

LITERATURA E SEMIÓTICA NO ENSINO DO ITALIANO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Elisabetta Santoro¹

1. INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é observar a práxis pedagógica docente no trato da literatura e da língua, em ambiente de ensino de língua estrangeira (aqui, a língua italiana no Brasil) na faculdade de Letras, e descrever como poderia ser eliminada a dicotomização atualmente existente, que separa os cursos de língua dos cursos de literatura, criando dois compartimentos estanques.

Em particular, tentaremos mostrar as possibilidades de diluição de dita dicotomização por meio da utilização dos princípios semióticos de análise dos textos. Com base nesses princípios, consideramos que um texto é o produto da união entre *plano da expressão* e *plano do conteúdo*, ou seja, no caso de um texto verbal escrito, entre a “aparência” lingüística e a “imanência” do conteúdo.

O texto está, também, sempre ligado a um contexto, que é construção do mesmo texto, e carrega consigo uma ideologia que remete a grades culturais, dialogando com outros muitos textos e situando-se, desta forma, na história e na sociedade.

A proposta para se alcançar o fim exposto é analisar, por meio do instrumentário fornecido pela semiótica, um texto literário em língua italiana e, a partir da análise, observar como ela pode aumentar a inteligibilidade do texto e servir tanto para trabalhar a competência lingüística dos aprendizes, quanto sua capacidade de analisar o texto literário.

O texto será apresentado em versão original e em tradução. Cabe lembrar que a tradução não foi realizada com a finalidade de transpor em português o “valor literário” do texto italiano, mas simplesmente de permitir ao leitor a compreensão do mesmo, inclusive mantendo, no limite das possibilidades oferecidas pela língua de chegada, as características da língua de partida (tempo verbal, uso pronominal, etc.). A análise não terá como base a tradução, mas sim o original italiano, já que conta entre seus principais objetivos o de refletir sobre a possibilidade de usar as características específicas dos textos para aulas de língua e literatura italiana.

2. O ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA ITALIANA NA FACULDADE DE LETRAS DA USP

Para o curso de literatura italiana da faculdade de Letras da Universidade de São Paulo, o programa prevê o estudo de autores italianos e de seus textos, além das correntes literárias em que eles se inserem, do contexto histórico no qual os textos foram produzidos e do que foi dito pelos principais críticos literários acerca deles. O curso visa formar os alunos, para que aprendam a “ler” e interpretar textos literários e se tornem “especialistas”

¹ Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – Departamento de Letras Modernas (Área de Língua e Literatura Italiana)

em literatura italiana, inclusive lendo os textos no original. Eles devem, portanto, aprender o código lingüístico e com esta finalidade freqüentam cursos de língua italiana, nos quais eles aprendem a entender (ler/ouvir) e a expressar-se (escrever/falar) na língua estrangeira e adquirem competências nela. Os textos usados no percurso de ensino-aprendizagem da língua são de vários tipos e geralmente os textos literários são escolhidos mais como “bons exemplos” de língua a imitar, que como verdadeiro instrumento para construir a aprendizagem. Na maior parte dos casos, as atividades ligadas ao texto literário apresentado aos alunos têm como principal objetivo verificar a compreensão da língua estrangeira (já que é “apenas” a língua que se está ensinando). Uma vez verificado que os alunos “entenderam” o texto, ele pode, também, ser usado como estímulo para conversação em sala de aula ou como ponto de partida para a produção de um texto escrito, de maneira que o aluno possa dedicar-se à produção de textos e, deste modo, exercitar as estruturas da língua estrangeira que está aprendendo.

A metodologia tradicional considera, portanto, um único ponto de intersecção entre o ensino da língua e o ensino da literatura: o código lingüístico usado.

Ora, se o aluno mostra dificuldades em ler e interpretar os textos literários em língua estrangeira, os docentes atribuem geralmente isso ao fato de ele não ter ainda alcançado um nível “suficiente” nos conhecimentos da língua estrangeira e não ter desenvolvido a “sensibilidade” necessária para entender a literatura. A solução está no exercício lingüístico e de análise literária e na repetição. Os exercícios são divididos em dois: por um lado, as aulas de língua têm como objetivo, praticamente exclusivo, praticar e melhorar os conhecimentos lingüísticos; por outro, as aulas de literatura propõem praticar a leitura e obter familiaridade com os textos literários.

