

Reflexões sobre a imagem no livro didático de língua estrangeira

Reflections on the image in the foreign language textbook

Felipe Gonçalves Carneiro¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO
felipe.carneiro@ifto.edu.br

João de Deus Leite²

Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT
joaodedeus@mail.uft.edu.br

RESUMO: Estamos interessados, neste artigo, na problematização do modo como a imagem se apresenta no livro didático de língua estrangeira; no caso, do livro de língua espanhola. À luz da Análise de Discurso francesa de base pecheutiana e orlandiana, estamos inscritos no pressuposto de que, entre o verbal e o imagético, há uma relação de (des)encaixe constitutivo. Nesse sentido, esse pressuposto deixa flagrantemente efeitos para o ensino e a aprendizagem de uma língua, em que verbal e imagético se apresentam como materialidade significativa. Por mais que a análise empreendida se assente em um recorte discursivo do livro didático da primeira série do Ensino Médio, ele é representativo de um funcionamento mais amplo. Desse recorte, derivamos sequências discursivas verbais (SDV) e sequências discursivas imagéticas (SDI) para mostrarmos os efeitos de sentido que essa relação deixa entrever em termos de gestos de leitura. As análises apontam para o efeito de fechamento-textual da relação entre verbal e imagético. Contudo, na esteira da perspectiva discursiva, analisamos e problematizamos os pontos de dispersão a que esse efeito se inscreve.

Palavras-chave: Discurso; Real; Unidade Dispersão.

ABSTRACT: We are interested, in this article, in the problematization of the way in which the image is presented in the foreign language textbook; in this case, the Spanish-language book. In the light of the Pecheutian and Orlandian-based French Discourse Analysis, we are inscribed in the assumption that, between the verbal and the imagery, there is a relationship of constitutive (dis)fit. In this sense, this assumption reveals effects for the teaching and learning of a language, in which verbal and imagery are presented as significant materiality. As much as the analysis undertaken is based on a discursive clipping from the textbook of the first grade of high school, it is representative of a broader functioning. From this clipping, we derive verbal discursive sequences (SDV) and imagery discursive sequences (SDI) to show the meaning effects that this relationship reveals in terms of reading gestures. The analyzes point to the textual-closing effect of the relationship between verbal and imagery. However, in the wake of the discursive perspective, we analyze and problematize the dispersion points to which this effect is inscribed.

Keywords: Discourse; Real; Unity Dispersion.

¹ Doutorando em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), *Campus Araguaína*.

² Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), *Campus de Araguaína*.

Introdução

Neste artigo, enfocamos uma imagem que se encontra no livro didático de língua estrangeira moderna, destinado a alunos brasileiros de língua espanhola. O material de análise escolhido pertence ao conjunto de obras que foram avaliadas e disponibilizadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). As reflexões que tecemos acerca dessa materialidade de linguagem de nosso interesse estão ancoradas a partir do dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso (AD). Assim sendo, inscritos no campo discursivo pecheutiano e orlandiano, interessa-nos o modo de funcionamento da imagem, utilizada como recurso didático-pedagógico na medida em que ela se apresenta no livro didático de espanhol da coleção *Cercanía Joven*, bem como pelo professor com o subsídio do material didático em questão na instância de atuação pedagógica no espaço educacional.

A partir das contribuições de Lagazzi (2021), debruçamo-nos sobre a imagem de maneira a concebê-la como materialidade significativa. Ademais, dadas as implicações epistemológicas da perspectiva discursiva de nossa filiação para as noções de língua(gem), de história e de sujeito, voltamo-nos ao livro didático, coadunando com a seguinte assertiva, qual seja, a “potência da imagem em mobilizar os sujeitos” (LAGAZZI, 2021, p. 5892). Dessa forma, observamos que, ao se fazer menção acerca da mobilização de sujeitos pela imagem, implica considerar o movimento evanescente de sentidos, já que a “questão da *constituição do sentido* se junta à da *constituição do sujeito*” (PÊCHEUX, 2014a [1975], p. 140, grifos do autor).

Nessa perspectiva, dado o nosso interesse pelo modo de funcionamento da materialidade não verbal como recurso didático-pedagógico, é importante ressaltar que, ao tratar de questões concernentes à constituição de sentidos a partir da teoria materialista do discurso, é ter em consideração que eles não se fecham nem se esgotam. Lagazzi (2021, p. 5892) nos esclarece que, ao se tematizar acerca “da captura simbólica do sujeito pela imagem e dos processos ideológicos de identificação aí envolvidos é estabelecer, pelo olhar, uma relação ímpar com a produção de sentidos” (LAGAZZI, 2021, p. 5892). A nosso ver, essa relação ímpar, citada pela autora, está em consonância com o postulado de que na estrutura da imagem há elementos visuais, denominados como *punctum* (BARTHES, 2015 [1980]), que são capazes de capturar o sujeito, alicerçando-o no processo de construção de sentidos (FERNANDES, 2013; 2017).

