UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Modernas
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução

Telma Franco Diniz Abud

**Tradução de poesia infantil e sua recepção via Pensar Alto em Grupo:
"As meninas" e "O menino (azul)", de Cecília Meireles**

versão corrigida

DE ACORDO

A handwritten signature in black ink, reading "João Azenha J." with a stylized flourish at the end.

São Paulo, 9 de outubro de 2018

Orientador:
João Azenha Júnior

São Paulo
2018

Telma Franco Diniz Abud

**Tradução de poesia infantil e sua recepção via Pensar Alto em Grupo:
"As meninas" e "O menino (azul)", de Cecília Meireles**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção de título de Doutora em Estudos da Tradução.

Orientador: Prof. Dr. João Azenha Júnior

São Paulo
2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Abud, Telma Franco Diniz
A165t Tradução de poesia infantil e sua recepção via
Pensar Alto em Grupo: "As meninas" e "O menino
(azul)", de Cecília Meireles / Telma Franco Diniz
Abud ; orientador João Azenha Jr. . - São Paulo,
2018.
643 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas. Área de
concentração: Estudos da Tradução.

1. Estudos da Tradução. 2. Pensar Alto em Grupo.
3. Recepção. 4. Tradução de Poesia. 5. Cecília Meireles
. I. Azenha Jr. , João, orient. II. Título.

ABUD, Telma Franco Diniz. **Tradução de poesia infantil e sua recepção via Pensar Alto em Grupo:** "As meninas" e "O menino (azul)", de Cecília Meireles. Tese (Doutorado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Estudos da Tradução.

Aprovada em 13 de agosto de 2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Azenha Jr. (USP) – Presidente

Prof. Dr. John Milton (USP)

Profa. Dra. Maria Zilda da Cunha (USP)

Profa. Dra. Mara Sofia de Toledo Zanotto (PUC-SP)

Profa. Dra. Ana Julia Perrotti Garcia (Externo)

"O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) –
Código de Financiamento 001"

às crianças
elas
a elas
imensas janelas
as crianças

Agradecimentos

À minha família, que me apoiou incondicionalmente com carinho, força, palavras, silêncios, sugestões, muitos coraçõezinhos!, e torceu de maneira afetuosa e vibrante, de perto e à distância, do início ao fim.

Ao professor João Azenha Jr., meu orientador, por sempre acreditar que seria possível, pelas leituras cuidadosas e precisas, por doar seu tempo e conhecimento, sorrir às metáforas, e continuamente apontar caminhos e soluções até as últimas reticências...

À professora Mara Sophia, por me acolher desde o primeiro momento sem fazer distinção se a pedinte era 'clandestina', ou não, por compartilhar sua paixão por Drummond, pelo Pensar Alto, pelo Grupo.

À Sarah Rebecca Kersley, pelas dicas maravilhosas desde muito antes que houvesse um começo, pelo apoio inestimável, pelas críticas, pelo passado, pela poesia.

Ao professor John Milton, John, pelas leituras críticas, divertidas e gentis, pelas sensíveis gravações dos poemas, e pela presença constante mesmo quando se perde em regiões ignotas desse planeta ou de outro.

Aos membros da Banca de Qualificação, professora Ana Julia Perrotti-Garcia e professor Marcelo Tápia, pela leitura cuidadosa e pelas perspicazes considerações, que tanto me iluminaram.

A Ariane Sugayama e Vivian Marcondes, colegas da PUC, pela generosidade, carinho e amizade, e por compartilharem comigo seu conhecimento e paixão pelo Pensar Alto em Grupo.

A Leandro Amado e Marcelo Moreira, colegas da Pós em Estudos da Tradução, pela confiança, apoio e amizade, em especial ao Leandro, por me abrir as portas da EMEF Vera Lúcia Fusco Borba, que me trouxe tantas alegrias.

A Daíze Azize, Pola Bellini e Roberta Hirata, professoras da EMEF Vera Lúcia Fusco Borba, a Ana Lúcia Cóstola Guizelin, coordenadora, e à então diretora Rosangela Claro de Souza, pelo generoso apoio e acolhida, abrindo tempo e espaço para meu projeto, por ocasião das vivências do Pensar Alto.

Aos professores Maria Nikolajeva e David Whitley, por me aceitarem como pesquisadora visitante na Faculdade de Educação de Cambridge; a Maria, em particular, por me acolher em seus grupos de estudo; e a David, em especial, pelas gravações dos poemas e por empenhar a palavra quando tudo parecia se dissolver.

A Victoria Penty, diretora da Thriplow Primary School, por ter abraçado meu projeto com respeito e carinho, e pelas caronas toda terça de manhã, e a Becky Maloney e Jennifer Clifton, professoras do Y5, por suavizarem o caminho.

A Steve Langford, diretor da King David Primary School, e Caroline Nash, professora do Y5 da mesma escola, por operarem o milagre de abrir espaço para a realização das vivências em três intensos dias corridos, acolhendo-me com humanidade.

A Aline Frederico, pelo carinho e amizade, por me acolher no Picture Book Study Group, por me socorrer e me confiar uma contação de histórias na biblioteca.

A Sarah Dipple e David Thomas Nicholson, pela inesquecível acolhida em sua casa durante minha estada em Cambridge, pelos papos, chás e tours por lindos lugares.

A Vítor Franco da Matta Heitor e Lizl Smook, pelas cuidadosas transcrições e revisões de transcrições; a Lizl, em particular, pelas deliciosas aulas de conversação.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela bolsa concedida durante o desenvolvimento da presente Tese de Doutorado.

A todos os amigos e colegas da pós, pelo apoio constante, e por me ouvirem falar interminavelmente sobre as crianças que participaram desse projeto e que sempre serão minha grande paixão.

E por fim, a elas: às crianças do Vera, de Thriplow e de King David, que conheceram o menino azul e as meninas, e os fizeram renascer e emprestaram a ele e a elas a sua voz, seu fervor, seu entusiasmo, seu riso, sua melancolia, seus insights... e talvez não façam ideia da diferença que fizeram...

Aamna, Abu-Zarr, Aliyah, Amina, Ana Beatriz, Augusto, Aydan, Bertie, Caio, Cauã, Duda, Everson, Filipe, Grace, Hannah, Hassan, Hidaya, Husnain, Ibraheem, Isabela, Isabella, Jacob, Jasper, Jessica, Jhovane, Julia, Juliana, Kaore, Karim, Kauã, Larissa, Letícia, Lucas, Lucy, Maria, Matheus, Michael, Mirza, Mollie, Natalhy, Nevaeh, Nikoli, Oliver, Patrick, Poppy, Priya, Rayane, Rayelle, Renata, Ruby, Soufiane, Sumayya, Thalita, Victor Hugo, Vinícius, Vitória, Zahra, Zaynab...

e ainda Aline, Alisson, Ana, Ana Beatriz, Andrei, Anthony, Beatriz, Bia, Bianca, Bruno, Bryan, Camila, Camile, Cauan, Celso, Claudia, Danielly, Davi, Debora, Dorival, Eduardo, Emily, Fathima, Gabriel, Giovana, Giulia, Guilherme, Gustavo, Henrique, Hillary, Hudson, Iman, Jacqueline, Jamal, Jeremy, João Vitor, Juan, Julia, Julio, Julio Cesar, Kevin, Laiza, Laisla, Larissa, Letícia, Lucas, Manuela, Maria Clara, Maria Eduarda, Monalice, Mueenah, Nadia, Nicole, Padial, Paulo, Paulo Henrique, Pierre, Rayssa, Raphael, Renato, Rodrigo, Sabrina, Sagal, Samuel, Sara, Sarah, Sthefanny, Tamires, Thais, Thalia, Thyerri, Viniccius, Vitor, Vitória, Wesley, Yasmin, Ygor, Zayne, Zayyaan...

Meu muito obrigada!

A poesia é uma experiência nova a cada vez.

*Cada vez que leio um poema,
a experiência acaba ocorrendo.*

E isso é poesia.

Jorge Luis Borges

Resumo

ABUD, Telma Franco Diniz. **Tradução de poesia infantil e sua recepção via Pensar Alto em Grupo**: "As meninas" e "O menino (azul)", de Cecília Meireles. 647 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Centrado no campo dos Estudos da Tradução em confluência com o campo da Educação, este trabalho visou investigar, diretamente com as crianças leitoras, a recepção de poemas infantis traduzidos para o inglês, e contrastá-la à recepção dos respectivos poemas fonte, escritos em português, valendo-se, para a geração de dados, da prática de letramento Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 2014). Os poemas fonte, "As meninas" e "O menino azul", pertencem à coleção de poemas *Ou isto ou aquilo* (1964), de Cecília Meireles. As versões para o inglês foram elaboradas pela pesquisadora, e pela poeta e tradutora britânica Sarah Rebecca Kersley, aplicando critérios que privilegiam a correspondência de atributos poéticos entre poema fonte e traduzido (BRITTO, 2002; 2005; 2010). O contraste entre as recepções fez-se com base nas interpretações infantis: cada poema fonte foi 'pensado-alto' por dois grupos de crianças brasileiras e cada poema traduzido por dois grupos de crianças estrangeiras. Do lado brasileiro, crianças de 9 a 11 anos, matriculadas na EMEF Vera Lúcia Fusco Borba (São Paulo); do lado estrangeiro, crianças da mesma idade, matriculadas no correspondente Y5 das escolas inglesas Thriplow Primary School (Cambridge) e King David Primary School (Birmingham). No que concerne à Educação, este estudo contribuiu para confirmar a aplicabilidade do PAG como instrumento para promover a leitura de poesia no Ensino Fundamental I. No que concerne aos Estudos da Tradução, este estudo permitiu afiançar o PAG como ferramenta de apoio a tradutores e a estudiosos da tradução, em especial aos de literatura infantil e/ou aqueles voltados à recepção. Ao comparar as interpretações, foi possível apontar convergências de leituras entre os diferentes grupos, sugerindo que o horizonte de expectativas das crianças, no que concerne os valores afetivos na esfera doméstico-familiar é muito semelhante dentro de uma mesma cultura e também entre diferentes culturas. Foi possível também apontar divergências entre as interpretações, e distingui-las em pelo menos dois tipos: 1) aquelas motivadas pela ancoragem linguístico-cultural, a saber, os diferentes ambientes histórico-geográficos, em conjunto com a história de vida dos participantes, seu conhecimento de mundo, além do "horizonte de expectativas" dos leitores em face de uma nova obra (JAUSS, 1994 [1967]); e 2) aquelas provocadas por interferências na tradução e que, mesmo quando aparentemente inofensivas, podem provocar o popular "efeito borboleta" (ASLANOV, 2015) descrito na Teoria do Caos. Assim, no plano específico, a par dos dados gerados pelo PAG, o tradutor pode fazer escolhas mais conscientes e éticas. E num plano mais amplo, o estudioso pode se deparar com resultados que comprovem teorias já existentes ou apontem para novas hipóteses, novos caminhos.

Palavras-chave: *Estudos da Tradução; Pensar Alto em Grupo; recepção; tradução de poesia; Cecília Meireles, literatura infantil.*

Abstract

ABUD, Telma Franco Diniz. **Translation of Poetry for Children and its Reception via Think Aloud in Group**: "Girls at the window" and "The (blue) boy", by Cecília Meireles. 647 f. Thesis (Doutorado em Estudos da Tradução) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

This thesis, which encompasses both Translation Studies and Education Studies, examines how English-speaking young readers receive Brazilian children's poems translated into English and compares their reactions to those of young Brazilian readers receiving the source poem in the children's source language. This study uses data from the dialogical literacy practice known as Think Aloud in Group (ZANOTTO, 2014). The source poems, "As meninas" [Girls at the window] and "O menino azul" [The blue boy] are part of the collection *Ou isto ou aquilo* (1964) by Cecília Meireles. The English translation was rendered by the author together with British translator and poet Sarah Rebecca Kersley and subscribed to the criteria of correspondence of poetic attributes between the source poem and the translation (BRITTO, 2002; 2005; 2010). Comparison of how the poems were received was based on the children's interpretations: each source poem was thought aloud with two groups of Brazilian children, and each translated poem was thought aloud with two groups of English-speaking children. In Brazil, the groups consisted of children ages 9 to 11 enrolled in the 4th grade at Vera Lúcia Fusco Borba Municipal State-Funded School (São Paulo); in England, the children were the same age and enrolled in the equivalent Y5 at Thriplow Primary School (Cambridge) and King David Primary School (Birmingham). In terms of education as a field of study, this research confirms the applicability of Think Aloud in Group as an instrument to encourage children in primary school to read poetry. In terms of Translation Studies, this work demonstrates the efficacy of Think Aloud in Group as a support tool for translators and scholars of translation, particularly for specialists studying children's literature and/or how translated children's literature is received by non-native speakers. A comparison of the children's interpretations evidences convergences among the groups, suggesting that children's horizons of expectations, in terms of home and family values, is very similar within the same culture as well as between different cultures. And two types of divergences in the interpretations are also apparent: 1) differences owing to linguistic and cultural references: the reader's historical and geographic setting, individual life story, understanding of the world and "horizon of expectations" when exposed to a new poem (JAUSS, 1994 [1967]); and 2) differences caused by interferences in the translation that, even when seemingly innocuous, may lead to the popular "butterfly effect" expressed in chaos theory (ASLANOV, 2015). Thus, specifically speaking, using data from Think Aloud in Group practices allows translators to be more cognizant and ethical in their translating choices; and broadly speaking, these practices provide a rich data set that can be used both to test current theories and to generate new hypotheses.

