativa, favorece a interpretação de uma situação igualmente não convencional. Na tira analisada, observamos esse funcionamento no enunciado “nada nessa história cheira bem”, que se destaca das falas anteriores por apresentar um tom mais reflexivo e avaliativo. A expressão “cheira bem”, empregada em sentido figurado, sugere que há algo suspeito ou inadequado na situação apresentada, levando o leitor a compreender que o comentário ultrapassa o efeito humorístico. A nosso ver, essa mudança na forma de expressão orienta uma nova interpretação dos acontecimentos, pois o enunciado final não apenas encerra a tira, mas também convida o leitor a reconsiderar criticamente as situações representadas ao longo da narrativa.

Quanto à I-implicatura, heurística pela qual, segundo Levinson (2000), o interlocutor enriquece o enunciado com a interpretação mais específica e socialmente disponível, ainda que não explicitamente verbalizada, ela se manifesta na maneira como o termo ‘inhaca’ é processado pelos interlocutores: embora seu significado dicionarizado remeta apenas a mau cheiro, a interpretação imediatamente acionada pelos falantes é a mais específica e socialmente disponível, a de insulto racial dirigido à colega negra. Acreditamos, assim, que essa construção de sentido não decorre de nenhuma escolha lexical alternativa, mas do conhecimento de mundo partilhado pela comunidade linguística, que associa, quase sem mediação reflexiva, o vocábulo a uma conotação étnico-racial.

Tal naturalização linguística não é acidental, como evidenciam Amossy e Pierrot (2022), mas são noções estereotipadas que figuram justamente como esquemas culturais cristalizados, que filtram a percepção da realidade sem que o falante precise reativá-los conscientemente a cada uso. Nesse sentido, o quadrinho expõe como certas expressões cotidianas carregam, silenciosamente, marcas de um racismo estrutural, e como a etimologia de ‘inhaca’, vinculada à colonização portuguesa em Moçambique, desautomatiza essa associação, revelando ao leitor a violência histórica escondida sob um termo aparentemente inofensivo, como argumenta Munanga (2008).

Compreendemos, assim, que o adjetivo destacado deixa de ser lido como simples referência olfativa e passa a ser reconhecido como ressonância de um processo discriminatório iniciado na colonização e mantido vivo em práticas linguísticas contemporâneas. O mesmo padrão se repete em outras expressões correntes no português brasileiro, como ‘cheiro de macaco’, igualmente naturalizada apesar de sua carga ofensiva.

Diante disso, acreditamos que a dimensão pedagógica desse quadrinho reside na possibilidade de problematizar usos linguísticos naturalizados que carregam marcas históricas de discriminação, favorecendo a reflexão crítica acerca da língua e de suas implicações sociais. Em sala de aula, o texto pode ser explorado de forma interdisciplinar, articulando Língua Portuguesa e História, de modo a discutir a origem e os sentidos de expressões cotidianas que reproduzem preconceitos, muitas vezes de maneira inconsciente.

Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador, promovendo debates e questionamentos que possibilitem aos estudantes desnaturalizar determinados usos linguísticos e construir conhecimentos a partir de suas próprias experiências, em consonância com a defesa de um ensino contextualizado e

significativa proposta por Geraldi (2011) e com os pressupostos dialógicos de Bakhtin (2011). Além disso, essa abordagem encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao promover práticas de linguagem voltadas para o desenvolvimento da criticidade, da argumentação e do respeito à diversidade, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de atuar de forma ética e reflexiva em diferentes práticas sociais (Brasil, 2018).

Pesquisas como esta, portanto, reafirmam a relevância de investigar a linguagem para além do que está explicitamente dito, atentando-se às inferências mobilizadas pelos falantes e leitores no processo de construção de sentido, conforme defende Levinson (2000). Na seção seguinte, retomamos com uma proposta de atividade.

6 PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICA: REFLEXÕES E PRÁTICAS EM SALA DE AULA

O estudo da Língua Portuguesa, na atualidade, ocorre de maneira contextualizada em sala de aula. Isso significa dizer que as práticas de ensino não se encontram centradas exclusivamente nas regras gramaticais do texto, embora esse conhecimento seja fundamental para o desenvolvimento da escrita, mas também nos aspectos constitutivos da produção de sentidos, nas condições de produção e nos elementos sociais, culturais e históricos presentes nas diferentes manifestações textuais. Nesse contexto, a Linguística Textual constitui um campo de investigação que atribui grande relevância a essa perspectiva.

