



DE ÍCONES CULTURAIS ÀS SUAS REPRESENTAÇÕES: PELO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE)

Heloisa Costa de Oliveira ¹, Rosiane Maria Soares da Silva ²

RESUMO

Este trabalho é o relatório final do projeto de pesquisa PIBIC/CNPq/UFPG 2013-2014. O estudo das representações culturais é de grande importância dentro do aprendizado de língua estrangeira, tendo em vista que elas podem ampliar a compreensão das quatro habilidades de base. Nesse contexto, esta pesquisa visou a responder a seguinte pergunta: Qual a dimensão intercultural encontrada na análise de ícones culturais franceses? Tivemos como objetivos (1) estudar os conceitos de *ícones culturais* e *interculturalidade* em dicionários gerais e específicos e em livros teóricos de didática de línguas estrangeiras; (2) analisar as representações interculturais de cada ícone cultural escolhido, promovendo o letramento visual em língua estrangeira. De acordo com essa perspectiva, construímos um *corpus* com quatro ícones culturais retirados do livro *Clés pour la France en 80 icônes culturelles – pour comprendre la France et les Français* ³. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativa fundamentada em teorias advindas da didática do ensino de línguas estrangeiras. Para tal, apoiamos-nos em teorias de autores que sugerem trabalhos com a dimensão intercultural na sala de aula. Assim, através dessa pesquisa, pudemos verificar que as imagens dos ícones culturais franceses são elementos cheios da cultura alvo e funcionam como via para a cultura do Outro, no caso do ensino/aprendizagem de língua estrangeira no contexto exolíngua, levando o não-nativo a ampliar suas representações culturais da língua/cultura alvo em questão.

Palavras-chave: Didática de LE; Dimensão intercultural; Ícones culturais; Representações.

ABSTRACT

From cultural icons to their representations: towards the development of the competence of French foreign language

Cultural representation studies play a role in second language learning since they broaden understanding of the four basic skills. In this context, this work considered the following question: what is the intercultural component found in the analysis of French cultural icons. We had the following objectives: (1) to study the concept of cultural icons and interculturality, both from general and specific dictionaries and foreign learning theory books; (2) to analyze the intercultural representations of each chosen cultural icons, promoting the visual literacy in the foreign language. According to this perspective, we generated a representative *corpus* on four cultural icons from the *Clés pour la France en 80 icônes culturelles – pour comprendre la France et les Français* book. This work follows qualitative and interpretative methods based on the theories of the didactics of foreign language learning. To this end, we based our work in the theories of intercultural aspects in the classroom. We were able to verify that the view of French cultural icons is full of the target culture and help approaching the culture from the Other, considering the case of foreign language teaching/learning process in exolingual, helping the non-native to broaden his cultural representations of the target culture.

Keywords: foreign language didactics; intercultural concerns; cultural icons; representations.

¹ Aluna do curso de Licenciatura em Letras, Unidade Acadêmica de Letras, UFPG, Campina Grande, PB. E-mail: heloisaco@gmail.com

² Professora, Doutora, Unidade Acadêmica de Letras, UFPG, Campina Grande, PB. E-mail: rosiane.xypas@gmail.com

³ Chaves para a França em 80 ícones culturais – para compreender a França e os franceses (tradução nossa).

INTRODUÇÃO

Este projeto está incluído na área de conhecimento da Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e faz parte do Grupo de Pesquisa *Didática de Línguas Estrangeiras: Teorias, culturas e representações*, cadastrado no CNPq desde agosto de 2012, coordenado pela professora doutora Rosiane Maria Soares da Silva.

Estudar cultura é favorecer o ator social agindo na sociedade, que vai ao encontro de pessoas de culturas diferentes, podendo provocar choques ou espanto, curiosidade ou afetividade, atitudes estas que contribuem para a constante evolução de um novo ser na sociedade, um ser intercultural. O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (doravante QECRL, 2001, p. 150) preconiza o desenvolvimento da consciência intercultural baseado na relação de semelhanças e diferenças distintas entre o “mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade alvo”. Essa tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social de dois mundos, ajudando a colocar ambas as culturas em contexto.

Nessa pesquisa, propomos análises de ícones culturais que, por um lado possam abranger aspectos paratextuais (ilustrações, fotografias, desenhos), e por outro, possam evocar o novo, o diferente, o intrigante do país e do povo da Língua Estrangeira (doravante LE). Um dos motivos que nos leva a analisar imagens fixas é que o QECRL (2001, p. 131-132) ressalta a importância de estudar a linguagem paralinguística porque o aprendiz poderá ser chamado a considerar, explicitar, reconhecer ou usar os aspectos paratextuais da e/ou na sociedade da língua-alvo.

Ora, não seriam as imagens entidades cheias de conjunturas implícitas da língua-alvo que estão em toda parte na sociedade?

Pensamos que a análise de textos verbais e não-verbais poderá favorecer novas leituras e descobertas da sociedade estudada, várias vezes representados pelo que se pode chamar de ícone. Definem-se ícones culturais como fontes de entrada lúdica e fascinante na cultura do Outro. Eles são textos verbais e não-verbais gritantes, falantes, indicadores, representativos da cultura estrangeira com a qual trabalhamos. É bem verdade que eles navegam entre dimensões todas prontas sobre a cultura estudada, mas pensamos igualmente que eles devem favorecer a abertura à compreensão para novos tipos de representações até então desconhecidas porque interpretadas por clichês, quiçá estereótipos.

São considerados ícones culturais franceses, por exemplo, *café e croissant, queijos, Abbé Pierre, Astérix e Obélix, castelos de la Loire, TGV, metrô, trabalho; Sorbone; O Pequeno Príncipe, Victor Hugo, o acordeão, o ditado, a torre Eiffel* e tantos outros. Será que quanto mais os elementos culturais encontrados forem perturbadores, poderão levar ao conhecimento e à consciência a uma compreensão geral e específica da língua-cultura alvo?

Fazendo um levantamento das imagens que compõem o nosso *corpus*, pudemos constatar elementos diversos que poderão contribuir na formação do futuro professor de Francês Língua Estrangeira (doravante FLE) no sentido de provocar sua descentração, que é um conceito psicológico e que quer dizer, seu deslocamento do mundo que vive para se adentrar na cultura do Outro, devido aos vários temas tratados. Nesse sentido, partimos de grandes temas culturais (alimentação e gastronomia, celebridades, história e instituições, indústria, educação e trabalho, língua, mídia, cultura e vida cotidiana) para um melhor desenvolvimento da competência cultural e intercultural do aprendiz. Dessa maneira, analisamos nessa pesquisa que representam a cultura francesa, a saber: *Tintim, O pequeno príncipe, Simone de Beauvoir e Victor Hugo*.

Vale ressaltar que devido aos inúmeros ícones culturais existentes no livro escolhido, delimitamos o número, a fim de tornar operatória a pesquisa. Entendemos que as representações francesas a serem analisadas permitiram um exame muito além do que o imaginário coletivo alimenta sobre a cultura em questão. Além disso, por ter esta pesquisa um cunho didático, o futuro profissional de FLE poderá ter uma visão crítica de letramento visual da sociedade em questão.

Orientada por essa visão, esta pesquisa visa a responder: Qual a dimensão intercultural dos ícones culturais analisados? Para chegar às respostas dessa pergunta, a pesquisa tem como **objetivos**:

1. Estudar os conceitos de *ícones culturais e interculturalidade* em dicionários gerais e específicos, e em livros teóricos de didática do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras;
2. Analisar a dimensão intercultural dos ícones culturais e suas representações no *corpus* escolhido para análise, promovendo o letramento visual em língua estrangeira.

1. Procedimentos metodológicos

A nossa pesquisa foi dividida em duas etapas: *em análise geral* composta pelo estudo lexicográfico e teórico de termos chave e *análise específica* dos elementos que compõem nosso *corpus*, a saber, os ícones culturais.

A análise geral compreende três fases divididas em estudo lexicográfico, o estudo em livros teóricos que busca compreender os conceitos das palavras-chave em questão e seu lugar no ensino/aprendizagem de uma LE e a escolha das imagens que constituirão o *corpus*.

A análise específica será fundamentada em três estágios de análise de imagens, segundo Gemma Penn (2012) e Barthes (1964):

- O primeiro estágio consiste em escolher as imagens para serem analisadas, buscando sempre os materiais visuais passíveis de análise semiótica.
- O segundo é a criação de um inventário denotativo que consiste em identificar os elementos no material escolhido, sem ignorar os textos verbais que apareçam.
- E o terceiro estágio consiste em aprofundar a análise elencando questões relativas às imagens, visando a desenvolver o aspecto conotativo destas.

2. Abordagem teórica

2.1 – O lugar da cultura e do intercultural na evolução do ensino das línguas

Apresentamos neste ponto o conceito de interculturalidade aliado ao de cultura. Antes, porém, a fim de entender sua importância no ensino de línguas, abordaremos brevemente a evolução da história das metodologias do ensino de línguas que começa na Idade Média e se estende por três séculos com o ensino das línguas antigas, a saber: o Grego e o Latim. Segundo Puren (1988), o método tradicional é conhecido também como

gramática/tradução e destaca a língua escrita e recitada, sobretudo o latim. Esta língua era por um lado, a língua das tarefas estrangeiras e das relações internacionais, e por outro lado, a literatura latina chega a sua consagração (tradução nossa ⁴) ⁵.

