

INDETERMINAÇÃO, INTERTEXTUALIDADE, PENSAR FIGURADO E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA*

INDETERMINATION, INTERTEXTUALITY, FIGURATIVE THINKING AND LINGUISTIC
EDUCATION

Dieli Vesaro Palma (PUC-SP)**
Jeni Silva Turazza (PUC-SP)**

RESUMO: Este trabalho focaliza a intertextualidade, estabelecida por leitores reais, em um evento social de leitura como fator ligado à indeterminação. Objetiva mapear as figuras da intertextualidade utilizadas na construção da significância do poema e verificar as marcas do pensar figurado, sobretudo a analogia, presentes nas ligações intertextuais pelo uso de protocolo em grupo. Visa ainda a discutir como a metodologia utilizada na coleta de dados pode ser um caminho estimulante para a renovação da Pedagogia da Leitura, uma das vertentes da Educação Linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Indeterminação. Intertextualidade. Raciocínio analógico. Educação Linguística. Pedagogia da Leitura.

ABSTRACT: This article emphasizes the intertextuality which is established by real readers in a social reading event as a fact linked to the determination. Its aim is to map the figures of the intertextuality used in the construction of the poem, as well as to verify the signs of the figurative thinking, especially the analogy, which are in the intertextual linkings by the use of the group protocol. It also discusses how the methodology adopted in the data collect can be a stimulus path to the renewal of the Pedagogy of Reading, one of the branches of Linguistic Education.

KEYWORDS: Indetermination. Intertextuality. Analogical thinking. Linguistic Education. Pedagogy of Reading.

* Este trabalho é uma versão revista e ampliada de comunicação apresentada no INPLA 9, em Simpósio do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM), liderado pelos professores Mara Sophia Zanotto e Heronides Maurílio de Melo Moura, grupo do qual a professora Dieli Vesaro Palma é pesquisadora.

** Professoras do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: dieli@uol.com.br e turazza@uol.com.br.

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é a indeterminação do texto poético e sua relação com a intertextualidade. Além de mostrarmos essa relação, objetivamos também destacar as marcas do pensar figurado, sobretudo do raciocínio analógico, presentes na co-construção da intertextualidade, bem como visamos ainda a discutir uma metodologia de leitura que, na perspectiva da Educação Linguística¹, possa abrir novas práticas para a pedagogia da leitura em sala de aula.

Três são as questões que orientam o presente estudo, parte de uma investigação mais ampla sobre a construção da significância² poética em situações de leitura individuais e coletivas. São elas:

- quais são os traços identificadores da indeterminação no texto poético?
- qual a dimensão da intertextualidade, como fator decorrente da indeterminação, na construção da significância do poema?
- qual o papel do raciocínio analógico na construção da significância do texto poético?

Há ainda uma quarta pergunta relacionada ao ensino da leitura, decorrente dos estudos do Grupo de Pesquisa em Linguística Funcional da PUC-SP, cujo foco de discussões tem sido a Educação Linguística:

- que mudanças a metodologia utilizada na coleta de dados – pensar alto em grupo – quando aplicada em sala da aula, pode trazer para o ensino da leitura, renovando, assim, a pedagogia da leitura?

As três primeiras indagações levam-nos a uma pesquisa empírica qualitativa, possibilitando, na coleta de dados, utilizarmos o protocolo em grupo (cf. ZANOTTO, 1998)³. Participam do evento social de leitura sete pesquisadores do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM), sendo o objeto da discussão coletiva o poema *Amor e*

¹ A Educação Linguística (EL) como campo de pesquisa e como concepção do processo de ensino e aprendizagem tem sido objeto de estudo do Grupo de Pesquisa em Linguística Funcional (GPeLF) da PUC-SP, liderado pelas professoras doutoras Dieli Vesaro Palma e Jeni Silva Turazza.

² A percepção por parte do leitor de que todas as agramaticalidades de um texto poético são variações de uma mesma estrutura caracteriza a significância. Ela é a unidade formal e semântica que contém todos os índices de obliquidade. A significância é marca da leitura hermenêutica, a qual se caracteriza pela mudança. Construir a significância do poema pressupõe uma atitude dominante sobre o texto.

³ O protocolo em grupo é uma situação coletiva de leitura, na qual, a partir de leituras individuais, os componentes do grupo socializam e negociam as interpretações construídas. É um pensar alto coletivo que possibilita a co-construção do sentido. O GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora) vem utilizando essa técnica de coleta de dados desde 1992 (cf. ZANOTTO, 1998).

seu Tempo, de Carlos Drummond de Andrade.⁴

1 SUBSÍDIOS TEÓRICOS

1.1 A INDETERMINAÇÃO

Sabe-se hoje que a indeterminação é inerente à linguagem humana. Estudos atuais mostram que ocorre a indeterminação quando o princípio da homologia é rompido e a uma forma linguística podem ser atribuídas diferentes interpretações. Conhece-se ainda que a metáfora apresenta os mesmos tipos de indeterminação da linguagem literal, como a polissemia, entre outros. (Cf. ZANOTTO e PALMA, 2008)

Em relação ao texto poético, em sua totalidade, tradicionalmente, tem-se afirmado que ele é indeterminado, havendo, por parte de muitos estudiosos da poesia, uma postura axiomática frente a essa afirmação. Todorov (1980), com quem partilhamos a forma de pensar, aprofunda essa questão apresentando elementos que possibilitam caracterizar a indeterminação poética.

Ele parte do fato de que a poesia é um discurso versificado, não considerando esse elemento suficiente para identificar o gênero poético. Propõe-se, então, discutir a indeterminação do ponto de vista semântico, sintático e pragmático.

