



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA

FELIPE GONÇALVES CARNEIRO

**EFEITOS DO (IN)DIZÍVEL DOS TEXTOS IMAGÉTICOS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL**

ARAGUAÍNA - TO
2020

FELIPE GONÇALVES CARNEIRO

EFEITOS DO (IN)DIZÍVEL DOS TEXTOS IMAGÉTICOS EM
LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Dr. João de Deus Leite

ARAGUAÍNA - TO
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

C289e Carneiro, Felipe Gonçalves.

Efeitos do (in)diversível dos textos imagéticos em livros didáticos de espanhol. / Felipe Gonçalves Carneiro. – Araguaína, TO, 2020.

186 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2020.

Orientador: João de Deus Leite

1. Análise de Discurso. 2. Livro didático de espanhol. 3. Regime enunciativo didático. 4. Texto imagético. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

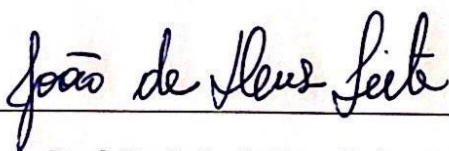
FELIPE GONÇALVES CARNEIRO

EFEITOS DO (IN)DIZÍVEL DOS TEXTOS IMAGÉTICOS EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL

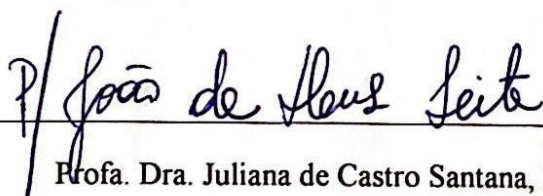
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras: Ensino de Língua e Literatura e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 14 / 09 / 2020.

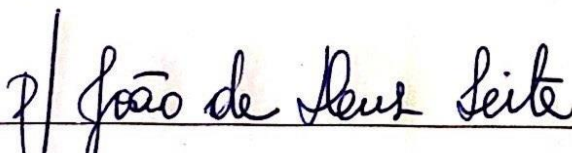
Banca Examinadora



Prof. Dr. João de Deus Leite, UFT



Prof. Dra. Juliana de Castro Santana, FATEC



Prof. Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo, UNIVAP/ITA

Araguaína, 2020

*Aos meus pais, Raimundo e Geralda, e irmãos,
Bruninho, Rafael e Danilo.*

“Mais evidente ainda é sua importância para a cultura geral: na vida dos indivíduos e das sociedades, a linguagem constitui fator mais importante que qualquer outro”

(SAUSSURE, 2012[1916], p. 38)

AGRADECIMENTOS

A Deus, eu agradeço, por todos os acontecimentos que ocorreram em minha vida, pois busco entender que todos os momentos (des)agradáveis pelos quais passamos, de alguma forma, servem de experiência e de aprendizado para o espírito imortal. Sou muito grato pela vida!

Aos meus pais e aos meus irmãos. Em especial, eu agradeço à minha mãe, Geralda, e ao meu irmão, Bruninho, pois acompanharam de perto a minha formação no Curso de Mestrado do PPGL-UFT.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. João de Deus Leite, deixo registrado aqui o meu eterno agradecimento. Agradeço, infinitamente, pela amizade, pela formação acadêmica e por ter-me oportunizado trilhar os caminhos pelos quais pude (re)significar o que é ser professor de língua materna e de língua estrangeira. Gratidão eterna e infinita!

Aos professores e servidores do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da UFT. Em especial, quero agradecer à Profa. Dra. Janete Silva dos Santos pelas aulas, pelos conselhos e pela amizade. Muito obrigado!

Agradeço à Profa. Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo e à Profa. Dra. Solange Mittmann pelas valorosas contribuições e considerações para a pesquisa no Exame de Qualificação. E, desde já, agradeço à Profa. Dra. Juliana de Castro Santana por ter aceito o convite para participar da banca de defesa da dissertação.

Aos amigos do grupo GETAD, pelos momentos de estudo e de aprendizado. Em especial, quero agradecer aos queridos amigos Deusa, Alcântara, Ana Cláudia, Andréia, Marizane e Gislaine.

Aos alunos e aos servidores do IFTO, *Campus Araguaína*.

RESUMO

Neste trabalho, ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso, preconizada por Michel Pêcheux, voltamos a nossa atenção para o livro didático de espanhol. Assim, considerando a instância discursiva da aula de língua estrangeira, conjecturamos que, de maneira geral, o aluno direciona seu olhar-leitor ao texto imagético que circula no espaço discursivo do livro didático de língua estrangeira, de modo a efetuar a leitura-interpretação da materialidade não verbal, que aí se encontra em circulação. Nesse sentido, entendemos que se potencializam os gestos de interpretação da imagem. A partir da perspectiva discursiva pecheuxtiana, consideramos o livro didático como um objeto simbólico que encerra um efeito de unidade, que denominamos como efeito de fechamento-textual. Entretanto, não podemos perder de vista que a imagem é equívoca, cuja incompletude é constitutiva. Nesse sentido, questionamo-nos: como se dá a operacionalização (textualização) dos textos imagéticos em livros didáticos de espanhol? Compreendemos que há um empreendimento do autor (função-autor) em (tentar) asseverar o efeito de unidade do texto imagético em circulação no livro didático, de modo a atender aos fins didático-pedagógicos para o ensino e o aprendizado de espanhol como língua estrangeira. Dessa forma, do acontecimento de textualização da materialidade imagética, entendemos que há um controle de ordem discursivo, na medida em que se pretende arregimentar a movência de sentidos, dando-lhe um trajeto de leitura para o texto imagético a partir da sua verbalização. Assim sendo, consideramos que a tentativa de contenção da dispersão de sentidos se dá por meio do *regime enunciativo didático*, que conforma o *dizível* do texto imagético. Nesse jogo discursivo, em que temos a imbricação do verbal com o não verbal, há um desencaixe constitutivo. Ademais, a imagem não precisa do verbal para significar, de modo que há a irrupção do *indizível* dos textos imagéticos, que consideramos como *pontos de fuga* do efeito de unicidade estabelecido pelo *regime enunciativo didático*. Portanto, o objetivo deste trabalho é problematizar e analisar o modo de operacionalização dos textos imagéticos em livros didático de espanhol do PNLD de 2018, triênio de 2018-2020. A partir dos critérios de seleção do material de análise, delimitamo-nos os três livros que compõem a coleção *Cercanía Joven*, destinados ao Ensino Médio. O *corpus* analítico de nosso trabalho está composto de seis recortes discursivos (RD), que, por sua vez, recortamos em sequências discursivas verbais (SDV) e sequências discursivas imagéticas (SDI). Assim, em nossas considerações analíticas, no movimento de *descrição-interpretação*, pudemos entrever os (im)possíveis efeitos do *indizível*, conjecturando, em certa medida, as posições-sujeito do aluno como leitor do texto imagético na instância da aula de espanhol.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Livro didático de espanhol. PNLD. Regime enunciativo didático. Texto imagético.

RESUMEN

En este trabajo, ancorados en los presupuestos teórico-metodológicos del Análisis de Discurso, preconizada por Michel Pêcheux, le dirigimos nuestra atención al libro didáctico de español. Así, considerando la instancia discursiva de la clase de lengua extranjera, conjeturamos que, de manera general, el alumno le dirige su mirada-lectora al texto de imágenes que circula en el espacio discursivo del libro didáctico de lengua extranjera, para realizar la lectura-interpretación de la materialidad no verbal, que se encuentra en circulación allí. En ese sentido, entendemos que se potencian los gestos de interpretación de la imagen. A partir de la perspectiva discursiva pecheuxtiana, considerando el libro didáctico como un objeto simbólico que cierra un efecto de unidad, lo que denominamos como efecto de cierre-textual. Sin embargo, no podemos perder de vista el hecho de que la imagen es equívoca, cuya incompletitud es constitutiva. En ese sentido, nos preguntamos: ¿cómo es la operacionalización (textualización) de los textos de imágenes en libros didácticos de español? Comprendemos que hay un emprendimiento del autor (función-autor) en (intentar) aseverar el efecto de unidad del texto de imágenes en circulación en el libro didáctico, con el fin de cumplir con los propósitos didáctico-pedagógicos para la enseñanza e el aprendizaje del español como lengua extranjera. Así que, del acontecimiento de textualización de la materialidad de imagen, entendemos que existe un control de orden discursivo, en la medida en que se pretende reglamentar el movimiento de sentidos, dándole un trayecto de lectura hacia el texto de imágenes desde su verbalización. Por lo tanto, consideramos que el intento de contener la dispersión de sentidos se da a través del *régimen enunciativo didáctico*, que conforma el *decible* del texto de imágenes. En este juego discursivo, en que tenemos la superposición de lo verbal con lo no verbal, hay una desconexión constitutiva. Además, la imagen no necesita de lo verbal para significar, de modo que hay la irrupción de lo *indecible* de los textos de imágenes, que consideramos como *puntos de huida* del efecto de unicidad establecido por el *régimen enunciativo didáctico*. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es problematizar y analizar el modo de operacionalización de los textos de imágenes en libros didácticos de español del PNLD de 2018, trienio de 2018-2020. A partir de los criterios de selección del material de análisis, nos delimitamos en los tres libros que componen la colección *Cercanía Joven*, destinados a la Enseñanza Media. El *corpus* de análisis de nuestro trabajo está compuesto de seis recortes discursivos (RD), que, a su turno, los recortamos en secuencias discursivas verbales (SDV) y secuencias discursivas de imágenes (SDI). Así, en nuestros apuntes analíticos, en el movimiento de *descripción-interpretación*, pudimos entrever, en alguna medida, las posiciones-sujeto del alumno como lector del texto de imágenes en la instancia de la clase de español.

Palabras clave: Análisis del Discurso. Libro didáctico de español. PNLD. Régimen enunciativo didáctico. Texto de imágenes.

SUMÁRIO

LISTA DE IMAGENS E DE TABELAS.....	12
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - A TRAMA DISCURSIVA DO TEXTO IMAGÉTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL	
Considerações iniciais.....	22
1.1 A materialidade não verbal na perspectiva discursiva: um breve percurso pela AD.....	23
1.2 O (in)dizível da materialidade não verbal: a incompletude do simbólico.....	44
1.3 O regime enunciativo didático em cena: a fal(h)a da imagem no livro didático.....	64
CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO: DO MATERIAL DE ANÁLISE AO DISPOSITIVO ANALÍTICO	
Considerações iniciais.....	76
2.1 Da seleção do material de análise.....	78
2.2 Da constituição e da análise do <i>corpus</i>	81
CAPÍTULO 3 - O (IN)DIZÍVEL DOS TEXTOS IMAGÉTICOS: ENTRE A UNIDADE E A DISPERSÃO	
Considerações iniciais.....	87
3.1 O <i>Manual do professor</i> e a perspectiva discursiva.....	90
3.2 Recorte discursivo 1: <i>El mundo hispanohablante: ¡Viva la pluralidad!</i>	99
3.3 Recorte discursivo 2: <i>El arte de los deportes: ¡salud en acción!</i>	117
3.4 Recorte discursivo 3: <i>Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?</i>	131
3.5 Recorte discursivo 4: <i>Consumo consciente: ¿te sientes persuadido a comprar?</i>	148
3.6 Recorte discursivo 5: <i>Conéctate con la innovación: a reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos</i>	162
3.7 Recorte discursivo 6: <i>Mundo laboral: mercados, voluntariado, prejuicios y desafíos</i>	168

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
REFERÊNCIAS.....	181
Referências teóricas.....	181
Referências do material de análise e da epígrafe imagética.....	185

LISTA DE IMAGENS E DE TABELAS

Figura 1 – Signo linguístico saussuriano.....	25
Figura 2 – Esquema da relação entre interdiscurso e o intradiscurso.....	46
Figura 3 – Música popular cubana <i>Guantanamera</i>	103
Figura 4 – Música popular brasileira <i>Aquarela do Brasil</i>	105
Figura 5 - Textos imagéticos do RD 1.....	107
Figura 6 - Texto imagético do RD 2.....	121
Figura 7 - Texto imagético do RD 3.....	136
Figura 8 – Texto imagético 1 do RD 4.....	151
Figura 9 – Texto imagético 2 do RD 4.....	152
Figura 10 – Texto imagético 3 do RD 4.....	158
Figura 11 – Texto imagético 4 do RD 4.....	159
Figura 12 - Textos imagéticos do RD 5.....	165
Figura 13 - Textos imagéticos do RD 6.....	170
Tabela 1 - Obras de língua estrangeira moderna - espanhol aprovadas no PNLD de 2018.....	80
Tabela 2 - Procedimento de constituição do <i>corpus</i> de análise.....	83
Tabela 3 - Sugestão de resposta da questão três – RD 1.....	111
Tabela 4 - Sugestão de resposta da primeira questão – RD 2.....	129
Tabela 5 - Sugestão de resposta das questões referentes à SDV 7 do RD 6.....	175

INTRODUÇÃO



(GARCÍA; HERNÁNDEZ, 2011, p. 28)

“[...] indo mais além, podemos estender a noção de texto às linguagens não verbais”
(ORLANDI, 2001, p. 10)

Iniciamos a introdução deste trabalho com a mobilização dos dois *textos* que foram escolhidos para configurar a epígrafe desta seção. Conforme é possível observar, trata-se de duas materialidades significantes, uma imagética e a outra verbal. E elas tocam, sobremaneira, a nossa proposta de investigação, bem como circunstanciam a nossa motivação para o desenvolvimento deste trabalho. Dito isso, começemos pela citação de Orlandi (2001, p. 10), em que a referida autora faz menção às *linguagens não verbais*. Essa formulação, de algum modo, assinala os avanços ocorridos no âmbito do campo epistemológico da Análise de Discurso francesa, preconizada por Michel Pêcheux. Por conseguinte, vemos que o arcabouço teórico-metodológico pecheuxtiano já não se encontra circunscrito à materialidade da língua, o que nos permite debruçar sobre outras bases materiais de linguagem, pelas quais o *discurso* perpassa. Assim, considerando a assertiva orlandiana, dirigimo-nos à materialidade imagética, para que possamos narrativizar uma breve experiência que tivemos como professor de espanhol há alguns anos, referente ao período em que ministrávamos a disciplina de espanhol como língua estrangeira nas turmas de 6º a 9º ano da educação básica.

A formulação imagética que epigrafa a seção introdutória foi recortada de um livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental, em que o utilizávamos para ministrar as aulas de língua espanhola. Assim, no decorrer de uma aula nesse referido ano escolar, com o apoio do livro didático em questão, abordávamos uma lição que versava sobre as principais refeições que temos nas sociedades ocidentais. No livro, essa lição estava dividida em quatro textos de cunho temático, de modo que cada um desses textos se referia a uma refeição do dia, quais sejam: o café da manhã, o almoço, o lanche e a janta. Como já mencionamos, trata-se de um

material didático em língua estrangeira, destinado ao ensino de espanhol a alunos brasileiros. Os textos temáticos, podemos assim dizer, estavam todos estruturados em diálogos, em que tínhamos as personagens em interlocução, que reportavam às práticas discursivas do dia a dia, em harmonia com o tema das refeições que se abordava.

Em conjugação a esses diálogos, havia a presença de formulações imagéticas, o que, a nosso ver, engendrava um efeito de legendagem, pois, no tecido da materialidade não verbal, havia a formulação visual das personagens que estavam em interlocução. Desse modo, considerando a sequência das refeições, a epígrafe imagética em questão discursivizava o texto temático sobre a janta. E, nesse diálogo, tínhamos as personagens Julián e Marcos, que aparecem representados no desenho, sendo, então, esses dois homens que se encontram na frente da geladeira, estabelecendo suposto diálogo, conforme podemos observar na epígrafe imagética. Então, na medida em que realizávamos gestos de interpretação acerca da materialidade verbal do texto temático que estava no livro didático do 7º ano, que tematizava a janta, de forma que abordávamos o vocabulário dos alimentos, traduzíamos da língua espanhola para a língua portuguesa alguns significantes linguísticos, etc. Nesse momento, na instância discursiva da aula, uma aluna se ancora na materialidade imagética e nos dirige o seguinte questionamento, a saber: “Professor, eles são casados?!”. Fomos surpreendidos com a dúvida formulada pela aluna. Deparamo-nos com a contingência, com a (im)possibilidade de o sentido se inscrever no tecido visual. No entanto, a materialidade imagética engendrou significação para a aluna, de modo que ela se filiou a certa rede de sentido, que, por sua vez, produziu um deslizamento do *dizível* do efeito de unicidade estabelecido pelo diálogo entre Julián e Marcos. Ou seja, a aluna subjetivou a materialidade imagética que estava imbricado com o texto verbal das personagens. E a opacidade, propriedade constitutiva da linguagem, permitiu o assentamento provisório do sentido de que eles eram casados, sendo produzido pela aluna durante a aula de língua espanhola.

Assim, dadas as circunstâncias do acontecimento de leitura-interpretação feita pela aluna acerca da imagem em circulação no livro didático de espanhol do 7º ano do Ensino Fundamental, questionamo-nos, então: em que medida se dá esse efeito outro que pode ser produzido na linguagem não verbal, pelo aluno, na instância discursiva de uma aula de língua espanhola? Como lidar com essa contingência, com essa (im)possibilidade de leitura-interpretação produzida pelo aluno a partir da materialidade imagética? A nosso ver, entendemos que houve uma dispersão do efeito de fechamento-textual, que discursivizava a materialidade imagética em circulação no referido livro didático. Assim, dado o

acontecimento que experienciamos nessa aula específica de língua espanhola, temos a nossa motivação que culminou na proposição de pesquisa desta dissertação.

Portanto, interessa-nos investigar a temática do *(in)dizível* dos textos imagéticos em livros didáticos de espanhol, pois partimos do princípio de que o livro didático é uma tecnologia auxiliar do professor. A partir desse princípio, faz-se necessário que pesquisas lancem luz aos livros didáticos, no sentido de problematizar e de analisar o modo como os saberes são didatizados. Por isso, inscritos na Análise de Discurso francesa, preconizada por Michel Pêcheux (AD, doravante), direcionamo-nos para os livros didáticos de espanhol, buscando pensar no modo de operacionalização¹ dos textos imagéticos² que estão ali inscritos.

É sabido que os livros didáticos destinados ao ensino e ao aprendizado de uma língua estrangeira trazem, em sua configuração, a linguagem verbal na língua alvo de estudo, assim como a linguagem não verbal. Assim sendo, conjecturamos que, talvez pelo fato de ser uma língua estrangeira, muitas vezes, uma língua estranha ao aluno, visto que não se trata de um material didático em língua materna, entendemos que esse fato potencializa os gestos de interpretação da imagem. Por conseguinte, observamos que o texto imagético recebe lugar de destaque, tendo assim uma projeção acentuada no espaço discursivo do livro didático de língua estrangeira. Apesar de o nosso material de análise, neste trabalho, ser o livro didático de língua espanhola, em alguma medida, encontramos certa similaridade com a língua portuguesa na questão dos significantes linguísticos. Contudo, no intuito de endossar o que estamos circunsciando acerca da projeção da materialidade imagética no livro de língua estrangeira, podemos pensar sobre a imagem no livro didático de alemão ou de japonês para estudantes brasileiros. Dessa forma, a depender da relação do aluno com a língua estrangeira em estudo, do grau de domínio dessa língua alvo, podemos tematizar que a imagem vai capturá-lo, de modo a propiciar a interpretação, a dispersão e a movência de sentidos.

Retomando a questão da configuração do livro didático, em que nos deparamos com o jogo discursivo entre o verbal e o imagético, nessa conjuntura, tenta-se compreender a

¹ A respeito do termo “operacionalização” que utilizamos em nossa dissertação, referimo-nos ao modo de funcionamento dos textos imagéticos nos livros didáticos de espanhol, na medida em que consideramos que a imagem não está sendo discursivizada (textualizada) de qualquer maneira. Nesse sentido, embora o referido termo possa produzir um efeito de controle e de transparência, não perdemos de vista a questão da linguagem em funcionamento, pois valemo-nos, neste trabalho, da propriedade opaca e equívoca da imagem. A nosso ver, tendo em conta esse processo de discursivização (textualização) da imagem, entendemos que há uma discursividade didático-pedagógica de forma a aportar, em certa medida, ao ensino e ao aprendizado de espanhol como língua estrangeira a alunos brasileiros.

² Em relação ao termo “texto imagético”, estamos considerando a imagem sob os efeitos (im)postos pelo *regime enunciativo didático*, que configura o *dizível* da imagem, de modo a engendrar o efeito de fechamento-textual. Essa temática é (re)abordada no item 1.3 desta dissertação. Também, neste trabalho, mobilizamos os termos “texto não verbal” e “texto visual”, de forma que os tratamos em uma relação sinonímica com a formulação “texto imagético”.

linguagem verbal por meio do não verbal, e, nessa relação que imbricam diferentes formas de linguagem, podemos entrever que há o engendramento de um efeito de traduzibilidade, o que pode acarretar no reducionismo da propriedade opaca da materialidade imagética. Trata-se, no entanto, de um efeito ideológico que coloca a linguagem verbal em primazia, tendo-a em sobreposição em relação aos demais sistemas de significação (Cf. ORLANDI, 1995; ORLANDI, 2007[1992]; SOUZA, 2001). Dito isso, partimos da hipótese de que os textos não verbais estão inscritos como mero repasse da linguagem verbal no espaço discursivo do livro didático de espanhol como língua estrangeira. E mais: na tentativa de se evitar o equívoco e a dispersão de sentidos, na junção do verbal e do imagético no livro didático de língua estrangeira, potencializa-se o equívoco e os diferentes gestos de interpretação.

Assim sendo, tomamos essas formas de linguagem com circulação nos livros didáticos de espanhol como materialidades significantes³. Por conseguinte, ver o livro didático em uma perspectiva discursiva é concebê-lo como objeto simbólico que se encontra sob a prevalência de um imaginário, na medida em que se engendra o efeito de fechamento-textual, de modo que as materialidades significantes verbais e não verbais que nele circulam estão supostamente harmonizadas no espaço discursivo que o configura. Desse modo, filiar-se ao campo teórico-metodológico pecheuxtiano é assumir a posição de que a imagem é materialidade significativa e, portanto, implica considerá-la como produtora de *discurso*.

Com efeito, considerando o que estamos circunscrevendo sobre o livro didático, na perspectiva discursiva, e dadas as instâncias que envolvem o ensino e o aprendizado da língua espanhola, bem como o trabalho de textualização das materialidades não verbais, podemos dizer que há uma relação discursiva entre o professor, o aluno e o autor. Assim, considerando essa relação, vemos como ponto de problematização a operacionalização dos textos imagéticos nos livros didáticos de espanhol, de modo que lançamos alguns questionamentos para a nossa reflexão, a saber: como esses textos são significados na instância de textualização no trabalho de autoria do livro didático? Como se dá o processo de significação das materialidades imagéticas considerando sua circulação no livro didático? Com o intuito de

³ Tendo em conta o nosso objeto de análise, a imagem em circulação no livro didático de espanhol como língua estrangeira, e considerando a nossa inscrição teórica ao campo epistemológico pecheuxtiano, tomamos a imagem como “materialidade significativa”. Apoiamo-nos nos trabalhos de Lagazzi (2011), de modo que, nas palavras da autora, a partir da formulação “materialidade significativa”, ela tematiza que buscou “reafirmar ao mesmo tempo a perspectiva materialista e o trabalho simbólico sobre o significativo. [...] falar do discurso como *a relação entre a materialidade significativa e a história* para poder concernir o trabalho com diferentes materialidades e reiterar a importância de tomarmos o sentido como efeito de um trabalho simbólico sobre a cadeia significativa, na história” (LAGAZZY, 2011, p. 401, grifo da autora). Além do termo “materialidade não verbal” para referirmos à imagem, como “materialidade significativa”, em nossa dissertação, valemo-nos, também, dos termos utilizados por Fernandes (2013), quais sejam: “materialidade visual” e “materialidade imagética”.

endossar a nossa problematização, apresentamos um excerto de Silva (2015, p. 118) em que ela aborda a análise de livros didáticos de espanhol, provenientes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, doravante), de 2014. Assim, a referida autora afirma que:

como se pode observar nos materiais didáticos para análises enviados para as escolas, disponível no *site* do MEC, as obras indicadas e oferecidas para as escolas, incluem textos que nem sempre são explorados *nem se consideram suas especificidades*, o que faz com que sejam subaproveitados. É importante que sejam garantidas ao aluno a experiência de leitura e a dimensão do prazer, envolvidos no processo de aprendizagem de outra língua (SILVA, 2015, p. 118, grifo nosso).

De acordo com a passagem supracitada, trazemos para discussão o fato de que no conjunto de obras do PNLD de 2014 para o ensino-aprendizado da língua espanhola, na disciplina de língua estrangeira moderna, não se consideram as especificidades de alguns textos, e, dado o efeito imaginário de primazia da linguagem verbal, fazemos valer a hipótese de que os textos imagéticos estão inseridos nesse bojo. Contudo, o campo epistemológico discursivo (re)elaborado por Michel Pêcheux considera a especificidade das diversas formas de linguagem que circulam em nossa sociedade, de modo que o não verbal engendra significação, tendo em vista a sua própria “espessura semântica” (Cf. ORLANDI, 2015).

Cumpre-nos ressaltar que a linguagem é concebida como materialidade opaca, cujo processo de significação se dá na e pela historicidade. Assim sendo, com ancoragem no tecido visual, os sujeitos significam a materialidade não verbal com a sua inscrição a redes de sentidos (Cf. PÊCHEUX, 2015a[1983]). Assim, dada a constituição sócio-histórica e ideológica dos sujeitos, não coadunamos com a noção de imanência dos sentidos, de modo que a noção de univocidade é efeito ideológico que toma a linguagem como transparente, e a repetibilidade dos sentidos confere-lhe esse caráter. Com efeito, os sujeitos e os sentidos são moventes, e nos espaços discursivos a tensão e o equívoco se presentificam. E é neste lugar que colocamos o livro didático de espanhol, com o nosso enfoque nos textos imagéticos, configurando-se uma instância discursiva em que não há fechamento pleno dos sentidos, visto que há movimento, há deslocamentos, em outras palavras, há *pontos de fuga* (Cf. FERNANDES, 2013; 2017).

Consentimos com Orlandi (2007, p. 21), quando a autora afirma que “partimos do princípio de que há sempre interpretação [...] estabilizada ou não, mas sempre interpretação”, de forma que os textos imagéticos são passíveis de serem lido-interpretados diferentemente do modo como foram discursivizados pelo autor no livro didático. Em termos discursivos, vemos

aí a abertura da materialidade simbólica para as múltiplas (im)possibilidades de significação. Então, perguntamo-nos: o livro didático de espanhol deixa entrever alguma consideração do imagético em sua propriedade opaca? Assim, ante essa questão reflexiva, podemos entrever um jogo discursivo das relações de força e de sentido no engendramento de *efeito de sentido*, as quais são oriundas das formações imaginárias, tendo em conta as posições discursivas do autor, do professor e do aluno. De fato, há uma escansão de sentidos, e eles estão em disputa.

Então, com base nas referidas considerações, este trabalho tem como objetivo problematizar e analisar o modo de operacionalização dos textos imagéticos nos livros didáticos de espanhol do PNL D de 2018. Dessa forma, para o desenvolvimento deste trabalho, consideramos que as materialidades imagéticas são textualizadas pelo autor de modo a configurar o efeito de fechamento-textual do livro didático, em que “a dispersão é domesticada” (ORLANDI, 2001, p. 96). Assim, tendo em vista o acontecimento de discursivização desses textos, consideramos que a linguagem não verbal é parafraseada pelo linguístico, em que se configura o *dizível* do texto imagético. Assim sendo, há *traços distintivos* no tecido visual da imagem que a fazem significar de outro modo, e o *indizível* se presentifica.

Nessa medida, valemo-nos das considerações de Fernandes (2013; 2015) acerca do trabalho de leitura do imagético, o que nos permite relacionar com a questão que estamos pontuando sobre a sua circulação no livro didático de espanhol. A referida autora aborda, com ancoragem em Pêcheux (2014[1982]), sobre a divisão social do trabalho de leitura, reporta-se ao espaço de sala de aula, em que encontramos sentidos que são autorizados e legitimados. Dessa forma, temos que o *dizível* do imagético no livro didático de espanhol, instaurado pelo autor em sua forma-sujeito (função-autor), estabelece efeitos de evidência, de forma que o livro didático se torna o “portador de um saber já instituído, legitimado pela prática e, portanto, inquestionável” (DE NARDI, 2007, p. 136). Nesse sentido, fazemos alusão à perspectiva defendida por Coracini (2010), que versa sobre o jogo discursivo na aula de leitura, e, permitamo-nos realizar um deslocamento para pensarmos a leitura-interpretação do texto imagético no livro didático de espanhol. Desse modo, a referida autora tematiza a hipótese de que “a aula de leitura constitui uma arena de luta pela significação em que o mais forte acaba tirando vantagem do lugar que ocupa na instituição para fazer valer seu ponto de vista” (CORACINI, 2010, p. 67), de forma que nessa “arena” está situado o jogo discursivo entre autor, professor e aluno.

Orlandi (2001, p. 93) esclarece-nos que “se a discursividade é incomensurável em seu real, o texto representa imaginariamente o dizer como uma extensão com limites, pausas,

beiradas (bordas) possíveis”. Desse modo, almejamos apreender o funcionamento discursivo desses textos imagéticos, na medida em que possamos conceber os furos em sua estrutura, aquilo que escapa e dispersa do efeito do *dizível*. Neste trabalho, consideramos e particularizamos o *dizível* a partir da noção de *regime enunciativo didático*, sendo por nós definido como uma instância fundadora de efeito de unidade (fechamento-textual), tendo em vista o trabalho de autoria do autor, em que se (im)põe um trajeto de leitura para o texto imagético. Ressaltamos que essa noção de *regime enunciativo didático* recai sobre a questão da parafraseagem do não verbal pela materialidade linguístico-histórica, pois, a partir de nossa perspectiva teórica, há o reducionismo do potencial simbólico da materialidade imagética.

Nas aulas de língua estrangeira, é bastante comum o uso de imagens para o ensino-aprendizado de vocabulário na língua-alvo, podemos citar, por exemplo, o ensino-aprendizado de sintagmas verbais ou de sintagmas nominais. Trata-se de um método audiovisual (Cf. DE NARDI, 2007), de forma que, no jogo discursivo entre o verbal e o não verbal, engendra-se um efeito de decalque. Entretanto, não nos colocamos numa posição de maneira a desvalidar tais práticas pedagógicas. Ao contrário, também, valemo-nos delas. A questão que levantamos aqui concerne ao fato de que há uma hiância constitutiva neste jogo discursivo, na imbricação do verbal com o imagético.

Dessa forma, ancoramo-nos em De Nardi (2007), em que a autora tece reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol, e assim, tematiza sobre as contribuições da AD às aulas de língua espanhola, e que são válidas e assertivas ao ensino e ao aprendizado de outras línguas estrangeiras. A inscrição no quadro epistemológico pecheuxiano nos permite observar a materialidade imagética, no espaço discursivo da aula de língua espanhola e de cultura dos países hispanofalantes, a partir do equívoco, dando-nos a possibilidade de lançar um olhar para o não-todo, de forma a pensar o ensino-aprendizado pelo viés da incompletude, em que nos deparamos com o sentido outro. Na oportunidade, mobilizamos os dizeres da autora, vejamos:

Inscritos nesse espaço teórico, somos levados a nos confrontar com as *evidências*, o que nos impede de ver como *naturais* as noções com que trabalhamos, propondo que olhemos para a sua historicidade, para os discursos teórico-políticos de que são fruto. E mais, estar na AD é reconhecer a nossa condição de sujeitos cindidos e, no caso dos professores de segunda língua, compreender, também, que paixões e resistências condicionam *esse nosso saber a língua*, o nosso olhar sobre ela. É preciso, então, desacomodar-se, deixando de aceitar o *óbvio* e instaurando questionamentos constantes sobre os discursos que envolvem nossa prática, o que começa por tratar a língua com que trabalhamos não como um instrumento dócil e dominável, mas como uma materialidade, por vezes resistente, pela qual se tecem discursos e sujeitos, amarram-se memórias, produzem-se culturas (DE NARDI, 2007, p. 166, grifos da autora).

A partir dessas reflexões, vemos que a AD possibilita-nos questionar as evidências do *regime enunciativo didático* no livro didático de espanhol, que discursiviza e acomoda a materialidade imagética sob o efeito de fechamento textual, conformando o *dizível* da imagem. Assim sendo, com a noção de real a partir da perspectiva pecheuxtiana, observamos que a falta na estrutura da língua e na estrutura da imagem são constitutivas, de modo que é impossível de se dizer e de se mostrar tudo, mas essa impossibilidade de simbolização se presentifica nas materialidades simbólicas sob efeitos. Dessa forma, cumpre considerar que “a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem” (ORLANDI, 2007, p. 9). Portanto, ressaltamos a importância de potencializar a leitura-interpretação dos alunos frente aos textos imagéticos, expondo-os a não transparência da materialidade simbólica, inclusive nas aulas de língua estrangeira.

Por conseguinte, dadas as considerações que vimos arrolando, perguntamo-nos: como se dá a operacionalização dos textos imagéticos em livros didáticos de espanhol? Nessa medida, este trabalho tem como objetivo geral problematizar e analisar o modo de operacionalização dos textos imagéticos em livros didáticos de espanhol do PNLD de 2018, triênio 2018-2020. E, com relação aos objetivos específicos, apresentamos as seguintes metas, quais sejam:

- i) analisar em que medida o jogo discursivo entre o verbal e o não verbal implica o reducionismo dos textos imagéticos;
- ii) verificar os (im)possíveis efeitos de sentido engendrados a partir do *regime enunciativo didático*, que configura o *dizível* dos textos imagéticos;
- iii) aventar os (im)possíveis pontos de dispersão que deflagram os efeitos do *indizível* dos textos imagéticos; e
- iv) analisar o funcionamento discursivo dos textos imagéticos, a partir da elisão do *regime enunciativo didático*.

Para finalizar esta seção introdutória, apresentamos o modo como estruturamos este trabalho. Sendo assim, essa dissertação de mestrado está organizada em três capítulos, além das seções de introdução e de considerações finais. No primeiro capítulo, contemplamos o nosso recorte teórico, em que apresentamos, brevemente, a constituição do quadro epistemológico pecheuxtiano, de maneira que nos possibilitou abordar a relação constitutiva entre linguagem, história e sujeito, assim como versamos sobre o tratamento da materialidade imagética no campo da AD. Também, circunstanciamos em que medida consideramos o *dizível* e o *indizível* do imagético para a nossa pesquisa, apresentando e particularizando a

noção de *regime enunciativo didático*. E, ao final deste primeiro capítulo, mobilizamos algumas perspectivas que versam sobre o funcionamento discursivo de materialidades não verbais.

No segundo capítulo, tratamos de apresentar o percurso metodológico que utilizamos para o desenvolvimento de pesquisa. Dividimo-lo em duas seções, de modo que, na primeira, apresentamos os critérios de seleção de nosso material de análise, e, neste caso, analisamos os livros didáticos da coleção *Cercanía Joven*. A segunda seção trata dos procedimentos para a constituição do *corpus* e da descrição de nosso dispositivo analítico. A respeito do terceiro e último capítulo, ele está estruturado em sete seções, de forma que, na primeira, dedicamo-nos em perscrutar o *Manual do professor* da coleção *Cercanía Joven*; e as demais seções constam as nossas considerações analíticas sobre os recortes discursivos que realizamos no material de análise.

CAPÍTULO 1 - A TRAMA DISCURSIVA DO TEXTO IMAGÉTICO NO LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL

“O que se quer dizer exatamente quando se fala que certos seres, acontecimentos ou situações são irrepresentáveis pelos meios da arte? [...] Diz-se, num primeiro sentido, que é impossível tornar presente o caráter essencial da coisa em questão. Não se pode nem colocá-la diante dos olhos nem encontrar para ela um representante que esteja à sua altura”
(RANCIÈRE, 2012, p. 119-120)

Considerações iniciais

Neste capítulo, apresentamos o nosso recorte teórico a partir do campo epistemológico da AD de base pecheuxtiana. Assim, mobilizamos esse dispositivo teórico-metodológico, que fundamenta a presente pesquisa, de forma a atingirmos o objetivo do presente trabalho. Para tanto, em atenção à nossa proposição de pesquisa, estruturamos este capítulo em três seções, as quais não se apresentam de forma estanque, ou melhor, tentamos não as dispor dessa maneira, pois buscamos articular e fazer dialogar ambas as seções, tratando de harmonizá-las a partir de um fio condutor que atendesse à proposta tanto do capítulo quanto do trabalho em geral.

Na primeira seção, dedicamo-nos a tecer considerações sobre a constituição epistemológica da AD pecheuxtiana. Entretanto, realizamos uma abordagem em termos gerais, de forma que enfocamos alguns conceitos básicos, como a definição de *discurso*. E, no avanço do texto, procuramos alinhar os conceitos abordados para compreendermos como este quadro teórico concebe as materialidades verbais e não verbais.

Na sequência, temos a segunda seção em que nela pudemos adentrar mais no escopo de nosso trabalho. Assim sendo, tratamos de particularizar em que medida tomamos os termos *dizível* e *indizível* para o entendimento do que vimos abordando e problematizando. A tônica está voltada para a incompletude do simbólico, de modo que, para atingir a centralidade da seção, mobilizamos as noções de *memória*, de *interdiscurso*, de *real* e de *silêncio*.

Na terceira e última seção, demos deferência ao acontecimento de textualização dos textos imagéticos nos livros didáticos de espanhol, tendo em vista o trabalho de autoria do autor, bem como suas implicações no processo de significação. E aqui apresentamos as nossas considerações em torno do *regime enunciativo didático*. No ensejo, também abordamos a perspectiva de alguns autores em relação ao engendramento de sentidos por meio das

materialidades não verbais, assim sendo, mobilizamos as noções de *punctum*, de *policromia* e de *intericonicidade*.

1.1 A materialidade não verbal na perspectiva discursiva: um breve percurso pela AD

Esta seção contempla os nossos apontamentos conceituais concernentes à constituição epistemológica da AD de linha francesa, preconizada pelo filósofo Michel Pêcheux, no final dos anos 60, na França. De maneira sumarizada, apresentamos as bases teóricas que atravessam e que dão sustentação ao constructo teórico-analítico pecheuxtiano. Para tanto, partimos da perspectiva que concebe a linguagem em sua propriedade opaca e com o efeito no *simbólico*, considerada como *materialidade significativa*, sendo pensada na sua relação *constitutiva* com os *sujeitos*, com os *sentidos* e com a *história*. Assim, para realizar o processo de constituição e de elaboração da AD, Michel Pêcheux efetuou certas articulações teóricas e empreendeu alguns deslocamentos no tratamento de conceitos a partir dos conhecimentos oriundos de diferentes campos científicos que circulavam naquele período na França, de modo a irromper no trabalho teórico-conceitual do objeto de estudo da AD, definido por ele como *discurso*.

Na medida do avanço do percurso que nós delineamos para síntese e que compõe a presente seção, inserimos, também, algumas das inquietações e das mobilizações de Michel Pêcheux que, a partir das quais, motivaram-no a (re)elaborar os dispositivos teórico-analíticos da então *teoria materialista dos processos discursivos*. Sendo assim, inicialmente, as nossas ponderações estão assentadas na materialidade verbal, uma vez que a *língua* foi o ponto de ancoragem para que Pêcheux (2014[1969]; 2014[1975]), em seu labor no campo das ciências sociais, pensasse a relação da *linguagem* (materialidade linguístico-discursiva) com a *ideologia*, de modo a compreender os *processos constitutivos* de engendramento de *efeito de sentido*. Na sequência, a partir dessa incursão primeira que realizamos, damos deferência à materialidade não verbal, porquanto interessa-nos, também, sobretudo, para o desenvolvimento da nossa proposição de pesquisa, o modo como a AD concebe a constituição e a movência de sentidos a partir das bases simbólicas não verbais.

Neste momento, ocupamo-nos da materialidade verbal recorrendo aos pressupostos teóricos saussurianos a partir da obra póstuma *Curso de Linguística Geral*, publicada em 1916. As contribuições teóricas de Saussure (2012[1916]) proporcionaram, indubitavelmente, mudanças e avanços consideráveis nos estudos acerca da língua(gem), instituindo a Linguística Moderna, desse modo alocando-a em uma posição de ciência, concedendo-lhe

uma legitimidade epistemológica. Conforme consta em sua obra, para levar a cabo o seu trabalho de sistematização em torno da língua, em que ela foi alçada, desde então, a objeto de investigação da área da Linguística, Saussure (2012[1916]) toma-a como material de problematização e de análise a partir da disjunção do falante, em que o seu funcionamento sistêmico torna-se a centralidade de seus apontamentos no âmbito dos estudos da linguagem verbal. Neste ponto, a despeito de a língua ser considerada uma *instituição social*, segundo está preconizado em sua obra, ele a afasta da fala (*parole*) para as suas inferências teóricas e analíticas. Ou seja, em outras palavras, há o apartamento do que é de domínio social (a língua) do que é de domínio individual (a fala).

No entanto, compreendemos a necessária supressão do falante para teorizar acerca do funcionamento sistêmico da língua, sendo teorizada como um sistema de signos linguísticos, em sua configuração indissociável da imagem conceitual (significado) com a imagem acústica (significante). Dando sequência aos fundamentos teóricos a partir da esteira saussuriana, apresentamos a seguir um trecho da obra *Curso de Linguística Geral*, em que Saussure (2012[1916]) apresenta-nos os ditames que diferenciam a língua e a linguagem, observemos:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação (SAUSSURE, 2012[1916], p. 41).

A partir dos preceitos teóricos citados anteriormente, observamos a língua como parte da linguagem, sendo capaz de se fazer unidade. Por conseguinte, a língua se apresenta sob uma propriedade sistematizável, cujo *status* entre os fatos da linguagem lhe confere uma autonomia de funcionamento a partir do seu princípio de classificação. Nesse sentido, com o empreendimento teórico saussuriano sobre a língua, torna-se possível pormenorizá-la em suas unidades mínimas, bem como apreender o funcionamento regular e sistêmico dos signos linguísticos, por um lado. Sendo assim, “é desse funcionamento autônomo que será preciso pensar os processos discursivos” (MALDIDIER, 2017[1989], p. 34).

Por outro lado, a linguagem não verbal apresenta-se como “multiforme e heteróclita”, tornando-se incapaz a sua classificação em unidades menores regulares, tampouco sendo

possível elencar a sistematicidade de seu funcionamento, tal qual foi realizado com a língua. No entanto, à luz dessas considerações acerca da linguagem não verbal, interessa-nos considerá-las a partir de um panorama discursivo. Nesse sentido, recorreremos aos apontamentos de Henry (2013[1977]) que nos permitem pensar na questão da propriedade (in)sistemizável da linguagem, em que ele assevera, por exemplo, que é impossível a negação na imagem, isto é, segundo ele, “não há na imagem uma não coisa, por exemplo, não árvore ou não homem. A imagem, mesmo que seja tão abstrata quanto o quadrado branco sobre o fundo branco de Malevitch [...] é sempre imagem de alguma coisa” (HENRY, 2013[1977], p. 165). Assim, com base nessa propriedade de (in)sistemização da linguagem, vemos que a materialidade não verbal está isenta de categorias de classificação *a priori*, sem um funcionamento que lhe é próprio.

No tocante à natureza dos signos linguísticos, na perspectiva saussuriana, pois adiante, em momento oportuno, apresentaremos a configuração desses signos sob um viés discursivo pecheuxtiano a partir das formulações de Lacan (1998[1957]), manifesta-se como um sistema para exprimir e distinguir as ideias, dado que sem o recurso dos signos linguísticos, o pensamento, considerado como “uma massa amorfa e indistinta” (SAUSSURE, 2012[1916], p. 158), seria indiscretizável. Ou seja, “o pensamento, caótico por natureza, é forçado a precisar-se ao se decompor” (SAUSSURE, 2012[1916], p. 159). Na continuidade, apresentamos o esquema (Figura 1) da entidade psíquica teorizada por Saussure (2012[1916]), vejamos:

Figura 1 - Signo linguístico saussuriano.



Fonte: *Curso de Linguística Geral* (SAUSSURE, 2012[1916], p. 161).

A partir da imagem apresentada anteriormente, observamos que a configuração do signo linguístico saussuriano apresenta-se em duas faces, a saber: significado e significante, as quais estão em uma relação indissociável, pois “esses dois elementos estão intimamente unidos e um reclama o outro” (SAUSSURE, 2012[1916], p. 107). Ademais, observamos que no arranjo apresentado há uma *barra* que estabelece a conjunção das duas faces. Nessa

perspectiva, não se concebe o significado separado do significante, e esse fato estabelece, a nosso ver, um efeito de imanência, em que a significação está numa relação de interioridade.

Ainda de acordo com Saussure (2012[1916]), ressaltamos que o significante é arbitrário com respeito ao significado, pois esse é isento de quaisquer motivações para designar algo no mundo, “com o qual não tem nenhum laço natural na realidade” (SAUSSURE, 2012[1916], p. 109). E mais: há uma relação solidária entre os signos linguísticos em uma língua natural, o que implica o seu valor linguístico, diferenciando-se, dessa forma, em termos de aspecto conceitual (significado). Em torno deste ponto específico, encontramos a abertura para o surgimento da futura semântica discursiva, dando ênfase à fala, com o retorno do sujeito às questões da língua, nesse sentido “o princípio da subordinação da significação ao valor pode ser considerado como o centro da ruptura saussuriana” (HAROCHE et al., 2008[1971], s/p). Maldidier (2017[1989], p. 32) esclarece-nos que:

Com uma fórmula um pouco misteriosa por sua própria densidade, ele [Saussure] anuncia o princípio da subordinação da significação ao valor. Dos dois termos, cuja relação não é posta claramente por Saussure, Michel Pêcheux liga o primeiro, a significação, à fala e ao sujeito, o segundo à língua. [...] Michel Pêcheux, no próprio texto do Curso de Linguística Geral revela o ponto fraco, a contradição: ela jaz, segundo ele, na analogia que, a despeito dos esforços de Saussure para ligá-la à língua, faz intervir a ideia e, por ela, a fala e o sujeito individual. Eis pois a “porta” deixada aberta por Saussure, “pela qual vão se precipitar o formalismo e o subjetivismo” (MALDIDIER, 2017[1989], p. 32).

De fato, tem-se que os estudos pautados sob a égide de uma vertente estruturalista se acentuam, apesar de que por parte de alguns estudiosos a influência estruturalista se apresenta de modo, mais ou menos, implícito. Observamos que essa ascensão e as contribuições de Saussure (2012[1916]) reverberam em outros campos das ciências humanas e sociais, assim como na própria área da Linguística. Podemos citar, por exemplo, autores como Chomsky, Jakobson, Benveniste, Pêcheux, Foucault e Lacan, entre outros, que perscrutaram os aportes teóricos saussurianos. Assim sendo, vários autores articulam, edificam e/ou ressignificam outras linhas teóricas que medeiam as esferas da língua(gem).

Tendo em vista a projeção dos estudos sobre a língua a partir do corte saussuriano, e aqui não pretendemos realizar um trajeto cronológico preciso, mas, sim, pontuar a maneira pela qual despertou o interesse de Pêcheux e de seu grupo. Os estudos sobre a língua e o seu funcionamento circunscrevem a um nível sintático e frasal, com enfoque nas relações internas de regularidade sistêmica, autossuficiente e homogênea da língua. No entanto, a exclusão do falante por parte de Saussure (2012[1916]), instiga o interesse de especialistas e de estudiosos da linguagem, cuja (re)leitura e mobilização dos conceitos arrolados até aquele momento se

desdobram em importantes implicações teóricas. Partindo dessas observações, apresentamos um excerto de Pêcheux (2014[1969], p. 60) em que ele tece apontamentos acerca do empreendimento saussuriano, bem como podemos divisar a sua inquietação enquanto à significação que ancorou a obra *Análise automática do discurso*, de 1969. Assim sendo, Michel Pêcheux (2014[1969]) esclarece-nos que:

[...] o deslocamento conceitual introduzido por Saussure consiste precisamente em separar essa homogeneidade cúmplice entre a prática e a teoria da linguagem: a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um *sistema*, deixa de ser compreendida como tendo a *função* de exprimir sentido; ela se torna um objeto do qual uma ciência pode descrever o *funcionamento* (retomando a metáfora do jogo de xadrez utilizada por Saussure para pensar o objeto da linguística, diremos que não se deve procurar o que cada parte *significa*, *mas quais são as regras que tornam possível* qualquer parte, quer se realize ou não). A consequência desse deslocamento é, como se sabe, a seguinte: o “texto”, de modo algum, pode ser o objeto pertinente para a ciência linguística pois ele não funciona; o que funciona é a *língua*, isto é, um conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições reguladas por elementos definidos, cujos mecanismos colocados em causa são de dimensão inferior ao texto: a língua, como objeto de ciência, se opõe à fala, como resíduo não científico da análise (PÊCHEUX, 2014[1969], p. 60, grifos do autor).

Remontando à trajetória de Michel Pêcheux, em 1966, de acordo com Orlandi (2005), ele ingressa no *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS) na França, encontra-se com Michel Plon e Paul Henry, pesquisadores expoentes que também aportaram para a nova disciplina interpretativa que se assomaria no final dos anos 60. Assim, pelo confronto do político com o simbólico, iniciam-se os fundamentos da AD. Em suas inquietações, Michel Pêcheux questiona os alicerces científicos das ciências sociais que se assentavam sobre a transparência da linguagem e propõe questões à linguística que desconsiderava, até então, a *exterioridade*. Assim, a autonomia da língua começa a ser relativizada, uma vez que há algo exterior que a afeta em uma relação *constitutiva*, nesse sentido as diversas práticas de linguagem implicam, de certo modo, nas relações de sintaxe que compõem o sistema da língua. Antecipar-nos-emos em dizer que:

a autonomia relativa da língua é o fundamento da relação entre sujeito e desejo, assim como entre sujeito e ideologia, mesmo se essas duas dimensões do sujeito, enquanto efeito material, são irreduzíveis uma à outra. O sujeito é sempre, e ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente (HENRY, 2013[1977], p. 182).

Com efeito, Michel Pêcheux, imerso nas ideias e nas discussões estruturalistas que estavam em voga, procura “repensar a noção-chave (estrutura) fora do paradigma reinante, que a tomava como fechada e organizada em torno de um centro” (FERREIRA, 2011, p. 352).

O sujeito (falante) que outrora havia sido excluído é pensado como partícipe constitutivo nas práticas de linguagem em que sentidos são produzidos, e a linguagem, por conseguinte, é vista em sua não transparência. Dessa maneira, entrevemos que a perspectiva da imanência do sentido começa a dar lugar para perspectiva da movência, da errância, porquanto “o sentido está (sempre) em curso” (ORLANDI, 2007, p. 11).

Segundo Henry (2014[1969]), em seu texto *Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969)*, nesse período, em 1966, é publicado nos *Cahiers pour l'Analyse* um artigo de título *Réflexions sur la situation théorique des sciences, spécialement de la psychologie sociale*, de autoria de Thomas Herbert, pseudônimo de Michel Pêcheux. Em 1968, outro texto assinado pelo mesmo pseudônimo era publicado, intitulado como *Remarques pour une théorie générale des idéologies*. Na sequência, no interstício de publicação desses materiais, surgem dois textos sobre análise de discurso de autoria de Michel Pêcheux, a saber: *Bulletin du Centre d'Études et de Recherches Psychotechniques*, em 1967, e *Psychologie Française*, em 1968. Na oportunidade, apresentamos três fragmentos do primeiro texto de Thomas Herbert (2015[1966]), vejamos:

Os conteúdos ideológicos existem, dissemos, em continuidade com as práticas técnica e política: o segredo que cerca a ideologia e que nos propomos a examinar tem, então, alguma coisa a ver com as próprias práticas, em seu desenvolvimento próprio e em suas relações recíprocas. Efetivamente, as descobertas que faremos, interrogando as práticas técnica e política, nos servirão de resultados intermediários para tratar o problema do estatuto das ciências sociais, que está no centro de nossas preocupações. [...] O fato de que um mesmo instrumento seja suscetível de *quatro “interpretações”, de estrutura idêntica*, permite perceber sua natureza ideológica: não é preciso ir mais longe, com efeito para saber o que se passa. [...] Diremos então que, *em seu estado atual*, o grupo complexo da psicologia, da sociologia e da psicologia social não produz conhecimento científico (já que de alguma forma a “realização do real” não constitui um equivalente científico da base de acumulação metódica de conhecimentos), e que, ao contrário, este grupo complexo produz atualmente uma ideologia expressiva da prática social global; assim se coloca em evidência, sem querer, um núcleo ideológico no todo complexo [...] (HERBERT, 2015[1966], p.28, 43 e 51, grifos do autor).

Nas passagens que apresentamos previamente, notamos as críticas de Michel Pêcheux, na faceta de Thomas Herbert, ao cientificismo e à instrumentalização das ciências sociais e da psicologia social, grupo ao qual ele estava inserido. Nos trechos, observamos a alusão ao mecanismo de funcionamento da *ideologia* e às questões concernentes à interpretação. Podemos entrever, também, a noção de discursivização da ideologia na materialidade simbólica “*de estrutura idêntica*”, em que a propriedade opaca, sendo ela constitutiva do simbólico, abre espaços para diferentes interpretações. Com base nessas considerações, as práticas científicas que estavam em voga no campo teórico em pauta, assim como a

perspectiva da univocidade da materialidade linguística, são, nesse sentido, pontos de reflexão, de crítica, e de problematização por parte de Michel Pêcheux.

Ainda segundo Henry (2014[1969]), ele assevera que se observarmos as publicações, “poderíamos pensar que Michel Pêcheux e Thomas Herbert eram duas pessoas realmente distintas, tendo preocupações e pressupostos bem diferentes” (HENRY, 2014[1969], p. 12). Nos textos de Thomas Herbert, estavam mais contundentes as críticas no âmbito da instrumentalização científica e da questão de reprodução metódica dos objetos, em que estes devem ser teorizados, isto é, “processo através do qual uma ciência explora, do interior, seu próprio discurso, testando sua consistência e necessidade” (HENRY, 2014[1969], p. 14). Ao passo que, em *Analyse automatique du discours*, de 1969, Michel Pêcheux realiza um trabalho de elaboração teórica e conceitual do objeto, ao qual ele circunscreve e delimita, que é o *discurso*. Nesse sentido, observamos que os apontamentos arrolados por seu pseudônimo, a respeito do que seria um instrumento científico, por exemplo, embasaram o projeto da maquinaria discursiva, ou seja, o seu sistema de análise automática do discurso. Em suas considerações, Henry (2014[1969]) afirma que:

Pêcheux sempre teve como ambição abrir uma fissura teórica e científica no campo das ciências sociais, em particular, da psicologia social. Ele [Pêcheux] afirmava, no momento da publicação de *A análise automática do discurso*, que ali se encontrava seu objetivo profissional principal. Nesta tentativa, ele queria se apoiar sobre o que lhe parecia já ter estimulado uma reviravolta na problemática dominante das ciências sociais: o materialismo histórico tal como Louis Althusser o havia renovado a partir de sua releitura de Marx; a psicanálise, tal como a reformulou Jacques Lacan, através de seu “retorno a Freud”, bem como certos aspectos do grande movimento chamado, não sem ambiguidades, de estruturalismo. No fim da década de sessenta, o estruturalismo estava no seu apogeu. O denominador comum entre Althusser e Lacan tem algo a ver com o estruturalismo, mesmo que ambos não possam ser considerados estruturalistas. O que interessava a Pêcheux no estruturalismo eram aspectos que supunham uma atitude não reducionista no que se refere à linguagem (HENRY, 2014[1969], p. 13).