Ainda segundo Puren (op.cit.), o processo dado ao ensino de uma gramática/tradução, como podemos ler na citação acima, era voltado para o desenvolvimento das competências da gramática através de textos literários escritos e sua tradução. No Renascimento o método tradicional se depara com conflitos porque o aprendizado do latim se torna “mais coisa de aparato que um instrumento de comunicação” ⁶. No que diz respeito ao lugar da cultura nesse método, Germain (1993) afirma que: “ela é estrangeira sinônimo de literatura e de belas artes. Como a pintura, a música, a escultura etc. A língua literária – escrita – é considerada como superior à língua oral” ⁷.

A compreensão do escrito e a expressão escrita eram consideradas essenciais sobre as demais competências. E o lugar para o desenvolvimento do ser intercultural? Compreendemos que não era esta a preocupação que ocupava lugar de destaque no ensino e nem fazia parte das preocupações pedagógicas do método tradicional. O acesso à cultura do Outro só se fazia através “da tradução de textos literários” (GERMAIN, 1993) ⁸. Lembrando que nos dias atuais traduzir textos literários e fazer trabalho de elaboração e sentidos lexicais envolve o pensar a cultura do Outro.

Na segunda metade do século XVII, o latim se tornou língua ‘morta’ “suplantada pelo francês (e outras línguas nacionais da Europa) como língua usual de comunicação” (op. cit.) ⁹. Uma nova era e novas necessidades surgiam em educação e muda a visão da aquisição de línguas estrangeiras. Assim, o nascimento desta nova sociedade que dá um lugar menor ao latim permitirá tanto a língua francesa como também outras línguas da Europa, a ter em mãos os ensinamentos que se anunciavam mais utilitários. Utilitários? Que devemos entender com isso? Martinez (2006) esclarece quando afirma que “a escola muda à representação da criança e do aprendiz” ¹⁰. “É assim que uma das vertentes da pedagogia vai buscar nas coisas e nos fatos do dia-a-dia, os instrumentos de uma cultura utilitária” ¹¹, mudando, a nosso ver, o conceito que tínhamos anteriormente sobre cultura. A cultura utilitária está relacionada aos conhecimentos

⁴ As citações feitas nessa pesquisa foram retiradas, em sua maioria, de livros escritos em Língua Francesa e as traduções desses pequenos trechos foram realizadas por nós. Para não repetir em demasia a expressão “tradução nossa” colocamo-a somente nesse fragmento.

⁵ « grammaire/traduction et met l’accent sur la langue écrite et la langue récitée, notamment du latin. Cette langue était, d’une part, la langue des affaires étrangères et des relations internationales, et d’autre part, par la méthode traditionnelle la littérature latine arrive à sa consecration » (p.23-24).

⁶ « chose d’apparat qu’instrument de communication » (p. 26).

⁷ « C’est la culture étrangère synonyme de littérature et des beaux arts. Comme la peinture, la musique, la sculpture, etc. la langue littéraire – écrite – est considérée comme supérieure à la langue oral » (p. 103).

⁸ « de la traduction de textes littéraires » (p.103).

⁹ « supplanté par le français (et d’autres langues nationales de l’Europe) comme langue usuelle de communication »

¹⁰ « L’école change dans son ensemble et la représentation de l’enfant, de l’apprenant tout autant » (p. 50).

¹¹ « va chercher dans les choses et dans les faits les instruments d’une culture utilitaire » (p. 38).

utilizados na vida cotidiana como saber preencher um formulário, pegar um ônibus, utilizar um caixa eletrônico etc.

De acordo com os conhecimentos explicitados acima, podemos afirmar que o método tradicional não parece ser o mais pertinentes para o ensino e para a aprendizagem das línguas vivas europeias. As causas e os efeitos desse método promovem reflexões, contribuindo assim para o nascimento de outra maneira de ensinar. Nasce assim o método direto.

N. Wicker-Hauser (*apud* PUREN, 1988), diz que o método direto apresenta três princípios que são os “de evitar um rodeio pela língua materna; pela ortografia e pelas supérfluas regras gramaticais”¹². Acreditamos que é possível se fazer rodeios para se atingir um objetivo, isso nos é até compreensível. Perguntamos então, como evitar a língua materna? Apostamos atualmente que o apelo à língua materna é feito naturalmente. Nossa experiência de sala de aula testemunha que o recurso à língua materna de cada aprendiz se faz de maneira espontânea entre eles. Dito com outras palavras, os aprendizes de nível iniciante e intermediário recorrem frequentemente à língua materna mesmo se o professor gesticule, faça mímica no intuito de fazer com que os aprendizes busquem o contexto da palavra para apreenderem o sentido da mesma durante suas atividades em língua estrangeira. Por isso, acreditamos que recorrer à língua materna é processo cognitivo empregado pelos aprendizes de maneira mais frequente daquela que imaginamos e que nisso não constariam prejuízos na aquisição da língua alvo. Muito pelo contrário, tudo nos leva a crer que quanto mais o aprendiz se sinta seguro na sua aprendizagem, quanto mais tem a certeza de que acertou na realização da tarefa pedida, mais ele se tornará autônomo e terá autoconfiança em si mesmo.

O método direto se opõe ao método tradicional de *gramática/tradução* e tem por objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa em oposição ao método tradicional e este, por sua vez, consagra um lugar irrisório à comunicação. Assim sendo, o método direto dá a prioridade à expressão oral em detrimento de outras competências, como a escrita que passa a ter um lugar restrito no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Cuq e Gruca (2005) afirmam que o método direto é “sinônimo de áudio-visual”¹³ o que nos reforça a ideia que as habilidades da escrita, entenda-se aqui compreensão e expressão juntas, se empalidecem em prol de outras. Mas que necessidade então de se valorizar abundantemente a expressão e a compreensão oral? Martinez (2006) afirma que “o método direto encontra sua coerência na organização interna. (...) E tem sucesso particularmente na Europa e nos Estados-Unidos, no fim do século XIX, no mundo onde os transportes marítimos são bem estabelecidos e põem cotidianamente os homens em contato”¹⁴.

O que nós destacamos sobre o método direto em poucas linhas vale igualmente para o método áudio-visual. Tais métodos apresentarão uma definição de cultura inspirados na que E. B. Tylor, datando de 1871 deu à cultura, ou seja, um lugar legítimo nos métodos de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras, o que por hora lemos: “A cultura é um todo complexo que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (AMOSSY, 2004)¹⁵.

No entanto, segundo Puren (1988), só após a Segunda Guerra mundial os métodos de ensino de línguas estrangeiras dão à cultura um lugar de destaque. No método SGAV (*op. cit.* 1988): “A cultura é parte integrante da língua: pelos diálogos ensinados, pelos inúmeros elementos culturais, implícitos e explícitos, que estão presentes fazendo alusão, sobretudo do modo de vida dos seus locutores”¹⁶.

E o método áudio-oral, (*op. cit.*) apresenta o lugar da cultura da seguinte forma: “A cultura está associada à língua e aos elementos culturais explicitamente dados nos manuais inspirados diretamente do método áudio-oral fazendo comparações com a maneira de viver das pessoas”¹⁷. Quanto ao método funcional-nocional, segundo Louis (2009), este vai designar um novo método baseado no conceito de ato de fala, afirmando que

A reflexão metodológica sobre a questão da definição das necessidades e dos objetivos da aprendizagem abriu um caminho para a abordagem comunicativa e cultural – e não mais

¹² «d'éviter le détour par la langue maternelle ; le détour par la l'orthographe et par des règles de grammaire superflues » (p. 95).

¹³ « synonyme de non-audiovisuel » (p. 254).

¹⁴ « La méthode directe trouve sa cohérence dans son organisation interne. (...) Elle remporte particulièrement des succès en Europe et aux États-Unis, à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, dans un monde où le train et les grandes lignes maritimes sont désormais bien établis et mettent quotidiennement les hommes en contact » (p. 53)

¹⁵ « La culture est un tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'Homme en tant que membre de la société » (p. 137)

¹⁶ « La culture fait partie intégrante de la langue : par les dialogues enseignés, de nombreux éléments culturels, implicites et explicites, sont présentés faisant surtout référence au mode de vie des locuteurs » (p. 143).

¹⁷ « La culture est associée à la langue et des éléments culturels explicitement donnés dans les manuels inspirés directement de l'audio-oral [vis-à-vis] d'une comparaison de la façon de vivre des gens » (p. 143).

estritamente linguística – dos objetivos. De fato, objetivos e conteúdos não têm mais simplesmente definidos em termos de língua, mas também em termos de comunicação ¹⁸.

Nos anos 70, a didática do ensino de línguas estrangeiras apresenta uma notável evolução com a abordagem comunicativa que destaca o aprendiz e suas características específicas. De fato, as necessidades e os objetivos do aprendiz se tornam centrais no ensino e na aprendizagem de línguas vivas. É uma revalorização do ser aprendiz e conseqüentemente do que será objetivado e priorizado no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. É assim que esta visão do aprendiz contribui para o desenvolvimento da competência intercultural. Ora, entendemos que para se desenvolver esta competência, o aprendiz deve ser o maior interessado e aquele que poderá ou não almejar essa compreensão mais ampla do Outro na tomada de consciência por respeito às diferenças. O aprendiz terá, pois que compreender algumas razões que levam às dificuldades na aprendizagem de uma língua estrangeira se ele mesmo confrontar sua língua e sua própria cultura com a língua e cultura aprendidas. A abordagem comunicativa então será assim definida: “Ela se refere principalmente à vida cotidiana, levando em conta o comportamento não verbal que acompanha toda comunicação linguística.” (GERMAIN, 1993) ¹⁹.