Afirma que, até o momento em que elaborou seu trabalho, havia poucos estudos que a definiam pragmaticamente e os que o faziam definiam-na “como o estado de espírito do autor que precedeu seu aparecimento ou com o do leitor que a seguiu” (TODOROV, 1980, p. 95). Rejeita essa visão, que julga impeditiva para o aprofundamento da discussão, considerando que o estado de alma do autor ou do leitor é um efeito do texto e não sua causa. Aponta como aspecto fundamental dessa questão a busca de propriedades do texto que levam o leitor à percepção desses estados. Nesse sentido, lança uma pergunta que julga pertinente para se avançar na definição pragmática da poesia: “a versificação introduz um contrato particular entre emissor e receptor, um contrato que especifica que a leitura poética deve seguir regras diferentes das que se aplicam a outros atos de fala?” (idem, ibidem, p. 96)

Ele apenas joga essa questão sem no entanto aprofundar a sua discussão. Porém, em nosso estudo, tendo trabalhado com leitores reais, pudemos verificar que aquilo que inicialmente impressiona o leitor é o *ethos*, ou seja, os efeitos que o texto provoca-lhe do ponto de vista da sensibilidade e da emoção e que essa atitude decorre do fato de ele ter consciência de estar diante de um texto que lhe permite maior liberdade interpretativa. Talvez

⁴ Veja texto anexo.

essa seja a regra diferente, já que há um contrato particular entre o autor e o leitor mediado pelo texto, a partir das características formais (organização em versos) que esse último oferece ao leitor.

Do ponto de vista semântico, interessa-nos a teoria designada por Todorov de *simbolista*. Além dela, apresenta ainda a *ornamental* e a *afetiva*. Essa proposta, de filiação romântica (relacionada com os irmãos Schlegel, Novalis e Schelling), diferencia a poesia da não-poesia não pelo conteúdo (conteúdo emocional X conteúdo intelectual), como o faz a teoria afetiva, mas, sim, pelo modo de significar: as palavras, no texto poético, não são signos, mas, símbolos. Eles são identificados por cinco pontos, nos quais está explicitada a indeterminação característica do gênero poético. São eles:

- 1) O símbolo mostra *o devir do sentido*, não seu ser; *a produção, e não o produto acabado*.
- 2) O símbolo é intransitivo, não serve apenas para transmitir a significação, mas deve ser percebido em si mesmo.
- 3) O símbolo é intrinsecamente coerente, o que quer dizer que *um símbolo isolado é motivado* (não-arbitrário).
- 4) O símbolo realiza a fusão dos contrários, e mais especificamente, a do abstrato e do concreto, do ideal e do material, do geral e do particular.
- 5) O símbolo exprime o indizível, isto é, aquilo que os signos não-simbólicos não chegam a transmitir; é portanto, intraduzível, e *seu sentido é plural - inesgotável*." (idem, ibidem, p. 97 – grifos nossos)

Apoiado em Blackmur, Todorov propõe também o conceito de gesto verbal, entendido como a identificação de uma forma com o seu sujeito. As palavras são transformadas em gesto, quando utilizamos símbolos, já que o sentido não pode ser expresso do modo desejado por palavras diretas ou por combinação de unidades linguísticas. Essa atitude leva à produção de novos sentidos a cada nova aparição, sendo as figuras de linguagem as responsáveis por esses efeitos semânticos.

Retomando as ideias de Wheelwright (1942), Todorov (1980, p. 98) elenca “virtudes cardeais” da literatura, englobando nelas a poesia. São elas:

- 1) A motivação, que também implica a intraduzibilidade poética e a fusão entre significante e significado.
- 2) *A inconstância do sentido das palavras nos diferentes contextos em que são empregadas*.
- 3) *A pluralidade do sentido dentro de um único contexto*.
- 4) *A expressão do inefável, do vago, do confuso*.
- 5) A formação de novas configurações semânticas.
- 6) A recusa da lei do terceiro excluído.
- 7) A recusa da lei da não-contradição." (idem, ibidem – grifos nossos)

Assim, dois pontos podem ser destacados a partir dessas colocações. O primeiro diz respeito ao fazer poético, indicando que ele, além da presença da versificação, caracteriza-se por uma maneira específica de significar. O segundo está relacionado à indeterminação do sentido poético, como elemento constitutivo dessa modalidade de gênero discursivo, resultante da matéria-prima utilizada pelo poeta, qual seja, o símbolo, o que gera a fluidez e

a pluralidade de sentido, estando, assim, respondida a primeira pergunta deste estudo.

Diante dessas especificidades do texto poético, colocamo-nos a seguinte pergunta: como o leitor reage ao fluido, ao vago, à pluralidade de sentidos, à motivação dos signos, enfim, à indeterminação do sentido presente no texto poético? Essa dúvida tem assaltado muitos estudiosos ao longo do tempo e o que se pode constatar é que as buscas explicativas oscilam entre o eixo do autor e o do leitor (cf. EAGLETON, 1997).

Entre as primeiras, alinham-se trabalhos de cunho fenomenológico, como os da Escola Crítica de Genebra (G. Poulet, J. Starobinski, J. Rousset, J-P. Richard, E. Staiger e J.H. Miller), objetivando uma crítica imanente do texto, visto como materialização da consciência do autor, descolada do contexto histórico, da figura do autor, das condições de produção e de leitura. Ainda na direção do eixo autor, há posições como a de E. D. Hirsch Jr., que, no sentido de conceituar a obra literária, atribuem-lhe um significado fixo, explicitado pela intenção do autor, o que determinaria uma competência estratégica interpretativa por parte do leitor, sobretudo daquele que tem formação acadêmica. A obra é vista como um todo organizado e integrado logicamente, sendo o elemento unificador a intenção generalizadora do autor.

Também de cunho hermenêutico é a corrente conhecida como Estética da Recepção (W. Iser, R. Ingarden, H. R.Jauss), que focaliza a compreensão/interpretação da obra de arte verbal do ponto de vista do leitor. Legou contribuições significativas no campo da arte como a ideia que a obra literária valiosa viola ou transgride as percepções que o leitor tem, ensinando-lhe novos códigos de entendimento ou ainda o conceito de que a obra literária apresenta inúmeras lacunas, que devem ser preenchidas pelo leitor com conexões antes inexistentes. Destaca também a noção de indeterminação presente na obra literária. É vista como um conjunto de elementos, que, para terem efeito, dependem da interpretação do leitor, podendo ser entendidos de diferentes maneiras, muitas vezes conflitantes entre si. Esses teóricos estabelecem uma relação entre a quantidade de informação e a indeterminação: maior número de informações, maior indeterminação do sentido, o que possibilita a diversidade de reações em leitores diferentes.