Podemos observar na citação sobredita que o projeto de Michel Pêcheux empreendia elaborar um novo campo epistemológico, segundo o qual se marcava no mesmo lugar teórico a articulação da *linguagem*, da *história* e do *sujeito*. De fato, almejava-se que as ciências sociais realmente tivessem uma prática científica, com ancoragem em instrumentos científicos contundentes. Nesse pioneirismo teórico, no ano de 1969, Michel Pêcheux publica a obra *Analyse automatique du discours* (*Análise automática do discurso*) (PÊCHEUX, 2014[1969]), que marca a primeira fase da AD (AAD: 1969).

O início do itinerário teórico pecheuxtiano se ancora sobre a linguística e a informática, com inspiração no método do linguista americano Zellig Harris (Cf.

MALDIDIER, 2017[1989]), que teve trabalhos referentes à análise de discurso. É bastante próximo o procedimento de análise apresentado por Michel Pêcheux com o procedimento harrisiano, na “redução do texto a enunciados elementares” (GADET et al., 2014[1969], p. 44), com vistas a elencar a regularidade das sequências discursivas presentes no discurso. Dessa forma, o projeto da maquinaria discursivo-estrutural construída seria, então, um dispositivo capaz de apreender o funcionamento discursivo de todo e qualquer discurso, isto é, a “detecção sistemática dos sintomas representativos dos efeitos de sentido no interior da superfície discursiva” (PÊCHEUX, 2014[1969], p. 150-151). Não obstante, sabemos que o interior das *formações discursivas* não comporta um sistema totalmente fechado, como se imaginava inicialmente, dado que “é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivamente fundamentais [...]” (PÊCHEUX, 2014[1983], p 310).

Em seu trabalho teórico e conceitual, Michel Pêcheux define e estabelece, conforme viemos mencionando, o *discurso* como objeto de estudo da Análise de Discurso, campo epistemológico teórico-analítico que irrompe a partir da interseção de três outras áreas de conhecimento, a saber: a Linguística Moderna, com os fundamentos sistêmicos da *língua*, os quais foram teorizados por Saussure; o Materialismo Histórico, a partir da perspectiva de Althusser, que se assenta nos apontamentos de Marx, e esse lugar teórico permite pensar na *ideologia* e na *luta de classes* que se presentifica nas diversas formações sociais; e a Psicanálise freudo-lacaniana, em torno das contribuições teóricas de Lacan em sua (re)leitura de Freud, que, por sua vez, convoca o *sujeito desejante* e sua relação com o *recalque inconsciente*.

É oportuno advertir que o atravessamento dessas áreas mencionadas não decorre de maneira isolada, com incidência tão somente em pontos específicos e, tampouco, são concebidas as noções teóricas pertencentes aos campos epistemológicos de origem. Deve-se pensá-las sob a égide de uma perspectiva discursiva, em uma relação de interseção, cujo transbordamento alicerça as bases da teoria pecheuxtiana. Nesse sentido, é preciso considerar que a mobilização desses eixos teóricos, incursionada por Michel Pêcheux para pensar o *discurso* e as demais implicações teóricas, ocorre em concomitância. Com efeito, a fim de compreender o movimento constitutivo dos sentidos e dos sujeitos, a “AD trabalha no entremeio, fazendo uma ligação, mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e a sua exterioridade constitutiva” (ORLANDI, 2007, p. 25).

Michel Pêcheux (Thomas Herbert) observa o funcionamento da ideologia em uma sociedade dividida em classes, em que, no processo de produção e nas relações sociais, ele

considera a ressonância de uma prática política, que resvala no direcionamento e na escansão de sentidos. Dessa forma, o sujeito, ao ver-se ocupando uma posição no âmbito do sistema de trabalho, é constituído pelo sentido, que já se estabelece previamente, e o trabalhador “sabe” as implicações desse efeito dentro do processo de produção, contudo esse efeito se marca (ou se mascara) sob um efeito de evidência, de transparência. Assim, ao divisar a materialidade simbólica, Michel Pêcheux a observa sob o efeito ideológico. Com essa constatação, em que se perscruta a relação da ideologia com a linguagem, notamos que ele não coaduna, por exemplo, com o reducionismo da linguagem a um instrumento de comunicação, do modo como a concebeu Jakobson (JAKOBSON, 2007 [1963]) em seu esquema comunicacional.

Posicionamo-nos em relação ao fato de que a linguagem não está restrita a uma ferramenta, a nossa posição é de que a linguagem constitui o sujeito, porquanto, na perspectiva discursiva a qual nos filiamos, “o sujeito não preexiste à linguagem” (HENRY, 2013[1977], p. 176). Assim sendo, para Michel Pêcheux, “o instrumento da prática política é o *discurso*, ou mais precisamente, que a prática política tem como função, pelo discurso, transformar as relações sociais reformulando a demanda social” (HENRY, 2014[1969], p. 24, grifos do autor).

Por conseguinte, compreendemos que a transparência e a evidência dos sentidos referem-se, então, ao efeito ideológico, e uma das críticas às ciências sociais se assenta no fato de que ela desconsidera a linguagem em sua prática política, sendo coercitiva a um direcionamento de unicidade, apagando-se outras possibilidades de significação que se presentifica a partir da instância simbólica. No tocante ao efeito de evidência que se produz no sujeito, tendo em conta a questão da divisão de classe que viemos considerando, Pêcheux (2014[1975], p. 145-146) esclarece-nos que:

Quanto ao sujeito ideológico que o reduplica, ele é interpelado - constituído sob a evidência da constatação que veicula e mascara a “norma” identificadora: “um soldado francês não recua”, significa, portanto, “*se você é um verdadeiro soldado francês, o que, de fato, você é, então você não pode/deve recuar*”. Desse modo, é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designado, ao mesmo tempo, *o que é e o que deve ser*, e isso, às vezes, por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo”. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamamos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 145-146, grifos do autor).

Com base na passagem que apresentamos anteriormente, divisamos as posições de classe e suas implicações no direcionamento de sentidos. A sociedade promove essa escansão

em virtude das relações sociais postas em jogo a partir dos *processos discursivos*, em que se inscreve o efeito ideológico na linguagem, por meio do ritual do processo de *interpelação-identificação do sujeito*. A partir desse entendimento, configura-se o efeito de evidência do sentido, e, sob essas considerações, concebemos a compreensão da linguagem na sua faceta, aparentemente, transparente e unívoca, denominado como “o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados”.

Contudo, entendemos que a evidência da significação, a suposta transparência da linguagem, efetua-se mediante o alicerce do efeito ideológico, ou seja, há uma exterioridade que estabelece uma relação *constitutiva* com a materialidade simbólica e com o sujeito. Pêcheux (2014[1975]) endossa a relação da instância ideológica com as duas seguintes proposições althusserianas, vejamos: “só existe prática através e sob uma ideologia” e “só existe ideologia através sujeito e para sujeitos” (ALTHUSSER, 1970, p. 91). Nas palavras de Orlandi (2015, p. 44), vemos que “este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência”, e mais: “não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2015, p. 45). A respeito do mecanismo ideológico, Pêcheux (2014[1975], p. 119-120) esclarece-nos que a:

dupla face de um mesmo erro central, que consiste, de um lado, em considerar as ideologias como *ideias* e não como *forças materiais* e, de outro lado, em conceber que elas têm sua origem *nos sujeitos*, quando na verdade elas “*constituem os indivíduos em sujeitos*”, para retomar a expressão de L. Althusser (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 119-120, grifos do autor).

Com respeito ao que viemos mencionando, acerca das inquietações e do empreendimento teórico de Michel Pêcheux, trazemos ao encontro de nossas discussões alguns apontamentos alusivos à construção teórico-conceitual do objeto da AD. Como passo primeiro em sua obra *Análise automática do discurso* que marca a fase de 69, Pêcheux (2014[1969]) apresenta pontos de problematização da área da Linguística considerados como limitadores para a compreensão de textos. Assim, as questões de ordem semântica e sintática eram mobilizadas de modo a compreender “o que o autor quis dizer”. Em tal perspectiva, inferimos que a exterioridade, que na ótica discursiva pecheuxtiana é constitutiva do simbólico no movimento dos sentidos, era desconsiderada. Assim, à vista do que viemos refletindo em torno do sistema da língua, sendo secundarizada a abertura do simbólico para o engendramento de sentidos outros, o estudo da linguagem, circunscrita à semântica linguística, ocupava-se em responder aos seguintes questionamentos, a saber: “O que quer dizer este texto?”, “Que significação contém este texto?” ou “Em que o sentido deste texto

difere daquele de tal outro texto?"; portanto, conforme afirma Pêcheux (2014[1969], p. 61, grifos do autor), "são essas as diferentes formas da *mesma questão*, a qual várias respostas foram fornecidas pelo que chamamos *análise de conteúdo* e, às vezes também, *análise de texto*".

É nessa medida que observamos a insuficiência e a limitação que recém pontuamos no tocante à análise de textos, pois tais observações e ditas questões que se buscavam na análise textual estavam pautadas na perspectiva de unicidade da linguagem. Novamente, aqui, reiteramos que esse efeito de unicidade, que toma a linguagem como transparência, é fruto do efeito ideológico (*unidade imaginária do sujeito*); em termos pecheuxianos, realiza-se o "acobertamento ideológico" (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 114). Assim, essa conjuntura deflagra a circunscrição da análise textual pautada em combinações e substituições elementares com alicerce unicamente no sistema da língua, ficando delimitada a análise textual ao nível frasal (teoria linguística da frase), em que se postulava que a significação se delimitava nas relações entre as frases. E mais: a elisão da fala (*parole*) extirpa a presença do sujeito e da sua subjetividade (de nossa perspectiva, não tão "livre" porque há uma *ilusão de autonomia constitutiva do sujeito*) oriunda do sujeito falante.

Com esses apontamentos, os quais trazemos para a nossa seção, oportuniza-nos apresentar, embora de modo sucinto, a situação em que se encontrava o quadro epistemológico da área da Linguística, com deferência aos estudos do texto. Assim sendo, observava-se o objeto teórico, ou seja, a materialidade verbal (linguístico-histórica), sob um prisma que centrava nas formas regulares e homogêneas da língua. Entretanto, com vistas ao deslocamento teórico a que se propunha, Pêcheux (2014[1969], p. 72) assevera que:

nem sempre se pode dizer da frase que ela é normal ou anômala apenas por sua referência a *uma norma* universal inscrita na língua, mas sim que esta frase deve ser referida ao *mecanismo discursivo* específico que a tornou possível e necessária (PÊCHEUX, 2014[1969], p. 72, grifos do autor).

Com essa assertiva, depreendemos que o *mecanismo discursivo* remonta ao processo de produção de um discurso, em que este é alçado a uma categoria de interesse de Michel Pêcheux, no âmbito teórico que ele empreende. Portanto, há que se levar em consideração as *condições de produção* de um discurso, sendo assim "representada na teoria linguística atual pelo papel dado ao *contexto* ou à *situação*, como pano de fundo específico dos discursos, que torna possível sua formulação e sua compreensão" (PÊCHEUX, 2014[1969], p. 74, grifos do autor).

Desse modo, a proposição pecheuxtiana se pauta em uma análise de discurso que ultrapasse a região limítrofe da frase, que permite pensar em uma dimensão superior ao frasal. Já não era suficiente direcionar o olhar à imanência do próprio texto, mas, sim, à exterioridade, com referência aos mecanismos constitutivos das condições de produção de um discurso. De acordo com Orlandi (2015; 2017), as condições de produção abarcam os sujeitos e a situação, sendo que em uma visão mais restrita consideram-se as circunstâncias de enunciação, ou seja, o contexto imediato; já em uma perspectiva mais ampla compreende-se o contexto *sócio-histórico e ideológico*. Embora, segundo ela, “em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente” (ORLANDI, 2017, p. 17).

Com o fito de conceituar e de instrumentalizar os elementos estruturais pertencentes às condições de produção, que são mecanismos constitutivos no engendramento e na movência de sentidos, Pêcheux (2014[1969], p. 79-80) apresenta-nos dois esquemas que compreendem o comportamento linguístico e que, por sua vez, remontam a elementos externos alusivos às práticas de linguagem. Detemo-nos, neste ponto, ao esquema comunicacional apresentado por Jakobson (2007[1963]), pois esse esquema foi instrumento de análise de Michel Pêcheux para postular o objeto de estudo da AD.

Assim sendo, observamos que, na configuração do esboço jakobsoniano, há a transmissão de informação (mensagem) entre remetente e destinatário. No modelo teorizado, a mensagem reclama um contexto (referente) que seja, em certa medida, apreensível pelo destinatário, e que se efetue por meio de um código, seja de ordem verbal ou passível de verbalização. Além do mais, considerando essa formatação comunicacional, configura-se o entendimento de que a eficácia do processo linguístico implica, necessariamente, o uso de um código e de um contato, que seria um canal físico e uma conexão psicológica, de forma que se estabeleça e se mantenha a comunicação verbal. A descrição que recém-realizamos, ainda que de maneira sucinta, corresponde à configuração e ao funcionamento do modelo de comunicação elaborado por Jakobson (2007[1963]).

Na parafraseção pecheuxtiana do esquema comunicacional em pauta, deparamo-nos com a seguinte proposição: remetente, denominado como destinador (A) e o destinatário, denominado como (B). Conforme já mencionamos, Michel Pêcheux não coaduna com a noção de transmissão de informação, em que deflagra a possibilidade de uma relação unívoca com a linguagem, na perspectiva de que os sentidos são imanentes à base material linguística. Portanto, o autor em menção teoriza a noção de *discurso* e o define como “‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B” (PÊCHEUX, 2014[1969], p. 81, grifo nosso). Em outras palavras, temos que compreender o que “é efeito de sentidos, em suma, é compreender a necessidade da

ideologia na constituição dos sentidos e dos sujeitos” (ORLANDI, 2007[1992], p. 21). Assim, a noção de discurso elaborada recebe consistência e adensamento a partir de variáveis estruturais de *condições de produção* de discurso, que resvalam na própria produção desse efeito. Assim sendo, essa noção de discurso, tendo a opacidade da linguagem como constitutiva, torna-se, nesse sentido, o axioma de base da AD pecheuxtiana. Por certo, valemo-nos deste entendimento, ao vislumbrarmos os textos imagéticos presentes nos livros didáticos de espanhol, os quais engendram *discursos* mediante determinadas e específicas condições estruturais. A seguir, ainda a respeito desse marco teórico formulado por Michel Pêcheux, mobilizamos alguns apontamentos de Orlandi (2015, p. 19-20), segundo a autora:

Para a Análise de Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade dos elementos de comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim seriado [...]. Eles [remetente e destinatário] estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. Além disso, ao invés da mensagem, o que propomos é justamente pensar aí o discurso. Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. Por outro lado, tampouco assentamos esse esquema na ideia de comunicação. A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores (ORLANDI, 2015, p. 19-20).

Com base nos apontamentos mobilizados anteriormente, observamos que o discurso é o espaço no qual se dá a significação, sendo então movente e não linear. Tampouco o sentido é imanente à linguagem, mas que perpassa pelo seu corpo material, porquanto “o sentido não para; ele muda de caminho” (ORLANDI, 2007[1992], p. 13). Destarte, com vistas a apreender o funcionamento discursivo de uma materialidade simbólica, seja ela verbal ou não verbal, há que se sopesar o movimento dos *sentidos* e dos *sujeitos* na sua relação *constitutiva* com a *história*, de modo a entrever os seus efeitos e seus múltiplos direcionamentos. Na suposta transparência e completude da linguagem, tem-se que a materialidade simbólica escande e direciona as possibilidades de significação a partir da inscrição dos sujeitos interpretantes às *formações ideológicas* que os constitui.

Ao filiar-mo-nos aos pressupostos pecheuxtianos, compreendemos que as redes de sentidos, que são acionadas a partir de formas simbólicas da linguagem opaca, correspondem à discursivização da ideologia na própria materialidade. Esse funcionamento leva-nos a considerar a noção de “*discursividade*” como inscrição de efeitos linguísticos materiais na

história” (PÊCHEUX, 2014[1981], p. 66, grifos do autor). Além do mais, do mesmo modo em que há o efeito de evidência de sentidos na sua relação com a exterioridade, o funcionamento de interpelação do mecanismo ideológico é sujeito a *falhas*. Concebe-se que os sujeitos e os sentidos não são completos, são fragmentados pelo *ideológico* e clivados pelo *inconsciente*, o que leva à implicação conceitual das noções de *contradição* e de *equivoco*, as quais Pêcheux (2014[1975]; 2015a[1983]) teoriza mais tarde.

Neste momento, retomamos o dispositivo teórico concernente às condições de produção, cuja referência “designava a concepção central do discurso *determinado* por um ‘exterior’, como se dizia então, para evocar tudo o que, fora da linguagem, faz que um discurso seja o que é: o *tecido histórico-social que o constitui*” (MALDIDIER, 2017[1989], p. 23, grifo da autora e nosso). Centramos a nossa retomada na alusão às *posições discursivas* no processo de produção de discurso, de modo que no funcionamento discursivo entram em jogo as *formações imaginárias* que, por sua vez, reverbera em *efeito de sentido*.

Com tal perspectiva, não se concebe os lugares empíricos ou físicos em uma interlocução discursiva, dado que na errância dos sentidos e dos sujeitos, considerando as imagens dos e nos sujeitos que são projetadas; dessa forma, entram em operação os mecanismos de *antecipação*, de *relação de sentidos* e de *relação de forças* (ORLANDI, 2015; PÊCHEUX, 2014[1969]). De fato, compreende-se que o que

funciona nos *processos discursivos* é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B [os *sujeitos de linguagem* na interlocução] se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 2014[1969], p. 82, grifo do autor e nosso).

Neste momento, com o intuito de alinhar com o tom da proposição de nosso trabalho, cuja centralidade versa sobre os textos imagéticos presentes nos livros didáticos de espanhol, tomamos para ponto de reflexão o livro didático não como um objeto físico, senão como um objeto simbólico sob uma perspectiva discursiva, em que sobre ele se assenta um efeito de completude (imaginário) na sua operacionalização didático-pedagógica, utilizado como instrumento auxiliar para o professor no ensino de língua estrangeira.

Nesse sentido, considerando os mecanismos de funcionamento da linguagem referentes às *formações imaginárias*, a partir do contexto de interlocução de sala de aula, tomando-o como um espaço discursivo, elaboramos alguns questionamentos com acentuação reflexiva acerca do que problematizamos nesta dissertação, vejamos: que imagem o professor projeta sobre o livro didático? Que imagem o aluno projeta do objeto simbólico em pauta? E

se direcionamo-nos aos textos imagéticos inseridos na suposta unidade-textual-fechada, considerada em uma relação “logicamente estabilizado[a]” (PÊCHEUX, 2015a[1983], p. 23), que compreende o livro didático de espanhol, quais seriam os efeitos de sentido (im)possíveis em relação às materialidades simbólicas visuais, considerando-as em uma discursividade didático-pedagógica em uma aula de língua espanhola? A partir dessas provocações, com base nas perguntas reflexivas por nós demandadas, podemos divisar o jogo das *formações imaginárias* e o seu aporte no engendramento de *efeito de sentido* a partir do livro didático de língua espanhola, considerando-o como objeto simbólico significante.

Em *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas*, datado de 1975, deparamo-nos com as (re)elaborações e os deslocamentos de Pêcheux e Fuchs (2014[1975]) a respeito do cunho teórico da maquinaria discursiva (AAD: 69), “visando eliminar certas ambiguidades, retificar certos erros, constatar certas dificuldades não resolvidas e, ao mesmo tempo, indicar as bases para uma nova formulação da questão [...]” (PÊCHEUX; FUCHS, 2014[1975], p. 159). Os autores apresentam pontos relevantes que avançam no campo epistemológico discursivo pecheuxtiano e que nos permitem adentrar, ainda mais, nas questões concernentes à constituição dos *sentidos* e dos *sujeitos*.

Em 1975, período que demarca a segunda fase da AD, Michel Pêcheux publica a obra *Les Vérités de la Palice*, publicada no Brasil sob o título *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (PÊCHEUX, 2014[1975]). Nela, encontramos os fundamentos da *teoria materialista dos processos discursivos*, segundo a qual está alicerçada a partir da noção teórica não subjetiva da subjetividade. De acordo com o autor, a compreensão das condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção está em conformidade com o fato de que o “*recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico* estão materialmente ligados, sem estar confundidos” (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 124, grifo do autor). Com tal proposição, depreendemos que esses fundamentos dão condições e subsídios para compreender que a “*questão da constituição do sentido se junta à da constituição do sujeito*” (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 140, grifo do autor).

O funcionamento da ideologia, na sua relação constitutiva com o sujeito, dá-se por meio do ritual de *interpelação-identificação*, em que por esse mecanismo o indivíduo se torna sujeito, ou seja, *sujeito de seu discurso*, que se realiza “através do complexo de *formações ideológicas*” (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 149, grifo nosso). A partir desse processo de assujeitamento, de constituição dos sujeitos e dos sentidos, compreendemos que se opera o efeito constitutivo da subjetividade, e a circunscrevemos em termos de dissimulação, uma vez que o sujeito recebe as evidências do sentido, e a realidade em seu entorno se estabelece sob o

efeito de transparência. Considera-se, então, que “o sujeito, na análise de discurso, é posição entre outras, subjetivando-se à medida mesmo que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso” (ORLANDI, 2002, p. 65-66).

De acordo com Pêcheux e Fuchs (2014[1975]), em virtude do conjunto complexo de *formações ideológicas* na interpelação dos sujeitos, “vê-se claramente que é impossível identificar ideologia e discurso [...] mas que se deve conceber o discurso como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica” (PÊCHEUX; FUCHS, 2014[1975], p. 163, grifo dos autores). Dessa forma, compreendemos que cabe ao analista de discurso, por meio de um *dispositivo analítico* construído por ele, com o qual se ancora e realiza seus gestos de interpretação, entrever as possibilidades de sentidos nas diversas práticas de linguagem, isto é, a partir da materialidade significativa, sendo esta verbal ou não, a qual discursiviza a ideologia, o analista de discurso efetua gestos de interpretação, abrindo, assim, o simbólico para possíveis espaços de leitura-interpretação.

Entretanto, vale ressaltar que os sujeitos não percebem nem se reconhecem nesse complexo processo de assujeitamento, pois “[...] os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo” (ORLANDI, 2015, p. 33). Sendo assim, o funcionamento do sujeito no discurso se engendra mediante o *recalque inconsciente* e, também, mediante a *relação de paráfrase*⁴, na sua relação de identificação com *formação discursiva*, a qual o domina (*forma-sujeito*)⁵. Em termos conceituais, a formação discursiva é definida como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 147, grifo do autor). Com deferência ao que mobilizamos, Pêcheux e Fuchs (2014[1975], p. 160) esclarece-nos que “é necessário que as condições de existência desse efeito, estejam dissimuladas para o próprio sujeito”. A partir de então, observamos, no processo de constituição dos sentidos, o funcionamento do *todo complexo com dominante* das formações discursivas, denominado como *interdiscurso*, que, por sua vez, apresenta-se de modo *intrincado*, e que compõem o complexo de formações ideológicas.

⁴ Em atenção ao *recalque inconsciente* e à *relação de paráfrase*, esses são dois dispositivos apresentados por Pêcheux (2014[1975]), os quais se referem ao esquecimento nº1 e ao esquecimento nº2, respectivamente. O primeiro dispositivo remonta ao fato de que o sujeito-falante não pode se encontrar fora da formação discursiva que o domina; já o segundo refere-se aos enunciados, formas e sequências que são autorizados no âmbito da formação discursiva dominante (reformulação-paráfrase).

⁵ A *forma-sujeito* refere-se à *tomada de posição* do sujeito frente à ideologia que o interpela, compreendido como o efeito da “exterioridade” do real ideológico-discursivo que constitui o sujeito (Cf. PÊCHEUX, 2014[1975]).

Assim, tendo em vista o mecanismo de acobertamento ideológico, segundo o qual promove a dissimulação do sentido em seu efeito transparente para o sujeito, podemos inferir que:

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 146-147, grifo do autor).

Em consonância com os apontamentos que estamos incursionando, compreendemos que a relação do sentido com a materialidade simbólica não se estabelece por uma disposição intrínseca. Com isso, afastamo-nos da noção de imanência da significação à linguagem. Na perspectiva teórica a qual nos assentamos, os sentidos e os sujeitos se constituem na e pela *historicidade*, assim sendo “[...] não há sentido se a língua não se inscreve na história” (ORLANDI, 2002, p. 70). Destarte, com respeito às teorizações referentes aos processos discursivos de base material, a linguagem verbal não é concebida “como na Linguística, com a língua fechada nela mesma mas com o *discurso*, que é um *objeto sócio-histórico* em que o linguístico intervém como pressuposto” (ORLANDI, 2015, p. 14, grifo nosso).

Consequentemente, a língua é tomada a partir da noção de materialidade linguístico-histórica, sendo então deslocada conceitualmente da Linguística, e, de acordo com o seu funcionamento, ela “constitui o *lugar material* onde se se realizam estes [os] efeitos de sentido” (PÊCHEUX; FUCHS, 2014[1975], p. 171, grifo dos autores). Ferreira (2011), com ancoragem na esteira da AD pecheuxtiana, assinala algumas considerações acerca da língua, de acordo com a autora,

a língua é tomada em sua forma material, enquanto ordem significante capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, que comporta a inscrição de efeitos linguísticos materiais na história para produzir sentidos. A passagem de uma forma linguística, tradicionalmente considerada nos estudos da linguagem, para uma forma material traz algumas consequências de peso. Enumeramos algumas: a) a língua deixa de ser considerada um sistema integralmente autônomo, para ser aceita como relativamente autônoma; b) o sistema linguístico não é concebido como algo abstrato e fechado, mas sim um sistema passível de perturbações, rupturas e mal-entendidos; c) os fatos linguísticos descritos com problemas não ficam de fora do sistema, à margem da língua, e passam a ser incorporados como nucleares, em vez de periféricos; d) abandonam-se as concepções muito difundidas, em certa época, de língua enquanto código, ou então, instrumento de comunicação ideologicamente neutro; e) a língua

passa a ser trabalhada como lugar material de realização dos processos discursivos, onde se manifestam os sentidos (FERREIRA, 2011, p. 345).

Ainda consoante com a noção de língua na perspectiva discursiva pecheuxtiana, neste momento retomamos ao postulado da entidade psíquica do signo linguístico definida por Saussure (2012[1916]), o qual salientamos no início desta seção e que, na referida abordagem, havíamos pontuado a reassunção dessa temática. Para tanto, pretendemos apresentar um ponto de afastamento, no tocante à constituição do signo linguístico saussuriano, e que resvala na questão da indissociabilidade das duas facetas que o compõem. Lacan (1998[1957]), em seu texto *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud*, a partir de suas experiências psicanalíticas e sob a égide dos apontamentos da Linguística, revela-nos o fundamento teórico de que o inconsciente apresenta-se como “a estrutura da linguagem” (LACAN, 1998[1957], p. 498). E, com base nas ponderações de Freud na *Ciência dos sonhos*, Lacan (1998[1957]) assinala que a operação de leitura das imagens do sonho deve ser ponderada a partir de seu *valor de significante*, na medida em que “o trabalho do sonho segue as leis do significante” (LACAN, 1998[1957], p. 515).

Assim sendo, ao teorizar as relações estruturais da linguagem com o funcionamento do inconsciente, Lacan (1998[1957]) reconfigura a disposição espacial do algoritmo postulado por Saussure (2012[1916]), de modo que ele subverte a ordem dos elementos constituintes. Portanto, na nova composição, coloca-se em primazia o significante, sendo então configurado como o âmbito superior na dimensão psíquica, marcado inclusive pelo caractere capitular (S). Assim, a grafia com a letra maiúscula é devido à sua prevalência na fala, de modo que “o falante desliza de significante em significante sem conseguir entender o que fala, alienado que está do sentido que diz” (LONGO, 2006, p.45-46).

Com efeito, o resultado da conversão do algoritmo em significante sobre significado, decorre na dissensão do paralelismo inseparável. Logo, a dimensão da *barra* de separação recebe outra consistência operacional, de forma que não é indissociável como foi teorizado em o *Curso de Linguística Geral*. Dessa forma, não há significantes presos a significados. Nesse sentido, para a apreensão dessa perspectiva enquanto ao signo linguístico, é patente a necessidade de não coadunarmos com o fato de que “o significante tem que responder por sua existência a título de uma significação qualquer” (LACAN, 1998[1957], p. 501). Por conseguinte, considerando a dimensão do movimento da cadeia significante na perspectiva lacaniana, a *barra* operacionaliza-se de modo que há a sua *manutenção* ou a sua *transposição*, em relação à *resistência* ou à *emergência* da significação, respectivamente.

O mecanismo de funcionamento dos significantes se dá de modo estrutural, por meio da *cadeia significante* em seu deslizamento ininterrupto, “pois o significante, por sua natureza, sempre se antecipa ao sentido, desdobrando como que adiante dele sua dimensão” (LACAN, 1998[1957], p. 505). Apoiadas nos pressupostos lacanianos, as autoras Mariani e Magalhães (2013, p. 117) esclarecem-nos que “o inconsciente é o discurso do Outro, discurso que circula e que antecede a constituição do sujeito. O Outro, em Lacan, é o registro do simbólico, na cadeia significante”. À vista dessas considerações, podemos observar que:

Nessas condições, o sentido não poderia ser a “propriedade” da literalidade significante (que, nesse caso, seria invencivelmente reduzida ao signo); ele é o efeito de uma relação no elemento do Significante, relação que J. Lacan designou como *metáfora*, dizendo: “uma palavra por outra, essa é a fórmula da metáfora” e acrescentando a seguinte nota, excepcionalmente esclarecedora para nosso propósito: “A metáfora se localiza no ponto preciso em que o sentido se produz no *non-sens*” (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 239, grifo do autor).

Assim, segundo Henry (2013[1977], p. 180-181), “a psicanálise define a linguagem como condição do inconsciente e o sujeito como efeito da linguagem enquanto realização do simbólico”, sendo essa a maneira pela qual a AD pecheuxtiana convoca a psicanálise freudolacanianana que permite pensar o sujeito desejante (*desejo inconsciente*) na dimensão do discurso, engendrando *efeito de sentido* no âmbito dos processos discursivos de base materialista. Conforme observamos, de acordo com o modo específico pelo qual se estabelece a relação do *desejo inconsciente* com a *linguagem*, temos em operação os mecanismos metonímicos e os metafóricos, dado que “é na cadeia significante que o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação [...]” (LACAN, 1998[1957], p. 506, grifo do autor). A respeito desse mecanismo, Pêcheux (2014[1975]) assinala que a *metáfora* sustenta a constituição do sentido, uma vez que:

o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição *por* outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (*meta-phora*), pela qual elementos significantes passam a se confrontar, de modo a “se revestirem de um sentido” (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 239-249, grifo do autor).

Segundo a referida citação, essa relação de transferência, com a qual o significante se reveste de sentido, conforme assinalou Michel Pêcheux (2014[1975]), permite que façamos alusão às materialidades não verbais, as quais são formas de linguagem. Da mesma maneira que sucede à materialidade linguístico-histórica, esses corpos materiais não linguísticos reclamam sentidos que igualmente constituem-se na e pela *historicidade*. Assim sendo,

compreendemos que as múltiplas formas de linguagem que comportam diferentes sistemas semióticos de significação, cuja incompletude é constitutiva, promovem a irrupção de *discursos*, permitindo o movimento evanescente de sentidos. Com efeito, é nessa circunstância que entendemos a assertiva de Orlandi (2007), em que segundo a autora os “sentidos não são inerentes à matéria significante, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita, etc.” (ORLANDI, 2007, p. 12).

De acordo com Orlandi (1995), houve um momento na história em que a reflexão sobre a linguagem se assentava sobre o linguístico, de modo que a significação das materialidades de linguagem de bases não verbais era reduzida ao verbal. Contudo, a AD pecheuxtiana considera a especificidade de cada forma material de linguagem e, por conseguinte, dedica-se a compreender o *funcionamento discursivo* das diversas práticas de linguagem, por meio das quais os sujeitos (se) significam. Levando em conta essa linha de reflexão, entendemos que “a significância não se estabelece na indiferença dos materiais que [...] constituem [a linguagem], ao contrário, é na prática material significante que os sentidos se atualizam, ganham corpo, significando particularmente” (ORLANDI, 1995, p. 35). Em outras palavras, verifica-se que, independentemente da especificidade da materialidade simbólica, o(s) sentido(s) a perpassa(m) em seu percurso errante e provisório.

No processo de significação em que temos a inscrição da materialidade (não) verbal na historicidade, vemos em operação o efeito do *interdiscurso* que atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos que compõem uma *memória discursiva*, e, por sua vez, fornecem a matéria-prima para a *formulação* do corpo material opaco. Assim sendo, dada a particularidade de que “a linguagem é multiforme e heteróclita” (SAUSSURE, 2012[1916], p. 41), mobilizamos as considerações de Orlandi (1995) em que a pesquisadora nos esclarece que o sentido:

tem uma matéria própria, ou melhor, ele precisa de uma matéria específica para significar. Ele não significa de qualquer maneira. Entre as determinações - as condições de produção de qualquer discurso - está a da própria matéria simbólica: o signo verbal, o traço, a sonoridade, a imagem etc., a sua *consistência significativa*. [...] Pois bem, há uma necessidade no sentido, em sua materialidade, que só significa por exemplo na música, ou na pintura etc. Não se é pintor, músico, literato, indiferentemente. São diferentes relações com os sentidos que se instalam. São diferentes posições do sujeito, são diferentes sentidos que se produzem. A noção de *consistência significativa* [...] é fundamental para se entender a *necessidade material das diferentes linguagens*. Há sentidos que precisam ser trabalhados na música, outros, na pintura, outros na literatura. Para que signifiquem *consistentemente* (ORLANDI, 1995, p. 39-40, grifo nosso).

Na passagem sobredita, a partir da noção de *consistência significativa* notamos a necessidade de o sentido significar com o apoio de diferentes e específicos corpos materiais de linguagem, pois essa consistência “corresponde à determinação da matéria simbólica sobre o processo de produção de discursos, como uma das condições de produção que o determinam” (RODRIGUES, 2008, p. 60). Assim, em sua propriedade simbólica significante, a linguagem atende à emergência específica de o sentido inscrever-se, dando lugar e espaço para a sua migração efêmera. Daí se instala sobre a matéria opaca da linguagem, seja de natureza verbal ou não verbal, uma instância sobre a qual a *unidade* e a *dispersão* se assentam. É nessa medida que reiteramos que a propriedade constitutiva do simbólico é a incompletude. E, mais ainda, cumpre considerar que, segundo Orlandi (1995, p. 40), “a existência, ou a necessidade histórica das muitas linguagens é parte dessa incompletude”, porquanto “é no conjunto heteróclito das diferentes linguagens que o homem significa. As várias linguagens são assim uma necessidade histórica” (ORLANDI, 1995, p. 40).

Com o apoio das considerações teóricas que estamos mobilizando, podemos refletir a respeito da propriedade simbólica dos textos imagéticos inscritos em livros didáticos de espanhol, os quais são formas materiais de linguagem. Por esse ponto de vista, se os tomarmos sob a perspectiva epistemológica pecheuxtiana, sustentamos a posição de que *a priori* a base material desses textos imagéticos em questão não *consiste* nenhuma significação, a despeito de que há que se considerar que os sentidos *insistem* a irromper-se em (dis)curso, em seu movimento errático, uma vez que somos instados a significar ante um objeto simbólico (ORLANDI, 2015).

Nessa medida, conjecturamos, novamente, o espaço discursivo que configura a sala de aula, lugar de interlocução de ensino-aprendizado em que presentificam, por exemplo, os professores, os alunos e os autores do(s) livro(s) didático(s) de espanhol, e estamos considerando ambos os grupos de (inter)locutores em suas posições discursivas. Dito isso, podemos entrever as inúmeras (im)possibilidades de efeitos de sentido que são passíveis de engendramento a partir da ancoragem nos referidos textos imagéticos que *circulam* nos livros didáticos de língua espanhola, em uma situação de ensino-aprendizado de língua estrangeira. Portanto, reiteramos o nosso posicionamento no fato de que a “imagem também informa, comunica, e sim porque - em sua *especificidade* - ela se constitui em texto, em *discurso*” (SOUZA, 2001, p. 70, grifo nosso).

Em seguida, na seção subsequente, continuamos a construção do nosso capítulo teórico, cuja tônica, agora, volta-se para a incompletude do simbólico. A partir desse tema, desdobramos considerações outras que, também, subsidiam o nosso trabalho.

1.2 O (in)dizível da materialidade não verbal: a incompletude do simbólico

Nesta seção, atendemos aos apontamentos alusivos à incompletude da materialidade significante, dessa forma partimos da concepção de que os sentidos produzidos no movimento incessante do discurso não estão circunscritos à instância do simbólico. Assim sendo, buscamos esteio nas noções de *interdiscurso* e de *memória* a partir dos pressupostos teorizados por Pêcheux (2014[1975]; 2015a[1983]; 2015b[1983]); mobilizamos a noção de *real*, oriunda da Psicanálise freudo-lacaniana, considerando o deslocamento e as implicações dessa tópica para a teoria discursiva pecheuxtiana; e, também, acionamos a categoria de *silêncio*, teorizada por Orlandi (2007[1992]). Ressaltamos que se tornará indispensável a (re)abordagem de outras categorias teórico-analíticas da envergadura teórica pecheuxtiana para alcançarmos os nossos propósitos, nesta seção, uma vez que elas, em alguma medida, tangenciam a temática central. E, na oportunidade, procuraremos circunstanciar em que medida contemplamos a questão do (in)dizível da materialidade não verbal.

De acordo com Orlandi (2001), no tocante ao processo de engendramento de discursos, em que há a inscrição de discursividades nas materialidades simbólicas, podemos mencionar três planos que particularizam a composição do discurso, que citamos a seguir: o da *constituição*, a partir da memória do dizer, que configura o plano do *interdiscurso*, referente aos efeitos oriundos das condições sócio-históricas e ideológicas; o da *formulação*, que se ocupa da instância da materialização (linearização/sintagmatização) do discurso-transverso, considera-se o plano do *intradiscurso*, que funciona mediante específicas condições de produção e de enunciação; e o da *circulação*, plano concernente a certas conjunturas e a determinadas condições, que fazem com que o(s) sentido(s) circule(m).

Esses três eixos mencionados conformam dispositivos importantes para apreendermos o funcionamento discursivo do livro didático de espanhol, considerado por nós como objeto simbólico, bem como das materialidades significantes não verbais que se inscrevem nele, e que são o escopo de nossas considerações analíticas neste trabalho. Assim, o modo de operação desses eixos nos permite deflagrar os efeitos do *interdiscurso* (constituição) a partir dos textos não verbais que, por sua vez, caracterizam o plano do *intradiscurso* (formulação). Igualmente, a *circulação* dessas materialidades imagéticas torna-se relevante na medida em que, a depender da esfera discursiva a qual elas se encontram, seja jurídica, seja escolar, seja publicitária etc., podemos considerar que certas discursividades são (re)produzidas, enquanto outras sofrem apagamento, sendo então invisibilizadas.

Pêcheux (2014[1975]), ao teorizar a respeito do interdiscurso, coloca-o como sendo submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação do complexo das formações ideológicas. Nesse sentido, o autor pormenoriza o funcionamento da constituição do discurso, mais precisamente, do *discurso do sujeito*, de modo que é considerado como a instância de *identificação* e de *constituição* do sujeito e do(s) sentido(s), sendo, então, a fundadora da unidade imaginária, engendrando um efeito de *completude* do simbólico. A decorrência desse mecanismo se estabelece sob o efeito de dois elementos, caracterizados como *pré-construído* e como *articulação-sustentação*, segundo os quais “constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito” (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 150, grifo do autor). Assim sendo, observamos que esses efeitos que se encontram materialmente, na própria estrutura do interdiscurso, são de nosso interesse, pois nos dão indícios da propriedade de *incompletude* da materialidade simbólica. Pêcheux (2014[1975], p. 151) nos explica que:

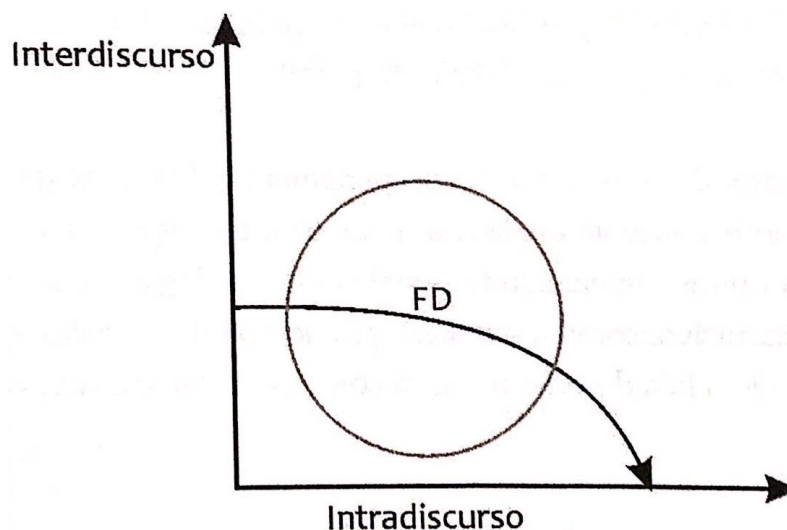
o “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-ai” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma da universalidade (o “mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” *constitui o sujeito em sua relação com o sentido*, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que *determina a dominação da forma-sujeito* (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 151, grifo do autor).

Dessa forma, no primeiro mecanismo discursivo do interdiscurso mencionado anteriormente, observamos o efeito de encadeamento do pré-construído como um *já-dito* (sempre-já-ai), assim compreendemos que “‘algo fala’ [...] sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo de formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 149, grifo). Essa reassunção sob o efeito de *já-dito* é caracterizada por Michel Pêcheux sob a denominação de *discurso-transverso*, que se define pelo fenômeno de reformulação-paráfrase (mecanismo metonímico), sendo o movimento constitutivo de sequências de enunciados possíveis (rede de formulações) no interior de uma formação discursiva dada, a qual domina o sujeito. Por sua vez, e ao mesmo tempo, vemos o efeito do processo de sustentação (articulação), que consiste no mecanismo discursivo de *linearização* (sintagmatização) do *discurso-transverso*.

Nessa perspectiva, observamos que, em decorrência do processo constitutivo de interpelação-identificação, a estrutura discursiva da forma-sujeito que se determina no interdiscurso, oriunda da formação discursiva dominante, desdobra-se, enfim, na formulação (intradiscurso), denominado como o *fio do discurso* do sujeito, sendo, então, “um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal ‘do

exterior” (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 154). A seguir, apresentamos uma imagem gráfica (Figura 2) em que Fernandes (2017, p. 57) esquematiza a formação discursiva (FD) a partir dos eixos da constituição e da formulação do discurso. No gráfico, podemos ver o eixo vertical que corresponde ao interdiscurso (memória discursiva); e, de modo perpendicular ao plano interdiscursivo, temos o eixo do intradiscurso (sintagmatização do saber). A autora ainda nos esclarece que “é por meio dos dizeres já ditos, das imagens já vistas, dos discursos em circulação, que a formulação faz sentido para o sujeito, por isso dizer que a língua ou os sentidos são históricos” (FERNANDES, 2017, p. 58). Vejamos o gráfico:

Figura 2 - Esquema da relação entre interdiscurso e o intradiscurso.



Fonte: (FERNANDES, 2017, p. 57).

A partir do funcionamento discursivo que pormenorizamos, observamos que a formação discursiva fornece ao sujeito-falante as evidências lexicais, o “sempre-já”, que, por sua vez, o constitui (efeito-sujeito) e o identifica (efeito de “intersubjetividade”) na relação com o outro, ou seja, com os sujeitos os quais se reconhecem no interior de uma mesma formação discursiva. Segundo Fernandes (2017, p. 57), “em se tratando de discurso, não é o sistema [da língua] que determina a produção de sentidos, mas a formação discursiva (FD), ou seja, a filiação do sujeito em determinada região de saberes”. Pêcheux (2014[1975]) nos esclarece, ainda, que, no processo de significação, em que temos a transferência de sentido (*meta-phora*), os significantes não aparecem com os sentidos determinados previamente, senão “*como aquilo que foi ‘sempre-já’ desprendido de um sentido: não há naturalidade do significante*” (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 164, grifo do autor), pois, no deslize da cadeia metonímica, o significante verbal, “no domínio do inconsciente, está ‘sempre-já’ desligado de

uma formação discursiva que lhe fornece seu sentido, a ser pedido no *non-sens* do significante” (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 164-165). E mais:

[...] isso não se contradiz, em absoluto, com a supremacia do significante sobre o significado, desde que se compreenda que essa supremacia se exerce no quadro de uma formação discursiva determinada por seu exterior específico. Esse exterior [...] é *radicalmente ocultado* para o sujeito-falante que está sob a dominância dessa formação-discursiva (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 165, grifo nosso).

Maldidier (2017[1989]) considera a noção do efeito de *pré-construído* um ponto decisivo e um deslocamento importante na constituição da teoria materialista do discurso de Michel Pêcheux, visto que “fornece a ancoragem linguística da tomada do interdiscurso” (MALDIDIER, 2017[1989], p. 37), de modo que, no discurso do sujeito, deflagram-se *os traços daquilo que o determina*. Assim sendo, no labor teórico de Michel Pêcheux em conjunção com Paul Henry, em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (PÊCHEUX, 2014[1975]), reformula-se a noção de *pressuposição* no campo discursivo, em que vai além da logicidade fechada do sistema da língua, pois, nas relações de sintaxe e de semântica, não se elide o sujeito-falante, o qual (se) significa sob a inscrição constitutiva da historicidade.

Neste momento, com respeito ao que viemos abordando acerca do mecanismo constitutivo inter(intra)discursivo concernente à produção de discurso, permitamo-nos realizar um movimento de deslocamento dessas considerações, para que possamos projetá-las em direção ao não linguístico. A partir dessa lógica, considerando que o funcionamento do *pré-construído* (sempre-já-aí) se remete *àquilo que todo mundo sabe*, ponderamos sobre o intradiscurso, reportando-nos, no entanto, à materialidade imagética. Assim sendo, na medida em que a formação discursiva *fornece-impõe a “realidade” e o seu “sentido”* sobre o corpo linguístico-histórico, dessa forma, podemos inferir que, por esse mecanismo discursivo, há o engendramento do efeito de evidência e de *completude* sobre o simbólico não verbal, cujo processo, conforme vimos, dá-se pelo complexo das formações ideológicas que constituem os sujeitos e os sentidos.

Dadas as considerações de Courtine (2011; 2013) em torno da relação entre *imagem e memória*, mobilizamos as suas teorizações para endossar os nossos apontamentos sobre o tecido discursivo do não verbal. Assim, de acordo com esse autor, “da mesma forma que existe o ‘sempre já’ do discurso, existe *o sempre já da imagem*” (COURTINE, 2013, p. 156, grifo do autor). Ou seja, de modo que, se, por um lado, temos as *evidências lexicais*, de outro, poderíamos mencionar que há a instância das *evidências imagéticas*. Em realidade, Courtine

(2011; 2013) apresenta-nos a noção de *intericonicidade*, pautado na perspectiva arqueológica foucaultiana, que consiste em uma complexa relação entre imagens, em que há uma remissão a outras já existentes. Dessa forma, considerando o ponto de vista que nos interessa em relação à materialidade imagética, retornamos a Fernandes (2017, p. 57) em que a autora alude à formação discursiva com a menção de ser uma “[...] determinada região de saberes” que instaura a produção de sentidos. Por conseguinte, aventamos que há nessa *região de saberes*, de certa maneira, *evidências imagéticas* que, por sua vez, são autorizadas pela forma-sujeito da formação discursiva dominante, assim sendo, podemos considerar em certa medida que se trata de uma *relação visual* em que o sujeito, em seu movimento de interpretação, associa com imagens que já foram vistas e significadas, e que conformam uma *rede de formulações visuais* (Cf. FERNANDES, 2013; 2017).

Assim, tendo em conta o que estamos incursionando, compreendemos, então, que a interpretação de uma materialidade simbólica (não) verbal concerne a um funcionamento que é da ordem do imaginário (efeito de completude) na medida em que há a ilusão de fechamento do sentido. O sujeito-interpretante é compelido, a partir das posições-sujeito que o constituem, a dar-lhe um efeito de uni(ci)dade. Contudo, conforme viemos mobilizando, a incompletude do simbólico é constitutiva, pois o recobrimento do material de linguagem pelo efeito ideológico faz emergir sentido(s), os quais sempre pode(m) ser outro(s). Orlandi (2001, p. 22) elucida que:

na realidade, não há um sentido (conteúdo), só há funcionamento da linguagem [...]. O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa. É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito de literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá. A ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade (ORLANDI, 2001, p. 22).

Observamos que a noção de interdiscurso e seus elementos constitutivos, presentes na segunda fase da AD, rompem com a noção de maquinaria estrutural fechada que foi empreendida, inicialmente, em 1969 (AAD: 1969). Pêcheux (2014[1975]) aborda a questão da inscrição constitutiva do sujeito no intrincado complexo com dominante de formações discursivas, em que a *contradição* se marca intrinsecamente devido à luta de classes no processo de reprodução-transformação das relações de produção. Contudo, resulta que “o sujeito do discurso continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual ele se identifica” (PÊCHEUX, 2014[1983], p. 310). Nesse sentido, o dispositivo de assujeitamento ideológico e questões outras que recaem no

funcionamento estrutural de constituição do *non-sens* do inconsciente, circunstanciados em 1975, passam a ser temas de reflexão e de análise no bojo da teoria discursiva, posto que *algo falha*.

Nesse sentido, Michel Pêcheux (2014[1978]) se lança ao empreendimento de autocrítica e de retificação teórica, definido por ele como *luta filosófica*, configurando-se, então, em uma luta de classes da teoria, luta essa que não era só teórica, mas, também, *política*. Em vista disso, são evocados alguns pontos concernentes à constituição do sujeito do discurso no mecanismo de interpelação que atendem à relação de discrepância entre o *ego* e o *sujeito*, bem como ao mecanismo de *metáfora* no processo de significação. Podemos, assim, dizer que esses elementos, por sua vez, constituem “*os pontos de apoio de uma transformação*” (PÊCHEUX, 2014[1975], p. 174, grifo do autor) no campo epistemológico da AD. A respeito desse período na trajetória da teoria pecheuxtiana, Maldidier (2017[1989], p. 74) faz o seguinte reportamento: “a ideologia dominante domina bem demais. Como pensar as ideologias dominadas? Todas essas questões impõem a ‘retificação’ de Michel Pêcheux”.

Dessa forma, em 1978, Michel Pêcheux apresenta no seminário HPP (P. Henry, M. Pêcheux e M. Plon - Pesquisas sobre a teoria das ideologias) a primeira versão do texto *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação* (Cf. PÊCHEUX, 2014[1978]), de modo que o aspecto particular que ele aponta acerca do materialismo histórico resvala na interseção da *Tríplice Aliança* do quadro teórico da AD (a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise), em que o limite de algumas vertentes é questionado, ao passo que outras são acentuadas no âmbito do entremeio. No entanto, há que se considerar que *não há fumaça sem fogo*, o que dá margem para entendermos a necessidade imperativa das retificações efetuadas.

Sendo assim, no referido texto, os pontos consoantes à perspectiva althusseriana do materialismo histórico forjavam de certa forma uma dissonância em termos teóricos sobre os efeitos práticos. Esse fato implica, certamente, o deslocamento e o tratamento de conceitos, na medida em que se busca intervir *contra o fogo incinerador que só produz fumaça*, de modo a desencadear na (re)elaboração de algumas noções da teoria materialista dos processos discursivos. Michel Pêcheux foi assertivo na sua intervenção crítica, pois esse esforço de adequação teórica abriria, então, “a possibilidade de que [...] algo novo venha a nascer” (PÊCHEUX, 2014[1978], p. 270).

A primeira questão que trazemos para a nossa reflexão se assenta na asserção althusseriana de que os sujeitos *funcionam sozinhos*. O funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado era de tal ordem que acarreta no reducionismo dos sujeitos ao

autômato. Considerando esse ponto específico, permitamo-nos arvorar um questionamento, qual seja: e o Outro? É sabido que, na perspectiva teórica pecheuxtiana, em seu diálogo com a psicanálise freudo-lacanianana, compreende-se o sujeito na sua relação estruturante e constitutiva com o inconsciente, cuja clivagem traz implicações que resvalam na referida questão da sobredeterminação elencada por Althusser. Na oportunidade, mobilizamos, aqui, um dizer de Pêcheux (2014[1978]) que nos revela a conjuntura de adequação teórica e de efervescência política, em que se observa a “presença não-reconhecida do adversário no próprio *interior* da cidadela teórica” (PÊCHEUX, 2014[1978], p. 270, grifo do autor). A nosso ver, esse enunciado possibilita-nos, inclusive, entrever a ênfase dada para a vertente do quadro epistemológico da AD que se volta à Psicanálise freudo-lacanianana, que alcança certa radicalidade na fase teórica de 1983, cujo enfoque está na noção de *real*.

Na sequência, apresentamos a outra questão de reflexão que cerne ao modo das condições materiais de existência da própria História, considerando que o “homem faz história, mas a história não lhe é transparente” (ORLANDI, 2012, p. 135). Assim, do modo como ela é concebida pelo campo do Materialismo Histórico, com sua constituição *enclausurada na reprodução*, vemo-la a partir de uma instância que é fruto de um movimento de interpretação que resvala na dita reprodução que, por sua vez, está delimitada e circunscrita à unicidade. O campo discursivo pecheuxtiano outorga-lhe à História uma distinta configuração conceitual, visto que a própria questão da construção do objeto desta área em questão se orienta, por exemplo, no tratamento e na leitura de *arquivos*, definido por Pêcheux (2014[1982], p. 59) como o “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”, de modo a permitir o entendimento de que o arquivo é, “por sua leitura, revelador de interesses históricos, políticos e culturais” (SARGENTINI, 2014, p. 25).

Contudo, a própria questão da interpretação é problematizada e (re)teorizada mais tarde na fase de 1983, e trazemos aqui para a nossa reflexão o fato de que a própria constituição epistemológica dos objetos de uma ciência, considerando o trabalho de interpretação de um acontecimento em si, ou, o resultado de uma solução, por exemplo, devemos considerar que há (e haverá) uma relação intrínseca com o *equívoco*.

Considerando essas questões atinentes ao âmbito discursivo, Pêcheux (2015a[1983]) afirma que “o fantasma da ciência régia é justamente o que vem, em todos os níveis, negar esse equívoco, dando a ilusão que sempre se pode saber do que se fala, isto é, [...] negando o ato de interpretação no próprio momento em que ele aparece” (PÊCHEUX, 2015a[1983], p. 55). Nesse sentido, segundo Henry (2013[1977], p. 181):

alguma coisa ainda escapa, contudo: é a relação entre objeto de conhecimento e conceito na sua dimensão histórica, isto é, também alguma coisa que concerne ao regime da materialidade do objeto de conhecimento e a sua relação de adequação ao real. Que o objeto de conhecimento mascare o inacabado do conceito, sua relação contraditória com o objeto real é um aspecto da questão. Mas o objeto de conhecimento não é apenas o objeto de uma apropriação subjetiva que se realiza de formas diversas. Ele é também, como tal, objeto inscrito na ideologia enquanto ‘representação imaginária da relação imaginária com as condições reais de existência’ (HENRY, 2013[1977], p. 181).

Assim, compreendemos que, no referido processo de tratamento e de leitura de textos, os gestos de interpretação estão ancorados no efeito de literalidade (transparência), oriundas do próprio efeito da historicidade na materialidade linguístico-discursiva. Assim sendo, não se permite conferir apreço aos possíveis pontos de deriva no movimento da significação, de modo que essa circunstância mantém a regularidade de sentidos, configurando uma rede de implícitos. Podemos, então, afirmar que daí se efetua a construção de uma memória de arquivo, na medida em que se cristalizam sentidos, de forma a configurar uma *memória institucionalizada*.