Difícilmente se considera, que, na verdade, esses processos aparentemente separados por insuperáveis barreiras metodológicas são, ou podem ser, um só: em ambos os casos o que, afinal, deve ser considerado é a produção de sentido e seus efeitos. Ora, a semiótica e a análise do discurso fornecem instrumentos para descrever e explicar *o que o texto diz e como ele diz o que diz* e dão, assim, sentido aos procedimentos internos ao texto, além de desvelar seu funcionamento. O texto é considerado como “objeto de significação” e como “objeto de comunicação” entre dois sujeitos, trazendo consigo as formações ideológicas de uma sociedade e um contexto histórico.

Além disso, tanto o ensino da língua, quanto o da literatura visam dar ao aluno *competências* de várias ordens, isto é, o “saber fazer” na língua estrangeira. A primeira de todas é a competência lingüística, ou seja, a capacidade de “criar” o mundo através da língua, conhecendo sua “gramática” e seu léxico. A esta devem unir-se, entre outras, a competência discursiva (que diz respeito ao saber reconhecer e usar no discurso, por um lado, temas e figuras e, por outro, as categorias de pessoa, tempo e espaço), a competência narrativa (por meio da qual se identificam as transformações no texto), a competência textual e intertextual (que concernem ao saber utilizar as estruturas e individuar as relações com outros textos), a competência interdiscursiva (relativa à heterogeneidade constitutiva do discurso) e a competência pragmática (que se refere à maneira em que o ato de linguagem influencia as relações entre dois sujeitos).²

² Cf. a respeito Fiorin (1996: 32-33) e o capítulo 5 do *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas* (2001).

3. A ANÁLISE SEMIÓTICA DOS TEXTOS

A semiótica que consideramos aqui é a semiótica dita “de escola francesa” que se inicia com Algirdas Greimas e é baseada no chamado *percurso gerativo de sentido*. O percurso gerativo de sentido pode ser esquematicamente resumido como segue³:

	SINTAXE	SEMÂNTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Nível fundamental (mínimo de significado) 	oposição semântica fundamental (quadrado semiótico com afirmações/negações)	valores (euforia/disforia)
<ul style="list-style-type: none"> • Nível narrativo (sujeitos/valores) 	a narrativa se organiza do ponto de vista de um sujeito (estados/transformações)	valores (desejáveis/indesejáveis)
<ul style="list-style-type: none"> • Nível discursivo (instância da enunciação) 	<ul style="list-style-type: none"> - tempo (<i>temporalização</i>) - espaço (<i>espacialização</i>) - pessoa (<i>actorialização</i>) 	valores disseminados no texto sob forma de <ul style="list-style-type: none"> - temas (<i>tematização</i>) - figuras (<i>figurativização</i>)

A partir desse esquema e sem nenhuma pretensão de exaustividade, tentaremos agora expor alguns dos pontos principais que regem o percurso gerativo de sentido, partindo do **nível fundamental**, no qual se revela a significação como oposição semântica mínima, base de sustentação das demais etapas do percurso gerativo. A seleção de elementos recorrentes no texto permite o reconhecimento de campos semânticos e a identificação de dois (ou mais) opostos fundamentais, que possam ser representados no quadrado semiótico, modelo lógico operacional da análise semiótica no nível fundamental, baseado na idéia saussuriana de que só há sentido na diferença (GREIMAS/COURTÉS, 1989: 367).

Os dois termos que representam essa oposição semântica mínima têm um traço em comum, sobre o qual se estabelece então uma diferença, que cria entre eles uma relação de contrariedade, como, por exemplo, no caso dos contrários /vida/ e /morte/. Para cada par de contrários é possível projetar os relativos contraditórios, gerando assim nesse caso /não-vida/ e /não-morte/, chamados de sub-contrários.

Ainda no nível fundamental, mas agora na semântica, são determinadas as categorias fundamentais do quadrado semiótico como positivas (*eufóricas*) ou negativas (*disfóricas*), pela categoria tímica que opõe euforia e disforia.

Passemos agora ao **nível narrativo** e, em especial, à sintaxe narrativa, onde o discurso se narrativiza por meio de “transformações” operadas pelos actantes: sujeito (**S**) e objeto (**O**) em relação transitiva; e destinador (**S₁**) e destinatário (**S₂**) em relação comunicativa. Os enunciados elementares são *de estado* ou *de fazer*: os enunciados de estado descrevem a relação de junção entre sujeito e objeto, que se materializa em *conjunção* (o sujeito **S** está conjunto com o objeto **O**) e em *disjunção* (o sujeito **S** está

³ Esse esquema foi elaborado a partir de BARROS (1990) e POZZATO (2001).