Keywords: *Translation Studies; Think Aloud in Group; reception; translation of poetry; Cecília Meireles, children's literature.*

Lista de quadros

Quadro 1: "O Menino Azul" vs. "The Blue Boy"

Quadro 2: Algumas opções cogitadas durante o processo tradutório de "As meninas"

Quadro 3: "As meninas" vs. "Girls at the window"

Quadro 4: Normas adotadas para sinalizar diferentes sonoridades nas transcrições

Quadro 5: Síntese das vivências centradas n' "O Menino Azul": em torno da forma

Quadro 6: Síntese das vivências centradas n' "As meninas": em torno da forma

Quadro 7: Síntese das vivências centradas n' "O menino azul": os porquês

Quadro 8: Síntese das vivências centradas n' "O menino azul": impressões infantis

Quadro 9: Síntese das vivências em torno d' "As meninas": impressões infantis

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: ERA UMA VEZ	15
2	ERA OUTRA VEZ: A TRADUÇÃO DOS POEMAS PARA O INGLÊS	26
2.1	Crêterios de traduão num sobrevo	27
2.2	Das traduões dos poemas	32
2.2.1	O menino azul: análise e traduão	32
2.2.2	Três meninas que viviam na janela: análise e traduão	38
2.2.3.	Um olhar prospectivo: adequabilidade, aceitabilidade	47
3	O PENSAR ALTO EM GRUPO	55
3.1	O Pensar Alto em Grupo: matriz freireana e ceciliana	56
3.2	O Pensar Alto em Grupo e a pesquisa qualitativa	60
3.3	Ciranda do Pensar Alto e algumas diretrizes práticas	66
3.4	Os Grupos do Pensar Alto	71
3.4.1	Grupos no Brasil	71
3.4.1.1	EMEF Vera Lúcia Fusco Borba	71
3.4.2	Grupos na Inglaterra	76
3.4.2.1	Thriplow Primary School	76
3.4.2.2	King David Primary School	79
3.5	Sobre a traduão das falas das crianças estrangeiras	85
4	VIVÊNCIAS NO BRASIL E NA INGLATERRA	89
4.1	Os meninos (azuis) e os burrinhos	93
4.1.1	'O menino azul': vivência com o grupo Vera 1	95
4.1.1.1	Excertos comentados da vivência 'O menino azul': Vera 1	97
4.1.1.2	Síntese e discussão dos resultados de 'O menino azul': Vera 1	117
4.1.2	'O menino azul': vivência com o grupo Vera 2	122
4.1.2.1	Excertos comentados da vivência 'O menino azul': Vera 2	124
4.1.2.2	Síntese e discussão dos resultados de 'O menino azul': Vera 2	143
4.1.3	'The Blue Boy': vivência com o grupo Thriplow	148
4.1.3.1	Excertos comentados da vivência 'The Blue Boy': Thriplow	150
4.1.3.2	Síntese e discussão dos resultados de 'The Blue Boy': Thriplow	179
4.1.4	'The boy and the donkey': vivência com o grupo King David 1	183
4.1.4.1	Excertos comentados da vivência 'The boy and the donkey': KD1	186

4.1.4.2	Síntese e discussão dos resultados de 'The boy and the donkey': KD1	217
4.1.5	Conclusões parciais sobre as vivências 'O menino azul' & 'The blue boy' & 'The boy and the donkey e questões de tradução'	223
4.2	As meninas e um (in)certo bom dia	236
4.2.1	'As meninas': vivência com o grupo Vera 2	237
4.2.1.1	Excertos comentados da vivência 'As meninas': Vera 2	239
4.2.1.2	Síntese e discussão dos resultados de 'As meninas': Vera 2	255
4.2.2	'As meninas': vivência com o grupo Vera 3	257
4.2.2.1	Excertos comentados da vivência 'As meninas': Vera 3	259
4.2.2.2	Síntese e discussão dos resultados de 'As meninas': Vera 3	272
4.2.3	'Girls at the window': vivência com o grupo Thriplow	275
4.2.3.1	Excertos comentados da vivência 'Girls at the window': Thriplow	277
4.2.3.2	Síntese e discussão dos resultados de 'Girls at the window': Thriplow	293
4.2.4	'Girls at the window': vivência com o grupo King David 2	297
4.2.4.1	Excertos comentados da vivência 'Girls at the window': KD 2	299
4.2.4.2	Síntese e discussão dos resultados de 'Girls at the window': KD 2	321
4.2.5	Conclusões parciais sobre as vivências 'As meninas' & 'Girls at the window' e questões de tradução	328
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	344
5.1	O PAG no Ensino Fundamental	345
5.2	O PAG como ferramenta de apoio ao tradutor	355
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	377
	APÊNDICES	384
	APÊNDICE A – Ilustrações infantis em torno de 'O menino azul'	384
	APÊNDICE B – Ilustrações infantis em torno de 'As meninas'	396
	APÊNDICE C – Transcrição vivência 'O Menino Azul': Vera 1	409
	APÊNDICE D – Transcrição vivência 'O Menino Azul': Vera 2	431
	APÊNDICE E – Transcrição vivência 'The Blue Boy': Thriplow	465
	APÊNDICE F – Transcrição vivência 'The boy and the donkey': KD 1	494
	APÊNDICE G – Transcrição vivência 'As meninas': Vera 2	527
	APÊNDICE H – Transcrição vivência 'As meninas': Vera 3	557
	APÊNDICE I – Transcrição vivência 'Girls at the window': Thriplow	583
	APÊNDICE J – Transcrição vivência 'Girls at the window': KD 2	607

1 INTRODUÇÃO: ERA UMA VEZ

*A poesia está logo ali, à espreita.
Pode saltar sobre nós a qualquer instante.*
Jorge Luis Borges

Sim, a qualquer instante. Na primeira visão do mar quebrando na areia, com a pipa recortada no céu azul. Na esteira em que a menina sentava para ouvir histórias. Na estrela que se duplicava "piscando piscando" na cartilha da escola. Nos versos em língua desconhecida ouvidos numa biblioteca ao entardecer. Ou mesmo no balido de uma ovelha não se sabe onde numa estrada pedregosa.

O que há de comum nessas epifanias é estar a surpresa revestida de afeto, o inédito e desconhecido nos braços do familiar, do amigo. "A poesia não é alheia", diz Borges, "está logo ali, à espreita. Pode saltar sobre nós a qualquer instante". E saltou sobre ele ainda menino, num fim de tarde, na antiga casa de infância, em Buenos Aires. É dele a memória sobre a beleza dos versos mal compreendidos, que ele ouviu na voz do pai. O poema era "On first looking into Chapman's Homer", e Borges diz:

Talvez o verdadeiro frêmito que senti com os versos de Keats remonte àquele distante momento de minha infância em Buenos Aires, quando ouvi pela primeira vez meu pai lê-los em voz alta. E quando o fato de que a poesia, a linguagem, não era somente um meio de comunicação, mas também podia ser uma paixão e um prazer – quando isso me foi revelado, não acho que tenha compreendido as palavras, mas senti que algo acontecia comigo. Acontecia não com meu simples intelecto, mas com todo o meu ser, minha carne e meu sangue. (BORGES, 2000, p. 14)

A memória da pipa voando no céu à beira mar é de Alípio Correia de Franca Neto (2016), que se recorda da primeira vez que pisou na praia, em companhia dos pais. O retorno ao local do afeto, anos depois, provoca lembranças e o poema "Ritmos":

Na orla, o pai mira o céu
e gira rápido o pulso,
dá linha no carretel

e a pipa se alça ao impulso
da ventania, oscila, guina,
é reconduzida ao curso,

sua altura faz a menina
rir, dar gritinhos triunfais;
a maresia repentina,

um ar de outra vida, traz
de volta a lembrança clara
da praia aonde ia com meus pais;

Nas memórias de infância *Olhinhos de gato*, a autora Cecília Meireles (1983a, p. 26) se lembra da esteira que o gato arranhava "com unhas de lua crescente" e em que a babá apelidada "Dentinho de arroz" a sentava para contar histórias:

Dentinho de Arroz conhece todos os bichos e as suas histórias. O que eles foram antes, e o que vão ser depois. Viu a Arca de Noé. Era muito grande. Maior que aquela sala? Maior. Maior que o quintal? Maior. Do tamanho da rua? Devia ser do tamanho da rua. Que grande!

Sim, a poesia pode saltar sobre nós a qualquer instante, e eu também tive meu quinhão de sobressaltos na infância, no alpendre de casa, ouvindo as histórias de aventuras e de princesas, contadas por meu pai, depois do jantar. Seres e situações impossíveis tinham vez naquele faz de conta, como o homem que não tinha medo de nada e, para senti-lo, passa a noite em uma casa mal-assombrada onde pedaços de corpos anunciam que vão cair do telhado – "Eu vou cair..."; ou os contos de fadas em que os filhos jovens (sempre meninos, nunca meninas) saíam de casa para "correr mundo e fazer fortuna", e invariavelmente terminavam casando com uma princesa. E meu pai sempre era convidado para a festa de casamento, como "súdito leal" que era!

E a festa tinha sido deslumbrante, com flores e música, e shows de bailarinas e trapezistas, e vagalumes que voavam entre os convidados, e uma mesa enorme cheia de bolos e doces de todas as cores e tamanhos. E ele sempre voltava da festa já de madrugada, depois de muito dançar, com as mãos carregadas de docinhos embrulhados num guardanapo de linho, para dar aos filhos pela manhã. Porém, a pinguela que ficava entre o castelo da princesa e a nossa casa sempre balançava pra lá e pra cá exatamente no instante em que ele estava atravessando. Ao tentar se equilibrar, deixava escapular os docinhos, que caíam lá embaixo, sumindo na correnteza para nunca mais. "Mas não sobrou nenhum?", a gente perguntava. "Tsc, tsc. Nem unzinho pra contar a história", ele respondia, sério. "Mas por que o senhor foi passar nessa pinguela de novo?" "Não achei que fosse balançar", ele respondia, escondendo o riso. "Mas que pinguela é essa? Nunca vi!"

Às vezes a pinguela ficava sobre o Córrego Sujo, local ermo e naturalmente evitado pelas crianças da pequena cidade mineira, e às vezes ficava nas "terras da princesa, bem pra lá de Gurinhatã". Esse mundo meio misterioso e inalcançável foi depois transferido para a escola nos primeiros anos do primário. Na "Aula de poesia", a professora nos lia, antes de nos fazer recitar:

Quem és tu, pobre vivente,
que vagas triste e sozinho,
que tens os raios da estrela
e as asas do passarinho?

Quando tu passas, o lago
de estranhos fogos esplende,
dobra-se a clícia amorosa,
e a fronte mimosa pende.¹

"O que significa 'esplende'? Por que o lago é de fogo? O que é 'clícia'? E 'fronte', o que é?" As perguntas transbordavam de nossos olhos arregalados, mas a professora declamava com fervor e ouvíamos em silêncio. A despeito das palavras estranhas e das perguntas presas na garganta, o poema era sobre um vagalume triste, sozinho, mas que tinha asas de passarinho. Que lindo ele era!

Ainda tenho contato com muitos dos colegas daquele primeiro ano. Todos têm saudades da escola e amam ler. Alguns citam versos de memória. De uma forma ou de outra, tivemos ali alguma experiência poética que resultou positiva. Poderia ter sido mais positiva se tivesse sido de outra forma? Talvez. Há métodos mais acertados que outros. Mas talvez não dependa só do método. Não seria a isso que a poeta Adélia Prado se referia quando citou a máxima de filosofia chinesa "O método certo na mão da pessoa errada dá errado; o método errado na mão da pessoa certa dá certo"? Adélia foi a conferencista convidada num seminário da Universidade Paulus, em maio de 2015, para uma plateia de centenas de pedagogos, professores de literatura, e mediadores que lotavam o auditório buscando inspiração para chegar ao coração das crianças.

Sim, ao coração das crianças. Segundo Cecília Meireles (2001a, p. 132), não é algo simples nem imediato de se alcançar, pois, sem ambiente propício, a criança dificilmente se revela:

A criança do mundo objetivo não representa a sua própria expressão íntima. Pudor de se revelar, impossibilidade, muitas vezes, de o fazer, devido à carência de elementos que a manifestem – num caso e noutro, ausência de ambiente propício para que ela tenha oportunidade de se definir.

É preciso criar uma atmosfera especial, que facilite a expansão da alma infantil, para que, então, nosso olhar atinja o recesso profundo da sua personalidade.

¹ "O vagalume", Fagundes Varela (In: Laurito, Ilka Brunilde (org.). *Poesias selecionadas*. São Paulo: Editora EDIGRAF, s/d, p. 25.

Para Adélia Prado (2015), "o esforço da aprendizagem é que é o prazer da aprendizagem", e o "professor verdadeiro se deslumbra junto". Para Cecília Meireles, que se inspirou na própria infância, na infância das filhas e dos netos, e nas crianças de seu convívio para escrever os poemas de *Ou isto ou aquilo*, "à criança só se devia dar o ótimo" (MEIRELES, 1984, p. 146). Estaria uma falando a partir da emoção e outra a partir da razão? Afinal, para se "dar o ótimo" a quem quer que seja, é preciso existir, a priori, algum critério de avaliação, que provém da razão. No entanto, ninguém é puramente ou uma coisa ou outra, e ambas tocam no mesmo ponto nevrálgico, pois aquela que quer criar uma "atmosfera especial que facilite a expansão da alma infantil" também está falando em emoção, bem-estar, prazer; e aquela que fala em "prazer da aprendizagem" através do "esforço da aprendizagem", está se referindo ao prazer auferido também pelo intelecto, pela razão.

Desde sua publicação, em 1964, os poemas de *Ou isto ou aquilo* fazem parte do repertório poético de crianças brasileiras, quer por meio das continuadas edições, hoje na 7ª, quer pela inclusão de poemas em livros-texto escolares ou antologias, como *As palavras voam*, organizada por Bartolomeu Campos de Queirós (2005), ou a *Antologia ilustrada da poesia brasileira*, organizada por Adriana Calcanhoto (2014). Sucesso de público e crítica, *Ou isto ou aquilo* costuma ser citado sempre que se fazem referências às inovações por que passou a literatura infantil brasileira em meados do século 20. Até então, a literatura infantil brasileira exibia uma face notadamente didática, pregando às crianças a dedicação ao estudo e a obediência aos pais e professores, entre outros temas de caráter moral e cívico (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007; AZENHA, 2008). Cecília Meireles (1901-1964) dispensa essa face conservadora e investe *Ou isto ou aquilo* de qualidade literária, compondo poemas com final aberto, fazendo uso de aliterações e assonâncias, inspirando-se na estrutura do idioma português, brincando com trava-línguas, criando imagens ricas em interpretações metafóricas, dirigindo-se à criança de maneira inteligente e divertida.