Neste ponto, permitamo-nos mobilizar os apontamentos de De Nardi (2007) que aborda acerca do livro didático de espanhol. Assim, a referida autora tematiza sobre os saberes que circulam nesse objeto simbólico, de modo que eles são apresentados como únicos possíveis. Por conseguinte, “não há, assim, lugar de interpretação no LD [livro didático], porque o regime de verdade que cria apaga esse espaço” (DE NARDI, 2007, p. 119). Nesse sentido, observamos o livro didático como instituição de poder, sendo (re)produtor de uma memória institucionalizada e impositora, o que nos permite refletir acerca do efeito (im)posto pelo *regime enunciativo didático*, na medida em que temos a (im)posição de um trajeto de leitura no tratamento das materialidades imagéticas no livro didático de espanhol. Entretanto, a AD nos coloca no lugar de problematização desse suposto efeito de fechamento-textual, de forma que temos leituras outras possíveis do mesmo texto imagético, a partir de uma memória lacunar, em que o aluno pode produzir deslocamentos.

Com efeito, podemos notar que esse efeito de unicidade na (re)produção de sentidos institucionalizados, procedentes do tratamento e da leitura de arquivos, promove a seu turno determinados apagamentos de (im)possíveis sentidos outros. Nessa medida, entendemos a alusão de Pêcheux (2014[1982], p. 59) a respeito da assertiva que tematiza que: “um espaço polêmico das maneiras de ler [o arquivo]”, considerando o panorama discursivo de que se apaga a plurivocidade de sentidos da materialidade linguístico-histórica. Seguindo com as reflexões, apresentamos um trecho do texto *Ler o arquivo hoje* (PÊCHEUX, 2014[1982]), vejamos:

A outra vertente da leitura de arquivo - sem a qual a primeira não existiria provavelmente como tal - tem aderências históricas completamente diferentes: trata-se desse enorme trabalho anônimo, fastidioso, mas necessário, através do qual os aparelhos do poder de nossas sociedades gerem a memória coletiva. Desde a Idade Média a divisão começou no meio dos clérigos, entre *alguns* deles, autorizados a ler, falar e escrever em seus nomes (logo, portadores de uma leitura e de uma obra própria) e *o conjunto de todos os outros*, cujos gestos incansavelmente repetidos (de cópia, transcrição, extração, classificação, indexação, codificação etc.) constituem também uma *leitura*, mas uma leitura impondo ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega: o grande número de escrivães, copistas e “contínuos”, particulares e públicos, constituiu-se, através da Era Clássica e até nossos dias, sobre esta renúncia a toda pretensão de “originalidade”, sobre este apagamento de si na prática silenciosa de uma leitura consagrada ao serviço de uma Igreja, de um rei, de um Estado, ou de uma empresa (PÊCHEUX, 2014[1982], p. 59 e 60, grifo do autor).

Assim sendo, observamos que “é ilusório colocar para a história uma questão de origem e esperar dela a explicação do que existe. Ao contrário, não há ‘fato’ ou ‘evento’ histórico que não faça sentido, que não peça interpretação” (HENRY, 2014[1984], p. 55). Desse modo, depreendemos que não há uma essência nem uma origem do sentido, sendo, então, impossível a reassunção de um sentido primário, tomado como verdadeiro. Em linhas gerais, vemos aí o processo de um registro histórico que se opera mediante um mecanismo interpretativo, visto que o próprio *acontecimento de linguagem* reclama esse movimento interpretativo, que concerne a um recobrimento que é da ordem da discursivização. Nesse sentido, Ferreira (2003, p. 191) assinala que “na teoria do discurso da corrente francesa, o conceito de história faz parte da ordem do discurso e isso já impõe uma diferença”, de forma que a “história necessita do discurso para existir, assim como a língua necessita dela para significar” (FERREIRA, 2003, p. 191). Além do mais, cabe ressaltar que o processo de inscrição na materialidade linguístico-discursiva de um “acontecimento histórico (um elemento histórico descontínuo e exterior)” (PÊCHEUX, 2015b[1983], p. 43) é marcado por uma *tensão* de natureza *contraditória*.

Portanto, entendemos que, embora haja a suposta fixidez de sentidos, sendo apresentados como definitivos, torna-se patente considerar que há algo da História que não é apreendido na instância da discursivização, que configura a esfera do inenarrável. Assim sendo, Pêcheux (2016[1981], p. 287) assevera que, “nas tradições históricas, marxistas ou não, há uma dificuldade concernente à linguagem. Para um historiador, há processos ‘reais’, e o resto são palavras”. Em face dessas questões, há sentidos que escapam ao registro do simbólico, pois o próprio ato de o sujeito discursivizar implica, indubitavelmente, o apagamento de possibilidades outras de significação. Por conseguinte, com ancoragem nessas

reflexões, entendemos que “a história é destituída de seu papel estabilizador da rede de sentidos” (LEITE, 2010, p. 77).

Assim, em uma conjuntura política delicada que intercorria na França, inverno de 1978, observa-se que “há decididamente ‘algo que falha’ na prática política” (MALDIDIER, 2017[1989], p. 74). Pêcheux (2014[1978]) segue resolutivo em sua ancoragem na questão da luta de classes e, a partir do movimento operário, tendo em conta a prática política do proletariado, ele afirma que há uma inadequação no tocante à teoria do marxismo-leninismo que incide em *falha* no processo de assujeitamento ideológico. Na medida em que a interpelação não é tomada por uma radicalidade, de forma que é permitido sustentar que “não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classe, que significa que é preciso ‘ousar se revoltar’” (PÊCHEUX, 2014[1978], p. 281).

E mais, nota-se, também, que a *falha* encontra lugar na Psicanálise, visto que, no “funcionamento significante, a língua é sujeita a falhas” (MARIANI, 2007, p. 58). Nesse momento, convém-nos mobilizar a asserção lacaniana a qual expressa que “todo ato falho é um discurso bem-sucedido” (LACAN, 1998[1953], p. 269), o que legitima a presença do Outro. Nesse sentido, atentamos ao fato de que a configuração teórica pecheuxtiana recebe contornos de acentuação que se volta à questão do “primado prático do inconsciente, que significa que é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso ‘ousar pensar si mesmo’” (PÊCHEUX, 2014[1978], p. 281).

Assim, tomando como ponto de reflexão as considerações alçadas por Michel Pêcheux (2014[1978]) e a sua ancoragem nos fenômenos materiais linguísticos, como os lapsos, os atos falhos e os chistes (*witz*), os quais são da ordem do recalçamento inconsciente, observamos que o mecanismo de interpelação-identificação ideológica é falha, diferindo, então, do prisma althusseriano. Desse modo, as teorizações alusivas às formações discursivas são passíveis de (des)construção, o que acarreta, por exemplo, no questionamento da uni(ci)dade da formação discursiva. Com efeito, observa-se que o sujeito do discurso é fragmentado ideologicamente sob o registro inconsciente (Outro), entretanto, é importante pontuar que “a ordem do inconsciente não coincide com a da ideologia, o recalque não se identifica nem com o assujeitamento nem com a repressão” (PÊCHEUX, 2014[1978], p. 278). Assim sendo, essas deferências nos possibilitam entrever o espaço para o empreendimento das teorizações das noções de *heterogeneidade* e de *equivoco*, que são valorosas para a AD pecheuxtiana.

Ademais, não podemos deixar de retornar à questão de que o sujeito-discursivo, além de ser constituído pela historicidade é, igualmente, um sujeito desejante, clivado pelo *não*

saber, e consideramos importante (re)dizer que ambos os mecanismos que constituem o sujeito e o(s) sentidos(s) estão materialmente ligados. A esteira lacaniana versa sobre o inconsciente e sobre o desejo, desse modo devemos reflexionar que “em toda realização do *desejo do inconsciente* há um *engodo intrínseco*, irredutível, já que o objetivo pelo qual o desejo se realiza não é nunca o objeto visado [...], *há sempre uma defasagem*” (HENRY, 2013[1977], p. 160, grifo nosso). Então, compreendemos que a relação sujeito-desejo-linguagem não se dá de maneira direta nem imediata, operacionaliza-se de modo relacional pela cadeia estrutural significante, sendo inadmissível a ideia de totalidade, de assimilação completa. Assim, segundo o que postula Pêcheux (2014[1978]), observamos que:

bastante verdadeiro o fato de que “o sentido” é produzido no “*non-sens*” pelo deslizamento sem origem do significante, de onde a instauração do primado da metáfora sobre o sentido, mas é indispensável acrescentar imediatamente que *esse deslizamento não desaparece sem deixar traços* no sujeito-ego da “forma-sujeito” ideológica, identificada como a evidência de um sentido. Aprender até seu limite máximo a interpelação ideológica como ritual supõe reconhecer que não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas, “uma palavra por outra” é a definição da metáfora, mas é também o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso (PÊCHEUX, 2014[1978], p. 277, grifos do autor).

As considerações que viemos incursionando permitem-nos (re)afirmar a propriedade de *incompletude* da materialidade simbólica. Com efeito, o nosso entendimento se assenta na impossibilidade de o simbólico em totalizar os sentidos, embora haja a ilusão de transparência para os sujeitos, e essa questão aponta para o fato de que a língua “adquire uma consistência própria do imaginário e sua totalidade é a de uma fantasia” (MILNER, 2012[1987], p. 41-42). Neste âmbito, concebemos a questão da repetibilidade da formulação (materialização) no campo do simbólico. E, nesse sentido, no que concerne à materialidade linguístico-histórica, mobilizamos para o endosso de nossas reflexões uma passagem de Lacan (1998[1957], p. 501), qual seja, “não há língua existente à qual se coloque a questão de sua insuficiência para abranger o campo da significação, posto que atender a todas as necessidades é um efeito de sua existência como língua”. Seguindo com o amparo de Lacan (1998[1957]), a respeito do modo de funcionamento do inconsciente, a partir dos mecanismos estruturais do fenômeno de condensação e de deslocamento, compreende-se que:

a estrutura metonímica, indicando que é a conexão do significante com o significante que permite a elisão mediante a qual o significante instala a falta do ser na relação de objeto, servindo-se do valor de envio da significação para investi-la com o desejo visando essa falta que ele sustenta [...] manifesta aqui *a manutenção da barra* [...], que marca no primeiro algoritmo a irredutibilidade em que se constitui, nas relações significante com o significante, *a resistência da significação*.

A estrutura metafórica, que indica que é na substituição do significante pelo significante que se produz um *efeito de significação* que é de poesia ou criação, ou, em outras palavras, do advento da significação em questão [...] manifesta aqui a *transposição da barra* [...] constitutivo dessa transposição para a *emergência da significação* (LACAN, 1998[1957], p. 519, grifo nosso).

Com as formulações de Lacan atinentes à *resistência* e à *emergência* da significação, observamos uma *falta* que é estrutural e constitutiva da cadeia simbólica significante, sendo, então, factível compreender o estatuto da “simbolização que está no lugar de uma ausência, da falta que também é do sujeito que fala” (LONGO, 2006, p. 10). Com efeito, a possibilidade de o sujeito simbolizar é resultante da ordem do *desejo do inconsciente* (objeto *a*). Diante disso, observamos que a falta sustenta e move o sujeito desejante, a despeito de que o desejo nunca é alcançado, e o *engodo intrínseco* se imprime no sujeito devido à impossibilidade de tamponamento. Nessa medida, podemos sustentar a premissa de que “a satisfação do desejo faz emergir a categoria do impossível [...], o próprio *real*, que é o furo estrutural (a falha em nossa programação mental) que os sujeitos falantes portam” (LONGO, 2006, p. 53, grifo nosso).

Em deferência a esse registo psíquico, Milner (2006[1983]) discorre acerca do *real* como que *há*, em alusão à sua existência, contudo ele é inacessível ao sujeito. Disso, compreendemos o princípio que tentar nomeá-lo é da ordem da impossibilidade, uma vez que ele se configura como inassimilável simbolicamente, de modo que o *real* “aparecerá como o irrepresentável e o impossível” (MILNER, 2006[1983], p. 9). Com esse axioma, podemos divisar a densidade dessa tópica psíquica, em que podemos considerá-lo como “um lugar ao qual sempre se retorna como alguma coisa de estritamente impensável, da ordem de um impossível ao qual o sujeito não tem acesso” (CAPANEMA; VORCARO, 2017, p. 390).

Em termos discursivos, tendo em vista o movimento de deslizamento do significante na estrutura da cadeia metonímica que (ir)rompe a significação, dimensionamos o *real* a partir do estatuto da *contingência*, porque “*algo* que se inscreveu via Simbólico é suscetível de se presentificar de outro modo na cadeia em outra posição significante (LEITE, 2010, p. 93, grifo do autor). E, também, conforme já foi mencionado, consideramo-lo como sendo da ordem do *impossível*, dado que não é assimilado no domínio do simbólico. Assim, de acordo com Jorge e Ferreira (2005, p. 31-32, grifo dos autores e nosso), “a única via de o *real* se inscrever na estrutura é através dos efeitos de sua própria impossibilidade. O *real* é o que *existe*, assim como o simbólico é o que *insiste*, e o imaginário é o que faz *consistência*”. E mais:

O real está fora até o momento em que um corpo vivo é marcado pelo significante. A partir daí, o real se inscreve na estrutura como aquilo que faz buraco. É nesse sentido que podemos dizer que o real, apesar de resistir a qualquer simbolização e, justamente por isso, apagar todo o sentido, comparece no simbólico, sob a forma de falta de um significante (JORGE; FERREIRA, 2005, p. 31).

Neste momento, levando em conta a configuração do *nó borromeano* que constitui o aparelho psíquico do sujeito, nele, encontramos a articulação de três registros heterogêneos, quais sejam: do Real, do Simbólico e do Imaginário, sendo assim, podemos observar que:

a abertura do Simbólico em reta infinita cede lugar ao Inconsciente, que é considerado por Lacan o Real do Simbólico. Real porque é impossível acessá-lo pelo significante, mas apenas entrever *o que não cessa de não se escrever na linguagem*. Desse modo, o Inconsciente está articulado ao nó borromeano pelo Simbólico, à medida que ele apenas *se deixa divisar via significantes* (CAPANEMA; VORCARO, 2017, p. 394, grifo nosso).

A categoria lacaniana de real, conforme já mencionamos, torna-se nuclear na terceira fase do horizonte epistêmico da AD, instaurada em 1983. De acordo com Pêcheux (2015a[1983], p. 29), *há real* de modo que lidamos com esse fato a todo instante, porquanto, nas palavras do autor, “a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra”. Esse fundamento resvala na premissa de que os espaços discursivos, e aqui referimo-nos aos diversos matizes possíveis no âmbito de uma sociedade, são ilusoriamente constituídos como espaços “logicamente estabilizados”. Esse suposto efeito lógico-transparente é marcado pelo *equivoco*, o que nos confere a possibilidade de considerá-lo como um “fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” (PÊCHEUX, 2015a[1983], p. 51). Nessa medida, compreendemos que o real efetua furos no simbólico, que, por sua vez, faz perturbar o efeito de unicidade. Em vista disso, aquilo que é considerado como *não-logicamente-estável*, o que escapa devido à *incompletude* do simbólico, permite-nos entrever os efeitos desse real.

Em consequência, os *pontos de (im)possível* permitem delinear deferências sobre o real da língua, o real da história e o real do sujeito, de maneira a deflagrar a propriedade opaca da linguagem. Por exemplo, no que diz respeito ao real da língua, as autoras Jordão e Petri (2018) ratificam acerca da impossibilidade de tudo dizer, o que atesta a não completude da materialidade linguística. Com base nessa noção de língua, segundo as referidas autoras, não a observamos como sistema fechado, sendo a portadora de sentidos prontos ou prévios, senão vê-la “em movimento, com suas porosidades, furos, falhas, que não cessam de não se inscrever” (JORDÃO; PETRI, 2018, p.139). No ensejo, de modo a endossar as teorizações de Pêcheux (2015a[1983]), em que o autor articula o *discursivo* com o *real*, mobilizamos uma citação de Ferreira (2011), na qual se assenta na esteira pecheuxtiana, vejamos:

se não houvesse a falta, se o sujeito fosse pleno, se a língua fosse estável e fechada, se o discurso fosse homogêneo e completo, não haveria espaço por onde o sentido transbordar, deslizar, desviar, ficar à deriva. A falta é, então, tanto para o sujeito quanto para a língua, o lugar do possível e do impossível; impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira - o não-todo no todo, o não-representável no representado (FERREIRA, 2011, p. 351-352).

Em atenção à nossa proposição de pesquisa, cujo enfoque são os textos imagéticos em circulação nos livros didáticos de espanhol, não nos furtamos em indiciarmos em que medida podemos aventar sobre o *real da imagem*. Com a condição de que partimos do pressuposto axiomático de que há real no *universo físico-humano*, e considerando, por exemplo, que a materialidade linguístico-histórica é o lugar do equívoco; por conseguinte, a materialidade imagética também configura esse lugar. Nessa medida, por implicação teórica e por decorrência lógica, há equívoco na estrutura da imagem. Em outras palavras, a superfície discursiva da materialidade visual (com)porta a unidade e a equivocidade, de forma tal que decorre em (im)possibilidades de efeitos de sentido. Na sequência, apresentamos os apontamentos de Fernandes (2013) que atendem a este ponto, vejamos:

O *real da imagem* se identifica com o *real da língua*, uma vez que, se o real da língua é o “impossível de dizer tudo” ou ainda “o impossível de não dizer de certa maneira”, o *real da imagem* seria o *impossível da representação exata*, o que não permite a equivalência exata entre uma imagem e um objeto do mundo ou um dizer específico sobre esse objeto. A imagem não serve como ferramenta de comunicação. E não falo aqui dos símbolos ou sinais, como os de trânsito, que são artefatos visuais convencionados e ensinados. Falo da imagem literária, que pode “contar” mais de uma história, a imagem que “diz um verso”, que faz poesia, a imagem que causa o riso da criança. Essa imagem não transmite informações explicitamente, senão perderia todo o seu encanto, efeito produzido por seus furos, por sua impossibilidade de uniformizar a significação (FERNANDES, 2013, p. 70, grifo da autora).

De acordo com Agustini (2007), podemos observar que a fotografia, tomando-a como materialidade imagética, vai além do seu valor informativo, e não se trata somente da representação de um fato, pois, segundo a autora, “a fotografia guarda traços que não estão visíveis nela; é o invisível da fotografia que a faz significar” (AGUSTINI, 2007, p. 246). Nesse sentido, notamos que as múltiplas formas materiais não verbais de linguagem que abarcam o imagético (o visual) em geral, e que podemos encontrar em livros didáticos, por exemplo, o desenho, a fotografia, a pintura, a figura, o traço, o fotograma, etc., configuram materialidades significantes em que o real *não cessa de não se escrever*, provocando furos na estrutura do corpo visual imagético, como aquilo que faz buracos de modo que seus efeitos se

presentificam pela falta, pela ausência. Em conformidade com Agustini, Araújo e Leite (2017, p. 217), observamos que:

a incompletude da imagem sustenta-se no não-mostrado, naquilo que não se apresenta, mas que não cessa de ali significar. Assim, há a possibilidade mesma de o sentido ser sempre outro, devido à deriva na leitura-interpretação da imagem. Nessa perspectiva, o texto imagético é desde-sempre-já um corte no real, simbolizando-o e, assim, projetando-lhe certo imaginário (AGUSTINI; ARAÚJO E LEITE, 2017, p. 2017).

Assim sendo, de acordo com a passagem mencionada anteriormente e considerando a textualização da materialidade não verbal no livro didático com o pressuposto de que aí se encontram sob os efeitos de uma discursividade didático-pedagógica, vemos aí que se fala da imagem, ou seja, diz-se dela de forma a configurar o *dizível* do significante visual. Contudo, cabe ressaltar que, sob um efeito imaginário, acredita-se que a linguagem verbal abrange recobrir a incompletude da imagem, o que de fato temos que “a discursivização do texto não verbal imagético é uma operação que produz um resto inalienável” (AGUSTINI; ARAÚJO E LEITE, 2017, p. 214), na oportunidade retomaremos este assunto na próxima seção. E mais: sobre esse efeito imaginário de recobrimento, é importante observar que, no tocante ao significante linguístico e ao seu funcionamento no contínuo deslizamento na cadeia metonímica, compreendemos que há a “ilusão de que o significante atende à função de representar o significado, ou, melhor dizendo: de que o significante tem que responder por sua existência a título de uma significação qualquer” (LACAN, 1998[1957], p. 501). Sabemos que a esteira pecheuxtiana considera que a base material não verbal é guarnecida de uma *consistência significativa* (Cf. ORLANDI, 1995), assim sendo, e, tendo em conta a existência do real, possibilita-se a abertura do simbólico, para que sentidos outros perpassem pela porosidade do tecido textual-visual, de modo que o texto imagético seja capaz de (com)portar o *indizível*.

É importante não perder de vista a questão de que o sujeito do discurso não é o mesmo sujeito da psicanálise freudo-lacaniana, de forma que na perspectiva discursiva temos que “o inconsciente e a ideologia estão materialmente ligados pela linguagem” (FERREIRA, 2003, p. 191). Desse modo, ao tratarmos de processos discursivos e das posições-sujeito na instância de subjetivação, ponderamos acerca da linguagem como materialidade simbólica, em que a consideramos como parte constitutiva de um intrincado entre linguagem, história e sujeito. Nesse sentido, a língua é caracterizada por “comportar em si (enquanto totalidade) o não-todo, consubstanciado na noção de real da língua, o que faz dela um modo singular de produzir

equivoco” (FERREIRA, 2003, p. 196). Assim sendo, podemos observar que não é possível dizer tudo e, da mesma maneira, considerando o âmbito discursivo, mesmo que com a imagem, não é possível mostrar tudo. É da ordem da incompletude, de forma que a materialidade da linguagem é equívoca por natureza.

Dito isso, há que se considerar *os efeitos do (in)dizível* dos textos imagéticos no espaço discursivo do livro didático na sala de aula, posto que o ausente e o invisível se apresentam e se mostram (visíveis) sob a forma de seus efeitos. Nesse ensejo, mobilizamos um excerto de Pêcheux (2015a[1983]) em que, embora verse sobre a materialidade de base linguística, permite-nos pensar nos dispositivos teórico-analíticos de unidade e de dispersão de sentidos com ancoragem nos textos imagéticos. Vejamos:

todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso (2015a[1983], p. 53).

Com esse entendimento, o corpo significante da imagem apresenta *pontos de deriva*. Por certo, compreendemos que a construção de um dispositivo analítico possibilitar-nos-á efetuar gestos de interpretação, de modo a problematizar e a analisar o *ordinário do sentido* da imagem, o que para nós se manifesta em termos de *dizível* no livro didático, ou seja, a verbalização da materialidade imagética. Logo, segundo os apontamentos de Pêcheux (2015a[1983]) que cernem ao procedimento de *descrição-interpretação*, acreditamos que com esse alicerce poderemos entrever os *efeitos múltiplos* que se movimentam na e pela estrutura simbólica incompleta das materialidades não verbais com *circulação* nos livros didáticos de espanhol.

No que tange à interpretação, compreendemos que a possibilidade desse gesto se opera na medida em que há o *outro linguajeiro discursivo*, de modo que viabiliza as relações de ligação, de identificação ou de transferência. Disso, esclarece-nos Pêcheux (2015a[1983], p. 53) que as “filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes”, o que implica o engendramento de *redes de memória*. Desse modo, no *batimento* de descrição e de interpretação, presentifica-se o *discurso-outro* que se marca na própria materialidade significante em termos de memória, cuja constituição é da ordem de uma “pluralidade contraditória de filiações históricas” (PÊCHEUX, 2015a[1983], p. 54).

Em vista das formulações e dos deslocamentos (re)elaborados por Michel Pêcheux, vemos que, na terceira fase da AD, há o redimensionamento da noção de discurso em que ele é concebido no âmbito da estrutura e do acontecimento, sendo então o “ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória” (PÊCHEUX, 2015a[1983], p. 16), com a concepção de que essa memória não configura um aspecto psicologista, mas, sim, a partir de uma constituição pautada na repetição e na regularidade, cuja natureza é de (com)partilhamento no seio de uma sociedade, conforme já mencionamos no âmbito desta seção.

Nesse sentido, dada as teorizações (re)formuladas no quadro da teoria pecheuxtiana, podemos particularizar o engendramento discursivo na medida em que temos a incidência de uma *memória discursiva*, que, por sua vez, resvala na própria estruturação da materialidade discursiva, de modo a constituir o corpo intradiscursivo (atualidade). Assim, convidamos Pêcheux (2015b[1983], p. 46) a partir do seu texto *Papel da memória* para que possamos pormenorizar em que medida considerarmos o dispositivo de memória discursiva, segundo o autor mencionado:

a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2015b[1983], p. 46).

No ensejo, invocamos aqui a noção de formação discursiva que foi (re)formulada por Pêcheux em 1969 a partir da esteira foucaultiana, de modo que possamos divisar as mudanças ocorridas em torno desse dispositivo teórico-analítico dentro do terreno epistemológico da AD. Desse modo, concebemos a formação discursiva em sua instabilidade, cuja fronteira limítrofe não é de um engessamento definido que separa um interior e um exterior, trata-se de um fechamento que “se inscreve entre diversas FD como uma *fronteira que se desloca* em função das questões de luta ideológica” (COURTINE; MARANDIN, 2016[1981], p. 39, grifo dos autores). O estatuto teórico pecheuxtiano nos possibilita dizer que essa instabilidade é oriunda das filiações identificadoras do sujeito discursivo que faz emergir uma série de enunciados de cunho heterogêneo, a partir de uma rede de implícitos contidos no bojo da memória discursiva, ao passo que esses enunciados são considerados *profundamente opacos*. De acordo com Indursky (2011a, p. 87), “constata-se que uma FD é regulada por uma memória discursiva que faz aí ressoar os ecos de uma memória coletiva, social”. E, mais, entendemos que:

tanto *memória discursiva* como *interdiscurso* dizem respeito à memória social, mas não se confundem. Há diferenças importantes entre as duas noções. A *memória discursiva* é regionalizada, circunscrita ao que pode ser dito em uma FD e, por essa razão, é *esburacada, lacunar*. Já o *interdiscurso* abarca a *memória discursiva referente ao complexo de todas as FD*. Ou seja, a memória que o interdiscurso compreende é uma memória ampla, totalizante e, por conseguinte, saturada (INDURSKY, 2011a, p. 87-88, grifo da autora).

Ademais, embora haja uma instância que é da ordem do repetível e da regularidade, que configura a rede de implícitos e que chega a “constituir a materialidade de uma certa memória social” (ACHARD, 2015[1983], p. 11), é importante ressaltar que a memória acionada no processo de engendramento de significação é inclinada a absorver o acontecimento de modo a proporcionar a (des)regulação da rede de implícitos associados, implicando, assim, em uma nova (re)organização (Cf. PÊCHEUX, 2015b[1983]). Com efeito, considerando esse mecanismo de (re)atualização das redes de memórias, salientamos que esse fato não toma a memória como estanque, sendo caracterizada por uma homogeneidade. Ou seja, de maneira contrária, ela torna-se um espaço “móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos” (PÊCHEUX, 2015b[1983], p. 50).

Courtine (2006, p. 10) afirma que “linguagem é o tecido da memória, isto é, sua modalidade de existência histórica essencial”, assim podemos entrever a assertiva de que as práticas discursivas em nossa sociedade demandam as distintas formas de linguagem. Desse modo, há aquelas às quais a memória se (re)estrutura pelo não verbal, na medida em que podemos encontrar certas regularidades de sentidos que se movem na e pela materialidade imagética. Esse raciocínio fornece-nos aporte para articularmos o dispositivo de memória discursiva com a materialidade imagética, em que a partir da repetição e da regularização parafrástica podemos considerá-la como operador de memória social (Cf. DAVALLON, 2015[1983]; GREGOLIN, 2011), inclusive projetarmos em termos (re)produção da rede de implícitos, que resvalam na estrutura intradiscursiva da materialidade imagética (atualidade). Souza (2001) enfatiza a noção de *arquivo* a partir da imagem, de modo a corroborar com os pontos que viemos mobilizando, no sentido de que a materialidade imagética é (re)produtora de *memória institucionalizada*. Vejamos, na sequência, o que a autora nos apresenta:

Há um *Arquivo*, cuja forma de inscrição pressupõe uma *memória armazenada e institucionalizada na e pela imagem*. Não são *discurso* apenas os textos verbais e orais; também a cestaria, a cerâmica, a pintura corporal, a dança, o traçado organizador da aldeia, a sonoridade das palavras, da música, *são formas de discursividade* que, quando analisadas em sua relação com a instituição, favorecem

compreender como o trabalho da memória histórica gera a memória discursiva nessas sociedades (SOUZA, 2001, p. 81, grifo nosso).

Neste momento, retomando à temática central desta seção, acionamos a categoria discursiva de *silêncio* para adensar as nossas reflexões sobre a incompletude do simbólico, de modo a imprimir consistência teórica para a questão do *(in)dizível* dos textos imagéticos. Nesse sentido, vemos a relação do *silêncio* com a incompletude na medida em que esse dispositivo, teorizado por Orlandi (2007[1992]), toca na questão da movência e da dispersão dos sentidos. Segundo a autora citada, “há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental como não-dito. Essa dimensão nos leva a apreciar a errância dos sentidos” (ORLANDI, 2007[1992], p. 12).

Assim, da mesma maneira que o sentido em sua trajetória incessante faz significar as diversas materialidades simbólicas da linguagem, fornecendo-lhes a unidade provisória, podemos alinhar o não-dito com a base material imagética. Acreditamos que isso se harmoniza com a tônica do *indizível* do texto imagético, visto que o não-dito (o invisível) guarda também relação *fundamental* com a imagem.

Orlandi (2007[1992], p. 13) afirma que o silêncio é um “lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido”. Portanto, configura o espaço da dispersão do sentido, da não-unicidade, em que o múltiplo e o (im)possível se encontram. Destarte, antes de o sentido se assentar na linguagem, ele se situava na materialidade significante do silêncio que, segundo a autora, “não é o nada mas ainda sentido” (ORLANDI, 2007[1992], p. 28). Com essa assertiva, tendo em conta a materialidade do silêncio, inteiramo-nos de que não há necessidade da linguagem verbal para que haja a significação, dado que o silêncio vem antes. Disso, também vemos a questão de a materialidade não verbal significar sem a sobreposição do linguístico (Cf. ORLANDI, 2007[1992]; ORLANDI, 1995).

É com essa perspectiva que se entende o silêncio como *fundante*, trata-se de materialidade significante que antecede a linguagem, sendo, então, a própria condição que possibilita a erraticidade dos sentidos, em que eles estão dispostos de modo desorganizado, isto é, não se apresentam de forma apreensível, sendo, assim, indiscretizáveis. Daí o entendimento da necessidade de a linguagem deter o sentido, de apreendê-lo, de maneira a estabilizar a constante movência, a fim de que ele signifique (Cf. ORLANDI, 2007[1992]). Nessa perspectiva, a autora se refere ao silêncio como “o real da significação” e, portanto, por decorrência lógica, “o silêncio é o real do discurso” (ORLANDI, 2007[1992], p. 29). Colocamo-nos consoantes com esse fato, assim, citamos um excerto do texto *O silêncio e o*

real (Cf. AGUSTINI; RODRIGUES, 2011), no qual os autores abordam as categorias de silêncio e de real lacaniano, em articulação com o conceito de discurso na esteira pecheuxtiana, vejamos:

E o que esse conceito de discurso⁶ pode ter a ver com os conceitos de Silêncio e de Real? De nossa parte, compreendemos que, se considerarmos, como bem nos ensina Orlandi (2007 [1992]), que “sempre se diz a partir do silêncio” e que “o silêncio é garantia do movimento de sentidos”, então o discurso encontra seu real no silêncio e se o discurso é uma conjunção entre estrutura e acontecimento, então é esse real que abre para o singular, porque ele se apresentará de modos distintos aos diferentes sujeitos que se coloquem no lugar de interpretá-lo. Dito de outro modo, é o silêncio - em sua espessura significativa - que abre a estrutura ao equívoco, tanto da língua(gem) quanto da história. Nessa linha de raciocínio, o silêncio é que abre o discurso à interpretação, justamente porque se apresenta como real do discurso, real da significação. Nesse sentido, a noção de silêncio se aproxima da noção de Real lacaniano, uma vez que, para que essa demanda de interpretação produza sentidos estabilizados, é necessário simbolizar e isto é feito via a organização que o discurso possibilita via história, memória. É por isso, a nosso ver, que discurso não é o mesmo que fala, já que a fala pode deparar-se com Real e é o discurso que pode tornar algo desse real⁷ discretizado, e portanto, compreensível, estabilizado, circunscrevendo-o ao mundo logicamente estabilizado dos sentidos, como diria Pêcheux (1997) (AGUSTINI; RODRIGUES, 2011, p. 116).

Dada essas considerações anteriores e com base na natureza opaca da linguagem, é possível asseverar que há silêncio e que há real nos textos imagéticos, de modo que podemos correlacionar o *(in)dizível* dessas materialidades imagéticas à propriedade de incompletude do simbólico. Diante disso, consentimos com a premissa de que “há sempre um Resto que permanece inominável; há sempre silêncio que permanece como sentido fora da linguagem” (AGUSTINI; RODRIGUES, 2011, p. 128).

Não se diz tudo com a materialidade da língua, tampouco se mostra tudo com a da imagem, embora haja a ilusão (necessária) do efeito de transparência e de completude. O real é inacessível, não se acede à plenitude dos objetos do *universo físico-humano*, a relação da linguagem com o mundo é tangencial, e tampouco se atinge a completude do sentido que permeia na materialidade significante do silêncio. Em verdade, a nossa perspectiva é a de que ambas as materialidades significantes, verbal e não verbal, (com)portam sentidos que transbordam o efeito de unicidade, que dispersam da literalidade. A materialidade da linguagem discursiviza o acontecimento contingente, na medida em que faz se operar o dizer (linguístico) e/ou o mostrar (imagético), de forma que exclui as demais possibilidades de materialidades simbólicas. Nessa medida, entendemos que o sentido poderia ser outro, há

⁶ Conceito de discurso oriundo da terceira fase de (re)elaboração da AD (Cf. PÊCHEUX, 2015a[1983]).

⁷ Essa nota consta do texto original, qual seja, “É necessário aqui colocar o termo ‘real’ em letra minúscula porque o Real, ao ter algo de si apreendido, já é sempre-já real naquilo que ele representa de realidade” (AGUSTINI; RODRIGUES, 2011, p. 111).

outras possibilidades, de modo que na prática de linguagem se deixa um resto, sobras que não recebem inscrição na materialidade. Não se abarca o todo com a estrutura da linguagem, ela configura o não-todo.

Assim, podemos dizer que há *traços distintivos* (Cf. PÊCHEUX, 2015b[1983]) na superfície da materialidade imagética que se inscreve na historicidade, de maneira a produzir significação, o que demanda o funcionamento do mecanismo discursivo do interdiscurso (memória discursiva). Desse modo, por meio do dispositivo das redes de memória que constituem os sujeitos, observamos que se presentificam nos significantes materiais imagéticos o (não)dito, o (in)visível, o (im)possível, o sentido-um, o sentido-múltiplo etc., ou seja, o que denominamos como *(in)dizível*. Esse fato se dá porque estamos na sociedade e fazemos sociedade, (com)partilhamos sentidos e saberes, há o simbólico em conjunção com o imaginário, ao passo que também há o real, aquilo que perturba a suposta organização “logicamente estabilizada”, o não-lógico é suscetível de aparecer.

Novamente, se nos projetarmos ao espaço discursivo escolar em uma aula de língua estrangeira, e aqui evidenciamos o livro didático no qual se encerra uma discursividade didático-pedagógica, observamos uma injunção à leitura-interpretação da materialidade não verbal. Não se pode escapar, pois as imagens estão aí, é da ordem da contingência, e o acontecimento reclama interpretação. Portanto, a (des)construção de sentidos é factual, dado que é a linguagem em funcionamento. É importante reafirmar a seguinte asserção, qual seja, o sujeito interpretante (seja professor, seja aluno, seja autor) dos referidos textos imagéticos é um sujeito de linguagem, cuja constituição é consequente do assujeitamento ideológico e do recalque inconsciente, que o faz incompleto e movente. Então, consideram-se infundáveis as (im)possibilidades de se ler-interpretar uma imagem no livro didático. São sentidos que se movem, atualizam-se, (re)estruturam-se e (re)organizam-se na irrupção do discurso.

Na seção seguinte, demos ênfase à *circulação* dos textos imagéticos em livros didáticos, na medida em que essa inscrição (textualização) implica a verbalização dessas materialidades significantes. Também, buscamos compreender a maneira como alguns autores concebem o funcionamento discursivo do significante imagético a partir do campo epistemológico da AD.

1.3 O regime enunciativo didático em cena: a fal(h)a da imagem no livro didático

A materialidade imagética produz significação, ela é discurso. No âmbito deste trabalho, pudemos circunstanciar em que medida consideramos a inter-relação do binômio

imagem-discurso. Contudo, para que possamos compreender o funcionamento discursivo de objetos simbólicos, devemos também imprimir deferência à instância da *circulação*, visto que “os ‘meios’ não são nunca neutros. Ou seja, os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam (em que meios e de que maneira: escritos em uma faixa, sussurrados como boato, documento, carta música etc.)” (ORLANDI, 2001, p. 11-12).

Assim, quando da circulação da materialidade imagética nos livros didáticos de espanhol, a partir de nossa filiação à AD pecheuxtiana, colocamo-nos na posição de levar em consideração certas implicações no tocante à sua operacionalização. A despeito de a língua ser “o mais completo e o mais difundido sistema de expressão” (SAUSSURE, 2012[1916], p. 108), o que possibilita exprimir sobre todo e qualquer sistema de significação, coadunamos com a constatação de que o parafraseamento da materialidade imagética pela linguagem verbal implica o reducionismo de sua significação, ou seja, entendemos que há um achatamento de seu potencial simbólico (Cf. COURTINE, 2013; ORLANDI, 2007[1992]; 1995; SOUZA 2001; 2011; 2018). Nesse sentido, a nossa compreensão acerca da materialidade imagética inscrita no livro didático conjuga-se com a seguinte passagem, qual seja:

Ao se pensar a imagem através do verbal, acaba-se por descrever, falar da imagem, dando lugar a um trabalho de segmentação da imagem em unidades discretas. A palavra fala da imagem, a descreve e traduz, mas jamais revela a sua matéria visual. Por isso mesmo, uma “imagem não vale mil palavras, ou outro número qualquer”. A palavra não pode ser a moeda de troca das imagens. É a visibilidade que permite a existência, a forma material da imagem e não a sua co-relação com o verbal (SOUZA, 2001, p. 69-70).

Tomamos o livro didático de espanhol a partir de uma formação discursiva pedagógica, o que nos autoriza pensar que as materialidades imagéticas aí inscritas e que circulam por esse espaço discursivo atendem a uma discursividade didático-pedagógica, com o funcionamento do pressuposto de que elas têm a finalidade de aportar em alguma medida para o ensino-aprendizado da referida língua estrangeira moderna. Nessa conjuntura, consideramos que o livro didático se configura em um texto, que se encontra sob o efeito de unidade de modo a engendrar o efeito de que os sentidos estão aí justapostos e estabilizados para que possam, dessa maneira, atender à sua proposta fim.

De nossa perspectiva teórica, essa unidade é oriunda do trabalho do autor na elaboração do material didático, cuja forma-sujeito corresponde a uma função-autor, e, assim, entendemos que “a produção imaginária da unidade é um dos efeitos dos mais importantes da função-autor [...], tanto para a oralidade como para a escrita” (ORLANDI, 2001, p. 92). Dessa

forma, a despeito de apreendermos o livro didático sob um prisma discursivo, ele é visto empiricamente como um objeto “logicamente estabilizado”. Assim, a partir da instância das formações imaginárias, o panorama do jogo discursivo que compreende as relações entre a linguagem verbal e a não verbal se encontra supostamente harmonizado, o que confere ao livro didático um efeito de completude, com começo, meio e fim.

Portanto, ao pensarmos o livro didático como texto, entendemos que uma das empreitadas nas quais o autor se lança, concerne ao labor de textualização dos objetos simbólicos imagéticos para inscrevê-los dentro da instância de unidade que configura o livro. Assim sendo, compreendemos esse processo como um gesto interpretativo do autor frente ao imagético, de modo que a “autoria é um meio de inscrição na história, no simbólico, no formulável” (MITTMANN, 2011, p. 98). Em razão disso, justificamos aqui o porquê de o modo como referenciamos as materialidades imagéticas no livro didático de espanhol, assim dada a *circulação* e o trabalho *textualização* do autor que estamos citando, consideramo-las como *textos imagéticos*. Esse fato, embora haja a necessidade de se engendrar um itinerário ao não verbal, atendendo a uma discursivização didático-pedagógica, acarreta na obstrução da espessura semântica dessas materialidades não verbais. Desse modo, consideramos que há o empreendimento por parte do autor em (tentar) asseverar o efeito-um do corpo imagético, para que este aporte, em alguma medida, ao ensino-aprendizado da língua espanhola, dando-lhe um efeito de fechamento a partir dos arranjos realizados e das disposições dessas formas de linguagem no espaço discursivo do livro didático.

Logo, essa investida de textualização da imagem, convertendo-a em texto imagético, torna-se complexa na medida em que há uma tentativa de enclausurar o discurso, ou seja, regimentar a movência de sentidos que são produzidos a partir da superfície da imagem. Orlandi (2001) apresenta-nos uma questão interessante que é oportuno mobilizá-la aqui para as nossas reflexões sobre a textualização da materialidade não verbal. Segundo a referida autora, no movimento contínuo do processo de textualização, estabelece-se uma tensão entre a formulação (atualidade) e a constituição (memória), de modo que a pontuação, por exemplo, regula a tentativa de assentar o efeito-um no texto, ou seja, de controlar os sentidos que estão dispersos para o autor. De fato, consideramos que “o texto atesta o modo pelo qual, pela função de autor, o sujeito administra a dispersão e a pressão da multiplicidade das possíveis formas (outras) no mesmo sítio de significação” (ORLANDI, 2001, p. 97).

Assim sendo, em atenção ao modo como mencionamos a tensão instaurada a partir do trabalho de pontuação em uma produção textual, podemos pensar na materialidade imagética, no livro didático, na medida em que no acontecimento de textualizá-la não se elide o

acirramento que se efetua entre a unidade e a dispersão de sentidos, ao passo que devemos considerar que há uma “relação estabelecida entre a instância do real do sentido (e do sujeito) na *ordem* do discurso e a instância imaginária da *organização* seja das palavras, das frases [das imagens] ou do texto em si” (ORLANDI, 2001, p. 111, grifo da autora).

Consoante ao que pontuamos na seção anterior com relação ao *dizível* da materialidade imagética no livro didático, em que particularizamos esse termo na medida em que se fala da imagem, a nosso ver, essa *fala* é fruto do trabalho da textualização do significante imagético pela materialidade linguística. Com efeito, entendemos que há a elaboração de um regime de enunciados verbais que de certo modo permitem estabelecer um controle de ordem discursivo, no sentido de que é engendrado um trajeto de leitura para os referidos textos imagéticos. Por certo, compreendemos que esse direcionamento de leitura se realiza na medida em que o autor necessita instaurar o efeito de fechamento-textual no livro didático de espanhol, de modo a alinhar os sentidos possíveis das materialidades imagéticas sob os efeitos deste regime, tendo por finalidade o ensino-aprendizado da língua espanhola.

Considerando o exposto, e dada a formação discursiva pedagógica que estamos ponderando, compreendemos que a discursivização do acontecimento de textualizar as materialidades imagéticas em textos se opera pelo *regime enunciativo didático*, em que consideramos ser um regimento de ordem discursivo, oriundo da constituição do autor⁸. Com isso, o nosso entendimento é de que os textos imagéticos, cuja instância de circulação se dá no livro didático de espanhol, encontram-se sob os efeitos deste *regime enunciativo didático*. Assim, consideramos que esse regime *fala* das materialidades imagéticas, dessa maneira, textualiza-as, ou seja, discursiviza-as.

Portanto, assinalamos que o *regime enunciativo didático*, conforme dissemos, discursiviza os textos imagéticos e, por conseguinte, atende ao que concebemos como efeito de unidade e de textualidade do livro didático de espanhol, encerrando, assim, o dito efeito de fechamento-textual. Assim sendo, circunstanciamos a natureza do *regime enunciativo didático* em termos de direcionamento e de tratamento dessas materialidades imagéticas, na medida em que ele produz um determinado percurso de leitura. Ou seja, há um arranjo de enunciados cuja disposição (im)põe uma trajetória de sentidos. Podemos citar, como exemplo, os títulos e os subtítulos das unidades e dos capítulos, as legendagens específicas das imagens, os enunciados dos exercícios e das teorizações que utilizem a materialidade imagética, bem

⁸ Cumpre ressaltar que nos valem da teoria não subjetiva da subjetividade (Cf. PÊCHEUX, 2014[1975]).

como as orientações e as sugestões endereçadas ao professor sobre como didatizar a materialidade imagética.

Essas considerações trazem por implicação o pressuposto de que o *regime enunciativo didático* conforma o *dizível* dos textos imagéticos nos livros didáticos de espanhol. Entretanto, é importante sublinhar que a “textualização do discurso se faz com falhas, ou seja, o discurso pode se representar em diferentes ‘versões’, distintas formulações que se textualizam” (ORLANDI, 2001, p. 94). Dito isso, consideramos, então, que o processo de textualização do qual versamos dá-se mediante *falhas*, logo o nosso posicionamento é de que o *regime enunciativo didático* é a *fal(h)a* da materialidade imagética. Em síntese, atesta-se a propriedade de equivocidade e de heterogeneidade do *dizível* dos textos imagéticos, em que o itinerário (im)posto pelo *regime enunciativo didático* não é fechado, há furos na sua estrutura de forma que o *indizível* se presentifica. Ainda com Orlandi (2001), verificamos que:

na textualização, a forma de organização do dizer reflete o jogo das diferentes regiões de significação. O espaço de interpretação no texto atesta a materialização do político, por esta partição do texto que projeta as diferentes formações discursivas, em diferentes pontos de subjetivação, diferentes posições do sujeito, dispersas na textualidade. Como os significantes não estão soltos, eles se realizam na historicidade e se espacializam na medida em que se coloca o discurso em texto [...]. As versões não são aqui consideradas como defeitos mas como o impossível da unidade: a variação, como dissemos, é a base do texto, é a condição da formulação (das formulações). Elas são a projeção não coincidente no espaço da unidade textual (ORLANDI, 2001, p. 94).

Assim, dado o acontecimento da textualização dos objetos simbólicos imagéticos, no livro didático, compreendemos que o *regime enunciativo didático* (o linguístico) e a materialidade não verbal configuram sistemas semióticos de significação distintos, que em ambas as bases materiais podemos dizer que há real, assim como há silêncio, e que cada uma significa com a inscrição de ambas as materialidades de linguagem na historicidade. A nosso ver, compreendemos que não há relação de equivalência nem de encaixe perfeitos do verbal como o não verbal, pois qualquer tentativa de sobreposição e/ou de direcionamento de sentidos é constituída de falha, que, por sua vez, produz uma hiância de ordem constitutiva, ou seja, um desencaixe constitutivo no jogo do verbal com o não verbal. Portanto, dado esse caráter de complexidade, abre-se o simbólico para distintos e (im)possíveis processos de significação, com inscrição a diferentes filiações de redes de sentidos.

Sendo assim, compreendemos que por mais que haja a ilusão de equivalência e de encaixe na disposição dessas materialidades simbólicas no livro didático de espanhol, de nossa parte, o fechamento pleno dos sentidos nesse jogo discursivo do verbal com o não

verbal é da ordem da impossibilidade. Igualmente, convém-nos salientar que o significante imagético não depende da materialidade linguística para significar, pois a AD pecheuxtiana leva em consideração a sua propriedade opaca, tomando-a como prática discursiva⁹. E mais:

Com efeito, aquele que observa uma imagem desenvolve uma atividade de produção de significação; esta não lhe é transmitida ou entregue toda pronta. Esse estado de coisas abre, como aliás insistem em nos fazer observar, a uma liberdade de interpretação (o que quer dizer que o conteúdo “legível”, ou antes “dizível”, pode variar conforme as leituras); mas o que faz também - e não se poderia esquecer este ponto - com que a imagem comporte um programa de leitura (DAVALLON, 2015[1983], p. 26-27).

Em suma, tendo em conta o processo de linearização textual efetuado pelo autor, entendemos que essa operação de imbricação resvala em uma decalagem na relação do verbal com o não verbal, cuja dissonância acarreta em (in)determinados movimentos de sentido. É importante destacar que os sujeitos interpretantes se filiam a diferentes redes de significação, o que desencadeia em processos polissêmicos de leitura-interpretação dos textos imagéticos. Então, notamos que, a despeito de o efeito imaginário de unidade do livro didático, e tendo em vista a dispersão constitutiva tanto do *regime enunciativo didático* quanto das materialidades não verbais, decorrerá o fato de que os sentidos sempre podem ser outros, pois, no discurso, os sentidos e os sujeitos estão em movimento constante, não sendo passíveis de linearização nem de enclausuramento com a ideia de uma estabilidade absoluta.

A respeito da significação, Orlandi (2007[1992], p. 46) nos afirma que não se desenvolve “sobre uma linha reta, mensurável, calculável, segmentável. Os sentidos são dispersos, eles se desenvolvem em todas as direções e se fazem por diferentes matérias, entre as quais se encontra o silêncio”. Assim, ponderamos que em toda e qualquer tentativa de contenção de sentidos provenientes da materialidade imagética, efetuada pelo autor no processo de textualização no livro didático, sempre haverá pontos de fuga na leitura que não atenderão ao princípio de autoria (Cf. FERNANDES, 2013; 2017), de modo que esses pontos se presentificam no que particularizamos de *regime enunciativo didático* em nossa dissertação. Tendo em conta o impossível de se representar, de forma que dispomos do real da língua e do real da imagem, pois jamais se abarca o todo em sua plenitude, sendo, então, o real inatingível, as materialidades significantes não passam de recordes desse inalcançável. Nessa medida, observamos que, seja pela materialidade verbal, seja pela imagética, seja pela

⁹ De acordo com Orlandi (1995, p. 46), a noção de prática discursiva “permite que se estenda a reflexão sobre os processos de produção de sentidos sem o efeito da dominância do verbal, já que por ela não trabalhamos mais com textos mas com práticas discursivas (sejam verbais ou não)”.

imbricação de ambas (textualização do não verbal no livro didático, em nosso caso), haverá rupturas e deslizamentos, em outras palavras, sempre nos depararemos com o *indizível* que remonta à incompletude do simbólico.

Dada as considerações arroladas, reconhecemos a condição necessária e o caráter de complexidade de o *regime enunciativo didático* em textualizar (discursivizar) as materialidades imagéticas no livro didático. Entretanto, vale ressaltar que, apesar de sua necessidade, esse regime não pode ser considerado o paradigma, como se fosse a única possibilidade de leitura-interpretação da imagem. Assim, consideramos que há que se levar em conta a não transparência do não verbal, em que o autor e o professor devem expor os alunos às (im)possibilidades de leitura dos textos imagéticos.

Comumente em livros didáticos, observamos que a materialidade não verbal é sopesada como mero repasse do verbal, sendo, então, a língua tomada como “espaço privilegiado de significação” (ORLANDI, 2007[1992], p. 51). Assim sendo, com base nessa questão de subordinação ao sistema linguístico, são possíveis outros efeitos de mesma natureza nesse jogo discursivo de repasse na relação do verbal com o não verbal, como, por exemplo, o efeito de traduzibilidade, de complementaridade, de suplementaridade, ou ainda, de decalcamento (Cf. AGUSTINI, ARAÚJO E LEITE, 2017; RODRIGUES, 2008).

A AD não concebe categorias *a priori* para a compreensão do funcionamento discursivo das materialidades não verbais, o que diferencia de outras teorias da área das Ciências da Linguagem (Cf. ORLANDI, 1995; SOUZA, 2001), e, conforme já declaramos, cabe ao analista de discurso construir um dispositivo de análise. A partir da AD, entendemos que o engendramento de significação se constitui na e pela historicidade, dessa forma, ele se efetua com o esteio de *traços distintivos* (PÊCHEUX, 2015b[1983]) presentes na estrutura material do não verbal na medida em que eles são capazes de (re)acionar as redes de implícitos dos sujeitos (memória discursiva) em termos de *rede de formulações visuais* (Cf. FERNANDES, 2013; 2017). Por consequência, temos que todo texto não é considerado como uma unidade homogênea (Cf. ORLANDI, 2012), e particularizamos aqui o texto imagético, sendo ele então marcado pela heterogeneidade.

Dando sequência aos nossos apontamentos, Souza (2018) nos apresenta algumas perspectivas teórico-analíticas que atendem à textualidade das materialidades significantes não verbais, as quais nos permitem pensar o funcionamento discursivo e a *arquitetura do não verbal*, em termos de *paráfrases visuais* (Cf. SOUZA, 2018), a saber: o *punctum* (BARTHES, 2015[1980]), a *policromia* (SOUZA, 2001; 2011; 2018) e a *intericonicidade* (COURTINE, 2013; 2011). Com relação a esta última, na oportunidade, retomá-la-emos, posto que a

mencionamos de modo sucinto na seção anterior. De todas as formas, não pretendemos aqui esgotar os conceitos formulados por esses autores, interessa-nos tais formulações na medida em que nos fornecem subsídios, para que possamos problematizar e analisar a operacionalização dos textos imagéticos nos livros didáticos de espanhol.

Barthes (2015[1980]), em sua obra *A câmara clara*, mostra-se aficionado pela materialidade fotográfica, de forma que teorizou algumas noções que o possibilitaram “enfim nomear uma essência da Fotografia” (BARTHES, 2015[1980], p. 25), mantendo, sobretudo, a questão da cientificidade. Assim, para refletirmos sobre o efeito metafórico na materialidade fotográfica, em que os sentidos são de ordem relacional, mobilizamos aqui um questionamento de Barthes (2015[1980], p. 25), qual seja: “mas seria possível reter uma intencionalidade afetiva, um intento de objeto que fosse imediatamente penetrado de desejo, de repulsa, de nostalgia, de euforia?”. Nessa obra, o referido autor apresenta-nos os conceitos de *studium* e de *punctum*, cujos apontamentos são deslocados por alguns autores (Cf. FERNANDES, 2013; 2017; INDURSKY, 2011b; SOUZA, 2011; 2018), de modo a refleti-los a partir de uma perspectiva discursiva, o que nos autoriza repertoriar a questão do não verbal na AD pecheuxtiana. Assim, convém observarmos as próprias palavras de Barthes (2015[1980], p. 28-29), vejamos:

O primeiro, visivelmente, é uma vastidão, ele tem a extensão de um campo, que eu percebo com bastante familiaridade em função de meu perceber, de minha cultura [...]. Eu não via, em francês, palavra que exprimisse simplesmente essa espécie de interesse humano; mas, em latim acho que essa palavra existe: é o *studium*, que não quer dizer, pelo menos de imediato, “estudo”, mas a aplicação a uma coisa, o gosto por alguém, uma espécie de investimento geral, ardoroso, é verdade, mas sem acuidade particular. É pelo *studium* que me interesso por muitas fotografias, que as receba como testemunhos políticos, quer as aprecie como bons quadros históricos [...]. O segundo elemento vem quebrar (ou escandir) o *studium*. Em latim existe uma palavra para designar essa ferida, essa picada, essa marca feita por um instrumento pontiagudo; essa palavra me serviria em especial na medida em que remete também à ideia de pontuação e em que as fotos de que falo são, de fato, como que pontuadas, às vezes até mesmo mosqueadas, com esses pontos sensíveis; essas marcas, essas feridas são precisamente pontos. Esse segundo elemento que vem contrariar o *studium* chama-se então *punctum*; pois *punctum* é também picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte - e também lance de dados. O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela me *punge* (mas também me mortifica, me fere) (BARTHES, 2015[1980], p. 28-29, grifo do autor).