disjunto do objeto **O**); os enunciados de fazer regem os enunciados de estado e mostram as transformações, as passagens de um estado para o outro, em outras palavras: *o que o sujeito pretende fazer, a finalidade da sua ação*. O programa narrativo pressupõe uma comunicação hierárquica entre enunciados de fazer e enunciados de estado, em que se realiza uma transformação operada a partir do sujeito de fazer (**S₁**) em direção ao sujeito de estado (**S₂**), em conjunção (\wedge) ou disjunção (\vee) do objeto (**O_v**), chamado de *objeto valor*, porque “carrega” os valores do sujeito. Partindo deste sintagma elementar, cria-se o chamado percurso narrativo, que é uma seqüência hipotáxica de programas narrativos e inclui quatro fases: (1) a *manipulação*, fase em que um sujeito (**S₁**) age sobre o outro (**S₂**), para convencê-lo – por intimidação, sedução, provocação ou tentação – a querer e/ou dever fazer algo; (2) a *competência*, momento em que o sujeito é dotado de um saber e/ou poder fazer alguma coisa; (3) a *performance*, que é a ação em si, a transformação central da narrativa; (4) a *sanção*, que é a fase do julgamento da performance, em que o destinador julga se a ação se realizou em conformidade com o acordo inicial. A sanção pode levar ao “prêmio” o à “punição” do sujeito.

Na semântica narrativa os elementos semânticos são relacionados com os sujeitos. Essas relações podem ser modificadas por meio de modalizações, que se realizam pelo *querer* e pelo *dever* (modalidades virtualizantes da manipulação), pelo *poder* e pelo *saber* (modalidades atualizantes da competência). As modalidades *querer*, *dever*, *poder* e *saber* podem “transformar” tanto o *fazer* (modalização do fazer), quanto o *ser* (modalização do ser) e *fazer* e *ser* são modalidades realizantes da performance, que fazem-fazer e fazem-ser o sujeito.

A modalização do ser produz efeitos de sentido relativos às *paixões*, ao *modo de existência* do sujeito, que se projeta num imaginário passional, em que convivem paixões simples (resultante de modalidades que agem singularmente) e paixões complexas (onde se encadeiam várias paixões).

O próximo nível é o **nível discursivo**. Quanto à sintaxe discursiva é preciso definir os processos de discursivização, a saber: *actorialização*, *temporalização* e *espacialização*. Essas categorias estabelecem relações e são instrumentais para “garimpar” o texto.

A *actorialização* instaura a **pessoa** e regula a questão do *ator* e sua relação com o discurso. O ator é efeito de construção do próprio discurso e apóia-se no *actante*, que é uma abstração narrativa do ator individualizado e figurativizado e que possui caráter formal anterior a qualquer investimento semântico. O termo ator foi substituindo o termo personagem, visando a possibilidade de uma maior precisão e generalização e, ao mesmo tempo, permitindo seu uso fora da linguagem estritamente literária (GREIMAS/COURTÉS, 1989: 34).

A *temporalização* instaura o **tempo** no enunciado e toma como momento de referência o momento da enunciação, a partir do qual se estabelecem as oposições temporais da língua. Além disso, o tempo lingüístico está relacionado à ordenação dos estados e das transformações narrados no texto. Existem então dois sistemas temporais: um relacionado diretamente ao momento da enunciação (sistema enunciativo) e outro em função de momentos de referência instalados no enunciado (sistema enuncivo). O momento de referência está relacionado ao momento da enunciação e, aplicando a este último a categoria topológica *concomitância vs não-concomitância* (*anterioridade vs posterioridade*), obtemos três momentos de referência: um concomitante ao momento da enunciação, que é o tempo do “olhar” (sistema enunciativo); um outro anterior, que é o

tempo da “memória” (subsistema enuncivo do pretérito explicitado); e um terceiro posterior, que é o tempo da “espera” (subsistema enuncivo do futuro explicitado)⁴.

A *espacialização* instaura no enunciado um **espaço**, sempre determinado em função do *hic*, do aqui, que é implícito em qualquer enunciado, mas que pode também ser explicitado. É em função desse *hic*, que se determina o *algures* (em algum lugar) ou o *alhures* (em outro lugar).

A actorialização, a temporalização e a espacialização fundam-se nas operações de *embreagem* e *debreagem*, que podem ser actanciais, temporais e espaciais. A *debreagem* “expulsa” pessoa, tempo e espaço para fora do ato de enunciação, criando um *não-eu* (um *ele* diferente do sujeito da enunciação), um *não-agora* (um *então* diferente do tempo da enunciação) e um *não-aqui* (um *algures* ou *alhures* diferente do lugar da enunciação). A *embreagem*, ao contrário, é o “efeito de retorno à enunciação” (GREIMAS/COURTÉS, 1989: 140), sempre posterior a uma *debreagem*, e visa, entre outras coisas, a criar um efeito de identificação entre o ator do enunciado e o ator da enunciação. A sucessão entre *debreagem* e *embreagem* institui também efeitos de realidade, pois cada nível anterior serve de referente para o nível posterior.