Quem se depara com os poemas de *Ou isto ou aquilo* parece sempre encontrar nele alguma fonte de encantamento. Foi assim com Carlos Drummond de Andrade (1964, grifo nosso) que ao topar com o livro recém-publicado, registrou sua impressão em resenha no jornal carioca *Correio da Manhã*:

É poesia que se deixa pegar pelas crianças e continua pássaro solto. Suas aliteraões (que se ajustam deliciosamente à técnica de cartilha), seus jogos, suas diabruras casam o simples ao sutil, que vem vindo assim como quem não quer, pisando veludo. Encontro dos pequenos com a poesia: sorte dos garotos que toparem com esta caixa de surpresas. *É ler ou ouvir, e guardar para toda vida o verso bailarino.*

"Guardar para toda vida o verso bailarino" foi o que se deu comigo. Mas se no passado meu encontro com os versos bailarinos foi casual, depois de adulta esse encontro se tornou convívio deliberado, quando comecei a traduzi-los para o inglês. A ideia de divulgar a obra poética de Cecília a crianças inglesas foi ganhando corpo em minha mente à medida que as versões ganhavam corpo no papel, especialmente levando-se em conta que a própria Cecília Meireles (1984, p. 16), numa tarde de 1949, em palestra em Belo Horizonte, defendeu a eleição de literaturas do mundo todo para compor uma Biblioteca Universal Infantil,

que aparelhasse a infância de todos os países para uma unificação de cultura, nas bases do que se poderia muito marginalmente chamar de "humanismo infantil". Na esperança de que, se todas as crianças se entendessem, talvez os homens não se hostilizassem.

Diante das qualidades poéticas de seus poemas, sempre me pareceu evidente que *Ou isto ou aquilo* seria um digno representante brasileiro a figurar no acervo dessa Biblioteca Universal Infantil, sonhada por Cecília Meireles quinze anos antes da publicação dos poemas, em 1964. Biblioteca essa que só se concretiza via tradução.

Com isto em mente, trabalhei em parceria com a poeta e tradutora britânica Sarah Rebecca Kersley, radicada na Bahia desde 2005, que também tinha se apaixonado pelos poemas de *Ou isto ou aquilo*. Além desse amor pelo mesmo objeto, nós tínhamos em comum uma grande preocupação com o aspecto formal dos poemas – métrica, rimas, aliteraões, jogos de palavras –, e tentávamos reproduzir esses aspectos nas versões para o inglês, seguindo critérios pensados e praticados pelos poetas-tradutores brasileiros BRITTO (2005; 2011); CAMPOS (2008); FRANCA NETO (2012); LARANJEIRA (2003); e LIRA (2006), entre outros.

Trabalhamos em parceria, mas as versões foram inicialmente construídas de maneira individual, isto é, cada uma escolheu cerca de dez poemas de sua predileção e pôs mãos à obra. Quando dávamos uma versão por pronta, ou 'quase pronta', nós a enviávamos, por email, ao crivo da outra. Foi um processo extremamente rico para mim, que pude contar com críticas e sugestões muito perspicazes, vindas de

uma *English native speaker* e poeta talentosa. Como estudiosa de tradução de poesia, também exerci meu lado crítico com argumentos plausíveis, dando algumas sugestões para ela. No cômputo geral, entretanto, as versões de Sarah normalmente já chegavam bem resolvidas às minhas mãos. Seis das versões que elaborei, anotadas e comentadas, tornaram-se a dissertação de mestrado "Either this ou aquilo: traduzindo a poesia infantil de Cecília Meireles para o inglês" (DINIZ, 2012), que defendi na Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC.

Se a ideia final era recriar os poemas de *Ou isto ou aquilo* em inglês para depois divulgá-los entre crianças de língua inglesa e quiçá inseri-los naquela Biblioteca Universal Infantil sonhada pela autora dos versos, o primeiro passo já tinha sido dado: as recriações dos poemas em inglês. Mas uma Biblioteca que se quer universal deve dispor não só de obras que transitem universalmente, mas de leitores que também queiram transitar. De nada adianta ter obras, ter a biblioteca, e não ter leitores. Pois se é exatamente para os leitores que traduzimos...! Afinal, a esperança não tinha nascido justamente da ideia de que "se todas as crianças se entendessem, talvez os homens não se hostilizassem"? Então se antes nosso olhar estava voltado para os textos, tentando uma correspondência entre o poema fonte e o poema de chegada, agora a chave era o leitor. Cabe a ele dizer se os poemas têm força para se manter sozinhos, e se podem figurar na biblioteca universal ou não. A questão agora então repousava na aceitabilidade? Se as versões seriam aceitas, ou não?

Exatamente. A dúvida sobre a aceitabilidade dos poemas traduzidos se tornara, nesse segundo momento, a maior preocupação: "Como as crianças inglesas e estrangeiras receberiam essas traduções?", nós nos perguntávamos. Uma vez que tínhamos elaborado as versões para o inglês tentando recriar os atributos poéticos, em linha com a ideia de 'correspondência poética', critério valorizado na cultura de partida (a brasileira), tais versões nos pareciam adequadas. Mas havia mais em jogo, afinal o público alvo dessas versões são crianças. E as indagações eram: Será que, da forma como estão, os poemas traduzidos serão aceitos pelas crianças de língua inglesa? Será que as alterações feitas em nome da métrica e da rima podem levar a interpretações muito distintas daquelas provocadas nos leitores dos poemas-fonte? Como será a recepção às traduções por parte do público alvo? E como fazer para dirimir essas dúvidas?

Ocorre que na tradução de lírica, tradutores muitas vezes modulam a linguagem exatamente para tentar recriar a métrica, as rimas e outros elementos formais do poema-

fonte, como dito no parágrafo anterior. É possível, então, e até provável, que algumas dessas modulações ou alterações provoquem, nos leitores da tradução, ideias e raciocínios distintos daqueles provocados nos leitores dos poemas-fonte, que o leram ouvindo outros sons, quiçá outra métrica, outras rimas, e talvez conjurando outras imagens mentais. É verdade que essa conjectura é válida também para diferentes leitores que falam a mesma língua: falantes de uma mesma língua, lendo um mesmo poema, ao ouvir os mesmos sons, a mesma métrica, as mesmas rimas, podem conjurar (e frequentemente conjuram) distintas imagens mentais, e podem inferir diferentes interpretações. Acreditar que diferentes leitores de um mesmo texto o interpretam da mesmíssima maneira é nos perfilar ao lado dos que postulam como verdadeira a "metáfora do canal" (REDDY, 1979), isto é: que seria possível transmitir uma informação, conhecimento ou ideia, de uma mente para outra, de maneira intacta – como se houvesse um canal de comunicação perfeito entre duas pessoas e as informações fossem embrulhos fechados, deslizando nesse canal transportador. Sabemos, no entanto, que não é assim, e que os leitores, com suas vivências e interpretações de mundo próprias, se sensibilizam de diferentes maneiras diante dos mesmos textos. Assim, um mesmo texto pode gerar múltiplas interpretações e talvez todas possam conviver em paz, pois cada uma terá razões próprias para existir, conjuradas por aquele determinado leitor.

Mas será que não haveriam alterações empreendidas pelo tradutor no processo de recriação de um poema em outra língua, que gerariam interpretações tão diferentes naquela cultura, que poderiam até mesmo ser consideradas irreconciliáveis? Isso talvez pudesse ocorrer especialmente no caso de literatura infantil, em função da comunicação desigual e assimétrica presente em todo o processo de produção dessa literatura, pois enquanto o público receptor é feito de crianças, "o processo de escritura e tradução de livros para crianças e jovens costuma ser sempre feito e intermediado por adultos" (DIAS, 2001, p. 43). Uma vez que adultos em geral esquecem o que é ser criança, talvez fosse preciso saber o que "há de adulto na criança, para poder aceitar o que os adultos lhe oferecem" (MEIRELES, 1984, p. 30).

Havia ainda outra questão: Digamos que existam interpretações irreconciliáveis entre as geradas pelo poema departida e as geradas pelo poema de chegada. Seria possível creditar tais diferenças a alguma opção tradutória? Será que não estaria tudo tão imbricado que seria impossível distinguir se o que causou a diferença de interpretação

foi uma alteração textual ou algum outro fator? A única maneira de responder a essas questões, ou a maneira mais eficaz de fazê-lo, a meu ver, seria submetendo as versões diretamente ao crivo das crianças. Ao crivo do leitor. Novamente a questão do leitor. Dispúnhamos de poemas traduzidos e herdávamos o anseio de instituir uma biblioteca universal infantil, mas... e o leitor? Este continuava fugidio.

Foi então que deparei com a prática de letramento Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 2014), que tem sido proposta para fomentar a leitura literária na escola. De inspiração freireana e caráter dialógico, as atividades de leitura com o Pensar Alto em Grupo promovem o raciocínio inferencial e deixam os leitores à vontade para 'pensar alto' suas ideias, e construir o sentido coletivamente. A meu ver, se havia um método ou ferramenta que pudesse fazer vir à tona as respostas às nossas indagações, este seria o Pensar Alto em Grupo.

Uma vez tendo definida a ferramenta de abordagem, poderíamos agora investigar se os poemas traduzidos se sustentavam submetendo-os ao crivo do público leitor por meio daquela ferramenta. Sabíamos que o PAG vinha sendo utilizado com sucesso entre adolescentes e adultos, mas sua aplicação entre crianças mal começara. Assim sendo, como o público era o mesmo, poderíamos unir duas pesquisas em uma: investigar o uso do PAG como prática dialógica e colaborativa para abordar poesia na escola junto ao público infantil, e investigar seu uso como ferramenta de apoio para tradutores de literatura infantil.

Leandro Amado de Alvarenga, colega da pós-graduação no TRADUSP, e conhecedor do meu projeto, facilitou meu acesso à Escola Municipal Vera Lúcia Fusco Borba, da qual é professor, apresentando-me à então professora da Sala de Leitura, Daíze Azize. As professoras do 4º ano, Pola Bellini e Roberta Hirata também deram seu apoio ao convidar dez de seus alunos para compor o primeiro grupo de crianças da escola para fazer uma vivência via PAG, realizada na Sala de Leitura. O estudo ganhou, assim, o formato contrastivo: enquanto no Brasil as crianças leriam os poemas fonte, na Inglaterra crianças da mesma idade, alunas da Thriplow Primary School, em Cambridge, e da King David Primary School, em Birmingham, leriam os poemas traduzidos. Mas uma pesquisa que se desenha sobre uma precedente não pode dar a precedente como sabida. Nem tampouco refazê-la por inteiro.

Desta feita, o Capítulo 2 deste trabalho, intitulado "Era outra vez: a tradução dos poemas para o inglês" revê aquele primeiro passo, revisitando os critérios de tradução

poética que procuramos seguir, praticados pelos poetas-tradutores brasileiros mencionados anteriormente. Além de revisitar os conceitos e critérios que norteiam a tradução, procurei praticá-los à vista do leitor, usando para isso dois poemas emblemáticos de *Ou isto ou aquilo*: "O menino azul" e "As meninas", que não tinham sido comentados na dissertação. No Capítulo 2, então, o leitor encontrará uma discussão dos critérios que nos nortearam, como também exemplos práticos sendo aplicados no ato. E uma vez que a ideia, ao dar o próximo passo, é submeter as versões ao público leitor, ou seja, desviar o olhar dos textos para pousá-lo sobre o receptor, achei por bem revisar as noções de 'adequabilidade' e 'aceitabilidade' que envolvem o traduzir, tendo em vista que na primeira etapa procurávamos propor traduções que fossem "adequadas" às normas da cultura de partida (a questão da correspondência dos atributos poéticos), mas na segunda etapa, dependendo da recepção dos leitores de língua inglesa, talvez tenhamos de propor alterações nas versões, para torná-las mais "aceitáveis" na cultura de chegada.

Assim, o terceiro capítulo desta tese, intitulado "O Pensar Alto em Grupo", volta-se a esta prática de letramento dialógica e colaborativa: uma vez que o PAG tem declarada inspiração freireana, começo por destacar alguns vínculos existentes entre as propostas da educadora Cecília Meireles e as propostas do educador Paulo Freire; comento depois as áreas de atuação do Pensar Alto em Grupo e como essa prática se insere como ferramenta de geração de dados em pesquisas qualitativas; delinheio como se dá uma vivência prática com crianças sob a égide do Pensar Alto em Grupo, dando a ver alguns procedimentos e pequenas alterações que fiz na prática para deixá-la mais próxima do público infantil; traço um perfil das escolas e das crianças que as frequentam, para contextualizar os sujeitos e situar o leitor; e por fim teço alguns comentários sobre o processo de tradução das falas das crianças estrangeiras no âmbito deste trabalho.

O quarto capítulo, intitulado "Vivências no Brasil e na Inglaterra", acabou se tornando o coração deste trabalho, para o qual tudo converge e de onde tudo emerge. Ele engloba todas as vivências realizadas em torno dos dois poemas que motivaram a geração de dados. Os dados gerados nas vivências foram analisados e discutidos em ordem cronológica no Capítulo 4, que resultou longo em função do mecanismo mesmo das vivências, que seguem o fluxo de pensamento dos participantes, sem obedecer a nenhum plano prévio. Uma vez que a liberdade para ir e vir entre ideias sugeridas pelo

texto é um dos princípios básicos dessa prática dialógica, não raro os participantes voltavam a assuntos já discutidos, em geral quando não estavam satisfeitos com as soluções até então propostas. Às vezes uma rediscussão ocorria quando alguém se dava conta de algum indício que confirmava o que já havia conjecturado antes. Assim, mesmo procurando selecionar apenas os fragmentos mais significativos, foi-me difícil deixar de considerar alguns deles, quando estavam interconectados de alguma forma. Desconsidere apenas aqueles cujo teor se configurou como evidente desvio do tema; mas ainda assim tais desvios foram comentados no corpo do texto. Em todo caso, todas as vivências podem ser conferidas no Apêndice, onde foram transcritas integralmente.