À luz dessas considerações, e com enfoque na relação entre imagem, livro didático e ensino de língua, reiteramos o pressuposto de que sentidos e sujeitos não se totalizam. No ensino, mobilizamos algumas questões apresentadas por Cavallari (2016), que nos ajudam a

ponderar sobre a prática discursiva de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira, as quais vão ao encontro do quadro que tratamos de circunstanciar sobre a mobilização da imagem como recurso didático-pedagógico. Cavallari (2016) se aparta da perspectiva que versa sobre métodos que intencionam ser totalizantes e lança a proposta, para que o professor comece a “experimentar e exercitar o dom de uma escuta singular que possa trazer deslocamentos produtivos e significativos para o ato educativo” (CAVALLARI, 2016, p. 165). Nessa medida, propõe-se que o professor de língua estrangeira nas suas práticas discursivo-pedagógicas seja sensível à possibilidade da “emergência de sentidos outros” (CAVALLARI, 2016, p. 163).

Seguindo com os nossos apontamentos, cumpre considerar que as imagens, materialidades não verbais, as quais estão no livro didático de língua estrangeira se encontram sob o efeito de fechamento-textual. O que implica afirmar que partimos do entendimento que aí se estabelece uma relação, supostamente, totalizante com a língua estrangeira e a imagem. Ou seja, na imbricação do verbal com o não verbal na elaboração do livro didático, engendra-se um efeito de unidade e de completude, em que há um suposto encaixe entre essas formas materiais de linguagem.

Portanto, dada a maneira como a materialidade verbal e a não verbal se encontram dispostas no livro didático de língua estrangeira, concebemos o material didático como objeto simbólico, sendo constituído de um espaço discursivo “logicamente estabilizado” (PÊCHEUX, 2015a [1983]), que o particularizamos como efeito de fechamento-textual, citado anteriormente. É sabido que nas mais diversas práticas sociais e discursivas há relações de força e de sentido, que se materializam na ilusória evidência de significação. No entanto, não podemos deixar de mencionar que no espaço discursivo da sala de aula, bem como o modo como tomamos o livro didático, considerando-o como objeto simbólico, inscrevem-se processos complexos de subjetivação. Com efeito, são múltiplas as posições-sujeito possíveis frente à leitura da imagem no livro didático no acontecimento da aula de língua estrangeira.

Professor e aluno são sujeitos de linguagem os quais se constituem na e pela historicidade. Esse postulado nos possibilita compreender que os sentidos são agenciados e disputados na prática discursiva de ensino e de aprendizado de língua estrangeira. Desse modo, apartamo-nos da perspectiva do sujeito empírico e nos filiamos à perspectiva epistemológica a qual cede lugar ao sujeito desejante e assujeitado, de maneira que a incompletude e a falta são propriedades constitutivas. Nessa medida, colocamo-nos na posição de analistas de discurso com o intuito de questionar as evidências dos sentidos do efeito de fechamento-textual, que são construídas a partir do jogo discursivo entre língua e imagem no livro didático de língua estrangeira.

Ainda em relação ao efeito de fechamento-textual, referimo-lo, neste artigo, à (tentativa de) contenção de sentidos no efeito de unidade e de completude do livro didático de língua estrangeira. Esclarecemos que a formulação que colocamos como acréscimo parentético se refere ao fato de que contenção e deriva são propriedades constitutivas do jogo discursivo de nosso interesse. Noutras palavras, compreendemos que unidade e dispersão se presentificam na imbricação do linguístico com a imagem no espaço discursivo do livro didático de espanhol.

No acontecimento da aula de língua estrangeira, tendo em vista as contingências que são constitutivas desse espaço discursivo, a imagem sendo discursivizada a partir do efeito de fechamento-textual é, também, (re)significada pelo professor e pelos alunos, dado que “diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar” (ORLANDI, 2015, p. 8). Com o pressuposto de que há linguagem em funcionamento na instância da aula, entendemos que no processo de leitura e de interpretação da imagem, há uma “luta [entre professor e aluno] pela significação em que o mais forte acaba tirando vantagem do lugar que ocupa” (CORACINI, 2010, p. 67).

Nesse sentido, tendo em conta o jogo discursivo entre língua e imagem no livro didático, há diversos modos de subjetivação na instância da aula de língua estrangeira. Compreendemos que há posições-sujeito em jogo, as quais podem ou não se filiar à rede de sentidos que constitui o efeito de fechamento-textual, em que a imagem foi metaforizada pelo livro didático. Por conseguinte, observamos que o professor precisa lidar com aquilo que “é da ordem do desencaixe” (MARTINS et al., 2018, p. 307), sendo convocado a sustentar-(se) (n)a aula, a dar-se com o que se configura como “impasses do confronto com o *real*, ou seja, com aquilo que, *contingencialmente*, coloca o sujeito face ao não sentido” (MARTINS et al., 2018, p. 307, grifo nosso).