3. ANÁLISE SEMIÓTICA DE UM CONTO ITALIANO

O texto selecionado para a análise faz parte de uma coletânea de pequenos contos do escritor italiano Gabriele Romagnoli, publicada em 1993 com o título *Navi in bottiglia* [Navios em garrafa]. Ele foi escolhido tendo em mente, que os leitores seriam alunos de um curso de língua e/ou literatura italiana no Brasil, ou seja, alunos em ambiente de língua estrangeira. A partir disso, foi considerado relevante observar, por um lado, aspectos especificamente lingüísticos e, por outro, mecanismos discursivos de construção do sentido.

Um primeiro ponto positivo é, então, que o conto não apresenta relevantes dificuldades lingüísticas, pois é usado um italiano contemporâneo, adequado também para alunos nos primeiros semestres de curso.

Outro fator positivo para a situação da sala de aula é a brevidade do texto, que elimina também o problema de ter de selecionar um trecho de uma obra maior (um romance, uma peça de teatro, etc.), cuidando para que tenha uma estrutura “fechada” ou que seja possível reconstruir o “sentido” a partir dos elementos presentes.

O título do conto é *Occhi di Paola* [Olhos de Paola, OP]:

⁴ Agostinho considerava inexacto falar de três tempos e julgava que temos, na verdade, três modalidades de presente: a “memória” é o presente do passado; o “olhar”, a “visão” é o presente do presente; a “espera” é o presente do futuro (*apud*, FIORIN, 1996: 132).

OCCHI DI PAOLA

Non può dormire. Qualcosa lo tormenta. Ma non riesce a capire cosa. Fatto sta che da due ore si rigira nel letto, lui che, come dice Paola, dorme a comando. La guarda, addormentata sul fianco. Dalla massa dei capelli scuri, ora tinti, emerge nella semioscurità il profilo della guancia, ancora piena e morbida. I suoi grandi occhi sono nascosti dalle palpebre, ma Duccio li immagina, azzurri, appena ingrigniti dagli anni. E d'improvviso capisce. È per quel pomeriggio. Esattamente vent'anni prima. Il pomeriggio in cui tradì Paola. Con la moglie di un suo caro amico, per giunta. Poi tornò a casa, si fece la doccia, mangiò con lei, scherzò, guardarono la tv. Quando andarono a letto, lui si addormentò subito. Dunque è così che vanno le cose, pensò, al risveglio: nessun rimorso, nulla cambia. Si può tradire e farla franca, anche con se stessi. Si può tranquillamente convivere con i propri peccati.

Non l'ha più fatto. Aveva perfino dimenticato che fosse accaduto. Ora ricorda. Guarda Paola e vorrebbe urlare. Lei si sveglia, lo vede seduto sul letto. «Cosa ti succede, come mai sei sveglio?» domanda. «Ho avuto un incubo» risponde lui. «Ho sognato che ti tradivo con Franca, sai, la moglie di Giorgio.» Lei si gira dalla sua parte. Gli accarezza la mano. «Grazie per averlo chiamato incubo» dice. Lui sorride, si sdraia nuovamente. Lei continua ad accarezzargli la mano e subito lui si addormenta. Si spengono i lampioni della piazzetta. Ora la stanza è buia. Nell'oscurità gli occhi di Paola sono aperti. Un po' meno azzurri, un po' più grigi.

OLHOS DE PAOLA

Não pode dormir. Alguma coisa o atormenta. Mas não consegue entender o quê. O fato é que há duas horas se revira na cama, ele que, como diz Paola, dorme quando quer. Ele a olha, adormecida de lado. Da massa dos cabelos escuros, agora tingidos, emerge na semi-escuridão o perfil da bochecha, ainda cheia e macia. Seus grandes olhos estão escondidos pelas pálpebras, mas Duccio os imagina, azuis, levemente acinzentados pelos anos. E de repente entende. É por causa daquela tarde. Exatamente vinte anos antes. A tarde em que traiu Paola. Com a esposa de um querido amigo dele, ainda por cima. Depois voltou para casa, tomou banho, comeu junto a ela, brincou, assistiram tv. Quando foram para cama, ele dormiu logo. É assim, então, que são as coisas, pensou, ao acordar: nenhum remorso, nada muda. Pode-se trair e não ser punido, nem por si mesmo. Pode-se tranquilamente conviver com os próprios pecados.