A respeito dos dois conceitos mencionados na passagem anterior, entendemos que eles se diferenciam na medida em que o primeiro (*studium*) está sob a intencionalidade do sujeito-fotógrafo (*operator*) na captura da imagem (Cf. SOUZA, 2011; 2018), sendo assim, o “*studium* está, em definitivo, sempre codificado, o *punctum* não” (BARTHES, 2015[1980], p. 49, grifo do autor). Já o segundo dispositivo (*punctum*) está a cargo do olhar-leitor do sujeito-

espectador, quando da apreciação do texto fotográfico, de modo a configurar “um ‘detalhe’, ou seja, um objeto parcial [...], quer esteja delimitado ou não, trata-se de um suplemento: é o que acrescento à foto e *que todavia já está nela*” (BARTHES, 2015[1980], p. 42 e 52, grifo do autor).

Considerando esses conceitos, Souza (2011, p. 391) reflete e questiona, por exemplo, as noções de *punctum* e de *studium* na fotografia jornalística de forma que a fronteira entre esses dois dispositivos se torna complexa. Assim, dadas as questões de contingência no trabalho do sujeito-fotógrafo em que se registra o flagrante, sendo a cena (o *studium*) não pensada nem planejada, necessariamente, pelo *operator*, e tendo em conta que se almeja noticiar (exibir) o acontecimento na esfera jornalística, observamos que poderá haver um deslocamento em termos práticos e operacionais, no que tange a cada um desses elementos. Desse modo, considerando esses dispositivos inerentes à materialidade não verbal fotográfica, o *punctum* “passa por um duplo movimento: é alheio ao *studium*, uma vez não intencionado pelo fotógrafo, mas, sendo o motivo da foto a ser exibida, ele passa a compor o *studium*, documentando a matéria jornalística” (SOUZA, 2011, p. 391, grifo nosso).

Neste momento, permitimo-nos algumas indagações em relação às fotografias inscritas no livro didático de espanhol, a saber: quais possíveis redes de formulações visuais podemos entrever a partir de pontos que poderiam conformar o *punctum* dessas imagens fotográficas? São fotografias cujo acontecimento de fotografar atende, especificamente, os fins para a circulação no livro didático de espanhol, em que medida o plano (*studium*) da materialidade fotográfica atende a esta proposição didática? Ou, ainda, seriam fotografias que estavam em circulação em outras esferas discursivas e houve a sua transposição para o escopo didático-pedagógico? Qual seria o *studium* do sujeito-fotógrafo nesses casos? Poderíamos dizer que o *punctum* do professor ou do aluno é o mesmo do autor? São as mesmas redes de formulações visuais? No ensejo, apresentamos, a seguir, as considerações de Souza (2011) sobre o *punctum* a partir da perspectiva discursiva, vejamos:

o *punctum* como um traço de textualidade inerente ao caráter de incompletude da fotografia. O *punctum* se define como algo casual, fugaz, por isso mesmo tem relação com a memória, como interdiscurso, porque abre à interpretação. A partir do *punctum*, há toda uma instituição de dizeres, que nos remete à atualização da memória face ao sentido instituído pelo esquecimento. Ainda do ponto de vista discursivo, o *punctum* pode significar a falta, a ausência daquilo que o olhar não vê, mas que está lá significando (SOUZA, 2011, p. 389).

Fernandes (2013; 2017) aborda o trabalho de autoria de alunos com a leitura e a escrita a partir de imagens e de sequência de imagens, de modo que no processo de leitura da

materialidade não verbal, e, segundo a autora, os sujeitos interpretantes buscam elementos visuais para a construção de narrativas que partem também do referido *punctum* da imagem, “cujo efeito é a captação do olhar do leitor” (FERNANDES, 2013, p. 180). Daí podemos notar que o conceito barthesiano não ficou circunscrito à materialidade não verbal fotográfica (Cf. FERNANDES, 2013, 2017; INDURSKY, 2011b). Desse trabalho analítico do processo de leitura e de escrita, a referida autora articula esse conceito de Barthes (2015[1980]) com o que Jouve (2002) denomina como *pontos de ancoragem*, na medida em que o *punctum* na textualidade visual corresponde ao alicerce do sujeito-leitor, o seu olhar particular na imagem ou na sequência de imagens.

Fernandes (2017) ainda nos aclara sobre os *pontos cegos* na materialidade imagética que são engendrados a partir do *punctum*, pois o elemento visual em que o sujeito interpretante se apoia para a produção do efeito de unidade faz com que outros significantes visuais sejam bloqueados. A referida autora frisa que esse mecanismo é de ordem ideológica e inconsciente, e observa que “a falta de linearidade no processo de leitura de imagens privilegia os pontos de fuga da materialidade visual” (FERNANDES, 2017, p. 226). Essa consideração corrobora com o que viemos problematizando, no que tange ao *regime enunciativo didático* no livro didático de espanhol, sendo assim a *fal(h)a* da imagem.

Assim, dada a constituição sócio-histórica e ideológica dos sujeitos (autores, professores e/ou alunos), o que implica dizer que, a depender das filiações de identificação, da constituição das redes de memória, certamente, diferentes elementos visuais configurariam o *punctum* da materialidade imagética, ou seja, o que queremos dizer é que esses sujeitos encontram diferentes pontos de ancoragem na materialidade imagética para o engendramento de sentidos. Nesse sentido, no ato de leitura-interpretação do texto imagético, o *regime enunciativo didático* que configura a linearização do autor, pode ou não corresponder ao *punctum* do professor e/ou do aluno, ou seja, aquilo que seria ancoramento do autor é passível de ser o ponto cego do sujeito que lê-interpreta o imagético no livro didático.

Souza (2001; 2011; 2018) apresenta o conceito de *policromia* que nos permite pensar o funcionamento discursivo da materialidade imagética, uma vez que ela por si significa, e sua significação não está subordinada à instância da língua. Essa noção refere-se a uma rede de elementos visuais, sejam implícitos ou silenciados, que permitem a projeção de outras materialidades imagéticas (*rede de imagens; paráfrases visuais*). Nessa medida, entendemos que há no tecido da imagem *operadores discursivos não verbais* que atestam as marcas de heterogeneidade. A referida autora aponta para a complexidade do não verbal, posto que há que se considerar as distintas formas de linguagem. Desse modo, cada materialidade atende a

uma arquitetura específica, na medida em que se opera “através de paráfrases visuais - ou pelo trabalho da policromia” (SOUZA, 2018, p. 25). Consideremos, a seguir, as palavras da própria autora, vejamos:

O conceito de policromia recobre o jogo de imagens e cores, no caso, elementos constitutivos da linguagem não-verbal, permitindo, assim, caminhar na análise do discurso do não-verbal. O jogo de formas, cores, imagens, luz, sombra, etc. nos remete, à semelhança das vozes no texto, a diferentes perspectivas instauradas pelo *eu* na e pela imagem, o que favorece não só a percepção dos movimentos no plano do sinestésico, bem como a apreensão de diferentes sentidos no plano discursivo-ideológico, quando se tem a possibilidade de se interpretar uma imagem através de outra. Por isso, a policromia revela também em sua natureza heterogênea, ou melhor, como conjunto de heterogeneidades que, ao possuírem uma co-relação entre si, emprestam à imagem a sua identidade. Essa co-relação se faz através de operadores discursivos não-verbais [...]. Com isso, se diz que as imagens não são visíveis, tornam-se visíveis a partir da possibilidade de cada um projetar imagens possíveis que, necessariamente, não compõem a estrutura visual do texto não-verbal em si, mas compõem a rede de imagens mostradas, indicadas, implícitas, metaforizadas ou silenciadas (SOUZA, 2001, p. 80-81, grifo da autora).

Por último, permitamo-nos a (re)abordagem da noção de *intericonicidade* que, conforme já vimos e pontuamos a sua reassunção, configura o *sempre já da imagem* (Cf. COURTINE, 2013; 2011; SOUZA, 2018), em que há uma aproximação à noção de rede de paráfrases visuais (Cf. SOUZA, 2018). Igualmente, tal como os demais dispositivos teórico-analíticos que mencionamos, este não coaduna com o efeito imaginário que imprime uma postura de subserviência da materialidade não verbal à sintagmatização da língua, de modo que se estabelece uma relação entre imagens no domínio da memória. Nessa perspectiva, a *intericonicidade* consiste em uma complexa relação, porque supõe “a relação entre imagens externas, mas também entre imagens internas, as imagens de lembrança, as imagens de rememoração, as imagens das impressões visuais armazenadas pelo indivíduo” (COURTINE, 2011, p. 160). De acordo com o autor, esse tratamento discursivo refere-se em associar as imagens a uma *rede de formulações*, que se operacionaliza por meio da identificação e da detecção dos *indícios* e *traços* na materialidade significativa da imagem (Cf. COURTINE, 2011). Em suma, observamos que:

A intericonicidade supõe, portanto, dar um tratamento discursivo às imagens, supõe considerar as relações entre imagens que produzem os sentidos: imagens exteriores ao sujeito, como quando uma imagem pode ser inscrita em uma série de imagens, uma arqueologia, de modo semelhante ao enunciado em uma rede de formulações, em Foucault; mas também imagens internas, que supõem a consideração de todo conjunto de memória da imagem no indivíduo e talvez também sonhos, as imagens vistas, esquecidas, ressurgidas ou fantasiadas que frequentam o imaginário (COURTINE, 2011, p. 160).

Courtine (2011; 2013) apoia-se na arqueologia foucaultiana em que a noção de enunciado não está restrita ao linguístico, possibilitando, assim, outras arqueologias no âmbito do não verbal, por exemplo, as materialidades imagéticas (Cf. GREGOLIN, 2011; SARGENTINI, 2011). Nesse sentido, tendo em conta a perspectiva foucaultiana, a “imagem retoma, transforma, produz outras imagens, nos mostrando uma arqueologia de imaginários” (MILANEZ, 2012, p. 11). Contudo, as relações que se estabelecem são de natureza histórica, uma vez que o engendramento da significação é da instância da memória. É nesse sentido que nos interessa a *intericonicidade*, considerando-a em termos de redes de paráfrases visuais.

Neste momento, para encerrarmos esta seção e concluirmos o capítulo teórico, almejamos tecer algumas considerações antes de partirmos para o capítulo metodológico. Reconhecemos os dispositivos teórico-analíticos cunhados e mobilizados pelos autores para o tratamento de materialidades significantes não verbais, de modo a sedimentar o campo epistemológico da AD. Nesse sentido, salvaguardados os diferentes matizes entre os dispositivos que nos ocupamos em mencionar no final desta seção, a nosso ver, notamos que eles ratificam e sustentam em certa medida o que assinalou Michel Pêcheux sobre *traços distintivos* em *O papel da memória* (PÊCHEUX, 2015b[1983]). Assim, na medida em que há algo na estrutura da língua que se inscreve na historicidade, que reclama e (re)produz uma memória discursiva, fazendo-a significar, podemos ver que há elementos visuais na estrutura da materialidade não verbal que visibilizam e (re)produzem imagens outras a partir de redes de formulações visuais (implícitos) que se presentificam pela ausência, engendrando (im)possíveis sentidos.

Cumpra-nos considerar que a memória discursiva produz seus efeitos na materialidade imagética na medida em que o acontecimento a (re)atualiza, de forma a (des)regular as redes de formulações visuais. Os sentidos são moventes, não temos o controle de seu itinerário, e, na injunção de ler-interpretar o texto imagético no livro didático, deparamo-nos com o *regime enunciativo didático* que engendra e (im)põe os seus efeitos, dando-lhe um percurso à imagem. Desse modo, considerando o processo de ensino e de aprendizado da língua espanhola, tendo como material de apoio o livro didático, permitamo-nos um questionamento para reflexão, qual seja: em que medida se opera a ingerência do *regime enunciativo didático* que constitui a *fal(h)a* da imagem?

Passemos para o nosso capítulo metodológico.

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO: DO MATERIAL DE ANÁLISE AO DISPOSITIVO ANALÍTICO

*“Os instrumentos científicos não são feitos para dar respostas, mas para colocar questões”
(HENRY, 2014 [1969], p. 38)*

Considerações iniciais

Neste capítulo, vamos apresentar o nosso percurso metodológico de modo que nos permita levar a cabo a nossa proposição de pesquisa, cujo objetivo é problematizar e analisar o modo de operacionalização dos textos imagéticos nos livros didáticos de espanhol, conforme já ressaltamos neste trabalho. As materialidades imagéticas estão dispostas e organizadas no espaço discursivo do livro didático, a partir do trabalho de textualização (discursivização) do autor. Para tanto, buscamos apoio no campo epistemológico da AD pecheuxtiana, de forma que seu arcabouço teórico-metodológico nos permite construir um dispositivo analítico para atingir os fins a que nos propomos.

Conforme já pontuamos no âmbito de nosso texto, dada a prevalência da linguagem verbal como sistema semiótico de significação, observamos que comumente a materialidade imagética é tomada como repasse do verbal. Desse modo, os textos imagéticos não são contemplados em sua opacidade. E esta questão resvala nos livros didáticos, o que para nós configura um ponto de problematização e de análise. Nesse sentido, dada a nossa filiação à AD, no que tange à materialidade imagética, não a vemos em uma relação de subserviência ao sistema linguístico para que haja significação, visto que os múltiplos materiais de linguagem em nossa sociedade são demandas de uma necessidade histórica, em que temos os sujeitos (se) significando. Destarte, o não verbal engendra significação, cujo processo se dá com sua inscrição na historicidade, permitindo o movimento de sentidos e a irrupção de discursos, sobretudo, quando de sua circulação no livro didático de língua espanhola.

No capítulo precedente, vimos que no trabalho de autoria do autor no processo de elaboração e de formulação do livro didático, há uma tentativa de controlar a dispersão dos sentidos que são advindos de objetos simbólicos imagéticos, cuja natureza é opaca. Assim sendo, reconhecemos a complexidade do mecanismo de funcionamento desse acontecimento de textualização, dada a necessidade de os sentidos significarem a partir de uma formação discursiva pedagógica, pois se trata de um recurso didático para o ensino e a aprendizagem da língua espanhola, tendo em conta a instância discursiva da aula. Nessa conjuntura, as

materialidades imagéticas encontram-se sob os efeitos (im)postos pelo que denominados como *regime enunciativo didático*. Sendo que essa relação discursiva do verbal com o imagético encerra um suposto efeito de fechamento-textual.

Assim, sob o prisma discursivo, observamos que o livro didático dissimula uma unicidade “logicamente estabilizada”, em que os sentidos provenientes das materialidades imagéticas não estariam dispersos, mas, sim, enclausurados e arregimentados sob os efeitos do *regime enunciativo didático*. Então, dadas as considerações aqui retomadas, permitimo-nos arvorar alguns questionamentos que contemplam a nossa problematização, neste trabalho, de modo que possamos elucidar em que medida estamos entendendo e circunstanciando a questão que concerne à operacionalização dos textos imagéticos em livros didáticos de espanhol, vejamos:

- i) O texto imagético inscrito no livro didático de espanhol é tomado a partir de sua opacidade significativa ou é operacionalizado de modo reducionista, tratado como material de linguagem transparente, por exemplo, sob o efeito de decalque da linguagem verbal?
- ii) Considerando o efeito de fechamento-textual que versa sobre o livro didático de espanhol, em que medida se dá o funcionamento do *regime enunciativo didático* a constituir o efeito de unidade do texto imagético, conformando, assim, o *dizível*, a suposta estabilidade de sentidos da materialidade imagética?
- iii) Dado o efeito de unidade imaginária do texto imagético, quais possíveis elementos visuais presentes na estrutura da imagem conformam os *pontos de ancoragem* do autor de modo a engendrar o *dizível*?
- iv) Considerando a discursivização dos textos imagéticos, de modo que a tensão e a equivocidade são constitutivas do espaço discursivo que circunstanciamos, em que medida podemos entrever o *indizível* dos textos imagéticos, cujos pontos de deriva abrem para (im)possíveis efeitos de sentido que deslizam do *dizível* do *regime enunciativo didático*?
- v) Em que medida podemos compreender o funcionamento discursivo das formas de linguagem dos textos imagéticos de modo a engendrar o *(in)dizível*, tomando-os como prática discursiva, tendo em conta a elisão do *regime enunciativo didático*, e mais, considerando diferentes contextos de circulação?

As indagações que foram arroladas nos orientam no escopo do trabalho, assim como colaboram na construção do dispositivo analítico. Conforme vimos discorrendo, tratamos de pensar, sobretudo, na maneira como são mobilizados os textos imagéticos, pois, dada a nossa

a filiação à AD pecheuxtiana, acreditamos que essas materialidades não verbais, considerando-as em sua opacidade e tendo em conta a sua projeção em um livro de língua estrangeira, conformam uma oportunidade ímpar para estimular e potencializar a leitura- interpretação dos alunos nas aulas de língua espanhola.

Para esclarecermos o nosso itinerário metodológico, dividimos este capítulo em duas seções. Na primeira, ocupamo-nos da seleção do material de análise. Já, na segunda seção, tratamos de pormenorizar o modo como procedemos à composição do recorte de análise e do procedimento de análise, tendo em consideração a proposição de nossa pesquisa.

2.1 Da seleção do material de análise

Para a seleção do material de análise, o livro didático de espanhol, escolhemos aqueles que foram avaliados e disponibilizados pelo PNLD, pois partimos do pressuposto de que eles atendem às discursividades e às diretrizes oficiais que tangem ao ensino e ao aprendizado do espanhol como disciplina de língua estrangeira moderna. Conforme consta no *site* do Ministério da Educação, este programa avalia e disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias que servem de apoio à prática educativa das escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital (Cf. BRASIL, s/d).

Considerando o nosso ingresso, no ano de 2018, no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, havíamos pensado desde então na proposta de desenvolver o projeto de pesquisa com as obras avaliadas e disponibilizadas de língua estrangeira moderna destinadas para o Ensino Médio. Dessa forma, delimitamos o nosso material de análise nas obras que compunham o bojo do Guia de Livros Didáticos do PNLD de 2018, destinadas para o triênio 2018-2020. Assim sendo, encontra-se publicado no *site* do Ministério da Educação a publicação do Edital de Convocação 04/2015, datado de 14 de dezembro de 2015, cuja convocação versa sobre as condições e as especificações para o processo de inscrição e de avaliação de obras didáticas para o referido PNLD de 2018.

É preciso ressaltar que o nosso enfoque aqui não é avaliar a eficácia do PNLD em termos de política pública educativa nem pontuar adjetivações à sua abrangência democrática. Entretanto, convém-nos elencar em que medida as diligências do referido edital imprimem deferências que vão ao encontro do que viemos circunstanciando em nosso trabalho, a saber: a operacionalização dos textos imagéticos nos livros didáticos de espanhol, os quais são discursivizados pelo *regime enunciativo didático*. Nesse sentido, considerando os documentos

que compõem o arquivo textual que versa sobre as condições mediatas e imediatas dos livros didáticos de língua estrangeira moderna, deter-nos-emos no Edital de Convocação 04/2015, que é parte constitutiva desse arquivo. Assim sendo, efetuamos alguns recortes no referido edital de forma a permitir-nos tecer breves considerações acerca das condições de produção dos livros didáticos de espanhol, e em que medida elas tocam a problematização de nossa pesquisa. Apresentamos, a seguir, alguns excertos do Edital de Convocação 04/2015 concernentes ao componente curricular de língua estrangeira moderna, inglês e espanhol, para o Ensino Médio. Observemos:

3.1.2 Princípios e objetivos gerais para o Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna no ensino médio

Dessa forma, o livro didático de língua estrangeira moderna deve atender à visão de ensino médio proposta pelos documentos oficiais orientadores da educação nacional. Deve, ainda, estar comprometido com um ensino que supere uma visão tecnicista da língua, limitada a explicações gramaticais ou repetições descontextualizadas. Pautado em propostas de aprendizagem que:

- b. favoreçam o *acesso a múltiplas linguagens* e gêneros de discurso (orais, escritos, *visuais, híbridos*) produzidos em distintas épocas e espaços;
- c. deem centralidade à *formação de um leitor crítico*, capaz de ultrapassar a mera decodificação de sinais explícitos;

[...] é preciso considerar que a construção do conhecimento só é possível quando se rompem os limites estritos do componente curricular porque é a construção coletiva a que garante *ultrapassar visões redutoras e segmentadas sobre o mundo*.

[...] Produzido conforme um quadro de fundamentos teórico-metodológicos destina-se a orientar atividades do ensino escolar que propiciem aos estudantes o acesso a conhecimentos sobre a *diversidade de linguagens* e suas múltiplas funções na constituição de valores [...].

3.1.2.1. Critérios eliminatórios específicos para o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)

Para o componente Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) será observado se a obra:

- c. contempla variedade de gêneros do discurso, concretizados por meio de linguagem verbal, *não verbal* ou *verbo-visual*, caracterizadora de diferentes formas de expressão na língua estrangeira e na língua nacional;
- e. expõe elementos de contextualização social e histórica dos textos selecionados, de modo que se possa *compreender suas condições de produção e circulação*;
- h. *ressalta, nas atividades de compreensão leitora, propostas que contemplem uma efetiva interação texto-leitor*;
- i. *explora estratégias de leitura*, tais como localização de informações explícitas e implícitas no texto, levantamento de hipóteses, produção de inferência, compreensão detalhada e global do texto, dentre outras;
- q. explora atividades de uso estético da linguagem verbal, *não verbal* e *verbo-visual*, e contextualiza a obra em relação ao momento histórico e à corrente artística a que ela pertence;

3.1.2.2. Manual do Professor

Na avaliação das obras do componente curricular Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) será observado, ainda, se o manual do professor:

- a. explicita a organização da obra, os objetivos pretendidos, a *orientação teórico-metodológica assumida para os estudos da linguagem* e, em particular, para o ensino de línguas estrangeiras;
- b. relaciona a *proposta didática da obra aos documentos organizadores e norteadores do ensino médio*, no que se refere às línguas estrangeiras;

d. explícita como elemento norteador da sua proposta a contextualização como indispensável para a constituição das diversas práticas pedagógicas oferecidas ao professor [...] (BRASIL, s/d, p. 38-41, grifo nosso).

Selecionamos na passagem anterior elementos-chave que subsidiam a problematização do nosso trabalho e permitem-nos sustentar o pressuposto de que esses itens foram contemplados nas obras didáticas, visto que elas foram avaliadas e aprovadas pelo PNLD de 2018. Não nos detivemos em uma análise discursiva, porém vimos que o edital supracitado alude à *diversidade de linguagens* e que não se limitariam à *linguagem verbal*, senão estenderiam ao *não-verbal* e ao *verbo-visual*. Desse modo, podemos entrever um efeito de valorização a outras formas de linguagem, e mais: assinalamos, também, a questão de *formação de um leitor crítico e ultrapassar visões redutoras e segmentadas sobre o mundo*.

Ora, ressaltamos algumas vezes em nosso texto a perspectiva do imaginário de prevalência do verbal sobre o não verbal, em que sustenta o fato de que a materialidade imagética é lida-interpretada apenas sob o regime (im)posto pela linguagem verbal, limitando assim o potencial simbólico da imagem. Nesse sentido, refletimos de que modo os livros didáticos de espanhol, avaliados e aprovados pelo PNLD de 2018, sendo então considerados como ferramentas auxiliares de ensino dos professores, contribuem para a *formação de um leitor crítico* e que possam *ultrapassar*, por exemplo, essas *visões redutoras e segmentadas sobre o mundo*, e, nesse âmbito, pontuamos a questão de considerar os textos imagéticos como mero repasse ou decalque da linguagem verbal.

Ainda com respeito aos livros didáticos contemplados no Edital de Convocação 04/2015 do PNLD de 2018, observamos que, em agosto de 2017, foi publicado no Diário Oficial da União - Seção 1, nº 147 a relação de coleções aprovadas para a disciplina de língua estrangeira moderna - espanhol. No total, foram aprovadas três coleções as quais fazemos menção, a seguir, por meio da Tabela 1.

Tabela 1 - Obras de língua estrangeira moderna - espanhol aprovadas no PNLD de 2018.

EDITORA	CÓDIGO	COLEÇÃO
Edições SM	0068P18103	<i>Cercanía Joven</i>
Richmond	0171P18103	<i>Sentidos en Lengua Española</i>
Moderna	0172P18103	<i>Confluencia</i>

Fonte: Diário Oficial da União - Seção 1, nº 147, quarta-feira, 02 de agosto de 2017.

Em conformidade com a tabela apresentada (Tabela 1), as coleções destinadas ao ensino e ao aprendizado da língua espanhola no Ensino Médio que conformam o triênio 2018-2020 do PNLND são: *Cercanía Joven*, *Sentidos en Lengua Española* e *Confluencia*. A primeira coleção citada, *Cercanía Joven*, é de autoria de Ludmila Coimbra e de Luíza Santana Chaves. A segunda que apresentamos, *Sentidos en Lengua Española*, as autoras são Luciana Maria Almeida de Freitas e Elzimar Goettenauer de Martins Costa. Já a última coleção apresentada, *Confluencia*, os autores são Paulo Pinheiro-Correa, Xoán Carlos Lagares, Cecilia Alonso, Lílian Reis dos Santos e Maria Fernanda Garbero.

No entanto, de um conjunto de três coleções, valemo-nos dos seguintes critérios para a seleção dos livros didáticos a serem problematizados e analisados nesta pesquisa, a saber:

- i) das escolas públicas do município de Araguaína-TO, somente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO)¹⁰, Câmpus Araguaína, tem implementado a disciplina de espanhol como componente curricular no Ensino Médio, com carga horária definida e integrada com as demais disciplinas, e
- ii) selecionamos a coleção de livros didáticos adotada pelo professor regente da disciplina em questão. Assim sendo, para o escopo de nosso trabalho, elegemos os três volumes da coleção *Cercanía Joven*, da Edições SM, designados a atenderem a cada uma das três séries que integram o Ensino Médio.

2.2 Da constituição e da análise do *corpus*

A partir de nossa filiação à AD pecheuxtiana, e com a escolha de nosso material de análise, explicaremos o procedimento que elegemos para a constituição e para a análise do *corpus*, tendo em consideração os objetivos deste trabalho. E, neste caso, conforme já pontuamos na seção anterior, ocupar-nos-emos da coleção *Cercanía Joven*, conformando, então, os três livros direcionados para o professor do Ensino Médio.

Com relação ao procedimento de constituição do *corpus*, levamos em consideração o que viemos problematizando, pois partimos dos textos imagéticos inscritos nos livros didáticos da coleção em questão. Contudo, não perdemos de vista o acontecimento de textualização desses textos, de modo que são discursivizados pelas autoras Ludmila Coimbra e Luíza Santana Chaves. Nesse sentido, além das materialidades imagéticas, o *regime*

¹⁰ A disciplina de espanhol como língua estrangeira moderna compõe o rol de matérias da matriz curricular do Curso Técnico em Biotecnologia integrado ao Ensino Médio do IFTO, Câmpus Araguaína, conforme consta do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

enunciativo didático também integra o nosso *corpus* de análise. Assim, para a realização do recorte do material de análise, cumpre-nos considerar e esclarecer que os três livros didáticos da coleção, *Cercanía Joven 1*, *Cercanía Joven 2* e *Cercanía Joven 3*, estão todos estruturados da seguinte maneira, qual seja: em três unidades, sendo que cada unidade possui dois capítulos, perfazendo, assim, um total de seis capítulos em cada um dos livros da coleção.

Tendo em consideração o lastro teórico-metodológico pecheuxtiano, cujo campo epistemológico versa sobre os processos discursivos de base material e que toma a linguagem em sua incompletude constitutiva, entendemos que no procedimento analítico não se enfoca no processo de segmentação, mas, sim, no recorte do material de análise, de modo que este é considerado como uma *unidade discursiva* (Cf. ORLANDI, 1984). Dessa forma, esclarece-nos Orlandi (1984, p. 14) que:

por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva. Ressaltemos, então, que o recorte distingue-se do segmento porque o segmento é, simplesmente, uma unidade ou da frase ou do sintagma, etc. No caso da segmentação, o linguista visa a relação entre unidades dispostas linearmente. A hierarquização dos níveis de análise, neste caso, se faz mecanicamente. O que não é o nosso caso, quando se trata dos recortes, já que não há uma passagem automática entre as unidades (os recortes) e o todo que elas constituem. Acrescente-se, ainda, que o princípio segundo o qual se efetua o recorte varia segundo a configuração das condições de produção, e mesmo o objetivo e o alcance da análise (ORLANDI, 1984, p. 14).

Assim sendo, de posse dos três livros da coleção *Cercanía Joven*, realizamos recortes nas obras didáticas em questão de modo a configurar o nosso *corpus* de análise. Ainda na esteira de Orlandi (1984), compreendemos que não há um centro e uma margem, dado que os processos de produção de sentidos se configuram no âmbito do entremeio, é intervalar, dão-se na relação constitutiva entre sujeito, história e linguagem, tendo em conta as condições sócio-históricas e ideológicas. Nesse sentido, a partir dessa complexidade e dessa abrangência que implicam em efeitos de sentido, observamos que “não se trata de analisar um maior número de fatos, ou de pegar no foco ‘explicativo’ da teoria um maior número de fenômenos. Trata-se de ir mais fundo na natureza da linguagem” (ORLANDI, 1984, p. 24).

Por conseguinte, tendo em vista o nosso interesse analítico que compreende os textos imagéticos em sua (não) conjunção com o *regime enunciativo didático*, recortamos o nosso material de análise, os livros didáticos da coleção, em seis *recortes discursivos* (RDs), de forma que cada volume contemple dois RDs. Assim sendo, neste trabalho de recorte que operamos, estamos considerando cada um dos RDs como uma *unidade discursiva*, em que a materialidade não verbal e o *regime enunciativo didático*, isto é, a materialidade linguística

que discursiviza o imagético no livro didático, encontram-se em um jogo discursivo de imbricação, estando sob o efeito de unicidade (efeito de fechamento-textual). Não podemos deixar de mencionar que há muitos objetos simbólicos imagéticos em circulação ao âmbito dos três livros didáticos de espanhol, em que é possível constatar a presença dessas materialidades não verbais em várias páginas. Nesse sentido, em atenção à temática central de nossa dissertação, para o procedimento de constituição dos RDs, enfocamos os exercícios/atividades e/ou os conteúdos teóricos que, obrigatoriamente, contemplem o texto imagético, de forma de possamos problematizar e analisar o modo de operacionalização desses referidos textos, os quais são o escopo de nosso trabalho.

Então, de acordo com o que elucidamos, extraímos de cada livro didático dois RDs, de modo que cada RD se constituirá de uma materialidade imagética e seu respectivo *regime enunciativo didático* (RED). Entendemos que a verbalização do texto imagético (im)põe um itinerário de sentido, dessa forma, em conformidade ao que mencionamos no capítulo teórico, definimos o RED com os seguintes critérios, a saber: o título e o subtítulo da unidade e do capítulo, o enunciado do exercício/atividade ou da teorização que utilizem a materialidade imagética, bem como as orientações e as sugestões endereçadas ao professor que se encontram na seção intitulada como *Manual do professor*. O manual do professor consta como um apêndice do livro, e ele está dividido em três partes, assim, na medida de nosso trabalho analítico, recortaremos o RED correspondente ao texto imagético de modo a integrar os dados do recorte discursivo em questão. Assim sendo, em nosso mo(vi)mento de análise, nos gestos de interpretação de cada RD, efetuaremos recortes na materialidade verbal (RED), bem como na não verbal que estão presentes na unidade discursiva, e a estes recortes os denominaremos como sequência discursiva verbal (SDV) e sequência discursiva imagética (SDI).

Tendo em vista o procedimento de recorte dos livros didáticos de espanhol que compõem a coleção *Cercanía Joven*, temos que o nosso *corpus* de análise está constituído de um quantitativo de seis recortes discursivos, quais sejam: RD 1, RD 2, RD 3, RD 4, RD 5 e RD 6. Com o intuito de esclarecimento, apresentamos, a seguir, uma tabela (Tabela 2) que mostra em linhas gerais o procedimento de constituição do nosso *corpus* de análise. Vejamos:

Tabela 2 - Procedimento de constituição do *corpus* de análise.

Livro didático	Recorte discursivo
<i>Cercanía Joven 1</i>	RD 1 e RD 2

<i>Cercanía Joven 2</i>	RD 3 e RD 4
<i>Cercanía Joven 3</i>	RD 5 e RD 6

Fonte: Coleção *Cercanía Joven* (COIMBRA, 2016a; 2016b; 2016c).

Dando sequência ao nosso percurso metodológico, partimos agora para a descrição do procedimento de análise do *corpus*. Para tanto, não perdemos de vista a constituição do RD, pois nesse jogo discursivo, consideramos importante reafirmar que a (não) conjunção de ambas as materialidades simbólicas na unidade discursiva produz discursos, de modo que há múltiplas (im)possibilidades de efeitos de sentido que escapam à linearidade e à literalidade textual engendradas pelas autoras Ludmila Coimbra e Luíza Santana Chaves.

Por essa razão, para entender o funcionamento discursivo dos RDs que resvala no modo de operacionalização dos textos imagéticos nos livros didáticos de espanhol, propomos em construir um dispositivo analítico de maneira a nos colocarmos no papel de analistas de discurso. Nesse sentido, Orlandi (2015, p. 59) esclarece-nos que:

A construção desse dispositivo resulta na alteração da posição do leitor para o lugar construído pelo analista. Lugar em que se mostra a alteridade do cientista, a leitura outra que ele pode produzir. Nesse lugar, ele não reflete mas situa, compreende, o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico que é seu alvo. Ele pode então contemplar (teorizar) e expor (descrever) os efeitos da interpretação. Por isso é que dizemos que o analista de discurso, à diferença do hermeneuta, não interpreta, ele trabalha (n)os limites da interpretação. Ele não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições (ORLANDI, 2015, p. 59).

Dessa forma, pretendemos problematizar os efeitos de evidência, pois ponderamos que essas materialidades se articulam de maneira a engendrarem um suposto efeito de fechamento-textual. A nossa posição teórico-analítica é a de que essas materialidades simbólicas configuram o que Michel Pêcheux (2015a[1983]) denominou de “logicamente estabilizado”. Assim, entendemos que, de posse desses RDs, consideramos que há o real da língua, o real da imagem e o real da história, de forma que há *pontos de fuga* (Cf. FERNANDES, 2013; 2017) nesses recortes, isto é, há furos no trabalho de textualização efetuado pelas autoras, há algo que perturba o efeito de unicidade (o *dizível*) dos textos imagéticos.

E mais: se tomarmos o recorte discursivo (RD), observamos que a materialidade linguística, bem como a materialidade imagética, tomando-os isoladamente, ambos os objetos simbólicos possuem pontos de dispersão, pois o efeito de evidência imputado pelas autoras às

materialidades simbólicas em circulação nos livros didáticos, *Cercanía Joven 1*, *Cercanía Joven 2* e *Cercanía Joven 3*, concerne ao (efeito de) sentido resultante de sua constituição como sujeito, considerando, por exemplo, a posição-sujeito das autoras em uma formação discursiva dominante, assim como os efeitos do recalque inconsciente. Desse modo, há que se ter em conta os efeitos do real na materialidade simbólica, portanto, joga-se com as (im)possibilidades do real do sujeito e do real do sentido. O *indizível* dos textos imagéticos se presentificam.

Nessa medida, a operacionalização dos textos imagéticos recebe contornos de complexidade, pois rejeitamos a questão da univocidade atribuída ao *dizível*. Tratando-se do espaço discursivo de sala de aula, a complexidade ganha acentuação, pois se junta, ao jogo discursivo, a tensão e o equívoco provenientes das diversas leituras-interpretações dos professores e dos alunos.

Entretanto, é importante ressaltar que, dada a nossa posição de analistas de discurso, não pretendemos lançar juízo de valor ao *dizível* desses textos imagéticos. Almejamos, sim, efetuar gestos de interpretação, de modo a entrever as (im)possibilidades outras de leituras-interpretações que (ir)rompem d(o) *dizível*, em que o consideramos como a *fal(h)a* da imagem. Portanto, efetuaremos um exercício de escuta discursiva na medida em que possamos com o nosso dispositivo analítico deflagrar os (im)possíveis efeitos do (*in*)*dizível* dos textos imagéticos nos três livros didáticos da coleção *Cercanía Joven*.

Buscaremos no mo(vi)mento de nossos gestos de interpretação atender aos questionamentos arvorados nas considerações iniciais deste capítulo. Assim sendo, além do funcionamento do efeito de evidência, que toca o *dizível*, interessa-nos os “pontos no texto onde aflora a discursividade em seu real contraditório: incompleto, lugar de tensão entre o mesmo e o diferente, dispersão do sentido e do sujeito” (ORLANDI, 2001, p. 12). Seguiremos com os seguintes procedimentos e pressupostos de análise, os quais constituem o nosso dispositivo analítico. Cabe mencionar que não se trata de uma ordem hierárquica nem sequencial de eventos no decorrer da análise, e tampouco implica que ocorrerão de maneira separada e pontual, os gestos sucederão, concomitantemente, no movimento de descrição e de interpretação das materialidades significantes inscritas em RDs. Vejamos:

- i) dimensionar em que medida se engendra o efeito do *dizível* do texto imagético, considerando o (im)possível jogo de sentidos na conjunção do verbal (*regime enunciativo didático*) com o não verbal do recorte discursivo, relacionando o suposto efeito de ajuste e de encaixe, de modo a entrever o efeito de unidade

- construído pelas autoras no acontecimento de textualização das obras *Cercanía Joven 1, 2 e 3*;
- ii) entrever as (im)possíveis filiações a redes de sentidos das autoras, a partir das redes de implícitos (memória discursiva) por meio dos sintagmas da materialidade linguística do *regime enunciativo didático*, bem como a partir dos elementos visuais (*punctum*) da materialidade imagética;
 - iii) compreender o funcionamento discursivo do texto imagético do recorte discursivo, tomando-o como prática discursiva, sem o recobrimento do *regime enunciativo didático*, de modo a elencar os (im)possíveis efeitos do *indizível* a partir de elementos visuais (*punctum*) em seu tecido imagético, e entrever as (im)possíveis redes de formulações visuais;
 - iv) identificar certas filiações de sentidos, a partir dos (im)possíveis efeitos de sentido do *regime enunciativo didático*, dada a opacidade constitutiva da linguagem;
 - v) dada a hiância constitutiva no jogo discursivo entre o verbal e a materialidade imagética, visto que o *regime enunciativo didático* constitui a *fal(h)a* da imagem, efetuar gestos de interpretação a partir dos (im)possíveis pontos de dispersão do acontecimento de textualização das autoras, tendo como pontos de ancoragem a própria materialidade simbólica, ou seja, pelos elementos visuais do imagético ou pelos sintagmas da materialidade linguística, de modo a entrever a ruptura da suposta estabilidade do *dizível*.

Para concluir o capítulo, salientamos que os textos imagéticos serão escaneados da coleção. Nesse sentido, no que tange à transposição da materialidade não verbal para a dissertação, faremos o recorte da imagem na página em que ela está inserida, assim como realizaremos o recorte e a transcrição do original em língua espanhola do *regime enunciativo didático*. Ademais, tendo em vista que os livros didáticos estão em língua estrangeira, em seguida ao texto em espanhol, colocaremos a tradução livre para o português em acréscimo parentético ou em colchetes.

Passemos ao nosso capítulo analítico.

CAPÍTULO 3 - O (IN)DIZÍVEL DOS TEXTOS IMAGÉTICOS: ENTRE A UNIDADE E A DISPERSÃO

“São sempre vários, desde sua ‘origem’, os textos possíveis num ‘mesmo’ texto”
(ORLANDI, 2007, p. 14)

Considerações iniciais

Este capítulo contempla as nossas considerações analíticas a respeito do material de análise que selecionamos para o desenvolvimento deste trabalho. Assim, o nosso interesse analítico se pauta no modo de textualização da materialidade imagética pela linguagem verbal que, por sua vez, engendra o efeito de unidade, o que figura a ilusão imaginária de fechamento-textual. Ou seja, o acontecimento de textualização toca no que delimitamos como o *dizível* dos textos imagéticos, que se encontram em circulação nas obras didáticas de língua estrangeira moderna de espanhol. Na perspectiva discursiva a qual nos filiamos, compreendemos, portanto, que se trata de operar um efeito de contenção da dispersão, sendo que essa dispersão é igualmente constitutiva dos objetos simbólicos de natureza imagética, posto que a linguagem não é transparente.

Sendo assim, consoante ao que já pontuamos no decorrer do nosso recorte teórico, estamos entendendo que o *dizível* não abarca em sua totalidade a espessura semântica das materialidades não verbais, visto que partimos do ponto axiomático de que há real. Por conseguinte, existe um hiato constitutivo no ato de discursivizar a imagem no livro didático, de modo que essa textualização apresenta pontos de fuga que fazem furos na estrutura sintagmática do *dizível*. A propriedade opaca da materialidade imagética permite o engendramento de efeitos outros de sentido que deslizam do que está (im)posto pelo *regime enunciativo didático* (RED). Ou seja, opera-se uma relação discursiva entre o linguístico e o imagético de forma que é possível entrever o *indizível* instaurar seus efeitos. Neste ensejo, tendo em vista os (im)possíveis efeitos do *indizível* dos textos imagéticos, voltamos a indagar-nos sobre o modo como o livro didático lida com esse desencaixe constitutivo na medida em que este fato resvala no modo de operacionalização desses textos não verbais. Nesse sentido, retomamos a nossa pergunta problema, qual seja: como se dá a operacionalização dos textos imagéticos? Esses textos são tratados como mero repasse da linguagem verbal ou são considerados em sua propriedade não transparente, tendo em conta o seu potencial simbólico?

Retomamos a questão de que assumimos teoricamente a posição de que a materialidade simbólica imagética não depende do linguístico para significar, a despeito de que entendemos a necessária discursivização da materialidade imagética no livro didático de espanhol, de modo a alinhar as possibilidades de sentido que emergem da instância do discurso para corresponder aos fins didático-pedagógicos da obra. Logo, consideramos que o autor se inscreve numa formação discursiva pedagógica de forma a instaurar o suposto efeito de completude na materialidade não verbal. Assim, de posse do dispositivo analítico construído em que já o particularizamos, lançamos um olhar discursivo-analítico a esses objetivos simbólicos para alcançarmos o escopo deste trabalho.

Para tanto, estruturamos este capítulo em sete seções. A primeira seção corresponde ao percurso que realizaremos no *Manual do professor*. As demais seções concernem às análises dos recortes discursivos (RD 1, RD 2, RD 3, RD 4, RD 5 e RD 6), os quais constituem o nosso *corpus* de análise. Vamos seguir com os procedimentos e os critérios adotados para a constituição dos seis RDs, em consonância à nossa proposição circunscrita no capítulo metodológico. Sendo assim, tendo em consideração a estrutura que conforma os três livros didáticos da coleção *Cercanía Joven*, em que cada volume está organizado em três unidades, decidimos nomear cada RD com o título da referida unidade, correspondendo assim ao local discursivo em que se inscreve o texto imagético. Portanto, a formulação do título da seção já nos apresenta de antemão um recorte do RED da referida unidade, o que lhe dá desde-já um trajeto de leitura à materialidade visual.

Antes de partirmos para as seções analíticas dos RDs, conforme dissemos, vamos realizar um primeiro movimento interpretativo. Assim, neste gesto de interpretação, direcionamo-nos ao livro didático de espanhol, mais precisamente, colocamos a nossa ênfase no *Manual do professor*, cujo material consiste em um apêndice que se encontra na versão destinada ao professor, para que, assim, possamos perscrutar a sua organização estrutural, bem como as orientações didático-pedagógicas que explicam e evidenciam os objetivos e as funcionalidades de cada parte e de cada seção que constituem as obras. Desse modo, objetivamos, com esse percurso inicial, verificar em que medida os livros didáticos pertencentes à coleção *Cercanía Joven* imprimem um tom discursivo, de forma a evidenciar algum aspecto de natureza discursiva que vai ao encontro do que estamos problematizando e abordando neste trabalho.

Embora trabalharemos com os três livros didáticos destinados às séries que compõem o Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª série) em nossas considerações analíticas, decorre que esses elementos estruturais que aqui mencionaremos, os quais são oriundos do *Manual do*

professor, presentificam-se nas três obras da coleção supracitada. Nesse sentido, por se tratar de aspectos em comum que abrangem os três livros didáticos, vamos abordá-los em nosso texto de forma a referendar somente um objeto empírico, de modo a aludir a uma das obras. Assim sendo, na parte pré-textual do livro didático de espanhol, na seção caracterizada como a folha de rosto da obra, apresenta-se, sumariado em tópicos, o resumo do currículo das autoras Ludmila Coimbra e Luíza Santana Chaves, que alude à formação acadêmica e à experiência profissional.

Segundo as informações apresentadas na folha de rosto, Ludmila Coimbra é licenciada em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), possui mestrado em Letras, em Estudos Literários pela UFMG, é professora de Espanhol na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), e pesquisadora na área de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira. Acessamos a plataforma *Lattes* e observamos que a referida autora, Ludmila Scarano Barros Coimbra, concluiu o curso de doutorado em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), e informa que possui experiência em avaliação e produção de materiais didáticos, sendo autora de duas coleções didáticas aprovadas pelo PNLD, quais sejam: *Cercanía* e *Cercanía Joven*.

Seguindo com os apontamentos acerca desta seção, agora em relação à autora Luíza Santana Chaves, ela também é licenciada em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestra em Letras, em Estudos Literários pela UFMG, e doutora em Estudos Literários pela UFMG na área de concentração Teoria da Literatura e Literatura Comparada. É professora de Espanhol no curso de Língua Estrangeira do Centro Pedagógico da UFMG e professor de Educação de Jovens e Adultos e dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior. O currículo da referida docente na plataforma informa-nos que ela é autora de livros didáticos, com destaque para as duas coleções aprovadas pelo PNLD, que são *Cercanía* e *Cercanía Joven*. Ademais, a professora Luíza Santana Chaves atua nas seguintes linhas de pesquisa, em uma perspectiva interdisciplinar e intercultural: Literatura, História e Memória Cultural; Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas; e, Formação Docente. O currículo *Lattes* de ambas as professoras foi acessado em julho de 2020.

Ainda em relação à parte pré-textual, após a seção que compreende folha de rosto do livro didático, encontramos uma seção intitulada como *Presentación* (Apresentação), que confere um texto de boas-vindas destinado aos alunos, e esse texto é assinado pelas autoras do material didático. Nesse referido texto, à parte dos parágrafos em comum nas três obras, estão inseridas em tópicos as metas específicas de cada livro didático, que informa o aluno sobre o recorte de cada série do Ensino Médio, de forma a detalhar o que ele compreenderá e se

expressará na língua espanhola. Em seguida, após a *Presentación*, há uma seção que abarca uma totalidade de quatro páginas que se chama *Estructura de la obra* (Estrutura da obra). Ou seja, depois das boas-vindas, temos, então, a sumarização da organização estrutural do material didático, cuja composição e arranjo se apresentam a partir do gênero textual infográfico. Podemos inferir que o modo de apresentação da estrutura da obra encerra uma discursividade didática. Observamos que as características elencadas e descritas nesta seção específica do livro (*Estructura de la obra* apresentada na parte pré-textual), também, encontram-se no *Manual do professor*, local esse ao qual nos dirigimos neste momento para apurarmos algum aspecto que nos dê decorrência de ordem discursiva. Entretanto, é importante salientar que não discorreremos acerca de cada parte que compõe a estrutura do livro didático, sendo que algumas dessas partes serão aludidas na medida em que versemos sobre os textos imagéticos em nossas análises.

Em face do que já dissemos, levamos em conta a materialidade imagética e suas condições de produção, ou seja, consideramo-lo inserido no livro didático de espanhol, em que ele está inscrito em um desses elementos estruturais que conformam a organização da obra em si. Nesse sentido, a referida parte que textualiza o imagético, a materialidade linguística desse espaço discursivo se constituirá a materialidade do *regime enunciativo didático*, sendo, então, imprescindível a sua mobilização. Ou seja, a sua *descrição- interpretação* em nossos movimentos de análise e de interpretação nas seções dos RDs.

3.1 O *Manual do professor* e a perspectiva discursiva

O *Manual do professor* está dividido em três partes, quais sejam: *Parte 1 - Presentación de la obra* (Parte 1 - Apresentação da obra); *Parte 2 - Desarrollo de las unidades y sugerencias de actividades* (Parte 2 - Desenvolvimento das unidades e sugestões de atividades); e *Parte 3 - Respuestas de las actividades* (Parte 3 - Respostas das atividades). Esse apêndice possui o mesmo quantitativo de páginas nos três livros da coleção *Cercanía Joven*. Mas, o que há em comum na íntegra entre esses livros corresponde à primeira parte.

Dado o nosso interesse no presente momento, assentamo-nos na Parte 1, sendo que ela está constituída e seccionada da seguinte maneira, vejamos: *Breve historial del idioma español en Brasil* (Breve histórico do idioma espanhol no Brasil); *Métodos y abordajes de enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil* (Métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras no Brasil); *Los documentos oficiales de ELE en la educación en Brasil* (Os documentos oficiais de ELE [Espanhol Língua Estrangeira] na educação no Brasil);

Fundamentos teórico-metodológicos de la obra (Fundamentos teórico-metodológicos da obra); *Lectura* (Leitura); *Escritura* (Escrita); *Escucha* (Escuta); *Habla* (Fala); *Gramática en uso en los textos orales y escritos* (Gramática em uso em textos orais e escritos); *Vocabulario en contexto en los textos orales y escritos* (Vocabulário em contexto nos textos orais e escritos); *La lectura en el Enem y en las selectividades* (A leitura no Enem y nos exames seletivos); *Proyectos* (Projetos); *Estructura y organización de la colección* (Estrutura e organização da coleção); *Organización de la colección en las escuelas (Sugerencia)* (Organização da coleção nas escolas (Sugestão)); *A quien no lo sepa: algunos aspectos de los países/comunidades hispanohablantes* (Para quem não saiba: alguns aspectos dos países/comunidades hispanofalantes).

Já na introdução da *Parte I - Presentación de la obra* (Parte 1 - Apresentação da obra) do *Manual do professor*, as autoras nos informam que a obra didática de espanhol “*está pensada fundamentalmente para enseñar la lengua española en contexto y en uso* [está pensada principalmente para ensinar a língua espanhola em contexto e em uso]” (COIMBRA, 2016a, p. 181). Essa formulação deixa-nos entrever que as práticas discursivas inseridas na coleção não se circunscrevem a uma abordagem meramente linguística, assim sendo, faz-nos pensar que vai além de um ensino tradicional de língua estrangeira, que não coaduna com um modelo que apenas se ancora em regras gramaticais do sistema linguístico da língua meta. Dando sequência aos apontamentos concernentes à introdução, observamos que a coleção *Cercanía Joven*:

propone un abordaje interactivo, que valora los conocimientos previos y las vivencias de los alumnos para, a la vez, insertarlos en un nuevo panorama de conocimientos socioculturales, artísticos y discursivos, invitándolos a que noten el mundo plurilingüístico y multicultural en que vivimos [propõe uma abordagem interativa, que valoriza os conhecimentos e experiências anteriores dos alunos para, ao mesmo tempo, inseri-los em um novo panorama de conhecimento sociocultural, artístico e discursivo, convidando-os a perceberem o mundo multilíngue e multicultural em que vivemos] (COIMBRA, 2016a, p. 181).

O excerto anterior instiga-nos a algumas reflexões. A partir da proposta de valorizar os conhecimentos e as experiências dos alunos, formulamos as seguintes questões, a saber: em que medida consiste essa valorização? Seria a valorização da constituição sócio-histórica e ideológica dos alunos, a serem consideradas nas atividades formuladas e apresentadas na coleção *Cercanía Joven*? Essa asserção nos permite entrever que não haverá o apagamento do aluno, pois, ao contrário disso, vemos que se propõe a sua projeção como sujeito de

linguagem, não sendo tratado como um ser meramente empírico, de modo que o aluno seria partícipe nas propostas de ensino-aprendizado engendradas pelo livro didático de espanhol.

Nesse sentido, de certa maneira, poderíamos aventar que nas atividades de leitura-interpretação de textos, e aqui incluímos os textos imagéticos, não depararíamos com orientações que tomem tão só a perspectiva das autoras, mas, sim, que haveria orientações e sugestões destinadas aos professores de forma a valorar a bagagem sócio-histórica e ideológica que constituem os alunos, tendo em consideração a complexidade da interlocução discursiva na sala de aula, tendo o material didático como instrumento de apoio.

Além do mais, a passagem informa-nos que o livro didático contempla uma perspectiva de “abordagem interativa”, que alvitra a inserção dos alunos em “um novo panorama de conhecimento sociocultural, artístico e discursivo”. Ora, se há um novo panorama, opera-se o pressuposto de que havia o velho, desse modo, faz produzir um efeito de que a obra didática assume um lugar de não obsolescência, encontrando-se, então, atualizada, em que atenderia às novas demandas de conhecimento concernentes ao ensino-aprendizado de uma língua estrangeira.

Em vista disso, outro questionamento nos instiga, vejamos: qual seria o tom desse “novo panorama de conhecimento [...] discursivo”? Nessa formulação, observamos que sintagma adjetival “discursivo” implica inúmeras possibilidades de abordagens, visto que há outras correntes teóricas pertencentes à área da Linguística moderna que atendem por essa denominação. Assim sendo, será que poderíamos conjecturar que se trata da esteira teórica discursiva a qual nos filiamos, isto é, o campo epistemológico inaugurado por Michel Pêcheux? Não podemos perder de vista que há, também, a perspectiva discursiva de Bakhtin, cujos pressupostos estão muito presentes em livros didáticos, de modo que a língua é pensada em sua não transparência, em que entra em pauta o social e o ideológico (Cf. DE NARDI, 2007). A nosso ver, não está claro qual seria a perspectiva discursiva que as autoras se fundamentam.

Na sequência da passagem que recortamos, tendo como consequência a proposição da “abordagem interativa”, entendemos que a partir dessa perspectiva os alunos serão convidados, segundo podemos notar pelo uso do sintagma verbal “*invitándolos*” (convidando-os), “*a que noten el mundo plurilingüístico y multicultural en que vivimos*” (a perceberem o mundo multilíngue e multicultural em que vivemos). Considerando essa formulação e os possíveis efeitos de sentido, vemos que se deixa deflagrar a tomada de posição das autoras de que não haverá garantias que os alunos possam “perceber o mundo”, dado que se trata

justamente de um convite, o que nos leva à compreensão de que, metaforicamente, há a possibilidade de aceite ou de recusa.

Assim sendo, as proposições metodológicas e didáticas que serão abordadas, nessa coleção, não asseguram que haverá essa percepção, esse olhar distinto ao mundo, por parte dos alunos. Com base nesse efeito de sentido produzido, mobilizamos outras questões que endossam esse gesto de interpretação, qual seja: estariam as autoras fazendo alusão à noção de real na perspectiva discursiva pecheuxtiana, em que há a possibilidade de furos nas proposições didático-metodológicas da coleção didática *Cercanía Joven*? Estaria as autoras desde-já considerando que há desejo inconsciente que, por sua vez, (poderia) afeta(r) as relações discursivas entre o professor e o aluno, com o livro didático, tendo em vista as implicações na instância discursiva de uma aula de língua estrangeira?