Em suma, a Teoria da Recepção considera a leitura um contínuo ir e voltar no texto, a partir de hipóteses iniciais, que são frequentemente refeitas ao longo do processo. Nesse percurso, suposições são abandonadas, crenças são revistas, deduções e previsões em grau crescente de complexidade são construídas, visando à significância do texto literário. Por essa razão, o leitor deve estar familiarizado com as técnicas e convenções adotadas por uma determinada obra literária, ou seja, deve dominar as regras pelas quais ela expressa seus significados. Em suma, deve compreender seus códigos. É essa a concepção de ler que

defendemos neste trabalho.

1.2 A INTERTEXTUALIDADE

Jenny (1979) discute a intertextualidade como fator constitutivo da obra literária, centrando a questão das figuras da intertextualidade e sua legibilidade no eixo do autor. Diz ele:

Fora da intertextualidade, a obra literária seria simplesmente incompreensível, tal como a palavra de uma língua ainda desconhecida. De facto, só se apreende o sentido e a estrutura duma obra literária se a relacionarmos com os seus arquétipos – por sua vez abstraídos de longas séries de textos, de que constituem, por assim dizer a constante. Esses arquétipos, provenientes de outros tantos “gestos literários”, codificam as formas de uso dessa “linguagem secundária” (Lotman) que é a literatura.” (JENNY, 1979, p. 5)

Concordamos com ele que a linguagem, literária ou não, é heterogênea na sua constituição (cf. MAINGUENEAU, 1989), trazendo no seu bojo a presença de muitas vozes, próximas e distantes, vivas e mortas, presentes e ausentes, conhecidas e desconhecidas. Assim, esse traço não nos parece ser elemento identificador da obra literária, mas ele pode estar presente no texto literário em geral e no poético, em particular, quer na forma da polifonia, quer da intertextualidade estrito senso, considerando-se a arquitetura da obra do ponto de vista do autor.

Objetivando identificar as formas como o autor constrói a intertextualidade e servindo-se da taxionomia da Retórica Clássica, Jenny propõe as figuras da intertextualidade. Partindo do conceito de intertextualidade como transformação (cf. KRISTEVA, 1974), define-as como transformações ou modificações imanentes dos fragmentos textuais. Assim, apresenta:

- a) paronomásia: alteração do texto original, que consiste em conservar as sonoridades, modificando a grafia o que carrega o texto de um sentido novo;
- b) eclipse: repetição truncada de um texto ou de um arquitepo;
- c) amplificação: transformação de um texto original por desenvolvimento das virtualidades semânticas;
- d) hipérbole: transformação de um texto por supervalorização de sua qualificação;
- e) interspersões: modificação de elementos textuais diversos como:
 - (i) a situação enunciativa: manutenção do teor do discurso com alteração de alocutário;
 - (ii) a qualificação: utilização dos actantes ou circunstâncias do texto original, havendo,

porém, sua qualificação antitética;

(iii) a situação dramática: modificação, por transformação negativa ou passiva, do esquema das ações da narrativa recuperada;

(iv) os valores simbólicos: alteração, por oposição dos símbolos retomados no novo texto;

f) mudança de sentido: retomada de um esquema semântico em um novo nível de sentido.

Tendo por base o trabalho de Jenny, Maria de Lourdes Gaspar Tavares (1999) desenvolveu, em sua dissertação de mestrado, um estudo sobre a intertextualidade existente entre Sophia de Mello Breyner Andresen e Fernando Pessoa, colocando a construção intertextual na perspectiva do autor. Em sua investigação, ela é a leitora analítica desses autores, estabelecendo nessa função múltiplas relações intertextuais, observando esse fenômeno, portanto, sob a ótica do leitor, que recria as intertextualidades estabelecidas pelos poetas. Vemos, assim, que ela avança no estudo desse tema, entretanto faltou-lhe explicitar mais enfaticamente essa diferença.

Frequentemente, porém, o leitor, sobretudo o não-especialista, não recupera os arquétipos que foram o ponto de partida do autor, mas estabelece relações intertextuais a partir de suas vivências. Nesse sentido, o conceito de intertextualidade proposto por Bloome & Egan-Robertson (1993) parece-nos ser mais compatível. Consideram-na uma construção social, resultante de ações e reações de indivíduos por meio do uso da linguagem ou de outros sistemas semióticos, objetivando criar significados, estabelecer relações sociais e realizar ações sociais. Nessa medida, sendo a leitura um evento social, no qual os sujeitos agem e reagem por meio da linguagem, preenchendo lacunas do texto e apreendendo seus códigos, a intertextualidade pode nele ser construída e aceita coletivamente, além de ser um dos componentes essenciais dessa atividade coletiva (cf. BLOOME, 1993).

Dada a indeterminação constitutiva do texto poético e as possibilidades significativas que ele oferece, um dos recursos que o leitor, num evento social de leitura, utiliza para a co-construção do sentido é a intertextualidade. Fortemente embasada nas experiências e crenças dos sujeitos, ela é amplamente negociada por eles, sendo, finalmente, aceita por consenso. A análise dos dados mostra-nos como se dá esse processo.

Por ser a intertextualidade parte integrante de um evento social de leitura e por implicar ampliação de sentidos textuais, pareceu-nos relevante observar as diferentes maneiras como os leitores constroem a intertextualidade, num encontro coletivo de leitura. Assim, aplicamos as figuras da intertextualidade propostas por Jenny ao eixo do leitor,

objetivando verificar os raciocínios utilizados pelo sujeitos na construção da intertextualidade e as suas decorrências do ponto de vista da construção da significância do poema.