Nunca mais o fez de novo. Esquecera até, que tivesse acontecido. Agora lembra. Olha para Paola e gostaria de gritar. Ela acorda, o vê sentado na cama. “O que acontece com você, por que está acordado?” pergunta. “Tive um pesadelo” responde ele. “Sonhei que te traía com Franca, sabe, a mulher de Giorgio.” Ela vira do seu lado. Faz um carinho na mão dele. “Obrigada por chamá-lo de pesadelo” diz. Ele sorri, deita de novo. Ela continua lhe fazendo carinhos na mão e logo ele adormece. Apagam-se os lampiões da pracinha. Agora o quarto está escuro. Na escuridão os olhos de Paola estão abertos. Um pouco menos azuis, um pouco mais cinza.

Uma traição: é essa a “culpa”, que constitui o elemento central do conto. Além disso, podemos reconhecer no texto a oposição semântica fundamental /vida/ vs /morte/, se consideramos traição, culpa e remorso como /morte/, que provoca angústia e ansiedade e se contrapõe à libertação da culpa e ao perdão, que remetem à /vida/.

No conto, a *performance* principal já se realizou e o enunciatário (co-enunciador) é praticamente “jogado” para dentro da história: trata-se da traição ocorrida vinte anos antes, que faz com que o “olhar” do co-enunciador se concentre na *sanção*, ou seja, no momento em que o pecado cometido deve ser punido, como é previsto pelas coerções sociais que regulam as vidas dos seres humanos na sociedade em que o conto se insere. E o enunciador *crê e faz crer* na necessidade da punição como valor de equilíbrio de forças.

No âmbito da textualização, observamos que o conto começa com uma oração curta e é caracterizado pela massiva presença de orações principais e coordenadas assindéticas, que são uma projeção da modalidade oral sobre a escrita. A ausência de conectores é, porém, uma presença, porque veicula informação e deixa “espaço”, para que o enunciatário complete o que falta. Isso produz um efeito de aproximação do co-enunciador, que é “ativo” e deve realmente “participar” da enunciação.

A seqüência de orações assindéticas cria um efeito de suspense, que culmina na “trigésima linha”, onde acontece o “inesperado”: é feita uma revelação para que o enunciatário fique “boquiaberto”, surpreso, se impressione com o que é narrado. O final surpreende, subverte a história, as paixões, os julgamentos de valores axiologizados como disfóricos ou eufóricos.

Não há um *eu* instalado nesse discurso (temos uma *debreagem enunciativa do enunciado*), mas, retomando Fiorin (1996, 65-66):

“Mesmo que não haja um *eu* explicitamente instalado por uma *debreagem* actancial enunciativa, há uma instância do enunciado que é responsável pelo conjunto de avaliações e, portanto, um *eu*. [...] Há, pois, um narrador implícito e um narrador explícito”.

O narrador é, portanto, implícito. As orações curtas, a escassez de adjetivos e a escrita aparentemente asséptica contribuem para criar um efeito de sentido de objetividade, como se o enunciador estivesse narrando apenas o que está vendo, no momento em que fala.

O tempo da narração é, de fato, o presente do indicativo (trata-se de uma *debreagem enunciativa do enunciado*), tempo verbal do “olhar”, que constrói a cena das “verdades” do enunciado e cria um efeito de sentido de simultaneidade entre a narração e os eventos narrados (simulacro de concomitância com o momento da fala). Trata-se de um “presente omnitemporal” que atualiza e presentifica a “realidade” dos eventos narrados. E mais: é como se o enunciador quisesse universalizá-los e dissesse que eles poderiam ter acontecido em *qualquer momento* e em *qualquer lugar*. O enunciador entra, assim, dentro de uma “história” numa *debreagem* enunciativa temporal do *agora* e espacial do *aqui*, que criam a ilusão referencial de coincidir com os seus *agora* e *aqui*, reforçando desta maneira ainda mais os efeitos de objetividade e realidade.