Os Excertos Comentados, com as falas das crianças, são o coração da tese. Cada vivência tem uma média de 12 Excertos, que são discutidos brevemente quando a leitura das falas, por si sós, são suficientes; ou mais longamente, quando algum ponto merece ser esmiuçado. Após os excertos, retomo a vivência, procurando fazer uma síntese do que foi discutido por aquele grupo. Chamei a esse texto Síntese e Discussão de Resultados. Esse processo é repetido em cada vivência, numa tentativa de contemplar também o Pensar Alto em Grupo como prática de letramento. Como para cada poema há quatro vivências – duas com grupos brasileiros lendo a fonte, e duas com grupos estrangeiros lendo a tradução – há também quatro desses textos (Síntese e Discussão) que servem de substrato para o texto que englobará os dados das quatro vivências, compondo o que passei a chamar Conclusões Parciais e Questões de Tradução. Como são dois poemas, temos dois textos com esse título, cada um organizando as reflexões em torno das quatro vivências e o que elas revelaram a respeito daquele poema e de sua tradução, seja o poema das meninas, seja o poema do menino.

Por fim, o quinto capítulo, intitulado Considerações Finais, é subdividido em dois tópicos. O primeiro tópico contempla o PAG e dá conta de sua aplicabilidade e eficácia como prática de letramento para abordar a leitura literária na escola também com crianças do Ensino Fundamental I. As oito vivências analisadas compuseram um documento de peso (!) em favor do instrumento, apesar das falhas de quem o aplicava. O segundo tópico contempla o PAG como instrumento de apoio ao tradutor, e os resultados foram contundentes. Ao comparar as interpretações das crianças, foi possível apontar pontos de convergência entre os diferentes grupos, sugerindo que o horizonte de expectativas das crianças, no que concerne a esfera de valores doméstico-familiar é muito semelhante dentro de uma mesma cultura e também entre diferentes culturas.

Como previsto, foi possível também apontar divergências entre as interpretações, e distingi-las em pelo menos dois tipos: 1) aquelas motivadas pela ancoragem linguístico-cultural, a história de vida, o conhecimento de mundo, e o "horizonte de expectativas" do leitor em face de uma nova obra; e 2) aquelas provocadas por alguma interferência na tradução e que, aliadas à singularidade do sujeito, podem causar desde leves embaraços na leitura, até ruidosos turbilhões interpretativos. Assim, ao fazer uso do PAG o tradutor/estudioso da tradução pode, frente aos dados gerados, fazer escolhas mais conscientes tendo em vista um plano específico, ou, num plano mais amplo, encontrar indícios que comprovem teorias existentes ou apontem novos caminhos.

Na seção de Apêndices, após as Referências Bibliográficas, o leitor encontrará os desenhos feitos pelas crianças nos minutos finais das vivências, tendo como inspiração os poemas. Juntamente com a palavra, as ilustrações ajudam a revelar parte da sensibilidade infantil suscitada pelos poemas lidos (Apêndices A e B). As oito vivências que geraram os dados para a execução deste trabalho foram integralmente transcritas e também se encontram no final da tese, nos Apêndices C, D, E, F, G, H, I e J.

Convido o leitor interessado em questões de tradução, mas que por diferentes motivos não pode ler o trabalho integral, a se inteirar da síntese das quatro vivências em torno d' "O menino azul" no tópico 4.1.5, e da síntese das quatro vivências em torno d' "As meninas", no tópico 4.2.5.

O projeto de pesquisa que redundou neste trabalho foi submetido à Plataforma Brasil que designou como órgão avaliador o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Educação Física e Esportes da Universidade de São Paulo, uma vez que o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciência Humanas ainda não tinha sido implementado. Antes do início do estudo, e após serem informados dos procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, os participantes e seus responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO K), redigido em linguagem acessível às crianças, e aprovado pelo referido Comitê. A pesquisa (C.A.A.E. 58704016.9.0000.5391) foi classificada como de risco mínimo.

2 ERA OUTRA VEZ: A TRADUÇÃO DOS POEMAS PARA O INGLÊS

O presente trabalho é voltado à recepção de poesia infantil, diretamente junto ao público leitor, e deu prosseguimento ao estudo desenvolvido pela pesquisadora durante o mestrado. As traduções discutidas aqui, "The Blue Boy" e "Girls at the window", a partir dos poemas fonte "O menino azul" e "As meninas", foram realizadas seguindo os critérios que haviam norteado as traduções comentadas no mestrado, mas como essas duas traduções não tinham sido objeto de estudo naquele trabalho, houve por bem apresentá-las aqui, e discutir o processo de tradução que levou a elas, como também recapitular, ainda que mais sucintamente do que no mestrado, os princípios e critérios que nortearam a tradução.

A escolha dos poemas "O menino azul" e "As meninas" para capitanear este trabalho e promover as interpretações infantis deu-se em função de um requisito do instrumento empregado, o Pensar Alto em Grupo, e também da resposta que as crianças brasileiras deram a esses poemas. Como veremos no Capítulo 3, uma vez que o PAG se alimenta das discussões em torno dos textos lidos, assim fomentando a construção coletiva de sentido, um dos requisitos para seu bom funcionamento repousa no texto em discussão: este deve conter elementos que façam pensar, como metáforas ou incongruências, e que abram caminho para múltiplas interpretações e levem, por conseguinte, à reflexão, ao raciocínio inferencial, ao dialogismo. Desta feita, o poema não pode ser de compreensão imediata.

A princípio, então, é possível dizer que a maioria dos poemas de *Ou isto ou aquilo* se prestaria a ser discutida via PAG, uma vez que são matéria de reflexão. Mesmo aqueles mais abertamente sonoristas, cuja fruição estética provém mais do seu caráter lúdico do que de alguma interpretação hermenêutica, como "Enchente", "A chácara do Chico Bolacha" e "Passarinho no sapé", ensejam discussões ou reações inusitadas. Em uma das vivências no Brasil, por exemplo, as crianças reagiram alegremente a "Enchente", em que a autora mimetiza o ruído da chuva com a consoante fricativa /chê/: riram, declamaram e apreciaram especialmente a estrofe que convida a "tomar chá, pois a chuva é tanta que nem de galocha se pode andar na rua cheia". O caráter fônico de "Passarinho no sapé" também foi bastante apreciado: enquanto algumas crianças soltaram a voz como se fosse canto lírico, um dos grupos compôs um rap com seus versos | ouça aqui: <https://1drv.ms/u/s!AhqQRxxzvVgZgYQ-Ho3lZXtvb4q29g> |.

Porém, os poemas que mais deram azo a múltiplas interpretações, dentre aqueles lidos pelas crianças brasileiras, foram "O menino azul", "As meninas" e "A égua e a água". Tendo em vista que minha curta temporada na Inglaterra não me permitiria experimentar um vasto leque de poemas, ficou decidido circunscrever o foco a esses três poemas, e assim foi feito. Já no ato de redação da tese, por uma questão de ordem prática, concentrei esforços nos dois poemas que emprestam nome a esta tese, reservando os resultados de "A égua e a água" para uma produção futura, possivelmente em forma de artigo. Assim, em última instância, a decisão por trabalhar com os dois poemas aqui discutidos foi baseada na resposta das crianças brasileiras, acima de tudo.

Antes de passar a explicar, então, o processo de tradução dos poemas "O menino azul" e "As meninas", julgo por bem fazer uma revisão dos princípios e critérios que nos nortearam em nossa prática tradutória.

2.1. Critérios de tradução num sobrevoo

Segundo o tradutor e poeta José Lira (2006, p. 30), "nesse jogo de perdas e ganhos, a tradução nunca está pronta para a festa: há quase sempre uma meia desfiada ou um botão frouxo, quando não um remendo à mostra." Acrescento que, além da meia desafiada, o tradutor em geral sabe onde lhe apertam os sapatos da métrica (e lhe sobram pés), especialmente quando traduz poemas de uma língua mais enxuta como o inglês, em que monossílabos são muito frequentes, para uma língua mais hidratada como o português, onde há predomínio de paroxítonas. Já para quem faz o caminho inverso, isto é, traduz poesia do português para o inglês, como é o caso do presente estudo, dá-se o contrário: faltam pés ingleses para preencher o sapato da métrica portuguesa.

Antes de retomar a questão da métrica e das 'faltas' ou 'sobras' passíveis de serem identificadas na comparação de um mesmo poema criado e recriado em dois idiomas diferentes, chamo a atenção para a analogia que José Lira faz entre processo tradutório e "jogo de perdas e ganhos", no parágrafo anterior. Para Lira, o ganho poético dá-se quando, além de preservar "o sentido original", o poema traduzido consegue emular as "proezas sonoras do original", recriando, na língua de chegada, os efeitos poéticos da língua de partida: a forma poemática; o aspecto sintático e prosódico; os aspectos fônicos, como "rimas, aliterações, assonâncias, repetições e outras qualidades sonoras" (LIRA, 2006, p. 27).

O poeta e tradutor Paulo Henriques Britto, por outro lado, não fala em "jogo de perdas e ganhos", porque não leva em conta a noção de 'ganhos'; apenas a de 'perdas'. Para chegar a isso, ele antes discute a noção de "correspondência". As perdas adviriam da falta de correspondência: idealmente, ao comparar certo poema e sua respectiva tradução, deveria ser possível encontrar, na tradução, correspondência para cada atributo poético de destaque identificado no poema fonte, lembrando que tais atributos são inerentes a cada obra – enquanto em um poema pode ser a eufonia, em outro pode ser o ritmo, ou as rimas, aliterações, métrica, sentido, "ou tudo junto" (BRITTO, 2011). Se não há correspondência em todos os níveis é porque houve perdas, ainda que estas sejam poucas, ou insignificantes.

De acordo com Britto, caso se conseguisse correspondência em todos os níveis, isso não implicaria que teria havido ganhos; indicaria apenas que não houve perdas. Para ele, não é possível considerar 'ganhos' em tradução, já que a tradução ideal seria aquela que obtém 'correspondência em todos os níveis'. Então mesmo que um poema traduzido 'soe melhor' que um poema fonte, o que poderia ser visto como 'ganho' para alguns, não se falaria em 'ganho', pois, se há diferença, há falta de correspondência; e falta de correspondência é perda.

Em todo caso, segundo Britto (2002, p. 54) a tarefa do tradutor de poesia supõe lançar mão dos recursos da língua e cultura de chegada para recriar todos os efeitos de sentido e forma do original, ou, pelo menos, boa parte deles (BRITTO, 2002, p. 59), dando preferência para os elementos mais significativos:

na tradução do poema, deveremos tentar preservar aqueles elementos que apresentam maior regularidade no original, já que eles serão possivelmente os mais conspícuos na língua fonte.

No que concerne tradução de poesia, tanto Britto quanto Lira indicam que o tradutor deve tentar recriar, no poema traduzido, os atributos de maior significância encontrados no poema fonte, o que nos leva a crer que ambos seguem critérios semelhantes, embora deem nomes diferentes ao processo: o que para um é 'ganho' para outro é 'correspondência ideal'. Isto posto, boa parte do "fazer tradutório de ambos para chegar ao produto final é semelhante.

A propósito de "fazer", vem bem a calhar o que propõe Mário Laranjeira (2003, p. 35) na sua *Poética da Tradução*:

Não se trata, para o tradutor, de 'conseguir dizer' aquilo que o autor 'quis dizer', mas sim de 'fazer' algo semelhante ao que o autor 'quis fazer'.

Laranjeira (2003, p. 35) bebe do mesmo manancial em que bebeu João Alexandre Barbosa: Paul Valéry, que teria dito sobre sua criação poética (citado por Barbosa, 2007 [1974], p. 54, grifo nosso):

Se pois me interrogam; se se inquietam (como acontece, e às vezes muito vivamente) acerca do que eu "quis dizer" em tal poema, respondo que *não quis dizer*, mas *quis fazer*, e que foi a intenção de fazer que quis o que disse...

Poetas não gostam de explicar suas obras, e Valéry saiu-se bem com essa tirada. Extrapolando-o, para 'tentar fazer' o que o poeta 'quis fazer', o tradutor deveria abster-se de tentar interpretar o poeta, e sim, 'fazer o que ele fez'. Não tentar interpretar o poeta é uma ideia sedutora, pois quem se arvora a interpretar o autor muitas vezes termina 'explicando' o poema em lugar de o traduzir. Mas o que foi que eu acabei de fazer agora? Tentei interpretar Valéry explicando sua tirada. Isso, porém, não é de todo mal, pois o que deveria ser evitado não é interpretar o poeta ou o poema antes da tradução, mas fazer isso no ato da tradução, no poema em si. Interpretar o poema não é traduzir o poema. Ou melhor, é, sim, uma forma de traduzi-lo, mas no sentido lato, não no estrito. A tradução de um poema deveria redundar num poema, modo de ver de todos os poetas-tradutores citados aqui. Porém, como veremos mais adiante, especialmente na discussão sobre o contraste entre a recepção do original e a recepção da versão de "O Menino Azul" (concernente ao "azul"), fazer o que o poeta fez nem sempre é suficiente.

Voltando a eles, Laranjeira (2003, p. 62) sugere que só depois de examinar a relação entre os níveis sintáticos, semânticos e sonoro-prosódicos, é que o tradutor poderá trabalhar na cadeia dos significantes:

É pelo exame da interação entre esses três níveis [sintático, semântico, sonoro-prosódico] que o poeticista assim como o tradutor de poesia podem inteirar-se do fazer poético enquanto criação de um objeto textual específico ou obter informações linguísticas *sobre o caminho a percorrer para a recriação do poema na língua de chegada, de modo que um semelhante arranjo do material sintático, semântico e fônico provoque uma semelhante geração de sentido poético no poema-tradução*, levadas em conta, é claro, as especificidades das duas línguas-culturas em contato.