Entretanto, consideramos importante pontuar que não nos colocamos na posição de apresentar soluções definitivas para questões consideradas conflitantes na sala de aula. A construção de sentidos não é da ordem de causa-efeito, de biunivocidade, o que resvalaria na perspectiva da transparência da linguagem. Portanto, situamo-nos na perspectiva discursiva de entremeio, e dada a constituição equívoca e incompleta da linguagem, partimos da premissa de que o professor é demandado a lidar com certas contingências que concernem à deriva de sentidos do não verbal no livro didático de língua estrangeira.

Com a assertiva de que “em sua potência de captura simbólica, a imagem nos confronta e nos convida à interlocução” (LAGAZZI, 2020, p.102), objetivamos tecer reflexões acerca da imagem em circulação no livro didático de língua espanhola. Entretanto, sem perder de vista o que nos pontua Cavallari (2016) sobre “emergências subjetivas”, que, dado o nosso interesse

neste artigo, tomamo-las como possíveis “pontos de deriva” (PÊCHEUX, 2015a [1983]) do efeito de fechamento-textual. Em nossos gestos de interpretação, no movimento de contenção e de deriva de sentidos, interessa-nos, então, entrever em que medida os elementos visuais possibilitam a abertura do não verbal para a construção de possíveis emergências subjetivas no acontecimento da aula de língua estrangeira. Consideremos, a seguir, o nosso percurso teórico que ancora a presente proposta de investigação.

O livro didático a partir da perspectiva discursiva: a incompletude da língua(gem)

Nesta seção, mobilizamos algumas noções concernentes ao campo epistemológico da AD, de modo a ancorar a nossa proposta de análise e de problematização em torno da imagem em circulação no livro didático de língua estrangeira. Partimos do axioma de que os sentidos produzidos no movimento incessante do “discurso” (PÊCHEUX, 2014b [1969]), objeto do campo discursivo de nossa filiação, definido como “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2015, p. 20), não estão circunscritos à instância do simbólico. Assim sendo, de modo a tematizar acerca da incompletude da língua(gem), buscamos esteio nos postulados teorizados por Pêcheux (2014a [1975]; 2014b [1969]; 2014c [1978]; 2015a [1983]; 2015b [1983]); e mobilizamos a noção de *real*, oriunda da Psicanálise freudo-lacaniana, considerando o deslocamento e as implicações dessa tópica para a teoria discursiva.

No tocante aos processos discursivos, Orlandi (2001) menciona os três planos que conformam a produção de discursos, quais sejam, 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 os sentidos circulem. Esses três eixos mencionados conformam dispositivos importantes para apreendermos o funcionamento discursivo do livro didático de espanhol e das imagens que se inscrevem nele.

Pêcheux (2014a [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, 2014a [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 (2014a [1975], p. 151) nos explica que:

o “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” 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, 2014a [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-aí). Assim, compreendemos que “‘algo fala’ [...] sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo de formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2014a [1975], p. 149). Essa reassunção sob o efeito de *já-dito* é caracterizada por Pêcheux (2014a [1975]) 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 constitui 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, 2014a [1975], p. 154).

Observamos que a formação discursiva fornece ao sujeito-falante as evidências lexicais, o “sempre-já”, que, por sua vez, constitui-o e o identifica 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 (2014a [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, 2014a [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, 2014a [1975], p. 164-165).

Permitamo-nos realizar um movimento de deslocamento dessas considerações acerca do mecanismo constitutivo inter(intra)discursivo concernente à produção de discurso, para que possamos projetá-las em direção ao não linguístico. A partir dessa lógica, considerando que o funcionamento do *pré-construído* (sempre-já-af) se remete *àquilo que todo mundo sabe*, ponderamos sobre o intradiscorso, reportando-nos, no entanto, à imagem. 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 a materialidade 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 não verbal, 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”³ (FERNANDES, 2013; 2017).

Assim, tendo em conta o que estamos incursionando, compreendemos, então, que a interpretação de uma materialidade simbólica, seja ela verbal, seja ela 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 unidade. Contudo, conforme observamos, a incompletude do simbólico é constitutiva, pois o recobrimento da materialidade de linguagem pelo efeito ideológico faz emergir sentido(s), os quais sempre pode(m) ser outro(s).

Na perspectiva teórica pecheutiana, em seu diálogo com a Psicanálise freudo-lacaniana, compreendemos o sujeito na sua relação estruturante e constitutiva com o inconsciente. Dito isso, 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*. Ambos os mecanismos que constituem o sujeito e o(s) sentidos(s) estão materialmente ligados. 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, mas isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro inconsciente” (PÊCHEUX, 2014c [1978], p. 278).

A abordagem 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*, irreduzível, 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 (2014c [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

³ Fernandes (2017, p. 202) esclarece-nos que a “rede de formulações visuais integra as imagens já vistas e também já significadas, ou seja, interpretadas antes, em outro lugar e que ressoam em uma formação discursiva ao lado de outras formas de discurso [...]”.

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, 2014c [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). 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”.