Podemos assim também afirmar que o lugar da cultura nos métodos variava no tempo e que a cultura esteve presente no método tradicional essencialmente através do estudo e da tradução de textos literários, o método audiovisual compreende por cultura “a maneira de viver das pessoas” (op. cit.) ²⁰. Destacamos igualmente o método estrutural audiovisual que pretende transmitir “pelos diálogos ensinados, inúmeros elementos culturais, implícitos e explícitos.” (op. cit.) ²¹.

Parece assim que o conceito de cultura no método comunicativo favorece um vai e vem ao encontro do Outro e de sua diferença para dar um lugar à dimensão intercultural no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras que não era uma preocupação do método gramática/tradução. Em seguida, os métodos áudios-orais e SGAV apresentam de maneira explícita o interesse pela cultura do Outro, porque destacam as maneiras de viver das pessoas. A abordagem cotidiana apresenta as competências linguísticas e comunicativas implícitas e explícitas. Conforme nos diz Louis (2009), o lugar da cultura na abordagem comunicativa é um elemento fundamental na comunicação deixando-nos entender com isso que o aprendiz deve ver, sentir, experimentar a cultura do Outro: “A cultura é um instrumento essencial da intercompreensão (...), o que é o objetivo de um curso de língua estrangeira, além disso, leva à descoberta intercultural, fazendo assim do intercultural um ponto de passagem incontornável” (op. cit.) ²². Atualmente, a competência intercultural é levada em conta porque no ensino de línguas estrangeiras ela compreende a aprendizagem como um processo ativo, quer dizer, “o modo como a informação foi tratada pelo aprendiz.” (GERMAIN, 1993) ²³. Dito com outras palavras, a aprendizagem visa à autonomia de cada aprendiz e esta é uma das habilidades inevitáveis a atingir.

Atualmente, para melhor compreendermos o lugar da cultura e do intercultural na perspectiva acional que é preconizada pelo QECRL (2001), faz-se necessário apresentar, por um lado, as competências gerais e as competências comunicativas linguísticas e por outro lado, o saber-fazer e o saber-ser e documento autêntico.

2.2 – As competências gerais e comunicativas linguísticas segundo o QECRL e sua relação com o intercultural

As competências gerais (QECRL, 2001, p. 82-85) compreendem os seguintes elementos:

- Primeiramente, o *saber* que reúne: 1. “**a cultura geral** (definida como conhecimento do mundo); 2. O *saber sociocultural* composto por linhas distintas características de uma sociedade europeia, sobretudo o seu cotidiano; as condições de vida; as relações interpessoais; valores, crenças e comportamentos; linguagem do corpo; saber-viver; comportamentos rituais; tomada de consciência intercultural”.

- Em segundo lugar temos **As aptidões práticas e o saber-fazer**. “1. As aptidões sociais, sobretudo o saber-viver; 2. As aptidões da vida cotidiana como fazer seu asseio, se vestir, andar, cozinhar, comer; 3. As aptidões técnicas e profissionais especialmente a capacidade de efetuar ações mentais e físicas especializadas exigidas para cumprir deveres e tarefas; 4. As aptidões próprias aos lazeres, principalmente

¹⁸ « La réflexion méthodologique sur la question de la définition des besoins et des objectifs d'apprentissage a ouvert la voie à une approche communicative et culturelle – et non plus strictement linguistique – des objectifs. En effet, objectifs et contenus n'ont plus été simplement définis en termes de langue, mais aussi en termes de communication » (p. 42-43).

¹⁹ « elle fait surtout référence à la vie quotidienne, en tenant compte du comportement non verbal qui accompagne toute communication linguistique » (p. 204).

²⁰ « façon de vivre des gens » (p. 143).

²¹ « par les dialogues enseignés, de nombreux éléments culturels, implicites et explicites » (p. 155).

²² « La culture est bien un instrument essentiel de l'intercompréhension (...), ce qui est bien l'objectif d'un cours de langue étrangère, débouche sur la mise en jour à la découverte interculturelle, faisant ainsi de l'interculturel un point de passage incontournable » (p.91-92).

²³ « la manière dont l'information a été traitée par l'apprenant lui-même ». (p. 204-205).

a capacidade de efetuar os atos requisitados nas atividades de lazer como as artes, o artesão e concertos diversos no lar, os esportes, passatempos etc”.

- Em terceiro lugar, destacamos o **saber-ser** que compreende: “1. As atitudes, destacando a abertura às outras civilizações; 2. A vontade de relativizar seu ponto de vista e seu sistema de valores culturais; 3. As crenças religiosas, ideológicas e filosóficas.”

- Enfim, o **saber-aprender**: 1. “definido como a capacidade de observar as novas experiências e a participar, integrando-se a estas novas experiências e conhecimentos novos, apostando livremente na modificação das experiências anteriores.

O desenvolvimento da competência intercultural, nos parece relevar das *competências gerais individuais* como as do *saber-sociocultural* e o *saber-ser*. O aprendiz é visto como um indivíduo que deve fazer de sua aprendizagem um processo ativo, onde a capacidade de vencer pertence a ele próprio pelo seu engajamento e cumprimento das tarefas a fim de conseguir se comunicar da melhor maneira possível, favorecendo uma abertura pessoal e prática evocando uma tomada de consciência intercultural. A dimensão intercultural é extremamente delicada porque ela engloba, segundo Louis (2009): “todos os discursos que atravessa: a pedagogia e didática, evidentemente, mas também a antropologia e mesmo o político”²⁴.

Ela deve conduzir o aprendiz a fazer uma reflexão sobre sua maneira de como ele representa o mundo, o que seria um modo de instigá-lo a se questionar. Esta atitude deriva de uma tomada de distância de si mesmo e de seus hábitos, da sua própria determinação, que só poderá acontecer se ele quiser. Para o desenvolvimento do intercultural, a contribuição e a riqueza das competências comunicativas linguísticas na aprendizagem da língua alvo não podem ser ignoradas. Estas, por sua vez, se apresentam assim (QECRL, 2001, p. 86-101):

- *Competências linguísticas*: “o conhecimento das fontes formais a partir das quais as mensagens corretas e significativas podem ser elaboradas e formuladas como a capacidade em utilizá-las. Estas se constroem, entre outras, nas aquisições **da competência gramatical** que seja para compreender e exprimir sentidos produzindo e reconhecendo frases bem formadas, como também **da competência lexical** tratando-se do conhecimento e da capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua que se compõe, por um lado de elementos lexicais, e por outro, de elementos gramaticais.

- *Competências sociolinguísticas*: “Constroem-se pelo conhecimento e as habilidades exigidas para fazer funcionar a língua na **dimensão social**, a saber: os marcadores de relações sociais (uso e escolha de formas de saudar alguém, maneiras de como se endereçar a elas, saber como tomar a palavra de alguém, e enfim uso e escolha das exclamações)”.

- *Competências pragmáticas*: “trata-se do conhecimento que o utilizador-aprendiz tem dos princípios segundo os quais as mensagens são organizadas, estruturadas e adaptadas (competências discursivas); utilizadas para a realização das funções comunicativas (competência funcional) e igualmente, segmentadas segundo esquemas de interação e transacionais (competência de concepção esquemática)”.

A primeira competência destacada é a linguística sem a qual ninguém pode ser capaz de uma tomada de turno em uma conversação, por exemplo. Ela pode facilitar a leitura de documentos autênticos muito importantes no ensino e na aprendizagem de uma língua alvo. A segunda competência é relativa à utilização de habilidades *sociolinguísticas* que favorecem a compreensão do uso da língua em diversas situações, e por isso, o aprendiz deve saber o que lhe é necessário para se fazer compreender. Quanto às *competências pragmáticas*, o aprendiz deve estruturar suas ideias para atingir uma comunicação clara ou pelo menos compreensível no seu propósito sem o qual a língua não é funcional nem compreensível para comunicar.

De fato, observamos igualmente que o QECRL (2001) dá importância e descreve as *competências comunicativas* e lhes dedica quinze páginas do livro (pp. 86 a 101). Em contrapartida, apenas e nada mais que cinco para a enumeração das *competências gerais* (pp.82 a 86). E o que dizer sobre o *saber-ser* no qual o QECRL só consagra apenas uma curtíssima enumeração, a saber: fins da página 84 e a metade da página 85 do QECRL. Esta situação não pode escapar aos olhos atentos de Daniel Coste (*apud* AUGE & LOUIS, 2009) que como coordenador do QECRL pelo Conselho da Europa, lamenta que a competência intercultural não seja posta deliberadamente em destaque na obra e que os leitores se focalizem antes de tudo no aspecto técnico das escalas avaliativas. Enfim, o desenvolvimento da competência do *saber-ser* nos aprendizes é a condição *sine qua non* no objetivo do “desenvolvimento de uma personalidade intercultural” (QECRL, 2001, p. 85). Todavia, ninguém pode pretender que a competência do intercultural se faça se no aprendiz falte o desejo de ir além das situações de estereótipos, dos preconceitos que provocam os mal-entendidos com o Outro. Assim, o objetivo do desenvolvimento do intercultural seria o de favorecer ao aprendiz a se questionar durante sua aprendizagem. Tanto o desenvolvimento das *competências gerais*

²⁴ « tous les discours que la traverse : pédagogique et didactique bien sûr, mais aussi anthropologique et même politique » (p. 20).

individuais como os das *comunicativas linguísticas*, segundo a perspectiva acional, apresentam um papel essencial no ensino/aprendizagem em línguas estrangeiras.