Esta declaração de Laranjeira, especialmente o trecho em destaque, nos remete a outra, de Haroldo de Campos, em que ele associa a recriação de um poema em outra língua à "reconstrução de um caminho" (CAMPOS, 2008, p. 181):

[Traduzir uma forma significativa] em termos operacionais, de uma pragmática do traduzir, [é] *re-correr o percurso configurador da função poética, reconhecendo-o no texto de partida e reinscrevendo-o, enquanto dispositivo de engendramento textual, na língua do tradutor, para chegar ao poema transcrito como re-projeto isomórfico do poema originário.*

Engendrar um texto demanda um percurso por parte de quem o compõe: o texto faz-se no percurso: é feito enquanto se faz, enquanto o engendrador o engendra. É preciso, então, que o tradutor reconheça o texto como um percurso e o recrie (que o "re-corra", como quer Campos) de maneira orgânica – "tendo o sentido [...] não como meta linear de uma corrida termo-a-termo [...] mas como bastidor semântico ou cenário pluridesdobrável dessa coreografia móvel" (CAMPOS, 2008, p. 181).

Particularmente no caso dos poemas sonoristas, isto é, poemas em que o atributo poético mais contundente é a tessitura fônica, a "coreografia móvel" proposta por Campos não só se faz útil, como também coincide com um dos critérios básicos defendidos por Lira e Britto, como vimos, que é dar preferência a recriar, no poema traduzido, os elementos mais significativos ou "conspícuos" no poema fonte (BRITTO, 2002, p. 59). Naqueles poemas em que o aspecto fônico é o elemento mais significativo, a recriação dos atributos sonoros tem preferência sobre a recriação dos outros atributos, mesmo o semântico, e o tradutor de um poema fônico que assim decidir agir estará, então, de maneira convincente e quiçá acertada, fazendo o que o autor 'quis fazer', e não o que ele 'quis dizer', conforme sugeriu Laranjeira (2003, p. 35).

Enquanto Campos sugere que o tradutor palmilhe o *percurso* "configurador da função poética" e Laranjeira que o tradutor percorra o *caminho* que gere um "sentido poético semelhante no poema-tradução", Alípio Correia de Franca Neto propõe recuperar nuances do original para "recriar uma *teia de sentido* que lembre a do original". Recriar uma 'teia', um 'percurso' ou um 'caminho' são construções análogas, a meu ver, pois sugerem a (re)criação de um 'espaço virtual' onde o leitor se inserirá ao ler o poema e se impregnar das imagens, sons e ideias construídas na interação entre todos: o espaço, o autor, o tradutor e o texto. Franca Neto (2008b) privilegia um "estudo

exaustivo, um escrutínio severo do original", executado de tal maneira que permita ao tradutor um amplo conhecimento do autor e de temas desenvolvidos por ele, especialmente de "expedientes de sua poética, os quais o tradutor, é claro, procura recriar" (2008a, p. 271). O conhecimento de "expedientes" da poética do autor permite ao tradutor ampliar a margem daquele espaço virtual em que ele opera ao traduzir.

Cada um dos poetas-tradutores aqui citados construiu suas reflexões de maneira singular, a partir da leitura de outros pensadores, mas instados, boa parte das vezes, por desafios encontrados em sua própria prática tradutória. Não é minha intenção aplinar suas singularidades, nem tampouco sugerir qualquer método de tradução de poesia; procurei tão somente indicar que há no proceder desses tradutores-poetas critérios em comum com os quais eu busquei me alinhar enquanto traduzia os poemas de *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles.

Isso posto, reitero que me guiei pelos critérios tradutórios preconizados pelos poetas-tradutores Paulo Henriques Britto (2002; 2010; 2012a), Mário Laranjeira (2003), Haroldo de Campos (2008), José Lira (2006) e Alípio Correia de Franca Neto (2008a; 2008b): procurei identificar os atributos poéticos mais significativos em todos os níveis (semântico, prosódico, rítmico e fônico) nos poemas de partida, para então recriar, nos poemas traduzidos, os atributos mais significativos e conformes à minha própria leitura. E ao tentar recriar tanto o conteúdo quanto a forma, acabei me aproximando da noção de "tradução ilusionista" definida pelo pensador tcheco Jiří Levý (2011, p. 20) na obra *The art of translation* como a de "uma tradução cujo objetivo maior é o da representatividade": o poema traduzido ambiciona assumir a função de representante do poema-fonte diante daqueles não familiarizados com a língua-fonte. Definição esta que também vem ao encontro dos propósitos de Paulo Henriques Britto (2012a, p. 26):

para que a tradução possa substituir o original, é necessário lograr um efeito de verossimilhança: o objetivo é proporcionar ao leitor a ilusão de estar lendo um texto outro que não o que ele de fato tem nas mãos, um texto estrangeiro.

Assim, como sugerido por esta discussão-recapitulação, ao traduzir os dois poemas em pauta, nosso intento foi recriar o poema traduzido de tal maneira que ele pudesse funcionar como 'representante' do poema fonte na língua de chegada. No tópico a seguir comento os poemas, procurando apontar os atributos poéticos mais significativos, e os motivos que nos levaram a fazer esta ou aquela escolha, seja lexical, métrica, rímica, fônica, ou o que seja.

2.2. Das traduções dos poemas

Ao tratar do processo de tradução dos poemas "O menino azul" e "As meninas", a seguir, procurei explicar, senão todas as escolhas, ao menos aquelas que mais demandaram reflexão e discussões, e também aquelas feitas na tentativa de reproduzir, no poema de chegada, atributos que julgáramos importantes nos poemas de partida. Resumidamente, cada poema tem sua própria linguagem, seu próprio modo de "estar no mundo", suas características marcantes. Em alguns, destaca-se o esquema rímico; em outros o ritmo, a melodia, a métrica, ecos internos etc. Em seu ofício, os tradutores de poesia buscam se concentrar nos atributos poéticos que julgam característicos daquele poema em particular, para recriá-los no poema de chegada. Procurei dar ênfase àquilo que me pareceu essencial para a discussão que desejo ensejar no presente. Remeto o leitor interessado em outros aspectos específicos à dissertação de mestrado "Either this ou aquilo: traduzindo a poesia infantil de Cecília Meireles para o inglês" (DINIZ, 2012), onde discuti a tradução de seis outros poemas, cada um com suas especificidades. Apenas quero enfatizar que, como estamos lidando com um público que de certa forma 'desconhecemos' – lembrando da máxima sobre infância dita por Cecília Meireles (1984, p. 30) "tudo é misterioso nesse reino que o homem começa a desconhecer desde que o começa a abandonar" – aquilo que porventura pode parecer mero detalhe para um adulto, talvez represente um universo de inferências para uma criança.

2.2.1. O menino azul: análise e tradução

Dentre os 56 poemas de *Ou isto ou aquilo*, "O menino azul" talvez seja um dos poemas mais antologizados em coletâneas de poesia para a infância, paralelamente a "Ou isto ou aquilo" e "Jogo de bola", da mesma obra. É um poema tão querido que a editora Global (atual detentora dos direitos de publicação da obra de Cecília Meireles) já lançou ao menos duas separatas dele, ilustrado por diferentes artistas.

O poema é composto de cinco estrofes (Quadro 2) em que as três primeiras enfatizam o desejo do menino, repetindo o bordão "O menino quer um burrinho". E ele quer o burrinho para passear, conversar, ensinar-lhe o nome das coisas, contar histórias, viajar. Não conhecemos nada do menino, a não ser o qualificativo "azul", declarado no título, mas esse menino vai sendo revelado ao longo do poema pelos seus quereres. Na última estrofe, quando o eu poético dá uma piscadela bem-humorada para o leitor e sugere que este, se souber de um burrinho assim, "pode escrever para a Rua das Casas,

Número das Portas, ao Menino Azul que não sabe ler", descobrimos também que ele não sabe ler. O leitor, então, talvez faça uma leitura retrospectiva, e passe a crer que, por ele não saber ler, aquele menino deve ser bem jovem, e tudo aquilo que ele quer no burrinho poderá ser conseguido a partir do momento que ele aprender a ler.

Era exatamente essa a leitura que eu fazia desse poema antes de apresentá-lo às crianças e ser surpreendida, já na primeira vivência no Brasil, às leituras que elas fizeram (essa vivência será comentada no Capítulo 4). Eu achava que "O menino azul" não suscitaria muitas reflexões e a sessão terminaria logo, com as crianças concluindo que o menino ainda era muito novo para aprender a ler, mas que certamente, em um ou dois anos, ele poderia ir para a escola. O menino azul então aprenderia a ler e não precisaria que nenhum burrinho contasse histórias para ele.

Como expliquei na Introdução, a poeta e tradutora com quem estabeleci parceria para traduzir os poemas de *Ou isto ou aquilo* para o inglês, Sarah Rebecca Kersley, e que traduziu este poema em 2012, compartilhava comigo da noção de que ele provocaria uma compreensão imediata. Entre outras coisas, Sarah (informação pessoal)² dizia que

"O menino azul" é um poema que acho que tem uma 'mensagem' visível demais, portanto, fica neutralizado por ser óbvio em vez de inerente. Não me soa como um poema que um leitor-criança poderia se identificar hoje em dia.

Ao voltar a falar com Sarah sobre "O menino azul", quatro anos depois de ela tê-lo traduzido, soube que ela não estava muito satisfeita com o resultado por achar que não tinha conseguido uma linguagem natural. Nas suas palavras (informação pessoal)³,

[o poema] tem um tom datado e, portanto, não natural para ser lido por crianças hoje. Creio que aqui fiquei um pouco presa a uma noção da prioridade de espelhar a forma e este foi o ponto de partida. Acho que consegui a semântica, mas não o "tom".

Eu discordei do parecer da tradutora a respeito de sua própria tradução, por considerá-la criativa e acessível, para mim um excelente representante de "O menino azul". Mas antes de continuar a discussão, vejamos o poema e sua versão para o inglês:

² Kersley, Sarah R. Mensagem recebida por francotelma@yahoo.com.br em 2 de maio de 2016.

³ Kersley, Sarah Rebecca. Mesmo email da nota acima.

O Menino Azul	The Blue Boy
O menino quer um burrinho para passear. Um burrinho manso, que não corra nem pule, mas que saiba conversar.	The boy would like a donkey to take for a walk. A gentle little donkey, not one who runs along or jumps but one who knows how to talk.
O menino quer um burrinho que saiba dizer o nome dos rios, das montanhas, das flores, — de tudo o que aparecer.	The boy would like a donkey who knows how to say names of rivers, of mountains, of flowers, of all the things they see on their way.
O menino quer um burrinho que saiba inventar histórias bonitas com pessoas e bichos e com barquinhos no mar.	The boy would like a donkey with imagination for wonderful stories of people and beasts, of boats on the ocean.
E os dois sairão pelo mundo que é como um jardim apenas mais largo e talvez mais comprido e que não tenha fim.	And they will wander the world, which looks like a garden, but just a bit wider and perhaps a bit longer, with no end to stop them.
(Quem souber de um burrinho desses, pode escrever para a Rua das Casas, Número das Portas, ao Menino Azul que não sabe ler.)	(If you know of a suitable donkey, please do have him send his CV, to Street of Houses, Number of Doors, to the Blue Boy who cannot yet read.)

Quadro 1: "O Menino Azul" vs. "The Blue Boy"

Como se vê no Quadro 2 acima, o poema fonte é composto de cinco estrofes, com rimas completas entre o segundo e o quinto versos em todas elas. Sarah conseguiu correspondência para todas as rimas do poema fonte: rimas completas nas três primeiras estrofes, e aproximadas nas duas últimas. A rigor, rimas assonantes ou consonantes são perfeitamente assentes à língua inglesa, e Sarah conseguiu recriá-las dentro do organismo do poema, sem forçar. Quanto à métrica, o poema fonte não é regular dentro de uma mesma estrofe, mas é regular no todo, isto é, tome a primeira estrofe: o primeiro verso tem oito sílabas, o segundo e o terceiro têm cinco, o quarto tem seis e o quinto tem sete. Esse padrão se repete nas outras estrofes, o que dá uma noção de ritmo, em função da repetição.

No entanto, não é um ritmo muito marcado, pois o padrão se repete apenas ao fim de cada 34 sílabas, que constitui o conteúdo silábico de cada estrofe. Assim, a linguagem do poema fica natural ao ouvido, quase como prosa. Esse padrão é quebrado na última estrofe. Quebras de padrão chamam a atenção, e mesmo que o leitor ou ouvinte não tivesse percebido o padrão anterior, é possível que ele perceba que alguma coisa aconteceu, e que houve uma ruptura. Na última estrofe, o primeiro verso ainda tem oito sílabas, mas o segundo muda para quatro, o terceiro muda para seis, o quarto para cinco e o último para dez sílabas. A interrupção do padrão anterior faz o leitor pausar a leitura para "apanhar o passo" que se perdeu; a meu ver, uma estratégia para chamar a atenção para o conteúdo, que mudou também. Já não é uma lista dos quereres do menino: ficamos diante da ironia de enviar uma carta a um endereço impossível de ser encontrado onde mora um menino que não saberia ler a carta mesmo que fosse encontrado.

Em termos de métrica, a versão não segue o padrão do poema fonte e, em termos silábicos, é mais irregular entre uma estrofe e outra, se contarmos os versos separadamente. No todo, porém, a métrica da versão fica muito próxima da fonte, se fizermos a contagem silábica como se fosse prosa: enquanto um tem 164 sílabas, o outro tem 170. Uma das crianças brasileiras, como veremos no Capítulo 4, interpretou esse poema como um "desabafo" do menino, indicando que a linguagem de "O menino azul" lhe pareceu natural, mais próxima do gênero "prosa", sugerindo, com isso, que a métrica não é um dos atributos poéticos mais evidentes. Assim, o fato de a versão não manter uma regularidade muito precisa em relação à métrica não depõe contra tal versão. Ademais, se avaliarmos a versão em termos de *beats* (batidas), ela ganha em regularidade nas quatro primeiras estrofes, vindo a perdê-la apenas na quinta, quando essa regularidade também é quebrada no poema fonte.

Algumas observações podem ser feitas também sobre as modulações que Sarah fez para obter os efeitos pretendidos. Como dito na Introdução, tradutores de poesia muitas vezes modulam a linguagem ou fazem cortes ou acréscimos em nome da métrica ou da rima, quando esses atributos poéticos são considerados muito significativos. Em nome da rima foram feitas duas pequenas alterações de que trato logo a seguir, e um acréscimo em nome do ritmo, de que tratarei depois.