Com as formulações de Lacan (1998 [1957]), 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 desse registro 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 de 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 significativa (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 *ex-siste*, assim como o simbólico é o que *insiste*, e o imaginário é o que faz *consistência*”.

Pêcheux (2015a [1983], p. 29) tematiza que *há real*, de modo que os espaços discursivos são ilusoriamente constituídos como espaços “logicamente estabilizados”. Esse suposto efeito lógico-transparente é marcado pelo equívoco, 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 unidade. 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. 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 ela portadora de sentidos prontos ou prévios, senão vemo-la “em movimento, com suas porosidades, furos, falhas, que não cessam de não se inscrever” (JORDÃO; PETRI, 2018, p.139).

Em atenção à nossa proposição de enfoque, neste artigo, que é a imagem em circulação no livro didático de língua estrangeira, 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 língua é o lugar do equívoco; por conseguinte, a imagem 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 não verbal (com)porta a unidade e a equivocidade, de forma tal que decorre em múltiplas possibilidades de efeitos de sentido. Fernandes (2013, p. 70, grifo da autora) esclarece-nos que “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”.

Nesse sentido, a partir do entendimento acerca do real da imagem, devemos considerar que “toda imagem traz consigo além do evidente, aquilo que não pode ser simbolizado e integrado” (CAMPOS, 2010, p. 40). Portanto, tendo em vista a imagem em circulação no livro didático de língua estrangeira, é factível a irrupção de possíveis “emergências subjetivas”

(CAVALLARI, 2016) na instância da aula. É importante não perder de vista a questão de que o sujeito do discurso não é o mesmo sujeito da Psicanálise freudo-laciana. 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.

Observamos que não é possível dizer tudo e, da mesma maneira, considerando o âmbito discursivo, com a imagem, não é possível mostrar tudo. É da ordem da incompletude, de forma que a materialidade da linguagem é equívoca por natureza. Assim, com enfoque na relação entre imagem, livro didático e ensino de língua, há que se considerar os (im)possíveis efeitos de sentido das imagens 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 na unidade dispersão de sentidos com ancoragem nas imagens. 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, que denominamos como efeito de fechamento-textual. Portanto, ancorados nos postulados de Pêcheux (2015a [1983]) acerca do procedimento de *descrição-interpretação*, poderemos entrever os efeitos múltiplos que se movimentam na e pela estrutura incompleta das materialidades não verbais em circulação no livro didático de espanhol, o que para nós, neste artigo, a partir das considerações de Cavallari (2016), manifestam-se em termos de possíveis emergências subjetivas na aula de língua estrangeira.

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. Pêcheux (2015a [1983], p. 53) esclarece-nos 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. No batimento de descrição e de interpretação, presentifica-se o discurso-outro que se marca na própria materialidade significativa em termos de memória, cuja constituição é da ordem de uma “pluralidade contraditória de filiações históricas” (PÊCHEUX, 2015a [1983], p. 54). Em termos de memória discursiva, tendo em vista o quadro da teoria materialista dos processos discursivos, ressaltamos que ela não configura um aspecto psicologista. Nas palavras de Pêcheux (2015b [1983], p. 46):

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).

Courtine (2006, p. 10) postula que a “linguagem é o tecido da memória, isto é, sua modalidade de existência histórica essencial”, assim podemos entrever por meio dessa assertiva de que as práticas discursivas em nossa sociedade demandam distintas formas de linguagem. Desse modo, há aquelas as 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 imagem. Esse raciocínio fornece-nos aporte para articularmos o dispositivo de memória discursiva com a imagem, em que a partir da repetição e da regularização podemos considerá-la como operador de memória social (DAVALLON, 2015 [1983]), inclusive projetarmos em termos (re)produção da rede de implícitos, que resvalam na estrutura intradiscursiva da imagem (atualidade).

Com efeito, 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. As materialidades significantes, sejam elas verbais ou não verbais, (com)portam sentidos que transbordam o efeito de unicidade. O sentido pode ser outro, há 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, de forma que na superfície da imagem se presentificam o (não)dito, o (in)visível, o (im)possível. Há o simbólico em conjunção com o imaginário, ao passo que também há o real, aquilo que perturba a suposta organização logicamente estabilizada, e o não-lógico é suscetível de aparecer. Entendemos que, no efeito de fechamento-textual, o qual discursiviza as imagens no livro didático de língua estrangeira, o real se presentifica sob efeitos.

Os sentidos e os sujeitos se constituem na e pela historicidade. Com relação à imagem, compreendemos que o processo de significação se efetua com o esteio de “traços distintivos” (PÊCHEUX, 2015b [1983]) que estão presentes na estrutura da imagem 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” (FERNANDES, 2013; 2017). A partir de Fernandes (2013; 2017), compreendemos que, no processo de leitura de imagens, os sujeitos buscam elementos visuais para a construção de narrativas que partem do *punctum* da imagem, “cujo efeito é a captação do olhar do leitor” (FERNANDES, 2013, p. 180).