1.3 O PENSAR FIGURADO

A partir do trabalho de Lakoff & Johnson (1980), a metáfora é vista hoje não apenas como mera figura de linguagem, destinada a embelezar o texto, mas sim como uma forma de se representar a realidade com base nas experiências vividas. Essa forma de se conceber o mundo, baseada nas similaridades existentes em domínios diferentes, caracteriza o pensar metafórico. Gibbs (1994) afirma que o ser humano não só percebe as semelhanças presentes na realidade mas também as suas diferenças, as suas contiguidades, as suas abrangências, as suas contradições etc. Por essa razão, considera mais adequado propor-se um pensar figurado que explicitaria as diversas associações que o homem estabelece entre elementos extralinguísticos. Daí, esse autor apresentar o pensamento figurado como um dos caminhos para se conceptualizar a realidade. Como veremos na análise dos dados, ele está presente na construção da intertextualidade.

Para Rumelhart (1989), os raciocínios realizados no dia-a-dia não envolvem, em grande escala, a manipulação de modelos mentais nem de raciocínios formais. Segundo esse autor, eles provavelmente envolvam a assimilação de situações novas a outras com as quais, de alguma forma, apresentam semelhanças. Nesse sentido, o raciocínio por similaridade está aí presente.

Propõe a existência de um *continuum* de possíveis situações nas quais o raciocínio por similaridade estaria presente. Num pólo, estariam as lembranças e, no outro, o raciocínio analógico, localizando-se entre eles as generalizações, o *being reminded* e o raciocínio por exemplo.

Considera ainda haver três processos que participam do raciocinar sobre novas situações, sendo um deles, o raciocínio por similaridade. Por meio deste último, o indivíduo resolve um problema, ao verificar a similaridade entre a atual situação e outra anterior, cuja solução é conhecida. A generalização e o raciocínio analógico fazem parte dessa categoria.

Gentner (1989), por sua vez, também focaliza a similaridade, mostrando a existência de seus diferentes tipos e a sua importância na compreensão da aprendizagem por analogia e similaridade. Essa autora estabelece a distinção entre a similaridade de atributos entre o domínio fonte e o alvo e a similaridade de relações entre eles. Esta última é a que fundamenta a analogia. Faz ainda uma diferenciação entre a analogia intradomínio e a analogia interdomínio. A primeira envolve itens que apresentam semelhança em muitas

propriedades simples, descritivas e não relacionais, ou seja, evidenciam atributos de objetos, os quais são propriedades descritivas desses objetos. A segunda prevê a presença de similaridade de relações entre os domínios e a ausência de similaridade nos atributos de objeto.

Com base nessa distinção, estabelece diferentes tipos de similaridade. Assim, propõe a **mera aparência**, na qual só atributos de objetos são partilhados e mapeados; a **anomalia**, na qual poucos atributos e poucas relações são divididos e mapeados; a **analogia**, em que só relações ou predicados, baseados em princípios abstratos e concretos, são partilhados e mapeados; a **similaridade literal**, em que tanto atributos de objeto quanto predicados são compartilhados e mapeados; a **abstração** em que relações ou predicados, baseados em princípios abstratos, são divididos e mapeados e a **metáfora**, em que há a presença de similaridades tanto de propriedades descritivas quanto de predicados relacionais. O que diferencia a similaridade literal e a metáfora é o fato de a primeira ocorrer intradomínios e a segunda, interdomínios. Apresenta-se, a seguir o quadro, em que a autora detalha a diferença entre esses tipos de comparação de domínios:

	Atributos	Relações
Similaridade literal	Muitos	Muitas
Analogia	Poucos	Muitas
Abstração	Poucos	Muitas
Anomalia	Poucos	Poucas
Mera aparência	Muitos	Poucas

Exemplifica cada um dos casos da seguinte forma:

Similaridade Literal: O leite é como a água.

Analogia: O calor é como a água.

Abstração: O fluxo do calor é *a through-variable*.

Anomalia: O café é semelhante ao sistema solar.

Mera Aparência: O tampo de vidro da mesa brilha como a água.

Vosniadou (1989) contesta essa posição, defendendo que o raciocínio analógico está presente em ambos os casos, desde que o mapeamento envolva, na transferência, uma estrutura explanatória de um item para o outro. Assim, para essa autora, a analogia envolve tanto a relação entre atributos de objetos quanto a de relações entre domínios.

Na obra *Similarity and analogical reasoning*, Vosniadou e Ortony (1989) mostram que

perceber similaridades e analogias é um dos aspectos fundamentais da cognição humana, tendo papel fundamental na identificação, na classificação, na aprendizagem, nas descobertas científicas e na criatividade. Afirmam esses autores que o aumento de interesse por esses aspectos da cognição relaciona-se ao fato de o raciocínio humano operar em função de porções particulares de conhecimento fortemente influenciadas pelo contexto em que ocorrem.

Destacam também que o sucesso na aprendizagem resulta da habilidade de o indivíduo identificar o conjunto de conhecimentos mais relevante já existente na memória de modo que ele possa ser usado como ponto de partida para o aprendizado de novas informações. A análise dos dados mostrará como a similaridade e a analogia também são recursos produtivos na construção da significância de poemas, explicitando a indeterminação de sentidos.

A analogia, segundo Vosniadou e Ortony, pode ser caracterizada como a transferência de informação relacional entre um domínio já existente na memória, o chamado domínio fonte, e um domínio não explicado, o domínio alvo. Nesse processo, a similaridade desempenha um papel fundamental, uma vez que uma analogia bem sucedida e útil depende do tipo de similaridade estabelecida entre os dois domínios. Além disso, a percepção da similaridade provavelmente desempenhará um papel relevante em alguns processos-chave relacionados com o raciocínio analógico.

Diante do exposto, vê-se que a analogia é um modo de pensar, fundamentado na similaridade. Está presente em situações da vida cotidiana, como manifestações do conhecimento empírico, baseado no senso comum. Manifesta-se também em momentos formais de construção de conhecimento, como aqueles resultantes de atividades de leitura, que exigem do indivíduo saberes específicos para a realização da tarefa. É esta última possibilidade que será focalizada a seguir.