Isso porque as pesquisas desenvolvidas por Ingedore Koch, Marcuschi, Mônica Cavalcante, entre outros estudiosos dedicados ao estudo do texto, defendem que o texto representa um evento comunicativo cuja construção é permeada por fatores linguísticos, cognitivos e socioculturais, sendo passível de múltiplas interpretações e formas de realização por parte dos sujeitos que compartilham desse código linguístico.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende a abordagem dos conteúdos por meio de gêneros textuais e de temáticas que despertem o interesse dos estudantes ou que façam parte de sua vivência social, uma vez que reconhece o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento.

Além disso, Geraldi (2015, p. 2) argumenta que a linguagem representa “uma atividade com que organizamos nossas próprias experiências, sempre únicas e irrepetíveis, e compartilhamos os quadros instáveis de referências comuns onde o que é único adquire algum sentido”. Logo, o ensino da língua deve estar vinculado às práticas sociais de uso da linguagem, possibilitando que os estudantes desenvolvam competências de leitura, escrita e reflexão crítica a partir de situações comunicativas significativas.

Dessa forma, reconhecemos que esse tipo de estudo apresenta alto potencial didático enquanto material de análise. Considerando isso, julgamos pertinente a apresentação de uma atividade que contribua para o aprofundamento da discussão, bem como para a valorização desta pesquisa. No quadro, apresentamos os códigos definidos pela BNCC para o trabalho com o gênero em questão e para a abordagem de temas de cunho social, especialmente aqueles voltados à reflexão crítica e ao debate em sala de aula.

Destacamos que a atividade proposta contempla uma abordagem crítica do trabalho, ao tratar de uma temática social racial. Nesse sentido, leva-se em consideração a análise dos estereótipos dos indivíduos representados nos quadrinhos, bem como a percepção das implicaturas, favorecendo uma reflexão crítica acerca do material. Vejamos agora a atividade formulada:

Quadro 1 – Proposta de atividade

ATIVIDADE 1
Objetivo: Refletir sobre a construção de sentidos em quadrinhos, analisando implicaturas, estereótipos e posicionamentos sociais, a fim de desenvolver uma leitura crítica do texto em estudo.
Competências (códigos da BNCC)[5]: EM13LP01; EM13LP02; EM13LP03; EM13LP07; EM13LP32; EM13LP44; EM13LP46.
MATERIAL PARA AULA[6]

QUESTÕES
1. Qual é o tema central abordado no quadrinho? Que problema social é denunciado pela personagem? Discuta oralmente suas respostas com o professor e os demais colegas. **COMPETÊCIAS**: EM13LP01 e EM13LP02
2. Ainda sobre o texto, considere as construções enunciativas presentes em cada quadro e responda ao que se pede: a) No trecho “Ser uma mulher preta no Brasil não é motivo de brincadeira”, qual aspecto da realidade social está sendo criticado pela personagem? b) Qual é a relevância dos dados estatísticos apresentados para a construção dos sentidos no quadrinho? c) Considerando a expressão “estar vigilante o tempo inteiro”, que ideia é expressa acerca das vivências da personagem? **COMPETÊNCIAS**: EM13LP03, EM13LP07 e EM13LP32

[5] Considerando que se trata de um documento de amplo acesso, optamos por não reproduzir integralmente as competências da BNCC, apresentando, dessa forma, apenas os respectivos códigos utilizados como referência para a elaboração da atividade.

[6] O quadrinho foi retirado do perfil do autor no *Instagram*, conforme os demais materiais analisados nesta pesquisa. Vale lembrar que esse texto faz parte de um trabalho mais amplo, publicado em livro pelo quadrinista Estevão Ribeiro. A reprodução utilizada neste estudo está disponível em: https://www.instagram.com/p/CaqKR8tJHKE/?igsh=MW5oaHMzOWMzamUzdw%3D%3D. Acesso em: 19 jul. 2026.

CC BY NC SA

3. Considerando a manifestação cultural brasileira representada pelo carnaval, o quadrinho induz uma reflexão acerca das caracterizações adotadas por alguns foliões durante esse período festivo. Com base nisso e nas discussões realizadas anteriormente, responda às questões a seguir. a) O que você compreende por “nega maluca”? O que está implícito na crítica à fantasia utilizada pelo personagem Sebastião? b) Por que a personagem afirma que isso “não é fantasia, é desrespeito”? c) Que estereótipo é denunciado no texto? d) Qual é a função das expressões faciais e corporais da personagem? O que elas indicam? Além disso, de que maneira a combinação entre linguagem verbal e não verbal reforça a mensagem crítica presente no último quadro? **COMPETÊNCIAS:** EM13LP01, EM13LP03, EM13LP44, EM13LP46 e EM13LP32

Fonte: Elaborado pelas autoras.