A imagem de um observador *super partes*, que não expressa opiniões, cria um simulacro de cumplicidade com o co-enunciador, porque o coloca na mesma posição do narrador-observador (tempo presente, advérbios enunciativos) e lhe dá “voz”, inclusive deixando espaços vazios na narração, para que ele possa expressar sua opinião quanto aos fatos narrados. Contribui para o efeito de aproximação entre enunciador e enunciatário a

presença de subentendidos e pressupostos, que caracterizam o conto. A situação não é claramente explicada: o enunciador/narrador procura fornecer ao enunciatário/narratário os elementos, para que ele possa chegar às conclusões que ele não define completamente. São, contudo, seus “conhecimentos prévios”, que permitem que sejam desvelados os mistérios ou, ao menos, que se disponha de mais elementos para poder formar e expressar uma opinião.

Para reforçar o efeito de realidade e a idéia da independência dos atores do enunciado, predomina no conto a voz ativa e, além disso, os sujeitos do enunciado são figurativizados por meio de antropônimos e/ou por meio de seu “papél” na narrativa (Duccio, Paola, Franca, marido, esposa, etc.). Desta forma, se fortalecem e são “responsáveis” por suas ações, até porque “falam”: a debreagem enunciativa de segundo grau (discurso direto) presente no conto é mais um recurso, que confere um efeito de objetividade e de realidade, criando a ilusão de “verdade”, a ilusão de estarmos realmente ouvindo a “voz” dos atores do enunciado.

Vamos agora “olhar” mais de perto o conto. Na primeira oração, o sujeito é apresentado inquieto, agitado: *não poder dormir* é a figurativização do remorso.

A vagueza e a indeterminação são características essenciais para o conto. O narrador começa sem a menção explícita de um sujeito e continua usando na segunda frase um pronome pessoal catafórico (“*lo*” em italiano, equivalente a “o” em português), que indica o ator do enunciado, citado só algumas linhas depois. A catáfora contribui para criar o efeito de suspense e motiva a prosseguir na leitura. O nome de Paola também parece introduzido “por acaso”, mas ele atrai a atenção do enunciatário, porque faz parte do título, que, aliás, antecipa que os “olhos de Paola” são um elemento essencial na narrativa.

Segue uma descrição de Paola, que está dormindo. Duccio observa-a e a descrição transmite uma avaliação euforizada do “corpo” dela: *a massa dos cabelos morenos, a bochecha cheia e macia, os grandes olhos azuis atrás das pálpebras*, que são, porém, *levemente acinzentados pelos anos*.

Após a descrição, duas frases: “E de repente entende. É por causa daquela tarde.” (“*E d'improvviso capisce. È per quel pomeriggio.*”) É provável que o co-enunciador ponha em relação o verbo *entende* com “Mas não consegue entender [...]” do início, que se referia ao “tormento” que não deixava Duccio dormir. Na verdade, a posição em que o verbo é colocado faz com que ele possa ser referido também ao “cinza” dos olhos de Paola e ao motivo que os fez “perder o azul”.

O demonstrativo enuncivo *daquela* muda a perspectiva e, assim, é introduzido o “tempo da memória” para a descrição da traição, ou seja, *daquela performance*, que é anterior à *sanção* dada pelo remorso, a que o enunciatário assiste. O tempo verbal escolhido para a narração é o *passato remoto*. Da mesma forma do *passé simple* do francês, o *passato remoto* (chamado também de *passato semplice*) é o tempo da história, ou seja, um tempo enuncivo, que “indica uma concomitância em relação a um momento de referência pretérito” (FIORIN, 1996:152) e afasta a ação do momento da enunciação, criando um efeito de sentido de distância do momento presente. O *passato remoto* é usado, também, para colocar num passado acabado e distante o pensamento do ator da enunciação (“*pensò, al risveglio*”, “pensou, ao acordar”): “Então é assim que são as coisas [...]: nenhum remorso, nada muda. Pode-se trair e não ser punido, nem por si mesmo. Pode-se tranqüilamente conviver com os próprios pecados.” Essa frase é essencial. Primeiro, porque figurativiza o *remorso* e os *pecados*, assim julgados pelas coerções sociais estabelecidas

pela semântica global da coletânea. Em segundo lugar, porque explicita a possibilidade de não ser punido pelos próprios pecados e de conviver tranqüilamente com eles.

Do ponto de vista da sintaxe discursiva, esse pensamento seria considerado discurso direto, se estivesse “fechado” por aspas, que delimitariam o espaço do *eu* do espaço do *outro*, mostrando e marcando a heterogeneidade⁵. A escolha de eliminar as aspas faz com que a voz do narrador e a voz do ator se misturem. Não colocando uma barreira nítida para separá-las, o narrador deixa que a voz do ator invada seu espaço e, desta forma, apropria-se dela e cria ambigüidade no discurso por meio da oposição entre debreagens de primeiro e de segundo grau, que fazem confluir duas vozes.