2 METODOLOGIA

2.1 O PENSAR ALTO EM GRUPO: A COLETA DE DADOS

Os dados deste estudo foram coletados em um evento social de leitura que pode ser caracterizado como um encontro no qual ocorre a leitura compartilhada, objetivando a co-construção do sentido do texto. O protocolo em grupo é um instrumento de coleta de dados que possibilita “um pensar alto coletivamente” (ZANOTTO, 1997). O *pensar alto em grupo*

(ZANOTTO, 1995, 1998; PALMA, 1998; NARDI, 1999; VIEIRA, 1999) tem sido utilizado nas pesquisas do GEIM e considerado como uma técnica de pesquisa para investigar o processo de compreensão da metáfora, com o objetivo de oferecer subsídios ao professor para que ele possa trabalhar com a interpretação dessa figura em sala de aula e não simplesmente com seu reconhecimento e classificação, prática característica do ensino tradicional.

Ele consiste em uma leitura coletiva feita por um conjunto de pessoas que mantêm entre si relações sociais frequentes e estruturadas (pesquisadores do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora), com vistas a garantir o ambiente natural na coleta de dados. Após leitura(s) individual(ais) e silenciosa(s), por aproximadamente dez minutos, na qual os participantes constroem uma primeira interpretação do texto, o pesquisador solicita aos participantes que verbalizem sua compreensão/interpretação do texto lido. Inicia-se, assim, um processo de discussão e de negociação das interpretações do texto, ao mesmo tempo em que algumas estratégias individuais utilizadas para a construção do sentido do texto são empregadas.

É um processo altamente interativo no qual a habilidade de negociação é fundamental, por parte dos integrantes do grupo, e a capacidade de mediação é essencial, por parte do observador. Nessa situação, relações sociais e identidades sociais são construídas, possibilitando o aflorar de idiossincrasias de personalidade que devem ser controladas pela habilidade do mediador. Também visões particulares de mundo emergem nesse processo de discussão. A construção da significância do poema lido, no caso do texto poético, resulta do consenso, tendo por base a negociação.

Após a leitura coletiva, transcreve-se o evento. Os dados de compreensão ou de interação obtidos no evento social é que se constituem na matéria-prima para a análise. Esses dados revelam não só as estratégias utilizadas pelos leitores, como também sua habilidade para a negociação e sua disponibilidade para a interação. Logo, o protocolo em grupo é uma técnica rica não apenas para o aprofundamento de informações sobre a leitura mas também para o conhecimento de relações interpessoais.

2.2 A ANÁLISE DOS DADOS

Neste trabalho, fazemos pequenos recortes no protocolo em grupo, os quais são objeto de análise. O critério de seleção desses fragmentos é a presença da intertextualidade. Destacamos ainda que escolhemos três passagens em que o fenômeno se manifesta, embora existam outras que não estão aqui consideradas.

O grupo, a partir de uma afirmação de Ana⁵, começa a discutir a metáfora *relâmpago cifrado*. Várias observações são feitas por diferentes participantes até o momento em que Vera diz “esse desenvolvimento eu acho que cabe muito bem aqui a ideia de relâmpago cifrado é::: me veio a ideia de uma coisa rápida e obscura que você não entende direito.” É interrompida por Ana que, por meio de uma pergunta, expressa na palavra “obscura” parece duvidar da afirmação de Vera. Esta última diz simplesmente “é obscura no sentido de você não entender direito, confuso”. Há ainda uma tentativa de interrupção por parte de Ana, que, por sua vez, é também cortada por Marcela que busca introduzir a ideia de mistério para a discussão. Consideramos esta primeira parte como um preâmbulo de negociações, caracterizado como a formação de um contexto cognitivo, que permitirá desencadear-se o processo intertextual.

Vera retoma a palavra dizendo:

eu lembrei de duas outras metáforas é do do Diadorim né do Guimarães que ele o Riobaldo diz “Diadorim era minha neblina” que é aquela coisa assim que você tá tão envolvido que cê não entende direito o que está acontecendo.

Ana diz apenas uma palavra “mistério”, recuperando a ideia proposta por Marcela, sobre a qual ela não havia sequer se manifestado, o que nos mostra que os participantes vão assimilando, embora muitas vezes não o demonstrem, os diferentes sentidos apresentados durante a discussão. Desconsiderando a intervenção de Ana, Vera continua:

e uma música do Cole Porter chamada Misty “I get misty everytime you are near” eu fico todo enevoado toda vez que você tá perto de mim é aquela coisa de você ficar né tirar o pé do chão”

Nessa passagem, vemos que Vera estabelece uma relação intertextual de dupla natureza: faz conexões entre a literatura e a música, unindo, no tempo e no espaço, de forma harmoniosa, os três textos numa única produção textual. Essa aproximação, do ponto de vista do sentido, reúne realidades muito diversas, apontando implicitamente para a universalidade do sentir, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades significativas para todos os participantes do grupo, explicitando, assim, a indeterminação do texto poético.

Ao analisarmos a relação entre o texto lido e os outros dois, vemos que ela se fundamenta na semelhança de sentidos, já que aproximações semânticas, fundamentadas na similitude, são feitas pela leitora. Parece-nos lícito propor aqui a presença de uma *metáfora intertextual*, figura que não consta do estudo de Jenny, que apenas considera a *isotopia*

⁵ Ana, Vera, Rosa, Marcela e Sandra, cujas falas são aqui citadas, são participantes de um protocolo de pesquisa *pensar alto em grupo*, acima mencionado, quando discutem o poema “Amor e seu tempo”, de Carlos Drummond de Andrade [texto anexo].

metafórica como uma forma de engaste de fragmentos textuais no contexto (JENNY, 1979, p. 35). A base de raciocínio dessa metáfora textual é o raciocínio metafórico, a partir de comparações feitas entre os três textos, representativos de domínios cognitivos diferentes (literatura/cinema), e da constatação de semelhanças entre eles. Vê-se que essa forma de raciocinar caracteriza a **metáfora**, tal como a propõe Gentner, em que há a presença de similaridades tanto de propriedades descritivas quanto de predicados relacionais, ocorrendo as relações interdomínios.