Na primeira estrofe, “walk” e “talk” formam rimas completas, assim como o par “passear” e “conversar” do poema fonte. Mas enquanto em português “um burrinho para passear” permite duas imagens – o menino pode passear montado no burrinho ou levar o burrinho para passear como fazemos com um animal de estimação – em inglês, a expressão “take for a walk” talvez possibilite apenas a leitura de o burrinho ser passeado como um animal de estimação. Aliás, quanto a isso, foi essa a leitura que Sarah (informação pessoal)⁴ fez, quando lhe perguntei sobre isso: “em ‘to take for a walk’, a intenção é inferir ir passear lado a lado, como um menino e um cachorrinho. Foi isso que visualizei quando li o poema de Cecília Meireles”. Foi essa a leitura que muitas crianças brasileiras também fizeram: embora não a tenham expressado em palavras, isso fica claro em alguns desenhos que fazem dos poemas (v. Ilustrações infantis, Apêndice A).

Uma segunda alteração para compor rima, no caso “CV” como correspondente de “escrever”, para compor rima assonante com “read”, na última estrofe, poderia provocar reflexões sobre a capacidade de o burrinho enviar seu currículo [please, do have him send his CV] seja por correio ou email, lembrando que no poema fonte é o leitor quem deve escrever para o menino com informações do burrinho, não o próprio burrinho [quem souber de um burrinho desses pode escrever]. Na análise dos resultados, vemos que essa alteração provocou embaraços na leitura, embora não por este motivo.

Nesta versão houve também um acréscimo, que Sarah credits, por um lado, à decisão de obter correspondência métrica; e por outro, à leitura que ela própria fez do poema. Falo do “yet” (ainda), no último verso do poema. No poema fonte temos o verso “ao Menino Azul que não sabe ler”, com 10 sílabas poéticas, enquanto na versão em inglês Sarah recriou “to the Blue Boy who cannot yet read”, com nove sílabas, e que em retrotradução ficaria “ao Menino Azul que *ainda* não sabe ler”. Se Sarah tivesse composto esse verso sem “yet”, ele terminaria ainda menor do que no poema fonte. Mas, fora a questão da métrica, o “yet” pode ter achado seu caminho para dentro do poema através do subconsciente de Sarah (informação pessoal)⁵, como ela mesma admite: “Agora relendo muito tempo depois, não lembro como foi a decisão pelo ‘yet’, mas concordo que possa ter sido algo subconsciente do meu entendimento das intenções da poeta, no sentido ideológico”.

⁴ Kersley, Sarah R. Mensagem recebida por francotelma@yahoo.com.br em 2 de maio de 2016.

⁵ Kersley, Sarah R. Mensagem recebida por francotelma@yahoo.com.br em 2 de maio de 2016.

É fato que, com a introdução de "yet/ainda" fica subentendido que o menino ainda pode vir aprender a ler. A conotação "ideológica", a que se refere Sarah, estaria na ciência de que o analfabetismo é um estado temporário, não uma condição fixa, e "yet" confirma esse estado provisório.

Essa questão do "yet" ganhou toda essa dimensão porque, como veremos na transcrição das vivências no Capítulo 4, as crianças brasileiras buscaram muitas explicações para o menino não saber ler, porém não associaram o fato à sua pouca idade, o que sugere que elas viram o menino como alguém da sua própria idade, entre 9 e 10 anos. A meu ver, se mantido o "yet", poderíamos estar tirando a chance de as crianças estrangeiras fazerem essa mesma leitura. Decidimos, então, pela retirada do 'yet', e foi feita mais uma alteração: saiu "cannot" e entrou "doesn't know". Assim, o verso que literalmente poderia ser "to the Blue Boy who cannot read", com 8 sílabas, se tornou "to the Blue Boy who doesn't know how to read", com 11 sílabas. Esse aumento na contagem de sílabas do último verso não é de todo mal: como o penúltimo verso, "Number of Doors", tem apenas quatro sílabas (no poema fonte tem cinco), na 'leitura corrida' proporcionada por um poema narrativo, a sílaba extra desse último verso funciona como uma compensação.

Discutimos também, como não poderia deixar de ser, o incongruente "azul" que, traduzido como "blue", também tem o sentido de "triste", em inglês. Cogitamos outros nomes como Bright Boy, Indigo Boy, Amber Boy, mas cada um trazia problemas específicos que poderiam induzir a interpretação a veredas diferentes. Sarah (informação pessoal)⁶ então argumentou:

O significado de "blue" como melancolia sempre vai estar presente no inglês. Mas acho melhor que fique "blue" mesmo, na tradução. Este ponto é interessante em uma discussão, já que sempre vai ter algo em uma tradução que não há na língua fonte e vice-versa.

Uma vez que tive a chance de trabalhar com dois grupos diferentes de crianças estrangeiras, pude avaliar uma versão com "Blue Boy" e uma apenas com "Boy", como será visto no Capítulo 4.

⁶ Kersley, Sarah R. Mensagem recebida por francotelma@yahoo.com.br em 2 de maio de 2016

2.2.2 Três meninas que viviam na janela: análise e tradução

Antes de abordar a tradução propriamente dita, façamos uma breve leitura para localizar aqueles pontos que tornam este poema relativamente diferente de outros do mesmo livro, e aqueles que o tornam semelhante a outros poemas da autora, ainda que publicados em outras obras. "As meninas" (MEIRELES, 2002, p. 33):

Arabela
abria a janela.

Carolina
erguia a cortina.

E Maria
olhava e sorria:
"Bom dia!"

Arabela
foi sempre a mais bela.

Carolina,
a mais sábia menina.

E Maria
apenas sorria:
"Bom dia!"

Pensaremos em cada menina
que vivia naquela janela;
uma que se chamava Arabela,
outra que se chamou Carolina.

Mas a nossa profunda saudade
é Maria, Maria, Maria,
que dizia com voz de amizade:
"Bom dia!"

A maioria dos poemas de *Ou isto ou aquilo* usa o verbo no presente do indicativo, instaurando a ação ou evento no tempo da criança, aqui e agora: "A bela bola *rola*..."; "O cavalo *sacode* a crina loura e comprida..."; "Carolina *corre* por entre as colunas da colina"; "Quem me *compra* um jardim com flores?"; "*Chama* o Alexandre! Chama! *Olha* a chuva que *chega*!"; "O menino pergunta ao eco onde é que ele se

esconde"; "Os meninos *deslizam* de patinete pelas calçadas da rua"; "Cuidadoso e curioso, o lagarto *observa*"...

Diferentemente dessa grande maioria que fala do tempo presente, o poema "As meninas" usa verbos no passado, presente e futuro, o que nos leva a dividir o poema em dois tempos distintos. As seis primeiras estrofes fazem a apresentação das meninas no passado. As três primeiras estrofes usam o passado contínuo, dando a entender que quem fala das meninas é um narrador onisciente ou alguém que as conhece bem (ou conheceu bem), pois testemunhou, naquele passado, ações que elas desenvolviam continuamente: a primeira abria a janela, a segunda erguia a cortina, a terceira olhava (pela janela?) e saudava com bom dia. O verbo continua no passado nas três estrofes seguintes, mas agora é pretérito perfeito, o que de certa forma prepara o leitor para uma interrupção, para 'o que era doce, acabou-se'. O que era contínuo já não é, apesar do advérbio "sempre" acompanhar a descrição das meninas: Arabela foi sempre bela, e Carolina foi sempre sábia. Maria é a única ainda conservada no passado contínuo, a sorrir: [E Maria apenas sorria: Bom dia!]. Ela também é a única que não tem atributos apregoados de forma explícita: o leitor talvez imagine que ela é a mais compassiva porque tem olhos para o outro – ela o vê, sorri, e lhe dá "bom dia".

Bruscamente, a história salta para o futuro [pensaremos em cada menina]: é o segundo tempo do poema, em que o sujeito lírico (antes narrador onisciente ou testemunha ocular dos fatos), torna-se personagem da trama, declarando seu afeto pelas meninas. Mas ainda que ele declare uma ação no futuro – "pensaremos" – o leitor curiosamente a lê/sente como tempo presente: ao declarar que pensará nelas, o eu lírico já está pensando nelas, o que é reforçado pela última estrofe, que traz o verbo para o presente do indicativo pela primeira e única vez em todo o poema: "Mas a nossa profunda saudade *é* Maria, Maria, Maria, que dizia com voz de amizade: Bom dia!". Embora eu não tenha incluído a tradução desse poema na dissertação de mestrado, ele já estava na minha mira quando a redigi. Peço licença para citar parte da análise que fiz sobre ele à época:

Não é possível precisar o tempo decorrido entre a primeira e a segunda parte do poema, ou melhor, não se sabe quando nem onde se deu a separação entre o sujeito (que hoje, amanhã e depois terá saudades) e as meninas, onde quer que elas estejam. Com isso, o poema permite pelo menos dois níveis de leitura, conforme a experiência pessoal ou maturidade do leitor. No primeiro, a separação é física, espacial: os envolvidos mudaram de casa, foi cada um para um lado, não se veem mais. Num segundo nível, a separação é

emocional e, de certa forma, temporal: as meninas mudaram não de lugar, mas de jeito; elas cresceram; os envolvidos se transformaram, não são mais os mesmos; o sujeito poético sente saudade também de um tempo que passou, e por isso a saudade é presente, é futura, é eterna. Esse segundo nível de leitura permite ainda outros dois: Maria deixou mais saudades porque era a mais querida; ou Maria deixou mais saudades porque foi a que mais mudou. (DINIZ, 2012, p. 96)

O sujeito poético declara seu afeto pelas meninas, particularmente por Maria, com um verbo no futuro que, no entanto, se presentifica ao revelar que a saudade de Maria já está instalada, "já é": "a nossa profunda saudade *é* Maria...", no entanto há outro ponto intrigante nesses versos que se revelam no uso da terceira do plural [pensaremos] e no possessivo [nossa saudade] também na terceira pessoa do plural: quem é esse múltiplo sujeito poético? Por que "nossa saudade"?

Para Ivanise Rossini (2002, p. 91), o plural pode ser uma indicação de simbiose entre sujeito poético e leitor, por influência do primeiro; isto é, o eu lírico se sente tão cativo das meninas que acredita que os leitores também o são; daí "nossa saudade" seria a saudade que todos nós, leitores solidários, sentiríamos das meninas que viviam naquela janela. O eu lírico teria consciência de que está sendo/seria lido.

Outra leitura para esse "sujeito poético plural" envolve levar em conta as mudanças emocionais no tempo: da mesma maneira que as meninas mudaram com o passar do tempo (amadureceram, não são mais meninas), o sujeito poético também mudou, e aquele que ele é hoje sente saudade das meninas tanto quanto aquele que ele um dia foi, o que explicaria o uso do plural "pensaremos".

É possível também imaginar que o eu lírico fala em nome de outras pessoas do convívio das meninas, que moravam na mesma rua, no mesmo bairro. Muitas outras leituras são possíveis, inclusive supor que se trata de uma mesma menina que exibia três facetas diferentes, uma mais impulsiva, outra mais sensata e outra mais amorosa.

O primeiro impasse tradutório de "As meninas" foi a decisão sobre como lidar com os nomes delas. Dentro dos Estudos da Tradução, a discussão sobre tradução de nomes próprios é emblemática: há quem argumente que nomes próprios não carecem de tradução e deveriam ser mantidos como no original; e há quem julgue que nomes próprios são tão preñes de alusões que merecem ser traduzidos. Confrontados por esse dilema no seu ofício diário, tradutores seguem adotando diferentes estratégias.

Theo Hermans (1988) elenca quatro maneiras básicas de "transferir nomes próprios de uma língua a outra": "reprodução"; "transliteração" (também chamada de

'adaptação' ou 'localização'); "substituição"; e "tradução propriamente dita"; esta última costuma ser adotada quando o nome próprio tem um "significado sugestivo" na língua de partida e precisa ser traduzido para que o leitor entenda importantes alusões. A decisão por uma dessas estratégias em geral é tomada contingencialmente e por razões específicas: segundo Nord (2003), uma das vantagens da "reprodução" é poder identificar a cultura de origem.

Confesso que meu primeiro impulso foi adotar a "reprodução" e deixar intactos os nomes próprios das meninas para deixar alguma marca do nosso idioma nas versões. Mas eu tinha outro motivo também: o afeto da autora pelas pessoas simbolizadas nos nomes. É sabido que alguns nomes cantados nos poemas de *Ou isto ou aquilo* guardam uma história de cunho bastante pessoal: 'Alexandre', do poema "Enchente", e 'Ricardó', do poema "A avó do meninó", seriam homenagem que Cecília Meireles fez aos netos. Faz sentido, porque a autora de fato teve netos com esses nomes. Além do mais, não são nomes comuns e nem são adequados a rimas (como o são Arabela e Carolina), tanto é que a autora lançou mão de outras artimanhas fônicas para eternizá-los em poemas. Cecília de fato inscrevia seus afetos em verso e prosa, como fez com a babá Pedrina, homenageada no poema "Figurinhas" e eternizada também no livro *Olhinhos de Gato*, com o nome "Dentinho de Arroz". Jacinta, avó materna de Cecília, que a criou depois da morte da mãe de Cecília, é lembrada não só em *Olhinhos de Gato* com o nome "Boquinha de Doce", mas também nos oito poemas que Cecília Meireles (1983b, p. 174) lhe dedicou após seu falecimento e que compõem a série "Elegia", publicada no livro *Mar absoluto*.

Assim, em função também do tema "saudades" do poema "As meninas", é realmente possível que os nomes sejam de pessoas do seu afeto. Segundo Fernanda Correia Dias (2002, p. 355), neta de Cecília Meireles, Arabela seria sua tia Fernanda; Carolina seria sua tia Elvira; e Maria seria Mathilde, a mãe da própria Fernanda. E Fernanda poderia afirmar isso por ter ouvido, aos oito anos, da própria avó: 'Arabela' e 'Carolina' seriam "nomes fantasia" que as filhas da autora adotavam na infância para brincar de teatro. Mathilde, mãe de Fernanda, ao brincar de teatro não adotaria nome fantasia, pois usava próprio prenome, Maria. Prenome das três, aliás. Todas se chamavam Maria: Maria Elvira, Maria Mathilde e Maria Fernanda.