É ainda interessante observar, que o pensamento de Duccio é expresso na forma impessoal: indetermina-se assim o sujeito, criando o efeito de generalização. Além disso, o tempo verbal usado é o presente do indicativo, um presente gnômico, próprio de algo que vale para sempre e descrição de estados considerados imutáveis. Cria-se o efeito de “verdade absoluta”, negado porém no enunciado, já que é justamente essa transformação “impossível”, que se apresenta ao narratário. *Parece e é verdade*, que o sujeito não sentiu remorso no momento em que cometeu o seu “pecado”. Mesmo tendo-o cometido, ele voltou para casa procurando *não-parecer* um “marido infiel” e comportando-se como o marido de sempre (jantou, assistiu tv, brincou, etc). Na mesma noite da traição, quando o casal foi deitar, “ele dormiu logo” e isso figurativiza a tranqüilidade de *então*, que se contrapõe ao remorso de *agora* (“não pode dormir”).

O parágrafo seguinte abre-se com uma cisão, uma nova mudança do tempo verbal. Trata-se desta vez de um *passato prossimo* (dito também *passato composto*), que, analogamente ao *passé composé* do francês é o tempo do discurso que “indica anterioridade em relação ao presente” (FIORIN, 1996: 152) e é por isso um tempo enunciativo. Com ele o passado “irrompe” no presente: “*Non l’ha più fatto*” (“Nunca mais o fez de novo”), diz o narrador ao narratário acrescentando “*Aveva perfino dimenticato che fosse successo*” (“Esquecera até que tivesse acontecido”), onde o *trapassato prossimo* (paralelo ao *plus-que-parfait* do francês) indica uma ação anterior a outra, também expressa num tempo do passado (MAINGUENEAU, 1981:51).

Volta o presente da narração no: “Agora lembra” (“*Ora ricorda*”), que se une à tensão do primeiro parágrafo. O sujeito é modalizado pelo saber (“*Ora ricorda*”) e pelo dever fazer-saber (“*[...] e vorrebbe urlare*”- “[...] e gostaria de gritar”).

A narrativa sofre um desdobramento polêmico e Duccio sincretiza papéis de sujeito de fazeres contrários: o marido infiel, convencido de que se pode não ser punidos por causa dos próprios pecados e que fala no *passato remoto*; e o marido arrependido, pego de “surpresa” e manipulado pela consciência, pelo remorso, que precisa contar, colocar em palavras, para libertar-se da culpa e que fala no *passato prossimo*. Com essa manipulação instaura-se um segundo programa narrativo. Duccio é manipulado pelo remorso para *dever* contar. A sua *competência* é, porém, incompleta, porque *sabe* contar a traição, mas não *pode*, porque não tem coragem, tem medo de contar, porque não crê mais na possibilidade de não ser punido pelo pecado cometido. Por isso, a *performance* não se realiza “completamente”. Duccio conta a traição, mas como se tivesse sido um sonho, aliás, um pesadelo, como diz a ela.

O recurso discursivo usado para fabricar a ilusão da verdade é a delegação da palavra do narrador implícito aos atores do enunciado, por meio da debreagem enunciativa de

⁵ Cf. AUTHIER-REVUZ (1982:91-151) e BRAIT (2001: 7-25).

segundo grau, no diálogo entre Duccio e Paola, que faz com que se obtenha um efeito de objetividade e a ilusão da realidade. Cria-se no co-enunciador a ilusão de estar assistindo a uma cena, de estar ouvindo as exatas palavras pronunciadas por eles.

A *sanção* parece positiva, porque Paola se mostra carinhosa com ele e até o agradece por ter chamado o sonho de pesadelo. Receber o carinho dela, após verbalizar a traição, significa para ele aprovação e a conjunção com o O_v perdão e “logo ele adormece”: repete-se mais uma vez a figurativização do *poder dormir*, que representa a tranquilidade da consciência. A *sanção* é, porém, positiva apenas no modo da mentira (*parece, mas não é*). Os olhos de Paola, abertos no escuro e “um pouco mais cinza” do que antes, revelam que ela *sabe*, que Duccio a enganou.