Ana retoma a palavra, posicionando-se divergentemente em relação à interpretação dada por Vera. Nesse momento, fica claro para o analista o papel da negociação e a importância da argumentação em eventos sociais de leitura e a rejeição de sentidos não compatíveis com aquele que vem sendo construído por cada indivíduo a partir de suas vivências. Diz ela:

Ah mas eu JÁ vejo a coisa diferente relâmpago pra mim talvez seria aquele sabe aquele estrondo assim aquele clarão por isso que eu liguei com com tipo orgasmo.

Vera repete a palavra “orgasmo”.

Objetivando defender sua interpretação, Ana apoia-se na intertextualidade, sendo auxiliada nessa tarefa por vários membros do grupo, inclusive por Vera, que parece ter abandonado a interpretação construída. A passagem a seguir demonstra isso:

- Ana - não sei se vocês assistiram aqueles filme ruinzinho ah é polícia como é que é corra que a polícia 9 e ½
Rosa - Loucademia de Polícia
Ana - é Loucademia 9 e ½ alguma coisa assim mas tem um desses filmes que o general lá ele tá fazendo amor com a sargenta lá né aí
Vera - Ah é M.A.S.H. o filme
Ana - M.A.S.H. aquele filme antigo?
Vera - que eles derrubam que eles gravam os dois fazendo amor
Ana - é é não não é que eles tão
Vera - ela chama ele de lábios ardentes
Rosa - esse filme é antigo
Ana - não que na hora que eles tão na cama aí vai aparecendo cenas assim na hora que eles tão chegando no clímax
Rosa - relâmpagos tem muito disso
Ana - aparece aparece foguete indo prá lua
[risos]
Rosa - já vi muito assim
Ana - é bem metafórico tudo assim é bem metafórico

A relação intertextual estabelecida por Ana, quando confrontada com aquela proposta por Vera, caracteriza-se pela *interversão de sentido*, figura de caráter antifrástico. Ana, além de anunciar esse aspecto no início de seu turno, enfatiza o lado concreto, pontual e explosivo, presente na relação amorosa, opondo-se, assim, a Vera que havia destacado o

lado abstrato, misterioso e durativo da conjunção carnal, incentivado pela metáfora relâmpago cifrado. Vemos neste caso uma *interversão antitética*, já que elementos contrários são levantados na construção da interpretação da metáfora, estando na base de sua intervenção o pensar por oposição (cf. PALMA, 1998), no qual as diferenças são enfatizadas.

Analisando-se a intertextualidade criada por Ana na sua lógica interna, vemos que ela está fundamentada na semelhança, o que a leva a destacar de forma incisiva seu caráter metafórico. Temos mais uma vez aí presente a *metáfora intertextual*, criada pela relação entre a linguagem literária e a fílmica, aproximando realidades diversas, o que propicia a ampliação do sentido do poema, estando aí marcado o pensar metafórico.

Em outro momento, partindo de uma voz não identificada na gravação, o grupo inicia a discussão da metáfora *o amor é privilégio de maduros*. Sandra toma a palavra, dizendo que essa expressão revela o verdadeiro amor. Após uma pequena pausa, afirma que Drummond apresentou a diferença entre amor e paixão. Sua afirmação é, ao mesmo tempo, endossada por Marcela e reforçada por Ana que, servindo-se da intertextualidade, diz o seguinte: “eu escrevi assim Eros se transforma em Ágape”. Marcela concorda parcialmente com Ana, repetindo a palavra Eros, mas mostra seu estranhamento por meio de uma pergunta: “que é ágape?”

Essa passagem revela-nos, por parte de Ana, a criação de um processo intertextual entre o paganismo, o cristianismo e o texto drummondiano. A Mitologia grega é trazida por meio de Eros, filho de Hermes e Afrodite, cujo poder é irresistível, sucumbindo a suas flechadas certeiras não somente os mortais mas também os próprios deuses, e a religião cristã é retomada por meio da palavra “ágape” (gr. *agapé*, amor), que significa a refeição que os primitivos cristãos tomavam em comum (cf. FERREIRA, 1975, p. 49).

O raciocínio de Ana seguiu este percurso, fundamentado num processo analógico:

Amor : Eros :: amor privilégio de adultos : ágape

Esse modo de pensar está baseado na semelhança de estruturas (cf. PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 424), constituindo os dois primeiros elementos o **foro**, aspecto que fundamenta o raciocínio e os dois últimos, o **tema**, aspecto sobre o qual repousa a conclusão. Assim, uma oposição entre o amor carnal e o amor espiritual é estabelecida pelo confronto entre os termos do foro e do tema. É essa relação que Gentner (1989) considera estar fundamentada na similaridade de relações e estabelecida entre domínios diferentes.

A figura intertextual aí presente é a *amplificação*, baseada na analogia, a qual

concretiza a expansão das virtualidades semânticas do poema, revelando, ao mesmo tempo, a indeterminação e as possibilidades significativas nele contidas. Os elementos que permitiram à leitora a criação dessa intertextualidade foram o pensar analógico e o conhecimento prévio de mundo, ligado à Religião, explicitado nessas palavras de Ana:

Porque a Bíblia diz que há três tipos de amor (+) há o amor Eros que é o amor erótico que é o amor sensual [...] há o amor (Fílios) que é o amor entre irmãos e entre mãe e filho entre amigos assim que se gostam sem e há o amor ágape que é o amor descrito em (I Corintos 13) que é aquele amor que jamais acaba que é aquele amor que se doa que é o amor que Deus tem pelo homem e que é o amor que o homem precisa ter (+) que é o amor senti/ação e não sentimento é o amor ação você agir em amor demonstrar amor e você receber amor dar amor sem buscar receber que é o amor de Deus e é o amor que o homem precisa aprender (+) então quando ele fala *amor é privilégio de maduros* (+) sabe eu achei que o Eros sabe mesmo que o Eros esteja enfraquecido o Ágape vai tomando lugar e assumindo é (+) a importância.

A longa explicação de Ana permite-nos avaliar quanto ela aprofundou a questão do amor proposta pelo texto, fundamentando-se em seu conhecimento do Livro Sagrado, tendo envolvido nesse processo os demais componentes do grupo, que, por sua vez, também expandiram seu conhecimento de mundo. Assim, a partir de conhecimentos já armazenados e vivências já experimentadas, a leitora aplica esses saberes a uma nova situação, cuja solução lhe era desconhecida. Os participantes não aceitam pacificamente as colocações de Ana e os questionamentos vêm na forma de novas intertextualidades, desta vez com *O Amor nos Tempos do Cólera* (Marcela) e o mito de Tristão e Isolda (Sandra), mas essas são outras intertextualidades que ficam para outra vez...