Com a compreensão da incompletude da língua(gem) e de que os sentidos não são imanentes à materialidade simbólica, entendemos que há uma hiância constitutiva no jogo discursivo entre língua e imagem no livro didático de língua estrangeira. Em razão da constituição sócio-histórica e ideológica dos sujeitos (professor e aluno) na instância da aula, o que implica dizer que, a depender das filiações de identificação e da constituição das redes de memória, certamente, diferentes elementos visuais configurariam o *punctum* da imagem. Os sujeitos encontram diferentes pontos de ancoragem para a produção de sentidos. Em face desses apontamentos, somos instigados a formular o seguinte questionamento, qual seja: em que medida o livro didático, a partir do efeito de fechamento-textual que discursiviza a imagem, deixa entrever a sua propriedade equívoca na aula de língua estrangeira, de modo a propiciar o ensino e o aprendizado da língua espanhola? E mais: em que medida podemos deflagrar possíveis “emergências subjetivas” na instância da aula de língua estrangeira, tendo em vista os possíveis “pontos de deriva” no jogo discursivo entre língua e imagem?

Contenção e deriva de sentidos: emergências subjetivas na aula de língua espanhola

Nesta seção, apresentamos o nosso dispositivo analítico, a constituição do *corpus* e os gestos de leitura que realizamos a partir do movimento de descrição e de interpretação da imagem que se encontra em circulação no livro didático da coleção *Cercanía Joven*, pertencente ao PNL D, triênio de 2018 a 2020. Conforme já pontuamos, estamos interessados no jogo discursivo entre língua e imagem, em que unidade e dispersão de sentidos se presentificam no suposto efeito de fechamento-textual no livro didático de língua estrangeira. Na imbricação do linguístico com o imagético, entendemos que se engendra a (tentativa de) contenção de sentidos, de modo a arregimentar a movência de possíveis sentidos da imagem, destinada ao ensino e ao aprendizado da língua espanhola como língua estrangeira a alunos brasileiros.

Para a seleção do material de análise, o livro didático de espanhol, escolhemos o material dentre daqueles que foram avaliados e disponibilizados pelo PNL D (2018-2020), pois partimos do pressuposto de que eles atendem às diretrizes oficiais que tangem ao ensino e ao aprendizado

do espanhol como língua moderna. Sobre as condições de produção dos livros didáticos de língua estrangeira moderna, detemo-nos no Edital de Convocação 04/2015 (BRASIL, s/d, p. 38-40), que atende ao componente curricular de língua estrangeira moderna, inglês e espanhol, para o Ensino Médio. A seguir, apresentamos um recorte desse edital para alinhar com as questões que temos problematizado neste artigo. Vejamos:

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 [...] ainda, estar compromissado com um ensino que supere uma visão tecnicista da língua, limitada a explicações gramaticais ou repetições descontextualizadas. Pautado em propostas de aprendizagem que: [...]

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 [...] (BRASIL, s/d, p. 38-40, grifo nosso).

Selecionamos, na passagem anterior, elementos-chave que subsidiam a problematização da nossa investigação e permitem-nos sustentar o pressuposto de que esses itens foram contemplados nas obras didáticas do PNLD de 2018. No recorte apresentado, observamos 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*. Observamos também que se menciona a questão de *formação de um leitor crítico* e de *ultrapassar visões redutoras e segmentadas sobre o mundo*. Não pretendemos lançar juízo de valor no modo como se constituiu o efeito de unidade do livro didático. Mas, conforme já pontuamos, objetivamos questionar as evidências dos sentidos do efeito de fechamento-textual, de forma a entrever possíveis emergências subjetivas a partir do jogo discursivo entre língua e imagem no livro didático de língua espanhola.

Ainda com respeito aos livros didáticos contemplados pelo 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, a saber: *Cercanía Joven*, *Sentidos en Lengua Española* e *Confluencia*. Como critério de seleção dos livros didáticos, escolhemos a coleção *Cercanía Joven*, a qual foi adotada por uma escola pública da cidade de Araguaína-TO. Nesse período, estava em vigência a lei de oferta obrigatória do espanhol no Ensino Médio (Lei 11.161/2005), que foi revogada com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para a constituição do *corpus* de análise a partir da coleção selecionada, enfocamos uma imagem que se encontra sob o efeito de fechamento-textual no livro didático de língua estrangeira, em que ela é mobilizada como recurso didático-pedagógico, mais precisamente, em uma atividade de leitura. A partir desse critério, para efetuar os gestos de leitura, realizamos um recorte discursivo (RD) no livro didático destinado à primeira série do Ensino Médio da coleção *Cercanía Joven* (COIMBRA, 2016). Na esteira discursiva, compreendemos que o recorte discursivo que efetuamos configura uma unidade discursiva, de maneira a estabelecer um espaço discursivo logicamente estabilizado na conjunção entre língua e imagem. A imagem (Figura 1) que aí se encontra concerne a uma fotografia que foi mobilizada como recurso didático-pedagógico no ensino e no aprendizado da língua espanhola. No movimento de análise, efetuamos outros recortes nas formulações linguísticas do efeito de fechamento-textual assim como na imagem, que conformam, respectivamente, as sequências discursivas verbais (SDVs) e as sequências discursivas imagéticas (SDIs).