Ainda na introdução da primeira parte do *Manual do professor*, recortamos um trecho em que a tônica recai sobre o professor, cuja formação teórica e didático-pedagógica assume um lugar relevante no ensino-aprendizado de espanhol como língua estrangeira. Vejamos, a seguir, o excerto que expressa o que estamos citando:

en la carrera de Letras, licenciatura en Lengua Española, se les enseña a los licenciandos el idioma y sus literaturas y no cabe duda de que para ser profesor de Lenguas es importante adquirir las competencias lingüística, pragmática, discursiva y sociocultural. Sin embargo, otros conocimientos tienen igual importancia en la actuación docente, como: el estudio y la aplicación práctica de métodos y abordajes de enseñanza y aprendizaje de lengua; el reconocimiento del español como lengua viva, diversa y pluricultural; la elaboración de diferentes modelos de planificación, evaluación y autoevaluación para las clases y el saber crear puentes entre lengua-cultura materna de los alumnos y la lengua-cultura rica en variedades de los diversos países hispanohablantes [no curso de Letras, licenciatura em Língua Espanhola, ensina-se aos graduandos o idioma e suas literaturas, e não há dúvida de que para ser professor de Línguas, é importante adquirir as competências linguística, pragmática, discursiva y sociocultural. Contudo, outros conhecimentos são igualmente importantes na atuação docente, como: o estudo e a aplicação prática de métodos e abordagens de ensino e aprendizado de língua; o reconhecimento do espanhol como língua viva, diversa e multicultural; a elaboração de diferentes modelos de planejamento, avaliação e autoavaliação para as aulas e o saber criar pontes entre a língua-cultura materna dos alunos e a língua-cultura rica em variedades dos diversos países hispanofalantes] (COIMBRA, 2016a, p. 181, grifo nosso).

Diante dessa passagem, podemos notar que, na formulação “não há dúvida de que para ser professor de Línguas, é importante adquirir as competências linguística, pragmática, discursiva e sociocultural”, é discursivizada pelas autoras a relevância da formação docente. Nesse sentido, observamos que esse pensamento não coaduna com a rede de memória sobre as aulas de língua estrangeira em que (de)limita o professor somente às competências linguísticas, as quais ele deve possuir para ensinar outra língua, em que atenuam ou até

descartam os demais conhecimentos. E mais: vemos que essa questão acerca da importância da formação docente, alçada pelas autoras na materialidade linguística em tela, vai contra o imaginário que aprecia e legitima como “professores”, em que comumente são adjetivados de bons, aptos e/ou excelentes para as aulas de língua estrangeira, somente àqueles que tiveram uma experiência no exterior ou os que são falantes nativos da língua-meta, e muitas vezes esses profissionais não possuem a licenciatura em Letras.

Por conseguinte, podemos divisar que a formação discursiva dominante a qual as autoras se inscrevem, identificando-se com esses sentidos que mobilizamos, é aquela em que se assenta uma perspectiva que considera fundamental a formação teórica e didático-pedagógica do professor, em que a competência linguística configura um saber dentre outros que, igualmente, são primordiais. Da mesma forma que mencionamos anteriormente, notamos que foi elencada a “competência discursiva” como um saber importante para as aulas de espanhol como língua estrangeira. Entretanto, ainda não vimos em que medida está circunscrita o termo “discursivo”, ou seja, a qual teoria se reporta, conforme já pontuamos.

Ainda com respeito ao *Manual do professor*, dirigimo-nos à seção *Fundamentos teórico-metodológicos de la obra* (Fundamentos teórico-metodológicos da obra), que está subdividida em outras mais, quais sejam: *Ciudadanía y socialización* (Cidadania e socialização); *Literacidad crítica y autonomía* (Letramento crítico e autonomia); *Géneros discursivos y textos auténticos* (Gêneros discursivos e textos autênticos); *Lengua, cultura e interculturalidad* (Língua, cultura e interculturalidade); *Interdisciplinaridad y temas transversales* (Interdisciplinaridade e temas transversais); *Variación lingüística* (Variedade linguística); *Errores* (Erros); *Evaluación* (Avaliação); e *Integración de las cuatro habilidades: leer, escribir, escuchar y hablar* (Integração das quatro habilidades: ler, escrever, escutar e falar).

Já, na introdução desta seção, encontramos asserções que implicam o uso de materialidades não verbais para o ensino e o aprendizado de espanhol, pois permitirá “*el acceso [...] a los contextos enunciativos y culturales de los textos (visuales, orales o escritos)*” (COIMBRA, 2016a, p. 184)”, em que traduzimos como “o acesso [...] aos contextos enunciativos e culturais dos textos (visuais, orais ou escritos)”. Assim sendo, a coleção se propõe a utilizar uma grande variedade de gêneros discursivos, estando esses gêneros presentes em diversas esferas de circulação, como, por exemplo, a esfera jornalística, literária, publicitária, cotidiana, jurídica, etc.

Na subseção *Cidadania e socialização*, mobilizamos alguns pontos que podemos refletir acerca dos textos imagéticos. De acordo com a obra, “*en las actividades del libro de*

texto se proponen discusiones sobre valores, derechos, deberes, prejuicios y estereotipos que lleven al alumno a posicionarse críticamente en el mundo” (nas atividades de texto do livro, propõem-se discussões sobre valores, direitos, deveres, preconceitos e estereótipos que levem o aluno a posicionar-se criticamente no mundo) (COIMBRA, 2016a, p. 184). Nesse sentido, a partir de um efeito de pressuposição, consideramos que as atividades de textos que contém materialidades imagéticas abarcam essas discussões apresentadas, de modo que as temáticas abordadas venham a contribuir para a formação dos alunos para a cidadania.

Na subseção *Letramento crítico e autonomia*, apresentam-nos conceitos considerados fundamentais que alicerçam o ensino de línguas estrangeiras, tais como *formação cidadã*, *letramento* e *autonomia intelectual*, que nesta obra são aplicadas de forma prática por meio de atividades que fomentam um ensino crítico de espanhol como língua estrangeira. Desse modo, segundo consta da referida subseção, as unidades apresentadas enfatizam dois aspectos diferentes, os quais são importantes para um ensino contextualizado e significativo, quais sejam: envolver um trabalho com os gêneros discursivos por meio de textos autênticos e propor uma discussão com relação à formação humana do discente. Mais adiante, já na subseção *Gêneros discursivos e textos autênticos*, as autoras afirmam que se busca ensinar a língua com base em textos autênticos, a partir de textos do cotidiano e que circulam livremente na sociedade em diversas esferas, ou seja, serão utilizados vários gêneros discursivos.

Já em *Língua, cultura e interculturalidade*, notamos a ênfase na relação de língua e de cultura, o que engloba também outras formas de linguagem. Ademais, conforme os apontamentos das autoras, a língua pode ser considerada como um sistema que se organiza em três subsistemas que se imbricam, a saber: o linguístico, o semântico e o discursivo. Nesse sentido, conforme se encontra na subseção, há uma estrutura linguística gramatical com sentido e significado social, que circula em diversas esferas por meio de textos orais e escritos. Assim sendo, a coleção *Cercanía Joven* afirma que a língua não funciona de maneira isolada, fazendo operar o pressuposto da articulação entre a língua, a cultura e os gêneros discursivos no ensino-aprendizado de língua espanhola.

Com efeito, observamos que as subseções mencionadas e que conformam a seção de *Fundamentos teórico-metodológicos da obra* endossam o enfoque nos gêneros discursivos que percorrem o âmbito social, sendo que esses gêneros são constituídos de materialidades verbais, não verbais e/ou híbridos. Assim, com base nas menções de formação cidadã, de letramento e de autonomia intelectual, podemos dizer que se deixa deflagrar a possibilidade de que a abordagem dos textos imagéticos vai além do efeito de transparência. Sustentamos

essa pressuposição a partir da apresentação do suporte teórico-metodológico do livro didático de espanhol, em que se almeja que o aluno alcance certo patamar de criticidade que o faça refletir sobre a cidadania e o seu papel na sociedade.

Dado o nosso interesse nos textos imagéticos e o modo de sua operacionalização na coleção *Cercanía Joven*, dirigimo-nos à seção *Leitura*. Feito esse percurso, verificamos nessa parte a apresentação de três modelos para o ensino de leitura, quais sejam: o ascendente, o descendente e o interativo. O primeiro possui um enfoque linguístico, cujo significado encontra-se no texto, considerado como único e estável; já o segundo tem um enfoque psicolinguístico, em que o leitor se torna o protagonista, de modo que são considerados os seus conhecimentos prévios. Esses dois modelos, o ascendente e o descendente, propõem uma leitura linear. Por outro lado, o terceiro modelo é caracterizado como interativo, cujo enfoque é sociolinguístico e cultural, o qual engendra uma interação dinâmica constante entre o texto e as contribuições do leitor. Este último compreende várias etapas no processamento da leitura, tais como o antes, o durante e o depois. Assim sendo, buscando atender ao modelo interativo, a seção de leitura abarca outras subseções, a saber: *almacén de ideas* (depósito de ideias); *red (con)textual* (rede (con)contextual); *tejiendo la comprensión* (tecendo a compreensão); e *después de leer* (depois de ler).

Considerando as etapas mencionadas no processo de leitura, em *almacén de ideas* (depósito de ideias), observamos que se trata de uma etapa de preparação para a leitura. Notamos que há uma ancoragem nos gêneros discursivos, a partir dos quais são propostas questões de forma a promover a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero abordado. Nessa medida, embora encontramos a proposta de “*formulación de hipótesis a partir de la temática y/o del género y sus condiciones de producción*” (formulação de hipóteses a partir da temática e/ou do gênero e suas condições de produção) (COIMBRA, 2016a, p. 200), acreditamos que não trata da discursivização da perspectiva discursiva pecheuxtiana, uma vez que as condições de produção do discurso nesse quadro teórico-metodológico não se limita somente à situação imediata, à circunstância de enunciação, pois concerne também os sujeitos, em que designam lugares tendo em conta a estrutura de uma formação social (Cf. PÊCHEUX, 2014[1969]). Vale lembrar que, para Michel Pêcheux, os sujeitos se encontram num jogo de formulações imaginárias na instância do processo discursivo, sendo constituídos pela ideologia e pelo inconsciente.

Por outro lado, podemos aventar a hipótese de que se trata da perspectiva bakhtiniana, uma vez que esta teoria considera a ideologia, em que a língua é atravessada pela perspectiva do dialogismo “como condição de sujeitos e discursos, [...] e nos leva até noções como a de

gêneros do discurso, que tem inspirado recentemente muitas propostas de ensino-aprendizagem de língua” (DE NARDI, 2007, p. 13). E mais: conforme ainda consta desta subseção, por meio deste acionamento de conhecimentos prévios, “*los alumnos sabrán si leerán un reportaje, una propaganda, una crónica, etc.*” (os alunos saberão se lerão uma reportagem, uma propaganda, uma crônica, etc.) (COIMBRA, 2016a, p. 200), o que deixa entrever que o aspecto central é a identificação da forma e de sua composição, e a objetividade do gênero em si. Assim sendo, os recortes que discutimos neste parágrafo levam-nos a conjecturar que as autoras estão assentadas na teoria discursiva de Bakhtin, pois a noção de gêneros teve grande difusão no Brasil com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, que teve seu início no final da década de 1990 (Cf. SILVA, 2013).

Ressaltamos que de nenhuma maneira estamos tratando de reduzir ou de ignorar a importância de se saber/reconhecer um gênero discursivo e sua funcionalidade/objetividade no âmbito da sociedade. A questão que mencionamos é que, além do conteúdo temático e da composição do texto, a nosso ver, trata-se, sobretudo, de formas de linguagem em circulação. Nesse sentido, vemos essa etapa prévia *almacén de ideas* (depósito de ideias) como a possibilidade de abertura do material simbólico para gestos de interpretação, com a inscrição da materialidade na historicidade, de modo a protagonizar a participação do aluno no processo de leitura nas aulas de língua espanhola. Dada a nossa filiação teórica, consideramos que a perspectiva discursiva pecheuxtiana nos permite olhar para o não-todo da imagem e da língua, para aquilo que escapa da suposta unicidade, de modo que nos possibilita questionar a obviedade do *dizível*.

Assim, considerando que as autoras mencionam acerca da “competência discursiva” na formação docente, formulação esta que comentamos anteriormente, podemos citar o efeito de que a língua(gem) na coleção *Cercanía Joven* não será tratada como transparente (a transparência é um efeito), dessa forma conjecturamos que a abordagem da língua não estará voltada somente ao seu interior, com enfoque, unicamente, no sistema de funcionamento de suas unidades no âmbito da linearidade. Com este raciocínio, o gênero discursivo não seria abordado apenas com o foco no tema, no estilo e na composição, ou seja, o ensino do gênero pelo gênero, sem ao menos problematizá-lo, de modo a contribuir para a formação do aluno. Desse modo, considerando a interlocução na instância discursiva de sala de aula, lida-se com sujeitos constituídos sócio-histórico e ideologicamente, nessa medida entendemos que haverá (im)possíveis leituras outras, as quais podem (ou não) ir além de (re)conhecer a estrutura dos gêneros discursivos.

Na subseção *tejiendo la comprensión* (tecendo a compreensão), chama-nos a atenção a menção da seguinte formulação, qual seja: “*identificación de efectos de sentido* [identificação de efeitos de sentido]” (COIMBRA, 2016a, p. 200). Esta parte específica é denominada como atividades de leitura, cuja proposta é trabalhar as diversificadas estratégias de compreensão do texto, explorando-o a partir do tema, da sua forma composicional, do suporte e do contexto de circulação. Observamos que a referida subseção na coleção *Cercanía Joven* está estruturada com base em um rol de perguntas, para que o aluno adquira variadas habilidades de leitura, tais como a compreensão global do texto, a localização de informação explícita, a produção de inferências, comparação de informações, expressão de opinião, *identificación de efectos de sentido*, etc.

Desse modo, essas formulações intradiscursivas permitem-nos pensar que haverá um enfrentamento da opacidade do texto, sendo, então, explorados o dito e efeitos outros que (ir)rompem do efeito de evidência. A despeito de não termos encontrado, de forma contundente e clara, menções de propostas de algum diálogo conceitual com a perspectiva discursiva a qual nos filiamos, conjecturamos tais possibilidades no tocante à proposta leitura presente na obra, ao menos no sentido de enfrentar a opacidade da materialidade imagética.

Observamos que o livro didático possui uma organização singular e abrangente, de modo a proporcionar o ensino-aprendizado da língua espanhola com o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas. O que vimos comentando nos parágrafos anteriores são apontamentos concernentes à seção de *Leitura*. Cumpre considerar que, segundo consta da seção *Estrutura e organização da coleção*, as quatro habilidades que compreendem a leitura, a escrita, a escuta e a fala são trabalhadas em cada unidade do livro. Desse modo, considerando que cada unidade apresenta dois capítulos, daí temos que cada capítulo se propõe a desenvolver duas das referidas habilidades.

Neste momento, encerramos o nosso primeiro movimento interpretativo, que consistia em percorrer o *Manual do professor*. Antes de seguirmos para o segundo movimento de interpretação, é importante considerar que, no âmbito desse primeiro itinerário analítico, observamos que as propostas didáticas e metodológicas se assentam em diferentes linguagens, o que traz por implicação a utilização de textos imagéticos. Nesse sentido, e considerando as proposituras no referido manual, que preconizam o protagonismo dos alunos, a formação cidadã, o letramento e a autonomia intelectual, enfim, propõe um ensino crítico da língua espanhola, retomamos a nossa questão problema: como se dá o modo de operacionalização dos textos imagéticos?

A seguir, consideremos o início do nosso segundo movimento interpretativo em que contemplamos os RDs. Apresentamos, em seguida, as considerações analíticas referentes ao RD 1.

3.2 Recorte discursivo 1: *El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!*

Nesta seção, analisamos o RD 1 que se encontra na primeira unidade do livro didático *Cercanía Joven 1*, sendo destinada para a primeira série do Ensino Médio (COIMBRA, 2016a). A tradução livre do título da referida unidade é *O mundo hispanofalante: viva a pluralidade!* Considerando o efeito de fechamento textual que contempla a obra, podemos conjecturar que a formulação do título da unidade produz um efeito de contido-contém com relação à formulação capítulos 1 e 2, quais sejam: 1) *Cultura latina: ¡hacia la diversidad!* (Cultura latina: rumo à diversidade!), e 2) *Turismo hispánico: ¡convivamos con las diferencias!* (Turismo hispânico: convivamos com as diferenças!).

Observamos que a introdução de cada unidade está estruturada em duas páginas, antes mesmo de adentrarmos nos dois capítulos que a compõem. Na parte superior da página da direita, que corresponde a segunda página, há um resumo do que o aluno estudará durante a respectiva unidade. Nesta localidade, encontramos a seção *En esta unidad* (Nesta unidade), assim sendo recortamos algumas sequências discursivas verbais (SDVs) do *regime enunciativo didático* que aí se encontram e que supomos articular com o texto imagético deste RD 1. Vejamos:

SDV 1: “*Conocerás los países hispanohablantes y reflexionarás sobre sus culturas*” (Você conhecerá os países hispanofalantes e refletirá sobre suas culturas), página 11.

SDV 2: “*Escucharás las canciones ‘300 kilos’, ‘Guantanamera’ y ‘Visa para un sueño’*” (Você escutará as canções “300 kilos”, “Guantanamera” e “Visa para un sueño”), página 11.

SDV 3: “*Verás fotos y imágenes de ciudades hispanohablantes*” (Você verá fotos e imagens de cidades hispanofalantes), página 11.

Essas sequências discursivas verbais (SDV 1, SDV 2 e SDV 3) também conformam o RED, visto que tematizam e sumarizam o que será tratado na unidade. Nesse sentido,

consideramos que faz trabalhar o pressuposto de que será dado este trajeto de leitura- interpretação às materialidades imagéticas inscritas na unidade.

Considerando o *regime enunciativo didático* que compreende a formulação do título unidade e dos dois capítulos, retomamos a questão que afirmamos acerca do efeito de contido- contém, o que também nos possibilita endossar o efeito de fechamento-textual da obra didática. Assim sendo, apresentamos a seguir as SDVs que recortamos para os gestos de interpretação. Observemos:

SDV 4: “*El mundo hispanohablante*” (O mundo hispanofalante), página 10.

SDV 5: “*Cultura latina*” (Cultura latina), página 12.

SDV 6: “*Turismo hispánico*” (Turismo hispânico), página 24.

Ao observarmos as materialidades linguísticas da SDV 4 e da SDV 5, vemos que o efeito de contido- contém está para ordem de uma relação de hipônimo-hiperônimo. O sintagma *hispanohablante* (hispanofalante) da SDV 4 estabelece uma relação de hiperonímia com respeito ao sintagma *cultura latina* (cultura latina) da SDV 5, sendo então o hipônimo, de modo que podemos circunscrever à América Latina. A partir dessa articulação, notamos que também pode-se produzir o possível efeito de apagamento da Espanha, tendo em conta que a materialidade da SDV 5 pode fazer referência aos povos *hispanohablantes* dos países americanos. Embora entendamos que “cultura latina” reporta, também, ao que é proveniente da cultura da Roma Antiga (Império Romano), o que incluiria a Espanha e outros povos e países europeus; contudo, valemo-nos do referido efeito de apagamento que mencionamos a partir das considerações de ZOLIN-VESZ (2013) e de DE NARDI (2007), em que apontam para a predominância do espanhol peninsular como padrão em livros didáticos, o que acarreta na invisibilidade da América Latina nas aulas de língua espanhola.

Portanto, conjecturamos esse possível efeito de apagamento da Espanha, a partir da materialidade da SDV 5, como uma forma de atender às demandas apresentadas por professores e por pesquisadores de espanhol no que tange ao ensino dessa língua estrangeira no Brasil, uma vez que a língua e cultura hispano-americanas eram apagadas e/ou colocadas em plano secundário. Dessa forma, podemos entender que na SDV 5 a perspectiva decolonial é discursivizada no ensino de espanhol para alunos brasileiros, uma vez que se deixa deflagrar a ênfase nas variantes linguísticas e nas culturas latino-americanas. Já, em relação à SDV 6, vemos o efeito de contido- contém com referência à SDV 4, pois consideramos que *El mundo hispanohablante* (O mundo hispanofalante) abrange vários seguimentos e setores, como, por

exemplo, a economia hispânica, a culinária hispânica, a política hispânica, o turismo hispânico, etc., de modo que a SDV 4 produz um efeito de hiperônimo e a SDV 6 o de hipônimo.

O texto imagético do RD 1 está inscrito na seção intitulada como *Cierre cultural temático* (Fechamento cultural temático). Apesar de a seção se localizar após o segundo capítulo da unidade, trata-se, no entanto, de um segmento que não se limita a um capítulo específico. Desse modo, compreendemos que abrange toda a unidade em questão, incluindo, assim, os dois capítulos constituintes. Então, conforme está estruturada a obra, cada unidade possui um *Fechamento cultural temático*, sendo que esta seção, por sua vez, está subdividida em outras cinco subseções, quais sejam:

- i) *Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo* (Culturas em diálogo: aqui e ali, todo no mundo);
- ii) *¿Lo sé todo? (Autoevaluación)* (Sei tudo? (Autoavaliação));
- iii) *¡Para ampliar! Ver, leer, oír y navegar* (Para ampliar! Ver, ler, ouvir e navegar);
- iv) *Profesiones en acción* (Profissões em ação); e
- v) *La lectura en el Enem y en las selectividades* (A leitura no Enem e nos exames seletivos).

Com respeito ao item v), não o vemos configurar o *Fechamento cultural temático* que está no final de cada unidade, o que estabelece um quantitativo de três seções dessa temática em cada livro. A proposta de leitura de questões do *Enem* e de outros certames de ingresso à universidade conforma um apartado único no final de cada livro da coleção *Cercanía Joven*.

Considerando as subseções apresentadas, o texto imagético de nosso interesse analítico se encontra em *Culturas en diálogo: aquí e ali, todos no mundo*. O livro didático nos apresenta a proposta e o objetivo desta subseção específica, conforme é possível verificar na transcrição que apresentaremos a seguir. Embora haja essa explicação de maneira sumarizada na parte pré-textual da obra, intitulada como *Estructura de la obra* (Estrutura da obra), conforme já pontuamos, apoiamos-nos no *Manual do professor*, pois se mostra mais amplo textualmente de modo a abarcar a síntese que está no início do livro didático. Então, vejamos, a seguir, em que medida se dá essa proposta.

Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo. Se presentan artistas, escritores y sus obras, además de las costumbres y los hábitos de países hispánicos. El objetivo es el acercamiento al mundo de las artes y de la diversidad cultural. Todo se trabaja desde la lectura, la escritura, la escucha y el habla. No se caracteriza por una muestra, sino por la reflexión acerca de las diversas culturas, hábitos y creencias. En muchas unidades se establecen diálogos entre la cultura brasileña y

la de las naciones hispanohablantes [Culturas em diálogo: aqui e ali, todos no mundo. São apresentados artistas, escritores e suas obras, além dos costumes e dos hábitos dos países hispânicos. O objetivo é uma aproximação ao mundo das artes e da diversidade cultural. Tudo é trabalhado desde a leitura, a escrita, a audição e a fala. Não se caracteriza por uma amostra, mas pela reflexão sobre as diversas culturas, hábitos e crenças. Em muitas unidades, são estabelecidos diálogos entre a cultura brasileira e a das nações de língua espanhola] (COIMBRA, 2016a, p. 201).

A partir do excerto anterior, podemos observar que as materialidades significantes inscritas nesta subseção, seja de base verbal ou não verbal, serão tomadas a partir de uma discursividade artístico-cultural. Assim sendo, pressupomos que o *regime enunciativo didático* concernente à formulação da atividade que mobiliza a materialidade imagética atenderá a essa discursividade, de modo que sua inscrição não se valerá indiscriminadamente.

Contudo, observamos que na referida passagem, é-nos apresentada a proposta de “reflexão sobre as diversas culturas, hábitos e crenças” (COIMBRA, 2016a, p. 201), o que produz um efeito de abrangência, em que poderíamos elencar elementos de caráter geral, de modo que possam ser apresentadas propostas que não cheguem a atender especificamente à “aproximação ao mundo das artes e da diversidade cultural”, que quiçá apresente uma discursividade distinta da artístico-cultural. Desse modo, segundo a apresentação da proposta e do objetivo desta subseção descrita no *Manual do professor*, deixa-se entrever que essas premissas buscam atender não somente à subseção da primeira unidade do livro *Cercanía Joven 1*, em que nos encontramos neste momento, senão as demais unidades e os outros livros da coleção *Cercanía Joven* que, igualmente, possuem o segmento *Culturas em diálogo: aqui e ali, todos no mundo*. Além disso, consideramos que o sintagma “diversas” nos permite aventar a hipótese de que haverá a exposição da opacidade do texto imagético.

A atividade alvo de nossas considerações analíticas, que se encontra em *Culturas em diálogo: aqui e ali, todos no mundo*, é composta de cinco questões. Contudo, é especificamente a questão três que contém a materialidade significativa não verbal a qual vamos problematizar e analisar. Assim sendo, observamos que a tônica da atividade são duas canções populares que expressam sobre “*el amor por la tierra* [o amor pela terra]” (COIMBRA, 2016a, p. 39), de modo que a proposta das duas questões iniciais contempla ouvi-las e, em seguida, responder às perguntas subsequentes. A primeira questão tem como objeto didático para os fins de ensino e de aprendizado a canção popular cubana *Guantanamera*, que é muito conhecida e difundida no Brasil, bem como em outros países, escrita pelo compositor cubano José Fernández Díaz. A segunda questão trata da canção popular brasileira *Aquarela do Brasil*, escrita pelo compositor mineiro Ary Barroso, em 1939.

As letras das duas canções estão transcritas nas respectivas questões 1 e 2, e, da maneira como as perguntas estão estruturadas, faz-se necessário o retorno à transcrição das músicas para respondê-las, em que se propõe o significado de alguns vocábulos e a interpretação de versos musicais. Desse modo, vemos que a perspectiva artístico-cultural é discursivizada, pois a abordagem feita pelas questões versa sobre a temática popular e cultural por meio das músicas. Apesar de a materialidade imagética de nosso interesse analítico localizar-se na terceira questão, observamos que, dado o fato de o acento desta seção estar voltado às duas canções, *Guantanamera* e *Aquarela do Brasil*, podemos supor desde já que, em certa medida, elas irão, também, conformar o *regime enunciativo didático*, ou seja, o *dizível* do texto imagético.

Ainda com relação às questões 1 e 2, embora o nosso texto imagético esteja inscrito na questão de número três, chama-nos a atenção que, na transcrição de ambas as canções, observamos a presença de objetos simbólicos imagéticos. Apresentamos, a seguir, um recorte da página 38 (Figura 3) em que consta a primeira questão da atividade. Nela, há a transcrição da letra da música popular cubana *Guantanamera*, e que se encontra em conjunção com um objeto imagético, conforme dissemos. Vejamos a figura (3) abaixo:

Figura 3 - Música popular cubana *Guantanamera*.

GUANTANAMERA

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Y antes de morirme quiero
Echar mis versos del alma

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Mi verso es de un verde claro
Y de un carmín encendido
Mi verso es de un verde claro
Y de un carmín encendido
Mi verso es un ciervo herido
Que busca en el monte amparo

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Por los pobres de la tierra
Quiero mis versos dejar
Por los pobres de la tierra
Quiero yo mis versos dejar
Porque el arroyo de la sierra
Me complace más que el mar

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Yo soy un hombre sincero
De donde crece la palma
Y antes de morirme quiero
Echar mis versos del alma

Guantanamera, guajira guantanamera
Guantanamera, guajira guantanamera

Disponível em: <<http://letras.mus.br/raices-de-america/783788/>>. Acesso el 12 de abril de 2016.

Fonte: (COIMBRA, 2016a, p. 38).

Apresentamos, a seguir, a letra da canção popular Guantanamera com a tradução livre para o português. Vejamos:

Guantanamera, guajira guantanamera (Guantanamera, camponesa guantanamera)
Guantanamera, guajira guantanamera (Guantanamera, camponesa guantanamera)

Yo soy un hombre sincero (Eu sou um homem sincero)
De donde crece la palma (De onde a palmeira [ou o coqueiro] cresce)
Yo soy un hombre sincero (Eu sou um homem sincero)
De donde crece la palma (De onde a palmeira [ou o coqueiro] crescem)
Y antes de morirme quiero (E antes de morrer eu quero)
Echar mis versos del alma (Lançar meus versos da alma)

Guantanamera, guajira guantanamera (Guantanamera, camponesa guantanamera)
Guantanamera, guajira guantanamera (Guantanamera, camponesa guantanamera)

Mi verso es de un verde claro (Meu verso é de um verde-claro)
Y de un carmín encendido (E de um carmim aceso)
Mi verso es de un verde claro (Meu verso é de um verde-claro)
Y de un carmín encendido (E de um carmim aceso)
Mi verso es un ciervo herido (Meu verso é um cervo ferido)
Que busca en el monte amparo (Que busca refúgio na montanha)

Guantanamera, guajira guantanamera (Guantanamera, camponesa guantanamera)
Guantanamera, guajira guantanamera (Guantanamera, camponesa guantanamera)

Por los pobres de la tierra (Pelos pobres da terra)
Quiero mis versos dejar (Quero meus versos deixar)
Por los pobres de la tierra (Pelos pobres da terra)
Quiero mis versos dejar (Quero meus versos deixar)
Porque el arroyo de la sierra (Porque o córrego da serra)
Me complace más que el mar (Me satisfaz mais do que o mar)

Na continuidade de nossas considerações analíticas, recortamos da Figura 3 duas sequências discursivas, sendo uma verbal (SDV) e a outra imagética (SDI), a saber:

SDI 1: os coqueiros, página 38.

SDV 7: “*De donde crece la palma*” (De onde a palmeira [ou o coqueiro] cresce),
 página 38.

À primeira vista, notamos que o jogo discursivo do verbal com o não verbal confere um efeito de decalque, dando-lhe ao sujeito-leitor, ou seja, ao possível aluno de espanhol, traços do que possivelmente poderá ser encontrado no texto musical. Esse gesto de

interpretação, acerca da primeira questão que trata da música *Guantanamera*, é possível a partir da articulação da SDI 1 com a SDV 7. Já com respeito à música popular brasileira *Aquarela do Brasil*, que se encontra na segunda questão, recortamos as seguintes sequências discursivas, quais sejam:

SDI 2: a paleta oval com a mescla de várias cores, junto com os dois pincéis entrelaçados, página 39.

SDI 3: o margeamento com traços de diversas cores, localizado no lado esquerdo do quadrante, página 39.

SDV 8: “Aquarela”, página 39.

Nesse sentido, compreendemos que o efeito de decalque é possível de engendramento a partir da relação discursiva do não verbal (SDI 2 e SDI 3) com o sintagma nominal da SDV 8. Em seguida, apresentamos a figura (Figura 4) que corrobora o gesto de interpretação que mencionamos. Observemos:

Figura 4 - Música popular brasileira *Aquarela do Brasil*.

AQUARELA DO BRASIL

<p>Brasil Meu Brasil brasileiro Meu mulato inzoneiro Vou cantar-te nos meus versos Ô Brasil, samba que dá Bamboleio que faz gingar Ô Brasil do meu amor Terra de Nosso Senhor Brasil, Brasil Pra mim, pra mim</p> <p>Abre a cortina do passado Tira a Mãe Preta do cerrado Bota o Rei Congo no congado Deixa, cantar de novo o trovador A merencória luz da lua Toda canção do meu amor Quero ver a Sa Dona, caminhando Pelos salões arrastando O seu vestido rendado Brasil, Brasil Pra mim, pra mim Brasil Terra boa e gostosa Da morena sestrosa De olhar indiferente Ô Brasil, samba que dá Bamboleio, que faz gingar Ô Brasil, do meu amor</p>	<p>Terra de Nosso Senhor Brasil, Brasil Pra mim, pra mim Esse coqueiro que dá coco Onde eu amarro a minha rede Nas noites claras de luar Brasil, pra mim Ah! ouve essas fontes murmurantes Onde eu mato a minha sede E onde a lua vem brincar Ah, esse Brasil lindo e trigueiro É o meu Brasil, brasileiro Terra de samba e pandeiro Brasil, Brasil, pra mim, pra mim Brasil, Brasil, pra mim, pra mim, Brasil, Brasil</p>
--	---



Disponível em: <http://www.arybarroso.com.br/sec_musica_letra.php?language=pt_BR&id=34>
 Acesso el 30 de noviembre de 2015.

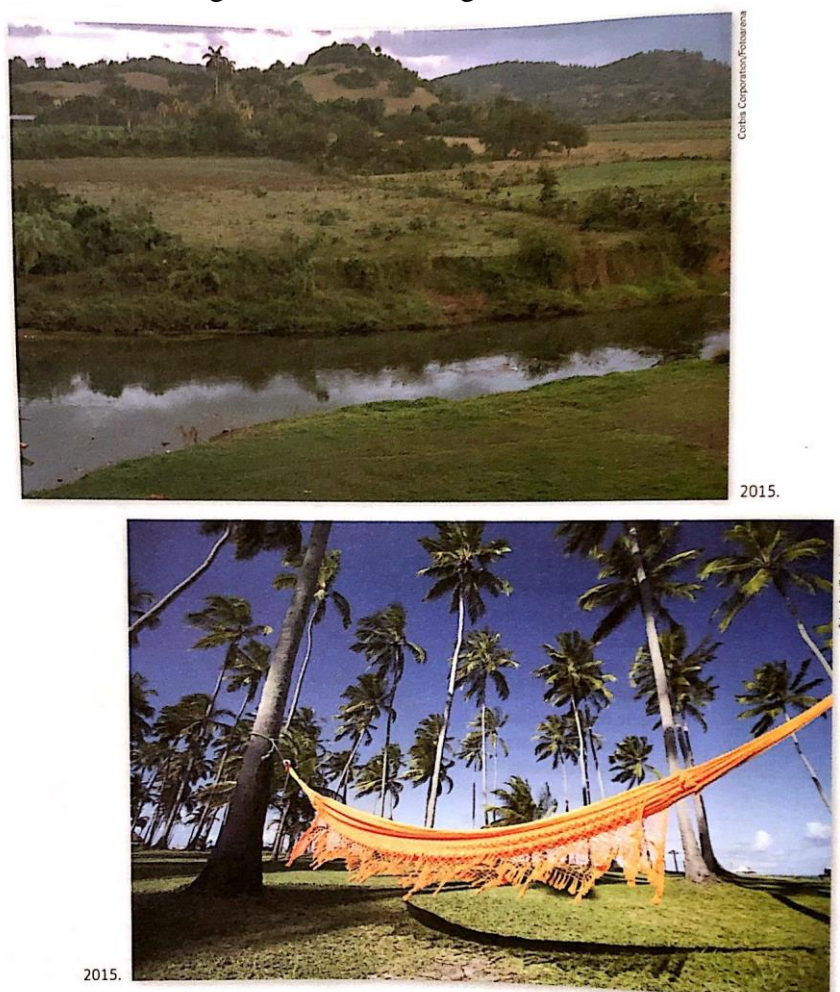
Fonte: (COIMBRA, 2016a, p. 39).

Na proposta de atividade que contempla a questão três, encontramos a inscrição de dois textos imagéticos, sendo que ambos os textos são constituídos de materialidades fotográficas de paisagens. Dado o conteúdo da imagem, podemos conjecturar que o panorama da natureza presente no tecido fotográfico constitui o *studium*, nesse sentido entendemos que retratar essa paisagem da natureza configuraria o âmbito da intencionalidade do sujeito-fotógrafo.

Cabe-nos ainda uma colocação antes de apresentarmos as materialidades imagéticas, qual seja: considerando que a centralidade desta seção, *Culturas em diálogo: aqui e ali, todos no mundo*, são duas canções populares e que a atividade em pauta trata de duas materialidades não verbais fotográficas, faz-se pensar numa possível relação entre o imagético e o verbal das músicas, de modo a engendrar um suposto efeito de encaixe entre essas materialidades de linguagem, sendo esta relação discursiva estabelecida pelas autoras, ou seja, consideramos

como uma possível posição do sujeito-autor. Apresentamos, a seguir, os textos imagéticos da questão três (Figura 5). Vejamos:

Figura 5 - Textos imagéticos do RD 1.



Fonte: (COIMBRA, 2016a, p. 40).

A questão em apreço apresenta a seguinte formulação, a saber: 3) “*En ambas letras se hace un elogio a la naturaleza del lugar. ¿Con qué imagen describirías cada una de las canciones? Para cada imagen, escribe en tu cuaderno un pie de foto utilizando el nombre de la canción y un verso que la defina*” (Ambas as letras elogiam a natureza do lugar. Com que imagem você descreveria cada uma das músicas? Para cada imagem, escreva no seu caderno uma legenda utilizando o nome da canção e um verso que a defina) (COIMBRA, 2016a, p. 40). Inicialmente, observamos que referida formulação da questão, que por sua vez configura o *regime enunciativo didático* (RED), regulamenta o modo de leitura e de tratamento das materialidades não verbais em tela. Fazemos, então, um primeiro recorte deste RED. Vejamos:

SDV 9: “*En ambas letras se hace un elogio a la naturaleza del lugar*” (ambas as letras elogiam a natureza do lugar), página 40.

O modo como está textualizada a primeira afirmação do RED da terceira questão, a materialidade da SDV 9, permite-nos aventar a hipótese de que as autoras tomam como efeito de evidência a temática da natureza nas canções *Guantanamera* e *Aquarela do Brasil*, e que em ambas são discursivizadas de maneira positiva. Ademais, podemos ainda dizer que faz operar o pressuposto de que o professor, ao abordar ambas as músicas na instância discursiva da aula, propostas nas questões 1 e 2 que mencionamos, tenha se inscrito na mesma rede de filiação das autoras, em que as letras discursivizam as localidades, Cuba e Brasil, a partir de uma perspectiva de enaltecimento (elogio).

Como é possível perceber, considerando inclusive que esta seção se caracteriza por oportunizar a “reflexão sobre as diversas culturas, hábitos e crenças” (COIMBRA, 2016a, p. 201), estamos tratando de duas canções populares, cuja repercussão da melodia musical não se limita tão somente aos territórios dos países de origem mencionados. Desse modo, indubitavelmente, há (e houve) a considerável circulação dessas materialidades significantes em outras esferas discursivas, e tendo em vista as possíveis condições de produção, asseguramos que elas não foram compostas especificamente para atender a finalidade didático-pedagógica a ponto de se inscrever em um livro didático de língua espanhola para alunos brasileiros. Assim, dada a propagação dessas músicas, o que confere a possível inscrição em distintas práticas de linguagem, então, perguntamo-nos: será que poderiam discursivizar sentidos outros que diferem da proposição feita pelas autoras?

Ainda com base no recorte que efetuamos do *regime enunciativo didático*, a SDV 9: “ambas as letras elogiam a natureza do lugar”, e considerando a relação discursiva estabelecida na imbricação entre o verbal e o não verbal fotográfico, é possível entrever que a tomada de posição das autoras frente às localidades representadas nas materialidades fotográficas é a de que elas são (e devem ser) tomadas a partir da perspectiva de uma discursividade positiva, conforme pontuamos de quando nos ocupamos da materialidade linguística nos parágrafos anteriores. Assim, o efeito imaginário da sobreposição do verbal sobre o não verbal faz com que essa discursividade se (im)ponha de antemão na materialidade imagética. Nesse sentido, consideramos, então, que há um direcionamento, por meio deste RED, a redes de sentido em que os espaços retratados no tecido fotográfico são sopesados como agradáveis (elogio).

Com efeito, é possível notar que as duas imagens possuem elementos visuais em comum. Observemos as sequências discursivas imagéticas (SDIs) apresentadas a seguir:

SDI 4: coqueiros no alto da primeira imagem, página 40.

SDI 5: coqueiros na segunda imagem, página 40.

A SDI 4 e a SDI 5 vão ao encontro com a SDI 1 (os coqueiros, página 38), em que esta última versa sobre a música *Guantanamera*. Dessa forma, entendemos que esses traços imagéticos que recortamos são discursivizados positivamente na medida em que identificamos na materialidade da SDV 9 os sintagmas “elogiam a natureza”. A partir desse gesto de interpretação, dada a possível rede de filiação das autoras no acontecimento de textualizar os dois textos fotográficos, e considerando a sua inscrição numa formação discursiva pedagógica, temos que o *dizível* desses textos imagéticos conformam as possíveis discursividades positivas que são passíveis de engendramento, sendo, então, esse o efeito de unicidade engendrado pelo livro didático, tendo em conta a posição sujeito-autor.

Contudo, dada a nossa filiação teórica, sabemos que há a instância do real, de forma que consideramos o real do sujeito, o real da língua, bem como o real da imagem. Então, embora a tópica do real configure o inassimilável simbolicamente, a estrutura faltante faz com que se engendre significação, desse modo a impossibilidade de inscrição se presentifica por meio de seus efeitos. Assim sendo, tendo em consideração uma possível posição de sujeito-leitor, isto é, o aluno na aula de língua espanhola, as materialidades fotográficas em pauta podem ser discursivizadas de maneira negativa, ou melhor, dizemos não-positiva, produzindo, assim, efeitos que não atendem a uma perspectiva de enaltecimento, o que acarreta na dispersão do *dizível* desses textos não verbais fotográficos.

Seguindo com o trajeto de leitura (im)posto pelo *regime enunciativo didático*, realizamos outros recortes na formulação da terceira questão, quais sejam:

SDV 10: “¿Con qué imagen describirías cada una de las canciones?” (Com que imagem você descreveria cada uma das músicas?), página 40.

SDV 11: “Para cada imagen, escribe en tu cuaderno un pie de foto utilizando el nombre de la canción y un verso que la defina” (Para cada imagem, escreva no seu caderno uma legenda utilizando o nome da canção e um verso que a defina), página 40.

Assim, do modo como está formulada a materialidade da SDV 10, entendemos que este corpo intradiscursivo se caracteriza em uma pergunta de natureza retórica com o efeito de introduzir a demanda proposta pela questão três, que se apresenta na formulação da sequência discursiva subsequente. A partir da materialidade da SDV 10, em que encontramos o sintagma verbal “[você] descreveria”, produz-se um efeito de possibilidade do não verbal recobrir o verbal, no sentido de que a imagem fotográfica poderá se sobrepor sobre a música. Desse modo, possibilita-nos inferir que há um efeito de ajuste e de encaixe do tecido fotográfico sobre o linguístico das músicas *Guantanamera* e *Aquarela do Brasil*.

Ademais, tendo em conta o quantitativo de objetos simbólicos que estão na centralidade dos apontamentos da questão em tela, sendo duas músicas e dois textos imagéticos, faz-se pensar na suposta correspondência de biunivocidade, sendo uma imagem para uma canção. Ora, assim sendo, perguntamo-nos: as canções e as materialidades fotográficas engendram os mesmos sentidos a ponto de se ajustarem dessa maneira, de a fotografia “descrever” a música? Poderíamos, então, aventar a hipótese de que haveria elementos discursivos, como, por exemplo, a sintaxe do linguístico e o *punctum* do tecido fotográfico, que (re)atualizam as redes de memória que cheguem a configurar esse suposto efeito de ajuste e de encaixe?

Com efeito, sabemos que estamos tratando de distintas materialidades simbólicas, cujas formas materiais de linguagem não possuem o mesmo funcionamento discursivo. Desse modo, não podemos perder de vista a noção de *consistência significativa* (Cf. ORLANDI, 1995), o que implica a necessidade histórica de cada forma de linguagem que se encontra nas múltiplas práticas discursivas de nossa sociedade. Assim, apesar da circulação dessas materialidades no livro didático de espanhol, tendo em conta a formação discursiva pedagógica, não temos garantias de que haverá a produção dos mesmos efeitos de sentido pelos demais sujeitos-interpretantes, tal qual está proposto pelas autoras e (im)posto pelo *regime enunciativo didático* (RED). E, neste caso, referimo-nos às distintas posições-sujeito neste processo discursivo, em que temos o autor e os leitores (professores e alunos).

Dando sequência às nossas considerações, a proposta demandada pela questão três se inscreve na materialidade da SDV 11, qual seja: “Para cada imagem, escreva no seu caderno uma legenda utilizando o nome da canção e um verso que a defina”. De início, identificamos nesta sequência discursiva uma contradição com relação à pergunta retórica apresentada anteriormente na SDV 10, em que o próprio RED produz furos. Antes, na pergunta retórica que recém discutimos, o *dizível* do RED faz operar um possível efeito de recobrimento da imagem fotográfica sobre a música; agora, demanda-se aos alunos que legendem cada

materialidade fotográfica com o nome da canção, *Guantanamera* e *Aquarela do Brasil*, e com um verso da música.

Assim sendo, considerando a proposta demandada pelas autoras a partir do recorte do RED que se segue após o questionamento retórico (SDV 10), vemos operar o efeito imaginário de que o verbal sobrepõe ao não verbal. Nesse sentido, cabe-nos arvorar algumas perguntas, a saber:

- i) Será que o título da canção abarca as (im)possíveis significações engendradas a partir do não verbal fotográfico?
- ii) Haveria um verso da música capaz de recobrir o potencial simbólico do tecido fotográfico?
- iii) Dada a proposta demandada, poderíamos então pressupor que uma fotografia é de Cuba e a outra é do Brasil?
- iv) Poderíamos assegurar que tais materialidades articuladas neste jogo discursivo, quais sejam: o nome das canções, os versos que compõem a letra das músicas, os textos não verbais fotográficos; serão discursivizados de maneira positiva pelos alunos?

Ante os questionamentos que foram levantados, e tendo em conta que as canções já teriam sido ouvidas devido ao sequenciamento das questões desta seção do livro didático, podemos entrever possíveis efeitos do *indizível* desses textos imagéticos, e que se apresentam como pontos de fuga do efeito de unidade constituído pelas autoras. Não podemos negar que há sentidos em disputa, de modo que há aqueles sentidos oriundos das materialidades linguísticas das duas canções populares, a maneira como elas são (re)significadas pelos sujeitos, professores e alunos, na instância discursiva da aula, assim como há os que são provenientes das materialidades não verbais fotográficas utilizadas para a terceira questão.

Na continuidade, para prosseguirmos com a nossa análise, mobilizamos o *regime enunciativo didático* proveniente da orientação de resposta da questão de que estamos tratando. Essa orientação se encontra na *Parte 3 - Respostas das atividades* do apêndice *Manual do professor*. Vejamos, a seguir, como esta orientação, sendo destinada ao professor, está configurada. Para tanto, realizamos a transposição do conteúdo para o formato de tabela (Tabela 3). Observemos:

Tabela 3 - Sugestão de resposta da questão três – RD 1.

3.	Versão original em espanhol	Tradução livre em português
----	-----------------------------	-----------------------------

I.	<i>Respuesta personal. Sugerencia:</i> <i>Guantanamera: “el arroyo de la sierra / me complace más que el mar”</i>	Resposta pessoal. Sugestão: <i>Guantanamera: “o córrego da serra / me satisfaz mais que o mar”</i>
II.	<i>Respuesta personal. Sugerencia:</i> <i>Aquarela do Brasil: “Esse coqueiro que dá coco / Onde amarro minha rede / Nas noites claras de luar”</i>	Resposta pessoal. Sugestão: <i>Aquarela do Brasil: “Esse coqueiro que dá coco / Onde amarro minha rede / Nas noites claras de luar”</i>

Fonte: *Cercanía Joven 1* (COIMBRA, 2016a, p. 252).

Como é possível notar, a formulação do item I se refere à materialidade fotográfica que se encontra posicionada na parte superior, desse modo, por decorrência lógica, o segundo item concerne àquela que está localizada logo abaixo. Conforme viemos mencionando, a terceira questão demanda que se realize a legendagem de cada texto imagético. Ou seja, que o tecido fotográfico seja recoberto pela materialidade linguística do nome da canção e de um verso da música. Consideremos as seguintes sequências discursivas abaixo:

SDV 12: “*Guantanamera: ‘el arroyo de la sierra / me complace más que el mar’*”
(*Guantanamera: ‘o córrego da serra / me satisfaz mais que o mar’*), página 252.

SDI 6: o córrego na primeira imagem, página 40.

SDI 7: a vegetação rasteira (gramínea), os quadrantes do terreno (pastagens) na primeira imagem, página 40.

Assim, de posse da primeira sugestão de resposta direcionada ao professor, cuja materialidade linguística da SDV 12 conforma o *regime enunciativo didático* (RED) do texto imagético, observamos um possível efeito de ajuste e de encaixe entre ambas as materialidades significantes, que, no acontecimento de textualização, as autoras tratam de asseverar o suposto efeito-um do imagético. O tecido visual da fotografia localizada acima é parafraseado pela linguagem verbal “*Guantanamera: ‘córrego da serra / me satisfaz mais que o mar’*”. Nesse sentido, entendemos que a SDV 12 configura o *dizível* da primeira materialidade fotográfica, sendo, então, o modo como ela está sendo significada no e pelo livro didático.

Sendo assim, dada a maneira como a fotografia é discursivizada pelo RED direcionado ao professor, e em consonância ao que vimos na formulação da primeira questão, que versa sobre uma música popular cubana, por conseguinte, temos como efeito subjacente o fato de

que essa materialidade imagética representa Cuba. Ora, esse efeito nos instiga a formular algumas interrogações, vejamos:

- i) Em que medida essa materialidade imagética não representa o Brasil?
- ii) Estaria o imagético isento de pontos de ancoragem, o que denominamos como o *punctum* do material fotográfico, de modo a não (re)produzir formulações visuais de uma memória discursiva acerca do Brasil?
- iii) Se a SDI 6 e a SDI 7 não representam o Brasil, estaria o país sendo significado por filiações a redes de sentido que o tomam unicamente como metrópole, centros urbanos, concreto, nada de vegetação nem córregos etc.? Se sim, há um efeito de contradição com a segunda materialidade fotográfica.
- iv) Tendo em conta que ambas a materialidades imagéticas possuem elementos visuais em comum, por exemplo, a SDI 4 e a SDI 5, conforme já ressaltamos, não poderiam as duas fotografias representar o Brasil?

A respeito do sintagma nominal *Guantanamera*, além de nomear a canção popular cubana, observamos que esse vocábulo significa o gentílico feminino para as pessoas que nascem em Guantánamo. Dessa forma, temos que, a depender da posição-sujeito do interpretante, seja o professor ou o aluno, o significante linguístico “Guantánamo” pode restabelecer uma memória discursiva acerca da prisão militar estadunidense que havia na ilha cubana. Esse complexo prisional já foi discursivizado pela imprensa como um local com indícios de torturas e de violação aos direitos humanos. Assim sendo, a depender das redes de filiações, da abordagem didática e do direcionamento do professor frente à canção, e de como os alunos a interpretam, conjecturamos que inúmeras são as (im)possibilidades de discussões que podem ser arvoradas na instância discursiva da aula. De modo que podemos aventar a possibilidade de se tematizar questões como a prisão, as torturas, direitos humanos, etc. Nesse sentido, a referida música *Guantanamera* poderia abrir outros espaços de interpretação e, assim, não ser discursivizada de forma positiva, tal qual foi significada pelas autoras, com elogios à natureza.

A partir deste gesto de interpretação, em que aventamos (im)possibilidades outras de efeitos de sentido com o sintagma *Guantanamera*, articulando-o com possíveis outros significantes, Guantánamo, prisão militar, tortura, etc., podemos encontrar pontos de dispersão, no que tange ao possível efeito de ajuste e de encaixe estabelecido pelo *regime enunciativo didático* (RED) da orientação de resposta, que é direcionada ao professor. Observamos que a materialidade fotográfica não apresenta elementos visuais de algum tipo de sistema prisional, o que configuraria furos no efeito de unicidade engendrado pelas autoras.

Dessa forma, a prisão configuraria o *indizível* tanto do texto não verbal fotográfico, quanto da letra da canção popular cubana.

Cabe-nos ainda outra colocação no que tange à primeira imagem fotográfica. Conforme consta da sugestão de resposta, vemos que o sintagma “córrego da serra”, oriundo da SDV 12, deixa deflagrar o ponto de ancoragem das autoras no tecido visual, visto que podemos identificar a SDI 6 como o *punctum* da fotografia. Ademais, segundo já pontuamos, com a proposta de o verso “me satisfaz mais que o mar” (SDV 12) em legendar o imagético, a nosso ver, encerra uma discursividade positiva. Entretanto, não podemos deixar de mencionar que, se tomarmos o texto não verbal como a elisão da materialidade linguística do *regime enunciativo didático*, relacionando-o com outras condições de produção, podemos hipotetizar, por exemplo, por meio dos elementos visuais da SDI 7, tomando-os como pontos de *punctum*, que o texto fotográfico discursiviza o acontecimento do avanço da pecuária e da destruição de parte da região da Amazônia Legal. Novamente, é possível entrever uma discursividade de outra ordem, diferentemente do que está (im)posto como o *dizível* do *regime enunciativo didático*.

Na sequência de nossos apontamentos concernentes à questão três, agora damos deferência a outra sugestão de resposta. Vejamos, a seguir, as outras sequências discursivas:

SDV 13: “Aquarela do Brasil”, página 252.

SDV 14: “Esse coqueiro que dá coco” e “Onde amarro minha rede”, página 252.

SDV 15: “Nas noites claras de luar”, página 252.

SDI 8: a rede alaranjada amarrada no tronco de um coqueiro ou de uma palmeira, página 40.

SDI 9: as sombras na imagem, página 40.

Assim, conforme apresentamos na tabela (Tabela 3) e está proposto para o professor no *Manual do professor*, há a proposta de que a materialidade fotográfica que está posicionada abaixo na atividade, seja legendada (discursivizada) pelo nome da famosa música popular brasileira, SDV 13. Assim como, por um desses versos que compõem a SDV 14 e a SDV 15. Consoante ao que já apresentamos sobre um possível efeito subjacente que produz a representação de um dos países, a segunda imagem representaria o Brasil, o que traz por implicação a exclusão da outra materialidade fotográfica, já que ela representa Cuba.

Com respeito aos versos escolhidos pelas autoras e que também constituem o RED da orientação de resposta, apontamos possíveis relações no jogo discursivo proposto entre o

verbal e o não verbal. No tecido da materialidade fotográfica, há no plano central a SDI 8. A referida rede alaranjada está suspensa e presa pelas extremidades, mas no plano do visível, apenas se vê um dos lados amarrados no que seria o tronco de “palmeira” ou de um “coqueiro”. Citamos essas duas possibilidades de significantes para as árvores em tela porque acreditamos que ambas as terminologias são recorrentes para designar o objeto no mundo. De nossa perspectiva, trata-se de uma questão de ordem sociocultural. Na verdade, estamos tratando de linguagem enquanto materialidade simbólica, de modo que é na e pela linguagem que nos constituímos, e temos acesso ao “universo físico-humano” (Cf. PÊCHEUX, 2015a[1983]). Nesse sentido, não nos interessa, neste movimento de análise, fazer a distinção precisa, em termos do campo epistemológico da Botânica, o que caracterizaria uma “palmeira” e um “coqueiro”, pormenorizar as suas (des)semelhanças. Assim sendo, vemos que é possível relacionar a SDI 8 com os versos da música presentes na SDV 14.

Entretanto, não pudemos encontrar uma relação do verso musical da SDV 15 com traços visuais da materialidade fotográfica, referimo-nos a uma maneira mais explícita do suposto efeito de ajuste e de encaixe. Neste ponto, podemos aventar que se trata de um provável ponto de fuga do *dizível* do texto não verbal. Os elementos visuais que talvez as autoras tenham se apoiado para considerar esse possível efeito com os sintagmas “noites claras”, poderiam ser, por exemplo, os elementos que compõem a SDI 9 que estão presentes no tecido visual fotográfico. Ou seja, permite deflagrar o sentido de que o “lunar” é tão intenso que chega a produzir a referida sequência discursiva imagética. A nosso ver, a dispersão se dá na medida em que esses elementos da SDI 9, na segunda fotografia, abrem a possibilidade de se engendrar o sentido de que se trata de um dia com céu azul ou um entardecer qualquer.