3 A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

Entendemos a Educação Linguística (EL) tanto como uma área de pesquisa quanto como uma forma de se compreender o processo de ensino e de aprendizagem da língua materna (PALMA; TURAZZA; NOGUEIRA JUNIOR, 2008). É nessa segunda perspectiva que a tratamos neste trabalho. Não é um conceito recente, uma vez que já encontramos referências a ela em 1978, proposta por Spolsky, na obra *Educational Linguistics – An Introduction*, visando ao ensino de línguas estrangeiras; consideramos, porém, sua proposta adequada ao ensino de língua materna. Em 1985, a expressão é empregada por Evanildo Bechara na obra *Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade?*

Para o autor, essa concepção de ensino e aprendizagem tem por objetivo tornar o estudante “um poliglota na própria língua”. Para tanto, nossos estudos têm mostrado que o

professor, no papel de mediador, deve propiciar situações didáticas nas quais o aprendente tenha a oportunidade de conhecer um grande número de recursos linguísticos aplicáveis em diferentes situações comunicativas com vistas a desenvolver a sua competência comunicativa e, assim, tornar-se um “poliglota na própria língua”.

Lembramos ainda que a EL, tal como a propomos, assenta-se em dois pilares: os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos linguísticos. Os primeiros representam o alicerce sobre o qual o professor de Língua Portuguesa construirá, com o grupo de aprendentes, um conjunto de informações linguístico-pragmáticas necessário à ampliação da competência comunicativa, estando implicada nesse alicerce a escolha de uma concepção de qual seja o modelo de ensino e de aprendizagem a ser realizado e, conseqüentemente, uma pedagogia do ensino de línguas, conforme propõe Spolsky (1978). O conjunto de informações linguístico-pragmáticas, por sua vez, é considerado, então, o segundo suporte da EL, ou seja, aquele que possibilitará ao estudante tornar-se o “poliglota na própria língua”. É importante destacar que não há grau de importância entre esses dois pilares, uma vez que a articulação entre ambos é que resulta na EL.

A EL, para o desenvolvimento dos saberes linguísticos organiza-se em pedagogias, as quais devem ser trabalhadas articuladamente pelo professor: a pedagogia da oralidade, a pedagogia da leitura, a pedagogia de escrita e a léxico-gramatical, sendo esta última transversal às anteriores.

A pedagogia da leitura tem por objetivo maior tornar o aprendente um leitor proficiente e autônomo. Ela propõe a concepção de leitura como “arte da interpretação” (TURAZZA; PALMA, 2007, p. 16), pela qual

a ação de interpretar se explica por procedimentos capazes de favorecerem a produção de novos/outros conhecimentos de mundo. Interpretar, portanto não se reduz ao exercício da descodificação significativa ou compreensiva de recursos léxico-gramaticais que funcionam como suporte material para a construção de microestruturas do texto-produto. Se a compreensão não implicar a desconstrução ou reconstrução dos conhecimentos prévios do leitor – mudanças de seus esquemas cognitivos que orientaram a compreensão de mundos – torna-se impossível afirmar que houve leitura proficiente. A arte de ler, portanto, tem por fundamento a construção de outros/novos modelos de interpretação.

Nessa medida, o ensino da leitura não pode, metodologicamente, apoiar-se nas práticas tradicionais, que, em geral, reconhecem como única autoridade interpretativa o professor e que consideram ainda que o texto traz em si um sentido que deve ser “descoberto” pelo leitor. Essas práticas limitam a atividade leitora dos aprendentes.

Ao propor o professor mediador, a EL instaura, na outra ponta do processo de ensino e aprendizagem, o estudante ativo, daí aprendente, que deve responsabilizar-se pela

construção do seu conhecimento. É nessa medida que o pensar alto coletivo⁶, como recurso metodológico em sala de aula pode renovar a pedagogia da leitura. Como o(s) sentido(s) são construídos colaborativa e coletivamente, como o papel de mediação tanto pode ser do professor quanto de um aprendente mais experiente, a aula de leitura ganha em dinamismo, possibilita a ampliação do repertório cognitivo dos participantes e desenvolve a criticidade, uma vez que o próprio grupo, muitas vezes, rejeita as interpretações não fundamentadas em pistas textuais, além de expandir os processos de raciocínio, ativados no momento de construção do sentido do texto. A leitura do texto poético, frequentemente rejeitada pelos aprendentes por ser considerada difícil ou inútil, passa a ser vista com outros olhos, com o uso desse recurso metodológico, fato comprovado pelos trabalhos orientados por Zanotto. Assim, é imprescindível a proposta de novos caminhos metodológicos para a renovação da pedagogia da leitura com vista que o ato de ler seja efetivamente “uma arte da interpretação”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomemos as três questões apresentadas no início desta exposição: quais são os traços identificadores da indeterminação no texto poético? qual a dimensão da intertextualidade, como fator decorrente da indeterminação, na construção da significância do poema? e qual o papel do raciocínio analógico na construção da significância do texto poético?

Quanto à primeira, podemos afirmar que a indeterminação do texto poético decorre de sua matéria-prima, ou seja, do fato de ser a linguagem simbólica o veículo de expressão da poeticidade. Quanto à segunda, a presença da indeterminação possibilita ao leitor estabelecer intertextualidades múltiplas e de alta frequência, concretizando, assim, a plurissignificação do texto poético. Esses processos intertextuais, embasados em formas de raciocínio diversificadas, revelam o pensar figurado em suas várias formas de manifestação, como o pensar metafórico, o pensar por oposição e o pensar analógico. Eles originam também as figuras da intertextualidade, construídas pelo leitor a partir de estímulos textuais.