É esperado que, na **questão (1)**, em um primeiro momento, os estudantes sejam capazes de refletir sobre a temática apresentada no quadrinho e associá-la à problemática racial evidenciada no texto. Nesse sentido, a resposta esperada é que os alunos reconheçam que a HQ expõe dados relacionados à violência e ações discriminatórias direcionadas à população negra, além de apresentar uma crítica social à prática de algumas pessoas que se caracterizam como “nega maluca” durante o carnaval, uma vez que tal representação contribui para a reprodução de estereótipos negativos associados a determinados grupos sociais.

Entretanto, consideramos válida a possibilidade de que parte dos estudantes não conheça essa prática cultural. Assim, faz-se necessária a contextualização do termo e de suas implicações históricas e sociais durante a aula, bem como a análise da legenda que acompanha a publicação, de modo a favorecer a construção dos sentidos e a compreensão crítica do texto.

Com relação a **questão (2),** esperamos que os estudantes sejam capazes de refletir sobre os enunciados expressos pela personagem, mobilizando habilidades de interpretação e inferência, em consonância com as competências EM13LP03 e EM13LP07. Espera-se, ainda, que consigam estabelecer relações entre a crítica apresentada pela personagem e os acontecimentos amplamente divulgados na mídia sobre injúria e discriminação racial.

Nessa perspectiva, o aluno deve compreender que o indivíduo negro é, frequentemente, representado de forma depreciativa, o que contribui para as lutas sociais voltadas ao combate ao racismo sejam deslegitimadas. Essa leitura crítica deve ser acompanhada do entendimento de que os dados estatísticos funcionam como argumento de autoridade na construção do discurso da personagem, uma vez que sustentam sua fala em defesa própria e de outros indivíduos afetados direta ou indiretamente por esse tipo de representação, que pode parecer, à primeira vista, uma “fantasia” inofensiva, mas que, na realidade, produz efeitos de sentido discriminatórios. Por fim, a última alternativa visa levar os estudantes a refletirem sobre os motivos pelos quais a personagem rejeita de forma tão enfática essa prática cultural.

A **questão (3)**, por sua vez, mobiliza diferentes saberes, por isso a contextualização e a discussão acerca dos elementos expressos no quadrinho precisam ser realizadas previamente, de modo que os estudantes consigam correlacionar as categorias contextuais e cotextuais.

A primeira alternativa leva o estudante a explicitar o que compreende pelo termo “nega maluca”. É a partir desse conhecimento inicial que as demais reflexões são aprofundadas. Nesse sentido, entende-se que “nega maluca” se refere a uma

figura caricatural de uma mulher negra, geralmente associada a maquiagem excessiva e roupas sexualizadas. Em determinadas práticas festivas, esse tipo de representação envolve o uso de blackface, isto é, a pintura do rosto com tinta preta (em alguns casos, também do corpo), além do uso de perucas e elementos que simulam cabelos crespos.

Por se tratar de uma representação estereotipada e caricatural, essa "personagem" é frequentemente associada a uma imagem de desleixo ou desorganização. Tais representações reforçam estereótipos como a associação do cabelo crespo à ideia de sujeira ou desordem, bem como a hipersexualização e ridicularização da mulher negra. Nesse sentido, essa fantasia acaba por naturalizar desigualdades sociais, transformando a figura do sujeito negro em um objeto grotesco e performático.

Por fim, na última alternativa, o estudante deve considerar as expressões simbólicas da personagem, observando que ela demonstra forte insatisfação e indignação. No desfecho da narrativa, quando Sebastião aparece fantasiado e aparentemente "vencido" pelos argumentos da personagem, é possível perceber que, embora reconheça a crítica apresentada, ele ainda permanece contrariado. Assim, o aluno deve identificar que a linguagem visual, especialmente na cena final, contextualiza a narrativa e reforça os sentidos críticos construídos ao longo do texto.