Diante de três filhas, cada qual com nome Maria, não é razoável supor que o sujeito poético se refere a cada uma, a cada vez que pronuncia o nome Maria? No caso,

Carolina e Arabela não seriam codinomes das filhas na infância, mas nomes simbólicos, para compor rimas com "menina" e "bela", e os versos "Mas a nossa profunda saudade/ é Maria, Maria, Maria" seriam uma homenagem às três filhas: a autora sentiria saudade de cada uma de suas Marias, o que também é uma leitura possível.

Mas por que insistir nesse tema dos nomes?

Como disse há pouco, traduzir, ou não, os nomes próprios, é um tema muito debatido nos Estudos da Tradução por todas as implicações que traz, entre elas, a questão da marca cultural. O nome Maria é comum no Brail, e deixando-o intacto na versão estarei privilegiando a cultura de partida em detrimento da cultura de chegada. Então é possível ver nisso uma imposição da cultura de partida sobre o receptor, mas por que não como ampliação do horizonte do receptor? Então embutida na questão de os nomes serem "atributos do afeto" da autora, há a questão do exercício do poder. Maria, Arabela e Carolina deveriam ser preservados? Deveriam ser vistos como "atributos poéticos" significativos, no topo das prioridades do fazer tradutório, a que nos referimos neste estudo, no tópico 2.1, quando tratamos das "correspondências" e "perdas"?

Se a resposta for afirmativa, entra em jogo outra questão: as rimas também são atributos poéticos prioritários. Como recriá-las no poema de chegada usando esses nomes tão pouco afeitos a rimas em inglês? Afinal, a questão de fazer rimas com os nomes se impõe em função da "complexa singeleza" dos versos. Em geral, poemas de elaboração textual mais complexa (com períodos longos e em que o metro é relativamente largo), permitem o remanejo das ideias, possibilitando a escolha de outras palavras para ocupar a posição final de rima no lugar daquela que estaria ali se a tradução fosse feita de maneira linear. Ironicamente, os poemas de estrutura textual mais simples são os mais difíceis de traduzir, pois deixam "pouca margem de manobra para a paráfrase e a interpretação" (FRANCA NETO, 2008a, p. 272). Poucas estrofes são tão simples quanto as do poema "As meninas", em que um verso inteiro é composto de um único nome e o verso seguinte não é mais do que um predicado. A margem de manobra, se há, é estreitíssima.

A despeito de tudo isso, resolvi tentar manter os nomes. Mas como Arabela e Carolina (da maneira como são pronunciados em português) têm raríssimas rimas em inglês, adotei, para esses dois nomes, uma estratégia intermediária, a transliteração, também chamada "localização": mantive os nomes, mas adaptados à pronúncia da cultura de chegada, para melhor reverberar possíveis rimas em inglês, ainda que estas

sejam 'incompletas'. Arabela então se tornou Arabelle; Carolina, Caroline (pronúncia Keroláine); e Maria (Mareea) não mudou.

Procurando ampliar a 'margem de manobra', cogitei outras atividades não relacionadas diretamente ao abrir de uma janela (mas dela se aproximando): E se as meninas frequentassem uma varanda, terraço, ou sacada, onde não é preciso abrir janela? Esses pensamentos logo se dissiparam. Janelas são de simbologia intensa: são o espaço do encontro das alteridades, são vias de descobertas e revelações. Quando abertas, sinalizam disposição para troca; fechadas, o seu contrário. Por isso tudo, possibilitam leituras figurativas, que não devem ser menosprezadas, ainda que talvez não ocorram ao leitor criança.

Substituir a janela por outro artefato não fazia sentido. Já que os nomes das meninas estavam resolvidos, não me restava muito além de resignar-me à dificuldade inerente à tessitura do poema e buscar os predicados mais aproximados tanto semântica quanto sonoramente daqueles do poema fonte, para obter a tão sonhada correspondência com o mínimo de perdas. Divirta-se com algumas alternativas cogitadas no Quadro 2.

Arabelle	Caroline	Maria
would open the oriel	drew open the blinds	would smile with good cheer
would open the window boles	did in wit out shine	who used to greet all so lovingly
the fairest of the belles	the most witty and fine	whose voice was always so friendly
the belle amongst belles	the most clever mind	Hello, dear
the most pretty girl		Morning, dear

Quadro 2: Algumas opções cogitadas durante o processo tradutório de "As meninas"

Sair à caça de rimas é um exercício lúdico, e me diverti um pouco pensando nelas. Busquei sinônimos para 'window' que rimassem com Arabelle, e me ocorreram duas alternativas raramente usadas: 'oriel' (um tipo de baywindow) e 'window boles' (as folhas de uma janela), que, além de não serem boas rimas, dificultariam não só o entendimento, como também a fruição de um poema extremamente simples em termos lexicais. O mesmo se aplica a inversões desengonçadas. Assim como ocorre com Arabelle e Caroline, o idioma inglês não oferece rimas completas para Maria (ao menos não no escopo do poema). Assim, as três meninas ficaram em pé de igualdade nesse quesito: todas têm a desvantagem de poder contar apenas com 'rimas aproximadas'.

Outro impasse foi a tradução de "Bom dia". Maria cativa pela voz que transparece amizade, não por adulações. Temendo conduzir o leitor por esta senda, hesitei em adicionar 'dear' ao seu 'good-morning'. Capitulei em nome da rima, uma vez que 'dear' reverbera em 'ear' e 'Maria', e assim eu poderia usar a simpática expressão "Maria would smile from ear to ear" [sorria de orelha a orelha].

Antes de apresentar o quadro com a tradução que usei neste trabalho, vale comentar a tradução do título "As meninas".

A opção do título por "Girls at the window" justifica-se como estratégia de compensação, para suprir uma lacuna da versão em inglês. Ocorre que a primeira estrofe a apresentar Maria no poema fonte nos diz que ela "**olhava** e sorria". Por questões de rima ('Maria' e 'dear'), acrescentei a expressão "from ear to ear" [de orelha a orelha] ao verbo sorrir [smile]. Com isso, o verso em inglês correspondente a "olhava e sorria" ficou uma sílaba mais longo. Se, além disso, fosse acrescentado 'gazed', por exemplo, para corresponder ao 'olhava', estouraria a métrica. O que fazer? Omiti 'olhava' na expectativa de que ficasse subentendido que, se Maria dava 'bom dia', é porque ela via alguém, ao assomar à janela. Com isso estou supondo duas coisas: 1) que fica subentendido que Maria assomava à janela, já que as outras duas faziam o mesmo ao abrir a janela e as cortinas; e 2) que ela olhava para fora, pois estava cumprimentando alguém. Porém, em inglês (como está até o momento), não há menção a Maria olhar para lugar nenhum. Em retrotradução, ficou dito, simplesmente: "E Maria sorria de orelha a orelha: Bom dia!". Por não haver nenhuma menção a 'janela', ou a 'olhar', na estrofe dela, talvez não fique claro que Maria também assomava à janela como as outras duas faziam. E foi exatamente para compensar essa lacuna, que achei por bem sugerir logo de início que as meninas costumavam estar à janela, e o título do poema ficou "Girls at the window".

Como visto no Quadro 3 a seguir, a tradução da primeira estrofe ficou "Arabelle would open the window", e é preciso alguma boa vontade para ouvir um eco entre 'window' e 'Arabelle'. Na estrofe seguinte, abandonei a ideia de usar 'belle', rima perfeita com Arabelle, mas anacrônica e vista como clichê, em troca da simplicidade de 'girl' e 'Arabelle'. Acredito ter sido mais bem-sucedida nas estrofes com o nome Caroline, uma vez que 'blinds' e 'mind', respectivamente 'persiana' e 'mente', são rimas completas:

As meninas	Girls at the window
Arabela abria a janela.	Arabelle would open the window.
Carolina erguia a cortina.	Caroline would pull up the blinds.
E Maria olhava e sorria: “Bom dia!”	And Maria would smile from ear to ear: “Good morning, dear!”
Arabela foi sempre a mais bela.	Arabelle was the prettiest girl.
Carolina a mais sábia menina.	Caroline had the cleverest mind.
E Maria apenas sorria: “Bom dia!”	And Maria just smiled from ear to ear: “Good morning, dear!”
Pensaremos em cada menina que vivia naquela janela; uma que se chamava Arabela, outra que se chamou Carolina.	We will miss each girl-at-the-window, they will always be on our mind: one who was called Arabelle, another who was called Caroline.
Mas a nossa profunda saudade é Maria, Maria, Maria, que dizia com voz de amizade: “Bom dia!”	But our heart’s deepest longing is Maria, Maria, Maria, who used to greet us so lovingly: “Good morning, dear!”

Quadro 3: "As meninas" vs. "Girls at the window"

E quanto à métrica? Com os acréscimos "dear" e "from ear to ear", as estrofes da Maria ficaram bem mais longas: enquanto no poema fonte a estrofe da Maria é composta por três versos com três, cinco e duas sílabas respectivamente, no poema de chegada essa contagem passou para quatro, seis e quatro sílabas, quase o dobro. Mas

como a estrofe de Maria, com três versos, é deliberadamente mais longa que as estrofes das outras duas meninas, que tem só dois versos, acredito que o que poderia acontecer seria essa diferenciação ficar ainda mais acentuada em favor da Maria. Como veremos nos resultados, as crianças vão diferenciar Maria por outros motivos, mas não pelos seus versos serem mais longos.

Achei por bem também reiterar a relação das meninas com a janela na sétima estrofe, em que o poema fonte também faz o mesmo. Os versos "Pensaremos em cada menina/ que **vivia naquela janela**" tornaram-se "We will miss **each girl-at-the-window**,/ they will always be on our mind", como se girl-at-the-window pudesse ser um epíteto para as meninas. Em retrotradução, "Sentiremos falta de cada menina-da-janela,/ elas sempre estarão na nossa lembrança".

Quanto ao penúltimo verso, "que dizia com voz de amizade", cogitei diferentes versões em função da métrica, da eufonia, e do anseio de não revelar mais do que o que foi dito. Pensei inicialmente em "who used to greet **all** so lovingly", que em retrotradução fica "que cumprimentava a todos com carinho". Eufonicamente está bom, porém o poema fonte não diz expressamente que ela cumprimentava a todos com carinho, embora se possa inferir. Uma das leituras sugere que sim (quando o eu lírico usa a terceira do plural "pensaremos" e "nossa saudade"), mas não necessariamente: esse plural pode ter outras leituras, como vimos há pouco, em sugestão de Ivanise Rossini (neste trabalho, p. 40). Assim, para não privar o leitor da possibilidade de outras leituras, achei por bem não incluir "all" no verso, e passei a cogitar "us" em seu lugar, uma vez que a terceira do plural fora deliberadamente usada no poema fonte. O penúltimo verso então ficou assim: "who used to greet us so lovingly". Embora a alternativa "whose voice was always so friendly" seja mais próxima semanticamente do poema fonte, em termos de eufonia, a versão com 'lovingly' me soa melhor. Assim, a versão apresentada no Quadro 3, com o verso "who used to greet us so lovingly", é a versão final, até segunda ordem.

Sarah e eu tomamos cada poema em nossas mãos e procuramos traduzi-lo para o inglês usando nossos melhores olhos, recursos, instrumentos, palavras, ideias, enquanto imaginávamos como seria lê-lo, do outro lado do Atlântico, com as crianças a quem eles deveriam fazer sorrir, sentir, pensar, ver, sonhar?

Ocorre que entre a tradução como produto de nossa leitura e a tradução como leitura das crianças inglesas existe um imenso oceano figurado também. No oceano real

cabe a distância entre as culturas e línguas, cada uma com suas ressonâncias que às vezes não permitem rimas ou, se as permitem, somente com dissonâncias ou semitons; cada uma com seus acentos tônicos diferentes, distintos ritmos lexicais em função do organismo mesmo das palavras, produzindo distintas frases melódicas. Tomando o poema "As meninas" como ponto de apoio, o oceano figurado é a distância entre a leitura que a mulher adulta faz do lado de cá da janela (como se fosse ela a estar na rua, praça, calçada, em frente à janela das meninas eternas em suas rotinas imutáveis, numa casa que a mulher desconhece, mas crê cheia de risos), e a leitura que as crianças fazem/farão desse mesmo poema, possivelmente do lado de lá da janela, tentando abri-la e enxergar algo fugidio através dela, sendo elas mesmas personagens fugidias (felizes? infelizes?) em seu cotidiano infantil tão fugaz.

Se no trabalho anterior lidei com a superfície do oceano 'real', com o dilema de buscar correspondências (e lidar com as perdas pela falta delas), e de celebrar pequenas vitórias com rimas nem sempre perfeitas, no presente estudo tenho de lidar com o oceano figurado e profundo: o desconhecimento do que se passa no íntimo de cada criança que assoma à janela por meio da leitura. A alteridade mora nessa janela, e tenho de cuidar para não fazer dela a simples projeção de crianças antigas, já que é puro mistério esse reino que passamos a desconhecer tão logo...

Convém, antes de abordar a prática de letramento escolhida para ler poemas e versões com as crianças, e ouvi-las sobre o que pensam e sentem, refletir sobre o que envolve esse outro passo.

2.2.3 Um olhar prospectivo: adequabilidade, aceitabilidade

Nunca perdi de vista que o público primordial das versões de *Ou isto ou aquilo* seriam crianças. Era para elas que eu traduzia. Mas esta é uma das questões chave nos Estudos da Tradução, especialmente em tradução de literatura infantil: que criança é esta que o tradutor imagina e que criança seria aquela que o autor imaginou? Quão distante ela está da criança "real"? Estudiosa de literatura infantil, Cecília Meireles refletia sobre esse público e sobre o que ela considerava uma das complicações para se caracterizar e escrever um livro infantil: "[saber] se a criança não é mais arguta, e sobretudo mais poética do que geralmente se imagina..." (MEIRELES, 1984, p. 30).