O problema em relação ao lugar do intercultural no QECRL não é para ser ignorado. Por um lado, o lembrete dos pesquisadores em didática de línguas visa evidentemente o multiculturalismo e o plurilinguismo. Os didáticos não menosprezam a dimensão intercultural a ser atingida no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Eles sabem que não será possível ignorar esta dimensão que deve ser trabalhada com os aprendizes. Por outro lado, mesmo se o lugar do intercultural se apresenta reduzido no QECRL – que o quantitativo não se sobressaia ao qualitativo – os suportes pedagógicos visam a favorecer naturalmente o desenvolvimento da competência intercultural. É possível promover, a partir de documentos autênticos, contatos com o real da língua alvo.

2.3 – Contextualizando a noção de cultura com a de interculturalidade: o lugar do Saber-fazer e do saber-ser

O termo “cultura” aplicado ao trabalho da cultura é uso corrente em seu sentido figurado a partir do século XVII. Na ótica das luzes, ele está associado com a ideia de educação e de progresso. Herder, no século XVIII vê na cultura nacional o fundamento da identidade de cada nação. Na França, segundo Amossy (2004):

O conceito de cultura só se impõe progressivamente. Ele se torna um objeto de pesquisa central com a antropologia estrutural de Claude Lévi-Strauss que define a cultura como um conjunto de sistemas simbólicos onde se localiza a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião ²⁵.

No ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, os suportes pedagógicos dão à cultura um lugar de destaque. Esses suportes viabilizam as representações dos estilos de vidas particulares sob formas de produções concretas: técnicas, costumes, hábitos e crenças. Dito de outra forma, a partir de uma noção de cultura que passa a favorecer a abertura de comunicação intercultural fundada à base do respeito da diferença, da tomada de consciência da existência do Outro está implicada no olhar sobre si mesmo para estabelecer uma relação de compreensão, de consideração, de comunicação entre o Outro e eu. Nessa pesquisa, o foco é analisar quatro ícones como mencionamos anteriormente que representam a cultura francesa, a saber: *Tintim*, *O pequeno príncipe*, *Simone de Beauvoir* e *Victor Hugo*.

Ao que concerne nosso estudo, o Outro é o objeto central da comunicação intercultural. Isto nos leva a entender que as representações são construídas pelo eu do aprendiz: seu eu, sua visão e seu sentimento do mundo e das coisas. Segundo, Gohard-Radenkovic (*apud* BERTRAND, 2005):

A cultura é algo que muda, originária de processos e de relações, produzida pelos indivíduos e pela coletividade em virtude de interações e de negociações, de trocas e de tensões permanentes, sem esquecer os conflitos trágicos e dolorosos ²⁶.

O desenvolvimento da dimensão intercultural no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras definido acima, prima em favor do que muda, do que evolui. A cultura assim vista é um processo ativo incitado pelas “interações, negociações, trocas e tensões”, quer dizer, pelas inúmeras funções que pode exercer. Vale à pena ressaltar que compartilhamos com o dizer de Abdallah-Preteille (1999), que a cultura assume duas funções

Uma função ontológica que permite ao ser humano de se significar a si próprio e aos outros, e uma função instrumental que facilita à adaptação a novos universos produzindo comportamentos, atitudes, enfim, cultura ²⁷.

Poderíamos pensar então que as *competências gerais individuais* apresentadas pelo QECRL corresponderiam à função ontológica e que as *competências comunicativas* às da função instrumental da

²⁵ « Le concept de culture ne s'impose que progressivement. Il devient un objet de recherche central avec l'anthropologie structurale de Claude Lévi-Strauss, qui définit la culture comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se place le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion » (p. 137).

²⁶ « La culture est quelque chose de changeant, issu de processus et de relations, produit par des individus et par la collectivité en vertu d'interactions et de négociations, d'échanges et de tensions permanentes, sans oublier les conflits tragiques et douloureux » (p. 20).

²⁷ « Une fonction ontologique qui permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, et une fonction instrumentale qui facilite à l'adaptation aux environnements nouveaux en produisant des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture » (p. 09).

cultura? Dito com outras palavras seria necessário colocar as competências comunicativas ao serviço das competências gerais? Assim, a nosso ver, seria coerente a definição do intercultural, como uma dupla aceitação, a saber: a de si mesmo, de sua própria identidade cultural e sua diferença e por outro, como um duplo movimento de distanciamento e de aproximação em relação ao Outro. Parece que todas as competências são igualmente importantes, e uma e outra serão destacadas além do que a situação em que o aprendiz se encontra poderá levá-lo a confrontos com o novo. Vendo por este prisma o desenvolvimento do intercultural, poderá favorecer a descoberta do Outro conforme diz Louis (2009) que “implica a retomada crítica sobre si mesmo”²⁸.

Uns dos papéis fundamentais da cultura é de produzir comportamentos, atitudes. No ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, esperamos que seu estudo sirva para fazer (inter) agir os aprendizes. Ora, as competências gerais e as comunicativas linguísticas são capitais para que o contato entre os aprendizes ocorra de maneira satisfatória.

A cultura enfim tende permear o duplo movimento e a dupla aceitação de si e do Outro na sua diferença. Ela deverá assim promover o desenvolvimento da competência intercultural nos aprendizes. Interessamo-nos, sobretudo pelas competências que visam o *saber-ser* do aprendiz na medida em que estas estão centradas na função ontológica da cultura. Além do mais, a noção do *saber sociocultural* implica no desenvolvimento do *saber-fazer* e do *saber-ser interculturais*.

Entre as *competências gerais* preconizadas pelo QECRL, destacamos o *saber-ser*, como dissemos anteriormente, porque pela devida atenção dada ao desenvolvimento desta competência do *saber-ser*, mais que as outras, ela será o alicerce para o desenvolvimento da pessoa intercultural do aprendiz. O *saber-ser* objetiva por em questão o mundo em relação ao Outro e a si mesmo. Ele engloba um conjunto de fatores ligados ao aprendiz, e que lhe são próprios caracterizados pelas *attitudes* (ir ao encontro do Outro), *motivações* (desejar comunicar), *crenças* (apreender as religiões, as ideologias, as filosofias) e outros fatores que relevam da intervenção do professor, *os estilos cognitivos* (convergente ou divergente) e *os tipos de personalidade* (introvertido ou extrovertido) que constituem a identidade dos aprendizes. Enfim, o desenvolvimento da competência geral do *saber-ser* depende essencialmente do aprendiz. Ele deverá ser capaz de aproveitar as situações que proporcionem encontros onde o aprendiz deveria procurar um meio de se comunicar intencionalmente. Além do mais, é necessário que o aprendiz tenha a sensibilidade de respeitar o Outro nas suas diferenças principalmente diante de situações que podem se tornar rapidamente conflituosas, como por exemplo, falar de crenças, de religiões e de ideologias de vida.

No que diz respeito aos aprendizes eis as *aptidões* e o *saber-fazer interculturais* definidos pelo QECRL (2001, p. 84):

- A capacidade de estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a estrangeira;
- A sensibilização à noção de cultura e a capacidade de reconhecer e de utilizar as estratégias variadas para estabelecer o contato com as pessoas de uma outra cultura;
- A capacidade de ser mediador cultural de sua própria cultura e da cultura estrangeira e de gerar eficazmente situações de mal entendidos e de conflitos culturais;
- A capacidade de ir além das relações superficiais e estereotipadas.

As aptidões e o saber-fazer interculturais parecem visar uma forte demanda psíquica da parte do aprendiz. Elas instigam o comunicar com o Outro que ultrapassa os limites de ordem linguística.

A dimensão intercultural compreendida assim pelo aprendiz dado o contato com pessoas de outras culturas, incitaria através das disposições psíquicas e a abertura de espírito do aprendiz, a promoção da harmonia da cultura estrangeira e o estabelecimento de uma comunicação no mínimo prazerosa com o Outro.

Queremos ainda destacar que o QECRL oferece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, de manuais, etc., precisando critérios que permitem uma abordagem intercultural do ensino das línguas. O quadro europeu define as competências gerais (saberes, saber-fazer, saber-ser e saber-aprender) e as competências comunicativas linguísticas (linguísticas, sociolingüísticas e pragmáticas). As competências assim definidas são de ordem prática, pois empregando um vocabulário advindo da linguagem corrente como os saberes, o saber-fazer e o saber-ser, elas são consideradas claras. Entretanto, não desejamos abordar apenas os textos contidos no QECRL, mas procurar ultrapassá-los. Assim vamos à busca do além das *competências comunicativas linguísticas* à procura da *dupla aceitação* e do *duplo movimento* mencionados acima. Dito em outras palavras, como desenvolver as competências do *saber-fazer* e do *saber-ser* para promover a comunicação intercultural do aprendiz?