Em síntese, as questões buscam promover uma leitura crítica dos quadrinhos, levando em conta, nessa ocorrência, os elementos multimodais empregados no texto, uma vez que isso favorece a discussão sobre as relações étnico-raciais e os efeitos de sentido produzidos por diferentes comunidades que integram fortes identidades culturais e marcos históricos na formação da população brasileira. Logo, ao mobilizar conhecimentos linguísticos e socioculturais, essa atividade visa possibilitar que os estudantes desenvolvam mais do que apenas habilidades de interpretação textual, contemplando também o trabalho com a argumentação, a adoção de uma postura crítica e reflexiva diante de temas relevantes e a compreensão dos estereótipos que se perpetuam socialmente sem que, muitas vezes, nos demos conta.

Nesse sentido, a atividade pretende incentivar uma formação leitora contextualizada e comprometida com a valorização da diversidade étnica brasileira, estimulando os alunos a construírem uma consciência crítica acerca das manifestações do racismo na contemporaneidade. A partir dessas considerações, sigamos para as considerações finais desta pesquisa.

7 À GUISA DE CONCLUSÃO

A partir desse ponto, acreditamos ser necessário retomar nosso objetivo de pesquisa inicialmente introduzido no trabalho. Relembramos, assim, que nos propomos a compreender como as implicaturas presentes nas obras divulgadas no perfil @oestevaoribeiro podem ser exploradas em sala de aula como recurso para estimular a reflexão crítica dos estudantes sobre a formação e a disseminação de estereótipos raciais. Buscamos, então, contribuir com o ensino ao promover discussões que favorecessem o desenvolvimento da leitura crítica no contexto escolar.

Pudemos compreender com esta investigação que o estudo das implicaturas nesse ambiente se torna essencial para entender como as imagens e narrativas, como os presentes nos quadrinhos, não apenas informam, mas também influenciam as percepções sociais e culturais. Logo, durante nossas considerações analíticas

percebemos que essa abordagem revela a complexidade da comunicação ao ampliar o entendimento desta para além do significado literal, tendo em vista que as implicaturas viabilizam uma leitura mais crítica e concreta de como a língua molda e é moldada pelas práticas sociais, especialmente quando se trata de narrativas formadoras de ideias e atitudes culturais, mostrando-se tenaz sua perspectiva a um viés pedagógico.

Nesse sentido, a percepção do que seriam essas implicaturas (sob a ótica da teoria) deve ser adequada à compreensão do aluno, uma vez que não lhe interessa uma abordagem estritamente alinhada à teoria pragmática, mas sim o entendimento de que a linguagem, seja ela verbal ou imagética, constrói sentidos; especialmente no estudo de gêneros multimodais, que articulam texto e imagem em sua interpretação. Mais do que isso, ao pensarmos no contexto de ensino, a formação do gênero é tão importante quanto a sua interpretação.

Por isso, torna-se necessária a contextualização do processo de criação do texto, tendo em vista que o leitor também realiza inferências sobre as intenções do produtor ao elaborar determinado discurso. Consideremos, assim, que a produção se inicia a partir da escolha da temática, alinhada à seleção e organização de elementos visuais e enunciativos, adequados ao layout estrutural do quadrinho. Em seguida, essa sequência passa a ser objeto de significação para o leitor, que interpretará tais unidades, inferindo significações a partir delas. Essa estrutura de raciocínio alinha os campos de conhecimento entre teoria e prática, efetivando uma concorrência formadora no aluno, conforme defende Geraldi (2011).

Sabendo disso, o professor precisa organizar uma sequência didática coerente a esse tipo de discussão, haja vista que ela possibilita várias abordagens, inclusive interdisciplinares como vimos nas amostras I e II deste trabalho. Essa organização não deve limitar-se ao conteúdo, pois o formato da sala costuma influenciar bastante nesse tipo de atividade. O formato de sala em “U” entre os estudantes costuma funcionar bem para o controle do debate, considerando a dinâmica em sala.