Apresentamos outro gesto de leitura-interpretação que igualmente constituiria o *indizível* dos textos imagéticos, configurando uma possível posição-sujeito do aluno enquanto leitor dos textos imagéticos. Ou seja, outro possível ponto de dispersão do efeito de unidade engendrado pelo *regime enunciativo didático* da orientação de resposta. Tendo em conta que as materialidades linguísticas estão em língua estrangeira, podemos pressupor a projeção do tecido imagético em relação à materialidade linguística. Nesse sentido, é possível que o aluno faça uma associação entre imagens. Retomemos o objeto simbólico imagético presente na primeira questão, que trata sobre a canção cubana *Guantanamera* (Figura 3), em que recortamos a SDI 1 (os coqueiros, página 38). Ora, abrimos a possibilidade de que, no processo de leitura-interpretação, o possível aluno de espanhol, na posição de sujeito-leitor, efetue a associação dessa sequência discursiva que mencionamos com a SDI 5 (coqueiros na segunda imagem, página 40), oriunda da segunda imagem fotográfica. Assim, com esse

mesmo percurso interpretativo, podemos aventar a hipótese de associar a SDI 2 (a paleta oval com a mescla de várias cores, junto com os dois pincéis entrelaçados, página 39) presente na questão 2, em que há a transcrição da música *Aquarela do Brasil* (Figura 4), com a SDI 8 (a rede alaranjada amarrada no tronco de um coqueiro ou de uma palmeira, página 40). Por conseguinte, ante essas possibilidades, vemos que as duas canções estão sendo direcionadas para o mesmo texto imagético, o que fura com a suposta correspondência de biunivocidade que mencionamos.

Dando seguimento às nossas considerações analíticas, mobilizamos o *regime enunciativo didático* (RED) concernente ao título do Capítulo 2 para o engendramento de possíveis articulações com os dois textos imagéticos em pauta. Justificamo-nos pelo fato de que nas páginas dos livros didáticos da coleção *Cercanía Joven*, está grafado na vertical e em letras garrafais, localizado logo acima do número da página, o título da unidade na página direita, e na página esquerda, o título do capítulo. Assim, observamos que a terceira questão da subseção *Culturas em diálogo: aqui e ali, todos no mundo* que nos ocupamos, neste momento, assenta-se na página 40, sendo à esquerda do livro didático. Desse modo, encontramos a inscrição da seguinte formulação, qual seja: “CAPÍTULO 2 - TURISMO HISPÁNICO: ¡CONVIVAMOS CON LAS DIFERENCIAS!”.

Assim sendo, mobilizamos duas SDVs que analisamos anteriormente, quais sejam: a SDV 6 (“Turismo hispânico”) e a SDV 9 (“ambas as letras elogiam a natureza do lugar”). Inicialmente, podemos entrever ambas as materialidades fotográficas sendo significadas como lugares turísticos, dado os sintagmas da SDV 6. Essa discursividade recebe acentuação na medida em que colocamos em associação os significantes linguísticos “Turismo” e “elogiam a natureza” (SDV 9). Ademais, cabe-nos mencionar que o Capítulo 1 possui como proposta na seção *escritura* (escrita), trabalhar o gênero discursivo *postal* (cartão postal). Embora não está explícito na formulação da terceira questão, os dois textos não verbais fotográficos se considerarmos diferentes condições de produção, por exemplo, ao aludirmos à SDV 6, eles podem configurar as imagens de um suposto cartão postal.

Entretanto, na consideração dessa hipótese como gesto interpretativo, observamos que nenhuma das fotografias poderia designar um cartão postal do Brasil, visto que o significante “hispânico” se refere aos países cuja língua oficial é o espanhol. Essa exclusão do Brasil na prática discursiva por nós aventada nos instiga a uma questão, a saber: que sentidos as imagens fotográficas engendrariam se considerarmos a instância discursiva da aula de espanhol em uma escola da zona rural, cujas características geográficas da localidade são parecidas com os dois textos imagéticos que estamos analisando?

Para finalizar esta seção analítica, é importante ressaltar que embora haja no RED da orientação de resposta a formulação “Resposta pessoal. Sugestão”, entendemos que as autoras se presentificam no livro didático e marca uma posição discursiva. Desse modo, compreendemos que há uma relação discursiva entre autor e professor. Dado o efeito imaginário, temos em jogo os mecanismos de antecipação e de relações de sentidos, os quais podem suscitar certos efeitos de que o *dizível* (im)posto pelo RED seja considerado como irrefutável. Nessa conjuntura, podemos aventar que o professor se mostre resistente ao *indizível* dos textos imagéticos, ou seja, à outras possibilidades de leitura-interpretação.

Consideremos, a seguir, o RD 2.

3.3 Recorte discursivo 2: *El arte de los deportes: ¡salud en acción!*

Nesta seção, analisamos o RD 2 cujo texto imagético se encontra na segunda unidade do livro *Cercanía Joven 1* (COIMBRA, 2016a). A formulação do título da unidade, que conforma o *regime enunciativo didático*, apresenta a seguinte tradução livre para o português, a saber: “A arte dos esportes: saúde em ação!”. A partir desta formulação, operamos o recorte das seguintes sequências discursivas verbais, quais sejam:

SDV 1: “*arte*” (arte), “*deportes*” (esportes) e “*salud*” (saúde), página 54.

SDV 2: “*¡salud en acción!*” (saúde em ação!), página 54.

De início, chama-nos a atenção no fio intradiscursivo da formulação do título da unidade a relação entre os significantes linguísticos que recortamos para compor a SDV 1, que são: “arte”, “esportes” e “saúde”. Assim, observamos que a articulação desses sintagmas, presentes na primeira sequência discursiva desta seção analítica, produz o sentido de que a prática esportiva está correlacionada a uma prática artística, sendo tais práticas atreladas à saúde, conforme consta na SDV 2 (*¡salud en acción!*). Nessa medida, podemos dizer que o significante “arte”, o qual aciona uma memória discursiva sobre o artístico, o belo, a perfeição, etc., engendra o efeito de que a prática esportiva (“esportes”) seja, também, objeto de contemplação e de admiração. Desse modo, vemos que o desempenho do atleta configuraria uma performance a ser apreciada. Assim, dada a temática da Unidade 2, em que é possível entrever por meio da materialidade linguística do *regime enunciativo didático* que intitula a presente seção, pressupomos que as materialidades imagéticas sejam discursivizadas (textualizadas) a partir de uma perspectiva esportista.

Ainda na introdução da referida unidade, podemos observar que na seção *En esta unidad* (Nesta unidade), encontram-se sete formulações as quais sumarizam parte do que o aluno estudará. Assim sendo, deste apartado, retiramos os seguintes recortes que atendem ao nosso interesse. Vejamos:

SDV 3: “*Estudiarás los deportes y sus beneficios a la salud*” (Você estudará os esportes e seus benefícios à saúde), página 55.

SDV 4: “*Reflexionarás sobre la adicción y el combate a las drogas*” (Você refletirá sobre o vício e o combate contra as drogas), página 55.

A partir do que recortamos para a construção da SDV 3, podemos notar que a discursividade desta materialidade linguística está em comunhão com os gestos de interpretação que efetuamos, anteriormente, com a SDV 1 e a SDV 2. Ademais, observamos que a SDV 3 configura a primeira formulação da seção *En esta unidad* (Nesta unidade), o que reforça o que conjecturamos há pouco acerca da discursivização das materialidades imagéticas neste RD 2. Seguindo com a nossa análise, agora com o enfoque na SDV 4, tomamo-la como “profundamente opaco [a]” (PÊCHEUX, 2015a[1983], p. 19). A opacidade, que é constitutiva da linguagem, opera-se no sintagma “vício” na medida em que sua estrutura permite materializar vários matizes e diferentes graus de certa dependência física e/ou psicológica. Nesse sentido, não temos acesso a uma escala de valor precisa.

Da mesma forma, a opacidade constitutiva se deixa entrever ao nos ancorarmos no sintagma “drogas”, no sentido de que é possível conjecturar uma série de entorpecentes por meio do dispositivo discursivo da rede de implícitos. Assim, tendo em conta o âmbito da propriedade não transparente do significante linguístico “drogas”, poderíamos enumerar os entorpecentes que são lícitos, os quais são permitidos pela legislação brasileira, e, também, os ilícitos, em que se proíbe a produção, a comercialização e o consumo no território nacional. Nesse movimento, em que se endossa o caráter opaco da materialidade linguística, ela ainda permite a abertura de sua espessura semântica para o engendramento de significações outras. Neste caso, por exemplo, poderíamos elencar algo que é de ordem abstrata, circunscrita ao campo dos sentimentos. Neste momento, perguntamo-nos: em que medida “droga” e “vício” estão sendo significados?

Entretanto, notamos que a propriedade opaca desses sintagmas - “vício” e “drogas” - é atenuada na medida em que nos direcionamos à discursividade presente no *regime enunciativo didático* que intitula a unidade e o RD 2. Conforme vimos, a prática esportiva é

considerada como “arte”, sendo assim, vinculada à “saúde”. Desse modo, tendo em conta essa relação que estamos considerando, observamos que há certa movência de sentidos, os quais são deslocados e perpassam os significantes “vício” e “drogas”. Nesses dois significantes, notamos que o efeito de transparência começa a receber alguns contornos de acentuação, de modo que podemos significá-los a partir de uma perspectiva esportista. Esse gesto de interpretação ganha evidência com o fato de que, ainda na introdução da Unidade 2, há uma atividade proposta, inserida na seção *¡Para empezar!* (Para começar!). Esta seção, conforme consta na *Manual do professor*, é caracterizada da seguinte maneira, vejamos:

Se presenta el tema desarrollado en la unidad a partir de la observación y lectura de textos verbales, no verbales y multimodales: mapas, fotografías, historietas, pinturas, escenas de películas, entre otros. La mayoría de esas actividades son orales, aunque en algunas unidades el alumno elabora respuestas escritas [Apresenta-se o tema desenvolvido na unidade, a partir da observação e da leitura de textos verbais, não verbais e multimodais: mapas, fotografias, quadrinhos, pinturas, cenas de filmes, entre outros. A maioria dessas atividades é oral, embora em algumas unidades o aluno elabore respostas escritas] (COIMBRA, 2016a, p. 200).

Assim, em conformidade com a citação anterior, observamos que na referida seção (*¡Para empezar!*) há um rol de quatro questões direcionadas a textos imagéticos que estão aí dispostos. As materialidades significantes, verbais e não verbais, referem-se ao ciclista estadunidense *Lance Armstrong*. Nas questões formuladas, encontramos informações de que esse atleta foi considerado, durante muitos anos, como um dos melhores nessa modalidade esportiva. Contudo, *Lance Armstrong* foi acusado de dopagem sistemática, em que ele usava substâncias ilícitas para potencializar o seu rendimento esportivo. Com o descobrimento deste feito fraudulento, a União Ciclista Internacional anulou todas as suas vitórias e o banuiu, definitivamente, do ciclismo. Ainda com relação às questões, encontramos informações de que muitos atletas conseguem êxito em suas carreiras, entretanto há aqueles que experienciaram momentos negativos por causa da dopagem ou do uso de álcool e de drogas.

Assim sendo, com base nos apontamentos citados anteriormente, podemos entrever a posição-sujeito das autoras e em que medida os significantes verbais “vício” e “drogas”, os quais constituem a formulação da SDV 4, recortada da seção *En esta unidad* (Nesta unidade), estão sendo significados. Nesse sentido, observamos que a prática esportiva é discursivizada diferentemente do *regime enunciativo didático* que intitula a unidade. Podemos dizer que a temática abordada em *¡Para empezar!* (Para começar!), acerca da trajetória do ciclista *Lance Armstrong*, produz, em alguma medida, um efeito de evidência aos significantes em tela. Por conseguinte, vemos que se trata de um deslocamento de sentido referente à prática esportiva

que havíamos articulado, anteriormente, com os significantes linguísticos “arte”, “esportes” e “saúde” da SDV 1. Essas considerações iniciais tornam-se relevantes, pois nos permitirão, por exemplo, conjecturar as (im)possíveis filiações a redes de sentidos das autoras, com relação ao texto imagético que analisaremos nesta seção de nosso trabalho.

Conforme já mencionamos, cada unidade do livro didático propõe o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, quais sejam: a escuta, a leitura, a escrita e a fala, de modo que cada capítulo enfoca em duas dessas habilidades. Dito isso, temos que o nosso texto imagético que elegemos para problematização e para análise se encontra no capítulo 3, e ele está inscrito no âmbito da seção *Lectura* (Leitura). Esse capítulo está intitulado com a seguinte formulação, vejamos:

SDV 5: “*Vivir bien: ¡sí al deporte, no a las drogas!*” (Viver bem: sim ao esporte, não às drogas!), página 56.

Por meio desta sequência discursiva, vemos que o seu corpo intradiscursivo, também, atende a uma discursividade esportista, de modo a constituir as redes de sentido em que a prática de esportes é significada como algo saudável e benéfico. Observamos que tal formulação vai ao encontro *regime enunciativo didático* que intitula a unidade, em que ambas as materialidades linguísticas parecem evidenciar o mesmo acobertamento ideológico em relação ao esporte. Assim sendo, em conformidade com o que apontamos na seção analítica anterior, vemos que, novamente, apresenta-se o efeito contido-contém entre o linguístico do RED da unidade com o do capítulo 3, por meio da relação dos recortes da SDV 5 com a SDV 2: “*¡salud en acción!*” (saúde em ação!), página 54.

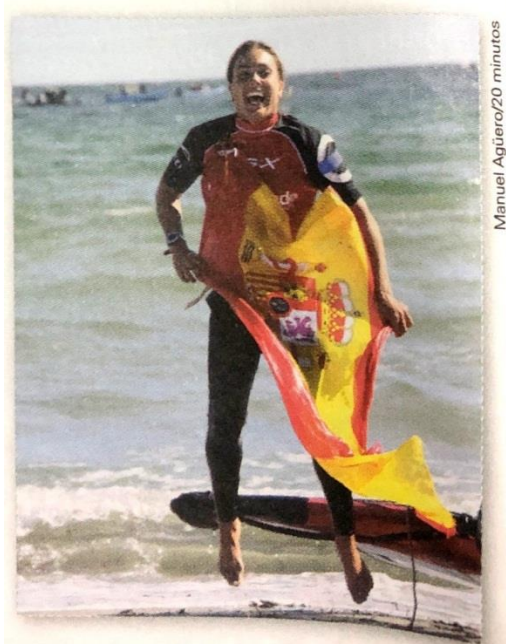
No âmbito do terceiro capítulo, dada a estruturação da coleção *Cercanía Joven*, e considerando a seção *Lectura* (Leitura) do livro didático, verificamos que o texto não verbal se encontra na subseção *almacén de ideas* (depósito de ideias). É neste lugar discursivo que se inscreve o objeto simbólico de nosso interesse analítico. Assim, no que tange à *Leitura*, vimos no *Manual do professor* que esta seção propõe o desenvolvimento de uma interação dinâmica constante entre o texto e as contribuições do leitor, e neste caso, figuramos a posição do estudante de espanhol. Dessa forma, aventamos a possibilidade de que não haverá o apagamento do aluno na construção de sentidos no processo de leitura-intepretação do texto imagético. E mais, a subseção específica, *almacén de ideas*, é caracterizada pelas autoras como uma etapa de preparação para a leitura, como uma atividade de pré-leitura. Ou seja, compreendemos que se trata de uma introdução do que será abordado como leitura principal

no âmbito da seção *Leitura*. Assim sendo, conforme consta em um quadro introdutório da seção em tela, observamos que a leitura principal se refere ao gênero discursivo *entrevista*, e o tema é *esporte*.

A estruturação da seção *Leitura* do livro didático considera que a subseção *red (con)textual* (rede (con)textual) como “*la lectura propiamente dicha* [a leitura propriamente dita]” (COIMBRA, 2016a, p. 190). Entretanto, a despeito de o enfoque de leitura da seção seja o gênero discursivo *entrevista*, que atende a proposta de desenvolvimento da habilidade comunicativa de leitura, consideramos que ante toda e qualquer materialidade de linguagem, o aluno é injungido a interpretar (Cf. ORLANDI, 2015). Desse modo, embora o texto visual de nosso interesse configure uma etapa de pré-leitura para a *entrevista*, entendemos que *a leitura propriamente dita* não se restringe a uma única seção do livro didático da coleção *Cercanía Joven*.

Dando sequência aos nossos apontamentos, observamos que a subseção *almacén de ideas* (depósito de ideias) está estruturada em três questões (1, 2 e 3). A primeira delas está composta de três perguntas (itens a, b e c) que se direcionam para a leitura-interpretação do texto imagético. Trata-se, portanto, de uma materialidade fotográfica. A seguir, apresentamos a figura (Figura 6) que compreende a fotografia que está inserida na primeira questão. Vejamos a materialidade não verbal que analisaremos:

Figura 6 - Texto imagético do RD 2.



Fonte: (COIMBRA, 2016a, p. 56).

Inicialmente, deter-nos-emos na compreensão do funcionamento discursivo da materialidade fotográfica em pauta, a partir da elisão da linguagem verbal. Em seguida, analisaremos em que medida se opera a movência de sentidos, tendo em conta os trajetos de leitura-interpretação engendrados por meio do *regime enunciativo didático* presente neste espaço discursivo do livro didático de espanhol. Para tanto, dirigimo-nos às nossas considerações analíticas com a assertiva de Barthes (2015[1980], p. 31), em que o autor considera a fotografia como “contingência pura”. Dito isso, e com o esteio de nossa perspectiva teórica, observamos que o caráter material do tecido fotográfico em questão produz um efeito de decalque do real, como se a materialidade de linguagem fosse uma cópia fidedigna do acontecimento em si. Entretanto, não podemos perder de vista a densidade opaca da fotografia, de modo que o suposto efeito de decalque se torna passível de deslizamentos por meio dos próprios elementos visuais que a constitui, os quais podemos considerá-los como pontos de *punctum* do tecido visual, sendo então o que chamaria a atenção do aluno em seu mo(vi)mento de interpretação. Dessa forma, o invisível (*indizível*) da fotografia se presentifica, fazendo-a significar de outra maneira. Assim, na instância discursiva da aula de espanhol, o aluno, na posição-sujeito de leitor, engendra (im)possíveis redes de formulações visuais com base nas filiações a redes de sentido.

No âmbito de nosso trabalho, endossamos a questão da circulação do texto imagético no livro didático. Desse modo, consentimos que se (im)põe à materialidade fotográfica certos direcionamentos de sentido. Esse fato imprime, em alguma medida, uma rarefação do seu potencial de significação. À luz dessa consideração, vamos conjecturar diferentes espaços de circulação de modo a aventar possibilidades outras de práticas discursivas, cuja materialidade em questão possa se inscrever. Assim, buscando jogar com a produção de certos efeitos de sentido, considerando a opacidade da fotografia e os possíveis deslizamentos do efeito de decalque, perguntamo-nos:

- i) Que efeitos seriam produzidos se a fotografia estivesse exposta em um *outdoor* em uma cidade localizada no litoral do nordeste brasileiro?
- ii) Que efeitos seriam produzidos caso dita fotografia configurasse um folder publicitário de uma agência de viagens?
- iii) Que efeitos seriam produzidos se o texto visual fosse capa de uma revista, cuja temática versa sobre os direitos das mulheres de irem à praia em países extremamente intolerantes a certos direitos fundamentais?
- iv) Que efeitos seriam produzidos se a fotografia fosse postada em uma rede social pessoal?

- v) Que efeitos seriam produzidos se a fotografia discursivizasse o acontecimento jornalístico de uma competição de caiaque nas águas do rio Araguaia, no Tocantins?

Com efeito, tendo em conta a circulação da materialidade não verbal em diferentes cenários de circulação que conjecturamos, podemos entrever diferentes (im)possibilidades de efeitos de sentido. Nesse sentido, poderíamos aventar muitas leituras-interpretações caso formulássemos essas questões a um grupo de alunos da disciplina de espanhol como língua estrangeira. De fato, considerando a supressão das materialidades linguísticas que conformam o *regime enunciativo didático*, o texto fotográfico fica exposta ao equívoco, ou seja, à polissemia. Não podemos perder de vista que o conhecimento das (possíveis) condições de produção do acontecimento fotográfico implica a (de)limitação de produção de sentidos.

Seguindo com as nossas ponderações acerca do funcionamento discursivo do texto visual (Figura 6), consideremos a seguinte sequência discursiva imagética a seguir:

SDI 1: a mulher, o traje, o sorriso, o salto, a praia, o mar, a (possível) canga de praia ou a (possível) bandeira, os barcos ao fundo, o objeto em segundo plano, página 56.

Observando os elementos visuais presentes na SDI 1, consideramo-los como pontos de ancoragem do aluno ao deparar-se com o tecido imagético da materialidade visual em tela. Nesse sentido, entendemos que se tratam de possíveis pontos de *punctum* da fotografia, que direcionam a leitura do aluno. Certamente, todos esses elementos visuais que elencamos não são capturados pelo sujeito-interpretante ao mesmo tempo, pois, como nos aponta Fernandes (2013; 2017), o direcionamento a um ponto considerado como *punctum*, aquilo que capta o olhar do leitor, pode fazer com que ele bloqueie outros possíveis elementos visuais. Assim sendo, a partir do recorte visual SDI 1, podemos conjecturar algumas questões, quais sejam:

- i) O que faz essa mulher na praia? É uma turista? Onde é essa praia? É no Brasil?
- ii) Por que ela está saltando?
- iii) Qual o motivo do sorriso? O que poderia significar? Essa pessoa parece feliz, mas por quê?
- iv) Trata-se de uma canga de praia? Trata-se de uma bandeira? Se é uma bandeira, é de qual localidade, todos conseguem identificá-la? Seria de um país ou de um estado? Se é de um país, quais possíveis redes de implícitos poderíamos acionar a

partir do lexema desse país? É um país hispanofalante? Por que essa pessoa leva consigo uma bandeira?

- v) Aqueles barcos são de pesca, ou estariam levando passageiros para cruzar o rio Araguaia ou o rio Tocantins? Que efeitos de sentido poderiam produzir aos alunos que vivem em municípios banhados por esses rios? Ou àqueles alunos que frequentam as praias tocantinenses no período de estiagem dos rios Araguaia e Tocantins?
- vi) O que é especificamente esse objeto que está em segundo plano na fotografia? Seria uma prancha ou seria um caiaque?

Por meio das perguntas elaboradas, com o apoio na materialidade imagética que recortamos (SDI 1), é possível entrever as (im)possibilidades de efeitos de sentido no texto imagético em foco. Neste momento, retomamos o fato de que o nosso objeto simbólico não verbal em análise se encontra na primeira questão da subseção *almacén de ideas* (depósito de ideias). Conforme já dissemos, essa questão está composta de três questionamentos, desse modo, apresentamo-la, a seguir, em sequências discursivas verbais. Vejamos:

SDV 6: “*Blanca Manchón es una famosa deportista del mundo hispánico*” (Blanca Manchón é uma atleta famosa do mundo hispânico), página 56.

SDV 7: “*¿Qué deporte imaginas que practica?*” (Que esporte você imagina que ela pratica?), página 56.

SDV 8: “*¿Cuál debe de ser su nacionalidad?*” (Qual deve ser sua nacionalidade?), página 56.

SDV 9: “*¿Crees que ha ganado la competición?*” (Você acha que ela ganhou a competição?), página 56.

Partimos do pressuposto de que as materialidades linguísticas da SDV 6, da SDV 7, da SDV 8 e da SDV 9, como as demais que elencamos, anteriormente, conformam o *regime enunciativo didático* que, por sua vez, textualiza (discursiviza) a materialidade fotográfica deste RD 2 (Figura 6). Assim sendo, podemos observar em que medida se dá o efeito (im)posto por essas sequências discursivas, o recorte que operamos do verbal, sobre o texto visual. Dito isso, é possível verificar, por meio da SDV 6, a qual é oriunda da formulação que intitula a primeira questão, que a fotografia é significada de tal modo que nos apresenta como *dizível* (visível) que se trata de uma “famosa atleta”, cujo nome, que estava no âmbito do não-dito (invisível), presentifica-se. Ora, a partir de então, vemos a (im)possibilidade de algumas

das perguntas hipotéticas que formulamos ficarem no plano do *indizível* (invisível), configurando o furo da SDV 6. Poderíamos citar, por exemplo, uma discursividade turística sendo significada por um aluno de espanhol a partir de alguns (possíveis) elementos visuais (pontos de *punctum*) presentes na SDI 1. Por conseguinte, temos como efeito de unidade (*dizível*) do texto imagético, (im)posto pelo *regime enunciativo didático* de que se trata de uma mulher, mais precisamente, de uma atleta, sendo famosa no mundo hispânico, ou seja, entendemos que ela é conhecida nos países hispanofalantes. Então, perguntamo-nos:

- i) Poderíamos consentir que a *Blanca Manchón*, a atleta famosa, é conhecida em todos os países falantes de espanhol?
- ii) Há países hispanofalantes em que essa atleta não é conhecida? Em que medida se dá essa fama?
- iii) A atleta *Blanca Manchón* é famosa somente pelo esporte (supostamente pelo seu bom desempenho) ou seria, também, devido a outro fator?

Assim, tenho em conta o *dizível* do imagético engendrado pela SDV 6, podemos entrever que há outras possibilidades de sentido que estão no âmbito do *indizível* (invisível) do texto imagético em tela. Na continuidade de nossa análise, observamos que a materialidade da SDV 7 corrobora com a SDV 6 na medida em que a prática esportiva é discursivizada. Entendemos que o corpo intradiscursivo da SDV 7 demanda ao aluno de espanhol que ele busque elementos visuais presentes no tecido fotográfico para acionar possíveis formulações visuais que reportem à prática de esportes. Dessa forma, considerando as várias possibilidades de pontos de ancoragem (*punctum*) dos alunos na instância discursiva da aula, por exemplo, a SDI 1, poderíamos conjecturar muitos esportes aquáticos, seja no mar, seja no rio, ou, ainda, na areia da praia. Nesse sentido, lançamos algumas perguntas, quais sejam:

- i) Será que as autoras do livro didático da coleção *Cercanía Joven* esperam que os alunos respondam à pergunta da SDV 7 com a nomenclatura oficial de esportes olímpicos?
- ii) Será que é possível que algum estudante de espanhol, ao ler-interpretar a materialidade imagética em conjunção com o linguístico, conjecture alguma outra atividade de diversão ou de lazer na praia?

Considerando que se trata de uma famosa atleta do mundo hispânico (o *dizível* da fotografia a partir da SDV 6), e sendo o Brasil um país lusofalante, compreendemos que há um possível efeito de pressuposição de que os alunos não conheceriam a esportista, deixando, assim, a materialidade imagética aberta à polissemia no tocante à formulação do suposto esporte que *Blanca Manchón* pratica.

Com respeito à SDV 8, dada a formulação intradiscursiva, podemos entrever que a nacionalidade de *Blanca Manchón* está dita (visível) na materialidade fotográfica, de outra forma, acreditamos que não haveria essa formulação produzida pelas autoras, já que o aluno não encontraria a resposta para a pergunta elaborada por esta sequência discursiva verbal. Dessa forma, podemos entender que é demandado ao aluno que ele se apoie em algum elemento visual do não verbal. Assim sendo, consideramos que é esperado que o aluno enfoque no recorte imagético que consta na SDI 1, que seria então a “(possível) canga de praia ou a (possível) bandeira”. Ora, deflagra-se o efeito de que o aluno brasileiro de espanhol seria capaz de identificar qual é a nacionalidade de *Blanca Manchón*, embora haja um espaço para conjecturas, com efeito de imprecisão, na medida em que o pronome interrogativo e a perífrase verbal (*¿cuál debe de ser...*) estão marcando a abertura de possibilidades a serem construídas por parte do aluno.

Por meio da SDV 8, e claro, considerando que se trata de um livro didático de espanhol para alunos brasileiros, e que as autoras atuam (ou atuaram) como docentes de língua espanhola, conforme já pontuamos, entrevemos que elas se filiam a rede de sentidos que considera que os alunos são capazes de identificar a nacionalidade de *Blanca Manchón* pela (possível) bandeira na fotografia. Trata-se, portanto, da bandeira da Espanha. Assim sendo, os sujeitos interpretantes, alunos de espanhol, filiam-se a esta possível rede de sentidos, sendo então capazes de identificar que a atleta segura a bandeira espanhola, em que a nacionalidade está sendo visibilizada pela materialidade imagética. A despeito de que o verbal da SDV 8 tenha dito acerca da possível identificação da origem (nacionalidade) da esportista. Ora, com o batimento da SDV 6 com a SDV 8, deflagra-se o efeito de que o mundo hispânico está circunstanciado à Espanha, sendo, portanto, referenciado por este país europeu. No ensejo, somos instigados a algumas inquirições:

- i) Será que a atleta *Blanca Manchón* é famosa porque ela é da Espanha?
- ii) Será que os alunos identificariam a nacionalidade da atleta famosa *Blanca Manchón* caso ela estivesse segurando uma (possível) bandeira do Paraguai, ou da República Dominicana, ou da Guatemala, ou da Colômbia?

Vemos que há um efeito de pressuposição de que os alunos (re)conheceriam a bandeira da Espanha, de modo que podemos conjecturar que a visibilização da nacionalidade se daria pelo (re)acionamento de uma memória de arquivo, em que a bandeira do país peninsular é prontamente identificada pelos sujeitos-interpretantes. Dessa forma, a partir desses gestos de interpretação, podemos considerar a questão que outrora comentamos acerca do apagamento da América Latina nas aulas de língua espanhola para alunos brasileiros. E,

indo mais além, perguntamo-nos: será que essa memória de arquivo foi (re)acionada pelas autoras no processo de produção do livro didático, de modo que elas elegeram a materialidade imagética em tela para que fosse textualizada na coleção *Cercanía Joven*? Será que uma atleta de outra nacionalidade poderia representar o mundo hispânico?

Em relação à SDV 9, temos que o linguístico deixa-nos entrever as possíveis condições de produção da materialidade fotográfica, de modo que os significantes “*ha ganado* [ganhou]” e “*competición* [competição]” nos apresentam as possíveis circunstâncias de enunciação da fotografia. Por conseguinte, aventamos que o *studium* do texto imagético seria o registro da possível vitória dessa competição esportiva, pois o sintagma verbal está no pretérito perfeito do indicativo, engendrando o efeito de uma ação concluída, o que nos impede, por exemplo, de conjecturar que a contingência fotográfica poderia ser momentos antes do início da competição. Podemos observar que, dada a formulação da SDV 9, o aluno também deve recorrer ao tecido visual em busca de elementos não verbais que corroborem a sua opinião sobre a *Blanca Manchón* ter ganhado ou não a referida competição.

Notamos que o *regime enunciativo didático*, por meio das SDV 6 a 9, conformam sentidos visíveis (dizíveis) no tecido do texto imagético. O modo como a fotografia é textualizada pelas autoras da coleção *Cercanía Joven*, entendemos que houve a (de)limitação de certos efeitos de sentido e o apagamento de outro de quando tratamos de compreender o seu funcionamento discursivo, em que elencamos algumas das possibilidades de circulação em diferentes espaços discursivos. E mais, segundo o que havíamos presumido no início desta seção analítica, formulamos a hipótese de que as materialidades imagéticas, em circulação na Unidade 2 do livro didático *Cercanía Joven 1*, seriam textualizadas a partir de uma discursividade esportista. Essa hipótese foi aventada a partir da análise da SDV 1 e da SDV 2. Assim sendo, figuramos que a perspectiva esportista é, de fato, discursivizada no texto imagético (Figura 6). Ou seja, desde a formulação do título da unidade pudemos entrever o possível trajeto de sentidos.

Na oportunidade, apresentamos outra possível discursividade a partir do texto imagético (Figura 6) que contempla a atleta *Blanca Manchón*, tendo em conta a movência de sentidos regimentado pelo *regime enunciativo didático* que analisamos no decorrer desta seção analítica. De nossa perspectiva, como analistas de discurso, observamos que o texto imagético que vimos problematizando e analisando, além de encerrar uma discursividade esportista, a nosso ver, deflagra-se uma discursividade feminista. Esse gesto de interpretação se sustenta a partir das sequências discursivas que apresentamos a seguir. Portanto, vejamos o batimento entre as materialidades verbais e as imagéticas que recortamos:

SDV 1: “*arte*” (arte), “*deportes*” (esportes) e “*salud*” (saúde), página 54.

SDV 2: “*¡salud en acción!*” (saúde em ação!), página 54.

SDV 5: “*Vivir bien: ¡sí al deporte, no a las drogas!*” (Viver bem: sim ao esporte, não às drogas!), página 56.

SDV 10: “*Blanca Manchón*”, “*famosa deportista*” (famosa atleta), “*ha ganado la competición*” ([ela] ganhou a competição), página 56.

SDI 2: o sorriso (de *Blanca Manchón*), o salto (de *Blanca Manchón*), página 56.

SDV 4: “*Reflexionarás sobre la adicción y el combate a las drogas*” (Você refletirá sobre o vício e o combate contra as drogas), página 55.

SDV 11: “*Lance Armstrong*”, “*fue acusado de dopaje sistemático*” ([ele] foi acusado de doping sistemático), “*sustancias prohibidas*” (substâncias proibidas), página 55.

Na medida em que realizamos o batimento entre o verbal e o não verbal, considerando a relação entre a SDV 1, a SDV 2, a SDV 5, a SDV 10 e a SDI 2, podemos observar o modo como o texto imagético, em que há a *Blanca Manchón*, está sendo significado. Dessa forma, vemos que os sentidos produzidos neste batimento entre as materialidades significantes recaem sobre a atleta famosa. Vemos operar a noção de *silêncio*, na medida em que outras possibilidades de significação acerca de *Blanca Manchón* são apagadas, tendo em conta as SDVs formuladas pelas autoras. Por outro lado, na relação entre a SDV 4 e a SDV 11, observamos que o atleta *Lance Armstrong*, conforme analisamos, anteriormente, acerca da temática abordada em *¡Para empezar!* (Para começar!), a discursividade esportista é significada de maneira diferente, deslocando dos efeitos produzidos a partir do primeiro batimento que mostramos. Assim sendo, consideramos que a estrutura dessas materialidades permite um efeito de valorização da atleta *Blanca Manchón*, a partir dos benefícios que a prática esportiva possa produzir, em que a vemos ser significada a partir de uma perspectiva de saúde, de honestidade, de alegria, de vitalidade, etc. Ao passo que o ciclista *Lance Armstrong* é visto, ou seja, significado, pela perspectiva de trapaça, de drogas, de vício, de doping, etc. Por conseguinte, além da discursividade esportista que é engendrada a partir da relação do *regime enunciativo didático* com o texto imagético (Figura 6), consideramos, portanto, que há uma discursividade feminista, em que há a valorização da mulher no esporte, sendo significada a partir desses efeitos positivos que pontuamos. Assim, podemos mencionar

que essa discursividade outra que apresentamos, em certa medida, conforma o *indizível* do texto imagético em questão.

Na sequência, mobilizamos a materialidade linguística que o *regime enunciativo didático* oriundo da orientação de resposta para o professor, acerca da primeira questão da subseção *almacén de ideas* (depósito de ideias). Vejamos a tabela a seguir (Tabela 4):

Tabela 4 - Sugestão de resposta da primeira questão – RD 2.

	Versão original em espanhol	Tradução livre em português
1.	<i>Los alumnos tienen que hacer hipótesis a partir de los elementos de la foto: el mar, la ropa, la tabla de surf, los colores de la bandera. Se les puede preguntar dónde está la atleta, cuáles son los colores de la bandera, si está triste o contenta y por qué. Por la bandera y los colores amarillos y rojos se puede afirmar que es una deportista española. Pero no se puede definir exactamente el deporte que practica. Los alumnos pueden decir: surf, windsurf, kitesurf y otros.</i>	Os alunos têm que fazer hipóteses a partir dos elementos da foto: o mar, a roupa, a prancha de surf, as cores da bandeira. Pode perguntar-lhes onde está a atleta, quais são as cores da bandeira, se ela está triste ou feliz e por quê. Pela bandeira e pelas cores amarela e vermelha pode-se afirmar que é uma atleta espanhola. Mas não se pode definir exatamente o esporte que ela pratica. Os alunos podem dizer: <i>surf, windsurf, kitesurf</i> e outros.

Fonte: *Cercanía Joven 1* (COIMBRA, 2016a, p. 254).

Anteriormente, havíamos descrito que essa questão está estruturada por três perguntas, os itens a, b, e c, que conformam, respectivamente, as sequências discursivas SDV 7, SDV 8 e SDV9. Dessa forma, chama-nos a atenção de que na orientação destinada ao professor, não há a formulação textual para cada item da referida questão, de modo que deixa entrever um estímulo para explorar o equívoco do texto imagético, uma vez que não foi apresentada uma resposta única e fechada para cada item da questão. Vejamos os recortes que realizamos deste *regime enunciativo didático*.

SDV 12: “*Los alumnos tienen que hacer hipótesis*” (Os alunos têm que fazer hipóteses), página 254.

SDV 13: “*elementos de la foto: el mar, la ropa, la tabla de surf, los colores de la bandera*” (elementos da foto: o mar, a roupa, a prancha de surf, as cores da bandeira), página 254.

SDV 14: “*Los alumnos pueden decir: surf, windsurf, kitesurf y otros*” (Os alunos podem dizer: *surf, windsurf, kitesurf* e outros), página 254.

Considerando a formulação da SDV 12, podemos dizer que faz funcionar o sentido de que as autoras estão considerando o potencial de significação da materialidade visual, de modo que o *regime enunciativo didático* orienta professor a oportunizar e a estimular os alunos a formularem hipóteses em relação ao texto imagético. Ou seja, que eles sejam instigados a lerem-interpretarem a imagem, de modo que não haveria um engessamento de uma possível resposta correta. Na continuação de nosso raciocínio, para que o aluno de espanhol consiga o feito de ler-interpretar o texto não verbal, temos a sugestão das autoras, a partir da materialidade da SDV 13, para que os alunos encontrem possíveis pontos de *punctum* que dariam ancoragem para efetuar suas hipóteses e gestos de interpretação. Contudo, sabemos que o detalhe do imagético que capturaria o olhar do aluno, no seu movimento de leitura-interpretação, é da ordem do inconsciente e do ideológico. Assim sendo, compreendemos que outros elementos visuais no tecido fotográfico podem configurar o *punctum* desses alunos, o que em certa medida diferiam dos traços imagéticos que foram apresentados na SDV 13. Além disso, observamos que o registro, por parte das autoras, do elemento visual “a prancha de surf”, que, de nossa perspectiva, torna-se de alguma forma imperceptível. Nesse sentido, a partir da formulação dessa materialidade visual no *regime enunciativo didático*, “a prancha de surf” configura o *dizível* do texto imagético, ficando então visível.

Em relação à SDV 14, observamos que o sintagma verbal “*pueden decir* [podem dizer]” produz um efeito de possibilidade de resposta por parte dos alunos ao questionamento da SDV 7. Desse modo, pelo o que consta no recorte da SDV 14, a construção da resposta do aluno poderia ser feita pela formulação dos seguintes esportes, a saber: *surf*, *windsurf* e *kitesurf*. Entretanto, acreditamos que essa construção de resposta seria, em certa medida, da ordem da impossibilidade, uma vez que há alunos que não têm conhecimento dessa prática esportiva e tampouco são residentes de regiões litorâneas (por exemplo, os alunos do Tocantins). Aventamos a formulação dessa opção de resposta, em que as autoras afirmam “os alunos podem dizer [...]”, porque esses significantes que atendem a essas práticas esportivas aquáticas, citadas na SDV 14, são apresentadas na questão seguinte a esta, logo abaixo, conformando a segunda questão da subseção *almacén de ideas* (depósito de ideias). Nessa segunda questão, há quatro textos imagéticos em que no tecido visual de cada texto está sobreposto o significante linguístico de cada modalidade esportiva da SDV 14. Assim, vemos que o aluno responderia à questão demandada pelo efeito de legendagem de legendagem na imbricação dessas materialidades discursivas. Dessa forma, conjecturamos que as autoras

esperam que os alunos de espanhol, ao ler-interpretar o texto imagético da *Blanca Manchón* (Figura 6), façam uma relação entre as imagens que aludem aos esportes aquáticos da segunda questão e, dessa forma, possam responder à pergunta referente à SDV 7.

Anteriormente, havíamos comentado que as autoras caracterizam a subseção *almacén de ideas* (depósito de ideias) como uma etapa de pré-leitura, de modo a preparar o aluno de espanhol para a leitura principal da seção *Leitura*. Pois bem, essa leitura principal, segundo dissemos, atenderia ao gênero discursivo *entrevista*, cuja materialidade está inserida na subseção *red (con)textual* (rede (con)textual). No *Manual do professor*, especificamente na *Parte 2 - Desarrollo de las unidades y sugerencias de actividades* (Parte 2 - Desenvolvimento das unidades e sugestões de atividades), observamos que os apontamentos e as orientações aí colocados estão voltados para a subseção que segue, a *red (con)textual*. Assim sendo, encerramos a análise do RD 2 com a informação de que se trata de duas entrevistas que foram feitas com atleta *Blanca Manchón*.

Consideremos, a seguir, o RD 3.

3.4 Recorte discursivo 3: *Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?*

Nesta seção, analisamos o RD 3 cujo texto imagético se encontra na primeira unidade do livro *Cercanía Joven 2*, sendo destinado para a segunda série do Ensino Médio (COIMBRA, 2016b). A tradução livre da formulação do título da unidade é “Mosaico hispânico: que cores existem na diversidad?”. Conforme já pontuamos sobre a estrutura da introdução de cada unidade da coleção *Cercanía Joven*, vamos recortar algumas materialidades presentes nas duas páginas que a compõem, de modo que possamos inferir possíveis efeitos de sentido. Não perdemos de vista que os gestos de leitura-interpretação que engendramos no linguístico conformam o *regime enunciativo didático* que, em alguma medida, desde a introdução da unidade, propicia trajetórias de sentidos ao texto imagético que analisaremos. Vejamos os recortes a seguir:

SDV 1: “*Mosaico hispánico: ¿qué colores hay en la diversidad?*” (Mosaico hispânico: que cores existem na diversidade?), página 10.

SDV 2: “*Conocerás un poco de la pluralidad lingüística de los países donde se habla español*” (Você conhecerá um pouco da pluralidade linguística dos países onde o espanhol é falado), página 11.

SDV 3: “*Transversalidad: pluralidad cultural*” (Transversalidade: pluralidade cultural), página 11.

SDV 4: “*La lengua no es solo un instrumento de comunicación, sino el resultado de una larga historia, es un sistema de memoria, es una forma íntima y transcendente de acercarse al universo cultural*” (A língua não é somente um instrumento de comunicação, mas, sim, o resultado de uma longa história, é um sistema de memória, é uma maneira íntima e transcendente de abordar o universo cultural), página 11.

As sequências discursivas SDV 1 e SDV 2 apresentam materialidades linguísticas que fazem operar sentidos que nos reportam à discursividades que tratam de aspectos plurais e diversos no âmbito de uma sociedade. Podemos citar a questão da diversidade étnica por meio dos significantes “*colores [cores]*” e “*diversidad [diversidad]*”, de modo que produz um efeito de que na primeira unidade o livro *Cercanía Joven 2*, visto que a SDV 1 é a formulação do título da unidade que a tematiza, haverá uma abordagem didático-pedagógica com a possível finalidade promover de desconstrução de certos padrões fenotípicos, apartando-se, de alguma forma, de estereótipos construídos por certo efeito imaginário, seja de europeu, de latino-americano ou de africano, pois os países em que o espanhol é língua oficial se encontram nesses três continentes mencionados. Ademais, chama-nos também a atenção os sintagmas “*pluralidad lingüística [pluralidade linguística]*” na SDV 2, que aponta para a diversidade de línguas que há dentro de um país hispanofalante. Dessa forma, entendemos que não se trata de diferentes variantes da língua espanhola entre os países nos quais esse idioma é falado, mas, sim, do registro de línguas outras que não seja o espanhol.

Podemos observar que esses apontamentos que efetuamos no parágrafo anterior se harmonizam com o que analisamos neste capítulo no item 3.1 *O Manual do professor e a perspectiva discursiva*. Nesse referido item, as autoras tematizaram sobre a “*abordagem interativa*”, de modo que os alunos de espanhol seriam convidados a “*que noten el mundo plurilingüístico y multicultural en que vivimos [a perceberem o mundo multilíngue e multicultural em que vivemos]*” (COIMBRA, 2016a, p. 181). A despeito de que não vivemos em um país hispanofalante, acreditamos que a SDV 1 e a SDV 2 discursivizam essa “*abordagem interativa*” mencionada pelas autoras no *Manual do professor*. Assim, sendo, diante do que mobilizamos, juntamos às nossas considerações a materialidade linguística da SDV 3, que versa sobre a “*pluralidad cultural [pluralidade cultural]*”. Nesse sentido, o nosso entendimento é de que a primeira unidade do livro *Cercanía Joven 2* parece evidenciar o

interesse em apresentar-lhe ao aluno de espanhol as diversas línguas faladas nos países hispanofalantes que, por sua vez, atendem a uma multipluralidade étnico-cultural em que podemos correlacionar língua, cultura e diversidade.

Outro ponto do *regime enunciativo didático* oriundo da introdução desta unidade que nos prendeu a atenção foi a SDV 4. Por meio da materialidade linguística dessa sequência discursiva, vemos que a noção de língua não está sendo discursivizada na perspectiva, meramente, intralinguística. Podemos considerar que há um efeito de que a língua está sendo pensada por um viés a levar em conta a exterioridade. Assim sendo, ao associarmos os significantes linguísticos “*lengua* [língua]”, “*historia* [história]” e “*memoria* [memória]”, produz um efeito de que a nossa filiação teórica está sendo discursivizada pelas autoras.

Após a análise e a discussão de sequências discursivas de materialidades linguísticas recortadas da introdução da primeira unidade, e que conformam o *regime enunciativo didático*, dirigimo-nos, neste momento, ao nosso texto imagético. Observamos que a materialidade não verbal de nosso interesse analítico se encontra em circulação na seção intitulada como *Cierre cultural temático* (Fechamento cultural temático). Em momento oportuno, mais precisamente na seção 3.2 deste capítulo, destinada ao RD 1, dedicamo-nos em pormenorizar essa espaço discursivo, intitulado como *Fechamento cultural temático*, de modo a verificar como se dava a sua estruturação no livro didático da coleção *Cercanía Joven*, bem como pudemos observar algumas implicações na produção de sentidos. Dito isso, e dadas as considerações assentadas, temos que a materialidade visual que vamos problematizar e analisar se inscreve na subseção *Culturas en diálogo: aquí y allá, todos en el mundo* (Culturas em diálogo: aqui e ali, todo no mundo). Nessa subseção, tendo em conta a nossa incursão na seção de análise citada, havíamos conjecturado o pressuposto de que as materialidades imagéticas que estivessem aí inscritas faziam operar uma discursividade artístico-cultural. Assim sendo, valemo-nos dessa mesma possível discursividade, como um efeito de pressuposição ante o objeto simbólico que analisaremos.

A atividade que abarca o texto imagético que será alvo de nossas ponderações analíticas neste RD 3, e que se localiza na subseção *Culturas em diálogo: aquí e ali, todos no mundo*, está estruturada em oito questões. A materialidade visual na qual nos determos está, precisamente, na questão 2. Entretanto, com o fito de verificar os (im)possíveis efeitos de sentido engendrados a partir do *regime enunciativo didático* que conforma, em alguma medida, o *dizível* do nosso objeto simbólico imagético, mobilizamos alguns recortes das materialidades linguísticas provenientes da introdução desta subseção, da primeira questão, da segunda questão e do título do capítulo dois. Vejamos:

SDV 5: “*Lengua y literatura*” (Língua e literatura), página 32.

SDV 6: “*Las leyendas son relatos que nos cuentan historias, costumbres y creencias de un pueblo*” (As lendas são relatos que nos contam histórias, costumes e crenças de um povo), página 48.

SDV 7: “*¡A conocer una leyenda muy popular em el mundo hispánico, sobre todo em México! Su nombre es ‘La Llorona’*” (Conheçamos uma lenda muito popular no mundo hispânico, especialmente, no México! O nome dela é “*La Llorona*”), página 48.

SDV 8: “*La Llorona o Cihuacóatl es una diosa xochimilca, madre de los xochimilcas. Este, en la época prehispánica existieron varios dioses, incluyendo a la Cihuacóatl. A la llegada de los españoles ella predijo todo lo que iba a pasar, toda la destrucción que iban a tener, y ella empezó a llorar: ‘¡ay, mis hijos!’*, que era en esa época de guerra y destrucción. Cuando llegaron los españoles, empezaron a tirar todos sus templos, sus dioses, que eran de piedra, y les impusieron la religión católica. Los españoles escucharon que había una mujer que lloraba entre los canales y las calles; al no poder pronunciar Cihuacóatl, pusieron La Llorona, de ahí el nombre. Es entonces por eso que le dicen que La Llorona, pero en realidad es la Cihuacóatl, la que dijo, la que gritaba ‘¡ay, mis hijos!’, que era en esa época de guerra y destrucción” (La Llorona ou Cihuacóatl é uma deusa xochimilca, mãe dos xochimilcas. Então, na época pré-hispânica haviam vários deuses, incluindo a Cihuacóatl. Com a chegada dos espanhóis, ela previu tudo o que iria acontecer, toda a destruição que iriam ter, e ela começou a chorar: ‘oh, meus filhos’, que era época de guerra e de destruição. Quando chegaram os espanhóis, começaram a jogar fora / a destruir todos os seus templos, seus deuses, que eram de pedra, e impuseram a religião católica. Os espanhóis ouviram dizer que havia uma mulher que chorava entre os canais e as ruas; sendo incapazes de pronunciar Cihuacóatl, eles colocaram La Llorona, daí o nome. É por isso que dizem La Llorona, mas na realidade é a Cihuacóatl, a que disse, a que gritava “oh, meus filhos!”, que era época de guerra e de destruição), página 48.

SDV 9: “*En México se dice que si alguien escucha a La Llorona por la noche significa que una tragedia llegará a su vida. Ahora vas a escuchar esta*

leyenda contada en el programa La mano peluda, de Radio Universal. Tu objetivo es organizar las imágenes según lo que oyes” (No México, diz-se que se alguém escuta *La Llorona* à noite, significa que uma tragédia chegará na sua vida. Agora, você vai escutar uma lenda contada no programa *La mano peluda*, da Radio Universal. O seu objetivo é organizar as imagens de acordo com o que você ouve), página 49.

A materialidade discursiva da SDV 5 é um recorte da formulação do título do capítulo dois desta unidade. Mobilizamo-lo em nossa análise com o intuito de corroborar o suposto efeito de fechamento-textual que é produzido no livro didático, de modo que há uma interrelação entre essas sequências discursivas recortadas (SDV 5, SDV 6, SDV 7, SDV 8 e SDV 9). Esse efeito de fechamento-textual engendrado pelas autoras na elaboração do livro didático *Cercanía Joven 2*, igualmente, opera-se na medida em que fazemos a relação com os significantes linguísticos que havíamos recortado das sequências discursivas verbais 3 e 4, quais sejam: “*pluralidad cultural* [pluralidade cultural]”, “*lengua* [língua]”, “*historia* [história]” e “*memoria* [memória]”. Dessa forma, entrevemos em que medida se dá a noção de “abordagem interativa”, de modo que o enfoque nas aulas de língua espanhola iria além de uma abordagem metalinguística da língua-meta.

As materialidades linguísticas presentes SDV 6 e a SDV 7 foram recortadas da introdução da subseção *Culturas em diálogo: aquí e allí, todos no mundo*, assim sendo, a partir dessas formulações, encontramos elementos que permitem-nos entrever o que será abordado nas oito questões, em especial, com respeito à questão 2, pois é onde está o nosso texto imagético. A primeira questão, conforme os indícios e o trajeto de leitura da SDV 5, da SDV 6 e da SDV 7, apresenta-nos uma lenda que versa sobre uma tradição literária oral, que é muito comum no México. De nossa perspectiva, consideramos que a temática central dessa lenda possibilita aos professores de espanhol acionar aspectos históricos e culturais dos povos autóctones americanos do período pré-hispânico, bem como os efeitos acarretados com a chegada dos colonizadores. A depender da abordagem do professor, vemos que há uma vasta possibilidade de possíveis recortes no tecido textual da lenda que podem ser historicizados e utilizados em pautas para estudo e discussão nas aulas de língua espanhola. Ademais, de modo a orientar os professores, as autoras estruturaram essa primeira questão em três perguntas (itens a, b e c), as quais se direcionam para a leitura-interpretação do texto que conforma a materialidade linguística da SDV 8. Desse modo, até alcançarmos a segunda questão (SDV 9), que consta a proposição de atividade de leitura-intepretação do texto

imagético, entendemos que as sequências discursivas SDV 5, SDV 6, SDV 7 e SDV 8 apresentam elementos linguísticos que direcionam sentidos que, por sua vez, desembocam no tecido da materialidade visual. Ou seja, trata-se, portanto, do que estamos considerando como *regime enunciativo didático* nesta dissertação.

Em atenção à formulação da segunda questão que atende à materialidade da SDV 9, vemos que é demandado ao aluno de espanhol que ele organize as imagens (sequência de imagens) a partir da compreensão auditiva de uma gravação, que será posta pelo professor da disciplina. Assim sendo, o estudante ouvirá a gravação sobre um acontecimento que envolve *La Llorona*, de modo que a formulação desta questão nos informa que, no México, se alguém escuta *La Llorona* à noite, significa a chegada de uma tragédia. Vejamos, a seguir, o texto imagético da segunda questão (Figura 7).

Figura 7 - Texto imagético do RD 3.



Fonte: (COIMBRA, 2016b, p. 49).

O nosso texto imagético é uma sequência de seis imagens, e elas estão sequenciadas pelas letras do alfabeto, de modo que em cada imagem há uma marcação de letra no canto superior esquerdo. Conforme podemos observar, há três imagens localizadas acima, as quais possuem as letras A, B e C; as outras três se encontram abaixo, e estão legendadas com as letras D, E e F. Assim, dada a demanda indicada na segunda questão (SDV 9), em que o aluno de espanhol deverá organizar as imagens apresentadas de acordo com o áudio que ele ouvirá, supõe-se, portanto, o desenvolvimento de um trabalho em que se espera produzir um suposto efeito de ajuste e de encaixe entre as materialidades linguísticas provenientes da gravação, e as materialidades imagéticas provenientes da sequência de imagens (Figura 7). Nesse sentido, valemo-nos do efeito de pressuposição de que ambos os sistemas semióticos de significação, o texto imagético e o texto verbal da gravação, discursivizam o mesmo acontecimento. Assim, no jogo discursivo de tais materialidades significantes, verbais e não verbais, permitirá ao aluno organizar uma possível ordem cronológica das sequências de imagens a partir do acontecimento que será narrado.

Tendo em consideração a nossa filiação teórica, não perdemos de vista o fato de que a materialidade visual produz significação, sendo que ela não é colocada nem considerada em posição de subalternidade com relação à materialidade verbal, ou seja, a imagem não precisa da língua para significar. Desse modo, entendemos que a formulação não verbal é um manancial de potencialidade simbólica que, por sua vez, é reduzido pela verbalização (textualização). Dito isso, temos que ante a referida questão, em que temos o nosso texto imagético, não há sombra de dúvidas de que os alunos produziram uma narrativa¹¹ com a ancoragem na sequência de imagens que foi apresentada, sem a necessidade do linguístico oriundo da gravação que contém o áudio do acontecimento que envolve a lenda *La Llorona*.