À procura da definição do termo intercultural temos constatado não sem estupefação no dicionário *Le Robert de poche plus* (2012) que este não se encontra. Porém, a encontramos no dicionário *Culturel* (REY, 2005) que afirma que esta palavra “vem do grego e apareceu nos anos 1970-1980 que concerne às

²⁸ « implique le retour critique sur soi-même » (p. 101).

relações, as trocas entre culturas, entre civilizações diferentes”²⁹ com essas definições não constatamos nada de novo em relação ao significado da palavra em questão, mas nos permite afirmar que a interculturalidade está no corpo de várias intervenções comunicativas. Estas poderão favorecer ou não as comunhões de pensamento, ampliar ou não os ciclos de amizades para instalar uma realidade nova que seja portadora de identidade, como afirma Vinsonneau (*apud* FERREOL & JUCQUOIS, 2003): “A interculturalidade remete à antiga modalidade de gestão da relação semelhanças-diferenças. Ela abala às vezes os limites do eu e do não-eu e as atribuições que acompanham as operações de categorias”³⁰.

Assim ele reafirma também o valor crucial da dimensão intercultural no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras em nossos dias.

Quando pensamos nos suportes pedagógicos, sabemos igualmente que os que os concebem não ignoram este aspecto e propõe diversas atividades para promover o desenvolvimento da competência intercultural no aprendiz. O objeto da educação intercultural prima pela ida do além dos pertences, sejam esses culturais, linguísticos, religiosos, nacionais ou raciais. Afirmamos com Cuq e Gruca (2005) que “o intercultural supõe a troca entre as diferentes culturas, a articulação, as conexões, os enriquecimentos mútuos”³¹.

Ora, estas trocas recíprocas devem acontecer durante o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras se o aprendiz for interpelado pela cultura alvo sem que para isso se sinta ameaçado na sua própria identidade cultural. O conceito de interculturalidade se enriquece assim, porque fica fundado nas trocas entre pessoas de culturas e de diferentes civilizações numa dupla aceitação de si mesmo na sua cultura e do Outro na sua diferença.

No dicionário *Le Robert de poche plus* (2012), o vocábulo “*échange*”, que quer dizer troca, podemos ler o seguinte: “operação pela qual troca-se; faz-se uma coisa por outra”³².

O sentido da palavra troca assim definido no dicionário não traduz uma noção ampliada do que pode promover as trocas dentro e fora de uma sala de aula. Fazer trocas entre pessoas de culturas diferentes é conceber a aceitação de si mesmo na sua cultura e do Outro em sua diferença. É também permear o “nascimento” de um novo ser que saberá, assim esperamos, encarar conflitos ou ultrapassá-los totalmente caso estes existam. Faremos então apelo à noção da alteridade que vai além do “dar uma coisa por outra”. A alteridade “parece designar uma qualidade ou uma essência, a essência do ser-outro [que] dissocia esta alteridade do outro homem da pura e simples diferença” (CUQ, 2003)³³.

Ela relevaria certa virtude veiculada pelo contato com o Outro, ela daria um lugar ao nascimento do Outro em mim. Meu “eu” se tornaria mais forte, e consequentemente ampliaria a minha visão de mundo. A noção de alteridade foi assim definida por Cuq (*op. cit.*)

A alteridade faz parte de minha subjetividade, o outro faz parte de mim. Eu sou um sujeito responsável por mim e pelo outro, e como tal, eu só posso existir pelos outros sujeitos (...). Não existe o *por si* sem o *pelo outro*. Todo o ego é um alter ego recíproca e simetricamente, todo alter ego é um ego. Eu sou uma pessoa indispensável ao outro por ser uma pessoa como me permite de ser uma³⁴.

A partir desta noção de alteridade, a noção de interculturalidade seria fundada sob uma *atitude, um comportamento* que deve ir além da aceitação das diferenças constatadas na cultura alvo em relação à cultura do aprendiz. É o que nos parece nesse sentido o que escreveu Gohard-Radenkovic (*apud* BERTRAND, 2005) que a didática do intercultural “reproduz uma relação construída com o Outro, esta interrogação constante que se articula do conhecimento da diversidade, da pluralidade, do reconhecimento do outro diferente”³⁵.

A interculturalidade não seria mais vista como uma escapatória para sensibilizar a sociedade que recebe os emigrantes, encarcerando-os, por causa de suas culturas de origem; a interculturalidade não

²⁹ « vient du grec et est apparu dans les années 1970-1980. Il concerne les rapports, les échanges entre cultures, entre civilisations différentes » (p. 2053).

³⁰ « L’interculturalité met en cause l’ancienne modalité de gestion du rapport similitudes-différences. Elle ébranle à la fois les limites entre le moi et le non-moi et les attributions qui accompagnent les opérations de catégories » (p. 158).

³¹ « l’interculturel suppose l’échange entre les différentes cultures, l’articulation, les connexions, les enrichissements mutuels » (p. 136).

³² « opération par laquelle on échange; fait de donner une chose contre l’autre » (p. 226).

³³ « semble désigner une qualité ou une essence, l’essence de l’être-autre [qui] dissocie cette altérité de l’autre homme de la pure et simple différence » (p. 04).

³⁴ « L’altérité fait partie de ma subjectivité, autrui fait partie de mon je. Je suis un sujet, responsable de moi et d’autrui, et, comme tel, je ne peux pas exister que par d’autres sujets (...). Il n’y a pas de pour-soi sans pour-autrui. Tout ego est un alter ego et, réciproquement, symétriquement, tout alter est un ego. Je suis une personne indispensable à l’autre pour être une personne comme me permet d’en être une » (p. 137).

³⁵ « reproduit un rapport construit à l’autre, cette interrogation constante qui s’articule autour de la connaissance de la diversité, de la pluralité, de la reconnaissance de l’autre différent » (p. 20).

seria mais sentida como um meio de justaposições de culturas em nome do multiculturalismo. Por um lado, seria necessário abandonar o conhecimento superficial da diferença cultural entre as sociedades, e por outro, seria igualmente necessário não ficar no modelo de sociedade multicultural sem tolerância. A interculturalidade procura ultrapassar as dificuldades em todos os níveis, sejam eles sociais, econômicos, filosóficos etc., para que as culturas sejam vistas como “[...] iguais em dignidade e que sobre o plano ético, devem ser tratadas com respeito mútuo” (CUQ, 2003) ³⁶.

O reconhecimento do *Outro diferente* vem “coroar” o sentido no qual queremos validar aqui o nosso entendimento sobre a noção de interculturalidade. Ela assim se afirmaria onde os seres humanos originários de culturas diversas se (re) conhecessem graças às suas diferenças. Retomamos, para finalizar com Louis (2009), que a interculturalidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras é ao mesmo tempo um “*jogo interno*” dentro da sala de aula, implicando na seguinte pergunta: como aprender a comunicar apoiando-se na descoberta cultural? Mas também um “*jogo externo*” e outra pergunta se levanta: como favorecer a intercompreensão e levar em conta o estrangeirismo do outro encorajando a abertura intercultural? ³⁷.

2.4 – Semiótica

Conforme Lúcia Santaella (2012) na obra *O que é Semiótica*, a teoria de Peirce nos explica que semiótica é a ciência geral de todas as linguagens, a ciência que estuda os signos, um tipo de energia que reage e que é reagida pelo ser humano, uma energia que move qualquer coisa. Ela é, na evolução humana, a ciência mais recente e surgiu para estudar os signos do mundo, das palavras, em qualquer parte e para entender como funcionam os signos e que relações se estabelecem entre eles.

Assim, no século XX nasce duas ciências da linguagem: uma delas é a ciência que estuda a linguística verbal e a outra a linguística da semiótica que estuda a ciência de todos os tipos de linguagem. A linguística da língua verbal é a forma de comunicação que estamos acostumados a comunicarmos, percebendo a forma de comunicação com o outro. Formas essas que somos capazes de produzir, criar, reproduzir, transformar e consumir, ou seja, ver-ouvir-ler para que possamos nos comunicar uns com os outros.

Em outros tempos, grupos humanos constituídos sempre recorreram a modos de expressão, de manifestação e sentidos e de comunicação sociais, desde os desenhos nas grutas de Lascaux, os rituais de tribos “primitivos”, danças, músicas, cerimônias e jogos, até as produções de arquitetura e de objetos, além das formas de criação de linguagem que viemos a chamar de arte: poesia, desenhos, pinturas, esculturas etc.

As linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem, logo, os estudos da semiótica são muito importantes, uma vez que esse campo científico abrange a investigação de todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo, o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido. Seu campo de indagação é tão vasto que chega a cobrir o que chamamos de *vida* (grifo nosso) (SANTAELLA, 2012), visto que, desde a descoberta da estrutura química do código genético, nos anos 50, aquilo que chamamos de vida não é senão uma espécie de linguagem, isto é, a própria noção de vida depende da existência de informação no sistema biológico.

Dessa maneira, percebe-se que sem informação não há mensagem, não há planejamento, não há reprodução, não há processo e mecanismo de controle e comando. Sem a linguagem seria impossível à vida, pelo menos como a conceituamos agora: algo que se reproduz, que tem um comportamento esperado e certas propensões. Não só a vida é uma espécie de linguagem, mas todos os sistemas e formas de linguagem tendem a se comportar como seres vivos, ou seja, eles reproduzem, se readaptam, se transformam e se regeneram como as coisas vivas.