Até este momento de nosso estudo, já detectamos, além daquelas propostas por Jenny, a metáfora intertextual e a interspersão antitética, havendo ainda um longo caminho a ser percorrido, objetivando, principalmente, conhecermos melhor os meandros da co-construção da significância do texto poético. Assim, em relação à terceira questão proposta, podemos considerar que, na construção da significância do texto poético, o leitor utiliza

⁶ Zanotto tem orientado no LAEL-PUCSP dissertações e teses nas quais o pesquisador, na qualidade de professor, tem desenvolvido pesquisa sobre sua prática e tem aplicado o pensar alto em grupo, como recurso pedagógico, em sua investigação em sua própria sala de aula.

diferentes formas de raciocínio, entre elas, o pensar analógico, como um caminho possível para chegar a um sentido possível do poema, tendo como ponto de partida suas experiências pessoais e sua visão de mundo. Em suma, indeterminação, plurisignificação, intertextualidade e formas de pensar figuradas são elementos que se entrecruzam na busca da compreensão do texto poético.

Em relação à quarta questão, com base nas pesquisas já realizadas, consideramos que o pensar alto em grupo, como recurso pedagógico, traz significativas contribuições para a pedagogia da leitura, apontando renovações na sua prática que possibilitarão a formação do leitor proficiente e do cidadão crítico, metas da Educação Linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *As Impurezas do Branco*. Rio de Janeiro: Record, 1973.
- BALCKBURN, S. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberade?* São Paulo: Cortez, 1985.
- BLOOME, D. Necessary Indeterminacy and Microethographic Study of Reading as a Social Process. *Journal of Research in Reading*, 16(2), p. 98-111, 1993.
- BLOOME, D.; EGAN-ROBERTSON, A. The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons. *Reading Research Quarterly*, 28(4), p. 304-333, 1993.
- EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: Uma Introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- GENTNER, D. The mechanisms of analogical learning. In: VOSNIADU, Stella; ORTONY, Andrew (Eds.). *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 199-241.
- GIBBS JR., R. W. *The Poetics of Mind - Figurative Thought, Language and Understanding*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge, 1994.
- JENNY, L. A Estratégia da Forma. *Poétique - Intertextualidades*, Coimbra, n. 27, Livraria Almedina, p. 5-49, 1979.
- KRISTEVA, J. *La Révolution du langage poétique*. Paris: Seuil, 1974.
- KURY, M. da G. *Dicionário de Mitologia Grega e Romana*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LIMA, L. C. *A Literatura e o Leitor - Textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1989.

NARDI, M. I. *A metáfora e a prática de leitura como evento social: instrumentos do pensar a biblioteconomia do futuro*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

PALMA, D. V. *A leitura do poético e as figuras de pensamento por oposição: caminhos e descaminhos de paradigmas na modernidade*. 1998. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

PALMA, D. V.; TURAZZA, J. S.; NOGUEIRA JUNIOR, J. E. Educação linguística e desafios na formação de professores. In: *Língua Portuguesa – lusofonia – memória e diversidade cultural*. São Paulo: EDUC, 2008. p. 215-33.

PERELMAN, C. *O Império Retórico - Retórica e Argumentação*. Porto: Edições ASA, 1993.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RUMELHART, D. Toward a microstructural account of human reasoning . In: VOSNIADU, Stella; ORTONY, Andrew (Eds.). *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 298-312.

SPOLSKY, Bernard. *Educational Linguistics – An Introduction*. Rowley / Massachusetts: Newbury House Publishers, 1978..

TAVARES, M. L. G. *O Papel da Intertextualidade no Poema “Dual” de Sophia de Mello Breyner Andresen*. 1999. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

TODOROV, T. Em Torno da Poesia - Teorias da poesia. In: TODOROV, T. *Os Gêneros do Discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980. p. 95-111.

TURAZZA, J.; PALMA, D. V. Leitura: a arte da interpretação. *UEG em Revista*. Goiânia, v. 1, n. 3, p. 13-30, 2007.

VIEIRA, J. R. *Metáforas e conflitos: a leitura de poesia e a discussão em grupo na sala de*

aula de Inglês como Literatura estrangeira. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

VOSNIADOU, S. Analogical reasoning as a mechanism in knowledge acquisition: a developmental perspective. In: VOSNIADOU, Stella; ORTONY, Andrew (Eds.). *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 413-437.

VOSNIADOU, S.; ORTONY, A. Similarity and analogical reasoning: a synthesis. In: VOSNIADOU, Stella; ORTONY, Andrew (Eds.). *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 1-17.

ZANOTTO, M. S. Metáfora, cognição e Ensino de Leitura. *D.E.L.T.A.* São Paulo, v. 11, n. , p. 241-54, 1995.

ZANOTTO, M. S. A Leitura como Evento Social para um Enfoque Humanístico do Ensino de Línguas. Trabalho apresentado no XIX Congresso da FIPLV, Recife, 1997. Mimeografado.

ZANOTTO, M. S. 1998). Metáfora e Indeterminação: Abrindo a Caixa de Pandora: In: OLIVEIRA, Vera Lúcia (Org.). *Metáforas do Cotidiano*. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 1998.

ZANOTTO, M. S.; PALMA, D. V. Opening Pandora's Box – Multiple readings of “a metaphor”. In: *Confronting Metaphor in Use – An applied linguistic approach* . Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publising Company, 2008. p. 11-43.

ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

Recebido em 27 de setembro de 2009.

Aceito em 20 de outubro de 2009.

ANEXO

O AMOR E SEU TEMPO

Amor é privilégio de maduros
estendidos na mais estreita cama,
que se torna a mais larga e mais relvosa,
roçando, em cada poro, o céu do corpo.

É isto, amor: o ganho não previsto,
o prêmio subterrâneo e coruscante,
leitura de relâmpago cifrado,
que, decifrado, nada mais existe

valendo a pena e o preço do terrestre,
salvo o minuto de ouro no relógio
minúsculo, vibrando no crepúsculo.

Amor é o que se aprende no limite,
depois de se arquivar toda a ciência
herdada, ouvida. Amor começa tarde.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Amor e seu Tempo. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *As Impurezas do Branco*. Rio de Janeiro: Record, 1973.