Vimos, durante a análise do texto, que nortear as discussões com questões pontuais ajuda a organizar e manter o debate na linha de raciocínio proposta pelo professor. Isso ocorre porque, embora seja importante que o aluno exponha suas percepções, o foco deve se manter na construção de uma análise crítica dos enunciados. Sabemos que o ensino no Brasil tem se tornado um desafio, no qual o professor precisa superar diversas etapas, como o controle da sala de aula, a resistência dos alunos em relação à disciplina e ao conteúdo, além dos processos formadores do conhecimento. Nesse contexto, quando os estudantes passam a interagir de forma assertiva, ativam um exercício fundamental da prática didática. Considera-se, ainda, que a leitura e a escrita representam desafios significativos, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Para finalizar, é importante destacar algumas limitações desta pesquisa. O estudo concentrou-se em um recorte específico do gênero tirinhas e em um contexto escolar delimitado, o que pode restringir a generalização dos resultados para outras realidades educacionais. Além disso, a análise esteve pautada em um número reduzido de atividades e interações, não contemplando, por exemplo, diferentes faixas etárias, níveis de ensino ou contextos socioculturais diversos. Como possibilidades para trabalhos futuros, sugere-se a ampliação do *corpus*, incluindo diferentes tipos de tirinhas e outros gêneros multimodais, a fim de investigar como as implicaturas e os estereótipos se manifestam em variados contextos discursivos.

CC BY NC SA

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth; PIERROT, Anne Herschberg. **Estereótipos e Clichês**. São Paulo: Contexto, 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 8. ed., São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso**.** Tradução de Paulo Bezerra. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 de maio de 2026

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos:** um estudo abrangente da arte sequencial: linguagem e semiótica. São Paulo: Ática, 1975.

COSTA, Bruno Marcelo de Souza; NUNES, Paulo Jorge Martins; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Rastros da senzala nas representações do negro na cultura e na educação brasileira. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 9, n. 1, e249141, 2024.

GERALDI, João Wanderley. **Ler e escrever: uma mera exigência escolar?** Revista do SELL, Uberaba, v. 1, n. 1, 2011a. DOI: 10.18554/rs.v1i1.20. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/20. Acesso em: 12 maio 2026.

GERALDI, João Wanderley. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular.** Revista Retratos da Escola, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 20 jun. 2026

GERALDI, João Wanderley (org.); ALMEIDA, Milton José de et al. **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011b. (Coleção Na sala de aula)

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRICE, Herbert Paul. Logic and Conversation. *In:* COLE, Peter; MORGAN, Jerry (Ed.). **Pragmatics** (Syntax and Semantics), v. 9. New York: Academic Press, 1975.

HORN, Laurence Robert. Neo-Gricean pragmatics: a Manichaean manifesto. *In:* BURTON-ROBERTS, Neil (Ed.). **Pragmatics**. London: Palgrave Macmillan, 2007.

LEVINSON, Stephen Curtis. **Presumptive Meanings:** the theory of generalized conversational implicature. Cambridge, MA: The MIT Press, 2000.

LOPES, Ana Cristina Macário. **Pragmática:** uma introdução. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018.

MALLET, Thiago Flávio. **Os quadrinhos e a internet: aspectos e experiências híbridas**. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade Nacional versus identidade negra. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PEREIRA, Ana Carolina Costa; ALCÂNTARA, Cláudia Sales de. **Histórias em quadrinhos na educação**. 1. ed. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021.

RAMOS, Paulo. Humor nos quadrinhos. In: VERGUEIRO, Waldomiro. RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação:** da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Roberta Pires de; BASSO, Renato Miguel. **Arquitetura da Conversação:** teoria das implicaturas. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAVEAU, Marie-Anne. **Análise do Discurso Digital: dicionário das formas e das práticas**. Campinas: Pontes Editora, 2021.

SILVA JÚNIOR, Pedro Adrião da. Pragmática: análise dos atos de fala. *In:* CARVALHO, Cid Ivan da Costa; BARBOSA, José Roberto Alves. **Teorias linguísticas:** orientações para a pesquisa. Mossoró: Edufersa, 2021.

SILVA, Marcos Paulo da. **A manifestação referencial dos estereótipos sobre a mulher na construção persuasiva de anúncios de cerveja.** 2022. 106 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022.

VARGAS, Aline Vieira. **O dito depois de grice:** explicaturas ou implicaturas default?. 2014. 94 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

Recebido: 23/06/2026
Aceito: 09/10/2026
Publicado: 31/10/2026

COMO CITAR:
FÉLIX, Jéssica Rayane Marinho; SILVA, Anadja Jeane da; SÁ, Jammara Oliveira Vasconcelos de. Implicaturas e estereótipos raciais no gênero quadrinhos: contribuições para o desenvolvimento da leitura crítica. **Colineares**, Mossoró, Brasil, v. 11, n. 2, p. 1–25, 2026. DOI: 10.59776/2357-8203.2026.8147. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RCOL/article/view/8147.