Nas considerações analíticas, buscamos: a) dimensionar em que medida se engendra o efeito de fechamento-textual, considerando jogo discursivo de nosso interesse, relacionando com o suposto efeito de encaixe entre as formas materiais de linguagem; b) entrever as possíveis filiações a redes de sentidos por meio das SDVs do efeito de fechamento-textual, bem como a partir das SDIs que conformam elementos visuais (*punctum*) da imagem; e c) compreender o funcionamento discursivo da imagem do recorte discursivo sem o recobrimento do linguístico, de modo a elencar os possíveis efeitos de sentido a partir de elementos visuais (*punctum*) da imagem, e, dessa forma, entrever as possíveis “redes de formulações visuais”.

Conforme já pontuamos, a partir do dispositivo teórico e analítico da AD, interessa-nos o modo como o jogo discursivo entre língua e imagem permite deflagrar possíveis “emergências subjetivas”, as quais (ir)rompem (d)o efeito de fechamento-textual, conformando “pontos de deriva” da suposta contenção de sentidos da imagem no livro didático. Para tanto, analisamos o RD cuja imagem se encontra na segunda unidade do livro *Cercanía Joven 1* (COIMBRA, 2016). A formulação do título da unidade, que conforma o efeito de fechamento-textual,

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 que intitula a presente seção, pressupomos que as imagens 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, desse 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 dessa 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 imagens neste RD. Seguindo com a nossa análise, neste ponto, com o enfoque na SDV 4, tomamo-la em sua opacidade (PÊCHEUX, 2015a [1983]). 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” (ORLANDI, 2015) para o engendramento de significações outras. Neste momento, perguntamo-nos: em que medida “droga” e “vício” estão sendo significados?

Notamos que a propriedade opaca desses sintagmas – “vício” e “drogas” – é atenuada na medida em que nos direcionamos à discursividade presente no efeito de fechamento-textual que intitula a unidade. 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!). Nessa referida seção, conforme consta na *Manual do professor*, há um rol de quatro questões direcionadas às imagens que estão aí dispostas. 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 baniou, definitivamente, do ciclismo. Ainda com relação às questões, encontramos formulações 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 certas filiações a redes de sentido 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 efeito de fechamento-textual 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 com relação à imagem que analisaremos nesta seção de nosso trabalho.

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 duas dessas habilidades. Dito isso, temos que a imagem 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 do efeito de fechamento-textual que intitula a unidade, em que ambas as materialidades linguísticas parecem evidenciar o mesmo acobertamento ideológico em relação ao esporte. Assim sendo, vemos que apresenta o efeito contido-contém entre o linguístico do efeito de fechamento-textual 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*, 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 da imagem. E mais, a subseção específica, *almacén de ideas*, é caracterizada 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 a subseção *red (con)textual* (rede (con)textual) como “*la lectura propiamente dicha* [a leitura propriamente dita]” (COIMBRA, 2016, p. 190). Entretanto, a despeito de o enfoque de leitura da seção ser 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 (ORLANDI, 2015). Desse modo, embora a imagem de nosso interesse configure uma etapa de pré-leitura para a *entrevista*, entendemos que *a leitura propiamente dita* não se restringe a uma única seção do livro didático da coleção *Cercanía Joven*. 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-intepretação da imagem. Trata-se, portanto, de uma materialidade fotográfica. Vejamos a imagem (Figura 1) que analisaremos:

Figura 1 - Imagem do RD



Fonte: Coimbra (2016, p. 56).

Inicialmente, deter-nos-emos na compreensão do funcionamento discursivo da imagem 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 efeito de fechamento-textual 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* da imagem, sendo, então, o que chamaria a atenção do aluno em seu mo(vi)mento de interpretação. Dessa forma, o invisível da fotografia se presentifica, fazendo-a significar de outra maneira.

No âmbito de nosso artigo, endossamos a questão da circulação da imagem no livro didático. Consentimos que se (im)põe à imagem 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 a dita fotografia configurasse um folder publicitário de uma agência de viagens?

iii) Que efeitos seriam produzidos se a fotografia fosse capa de uma revista, cuja temática versasse 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 possibilidades de

efeitos de 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 efeito de fechamento-textual, a imagem 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 da imagem (Figura 1), 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 a imagem no livro didático. 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 da 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 SDI 1, é possível entrever as possibilidades de efeitos de sentido na imagem. 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 efeito de fechamento-textual, que, por sua vez, textualiza (discursiviza) a materialidade fotográfica deste RD (Figura 1). Assim sendo, podemos observar em que medida se dá o efeito (im)posto por essas sequências discursivas, o recorte que operamos do verbal, sobre a imagem. 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 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 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 da imagem, (im)posto pelo efeito de fechamento-textual 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, tendo em conta o visível da imagem engendrado pela SDV 6, podemos entrever que há outras possibilidades de sentido que estão no âmbito do invisível da imagem, conformando possíveis “emergências subjetivas”. 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 indícios 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) Espera-se que os alunos respondam à pergunta da SDV 7 com a nomenclatura oficial de esportes olímpicos?