Assim, conforme o legado de Charles Sanders Peirce a semiótica (*apud* SANTAELLA, 2012), a mais jovem ciência a despertar no horizonte das chamadas ciências humanas, teve um peculiar nascimento, assim como apresenta, na atual fase do seu desenvolvimento histórico, uma aparência não menos singular.

Desde o começo do despertar do seu interesse pela Lógica, Peirce a concebeu como nascendo, na sua completude, dentro do campo de uma teoria geral dos signos ou Semiótica. Ele concebeu a lógica como sendo um ramo da Semiótica. Mas tarde, ele adotou uma concepção muito mais ampla da lógica que era quase coextensiva a uma teoria geral de todos os tipos possíveis de signos. Na última década de sua vida, estava trabalhando num livro que se chamaria *Um Sistema da Lógica*, considerado como Semiótica. Ainda segundo Santaella (2012), a semiótica peirceana, longe de ser uma ciência a mais é na realidade, uma filosofia científica da linguagem, sustentada em bases inovadoras que revolucionaram, nos alicerces, 25 séculos de filosofia ocidental.

³⁶ « [...] égales en dignité et que, sur le plan éthique, elles doivent être traitées comme telles dans le respect mutuel » (p. 137).

³⁷ « Un enjeu interne à la classe de langue (comment apprendre à communiquer en prenant appui sur la découverte culturelle?) et un enjeu externe (comment favoriser l'intercompréhension et la prise en compte de l'étrangeté de l'autre en encourageant l'ouverture interculturelle?) » (p. 18).

No edifício filosófico peirceano destacam a fenomenologia, como base fundamental para qualquer ciência, que observa os fenômenos, postulando as formas universais desses fenômenos e é independente das ciências normativas. Ciências essas que se desenvolvem na base da fenomenologia como: Estética, sendo algo que foi apenas percebido, sem interferência. A Ética que se torna uma ação ao que foi percebido, tendo como base a Estética. E a semiótica também conhecida como lógica que é quando pensamos sobre o que foi percebido e reagido.

A Semiótica é qualquer coisa que esteja de algum modo presente à mente, ou seja, qualquer coisa que aconteça, seja ela externa ou interna, seja ela real ou não. Segundo Peirce a Semiótica é a descrição e análise das experiências de tudo que estão em aberto para todo o homem, cada dia e hora em qualquer lugar do nosso cotidiano.

Depois de muito estudo, Peirce define apreensão de todo e qualquer fenômeno: Primeiridade, Secundidade e Terceiridade. A Primeridade é o primeiro contato que temos com alguma coisa, é a ação que precede toda e qualquer ação. O pensamento que precede todo o pensamento. A Secundidade é a fatualidade do existir. Você sabe quem é, porque viu o outro. É identificando o outro como a si mesmo. Com a Terceiridade consiste em identificar algo que já conhecemos, quando vemos e sabemos o que é, onde estamos.

A maneira de Peirce se expressar não é muito clara, porém explica que a linguagem não é apenas o uso de palavras ou o uso de signos convencionais, mais o uso de qualquer signo, desde que envolva o conhecimento ou a consciência ligada a significação, isto é, é o uso do signo, quando esse uso mostra que a mente captou a relação de significação. Os signos são representações que se valem da informação cultural de cada indivíduo em que pode significar coisas diferentes para pessoas diferentes.

Além de Peirce, existiram outros estudiosos que fincaram seus estudos na ciência da semiologia. Com esses estudos voltados intencionalmente para semiótica começaram a se desenvolver, e houve a convergência das três fontes de estudo da semiótica para a criação de uma ciência única. Que essa convergência não pode nos levar a esquecer ou ocultar as distinções nas bases dessas fontes.

De acordo com tudo que vimos até então, percebemos que a semiótica é uma ciência de grande importância visto que ela estuda todos os tipos de linguagem. Dentro dela, existem conceitos referentes a esse tipo de linguagem que dão conta de analisar esse campo imenso que a ciência da semiótica apresenta. Para o nosso trabalho, estudamos três desses conceitos que nos ajudam a analisar o objeto desse estudo, que, como dito anteriormente, são os ícones culturais franceses.

Na tentativa de compreender as palavras chave, a saber, ícone, índice e símbolo referentes ao nosso contexto teórico de pesquisa, vamos definir, por uma questão didática, *ícone* como a representação do real, ou seja, daquilo que existe de fato. O *índice* é aquilo que esse objeto real indica, sugere e mede a relação de valores que um signo pode ter. Já o *símbolo* é o que essa representação do real simboliza através de sua história e influência dentro de um contexto social (COELHO NETTO, 2010).

Aprofundando os estudos dos termos descritos logo acima, podemos dizer também que um ícone é sempre o signo de uma qualidade do objeto, e sua representação; um índice é realmente afetado pelo objeto que representa e tem, portanto, com ele uma relação direta; o símbolo liga-se ao objeto que representa com a força de uma convenção, de uma lei, uma associação de ideias obrigatórias. Como se vê, essa classificação esclarece o significado das designações de ícone, índice e símbolo, de modo a rever o uso que o senso comum faz desses vocábulos. Identificar e definir a natureza de um signo, a relação que mantém com o objeto representado, a atuação possível de um interpretante na prática relacional que estabelece entre o modo de representação de um signo e seu objeto, parcial ou totalmente representado, constitui condição imprescindível para que se estabeleçam os padrões característicos de uma linguagem. Ao estudo dessa lógica, como já sabemos dá-se o nome de Semiótica. Esse estudo é indispensável para que se possa empreender qualquer investigação sobre a natureza da linguagem amplamente falando, ou seja, linguagem verbal ou não-verbal.

Dessa maneira, tomamos a semiótica como a ciência que nos ajudar a interpretar imagens e entender como ela transmite mensagens. Seu estudo explica que o repertório visual e cultural de cada indivíduo permite diferentes interpretações de uma mesma imagem, além do fato de esta depender do momento sociocultural de uma sociedade. Por isso, são estabelecidas diferenças entre o significado e o sentido de uma imagem, no qual o primeiro refere-se a uma convenção estabelecida pelo senso comum e o último a algo pessoal e intransferível.

A semiótica tem por objeto de estudo *qualquer* sistema sógnico, portanto, pode-se analisar semioticamente tudo o que está ao nosso redor, pois, para esta ciência, tudo é passível de interpretação e tem um significado.

Segundo Roland Barthes (1964) a palavra imagem estaria vinculada à *imitari*, cópia e uma reapresentação de um objeto. Ele afirma que

Os linguistas não são os únicos a suspeitarem da natureza linguística da imagem; a opinião comum também trata de obscurantismo à imagem tendo-a por um lugar de resistência ao sentido em nome de uma certa ideia mítica da vida (...). Assim temos dois lados: a analogia é tida como um sentido pobre: uns pensam que a imagem é um sistema muito rudimentar

em relação à língua e outros que a significação não pode saturar a riqueza inefável da imagem³⁸.

Barthes ainda afirma que a imagem é um signo e, por isso, representa algo e precisa ser lida e decodificada, uma vez que ajuda construir sentidos para aquilo que se observa. Porém, é importante ressaltar que reconhecer um elemento de uma imagem não significa que estamos compreendendo e decodificando, pois o ser humano trabalha com formas simbólicas. Podemos ainda afirmar que a imagem é uma representação visual, construída pelo homem, dos mais diversos tipos de objetos, seres e conceitos. Pode estar no campo do concreto, quando se manifesta por meio de suportes físicos palpáveis e visíveis, ou no campo do abstrato, por meio das imagens mentais dos indivíduos.

Dada a importância de Barthes e de Peirce para os estudos semióticos das imagens e inspirados na análise semiótica das imagens proposta por Gemma Penn (2012), iremos apresentar as análises das imagens paradas e as dimensões interculturais propostas pelas mesmas.

Conforme o estudo proposto por Penn (2012) o primeiro estágio da análise de uma imagem parada é a escolha do material.

O segundo estágio da análise, segundo a autora (201), é identificar os elementos no material, levando em consideração tanto os elementos textuais quanto os imagéticos. Para esta análise, listaremos os elementos na forma de texto. Este é o estágio denotativo da análise, do sentido literal do material. Cada elemento, tanto imagético quanto textual, deve ser dissecado em unidades menores até ser esgotado o seu significado denotativo.

Passaremos, então, para o terceiro estágio da análise que compreende níveis de significação mais altos. “Ele é construído a partir do inventário denotativo e irá fazer a cada elemento uma série de perguntas relacionadas” (PENN, 2012, p.328). O valor de cada elemento é criado por meio das comparações entre as unidades presentes, das opções que estão ausentes, assim como a combinação das escolhas.

Quando chegamos ao nível da conotação, a especificidade do denotado, ou seja, a mensagem literal é perdida. Entram, então, os nossos conhecimentos culturais para ir além da interpretação da imagem.