Ainda com relação à SDV 9, encontramos alguns significantes linguísticos que vão promover a movência de sentidos em direção à materialidade não verbal, conformando, assim, o *dizível* do nosso texto imagético, isto é, o *regime enunciativo didático*. Seguindo com o que afirmamos, podemos citar, por exemplo, os sintagmas “*En México* [No México]”, “*La Llorona*”, “*por la noche* [à noite]” e “*tragedia* [tragédia]”. Portanto, podemos notar que, em alguma medida, os elementos linguísticos que elencamos estão sendo significados na sequência de imagens, o que nos permite corroborar o que teorizamos sobre o *regime enunciativo didático*. Assim sendo, configura-se como *dizível* no tecido imagético o fato de

¹¹ Orlandi (2016, p. 13) define “narratividade como a maneira pela qual uma memória se diz em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/vinculando seu pertencimento a espaços de interpretação determinado, consoantes a específicas práticas discursivas”.

que se trata de um acontecimento que ocorreu no período noturno, no México, e está circunstanciado por uma tragédia, de modo que vamos considera-lo como um acontecimento trágico. Isto é, deixa-nos entrever que a gravação discorrerá sobre algo desagradável que, indubitavelmente, incluiria a personagem *La Llorona*.

Apresentamos, a seguir, um recorte oriundo da subseção que as autoras denominam como *A quien no lo sepa* (Para quem não saiba), que compõe um dos segmentos que estruturam a seção *Cuadros de apoyo* (Quadros de apoio). Cumpre considerar que a materialidade linguística da sequência discursiva que segue, encontra-se logo abaixo do texto imagético em pauta, de modo que, igualmente, conforma o *regime enunciativo didático* da segunda questão. Observemos:

SDV 10: “*De forma general, La Llorona es una mujer de pelo largo convertida en alma penada que vive buscando a sus hijos*” (Em geral, *La Llorona* é uma mulher de cabelo longo, transformada em alma penada que vive à procura de seus filhos), página 49.

Dessa forma, entendemos que a SDV 10 também proporciona certo direcionamento de sentido com o objetivo de auxiliar o aluno, dando-lhe um trajeto de leitura de modo a significar o texto imagético em conjunção com o corpo linguístico do áudio proposto na segunda questão. Na oportunidade, vamos realizar um batimento entre a SDV 10 e a SDV 8, de modo a verificar possíveis deslizamentos de sentido com relação aos significantes “*La Llorona*” e “*¡ay, mis hijos!* [oh, meus filhos!]”. Assim, de acordo com a SDV 8, a personagem da lenda *La Llorona* está caracterizada como uma “*diosa* [deusa]”, sendo então a “*madre de los xochimilcas* [mãe dos *xochimilcas*]”, quem previu toda a destruição e a guerra que aconteceriam com a chegada dos espanhóis ao continente americano. Dito isso, a partir dos sintagmas mobilizados, faz operar uma memória discursiva que permite-nos relacionar *La Llorona* a uma entidade divina, nimbada de nobres sentimentos e valores morais, que se resigna ante a previsão do mal que se aproximada, contudo se colocou a chorar devido aos triste fatos que se desdobraram. Nesse sentido, podemos dizer que há um efeito de pressuposição que a expressão “*mis hijos* [meus filhos]” se refere à população *xochimilcas*, que sofreram das atrocidades causadas pelos espanhóis durante o período colonial.

Agora, em referência à SDV 10, já não vemos o significante linguístico “*La Llorona*” ser significado como uma entidade divina, mas, sim, como uma “*mujer de pelo largo convertida en alma penada* [mulher de cabelo longo, transformada em alma penada]”, de

modo que o sintagma “alma penada”, considerando o processo de funcionamento da memória discursiva, podemos acionar sentidos alusivos à terror, à assombração, ao medo e à desgraça. Além disso, observamos que os sintagmas “*mis hijos* [meus filhos]” são significados de outro modo, diferentemente, do que pontuamos na SDV 8, pois parece evidenciar uma referência à duas ou mais pessoas, que seria talvez duas ou mais crianças, já que a dita alma em tomento está a procura dessas crianças, assim sendo observamos que não se trata de um povo, segundo interpretamos na SDV 8.

Neste momento, voltamo-nos ao texto imagético referente a este RD 3. Assim sendo, apresentamos a seguir algumas sequências discursivas que recortamos dele, de forma que podemos considera-las como os traços a conformarem o *punctum* do tecido visual. Dessa forma, com a ancoragem nesses significantes não verbais, os sujeitos constroem e constituem os sentidos com a inscrição na historicidade. Assim, por esse mecanismo de constituição e de produção de sentidos, entendemos que se dá a elaboração de uma possível ordem cronológica do acontecimento em questão. É importante considerar que dada a constituição dos sujeitos interpretantes, e neste caso, estamos considerando os alunos de espanhol, há a possibilidade de recortes outros. Vejamos:

SDI 1: o amarelo na imagem B, o amarelo na imagem F, página 49.

SDI 2: a mulher cinza de cabelo longo e escuro na imagem A, página 49.

SDI 3: a pia na imagem A, a pia na imagem D, a água na imagem A, a água no chão na imagem E, página 49.

SDI 4: o homem que caminha cabisbaixo na imagem B, página 49.

SDI 5: o homem falando e apontando o dedo para a mulher ruiva na imagem C, página 49.

SDI 6: o papel higiênico e o vaso sanitário na imagem E, página 49.

SDI 7: a sombra de alguém (suposto homem) entrando no quarto da imagem F, página 49.

SDI 8: a cômoda e o abajur na imagem F, página 49.

SDI 9: o homem abraçando a mulher ruiva na imagem E, página 49.

SDI 10: a mulher ruiva olhando o homem na imagem C, a mulher ruiva com a mão no rosto na imagem E, página 49.

SDI 11: a cama na imagem F, página 49.

SDI 12: o olhar da mulher cinza na imagem A, o olhar da mulher cinza na imagem D, página 49.

SDI 13: o braço na água da mulher cinza na imagem A, página 49.

SDI 14: o poste de luz na imagem B, página 49.

SDI 15: o reflexo do homem no espelho com a mulher cinza na imagem D, página 49.

Agora, com base nas sequências discursivas imagéticas apresentadas, e considerando os efeitos do *dizível* a partir dos recortes do *regime enunciativo didático* que viemos discutindo, lançamos os seguintes questionamentos de modo que nos possibilite ponderar acerca do jogo discursivo entre a linguagem verbal e a não verbal, quais sejam:

- i) Em que medida poderíamos aventar que se trata de um acontecimento que ocorreu no período noturno?
- ii) Em que medida poderíamos considerar que o acontecimento se dá no México?
- iii) Em que medida poderíamos construir a narratividade de uma tragédia? Qual poderia ser o fato desagradável que se desencadeou?
- iv) Em que medida *La Llorona* contribui para a narrativa e para a tragédia?
- v) Por que o homem parece triste na SDI 4? Já teria acontecido a tragédia?
- vi) A tragédia ocorre no início da narrativa ou no final?
- vii) A personagem *La Llorona* é significada no imagético como uma “deusa” ou como uma “alma penada”?
- viii) Qual é a relação entre o homem e a mulher ruiva? Eles são casados? São namorados? São parentes? São vizinhos? São amigos? Trabalham juntos?
- ix) Qual seria a idade e a profissão do homem e da mulher ruiva?

A partir do conjunto de perguntas que elaboramos, tendo em conta a propriedade opaca das sequências discursivas que recortamos do texto imagético, e de posse de alguns dos efeitos do *dizível* que apresentamos e discutimos, podemos evidenciar o fato de que há inúmeros efeitos subjacentes que são possíveis de serem engendrados na construção de um acontecimento trágico e na organização sequencialmente das imagens em uma cronologia.

Na sequência de nossos apontamentos analíticos, mobilizamos dois recortes do *regime enunciativo didático* que são provenientes do *Manual do professor*. O primeiro deles versa acerca da orientação de resposta destinada ao professor, alusiva à proposição da segunda questão da subseção *Culturas em diálogo: aqui e ali, todos no mundo*. Assim sendo, a materialidade linguística deste recorte diz respeito à organização das imagens que se espera que seja alcançada pelos alunos. Vejamos a sugestão de resposta:

SDV 11: “B / D / C / F / A / E”, página 251.

Por conseguinte, dado o modo como a segunda questão está elaborada, tendo em consideração que o acontecimento trágico é discursivizado pela materialidade linguística de uma gravação em espanhol a ser ouvida e interpretada pelos alunos, e dado o efeito de pressuposição de que engendramos, em que o texto imagético também o discursiviza, aventamos a hipótese de que cada uma das imagens (A, B, C, D, E ou F) corresponderia a um recorte do áudio gravado, de modo a estabelecer uma suposta relação de biunivocidade entre o verbal e o não verbal. O que produziria, dessa forma, um suposto efeito de ajuste e de encaixe entre as materialidades significantes de ambos os textos. Acreditamos que esta seria a maneira pela qual os estudantes elaborariam a possível ordem cronológica com sequência de imagens de forma a atender à SDV 11.

Com relação ao segundo recorte que mobilizamos, oriundo do *Manual do professor*, este se refere à transcrição do áudio da gravação. Para tanto, organizamo-lo em sequências discursivas (SDV 12 a SDV 22), as quais apresentamos a seguir, para que possamos fazer o batimento desses recortes da materialidade verbal do acontecimento trágico com o texto imagético, ou seja, com as sequências de imagens (A, B, C, D, E e F) que o compõe e o estruturam. Vejamos:

SDV 12: “*Esto acontece en el mes de noviembre de 2002. El frío era más intenso y las calles estaban más silenciosas y oscuras de lo normal. Y una intensa lluvia acababa de caer en la ciudad. Hugo vivía con su esposa y su pequeño hijo de 3 años por el rumbo del Jardín de Guadalupe*” (Isso acontece no mês de novembro de 2002. O frio era mais intenso e as ruas estavam mais silenciosas e escuras que o normal. E uma intensa chuva tinha acabado de cair na cidade. Hugo morava com a sua esposa e o filho pequeno de 3 anos pelo rumo do Jardim de Guadalupe [Narrador]), página 267.

SDV 13: “*¿Alguien ha visto a mis hijos? Mis hijos... ¿Dónde están mis hijos?*” (Alguém viu meus filhos? Meus filhos... Onde estão meus filhos? [La Llorona]), página 267.

SDV 14: “*- Ah, caray, ¿y eso? ¿Una mujer buscando a sus hijos en la noche? Debe andar bien borracha. Mejor me voy a mi casa*” (- Ah, caramba, e isso? Uma mulher procurando seus filhos à noite? Ela deve estar bem bêbada. É melhor

eu ir para casa [Hugo]), página 267.

SDV 15: “*Hugo llegó a su domicilio. Caminaba despacio por un pasillo largo y oscuro. Entró a un viejo baño para lavarse el rostro antes de dormir*” (Hugo chegou em sua casa. Andava devagar por um corredor longo e escuro. Entrou em um velho banheiro para lavar o rosto antes de dormir [Narrador]), página 267.

SDV 16: “- *¿Tú has visto a mis hijos? (Gritos de terror)*” (- Você viu meus filhos? [La Llorona] (Gritos de terror) [Hugo]), página 267.

SDV 17: “*Al voltear la vista, vio reflejada en el espejo del baño la silueta de una mujer*” (Ao virar os olhos, ele viu a silhueta de uma mulher refletida no espelho do banheiro [Narrador]), página 267.

SDV 18: “- *¿Qué pasa, Hugo?, ¿qué tienes? ¿Por qué tanto escándalo?*
 - *Adela, te juro que una mujer en el baño me hablaba y me decía cosas al oído.*
 - *Eso quisiera, ¿dónde estabas?*
 - *Te lo juro que sí.*
 - *Sí, ándale, que ya vámonos a dormir.*
 “*¿Alguien ha visto a mis hijos? Mis hijos...*”
Hugo sintió de nueva cuenta congelantes escalofríos.
 - *¿Adela?*
 - *¿Qué? ¿Qué es eso?*
 - *No me querías creer, pero te lo juro que yo vi a esa mujer. Te lo juro.*
 - *Ay, ¿sabes qué? Yo creo que ya me contagiaste de tus mugres nervios. Ha de ser alguien que no tiene qué hacer, mejor vas a ver al niño. No sea que se haya despertado con el relajito*”
 (- Hugo, o que foi? O que você tem? Por que tanto escândalo? [Adela]
 - Adela, eu juro que uma mulher no banheiro estava falando comigo e me dizendo coisas no ouvido. [Hugo]
 - Isso você queria, onde você estava? [Adela]

- Eu juro que sim. [Hugo]
- Sim, anda, que já vamos dormir. [Adela]
- “Alguém viu meus filhos? Meus filhos...” [La Llorona]
- Hugo sentiu calafrios de novo. [Narrador]
- Adela? [Hugo]
- O que? O que é isso? [Adela]
- Você não queria acreditar em mim, mas eu juro que vi aquela mulher. Eu juro. [Hugo]
- Ah, quer saber? Eu acho que você me contanimou com suas neuroses. Deve ser alguém que não tem nada para fazer, é melhor você ir ver a criança. Deve ter acordado com essa situação [Adela]), página 267 e 268.

SDV 19: *“Entró a oscuras en la habitación de su hijo. A tientas, se acercó a su cama para tocarlo, pero este no estaba allí. Solo quedaban las sábanas extrañamente mojadas.*

- Adela, ¿mi niño está allí contigo? Porque no lo encuentro por ningún lado”

(Entrou no quarto do seu filho no escuro. Tateando, aproximou-se da cama para tocá-lo, mas ele não estava lá. Apenas estavam os lençóis estranhamente molhados. [Narrador]

- Adela, a criança está aí contigo? Porque eu não o encontro em nenhum lugar. [Hugo]), página 268.

SDV 20: *“- ¿Tú eres uno de mis hijos? ¡Ven, ven conmigo! ¡Tú eres uno de mis hijos! ¡Ven! ¡Ven! ¡Ven!*

Los padres se llenaron de terror al escuchar estas palabras. Su hijo no estaba por ningún lado, pero al parecer, aquella aparición de terror lo había encontrado antes que ellos.

- ¡Suéltame, tú no eres mi mamá, le voy a decir a mi papá! ¡Suéltame, déjame!

- ¡Tú eres uno de mis hijos, ven!”

(- Você é um dos meus filhos? Venha, venha comigo! Você é um dos

meus filhos! Venha! Venha! Venha! [*La Llorona*]

Os pais ficaram aterrorizados ao ouvirem essas palavras. O filho deles não estava em nenhum lugar, mas, aparentemente, aquela aparição de terror o havia encontrado antes que eles. [Narrador]

- Solta-me, você não é minha mãe, vou contar para o meu pai. Solta-me, deixa-me! [Filho]

- Você é um dos meus filhos, vem! [*La Llorona*]), página 268.

SDV 21: - *Hugo, ¡corre! ¡Corre a ver dónde está el niño!*

- *¡Está en los lavaderos!*

Cuando el padre del niño subió las escaleras, vio como su hijo era abrazado por aquella aparición femenina, vestida de blanco, con la piel más blanca que su túnica, los labios mojados y sus ojos negros, sin brillo, con una mirada triste, pero a la vez terrorífica.

(risas)

- *¡Noooooo!*

Ella lo tomó de los cabellos y lo hundió de la cabeza en la pileta del lavadero.

- *¡Suelta...! (gritos)*

(- Hugo, correr! Corre para ver onde está o garoto! [Adela])

-Ele está na lavanderia! [Hugo]

Quando o pai do garoto subiu as escadas, viu como o seu filho era abraçado por aquela aparição faminina, vestida de branco, com a pele mais branca que a túnica, os lábio molhados e seu olhos negros, sem brilho, com um olhar triste, mas, ao mesmo tempo, aterrorizante.

[Narrador]

(risos)

- Nãoooooo! [Adela, voz feminina]

Ela o pegou pelos cabelos e o afundou pela cabeça no tanque da lavanderia. [Narrador]

- Solta! (gritos) [Filho]), página 268.

SDV 22: “- *¡Noooo, mi hijo noooo! (gritos)*

Hugo quiso acercarse para rescatar a su hijo, pero de la oscuridad salieron dos perros bravos, llenos de rabia, que le impedían el paso hacia esa mujer para salvar a su hijo.

- ¡No, mi hijo, deja a mi hijo, por favor, por Dios te lo pido!

Al decir estas palabras, como por un milagro, los perros salieron despavoridos. La mujer desapareció en la oscuridad, y así Hugo pudo acercarse a su hijo.

- ¡No, mi hijo! ¡Mi hijo! (llanto)

Pero demasiado tarde: el niño había muerto ahogado. (truenos)

¿No son extrañas las muertes de los niños en estas circunstancias? ¿No crees que esta historia que acabas de escuchar tenga algo de cierto? Tal vez esto sea la explicación a esas muertes que a diario leemos en los periódicos amarillistas, de niños que mueren extrañamente ahogados."

- Nãooooo, eu filho nãooooo! (gritos) [Adela]

Hugo queria se aproximar para resgatar o seu filho, mas na escuridão apareceram dois cães bravos, muito raivosos, que o impediam de passar em direção àquela mulher para salvar o seu filho. [Narrador]

*- Não, meu filho, deixa meu filho, por favor, por Deus eu te peço!
[Adela]*

Ao dizer estas palavras, como por um milagre, os cães saíram assustados. A mulher desapareceu na escuridão, e assim Hugo pôde se aproximar de seu filho. [Narrador]

-Não, meu filho! Meu filho! (pranto) [Hugo]

Mas era tarde demais: o garoto tinha morrido afogado. (trovões)
[Narrador]

*- Não são estranhas essas mortes de crianças nestas circunstâncias? Você não acha que essa história que acabou de ouvir tem algo de verdade? Talvez esta seja a explicação dessas mortes que diariamente lemos nos jornais sensacionalistas, e crianças que morrem extranhamente afogados.
[Narrador]*

É importante considerar que não nos assentamos na ideia de que há, de fato, uma correspondência biunívoca e fechada entre as materialidades verbais e as imagéticas no jogo discursivo em pauta. Na verdade, trata-se de um funcionamento discursivo que produz o que

estamos considerando como suposto efeito de ajuste e de encaixe. Assim sendo, a nossa posição é a de que na relação discursiva de ambas as materialidades há uma hiância constitutiva, ou seja, há um desencaixe nesse empreendimento de se operar uma tentativa de justaposição.

Dessa forma, considerando o jogo discurso que é demandado aos alunos de espanhol, vamos elencar alguns efeitos de sentido que configuram pontos de fuga e de dispersão da proposição do exercício. Em nossos gestos de interpretação, não pretendemos exaurir as possibilidades de leitura-interpretação, entendemos que alcançar tal feito é da ordem do impossível, pois dada a constituição do sujeito interpretante, o sentido sempre pode ser outro. Contudo, vamos circunstanciar os pontos que consideramos mais evidentes.

Assim sendo, iniciamos com fato de que por meio da materialidade linguística da gravação, sequências discursivas que compreendem da SDV 12 a SDV 22, pudemos verificar que o acontecimento trágico, segundo o que havíamos configurado como *dizível* a partir da análise da SDV 9, a tragédia está em torno do afogamento do filho do casal Adela e Hugo, cujos nomes e o estado civil, inclusive, dão-se pelo *regime enunciativo didático*, ou seja, pela verbalização da referida tragédia no livro didático. Nesse sentido, perguntamo-nos:

- i) Será que poderíamos considerar que a discursivização do afogamento do filho se daria no texto imagético, por exemplo, a partir da SDI 3 (a pia na imagem A, a pia na imagem D, a água na imagem A, a água no chão na imagem E, página 49), que recortamos do texto imagético?
- ii) Será que poderíamos considerar que a discursivização do afogamento do filho está materializada pelo *studium* da imagem E?
- iii) Se tomássemos o texto imagético com a elisão do *regime enunciativo didático* acerca do afogamento da criança, de que maneira os alunos construiriam essa narratividade trágica?

Ademais, também podemos dizer que os furos no suposto efeito de ajuste e de encaixe se opera na medida em que não conseguimos identificar no tecido imagético, por exemplo, o diálogo empreendido entre *La Llorona* e o filho do casal (SDV 20). Citamos, também, o fato de que não encontramos correlação de “cães bravos” (SDV 22) por meio da materialidade não verbal. Outro ponto que podemos agregar à nossa discussão, refere-se à SDI 6 (o papel higiênico e o vaso sanitário na imagem E, página 49) que parece evidenciar que o casal está dentro de um banheiro, contudo, segundo os sintagmas que recortamos, qual seja: “- ¡Está en los lavaderos! [-Ele está na lavanderia!]”, oriundo da SDV 21 do *regime enunciativo didático* que conforma o linguístico do áudio, a nosso ver, permite-nos entender que o desfecho não se

daria dentro do banheiro (imagem E), senão na citada lavanderia, onde a personagem *La Llorona* afogou o filho do casal.

Além do mais, podemos identificar pela materialidade linguística uma discursividade religiosa. Na SDV 22, encontramos a seguinte formulação, qual seja: “- *¡No, mi hijo, deja a mi hijo, por favor, por Dios te lo pido!* [- Não, meu filho, deixa meu filho, por favor, por Deus eu te peço!]”, pois, na medida em que a personagem Adela enuncia tal formulação, o narrador descreve que os cães saíram e *La Llorona* desapareceu, e logo Hugo pôde se aproximar de seu filho. O narrador discursiviza tal fenômeno como um milagre. Dito isso, não conseguimos encontrar por meio da materialidade de nosso texto imagético traços que implicassem em uma discursividade religiosa (milagre). Por conseguinte, observamos que nesse movimento de interpretação, tendo em conta essa relação discursiva, muitos sentidos ficam subjacentes no imagético, já outros ficam no âmbito de sua propriedade equívoca, deixando entrever a sua espessura semântica.

Conforme dissemos, não lograríamos conjecturar todos os efeitos concernentes à hiância constitutiva que se opera no jogo discursivo proposto pelas autoras. Contudo, dando sequência às nossas considerações analíticas, vamos esquematizar em que medida se daria essa suposta correspondência biunívoca entre o verbal e o imagético. Assim sendo, a imagem B corresponderia às SDV 12, SDV 13 e SDV 14; a imagem D corresponderia às SDV 15, SDV 16 e SDV 17; a imagem C corresponderia à SDV 18; a imagem F corresponderia à SDV 19; a imagem A corresponderia à SDV 21; e a imagem E corresponderia à SDV 22. Conforme dissemos, não encontramos uma imagem que corresponderia à SDV 20. A partir daí, dessas supostas correspondências formuladas, ao determo-nos em observação pormenorizada, é possível conjecturar quais seriam os (im)possíveis efeitos do verbal sobre o não verbal, na medida em que temos a produção de efeitos de sentido oriundos do *regime enunciativo didático* que são, temporariamente, absorvidos ou não pelo potencial de significação do texto imagético, além dos sentidos que irrompem do corpo imagético sem a assepsia da verbalização. Assim sendo, os alunos de espanhol, na posição de discursiva de sujeito-leitor, podem estabelecer correspondências no jogo discursivo do verbal com o visual que não atendam ao possível efeito de ajuste e de encaixe concebido pelas autoras do livro didático. Portanto, é de se esperar que haja, por exemplo, a possibilidade de inversão da ordem da sequência de imagens, efeitos de contradição, efeitos subjacentes, entre outros que são passíveis de sobrevir na instância discursiva de uma aula de língua estrangeira.

Consideremos, em seguida, o RD 4.

3.5 Recorte discursivo 4: *Consumo consciente: ¿te sientes persuadido a comprar?*

Nesta seção, seguimos com as considerações analíticas alusivas ao livro *Cercanía Joven 2* (COIMBRA, 2016b). A materialidade imagética que elegemos para problematização e para análise se encontra na segunda unidade, e a tradução livre da formulação que a intitula é: “Consumo consciente: você se sente persuadido a comprar?”. Em consonância ao que viemos realizando, vamos recortar fragmentos linguísticos procedentes da introdução, de modo que possamos entrever os efeitos de sentido que podem ser produzidos a partir do *regime enunciativo didático* presente na seção de introdução desta unidade. Assim, para tal empreendimento, valemo-nos das materialidades linguísticas que se apresentam no título, que já introduzimos ao texto, e nas seções *En esta unidad* (Nesta unidade) e *¡Para empezar!* (Para começar!). Vejamos:

SDV 1: “*Consumo consciente: ¿te sientes persuadido a comprar?*” (Consumo consciente: você se sente persuadido a comprar?), página 62.

SDV 2: “*Reflexionarás sobre el consumo consciente y la obsolescencia programada*” (Você refletirá sobre o consumo consciente e a obsolescência programada), página 63.

SDV 3: “*Comprenderás las diferencias entre anuncio publicitario y campaña institucional*” (Você compreenderá as diferenças entre anúncio publicitário e campanha institucional), página 63.

SDV 4: “*En el mundo de la publicidad, muchas veces se hace que un producto parezca pasado de moda*” (No mundo da publicidade, muitas vezes faz com que um produto pareça ultrapassado), página 63.

Nas três sequências discursivas que recortamos do livro didático, podemos observar que se inscreve uma discursividade capitalista. Nesse sentido, se verificarmos o caráter relacional entre os seguintes significantes linguísticos “consumo”, “persuadido”, “comprar”, “obsolescência programada”, “anúncio publicitário”, “publicidade”, “produto” e “campanha institucional”, filiamo-nos a redes sentido que fazem significar a sociedade a partir da perspectiva do capital e do ramo empresarial, do consumo e do consumismo, do poder de compra das pessoas, da persuasão em vender, etc.

Ainda a respeito dessas sequências discursivas, chama-nos a atenção a SDV 3, em que nela encontramos dois gêneros discursivos que foram citados, a saber: o anúncio publicitário e

a campanha institucional. Dessa forma, dada a discursividade capitalista que identificamos na relação entre as formulações dos recortes em tela, já temos deflagrado em que medida esses gêneros, possivelmente, serão abordados. Contudo, quando observamos os sintagmas “Você compreenderá as diferenças [...]”, vemos evidenciar um efeito de pressuposição de que se há “diferenças” a serem compreendidas é porque, comumente, esses gêneros são considerados e confundidos como “iguais”; e mais, a equivocidade constitutiva da linguagem permite-nos outros movimentos de interpretação, o que nos leva a formular o efeito de que compreender essas “diferenças” é em certa medida importante. Assim sendo, elaboramos algumas questões, quais sejam:

- i) As autoras apresentam que os alunos de espanhol compreenderão as diferenças entres os gêneros discursivos citados é devido ao fato de que, ao longo da trajetória docente como professoras de espanhol, elas observaram que os alunos não conseguiam diferenciar ditos gêneros, daí a necessidade de se compreender?
- ii) Poderíamos dizer que, para as autoras, compreender as diferenças entre esses gêneros seria um modo de levar os alunos de espanhol “*a posicionarse críticamente en el mundo* [a posicionar-se criticamente no mundo]” (COIMBRA, 2016a, p. 184)?

A partir desse movimento de leitura que encetamos e das questões que foram conjecturadas, direcionamo-nos ao objeto imagético de modo que possamos problematizar e analisar a sua operacionalização neste recorte discursivo, tendo em conta as (im)possíveis implicações dos efeitos (im)postos pelo *regime enunciativo didático* engendrado pelas autoras. Assim sendo, considerando a nossa localização na segunda unidade do livro *Cercanía Joven 2*, conforme já dissemos, e dada a estrutura dos volumes da coleção, encontramos-nos no capítulo três para enfocarmos no escopo de nossa pesquisa. Desse modo, apresentamos, em seguida, a formulação que intitula o capítulo em questão. Vejamos:

SDV 5: “*Publicidad en foco: ¿qué estrategias se pueden usar?*” (Publicidade em foco: quais estratégias podem ser usadas?), página 64.

Considerando os gestos de interpretação realizados, anteriormente, no tocante aos efeitos do *regime enunciativo didático* a partir das sequências discursivas que recortamos, a nosso ver, entendemos que a materialidade linguística da SDV 5, também, atende a uma discursividade capitalista, de modo que os significantes “publicidade” e “estratégias” nos conduzem para a referida ilação. Podemos observar que o questionamento formulado na SDV

5 possibilita-nos apresentar outro(s) objeto(s) de modo a complementar a transitividade da perífrase verbal “podem ser usadas”. Sendo assim, temos então o seguinte questionamento: “quais estratégias podem ser usadas [para \emptyset]?”. À vista dessa consideração, propomo-nos em conjecturar certos efeitos de sentido para o questionamento presente na SDV 5, dessa forma vamos complementar a perífrase verbal com alguns dos significantes linguísticos que havíamos mobilizado anteriormente, vejamos:

- i) Quais estratégias podem ser usadas [para aumentar o “consumo”]?
- ii) Quais estratégias podem ser usadas [para a população “comprar”]?
- iii) Quais estratégias podem ser usadas [para que o cidadão seja “persuadido”]?
- iv) Quais estratégias podem ser usadas [para vender o “produto”]?

Assim, considerando esses gestos de interpretação, vemos operar o já mencionado efeito de fechamento-textual, na medida em que podemos relacionar a SDV 5 com as demais sequências discursivas anteriores que são oriundas da introdução da segunda unidade. Desse modo, entrevemos o efeito de unicidade do *regime enunciativo didático* a partir dessa discursividade capitalista, conformando o possível *dizível* do texto imagético.

Em relação à materialidade imagética que analisaremos, na verdade, trata-se de dois textos imagéticos os quais se encontram na seção *Lectura* (Leitura) do capítulo três. Essa seção já foi abordada em outro momento oportuno, pois estivemos nesse referido espaço discursivo, para sermos mais específicos, quando da problematização e da análise do texto imagético que se encontra na seção analítica 3.3 deste capítulo. Nesse caso, tínhamos ficado circunscritos apenas à subseção *almacén de ideas* (depósito de ideias), visto que, a nosso ver, a didatização da materialidade imagética estava delimitada a essa subseção mencionada.

Neste recorte discursivo, dado o modo de discursivização dessas duas materialidades significantes, que estão dispostas na seção *Lectura* (Leitura) da segunda unidade do livro *Cercanía Joven 2*, os nossos dois textos imagéticos estão sendo didatizados e utilizados pelas autoras, nas subseções *almacén de ideas* (depósito de ideias), *red (con)textual* (rede (con)contextual), *tejiendo la comprensión* (tecendo a compreensão) e *después de leer* (depois de ler). Entretanto, em relação às subseções mencionadas, não nos deteremos em pormenoriza-las, pois quando analisamos o *Manual do professor* (seção 3.1), pudemos analisar algumas, em que na oportunidade enfocávamos na busca de subsídios de ordem discursiva para o tratamento das materialidades imagéticas na coleção *Cercanía Joven*. Portanto, abordá-las-emos na medida em que o *regime enunciativo didático* vai (im)pondo seus efeitos e, assim, oportunizando-nos a problematizar e a analisar o modo de operacionalização desses dois textos imagéticos de nosso interesse.

Considerando a sequência estrutural do livro didático, começaremos pela subseção *almacén de ideas* (depósito de ideias). No livro didático, os textos imagéticos de nosso enfoque estão caracterizados pelas autoras como texto 1 e texto 2. Em nossa dissertação, vamos caracterizá-los como texto imagético 1 (Figura 8) e texto imagético 2 (Figura 9). Apresentamos, a seguir, as suas formulações visuais. Vejamos:

Figura 8 – Texto imagético 1 do RD 4.



Fonte: (COIMBRA, 2016b, p. 64).

Figura 9 – Texto imagético 2 do RD 4.



Fonte: (COIMBRA, 2016b, p. 65).

Em conformidade com o que já comentamos, a subseção *almacén de ideas* (depósito de ideias) trata, especificamente, de uma etapa de pré-leitura, uma vez que as autoras se ancoram no modelo interativo em que elas entendem o processo de leitura a partir de uma dimensão que se desenvolve e se estabelece por meio de etapas (antes, durante e depois). Assim sendo, essas três etapas estão diluídas nas quatro subseções que foram mencionadas, e que configuram a seção *Lectura* (Leitura). A respeito dessa etapa de preparação para a leitura, realizamos alguns recortes do que conforma o *regime enunciativo didático*, vejamos:

SDV 6: “*Observa las imágenes que aparecen en los dos textos que leerás*” (Observa as imagens que aparecem nos dois textos que você lerá), página 64.

SDV 7: “*¿A formular hipótesis!*” (Formulemos hipóteses), página 65.

SDV 8: “*1. El texto 1 es una campaña institucional. Por la imagen*”, “a) *¿Qué idea crees que se defiende?*”, “b) *¿Qué tipo de institución haría esta campaña?*” (1. O texto 1 é uma campanha institucional. Pela imagem / a) Que ideia você acha que se defende? / b) Que tipo de instituição faria esta campanha?),

página 65.

SDV 9: “2. *El texto 2 es un anuncio publicitario. Por la imagen*”, “a) *¿Qué producto se divulga?*”, “b) *¿Cuál es el área de actuación de la empresa que lo promociona?*” (2. O texto 2 é um anúncio publicitário. Pela imagem / a) Que produto é divulgado? / b) Qual é a área de atuação da empresa que o divulga?), página 65.

SDV 10: “*La publicidad invade nuestras casas insistentemente a partir de folletos, páginas de periódicos, comerciales de radio y de tele, en los autobuses y taxis, en los muros, en los hoteles, o sea, en los espacios públicos y privados. Pero no siempre la publicidad aparece de forma apropiada o legal. Es importante, por lo tanto, aprender a leer críticamente los textos publicitarios, especialmente los anuncios*” (A publicidade invade nossas casas insistentemente através de folhetos, páginas de jornais, comerciais de rádio e de televisão, em ônibus e táxi, nos muros, nos hotéis, ou seja, nos espaços públicos e privados. Mas a publicidade nem sempre aparece de forma apropriada ou legal. É importante, portanto, aprender a ler criticamente textos publicitários, especialmente, anúncios), página 65.

A materialidade linguística da SDV 6 se refere à formulação que introduz o *almacén de ideas* (depósito de ideias). Essa subseção de preparação de leitura está estruturada em duas questões, 1 e 2, as quais foram recortadas e organizadas em sequências discursivas, que são a SDV 8 e a SDV 9, respectivamente. De início, tendo em conta a propriedade equívoca da linguagem, vemos operar dois possíveis efeitos de sentido por meio da materialidade do fio intradiscursivo dessa SDV 6, e com base na maneira como está estruturada a seção *Lectura* (Leitura) da coleção *Cercanía Joven*. Assim sendo, o primeiro efeito de sentido que se pode engendrar está no fato de que é demandado ao aluno a observar as materialidades imagéticas que foram apresentadas, já que essas ditas imagens “*aparecen en los dos textos que leerás* [aparecem nos dois textos que você lerá]”. Ou seja, nesse primeiro movimento interpretativo, o nosso entendimento é que as autoras estariam se referindo às materialidades imagéticas em tela, a Figura 8 e a Figura 9, considerando-as como “textos”. E endossamos esse efeito de sentido, em que se faz alusão às imagens como “textos” pelas autoras na medida em que essas materialidades se encontram logo abaixo da formulação da SDV6.

Por outro lado, o segundo sentido que aventamos se assenta no fato de que as autoras consideram, conforme já mencionamos no âmbito de nossa dissertação, que a “*la lectura*

propriadamente dicha [a leitura propriamente dita]” se encontra, precisamente, na subseção *red (con)textual* (rede (con)textual). Esse fato leva em conta as três etapas que conformam o processo de leitura que as autoras se fundamentam. Ora, se a subseção em que nos encontramos é considerada uma pré-leitura, uma preparação para a leitura dos gêneros discursivos os quais estarão na etapa subsequente, caracterizado como o local discursivo onde se processa a “leitura propriamente dita”, entendemos que as autoras estariam antecipando-nos que as materialidades imagéticas apresentadas na pré-leitura, de fato, aparecem nos textos que serão lidos pelos alunos na próxima subseção. Portanto, o sentido que se produz é que os “textos” seriam, na verdade, os gêneros discursivos, e que eles estarão na subseção *red (con)textual* (rede (con)textual). Dessa forma, compreendemos que há um efeito de que as autoras estariam antecipando que essas imagens serão encontradas posteriormente.

Assim sendo, considerando esse segundo movimento interpretativo, embora as imagens, Figura 8 e Figura 9, estejam nomeadas no livro didático como “Texto 1” e “Texto 2”, pode-se entender que só recebem essa alusão de “textos” porque são imagens oriundas de gêneros discursivos que serão trabalhados depois da pré-leitura. Assim, vemos que se deflagra o efeito de que essas materialidades imagéticas não seriam, precisamente, “textos”, pois não configurariam um gênero discursivo em si, mas que essas imagens “*aparecen en los dos textos que leerás* [aparecem nos dois textos que você lerá]”. Ou seja, as imagens aparecem (aparecerão) nos dois gêneros discursivos que o aluno lerá depois desta etapa de preparação de leitura, sendo então na próxima etapa do processo de leitura.

Esse segundo movimento de interpretação é, também, possível pelo fato de que quando analisamos a materialidade fotográfica da famosa atleta *Blanca Manchón* (seção 3.3 deste capítulo analítico), estávamos na etapa de pré-leitura, de modo que era uma preparação para a leitura dos textos do gênero discursivo *entrevista*. Assim sendo, na formulação da questão de quando analisamos a fotografia era “*Observa la fotografía de al fado* [Observa a fotografia do lado] (COIMBRA, 2016a, p. 56)”. Assim, tendo em conta esses dois possíveis gestos de leitura a partir da materialidade das SDV 6, perguntamo-nos: será que as autoras da coleção *Cercanía Joven* consideram como “texto” somente as materialidades que atendem à estrutura composicional de algum gênero discursivo?

Na sequência de nossa análise, vejamos o modo como o *regime enunciativo didático* opera a movência de sentidos. Observamos que a formulação da SDV 7 (*¡A formular hipótesis!* [Formulemos hipóteses]) demanda ao aluno de espanhol que sejam elaboradas hipóteses acerca das duas materialidades imagéticas apresentadas. Dessa forma, entendemos que se solicita ao aluno que ele efetue a leitura-interpretação, que dê possíveis sentidos às

formulações visuais que se encontram na subseção *almacén de ideas* (depósito de ideias). Para tanto, de modo a direcionar e a auxiliar o aluno nesse processo de leitura-interpretação dos dois textos imagéticos, são formuladas questões, as quais estão na SDV 8 e na SDV9, conforme já pontuamos. Nessas questões, chama-nos a atenção a presença do sintagma “*Por la imagen* [Pela imagem]”, o que possibilita o entendimento de que o aluno deve responder às questões propostas com a ancoragem no tecido visual.

Assim, segundo a proposição da atividade, tendo em conta essas ponderações que mencionamos acerca do direcionamento das autoras por meio do *regime enunciativo didático*, e considerando a relação discursiva entre professor e livro didático, citamos, por exemplo, uma memória de arquivo em que o livro didático é tomado como único saber legitimado; vemos, então, a oportunidade de o professor explorar a opacidade do texto imagético, de ir além do mostrado pela formulação visual, de conjecturar distintas condições de produção as quais os textos poderiam se inscrever, etc., em suma, de potenciar o aspecto relacional e discursivo desses objetos simbólicos.

Entendemos que o funcionamento discursivo da materialidade imagética se dá pelo *punctum* da imagem, configurando assim os possíveis elementos visuais do texto imagético que captam o olhar do aluno. Destarte, tendo em conta a instância discursiva de uma aula de língua estrangeira, considerando as características que compõem a materialidade imagética, e dada a constituição do sujeito, acreditamos que haverá diferentes pontos de ancoragem dos alunos, de modo que o professor lidará com diferentes leituras-interpretações. Isto significa que podemos esperar que sejam discursivizadas distintas posições-sujeito desses alunos frente à formulação visual. A seguir, apresentamos recortes nos textos imagéticos 1 e 2 que conformariam possíveis os pontos de *punctum* do leitor. Vejamos:

SDI 1: o garoto no texto imagético 1, página 64.

SDI 2: o skate no texto imagético 1, página 64.

SDI 3: as etiquetas no texto imagético 1, página 64.

SDI 4: a manobra que o garoto faz no texto imagético 1, página 64.

SDI 5: as pessoas caminhando ao fundo no texto imagético 1, página 64.

SDI 6: as tarjas pretas no texto imagético 1, página 64.

SDI 7: jaqueta no texto imagético 2 , página 65.

Observamos que o funcionamento discursivo, o modo como os alunos subjetivariam as formulações imagéticas em tela, se daria, por exemplo, por meio de alguns desses elementos

visuais recortados em sequências discursivas ou por meio do batimento entre elas. Sendo assim, vamos conjecturar algumas das possíveis formulações visuais que poderiam ser construídas pelos alunos na aula de língua espanhola, vejamos: com o esteio SDI 1 e 2, poder-se-ia formular a prática de esportes radicais; por meio das SDI 1 e 4, aventamos a hipótese de que algum aluno poderia formular o sentido do quão difícil é essa prática esportiva; pela SDI 7, podemos pensar em lugares de baixa temperatura, que fazem frio, ou na impossibilidade dessa vestimenta ser usada no Tocantins, pois o calor é característico desse estado; por meio das SDI 3 e SDI 7, podemos conjecturar estabelecimentos comerciais, em lojas de roupas, em promoções; a partir das SDI 4, DI 5 e SD 6, hipotetizamos a possível rede de sentidos que consideram esse esporte só para jovens e não para adultos, etc.

No ensejo, trazemos à discussão o fato de que se considerarmos o efeito de unidade que vem sendo estabelecido pelo *regime enunciativo didático*, podemos notar que há um certo direcionamento de sentido, o que implica no regimento e na delimitação de certos trajetos na leitura-interpretação dos dois textos imagéticos. Pois bem, a despeito de a SDV 7 incitar a formulação de hipóteses que abre o material simbólico para muitas possibilidades de significação por parte dos alunos, observamos que, dada a discursividade capitalista que entrevemos na relação das SDV 1 a SDV 5 e o efeito de unidade (fechamento-textual) produzido a partir de então, podemos dizer que essa discursividade capitalista, em alguma medida, inscreve-se nas materialidades imagéticas em tela. Desse modo, notamos que, em alguma medida, certos efeitos resvalam na linguagem imagética de forma a enclausurar a irrupção de discursos. Corroboramos tal apontamento na medida em que a discursividade capitalista, engendrada pelo *regime enunciativo didático*, (im)põe (im)possíveis condições de produção para os textos imagéticos. Assim sendo, desde a perspectiva do capital, somos direcionados a hipotetizar que as imagens se referem à loja de roupas, ou à venda, ou à moda, etc. Por conseguinte, entendemos que efeitos outros que não discursivizarem a perspectiva capitalista, estaria no âmbito do *indizível* desses textos imagéticos.

Avançando com os nossos apontamentos, também podemos verificar a administração de sentidos por meio do *regime enunciativo didático* da SDV 8 e da SDV 9. Nessa medida, podemos considerar como *dizível* do texto imagético 1 e do texto imagético 2, o fato de que esses objetos simbólicos são, respectivamente, uma campanha institucional e um anúncio publicitário. Entendemos que a verbalização (im)põe trajetos de leitura. E, novamente, vemos aí o *regime enunciativo didático* produzir seus efeitos sobre o não verbal. Assim, podemos dizer que os gestos de interpretação que os alunos produziram a partir da demanda a

presentada pelas autoras, tendo em conta formulação da SDV 7, de certo modo, passaram pela apreciação desse *dizível* que mencionamos.

Embora haja a movência de sentidos por meio do *dizível* em que essas formulações visuais conformam os gêneros discursivos citados, de todas as formas, observamos nas SDV 8 e SDV 9 que os questionamentos formulados produzem, de nossa perspectiva, um efeito de enfrentamento à transparência da linguagem, de modo que o professor é instigado para seguir explorando com os alunos a propriedade opaca das materialidades imagéticas em tela. E que possa promover discussões de forma a problematizar em que medida se daria a estruturação de tais gêneros, tendo em conta a formulação visual em si (*studium*) e/ou os elementos não verbais que a conformam. Com relação à SDV 10, notamos que a materialidade linguística trata de exemplificar os gêneros discursivos que atendem à esfera publicitária. Nela, podemos incluir os gêneros anúncio publicitário e campanha institucional que foram citados na SDV 3, na SDV 8 e na SDV9, o que nos possibilita pensar o *regime enunciativo didático* produzindo o efeito de fechamento-textual (efeito de unidade).

Neste momento, direcionamo-nos à subseção *red (con)textual* (rede (con)contextual). De acordo com o objetivo e a didatização da subseção destinada à pré-leitura, o aluno saberia os gêneros discursivos que seriam abordados, quais sejam: o anúncio publicitário e a campanha institucional. De todas as formas, essa informação consta na formulação da subseção a qual nos encontramos. Vejamos:

SDV 11: “*Ahora lee la propaganda institucional y el anuncio publicitario completos.*

Tu objetivo de lectura es observar cómo el texto escrito y las imágenes se articulan produciendo sentidos. Además, descubrirás el producto o idea que se vehicula em cada caso” (Agora leia a propaganda institucional e o anúncio publicitário completos. Seu objetivo de leitura é observar como o texto escrito e as imagens se articulam produzindo sentidos. Além disso, você descobrirá o produto ou a ideia que se veicula em cada caso”, página 66.

Em deferência à SDV 11, se nos atermos à formulação linguística “*cómo el texto escrito y las imágenes se articulan produciendo sentidos* [como o texto escrito e as imagens se articulam produzindo sentidos]”, podemos dizer que as autoras consideram a movência de sentidos na imbricação de materialidades verbais e não verbais. Desse modo, podemos corroborar o que havíamos pontuado, anteriormente, sobre a questão de as autoras estarem tematizando e problematizando a natureza opaca da materialidade visual, tem que os alunos

foram solicitados a formularem hipóteses. Assim sendo, tendo em vista a forma como essas proposições de atividades estão dispostas e formuladas nesta seção *Lectura* (Lectura), podemos dizer que professor e alunos estão sendo demandados a problematizar e analisar os efeitos e os trajetos de sentido no jogo discursivo em que temos a conjunção da linguagem verbal com a não verbal.

A seguir, apresentamos dois outros textos imagéticos, a Figura 10 e a Figura 11, cuja constituição é de base híbrida, em que na materialidade encontramos a linguagem verbal e não verbal. E, conforme afirmaram as autoras na SDV 11, os gêneros discursivos estão completos. Vejamos:

Figura 10 – Texto imagético 3 do RD 4.

Fonte: (COIMBRA, 2016b, p. 66).

Figura 11 – Texto imagético 4 do RD 4.

2

No te preocupes...



en esta temporada también te protegemos!!!

GRUPO GENERAL DE SEGUROS S.A.

200 PARAGUAY BICENTENARIO

Casa Central: Avda. España Nº 2210 con América - Asunción | Call Center: 0800 11 47 25 | Tel: 234 000 (ra.) | Fax: 234 200
 general_de_seguros@general.com.py | www.general.com.py

Grupo General de Seguros S.A. Fac simile: ID/BR

Fonte: (COIMBRA, 2016b, p. 66).

Com base nos textos imagéticos que correspondem às figuras 8, 9, 10 e 11, e dado o modo como foi operacionalizada e didatizada, até esse momento, a proposta de leitura desses referidos textos, podemos entrever que se tematiza e problematiza a questão da produção de sentidos na materialidade imagética, bem como na conjunção do verbal e do não verbal, a partir dos dois gêneros discursivos campanha institucional e anúncio publicitário. Para tanto, as autoras se valeram, no primeiro momento, em elidir todas as inscrições verbais dos dois textos em questão, de modo a produzirem o efeito de que estariam recortando somente o tecido imagético de ambos os gêneros discursivos, cujo tratamento efetuado pelas autoras resultou no texto imagético 1 (Figura 8) e no texto imagético 2 (Figura 9). Na operação didática subsequente, apresentaram-nos os dois textos na base material híbrida que lhes caracteriza, retornando-os às suas características composicionais de origem.

Entretanto, a despeito dos apontamentos aqui arrolados, cumpre-nos considerar em que medida o *regime enunciativo didático*, ou seja, a textualização (discursivização) dessas materialidades imagéticas, segue com essa proposição que viemos demonstrando, uma vez

que a subseção seguinte, *tejiendo la comprensión* (tecendo a compreensão), trata de trabalhar com diversificadas estratégias de compreensão leitora. Assim sendo, temos que a subseção referida está estruturada em nove questões. Em algumas das perguntas demandadas, pudemos perceber que elas mobilizam operações de leitura e de interpretação referentes ao que está dito (visível) nos gêneros discursivos didatizados, ou seja, promovem estratégias que permitem que o aluno busque e encontre informações que estão explícitas na superfície da materialidade significativa de ambos os textos. Contudo, mobilizamos alguns recortes desta subseção discursiva de modo a permitir-nos entrever em que medida se dá o avanço e o sequenciamento da proposição de leitura didatizada pelas autoras. Vejamos:

SDV 12: “2. *El Grupo General de Seguros S.A. vende seguros de automóviles, pólizas hogar, servicios de transportes de mercaderías y combinados comerciales*”, “a) *¿El anuncio es específico para alguno de estos productos? Justifica tu respuesta*”, “b) *¿A qué tipo de público se destina este producto?*” (2. O Grupo Geral de Seguros S.A. vende seguros de automóveis, apólices de casa, serviços de transporte de mercadorias e acordos comerciais / a) O anúncio é específico para algum desses produtos? / b) A que tipo de público está destinado o produto?), página 67.

SDV 13: “6. *En el área de la publicidad es común el uso de algunos recursos del lenguaje. Uno de ellos es la metonimia. Investiga el significado de este concepto y explica de qué forma lo utilizan en el anuncio 2*” (6. Na área da publicidade é comum o uso de alguns recursos da linguagem. Um deles é a metonímia. Pesquise o significado deste conceito e explique de que forma o utilizaram no anúncio 2), página 67.

SDV 14: “[...] *Junta de Andalucía lanzó una campaña en contra del consumo de alcohol para concienciar a los jóvenes de los peligros del alcohol [...]*” ([...]O Conselho de Andalucía lançou uma campanha contra o consumo de álcool para conscientizar os jovens dos perigos do álcool [...]), página 67.

SDV 15: “9. *El verbo **marcar** se usa en dos momentos de la propaganda institucional*”, “a) *Si cambiáramos este verbo por un sinónimo como **señalar**, ¿cambiaría algo en el sentido? Explica tu respuesta*” (9. O verbo marcar é

usado em dois momentos da propaganda institucional / a) Se mudássemos este verbo por um sinônimo como **assinalar**, mudaria algo no sentido? Explique sua resposta [grifo das autoras]), página 67.

As sequências discursivas SDV 12 e SDV 13 referem-se a questões que demandam a leitura-interpretação do anúncio publicitário (Figura 11). Assim, dada a forma como estão estruturadas as perguntas, e considerando o percurso desde o *almacén de ideas* (depósito de ideias), podemos dizer que é proposto ao aluno refletir sobre as inscrições do linguístico sobre a materialidade imagética, de modo que o leve a compreender como essa imbricação é significada no gênero discursivo em questão. Portanto, desses recortes, vemos deflagrar o possível entendimento das autoras acerca da opacidade constitutiva da materialidade imagética, sendo então a temática didatizada no livro didático para uma aula de língua estrangeira. Dessa forma, pelas questões aventadas, os alunos são provocados a ir além do objeto empírico *el abrigo* (a jaqueta). Assim sendo, mobilizamos um recorte da SDV 10 em que as autoras enfatizam que “*es importante, por lo tanto, aprender a leer críticamente los textos publicitarios* [É importante, portanto, aprender a ler criticamente textos publicitários]”.

A materialidade do SDV 14 refere-se a um recorte da subseção denominada como *A quien no lo sepa* (Para quem não saiba). Desse modo, observamos que a campanha institucional (Figura 10) objetiva conscientizar os jovens sobre o consumo de álcool. Assim, considerando os (im)possíveis efeitos do *regime enunciativo didático*, temos que o recorte alusivo à SDI 1 (o garoto no texto imagético 1) poderia ser significada como um jovem bêbado ou que os jovens praticantes desse esporte (skate) são alcoólicos. Observamos que, para a compreensão do funcionamento discursivo desse texto, o aluno é levado a valer-se das possíveis condições de produção da campanha institucional. Além disso, na SDV 15, as autoras propiciam o entendimento e a reflexão de possíveis implicações na significação do texto caso haja a mudança do significante linguístico sinonímico no tecido imagético. De nossa perspectiva, com base no texto imagético 1 (Figura 8) e no texto imagético 3 (Figura 10), e na maneira como eles foram operacionalizado e didatizado, podemos ver o *regime enunciativo didático* (o linguístico) operar seus efeitos na espessura semântica do imagético na medida em que (des)discursiviza a perspectiva capitalista.

No *Manual do professor*, especificamente na *Parte 2 - Desarrollo de las unidades y sugerencias de actividades* (Parte 2 - Desenvolvimento das unidades e sugestões de atividades), as autoras apresentam textos de cunho teórico sobre o papel da imagem no anúncio publicitário, sendo assim, consideramo-los como trajetos de leitura que implica no

que denominamos como *regime enunciativo didático*, em que engendra, em certa medida, direcionamento ao professor enquanto o tratamento da materialidade imagética, ao menos na esfera publicitária, considerando a proposição da seção *Lectura* (Leitura) que analisamos neste recorte discursivo. De todas as formas, pois mais que se aborde acerca dessa intencionalidade na imbricação do verbal com o imagético na produção de gêneros discursivos da esfera publicitária, entendemos que, no suposto efeito de unidade, a partir da leitura-interpretação dos alunos, podem haver pontos de dispersão.

Consideremos, a seguir, o RD 5.

3.6 Recorte discursivo 5: *Conéctate con la innovación: a reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos*

Nesta seção, analisamos o livro didático *Cercanía Joven 3* (COIMBRA, 2016c), e esta obra está direcionada para a terceira série do Ensino Médio. A atividade que contempla a materialidade imagética, que recortamos para problematização e para análise, encontra-se no segundo capítulo da primeira unidade. Assim sendo, antes de chegarmos ao local discursivo que circula o texto imagético de nosso interesse, recortamos algumas das materialidades linguísticas que compõem o *regime enunciativo didático*, de modo que possamos perscrutar o possível efeito de unidade deste recorte discursivo. Vejamos:

SDV 1: “*Conéctate con la innovación: a reflexionar sobre los desarrollos tecnológicos*” (Conecte-se com a inovação: reflita sobre os desenvolvimentos tecnológicos), página 10.

SDV 2: “*Reflexionarás sobre el papel de las tecnologías en las sociedades actuales*” (Você refletirá sobre o papel das tecnologias nas sociedades atuais), página 11.

SDV 3: “*Tecnologías: a usarlas conscientemente*”, “*Información y comunicación: la tecnología también es diversión*” (Tecnologias: use-as conscientemente / Informação e comunicação: a tecnologia também é diversão), página 12.

A materialidades linguísticas em tela foram extraídas da formulação do título da unidade, dos capítulos 1 e 2, e da seção *En esta unidad* (Nesta unidade). Podemos considerar que a tônica central da unidade é discursivizada em torno da tecnologia e de suas possíveis implicações. Dessa forma, podemos entrever a questão de que tecnologia está embrenhada na

sociedade atual, de modo que hoje em dia as pessoas lidam, direta ou indiretamente, com a temática do desenvolvimento tecnológico e seus desdobramentos. Endossamos esse possível efeito de sentido por meio das seguintes formulações, a saber: “*Conéctate con la innovación* [Conecte-se com a inovação]”, “*el papel de las tecnologías en las sociedades actuales* [o papel das tecnologias nas sociedades atuais]” e “*Información y comunicación* [Informação e comunicação]”.