ii) É possível que algum estudante de espanhol, ao interpretar a imagem 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 visível 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 não verbal 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 imagem, de outra forma, acreditamos que não haveria essa formulação produzida pelo livro didático, 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 da imagem. 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, deflagra-se o entendimento de que os alunos são capazes de identificar

a nacionalidade de *Blanca Manchón* pela (possível) bandeira na fotografia. Trata-se da bandeira da Espanha. Então, entende-se que os sujeitos interpretantes, alunos de espanhol, seriam capazes de identificar que a atleta segura a bandeira espanhola, em que a nacionalidade está sendo visibilizada pela materialidade não verbal. 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 possível efeito de apagamento da América Latina nas aulas de língua espanhola para alunos brasileiros. E, indo mais além, perguntamo-nos: 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 a imagem seria o registro da possível vitória dessa competição esportiva, uma vez que 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 buscar elementos visuais que corroborem a sua opinião sobre *Blanca Manchón* ter ganhado ou não a referida competição.

O efeito de fechamento-textual, por meio das SDV 6 a 9, conformam sentidos visíveis (dizíveis) sobre a imagem. No início desta seção analítica, formulamos a hipótese de que as imagens 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. Observamos que a perspectiva esportista é, de fato, discursivizada na imagem (Figura 1). Ou seja, desde a formulação do título da unidade pudemos entrever o possível trajeto de sentidos.

Apresentamos outra possível discursividade a partir da imagem (Figura 1) que contempla a atleta *Blanca Manchón*, tendo em conta a movência de sentidos regimentado pelo efeito de fechamento-textual que analisamos no decorrer desta seção analítica. Observamos que a imagem, além de apresentar uma discursividade esportista, inscreve uma discursividade feminista. Esse gesto de interpretação se sustenta a partir das sequências discursivas que apresentamos a seguir.

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 a imagem, em que há a *Blanca Manchón*, está sendo significada. Vemos que os sentidos produzidos neste batimento entre as materialidades significantes recaem sobre a atleta famosa. 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 efeito de fechamento-textual com a imagem (Figura 1), 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 invisível da imagem em questão, que podemos elencar como “emergências subjetivas” na instância da aula de língua estrangeira.

Considerações finais

No decorrer deste artigo, ancorados na perspectiva discursiva, dirigimo-nos a uma imagem que se encontra no livro didático de língua estrangeira. Objetivamos tecer reflexões acerca da materialidade não verbal na medida em que ela é mobilizada como recurso didático-pedagógico para o ensino e o aprendizado da língua espanhola. Assim, com o enfoque no jogo discursivo entre língua e imagem, partimos do pressuposto de que na imbricação entre essas duas formas materiais de linguagem há um efeito de fechamento-textual. Trata-se, na realidade, do engendramento de um suposto efeito de encaixe, tendo em vista o processo de metaforização do não verbal pelo livro didático.

Em nossa incursão pelo campo epistemológico da AD, tratamos de mobilizar algumas noções que versam sobre a incompletude da língua(gem), de maneira a refletir nas possíveis implicações na prática discursiva de ensino e de aprendizado de língua estrangeira. No recorte discursivo, pudemos observar que a contenção plena de sentidos da imagem no trabalho de autoria do livro didático é da ordem da impossibilidade. Observamos que unidade e dispersão se imbricam no *corpus* de análise. Assim sendo, ao jogar com a equivocidade da língua(gem), torna-se patente o fato de que “o sentido não para; ele muda de caminho” (ORLANDI, 2007 [1992], p. 13).

Sabemos que a ilusão de transparência é da ordem do imaginário. Contudo, na medida em que a imagem é utilizada como recurso didático-pedagógico nas aulas de língua estrangeira, é importante considerar que há processos discursivos na instância da aula, de modo que no jogo discursivo entre língua e imagem no livro didático há uma divisão contraditória e desigual de sentidos. Ao tomar o livro didático a partir da perspectiva discursiva, não concebemos a imagem em uma relação de subserviência ao sistema linguístico para que haja significação. Em nossos gestos de leitura, no batimento entre descrição e interpretação, observamos que os sentidos não se totalizam nem se esgotam. Eles são moventes, e o seu movimento evanescente resvala no possível desencaixe do jogo discursivo que enfocamos neste artigo. Dessa forma, na mobilização da imagem como recurso didático-pedagógico, apesar dos efeitos (im)postos pelo verbal no livro didático na unidade discursiva, notamos a possibilidade de irrupção de possíveis emergências subjetivas na aula de língua espanhola.