Dessa maneira, passaremos agora aos estudos do nosso *corpus*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

3. Análises denotativa e conotativa do repertório das imagens escolhidas

3.1 – Tintim



Figura masculina 1:

- Homem adulto;

³⁸ « Les linguistes ne sont pas seuls à suspecter la nature linguistique de l'image; l'opinion commune elle aussi tient obscurément l'image pour un lieu de résistance au sens, au nom d'une certaine idée mythique de la Vie (...). Ainsi, des deux côtés, l'analogie est sentie comme un sens pauvre : les uns pensent que l'image est un système très rudimentaire par rapport à la langue, et les autres que la signification ne peut épuiser la richesse inefable de l'image » (p. 573).

- Olhos: escuros, arregalados, olhando para frente;
- Sobrancelhas: levantadas, pretas;
- Cabelo: preto;
- Bigode: preto;
- Postura: de pé, correndo, com a mão direita segurando um guarda-chuva e um chapéu que está na sua cabeça e a mão esquerda segurando a mão de um jovem rapaz;
- Sapatos: pretos;
- Vestimenta: sobretudo verde e camisa branca;
- Pele: branca;
- Proporções: estatura mediana, magro;
- Acessórios: chapéu verde, óculos e guarda-chuva preto.

Figura masculina 2:

- Jovem rapaz
- Olhos: pretos, arregalados;
- Sobrancelhas: levantadas;
- Lábios: em forma de sorriso;
- Cabelos: castanhos;
- Postura: de pé, correndo, com a mão direita segurando a mão de um homem adulto e a mão esquerda uma pasta marrom;
- Sapatos: marrons;
- Vestimenta: camisa branca, *pullover* azul claro de mangas compridas e calça marrom.

Figura animal:

- Cachorro pequeno da raça *Fox Terrier*;
- Cor: branca

Ao depararmos com essa ilustração dos dois personagens acima, fizemo-nos o seguinte questionamento: o que estava acontecendo com o homem adulto, o jovem rapaz e o cachorro para estarem correndo? Pelas suas feições eles fugindo de algo, tanto é que há um balão cujo conteúdo é uma fala do personagem Tintim "Rápido! Para casa do capitão"³⁹

De acordo com nossos estudos (FARR, 2006) (TIRESSON, 1992), o personagem é apresentado como um jovem repórter (cuja idade vai presumivelmente da adolescência até a juventude), de espírito aventureiro e curioso, e é envolvido de forma constante em casos de investigação criminosa ou em conspirações políticas, geralmente guiado por uma personalidade descrita como nobre, audaciosa e perspicaz.

Tintim passa uma imagem de inocência, ainda que procure responsabilizar-se por seus atos de forma bastante madura (não raro criando situações em que dá "lições de moral" em outros personagens mais velhos).

Entretanto, a evolução da série em quadrinhos (que vai da década de 1930 até os anos 80) faz com que a descrição do personagem reflita a forma como a visão de mundo de seu autor (e da própria civilização ocidental de uma forma geral) se altera, livrando-se de preconceitos ou agregando outros, de forma que o personagem possua um leve sentimento colonialista e eurocêntrico em suas primeiras histórias e passe a lutar pela independência das antigas colônias sul-americanas nas últimas histórias.

Tintim foi desenhado como um garoto de pele clara e cabelos castanhos, apresentando um característico topete que viria a se tornar sua marca registrada. Em praticamente todas as suas histórias, ele era retratado vestindo uma blusa de lã azul e um colete bege. Porém, dependendo da região do mundo em que se encontrava, seus trajes eram diferentes, ou seja, com vestimentas típicas daquele local.

Em relação aos personagens da série em quadrinhos que mais estejam vinculados a Tintim, podemos destacar o seu cachorro de estimação, apelidado de Milu. O cão acompanha o repórter desde suas primeiras histórias, demonstrando uma esperteza e uma lealdade superiores aos demais cães. Da mesma forma, ao longo de suas histórias, Tintim colecionou uma série de aliados. Dentre todos, talvez o mais importante seja o Capitão Haddock, arquétipo do marinheiro beberrão e rabugento, mas de bom coração. Outro personagem importante foi o Professor Girassol (que aparece na imagem acima, com Tintim), igualmente o arquétipo do gênio cientista/inventor das histórias de ficção, sem esquecer os Dupont (Dupond e Dupont), membros da Interpol, fazem muitas investigações de maneira mais ou menos discreta e eficaz e que são o cúmulo da estupidez e acumulam um número impressionante de acidentes.

³⁹ « Vite, chez le capitaine! ... »

3.2 – O pequeno príncipe



Figura masculina:

- Criança;
- Olhos: arregalados, olhando para o horizonte;
- Lábios: arredondados
- Postura: de pé, braços ao lado do corpo, com as mãos nos bolsos das calças;
- Cabelos: loiros, com corte assimétrico.
- Pele: bronzeada
- Vestimenta: calça e camisa verde claro e gravata e cinto vermelhos. Sapatos marrons;
- Corpo: ereto.

A ilustração representada na imagem acima possui uma criança que está no lugar onde mora (um pequeno planeta. Ele encontra-se contemplando o horizonte e a forma como ele se posta (com as mãos no bolso) e os olhos ávidos por encontrar algo ou alguém dão indícios de que está a esperar. O que será que inquieta o jovem rapaz? Outro fato que nos chama atenção são suas proporções corporais (seu tamanho), pois, apesar de ser uma criança, ele parece ser quase do tamanho do planeta. O que será que isso significa? Que relação tem com sua história?

Aprofundando nossos estudos verificamos que, *O Pequeno Príncipe*, (SAINT-EXUPÉRY, 1999) é o título do livro do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry (1900), publicado em 1943, sendo o terceiro livro mais traduzido no mundo. Narra a história do pequeno príncipe que sonhava um dia voar, virou piloto de avião e passou a reinar pelos céus, visitando os planetas e fazendo amigos.

A história começa quando o personagem principal fala sobre um desenho que ele fez quando tinha seis anos de idade e que tratava de uma jiboia que engoliu um elefante, mas todos os adultos acharam que o garoto havia desenhado um chapéu. Nessa mesma idade, o personagem principal renunciou à carreira de ser pintor, e se tornou piloto. E voando, teve uma pane no seu avião no Deserto do Saara. Tentando consertar seu avião, adormece... E é acordado por um menino que o autor define que tem "cabelos de ouro" e que lhe pede para desenhar um carneiro.

Conforme a história passa, o menino descobre que o pequeno príncipe vive no asteroide B 612 (e não em um planeta, como supomos acima), e que só tem uma rosa que fala com ele, e que tem três vulcões (um deles está extinto), e que o príncipezinho assiste quarenta e três pores do sol para se divertir ou quando está triste.

O autor conta um pouco da história dele, a história de como o príncipezinho havia chegado ao Deserto do Saara, fala de como são as crianças e de como são as pessoas grandes.

3.3 – Simone de Beauvoir



Figura feminina

- Mulher adulta;
- Olhos: olhando para a frente;
- Lábios: retos, com um leve sorriso;
- Cabelo: preto, repartido ao meio com um turbante;
- Pele: branca;
- Acessórios: lenço (utilizado na cabeça) e colar.

A figura feminina representada na imagem é Simone de Beauvoir. Esta mulher possui uma imensa importância no que diz respeito à figura feminina e o seu lugar na sociedade. Na imagem disposta ao lado, vemos um ser com semblante terno, que, ao que parece, demonstra carregar consigo uma imensa experiência, vivências que a tornaram digna de admiração. Na imagem, ao olhar os seus olhos, temos a impressão de que ela parece nos convidar a conhecer algo sobre si.

Para complementarmos nossa análise acerca da imagem, pesquisamos sobre a vida e obra na biografia sobre a vida de Simone de Beauvoir (SALLENAVE, 2008) e verificamos que “Castor” era como Sartre a chamava na intimidade e nas cartas.

Ela destaca como, para as mulheres de sua geração, Simone foi figura central, referência permanente, em especial em razão de *O Segundo Sexo*, livro que deu régua e compasso ao feminismo moderno. Danièle Sallenave (2008) lembra também da atividade da escritora durante momentos cruciais da história francesa, como a guerra da Argélia, e como foi fundamental em sua formação.

No entanto, a opção da biógrafa é ir dos textos à vida e não o contrário. Estudar a obra para deduzir a mulher complexa e múltipla que ela foi, menos aparente do que aquela que ela desejou ser. Simone foi uma combatente de todas as horas por uma causa, a da liberdade e isso se deu através de sua obra militante à causa feminista.

A biógrafa deduz ainda essa extrema vocação de escritor pela leitura dos *Cadernos da Juventude*, diário que Simone manteve de 1926 a 1930. ‘Viver, amar, estudar, nada deve ser deixado ao acaso. Tudo é objeto de um projeto e de um retorno sobre si mesma. Ela deseja ser esse castor de guerra desde os 18 anos.

Nessa busca totalizante pela autenticidade, dos relacionamentos pessoais à política, Simone teria sido, sempre segundo sua biógrafa, ainda mais radical do que Sartre.

Em determinado momento de sua vida, foi considerado que Simone de Beauvoir era engajada politicamente devido a sua relação com Sartre, de quem se torna companheira ainda muito jovem. Mas Danièle Sallenave (2008) entende que o interesse pela política, e a consequente necessidade de intervenção no social, vem não por influência de Sartre mas, justamente, do seu rival, o amante americano de Simone, Nelson Algren, pois é com ele que Simone descobre a realidade dos bairros sórdidos de Chicago, algo diferente do tradicional modelo francês e burguês que compartilha com Sartre.