A figura dos olhos, antecipada cataforicamente no título, permite entender a duplicidade do conto, apoiada também na isotopia do “olhar”, que o atravessa e lhe dá sentido por meio da repetição do verbo *olhar* (Duccio “olha” Paola) e das referências à escuridão (da “semi-escuridão” do início à “escuridão” do final, depois que se apagaram as luzes). A forte figuratividade cromática, dada pela oposição entre o azul e o cinza dos olhos de Paola, reflete de forma visual as paixões. Ao azul, que representa serenidade e liberdade (a cor azul é a cor do céu, da água, etc.), se contrapõe o cinza da tristeza, criado pela “escuridão” do pecado. Após o título, os olhos de Paola são mencionados mais duas vezes e, em ambos os casos, são apenas imaginados: a primeira vez Duccio os imagina atrás das pálpebras, enquanto Paola está dormindo e a segunda vez é o *saber* do narrador, que consegue vê-los abertos na escuridão do quarto e diz ao narratário, que eles são “um pouco menos azuis, um pouco mais cinza”.

4. ASPECTOS DIDÁTICOS

Vimos como os fenômenos mais estritamente lingüísticos (*no plano da expressão*) acompanham os percursos de formação do sentido (*no plano do conteúdo*). Acreditamos, por isso, que esse tipo de análise possa ser utilizado para a criação de atividades didáticas, que permitam a utilização de textos literários não apenas como “exemplos” de língua bem escrita, mas como textos densos, por meio dos quais pode ser estimulada tanto a aprendizagem da língua estrangeira, quanto a capacidade de análise literária. Cria-se desta forma também a competência estética em língua estrangeira nos aprendizes de língua e literatura, que podem descobrir a literariedade dos textos e “perceber” qual a função da língua na construção do sentido.

Considerando os textos como discurso, podemos desenvolver atividades para os aprendizes de língua estrangeira, que vão muito além da simples compreensão leitora e que estimulam uma relação muito mais estreita entre o aprendiz-leitor e o texto.

Para a didática da língua e da literatura estrangeira, desde a primeira busca das oposições semânticas fundamentais do texto a ser analisado, temos uma excelente atividade que une o exercício lexical com a primeira busca de sentido. O aluno que, motivado pela leitura, *quer* dizer “do que fala o texto”, é estimulado a buscar os lexemas abstratos, para definir o(s) tema(s) e para poder estabelecer as oposições semânticas, nas quais ele se baseia. Também na busca das isotopias e das recorrências que dão sentido ao texto, o aluno treina a aquisição e trabalha com o léxico da língua estrangeira. É possível incluir atividades que considerem a polissemia, que, vistas em perspectiva semiótica, não seriam

um puro e vazio “exercício” lingüístico, mas poderiam adquirir sentido, por exemplo, para identificar desencadeadores de isotopias.

A partir da análise do texto apresentada nesse trabalho podemos imaginar atividades didáticas, partindo do princípio de que para a construção do sentido é fundamental refletir sobre a funcionalidade dos fenômenos gramaticais. Poderíamos, portanto, propor aos alunos atividades que partam, por exemplo, da observação do uso dos tempos verbais e dos advérbios de tempo para identificar qual a relação que o ator da enunciação quer estabelecer com o enunciatário e como ele usa a funcionalidade e as potencialidades dos tempos verbais para obter esse resultado (no italiano através do uso de *passato prossimo*, *passato remoto* e *trapassato prossimo*, mas também do presente gnômico ,de que falamos anteriormente).

Poderíamos prosseguir observando o sistema pronominal e o uso dos possessivos para entender a construção do sistema de anaforização e de coesão textual e a possibilidade de criar ambigüidades, que deixam mais espaço para o leitor/co-enunciador.

Por meio da análise semiótica dos textos, os alunos aprendem que, afinal, o que deve ser considerado é a produção de sentido e seus efeitos. Desta forma, poderão acostumar-se a descrever e explicar *o que os textos dizem e como eles dizem o que dizem* e chegar a uma aprendizagem mais consciente e profunda.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, J. **Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours.** Paris: DRLAV 26, 1982, pp. 91-151.
- BARROS, D. Luz de. **Teoria semiótica do texto.** São Paulo: Ática, 1990.
- BRAIT, B. “Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo.” Estudos enunciativos no Brasil. **Histórias e perspectivas.** Campinas: Pontes, 2001, pp.7-25.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas.** Aprendizagem, ensino, avaliação. Ed. Portuguesa. Porto/Lisboa: Asa Edições, 2001.
- FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação.** As categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996.
- GREIMAS, A. e COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica.** Vol. I. Trad. Alceu Dias Lima et alii. São Paulo: Cultrix, 1989.

- MAINGUENEAU, D. **Approche de l'énonciation em linguistique française**. Paris: Hachette, 1981.
- POZZATO, M. P. **Semiotica del testo**. Roma: Carocci, 2001.
- ROMAGNOLI, G. **Navi in bottiglia**. Milão: Mondadori, 1993.