Não pretendemos propor soluções para a problematização que particularizamos neste artigo. Contudo, a teoria materialista do discurso coloca-nos frente ao potencial de captura simbólica do não verbal (LAGAZZI, 2021), e, dada a incompletude da língua(gem) e o modo como se dá o engendramento da significação, observamos que o hiato estrutural entre língua e

imagem coloca os sentidos à deriva na instância da aula de língua espanhola. Na seção analítica, observamos as possíveis emergências subjetivas, ou seja, diferentes modos de subjetivação da imagem que (podem) perturba(r)m o efeito de unidade da aula. Enfim, tendo em vista a linguagem em funcionamento, questionamo-nos: como lidar com essa imagem que se coloca à deriva na instância discursiva da aula de língua estrangeira? Com efeito, na prática discursiva em que a imagem é mobilizada como recurso didático-pedagógico, observamos a possibilidade de o professor se ancorar na perspectiva da incompletude da língua(gem) de maneira que o “ato educativo pode se tornar mais significativo” (CAVALLARI, 2016, p. 154).

Referências

BARTHES, Roland. **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 em: 18 jan. 2023.

CAMPOS, Luciene Jung de. **Imagens à deriva: interlocuções entre a Arte, a Psicanálise e a Análise do Discurso**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2010.

CAPANEMA, Carla Almeida; VORCARO, Ângela Maria Resende. A condição do ser falante no nó borromeano. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 388-405, maio-ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i2p388-405>

CAVALLARI, Juliana Santana. Emergências subjetivas no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (Orgs.). **Subjetivação e Processos de Identificação**. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 147-165.

COIMBRA, Ludmila. **Cercanía Joven: espanhol, 1º ano: ensino médio / Ludmila Coimbra, Luíza Santana Chaves; organizadora Edições SM. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016. [Material de análise].**

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

COURTINE, Jean-Jacques. **O tecido da memória: algumas perspectivas de trabalho histórico nas ciências da linguagem**. Polifonia. Cuiabá, v. 12, n. 2, 2006.

COURTINE, Jean-Jacques. Discurso e imagens: para uma arqueologia do imaginário. In: PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. (Org.). **Discurso, Semiologia e História**. São Carlos: Claraluz, 2011.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Tradução Francisco Morás. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma Arte de Memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. Tradução e introdução: NUNES, José Horta. Campinas, SP: Editora Pontes, 2015 [1983], p. 21-30.

FERNANDES, Carolina. **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, Carolina. **O visível e o invisível da imagem: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Tradução Maria Fausta P. de Castro; com um posfácio de Oswald Ducrot. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013 [1977].

JORDÃO, Aline Bedin; PETRI, Verli. No entremeio da Análise de Discurso e da Psicanálise: as bordas do real. **Entremeio** [Revista de Estudos do Discurso], Pouso Alegre (MG), v. 16. p. 133-147, jan.-jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20337/ISSN2179-3514revistaENTREMEIOSvol16pagina133a147>

JORGE, Marco Antônio Coutinho; FERREIRA, Nadiá Paulo. **Lacan, o grande freudiano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1957]. p. 496-533.

LAGAZZI, Suzy Maria. A imagem como uma tecnologia política: o social sempre em questão. In: FARIA, J. P.; SANTANA, J. C.; NOGUEIRA, L. (Orgs.). **Linguagem, arte e o político**. Campinas: Pontes, 2020, p. 91-102.

LAGAZZI, Suzy Maria. A imagem em sua potência de captura simbólica. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. especial, p. 5890-5902, jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e79657>.

LEITE, João de Deus. **Discursivizações sobre Ayrton Senna e certa representatividade de brasilidade**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: UFU, 2010.

LONGO, Leila. **Linguagem e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**. (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2017 [1989].

MARTINS, André Luiz Baptista; BERTOLDO, Ernesto Sérgio; LEITE, João de Deus; ARAÚJO, Nélio Martins. **Documentos oficiais, Formação de professores de línguas e Subjetividade**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MILNER, Jean Claude. **Os nomes indistintos**. Tradução Procópio Abreu. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006 [1983].

MILNER, Jean Claude. **O amor da língua**. Tradução e notas Paulo Sérgio de Souza Júnior. Campinas: Editora da Unicamp, 2012 [1987].

ORLANDI, Eni Puccinelli. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, Labeurb, Nudecri, n. 1, p. 35-47, 1995. DOI: <https://doi.org/10.20396/rua.v1i1.8638914>

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 2007 [1992]. DOI: <https://doi.org/10.7476/9788526814707>

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do obvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a [1975].

PÊCHEUX, Michel. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do obvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014 [1978], p. 269-281.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani et al. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014 [1969], p. 59-158.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento? Campinas, SP: Pontes Editores, 2015a [1983].

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Editora Pontes, 2015b [1983], p. 43-51.

Recebido em: 15 de março de 2022

Aceito em: 23 de dezembro de 2022