Na sequência, considerando os seguintes sintagmas, a saber: “*a reflexionar* [reflita]”, “*reflexionarás* [você refletirá]” e “*a usarlas conscientemente* [use-as conscientemente]”, e tendo em conta o fato de que o público-alvo da coleção são alunos do Ensino Médio, o que nos leva à premissa de que o livro didático está direcionado à adolescentes, observamos que a presença desses verbos e o modo como estão sendo operacionalizados, deixa deflagrar um efeito de orientação e de conselho voltado a esses jovens no tocante à tecnologia e o seu uso. Ora, a possibilidade de entrever esse efeito nos permite dizer que os jovens, ou a maioria deles, não utilizam os recursos tecnológicos adequadamente. Nesse sentido, vemos que no recorte da formulação presente na SDV 3, qual seja: “*la tecnología también es diversión* [a tecnologia também é diversão]”, o sintagma adverbial “*también* [também]” implica considerar que a tecnologia, além de ser tomada como algo positivo, a partir do significante “*diversión* [diversão]”, ela é vista, igualmente, por uma perspectiva ruim, em que pode soar algo de cunho desagradável e prejudicial.

Com relação à atividade que contempla a leitura-interpretação do texto imagético, ela se localiza na seção intitulada como *Vocabulario en contexto* (Vocabulário em contexto). De acordo com o *Manual do professor*, esse espaço discursivo está caracterizado da seguinte maneira, vejamos:

Vocabulario en contexto. Se estudia el vocabulario a partir del contexto textual y también se lo amplía temáticamente. Se trabajan la sinonimia, la antonimia, las expresiones idiomáticas y la inferencia de vocabulario. Además, se trabajan los conocimientos lexicales a partir del contexto de uso en los textos orales, escritos o visuales [Vocabulário em contexto. Estuda-se o vocabulário a partir do contexto textual e, também, expande-o tematicamente. São trabalhadas a sinonímia, a antonímia, as expressões idiomáticas e a inferência de vocabulário. Além do mais, os conhecimentos lexicais são trabalhados a partir do contexto de uso de texto orais, escritos ou visuais] (COIMBRA, 2016a, p. 201).

Segundo o excerto que apresentamos, e dada a formulação do título da referida seção, podemos verificar que o enfoque é o ensino e o aprendizado de vocabulário, tendo em conta o contexto textual dos capítulos e das unidades. Assim sendo, entendemos que para alcançar os objetivos propostos nessa seção do livro didático, a atividade poderá se valer, por exemplo, de

textos de base imagética (visual). No caso da atividade de nosso interesse analítico, observamos que ela se localiza após a seção *Lectura* (Leitura) da primeira unidade. Dessa forma, inferimos que, para poder atender a demanda apresentada pelas autoras no tocante à vocabulário, o aluno deve alicerçar-se no gênero discursivo estudado na seção *red (con)textual* (rede (con)contextual), qual seja: editorial, cujo tema é “*los jóvenes y los videojuegos* [os jovens e os videogames]”. Então, vejamos os recortes que apresentamos a seguir:

SDV 4: “*Videojuegos, ¿adicción o afición?*” (Videogames: vício ou passatempo?), página 27.

SDV 5: “*En el editorial, aparecen dos palabras del campo semántico de las enfermedades. Investiga el significado de las dos*” (No editorial, aparecem duas palavras do campo semântico das doenças. Pesquise o significado das suas), página 29.

SDV 6: “*a) ¿Qué es ciberpatología?*”, “*b) ¿Qué es ludopatía?*” (a) O que é ciberpatologia? / b) O que é ludopatia?), página 29.

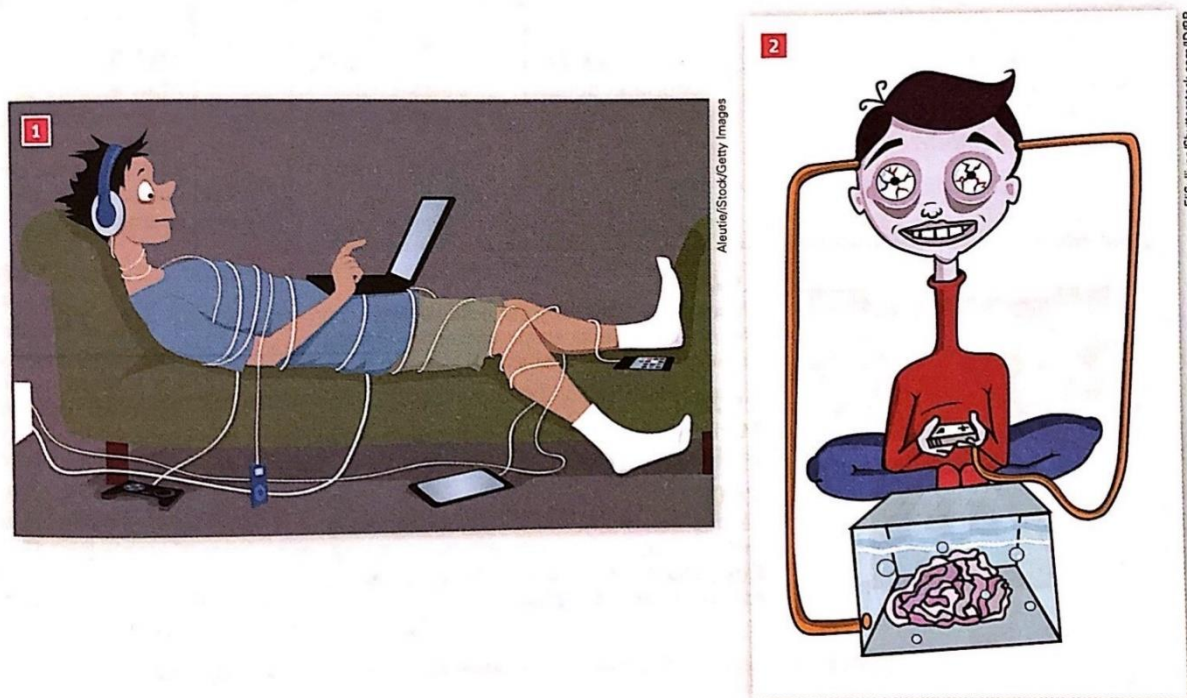
SDV 7: “*c) En tu cuaderno, relaciona las dos enfermedades con las imágenes a continuación*” (c) Em seu caderno, relacione as duas doenças com as imagens que sequem), página 29.

A SDV 4 refere-se à formulação do título do gênero discursivo editorial, em que o texto apresenta pontos positivos e negativos em relação aos videogames, o que nos possibilita fazer alusão à observação que realizamos acerca da SDV 3. Contudo, neste caso, conforme é possível notar, as autoras circunstanciam a questão da tecnologia aos videogames, o que nos possibilita aventar a hipótese de que tenha sido devido ao público-alvo do livro didático.

Na sequência, observa-se que as materialidades linguísticas referentes às SDV 5, 6 e 7 conformam à atividade da seção *Vocabulário em contexto*. Por conseguinte, verifica-se que a proposta didática elaborada pelas autoras está estruturada em três operações por meio dos itens a, b, e c. Assim sendo, por meio da formulação da introdução da atividade, a SDV 5, o entendimento é de que o vocabulário a ser estudado está voltado ao campo semântico de “*enfermedades* [doenças]”. Na SDV 6, as autoras apresentam as duas doenças, ou seja, o novo vocabulário a ser estudado e aprendido, cujos significantes foram mencionados no gênero editorial, e que o “significado” deve ser pesquisado pelos alunos. Após concluída a etapa de pesquisa, em que se espera a compreensão em que consistiria a ciberpatologia e a ludopatía,

demanda-se ao aluno que relacione tais doenças às imagens apresentadas. Dessa forma, com base na formulação da SDV 7, e do que se pode observar no livro didático, temos que a nossa materialidade imagética de análise, neste recorte discursivo, é constituída de duas imagens, portanto, trataremos de dois textos imagéticos (Figura 12). Vejamos:

Figura 12 - Textos imagéticos do RD 5.



Fonte: (COIMBRA, 2016c, p. 29).

Desse modo, considerando o *regime enunciativo didático* por meio das seqüências discursivas que analisamos anteriormente, temos como *dizível* o fato de que ambas as imagens discursivizam doenças. A partir do *Manual do professor*, considerando a *Parte 2* e a *Parte 3*, recortamos os apontamentos das autoras concernentes à orientação de resposta, a SDV 8 e a SDV 9, e à sugestão para o desenvolvimento da atividade, a SDV 10. Observemos:

SDV 8: “a) *Es um término que designa patologías generadas por cuestiones referentes al mundo virtual, como el sobreúso de internet, la adicción a los videojuegos, etc.*”, “b) *significa adicción a los videojuegos y juegos de azar*”
 (a) É um termo que designa patologias geradas por questões referentes ao mundo virtual, como o excessivo uso da internet, o vício em videogames, etc.
 / b) significa vício em videogames e jogos de azar), página 247.

SDV 9: “1. *Ciberpatología* / 2. *Ludopatología*” (1. Ciberpatologia / 2. Ludopatologia),

página 247.

Na sequência, de modo a dimensionar em que medida se engendra o efeito do *dizível* engendrado pelas autoras sobre a materialidade imagética, e de entrever possíveis pontos de fuga que promovem a ruptura da suposta estabilidade do *regime enunciativo didático*, realizamos alguns recortes nos textos imagéticos. Vejamos:

SDI 1: computador na imagem 1, o controle de videogame no chão na imagem 1, o controle de videogame na imagem 2, página 29.

SDI 2: os aparelhos eletrônicos na imagem 1, página 29.

SDI 3: olheira do garoto na imagem 1, a olheira e os olhos do garoto na imagem 2, página 29.

SDI 4: o garoto, o computador e os cabos que o envolvem 1, página 29.

SDI 5: o garoto na imagem 1, o garoto na imagem 2, página 29.

SDI 6: o garoto e o suposto videogame na imagem 2, página 29.

A atividade de vocabulário trata de duas doenças, a ciberpatologia e a ludopatia. A partir da formulação da SDV 8, podemos observar que o sintagma “ciberpatologia” apresenta um sentido de caráter mais abrangente, de modo que este significante designa as doenças “*generadas por cuestiones referentes al mundo virtual* [geradas por questões referentes ao mundo virtual]”, o que nos leva ao entendimento de que se pode abarcar várias doenças que são desencadeadas em virtude do excesso de contato do usuário no âmbito cibernético. Já o sintagma ludopatia, pelo o que nos apresenta a sequência discursiva verbal em pauta, ele significa “vício em videogames e jogos de azar”. Desse modo, podemos dizer que há uma relação tênue entre as duas doenças, com possíveis pontos de contato no campo de suas definições, o que nos permite conjecturar uma possível relação de hiperônimo e de hipônimo entre as terminologias patológicas citadas nessa SDV 8.

Na observação dos textos imagéticos e tendo em conta o direcionamento dado pelo *regime enunciativo didático*, não podemos deixar de considerar que, também, joga-se videogame pelo computador, conforme é possível observar esse objeto na imagem 1 (Figura12). Estamos com o entendimento de que essa é uma prática comum entre os jovens, de forma que consideramos que há jogos *on-line*. Desse modo, no batimento entre a SDI 1 e o verbal da seguinte formulação, qual seja: “*adicción a los videojuegos* [vício aos videogames]”, que está presente na sugestão de resposta que define as duas doenças (SDV 8),

podemos dizer que, em certa medida, cada texto imagético joga com redes de sentido que o coloca capaz de discursivizar as duas doenças citadas. Ou seja, esse gesto de leitura faz operar o efeito de que a ciberpatologia e a ludopatia perpassam tanto na imagem 1 quanto na imagem 2. Nesse sentido, consideramos tratar-se de possível ruptura com o que está estabelecido na SDV 9, em que o *regime enunciativo didático* estabelece uma suposta relação de biunivocidade no jogo discursivo do verbal com o não verbal.

Podemos conjecturar, também, que o suposto efeito de ajuste e de encaixe estabelecido pelas autoras, no acontecimento de textualização da imagem 1, como sendo a discursivização da ciberpatologia, com ancoragem no *dizível* da SDV 9, está para a ordem do quantitativo de elementos visuais presentes no tecido imagético. Pois, em razão de considerarmos a ciberpatologia como um lexema de efeito hiperônimo, sendo de caráter mais abrangente, observamos que o efeito de ajuste e de encaixe do verbal como o imagético se dá na medida em que realizamos o batimento entre a formulação visual da SDI 2 com a formulação linguística “*mundo virtual* [mundo virtual]” da SDV 8.

Com base na SDI 3, podemos dizer que esses elementos visuais são pontos de ancoragem que discursivizam as duas patologias mobilizadas pelas autoras para a proposta da seção *Vocabulário em contexto*. Na sequência, como (im)possíveis posições-sujeito do aluno como leitor frente às materialidades imagéticas em tela, aventamos algumas hipóteses, quais sejam:

- i) Se enfocarmos a imagem 1, de modo a entrever possível efeito do *indizível*, podemos relacionar a SDI 4 a redes de formulações visuais acerca da situação pandêmica de covid-19, em que os estudantes passaram a ter aulas remotas. Nesse sentido, o texto imagético 1 não seria discursivizado como doença. A imagem poderia funcionar como um operador de memória que atualizasse o acontecimento pandêmico ocorrido no Brasil e no mundo.
- ii) Outra posição-sujeito que poderia configurar o *indizível* é que, a partir da SDI 5, considerando-a como *punctum*, pode-se produzir o sentido de que essas doenças, esses vícios aos videogames afetam somente os garotos. Dessa forma, não seria comum às adolescentes padecerem de tais enfermidades.
- iii) A partir da formulação visual da SDI 2, a depender da situação socioeconômica do aluno, podemos conjecturar que tais dispositivos eletrônicos engendram, em certa medida, um possível efeito de desconforto pelo fato de não possuir alguns, ou nenhum, desses aparelhos.

iv) A partir da SDI 6, podemos entrever como possível formulação visual o fato de que possa significar os modelos de videogames mais antigos, em que nenhuma doença seria discursivizada pelo aluno.

Consideremos, a seguir, o último recorte discursivo.

3.7 Recorte discursivo 6: *Mundo laboral: mercados, voluntariado, prejuicios y desafíos.*

Nesta seção, continuamos com as nossas considerações analíticas acerca da obra *Cercanía Joven 3* (COIMBRA, 2016c). Para tanto, dirigimo-nos para a segunda unidade do livro didático, de modo que possamos nos situar no espaço discursivo-didático que configura a sua introdução. Esse é o local no qual se encontram as materialidades significantes de nosso interesse para este recorte discursivo. À vista dessa observação, cumpre considerar que nos delimitaremos somente à introdução, de forma que não avançaremos aos capítulos 3 e 4 que compõem a referida unidade.

No percurso das análises realizadas, pudemos caracterizar o modo como está organizada e estruturada a introdução das unidades das obras da coleção *Cercanía Joven*. Assim sendo, além da formulação do título da unidade, o que já nos fornece trajetos de leitura para o não verbal, encontramos as seguintes seções, quais sejam: *En esta unidad* (Nesta unidade), *Transversalidad* (Transversalidade), *Interdisciplinaridad* (Interdisciplinaridade) e *¡Para empezar!* (Para começar!). Apresentamos, a seguir, algumas sequências discursivas do linguístico que conformam o *regime enunciativo didático* desse local discursivo. Vejamos:

SDV 1: “*Mundo laboral: mercados, voluntariado, prejuicios y desafíos*” (Mundo do trabalho: mercados, voluntariado, preconceitos e desafios), página 56.

SDV 2: “*Reflexionarás sobre el mundo del trabajo*” (Você refletirá sobre o mundo do trabalho), página 57.

SDV 3: “*Transversalidad: trabajo y ciudadanía*” (Transversalidade: trabalho e cidadania), página 57.

SDV 4: “*Interdisciplinaridad: sociología y filosofía*” (Interdisciplinaridade: sociologia e filosofia), página 57.

SDV 5: “*Algunos alumnos ya deben de saber qué profesión desean seguir, otros no, y varios de ellos ya deben trabajar*” (Alguns alunos já devem saber qual profissão desejam seguir, outros não, e vários deles já devem trabalhar), página 236.

As sequências discursivas apresentadas acima nos permitem entrever em que medida se dá o efeito de unidade, o *regime enunciativo didático*, elaborado pelas autoras, e dessa forma, conjecturar como a materialidade imagética estará sendo discursivizada na introdução desta unidade. A materialidade linguística da SDV 1, que denomina o título deste recorte discursivo, refere-se à formulação que intitula a segunda unidade. A princípio, ponderamos sobre a equivocidade dos sintagmas nominais “preconceitos” e “desafios”, de forma que a propriedade opaca desses significantes é de tal ordem que, por sua vez, permite o atravessamento de múltiplos sentidos. Não obstante, por meio do encadeamento entre os significantes linguísticos que compõem o corpo intradiscursivo da SDV 1, e tendo em conta a relação discursiva que se estabelece entre eles, podemos entrever que esse atravessamento equívoco vai, em alguma medida, concedendo a sua densidade semântica para a movência e a trajetória certos sentidos. Por conseguinte, esse direcionamento se dá na medida em que os sintagmas citados, “preconceitos” e “desafios”, passam a ser significados a partir do momento em que são postos em conjunção com a formulação “mundo do trabalho”.

Dito isso, dada a relação discursiva estabelecida entre alguns dos significantes linguísticos presentes na SDV 1, vemos deflagrar-se a inscrição das autoras do livro didático a possíveis filiações a redes de sentido. O que nos permite conjecturar, por exemplo, algumas redes de implícitos, quais sejam: os desafios da mulher no mercado de trabalho, os desafios para o jovem conseguir o primeiro emprego, os preconceitos e os desafios enfrentados pela pessoa com deficiência no mercado de trabalho, os desafios das pessoas mais velhas a (re)ingressarem no mercado de trabalho, entre outras possibilidades.

Tendo em conta as considerações aventadas sobre a SDV 1, ao observarmos a formulação da SDV 2, vemos operar um efeito de pressuposição de que a reflexão a ser proposta “sobre o mundo do trabalho” será a respeito dos “preconceitos” e dos “desafios” no âmbito laboral, seja dentro de em uma empresa ou de uma instituição, considerando as relações internas, interpessoais, etc.; seja no que concerne ao mercado de trabalho. Dessa forma, é possível dizer que esses possíveis efeitos de sentido implicam o atravessamento de temáticas concernentes à SDV 3, “trabalho e cidadania”, e à SDV 4, sociologia e filosofia.

Com relação à SDV 5, recortamo-la da *Parte 2 - Desarrollo de las unidades y sugerencias de actividades* (Parte 2 - Desenvolvimento das unidades e sugestões de atividades), proveniente do *Manual do professor*. Essa formulação está direcionada ao professor, e nela, vemos que a perspectiva discursivizada está em consonância com as demais sequências discursivas (SDV 1 a SDV 4). Entretanto, chama-nos a atenção o fato de as

autoras mencionarem, na SDV 5, a possibilidade de que “*varios de ellos ya deben trabajar* [vários deles já devem trabalhar]”, referindo-se aos alunos de espanhol. A presença do sintagma “vários”, no recorte, permite-nos aventar considerações acerca do perfil do público-alvo a quem o livro didático *Cercanía Joven 3* está direcionado. Podemos construir a hipótese de que “vários” desses alunos conhecem e/ou vivenciam os “preconceitos” e os “desafios” alusivos ao “mundo do trabalho”. Desse modo, tendo em conta a constituição sócio-histórica e ideológica dos sujeitos, professor e aluno, a partir da instância discursiva da aula, a materialidade linguística das sequências discursivas que citamos possibilita a irrupção de discursos múltiplos, que deslizam do suposto efeito de unicidade estabelecido pelas autoras.

Em referência à materialidade não verbal que analisaremos, trata-se de três textos imagéticos (Figura 13) que atendem à proposição de atividade da seção *¡Para empezar!* (Para começar!). Essa seção está estruturada em seis questões, em que as três primeiras (1, 2 e 3) versam sobre a leitura-interpretação dos textos imagéticos que apresentamos abaixo. Vejamos:

Figura 13 - Textos imagéticos do RD 6.



Fonte: (COIMBRA, 2016c, p. 56 e 57).

Os textos imagéticos apresentados, os quais denominaremos como texto imagético 1, texto imagético 2 e texto imagético 3, respectivamente, estão dispostos ao longo das duas páginas do livro que configuram a introdução da Unidade 2, de acordo com o sequenciamento

que mostramos acima, na Figura 13. Na obra didática, encontra-se abaixo de cada texto imagético uma legenda com informações sobre possíveis as condições de produção das materialidades não verbais que enforcamos, vejamos:

- i) Texto imagético 1: “*Vulcano (1844), de Pietro Tenerani (1789-1869). Escultura en mármol, 188cm x 76cm x 46cm. Galería Nacional de Arte Moderno y Contemporáneo, Roma* [Vulcano (1844), de Pietro Tenerani (1789-1869). Escultura em mármore, 188 cm x 76 cm x 46 cm. Galeria Nacional de Arte Moderna e Contemporânea, Roma]” (COIMBRA, 2016c, p. 56);
- ii) Texto imagético 2: “*Vulcano forjando los rayos de Júpiter (1636-1638), del pintor español Pedro Pablo Rubens (1577-1640). Óleo sobre lienzo, 182,5cm x 99,5cm. Museo del Prado, Madrid, España* [Vulcano forjando os raios de Júpiter (1636-1638), do pintor espanhol Pedro Pablo Rubens (1577-1640). Óleo sobre tela, 182,5cm x 99,5cm. Museu do Prado, Madrid, Espanha]” (COIMBRA, 2016c, p. 56); e
- iii) Texto imagético 3: “*Hefesto. Dibujo a plumilla, sin fecha* [Hefesto. Desenho a caneta de pena, sem data]” (COIMBRA, 2016c, p. 57).

A respeito do arranjo e da disposição dessas materialidades imagéticas, elas estão textualizadas logo abaixo da SDV 1 e da seção *En esta unidad* (Nesta unidade). Não podemos perder de vista que a formulação da materialidade da SDV 1 está assentada em letra bastão, com caracteres em dimensões de destaque. Essa informação torna-se relevante na medida em que há um jogo discursivo entre o verbal e o imagético, e a ênfase no verbal da primeira sequência discursiva que citamos, devido aos caracteres em destaque, faz com que os sentidos aí produzidos percorram pelos textos imagéticos em tela, e se assentem, temporariamente, no tecido visual de modo a acarretar o reducionismo de seu potencial simbólico de significação. Como podemos observar, as três materialidades imagéticas estão textualizadas a partir do efeito de unidade engendrado pelo *regime enunciativo didático*. Nesse sentido, as discursividades que divisamos se inscrevem na estrutura equívoca dos textos imagéticos, fazendo-os com que sejam significados a partir da perspectiva discursiva que aventamos sobre o batimento entre os significantes “preconceitos”, “desafios” e “mundo do trabalho”.

Entretanto, a materialidade imagética significa com a elisão do verbal. A perspectiva teórica a qual nos filiamos versa sobre o não-todo da imagem. Há a instância do real que resiste à simbolização, porém seus efeitos se inscrevem por meio da opacidade constitutiva do não verbal, fazendo-o significar, diferentemente, dos efeitos (im)postos por meio do *regime enunciativo didático* produzido pelas autoras. Dessa forma, realizamos alguns recortes nos

textos imagéticos de modo a possibilita-nos aventar hipóteses de efeitos outros, e assim, conjecturar possíveis posições-sujeito dos alunos. Vejamos:

SDI 1: o corpo do homem e a toga no texto imagético 1, página 56.

SDI 2: o olhar do homem, a chama alvo de seu olhar, a armadura no chão, a posição do homem no texto imagético 2, página 56.

SDI 3: a galeia, a espada, o homem sentado, a lança no texto imagético 3, página 57.

SDI 4: a imagem da mulher no escudo no texto imagético 3, página 57.

SDI 5: o homem no texto imagético 1, o homem no texto imagético 2, o homem no texto imagético 3, página 56 e 57.

Os recortes, conforme viemos efetuamos em nossas análises no âmbito deste trabalho, tratam de possíveis pontos de *punctum*, o que permitiriam ao sujeito interpretante construir redes de formulações visuais. Dessa maneira, o *indizível* se presentificaria na materialidade imagética, tendo em conta a sua propriedade opaca. Assim sendo, com ancoragem na SDI 1, vemos que esses elementos visuais podem funcionar como operador de memória que projetam formulações sobre deuses gregos, em que temos a figura do belo e do perfeito. Igualmente, nesse movimento interpretativo, o texto imagético 1 nos possibilita aventar a formulação visual da obra do artista renascentista Michelangelo, em que temos a escultura *David* feita de mármore. Na SDI 2, conjecturamos a formulação visual de um ferreiro produzindo armaduras e armas no período medieval, o que também nos permite discursivizar acerca da tradição de ofícios e de saberes que eram passados de pais para os filhos. A SDI 3 faz operar o sentido de guerra, de batalhas, em que o tecido imagético possibilita significar que o soldado está sentado e organiza o equipamento de combate para a próxima luta. Ainda acerca do texto imagético 3, com ancoragem na SDI 4, podemos aventar a discursivização de uma história de amor, em que o soldado vai à guerra com o pensamento em sua amada. Com relação à SDI 5, algum aluno pode filiar-se a certa rede de sentido que se torna visível o fato de a mulher não estar sendo representada nos textos imagéticos, de modo que esse efeito de invisibilidade da mulher faz com que se inscreva uma discursividade machista, etc.

Vemos que o fechamento de sentidos é da ordem da impossibilidade. Na realidade, opera-se a interpretação sob o efeito ideológico, em que temos a inscrição da materialidade visual na historicidade, e crer essa interpretação como definitiva é da ordem do imaginário. Observamos que os sentidos se assentam, temporariamente, nos textos imagéticos em tela, de modo que eles são errantes e, em certa medida, são administráveis pelo verbal. Assim sendo,

tendo em vista a constituição do sujeito interpretante, neste caso, conjecturamos o aluno, devemos considerar que o sentido sempre pode ser outro.

No parágrafo anterior, buscamos jogar com certos efeitos de sentido que são possíveis de serem engendrados a partir do *punctum* dos textos imagéticos. Indubitavelmente, alguns desses efeitos que aventamos configurariam pontos de dispersão do *dizível* do *regime enunciativo didático*, na medida em que eles fazem deslizar do efeito de sentido que aventamos, anteriormente, de quando enfocamos os possíveis percursos de sentido com base nas sequências discursivas analisadas (SDV 1 a SDV 5). Neste momento, lançamo-nos a problematizar e analisar o modo como estão sendo operacionalizados os tais textos imagéticos em conformidade com as três primeiras questões da seção *¡Para empezar!* (Para começar!). Observemos as sequências discursivas a seguir:

SDV 6: “[...] *Las imágenes de al lado representan a un dios: Hefesto, para los griegos; conocido como Vulcano por los romanos. Por los objetos que tiene en manos y la acción que ejecuta, ¿de qué dios se trata? Investígalo*” ([...] As imagens ao lado representam um deus: Hefesto, para os gregos; conhecido como Vulcano para os romanos. Pelos objetos que ele tem em mãos e pela ação que executa, de que deus se trata? Pesquise), página 57.

SDV 7: “*Observa los detalles de cada una de las imágenes de al lado: a) ¿Cómo es su cuerpo? b) ¿Cuál es la relación entre su apariencia física y el trabajo que ejecuta?*” (Observa os detalhes de cada uma das imagens ao lado: a) Como é o seu corpo? b) Qual é a relação entre a sua aparência física com o trabalho que executa?), página 57.

SDV 8: “*La sociedad contemporánea suele organizar el trabajo en dos: el manual y el intelectual. a) ¿En qué tipo de trabajo se podría inserir el trabajo que ejecuta Hefesto o Vulcano? [...]*” (A sociedade contemporânea tende a organizar o trabalho em dois: o manual e o intelectual. a) Em que tipo de trabalho poderíamos incluir o trabalho executado por Hefesto ou Vulcano? [...]), página 57.

Na SDV 6, encontramos alguns trajetos de sentido que conformam o *dizível* dos três textos imagéticos, efeitos que foram discursivizados pelas autoras do livro didático. Com base na formulação dessa sequência discursiva, temos o fato de que as três imagens representam um deus. Trata-se, na verdade, segundo as autoras, da formulação visual do mesmo deus, de

modo que as imagens configuram uma paráfrase visual, e por conseguinte, as três passam a ser significadas em conjunção. Esse direcionamento de leitura, dado pelo *regime enunciativo didático*, pode gerar um efeito de estranhamento por parte do leitor, o aluno de espanhol, uma vez que cada materialidade imagética em tela apresenta uma sintaxe visual distinta. Ou seja, conforme podemos observar no âmbito intradiscursivo visual dos textos imagéticos, eles são constituídos por diferentes estruturas e por diferentes elementos visuais.

Contudo, não estamos desconsiderando o fato de as três imagens portarem elementos visuais em comum. Podemos entender que tais elementos, em alguma medida, permitem-nos estabelecer uma relação parafrástica entre as referidas imagens, de modo a gerar um certo efeito de sentido que nos leve a ponderar que se trata, portanto, de formulações imagéticas do mesmo deus. Assim sendo, por meio da formulação oriunda da SDV 6, qual seja: “*por los objetos que tiene em manos y la acción que ejecuta* [pelos objetos que ele tem em mãos e pela ação que executa]”, podemos entrever que essa sequência discursiva imagética comporta o *punctum* em que as autoras se ancoram, para que os três textos imagéticos conformem uma paráfrase. Com base no recorte efetuado pelas autoras no tecido imagético, consideremos a sequência discursiva que apresentamos a seguir. Vejamos:

SDI 6: o martelo e a ação executada no texto imagético 1, o martelo e a ação executada no texto imagético 2, o martelo e a ação executada no texto imagético 3, página 56 e 57.

Considerando a sequência discursiva imagética apresentada acima, motivamo-nos em elaborar as seguintes perguntas, a saber:

- i) Em que medida podemos considerar que se trata do mesmo martelo, ou melhor, da mesma ferramenta?
- ii) Em que medida podemos considerar que se trata da mesma ação executada, de forma a configurar uma paráfrase?
- iii) Será que se trata da execução da mesma ação se considerarmos que o texto imagético 1 discursiviza o trabalho de um juiz conselheiro do sínédrio, se o texto imagético 2 discursiviza o trabalho de um ferreiro medieval na confecção de armaduras e de armas, e se o texto imagético 3 discursiviza o trabalho de um soldado que se prepara para a batalha?
- iv) Considerando as proposições elaboradas no item anterior, poderíamos dizer que se trata do mesmo objeto (um martelo) nos três textos imagéticos? Assim sendo,

considerando a sequência das imagens, poderíamos dizer que se trata de um malhete, de um martelo para forjar, e de um martelo de guerra?

Por meio da formulação linguística da SDV 7, que se refere à segunda questão da seção *¡Para empezar!* (Para começar!), compreendemos que o primeiro questionamento dessa questão versa sobre o aspecto descritivo das imagens, modo que a ancoragem na SDI 5 permite o aluno descrever que os textos imagéticos possuem formulações visuais de corpos masculinos e que estão expostos o peitoral e os ombros. A partir desse recorte visual, pode-se produzir um efeito de sentido sobre a padronização de corpos na sociedade, com o enfoque na estética. Já a segunda questão demanda que o aluno efetue gestos de leitura e de interpretação das referidas descrições efetuadas com o trabalho que se executa nas imagens. Assim, por meio da formulação da pergunta em singular “¿Cuál es la relación entre su apariencia física y el trabajo que ejecuta? [Qual é a relação entre a sua aparência física com o trabalho que executa?]”, deflagra-se o efeito de que o aluno terá entendido que se trata do mesmo deus nos três textos imagéticos. Portanto, a partir desse efeito, é esperado que o aluno compreenda que a Figura 13 é um sequenciamento de paráfrases visuais, de modo que nas três imagens a figura masculina executa o mesmo trabalho. Ou seja, requer-se que o aluno se inscreva na rede de sentidos produzida pelas autoras no jogo discursivo da seção *¡Para empezar!* (Para começar!), em que há a imbricação da materialidade verbal com a não verbal. Nesse sentido, tendo em conta a possibilidade de deslize do efeito de unidade produzido pelas autoras, os alunos poderiam se filiar a outras redes de sentido, de forma que a relação da aparência com a execução, a ser lida-interpretada pelo aluno na proposta do exercício, pode ser diferente da esperada pela orientação de resposta do livro didático. Vejamos, a seguir, a orientação de resposta para as questões demandadas na SDV 7 (Tabela 5).

Tabela 5 - Sugestão de resposta das questões referentes à SDV 7 do RD 6.

2.	Versão original em espanhol	Tradução livre em português
a)	<i>En las tres imágenes, se ve a un hombre fuerte, a través de los detalles de sus muslos.</i>	Nas três imagens, observa-se um homem forte, através dos detalhes de seus [músculos].
b)	<i>Sus instrumentos de trabajo son la bigornia y el fuego. Para ese tipo de trabajo, se necesita fuerza, ya que el fraguado de distintos metales no es una tarea ardua.</i>	Sus instrumentos de trabalho são a bigorna e o fogo. Para esse tipo de trabalho, precisa-se de força, já que forjar distintos metais [não] é uma tarefa árdua.

Fonte: *Cercanía Joven 3* (COIMBRA, 2016c, p. 250).

Com base nos dados da tabela (Tabela 5), recortamos a seguinte sequência, qual seja: SDV 9: “*Sus instrumentos de trabajo son la bigornia y el fuego*” [Seus instrumentos de trabalho são a bigorna e o fogo]. Como podemos observar, considerando o jogo discursivo entre o verbal e o não verbal, o significante linguístico “*el fuego* [o fogo]” possui uma correspondência visual somente no texto imagético 2. Desse modo, tendo em conta que se trata de uma sequência de paráfrases visuais, conforme o *dizível* do regime enunciativo didático, em que um “*hombre fuerte* [homem forte]” executa a mesma ação, o entendimento é de que “o fogo” fica subjacente no texto imagético 1 e no 3.

Acerca da SDV 8, podemos entrever possíveis rupturas do efeito de fechamento-textual da seção *¡Para empezar!* (Para começar!). Na instância discursiva da aula, aventamos a possibilidade de se promover o acionamento de sentidos outros, na medida em que temos a formulação “*el trabajo [...] manual y el intelectual* [o trabalho [...] manual e o intelectual]” (SDV 8). Desse modo, a depender da filiação a redes de sentido, o que permitirá ao aluno e/ou ao professor mobilizar(em) questões acerca da escansão de sentidos na sociedade (Cf. PÊCHEUX, 2014[1975]). Nesse momento, podemos dizer que há a movência certos sentidos. Consideramos que o efeito de sentido, o *dizível*, produzido pelas autoras na SDV 6, em que se assentava, provisoriamente, nos textos imagéticos, sendo eles constituídos como a paráfrase visual do deus Hefesto/Vulcano, cede seu espaço semântico, para que a opacidade constitutiva permita que se perpassasse os efeitos de sentido produzidos pela SDV 1, com os significantes linguísticos “preconceitos”, “desafios” e “mundo do trabalho”.

Nesse sentido, considerando as múltiplas (im)possibilidades de interpretações, permitamo-nos um último questionamento, qual seja: em que medida podemos articular e alinhar a formulação intradiscursiva visual dos três textos imagéticos (Figura 13), com a questão da divisão de trabalho (intelectual e manual) no âmbito da sociedade contemporânea, mencionado na SDV 8, de modo que produzir implicações como “preconceitos” e “desafios” a serem enfrentados no “mundo do trabalho”? Não temos a resposta. Contudo, não podemos perder de vista o fato de que há sentidos em disputa, os quais perpassam pela formulação visual dos textos imagéticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“é pelo olhar, é pelo que essa teoria tem a nos dizer sobre esse amor pela língua[gem]”
(DE NARDI, 2007, p. 170)*

No decorrer deste trabalho, voltamo-nos para a instância discursiva da aula de língua estrangeira moderna, mais precisamente, de língua espanhola, de modo que centramos a nossa atenção para o livro didático de espanhol. Desse modo, ancorados na perspectiva discursiva, apregoada por Michel Pêcheux, consideramos o livro didático como um objeto simbólico que encerra um efeito de unidade. Então, considerando o jogo discursivo de que se constitui esse objeto simbólico, circunscrevemo-nos aos textos imagéticos que aí se encontram, supostamente, harmonizados sob o efeito de fechamento-textual. Assim sendo, no âmbito deste trabalho, interessamo-nos pela trama discursiva do texto imagético em circulação nos livros didáticos de espanhol.

Desse modo, propusemo-nos em analisar e problematizar o modo de operacionalização dos textos imagéticos que circulam nos livros didáticos da coleção *Cercanía Joven*, cujas obras foram avaliadas e aprovadas pelo PNLD de 2018, triênio 2018-2020. Noutras palavras, tratamos de tecer ponderações acerca das imagens que se encontravam nesse referido espaço discursivo. E, conforme dissemos na introdução desta dissertação, a nossa motivação para a investigação que realizamos se deu ao fato de que experienciamos a movência de sentidos a partir da leitura-interpretação da imagem feita por uma aluna. Esse acontecimento, em certa medida, provocou a ruptura do efeito de unidade que assentava a imagem no espaço discursivo do livro didático, de forma que o sentido que foi engendrado pela aluna não atendia ao *dizível* do texto imagético. Sendo assim, a nossa filiação ao campo teórico-metodológico pecheuxtiano nos possibilitou o entendimento de que a imagem é materialidade significativa, sendo, por conseguinte, produtora de *discurso*.

Dito isso, tendo em conta a circulação da materialidade imagética no livro didático de espanhol, uma das implicações que consideramos é que a sua textualização se dá por meio de um *regime enunciativo didático*, que versa sobre o trabalho de discursivização do autor em uma (possível) tentativa de conter o equívoco e a dispersão de sentidos. Desse modo, a noção de *regime enunciativo didático* consta do acontecimento de alinhar os (im)possíveis sentidos que podem ser engendrados a partir do texto imagético, de modo a assegurar o efeito de fechamento-textual. Ou seja, compreendemos que se trata de uma tentativa de enclausurar o *discurso* a partir do efeito de unicidade instaurado pelo autor.

Dessa forma, conforme apresentamos ao longo de nosso trabalho, esse efeito de unicidade refere-se ao *dizível* da materialidade imagética, que se encontra sob os efeitos (im)postos pelo *regime enunciativo didático*. Nesse sentido, dada a opacidade constitutiva da linguagem e a constituição sócio-histórica e ideológica do aluno, que lê-interpreta o texto imagético na instância discursiva da aula, não podemos perder de vista os (im)possíveis *pontos de fuga* (Cf. FERNANDES, 2013; 2017) que, por sua vez, conformam o *indizível*. Portanto, pensar nos textos imagéticos em circulação nos livros didáticos de espanhol é considerar os efeitos do (*in*)*dizível* do produzidos pelo *regime enunciativo didático*.

Em nosso trabalho, realizamos uma escuta discursiva nos três livros da coleção *Cercanía Joven*, em que enfocamos nos exercícios que contemplavam a proposição de leitura e de interpretação do texto imagético. Assim, tendo em conta o jogo discursivo do verbal com o não verbal, pudemos entrever os efeitos do *indizível*, ou seja, aquilo que escapava do “logicamente estabilizado” (PÊCHEUX, 2015a[1983], p. 23). Nessa medida, sem a pretensão de lançar um juízo de valor acerca do *dizível* desses textos imagéticos, recortamos o nosso material de análise em seis recortes discursivos.

A partir desses recortes, considerando-os como unidade discursiva, recortamos sequências discursivas verbais e imagéticas. Assim, de posse dessas sequências discursivas, no batimento entre descrição e interpretação, pudemos aventar a hipótese de interpretações do aluno, em uma posição-sujeito leitor frente ao texto imagético, e verificamos que há (im)possíveis sentidos que vão além do *regime enunciativo didático*, estabelecido pelas autoras do acontecimento de textualização (discursivização) da materialidade imagética no livro didático. Portanto, em nosso mo(vi)mento analítico, deparamo-nos com a *fal(h)a* da imagem nas obras da coleção *Cercanía Joven*.

Assim, lidamos com (im)possíveis *pontos de fuga*, efeitos outros que se dão na relação constitutiva entre linguagem, história e sujeito. Desse modo, em cada recorte analisado, em que tínhamos o *regime enunciativo didático* a regimentar e asseverar o efeito-um da unidade discursiva, na verdade, observamos que se trata de um espaço constituído de tensão e de equívoco. Dado o arranjo e a disposição dessas formas de linguagem no espaço discursivo do livro didático de espanhol como língua estrangeira, notamos que o verbal e o imagético não se complementam no sentido de fechar a significação e os gestos de interpretação, mas eles se suplementam, de forma que potencializam a movência de sentidos. Ademais, a partir das análises efetuadas nas obras da referida coleção e considerando o recorte apresentado do Edital de Convocação 04/2015, que versa sobre as condições e as especificações para a inscrição e a avaliação dos livros didáticos do PNLD de 2018, podemos dizer que há um

efeito de decalque, de modo que as obras se apresentam estar sob medida para atender as diretrizes e as condições impostas pelo edital mencionado. Entretanto, de modo geral, observamos que a falha se presentifica, na medida em que os sentidos são moventes, principalmente, quando há a tentativa de se engendrar o efeito de fechamento-textual, de completude no tocante ao verbal e o imagético.

Nesse sentido, com o esteio da AD pecheuxtiana, colocamo-nos no entremeio, entre o *dizível* e o *indizível* da materialidade imagética. Nessa relação intervalar, tendo em conta a propriedade opaca da imagem, pudemos divisar os (im)possíveis furos na estrutura do *regime enunciativo didático*, bem como entrevemos a movência de sentidos no jogo discursivo estabelecido nessa imbricação do verbal com o imagético, que, por sua vez, é constituído por uma hiância estrutural, provocando um desencaixe entre ambas as linguagens.

Assim, em nossas análises, pudemos relacionar a questão do *indizível* à incompletude da materialidade simbólica, em que temos em jogo o real da língua e o real da imagem. Portanto, a língua não permite que tudo seja dito, e, desse modo, imagem também não mostra tudo. A partir dessa perspectiva, pudemos entrever os efeitos dessa impossibilidade de inscrição nos seis recortes discursivos analisados. Tendo em consideração a trama discursiva do texto imagético no livro didático de espanhol, o alicerce na AD pecheuxtiana nos permite refletir sobre o potencial simbólico da materialidade imagética. Dessa forma, entendemos que problematizar o *regime enunciativo didático*, de modo a ponderar os efeitos do *indizível* na instância discursiva da aula de língua estrangeira, pode trazer implicações que resvalam na proposta da coleção *Cercanía Joven*, de que as atividades de texto no livro didático “*lleven al alumno a posicionarse críticamente en el mundo* [levem o aluno a posicionar-se criticamente no mundo]” (COIMBRA, 2016a, p. 184).

Neste momento, permitamo-nos retomar o questionamento que formulamos na introdução deste trabalho, qual seja: “como lidar com essa contingência, com essa (im)possibilidade de leitura-interpretação produzida pelo aluno a partir da materialidade imagética?” Pois bem, não pretendemos apresentar uma resposta ou um caminho a ser seguido, porque, de fato, sabemos que não há. Em realidade, não temos o controle no engendramento de sentidos, e, conforme ponderou Pêcheux (2015a[1983], p. 29) sobre o real, “a gente se depara com ele”. Portanto, não podemos perder de vista que o *dizível* do texto imagético no livro didático pode “se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (PÊCHEUX, 2015a[1983], p. 53). Nesse sentido, acreditamos que o professor deve estar sensível a essa leitura-interpretação do aluno ante o texto imagético, pois, na instância

discursiva da aula, temos que considerar que há processos discursivos, em que lidamos com o incessante movimento dos sujeitos e dos sentidos.

Assim sendo, coadunamos com as considerações de De Nardi (2007), em que a autora tematiza que a AD nos coloca no lugar de (re)significar as nossas práticas pedagógicas, permitindo-nos “desacomodar-se, deixando de aceitar o *óbvio* e instaurando” (DE NARDI, 2007, p. 166, grifo da autora). Dessa forma, tendo em conta o fato de o panorama discursivo haver-nos possibilitado problematizar as evidências instauradas pelo *regime enunciativo didático*, consideramos que a filiação à AD nos enseja (re)significar o modo de apreensão do livro didático nas aulas de língua estrangeira. As práticas pedagógicas com o alicerce do livro didático, tomando-o a partir de uma perspectiva discursiva, com a ancoragem na incompletude, no não-todo da materialidade simbólica, permitem-nos conferir uma nova tonalidade ao efeito de fechamento-textual que constitui o livro didático. Com esse entendimento, a partir dos efeitos do *indizível* que elencamos em nossos gestos de interpretação, passamos a considerá-lo como um instrumento de ensino-aprendizado munido de um potencial de significação didática. Portanto, problematizar o modo de textualização (discursivização) do imagético no livro didático, por exemplo, a nosso ver, são leituras-interpretações outras, que, não as vemos a partir da perspectiva do defeito ou do erro, de modo que são efeitos de sentido decorrentes da impossibilidade de se estabelecer a unidade plena do texto (Cf. ORLANDI, 2001).

Nessa medida, ao ponderar acerca do não-fechamento pleno dos sentidos, o professor pode se valer de sua autonomia no fazer pedagógico, no planejamento e na execução de suas aulas, de forma a problematizar e a adequar o livro didático, tendo em consideração as suas relações de (des)identificação, para que possa, assim, atender aos objetivos didático-pedagógicos da aula. Também, não podemos perder de vista de que é preciso uma prática pedagógica que valorize a posição sujeito-leitor do aluno. Desse modo, por meio deste trabalho, convidamos os professores de espanhol e de outras línguas estrangeiras a serem sensíveis ao *indizível* do texto imagético, de modo que seja bem-vinda a leitura-interpretação do aluno, e, assim, a refletirmos acerca dos (im)possíveis *pontos de fuga* do *regime enunciativo didático*. Nesse sentido, entendemos que o professor deve ser compreensível à incidência desse real que resiste em simbolizar, mas que seus efeitos se inscrevem por meio de um *indizível*. Dito isso, pontuamos a necessidade de dar decorrências às considerações elencadas nesta pesquisa, seja por meio de oficinas com aos professores da educação básica, de forma a aportar, em alguma medida, ao ensino e ao aprendizado de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

Referências teóricas

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. [et al] Tradução e introdução: NUNES, J. H. Papel da Memória. Campinas, SP: Editora Pontes, 2015 [1983].

AGUSTINI, C.; RODRIGUES, E. A.; O silêncio e o real. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L.; BRANCO, L. K. A. C. (Org.). Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, Editora RG, 2011.

AGUSTINI, C. L. H.; ARAÚJO, É. D.; LEITE, J. D. A leitura do texto não-verbal imagético em livros didáticos: reflexões a partir de um olhar discursivo. Entremeios, Pouso Alegre, v. 14, p. 213-231, jan./jun. 2017.

AGUSTINI, C. L. H. Sujeito e singularidade: (n)a enunciação fotográfica. Desenredo, Passo Fundo, v. 3, n. 2, p. 245-254, 2007.

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de estado. Tradução: Joaquim José de Moura Ramos. Editorial Presença, 1970.

BARTHES, R. A câmara clara: nota sobre a fotografia. Tradução Júlio Castañon Guimarães. – [ed. especial] - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015 [1980].

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação 04/2015 -CGPLI. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39561-pnld-2018-edital-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso: 03/05/2020.

CAPANEMA, C. A.; VORCARO, A. M. R. A condição do ser falante no nó borromeano. Estilos clin., São Paulo, v. 22, n. 2, maio/ago., 2017, 388-405.

CORACINI, M. J. R. F. O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. 3ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

COURTINE, J.; MARANDIN, J. Que objeto para a Análise de Discurso. In: CONEIN, Bernard; COURTINE, Jean-Jacques; GADET, Françoise; MARANDIN, Jean Marie; PÊCHEUX, Michel (Orgs.). Materialidades Discursivas. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016 [1981].

COURTINE, J. O tecido da memória: algumas perspectivas de trabalho histórico nas ciências da linguagem. Polifonia. Cuiabá, v. 12, n. 2, 2006.

COURTINE, Jean-Jacques. Decifrar o corpo: pensar com Foucault. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COURTINE, Jean-Jacques. Discurso e imagens: para uma arqueologia do imaginário. In: PIOVEZANI, Carlos; CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (Org.). Discurso, Semiologia e História. São Carlos: Claraluz, 2011.

DAVALLON, J. A imagem, uma Arte de Memória. In: ACHARD, P. [et al] Tradução e introdução: NUNES, J. H. Papel da Memória. Campinas, SP: Editora Pontes, 2015[1983].

DE NARDI, F. S. Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade. Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Instituto de Letras/ UFRGS, 2007.

FERNANDES, C. A resistência da imagem: uma análise discursiva dos processos de leitura e escrita de textos visuais. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2013.

FERNANDES, C. O visível e o invisível da imagem: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

FERNANDES, C. Entre o ver e o ler: gestos de leitura da materialidade visual implicando outros gestos de ensino. In: *Análise do Discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux)*. INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

FERREIRA, M. C. L. Análise de discurso e seus objetos. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos; CASTELLO BRANCO, L. A. (Orgs.). *Análise de discurso no Brasil: Pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas, Editora RG, 2011.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua na Análise do Discurso. *Organon (UFRGS)*, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003.

GADET, F.; LEON, J.; MALDIDIER, D.; PLON, M. Apresentação da conjuntura em linguística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. In: *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux / organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradução Bethania S. Mariani [et al.]*. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1969].

GREGOLIN, M. R. Análise do discurso e semiologia: enfrentando discursividades contemporâneas. In: *Discurso, semiologia e história / PIOVEZANI, C.; CURCINO, L. SARGENTINI, V. (Orgs.)*. São Carlos: Claraluz, 2011.

HAROCHE, C.; PÊCHEUX, M.; HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. Tradução de Roberto L. Baronas e Fábio C. Montanheiro. *Linguagem*, São Carlos, n. 3, out./nov. 2008 [1971].

HENRY, P. A ferramenta imperfeita: Língua, sujeito e discurso / Paul Henry; tradução: Maria Fausta P. de Castro; com um posfácio de Oswald Ducrot. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013 [1977].

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux / organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradução Bethania S. Mariani [et al.]*. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1969].

HENRY P. A história não existe? In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.) [et al.]. *Gestos de Leitura*. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1984].

HERBERT, T. (Michel Pêcheux). Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social. In: *Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi*. Campinas, SP: 4ª Edição. Pontes Editores, 2015.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: Memória e história na/da análise do discurso. INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011a.

INDURSKY, F. O enlace entre o pictórico, o político e o textual. Anais: Encontro de Estudos da Linguagem e Encontro Internacional de Estudos da Linguagem. Pouso Alegre: Universidade do Vale do Sapucaí, 2011b.

JAKOBSON, R. Linguística e comunicação. 19ª ed. São Paulo: Cultrix. 2007 [1963].

JORDÃO, A. B.; PETRI, V. NO entremeio da Análise de Discurso e da Psicanálise: as bordas do real. Entremeio [Revista de Estudos do Discurso]. Pouso Alegre (MG), vol. 16. p. 133-147, jan.-jun. 2018.

JORGE, M. A. C.; FERREIRA, N. P. Lacan, o grande freudiano. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1957].

LAGAZZI, S. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significativa. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L.; BRANCO, L. K. A. C. (Org.). Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, Editora RG, 2011.

LEITE, J. D. Discursivizações sobre Ayrton Senna e certa representatividade de brasilidade. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: UFU, 2010.

LONGO, L. Linguagem e psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MALDIDIER, D. A inquietação do discurso - (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2017 [1989].

MARIANI, B. Silêncio e metáfora, algo para se pensar. Revista Trama, v. 3, n. 5, p. 55-71, 2007.

MARIANI, Bethania; MAGALHÃES, Belmira. Lacan. In: Oliveira, Luciano Amaral. Estudos do Discurso: perspectivas teóricas. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MILANEZ, N. Materialidades da imagem no cinema: discurso fílmico, sujeito e corpo em A Dama de Ferro. Revista movendo ideias, v. 17, n. 2, 2012.

MILNER, J. C. O amor da língua / Jean-Claude Milner; tradução e notas: Paulo Sérgio de Souza Júnior. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012 [1987].

MILNER, J. C. Os nomes indistintos / Jean-Claude Milner; tradução: Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006 [1983].

MITTMANN, S. Texto imagético e autoria. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). Memória e história na/da análise de discurso. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P. / LAGAZZI S. (Org.). Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade. Pontes Editores, 2017: Campinas, SP. 3ª Edição.

ORLANDI, E. P. Análise do discurso: princípios e procedimentos. 12ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007 [1992].

ORLANDI, E. P. Discurso e Leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. Discurso e Texto: formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. Rua, Campinas, Labeurb, Nudecri, n. 1, p. 35-47, 1995.

ORLANDI, E. P. Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, E. P. Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. Estudos da Língua(gem), Vitória da Conquista, n. 1, p. 9-13, junho/2005.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? In: Linguística: questões e controvérsias. Uberaba, 1984. p. 9-26. (Série Estudos, 10).

ORLANDI, E. P. (Org.). Instituição, relatos e lendas: narratividade e individuação dos sujeitos. Pouso Alegre: Univás; Campinas: RG Editores, 2016.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux / organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradução Bethania S. Mariani [et al.]. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1975].

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux / organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradução Bethania S. Mariani [et al.]. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1969].

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux / organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradução Bethania S. Mariani [et al.]. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1969].

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.) [et al.]. Gestos de Leitura. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1982].

PÊCHEUX, M. O discurso: estrutura ou acontecimento? Campinas, SP: Pontes Editores, 2015a [1983].

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. [et al] Tradução e introdução: NUNES, J. H. Papel da Memória. Campinas, SP: Editora Pontes, 2015b [1983].

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio / Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. – 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1975].

PÊCHEUX, M. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio / Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. – 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1978].

RODRIGUES, E. A. O jogo verbal vs. não-verbal: (re)formulação de estereótipos nas estampilustradas primeiras histórias. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: UFU, 2008.

SARGENTINI, V. M. Contribuições da semiologia histórica à análise do discurso. In: Discurso, semiologia e história / PIOVEZANI, C.; CURCINO, L. SARGENTINI, V. (Orgs.). São Carlos: Claraluz, 2011.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. O arquivo e a circulação de sentidos. Conexão das Letras. Porto Alegre, v. 9, n 11, 2014, p. 23-30.

SAUSSURE, F. Curso de linguística geral. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SILVA, F. Análise do livro didático de espanhol do programa nacional do livro didático - PNLD 2014. Ensino & Multidisciplinaridade, São Luís, v. 1, n. 1, jan./jul., 2015.

SILVA, A. P. P. F. Bakhtin. In: Oliveira, Luciano Amaral. Estudos do Discurso: perspectivas teóricas. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ZOLIN-VESZ, F. (Org.). A (In)Visibilidade da América Latina no Ensino do Espanhol. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SOUZA, T. C. C. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. Rua, Campinas: 7, p. 65-94, 2001.

SOUZA, T. C. C. Imagem, textualidade e materialidade discursiva. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L.; BRANCO, L. K. A. C. (Org.). Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, Editora RG, 2011.

SOUZA, T. C. C. Perspectivas da análise do (in)visível: a arquitetura discursiva do não verbal. Rua, Campinas-SP, v. 24, n. 1, p. 17-35, jun. 2018.

Referências do material de análise e da epígrafe imagética

COIMBRA, L. Cercanía Joven: espanhol, 1º ano: ensino médio / Ludmila Coimbra, Luíza Santana Chaves; organizadora Edições SM. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016a.

COIMBRA, L. *Cercanía Joven: espanhol, 2º ano: ensino médio* / Ludmila Coimbra, Luíza Santana Chaves; organizadora Edições SM. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016b.

COIMBRA, L. *Cercanía Joven: espanhol, 3º ano: ensino médio* / Ludmila Coimbra, Luíza Santana Chaves; organizadora Edições SM. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016c.

GARCÍA, M. A. J.; HERNÁNDEZ, J. S. *Español sin fronteras, Vol. 2. 4. Ed.* – São Paulo: Scipione, 2011.