Simone busca uma certa transcendência na política, qualidade que não se encontra no dia-a-dia banal das lutas pelo poder. Ela acompanha Sartre nesse cotidiano de luta durante o tumultuado período da Guerra Fria porque, de alguma forma encontra aí alguma ressonância da sua visão radical da existência.

3.4 – Vitor Hugo

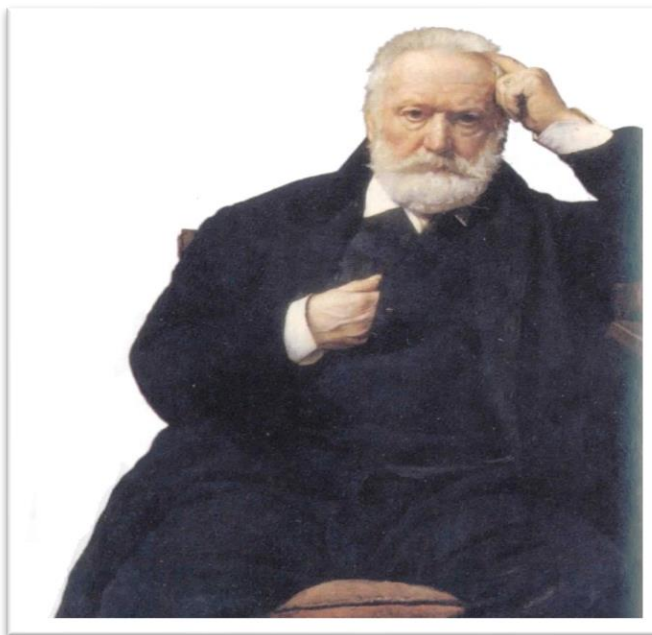


Figura masculina

- Homem adulto;
- Olhos: escuros, olhando pra frente;
- Cabelo: branco
- Barba: branca
- Pele: branca
- Postura: sentado, escorado em algo à esquerda e com uma das mãos levada à cabeça;
- Vestimentas: sobretudo preto e abaixo dele uma camisa branca de mangas compridas;

O homem adulto representado na imagem nos passa sabedoria, experiência. A maneira como ele parece nos olhar e a forma como uma de suas mãos está levantada, pousando sobre sua cabeça nos faz inferir que ele parece estar nos analisando, querendo saber algo sobre nós. A maneira séria, tanto de seu semblante como de suas vestimentas nos remete à época que ele tenha vivido. O que será que ele estaria pensando?

O nome dessa grande expoente do meio literário francês é Victor Hugo, autor de *Os miseráveis* e *O Corcunda de Notre Dame*. Ele era filho de Joseph Hugo e de Sophie Trébuchet. Nasceu em Besançon, mas passou a infância em Paris (ROBB, 2001).

Uma das primeiras coisas que nós associamos a esse célebre autor é a magnitude, o volume de sua produção, tendo em vista que ele escreve diferentes tipos de gêneros literários: prosas, poemas, peças de teatro e ensaios.

Além disso, Hugo foi um homem engajado na vida política: tornou-se deputado em 1848.

Ele deixa a França três anos mais tarde de sua eleição, devido ao golpe de estado imposto por Napoleão Bonaparte, passando 20 anos no exílio. Morreu em 1885 em Paris, com 82 anos.

O autor destaca-se por sua importante contribuição à Literatura, não só francesa, como também em âmbito mundial: romântica e barroca, sua obra continua a surpreender por sua exuberância e generosidade.

Robb (2001) destaca ainda que, a alcunha “Victor Hugo” está presente em inúmeros locais: ruas, avenidas, escolas, praças, restaurantes, isso demonstra a grande importância desse autor para a cultura francesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como principal objetivo de verificar qual a dimensão intercultural dos ícones culturais franceses. Para tanto, estudamos os conceitos de ícones culturais e interculturalidade em dicionários gerais e específicos e em livros teóricos de didática do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e analisamos a dimensão intercultural dos ícones culturais e suas representações no *corpus* escolhido.

Entendemos que o estudo de todo aporte teórico apresentado ao longo dessa pesquisa, bem como as análises das representações culturais através dos ícones escolhidos favorecem o caminho do aprendiz ao intercultural, apresentando-lhe situações contraditórias, inesperadas que possam provocar múltiplas leituras, suscitando olhares cruzados. A dimensão intercultural é, antes de tudo, perturbadora, instigante e propõe vários sentidos, ampliando nossa visão de mundo.

A escolha do *corpus* formado de ícones culturais nos remeteu às mais diversas representações, às mais diversas imagens, instigando o imaginário subjetivo sobre o povo e o país estudados. O estudo dos ícones foi de suma importância, pois promoveram a formação do sentimento de pertença cultural: personagens e grandes escritos são ícones onipresentes, aparecem nos lugares públicos, nas instituições, na língua, nas obras, no sistema educativo, nas mídias, nas conversações, nas práticas sociais, nos produtos culturais e de consumo. São referentes compartilhados nas quais as significações explícitas e implícitas são conhecidas de todos. É pelo grau de familiaridade que um indivíduo entretém com estes ícones que determinam a extensão de sua relação com sua própria cultura ou ainda a intensidade de sua relação com uma cultura estrangeira.

Consideramos que os estudos sobre os ícones culturais franceses apresentaram componentes da cultura que os pontua, que instiga ao diálogo entre a cultura da língua-alvo e a materna, porque, conforme Walty et al. (2006, p. 90), as imagens podem manter uma relação estreita entre si e se expressam no que se convencionou chamar semiose cultural, rede ampla de significações. Penn (2012, p.322) afirma que a imagem é sempre polissêmica ou ambígua. Porém, em uma análise semiótica, foi preciso saber delimitar o *corpus* e saber quando parar de analisar a imagem para que a pesquisa não corra o risco de se perder em digressões.

Enfim, a análise dos ícones culturais funcionam como via para a cultura do Outro, no caso do ensino/aprendizagem de língua estrangeira no contexto exolíngue, levando o não-nativo a ampliar suas representações culturais da língua-cultura alvo em questão.

AGRADECIMENTOS

Ao PIBIC/CNPq (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil) pela concessão da bolsa. À minha querida orientadora, Rosiane Maria Soares da Silva, pela atenção, dedicação e incentivo constantes.

REFERÊNCIAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **L'éducation interculturelle** – Que sais-je ?, Paris: PUF, 1999.
- ALÉN GABARATO, C.; AUGER, N.; GARDIES, P.; KOTUL, E. **Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures** – Enquêtes et analyses. Paris: L'Harmattan, 2003.
- AMOSSY, R. **Le Dictionnaire de littéraire**. Paris: PUF, 2004.
- ARON, P.; SAINT-JACQUES, D.; VIALA, A. **Le dictionnaire du littéraire**. Paris: PUF, 2002.
- AUGER, N.; LOUIS, V. **CECR et dimension interculturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE : quelles tâches possibles ?** in *Le français dans le monde*, 2009a.
- BARTHES, R. **Rhétorique de l'image**. Paris: Communication n° 4, 1964.
- BEN-MESAHIEL, S. **Des frontières de l'interculturalité – Étude pluridisciplinaire de la représentation culturelle : identité et Altérité**. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2009.
- BERTRAND, O. **Diversité culturelles et apprentissage du français – Approche interculturelle et problématiques linguistiques**. Les éditions de l'École Polytechnique, 2005.
- BYRAM, M. **La Compétence interculturelle**. Editions du Conseil de l'Europe, 2005.
- COELHO NETTO, J. T. **Semiótica, informação e comunicação**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français – Langue étrangère et seconde**. Paris: CLE – International, 2003.
- CUQ, J. P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: PUG, 2005b.
- DE CARLO, M. **L'interculturel**. Paris, CLE internacional, 1998.
- FARR, M. **Tintin – le rêve et la réalité : l'histoire de la création des aventures de Tintin**. Buxelles : Moulinsart, 2006.

FERREOL, G.; JUCQUOIS, G. **Dictionnaires de l'altérité et des relations interculturelles**. Paris: Armand Colin/VUEF, 2003a.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire**. Paris: CLE – International, 1993.

HÉNAULT, A. **História concisa da semiótica**. Tradução: Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

Le Robert de poche plus. Paris: Le Robert, 2012.

LOUIS, V. **Interactions verbales et communication interculturelle en FLE – De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle**. Paris: E.M.E., 2009.

MARTINEZ, P. **La didactique des langues étrangères** – Que sais-je ? Paris: Puf, 2006a.

MEYER, D. C. **Clés pour la France – em 80 icônes culturelles – pour comprendre la France et les Français**. Paris: Hachette – FLE, 2010.

PENN, G. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, M. W. e GASKELL, G (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 319-342.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: Nathan, 1988.

Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas - Aprendizagem, ensino e avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

REY, Alain, **Dictionnaire Culturel**. Paris: Le Robert, 2005.

ROBB, G. **Victor Hugo** : uma biografia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAINT-EXUPÉRY, A. **Le Petit Prince**. Paris: Guallimard, 1999.

SALENAVE, D. **Castor de guêrre**. Paris: Guallimard, 2008.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012

TISSERON, S. **Tintin et les secrets de famille**. Paris: Aubier, 1992.

WALTY, I. L. C.; FONSECA, M. N. S.; CURY, M. Z. F. **Palavra e imagem: leituras cruzadas**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.