O mero debruçar-se sobre a tessitura de *Ou isto ou aquilo* já nos mostra que a autora tinha a criança em alta conta: considerava-a, sim, arguta e poética, e tratou-a

como tal ao escrever para ela, seguindo sua própria máxima de que "à criança só se devia dar o ótimo". (MEIRELES, 1984, p. 146).

Foi suficiente ter ciência disso para dar os primeiros passos e tentar elaborar as versões de *Ou isto ou aquilo*, visando também o "ótimo" para as crianças que possivelmente as leriam. Ocorre que há alguns nós a serem desatados e eles se referem à 'distância oceânica' de que falávamos no fim do tópico anterior.

Tomando como modelo o poema "As meninas", e incorporando o papel de tradutora e pesquisadora, eu me vi ao lado do sujeito poético na rua, ao relento, saudosa das meninas que viviam naquela janela; concebi o público leitor como as crianças que vivem do outro lado da janela e de quem o sujeito poético tem saudade. Mas será que as crianças, público leitor preferencial, interpretarão que a pessoa saudosa é um adulto? Ou será que verão essa pessoa saudosa como uma criança também? Será que imaginarão que as meninas são irmãs? Ou imaginarão outro arranjo familiar? Será que gostarão de conhecer essas meninas e se identificarão com quem vive na janela? Como saber? Essa 'distância oceânica' entre línguas e culturas, que ocorre em qualquer tradução interlingual, torna-se mais profunda, no caso da literatura infantojuvenil, em função da distância entre o universo adulto e infantil:

Quem pudesse crescer sem perder a memória da infância, sem esquecer a sensibilidade que teve, a claridade que cintilava dentro da sua ignorância, e os seus embarques por essas auroras de aventuras que se abriam nas páginas dos livros! (MEIRELES, 1984, p. 30)

Essa perda da memória do que foi a infância representa um desafio específico da tradução de literatura infantojuvenil; nela, há que se levar em conta a distância interlingual e intercultural, e também a distância vivencial entre o adulto escritor e a criança leitora, segundo João Azenha (2005) em "A tradução para a criança e para o jovem: a prática como base da reflexão e da relação profissional": Essa assimetria, marcada pelas diferenças de experiência e de vivência do mundo real e ficcional é o traço distintivo, por excelência, da literatura infantojuvenil e sua tradução. É sua característica-chave. Outras características importantes, de acordo com Azenha (2005, p. 370), também incluem:

as escolhas de itens lexicais acessíveis à compreensão do público destinatário, o emprego de estruturas sintáticas condizentes com tais escolhas, o diálogo do texto com as ilustrações, os jogos e brincadeiras com a linguagem que marcam o caráter lúdico dessas obras.

Tais características também podem estar presentes nas traduções de outros tipos de texto para o público adulto; porém a assimetria entre esses dois universos – o adulto e o infantil – simbolizada na bagagem de vivências que o tradutor, adulto que é, amalelhó ao longo da vida, e que representaria naturalmente uma vantagem na tradução de qualquer outro texto, pode ser tornar um empecilho na tradução de literatura infantojuvenil, exatamente devido ao distanciamento entre o mundo infantil e o adulto. Segundo Azenha (2005, p. 371),

Na produção e na tradução de literatura infantojuvenil, tais recursos assumem uma função de sustentação da assimetria mencionada, ora promovendo o alcance dos objetivos pretendidos para a obra e *garantindo, assim, sua aceitação junto ao público, ora operando em sentido contrário, dependendo da conscientização, em maior ou menor escala, que o(a) autor(a) tem da natureza assimétrica que marca o processo de escritura de literatura infantojuvenil* (grifo nosso).

É o que também nos conta Renata Dias, na dissertação "Traduzir para a criança: uma brincadeira muito séria": a comunicação desigual e assimétrica está presente em todo o processo de produção dessa literatura; enquanto o público receptor é feito de crianças, "o processo de escritura e tradução de livros para crianças e jovens costuma ser sempre feito e intermediado por adultos" (DIAS, 2001, p. 43): adultos escrevem, editam, revisam, traduzem, selecionam e compram obras que serão lidas por crianças.

Cientes dessa intermediação e assimetria, retornamos uma vez mais à questão inicial: Quanto daquela criança arguta, cantada por Cecília, seria conhecimento real? Quanto reimaginação? Quanto projeção? Quanto do que eu, como tradutora, penso ter descoberto sobre essa criança é real? Quanto é inferência? Quanto é projeção?

"É uma dupla projeção", responde João Azenha (2005, p. 378):

No processo de tradução de literatura infantojuvenil, *trata-se de uma dupla projeção*: o tradutor trabalha com a (sua) imagem daquilo que acredita ser a criança – na verdade, também uma projeção – imaginada pelo autor. *E o texto traduzido, ao final das contas, pode convergir para ou divergir da criança imaginada e de seu mundo* (grifo nosso).

Se devido a essa dupla projeção o texto traduzido corre o risco de divergir do mundo da criança imaginada, Azenha (2005, p. 372-373) propõe que se recupere a

"noção de interação" – diálogo em que tomariam parte o leitor, o autor, o ilustrador, o tradutor e o editor:

A fim de se escapar desse jogo de projeções, vale a pena recuperar a noção de interação [...] e considerar a tradução de textos para jovens e crianças *um processo interativo, pensando-se desta vez no diálogo entre os agentes desse processo*, cada um deles funcionando também como agente controlador das leituras e projeções dos outros (grifo nosso).

Esse diálogo possibilitaria que o autor e, por extensão, o tradutor, o ilustrador e o editor, tivessem uma melhor compreensão em relação a seu público. Afinal, aqueles que conhecem o universo do seu público, sejam eles escritores, ilustradores ou tradutores, saberão também minimizar os efeitos negativos da assimetria, se assim o quiserem: "O autor/tradutor que *conhece e reconhece seu público*, sabe que tipo de inferências pode esperar de seu leitor" (DIAS, 2001, p. 44, grifo nosso).

O objetivo claramente não é deslindar tudo para o leitor, deixando a tradução mais explícita do que o texto fonte. Se há lacunas no original que não dependem de algum conhecimento prévio, mas fazem pensar, refletir e inferir, tais lacunas devem ser mantidas. Porém, se tais lacunas se devem a um conhecimento prévio, isto é, se são dados específicos da cultura de origem, partilhados apenas pelas crianças leitoras do texto de origem, tudo leva a crer que elas devem ser preenchidas para não tolher o entendimento do público leitor da tradução. Segundo Renata Dias (2001, p. 45),

Muitas vezes o não preenchimento de uma dessas lacunas ou seu preenchimento errado pode barrar a compreensão de um texto traduzido ou conduzir sua interpretação a um caminho totalmente diverso do pretendido pelo autor original.

Lacunas como essas ocorrem quando o autor faz menção ligeira a canções ou lendas de conhecimento exclusivo das crianças da cultura de origem. A criança da cultura de chegada, por desconhecer tal lenda ou cantiga, não saberá refazer a intertextualidade e inferir o que o autor gostaria que ela inferisse. Em casos assim, é preciso que o tradutor adapte ou recrie, procurando usar uma referência que, dentro do possível, corresponda ao que foi dito na fonte, e que faça sentido às crianças leitoras do texto de chegada. Aliás, como pondera Azenha (2005, p. 379), "a tradução de literatura infantojuvenil é um campo fértil em que o tradutor é convidado, continuamente, a recriar".

A dificuldade está em recriar de tal modo a manter o que há de lúdico no original, sem banalizar (usando soluções rasteiras, infantilizadas e pouco criativas, por exemplo), nem tampouco sofisticar em demasia, fazendo uso, por exemplo, de léxico muito rebuscado ou de estruturas sintáticas complexas, com inversões cansativas. Quanto ao estilo, é interessante observar as preferências estilísticas das crianças, constatadas em pesquisa realizada por Bernhard Engelen⁷ (1977 apud ZILBERMAN, 1985, p. 51), das quais destaco: "frases relativamente curtas, elos frasais relativamente curtos, poucas frases subordinadas, utilização mínima da voz passiva, utilização mínima do discurso indireto". Para Azenha (2005, p. 380, grifo nosso), o importante é dosar:

De um modo geral, podemos dizer que a linha mestra do tratamento da linguagem na tradução de literatura infantojuvenil está a meio caminho entre a simplificação e uma certa complexidade que garante a acuidade de informações e conceitos.

[...]

Como o público receptor está no centro das questões de tradução de literatura infantojuvenil, *não é possível se escapar de uma certa aproximação com a linguagem do tempo para o qual se traduz, ressaltadas as limitações impostas pelo enredo e pelas brincadeiras com a linguagem* da obra a ser traduzida.

Se por um lado o uso do léxico incomum e das inversões sintáticas pode ser justificado em alguns casos, em termos dos resultados fônicos que oferecem, por outro lado esse mesmo uso pode ser contraindicado em função da recepção que certamente dificultam. Em quanto dificultam? Até que ponto as estratégias para obter recursos fônicos não estariam prejudicando o entendimento e, logo, a recepção na cultura de chegada?

O conceito de 'normas' de Gideon Toury talvez lance alguma luz sobre essas questões, antes de continuarmos. Segundo Toury, a tradução é uma atividade governada por normas; e estando na interface entre duas línguas e duas culturas distintas, está sujeita a dois conjuntos de normas de cada lado da interface. Essas normas envolveriam o que é praticado e aceito pela comunidade ou conjunto de pessoas que vivem naquela cultura e usam aquela língua. Um exemplo notório que talvez ocorra a todos é o caso das traduções francesas do século 17, que receberam a alcunha de "belas infieis",

⁷ ENGELEN, Bernhard. "Zur Sprache des Kinder-und Jugend Buchs". In: LYPP, Maria (org.) *Literatur für Kinder Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht*, 1977, p. 198.

porque feitas em uma época em que era "normal" que os tradutores franceses procurassem elevar o registro e "embelezar" os textos cujo padrão de fluência, clareza e sofisticação fosse tido como insuficiente, ou não ideal pelos leitores franceses. Segundo a norma da época, a tradução podia ser infiel à fonte se fosse mais bela do que ela.

No capítulo que John Milton dedica às *belles infidèles* em seu *Tradução: teoria e prática* (2010), somos informados que "tradutores franceses, a fim de chegar à clareza de expressão e à harmonia de som, muitas vezes faziam acréscimos, alterações e omissões nas suas traduções". E mais: "A beleza consistia na eliminação de qualquer tipo de obscuridade". Essa beleza seria mesmo relacionada com a 'busca da felicidade': "um texto belo e puro poderia conferir a seus leitores 'uma alma repleta de beleza, paz e descanso'" (MILTON, 2010, p. 80). Ao analisar as traduções de d'Ablancourt, um dos expoentes do período, John Milton (2010, p. 81) esclarece:

Obviamente, traduzindo para a prosa, d'Ablancourt não utilizava a rima, mas tinha muita preocupação com o ritmo e, muitas vezes, utilizava sentenças ou orações com as doze sílabas do alexandrino para conferir aos textos uma qualidade de nobreza.

Hoje nos 'escandalizamos' com as 'liberdades' que os tradutores franceses se davam quando faziam alterações de toda sorte, entre elas cortes, acréscimos e omissões, mas eles na verdade não eram tão livres assim, pois essa prática de tradução a que se dedicavam era exatamente o que se esperava deles; era a "norma" do período, como podemos inferir também do seguinte parágrafo:

O conceito de equivalência entre os tradutores franceses dos séculos 17 e 18 era muito diferente da nossa interpretação contemporânea do termo. A tradução tinha de proporcionar ao leitor *impressão* semelhante à que o original teria suscitado, e a pior maneira de fazê-lo seria através de tradução literal, o que pareceria dissonante e obscuro. *Seria melhor fazer mudanças, a fim de que a tradução não ferisse os ouvidos e que tudo pudesse ser entendido claramente.* Somente fazendo essas mudanças, o tradutor poderia criar essa "impressão" semelhante (MILTON, 2010, p. 81, grifo nosso).

Se no século 17 pensava-se o ideal de tradução em termos de reproduzir uma "impressão suscitada" (trecho acima), hoje esse ideal parece mais próximo de uma "ilusão proporcionada", lembrando o conceito de "tradução ilusionista" cunhado pelo pensador Levý (2011, p. 20), cujo objetivo maior é fazer com que o texto traduzido seja visto como um representante do texto fonte na cultura de chegada, proporcionando ao

leitor a ilusão de estar lendo o próprio autor, como discutido anteriormente (p. 31 deste trabalho) . E embora os termos 'impressão suscitada' e 'ilusão proporcionada' nos façam crer que são coisas semelhantes, a maneira de se chegar à primeira é bem diferente da maneira de se chegar à segunda, e as normas que regiam os tradutores franceses no século 17 são bem diferentes das normas que regem os tradutores brasileiros neste começo do século 21.

Como tentei demonstrar anteriormente neste estudo, persigo os princípios de tradução poética praticados por poetas-tradutores contemporâneos (Britto; Laranjeira; Franca Neto; Campos; Lira) que buscam recriar, senão todos os atributos poéticos de um dado poema, ao menos todos quantos forem possíveis, sem descuidar da semântica – sendo essa, a meu ver, a 'norma vigente' para tradução de poesia na atualidade brasileira. Assim, um descuido injustificado na recriação de uma forma poética pode negar à minha tradução o "selo de representante do poema fonte na cultura de chegada", como discutido anteriormente neste estudo.

No entanto, ao ficar atenta aos princípios praticados pelos poetas-tradutores citados, estou agindo de acordo com as normas da *cultura de partida*, não de chegada, uma vez que estou traduzindo para o inglês, a partir do Brasil, poemas de uma brasileira cuja língua mãe era o português (como o é a minha). Apesar de estar de acordo com as normas no quesito 'reproduzir a forma sem fugir da semântica', estou indo contrariamente a elas no quesito 'direção linguística', pois estou traduzindo na direção contrária ao que é considerado "normal". Segundo a norma vigente, para que uma tradução seja boa, o tradutor deve não só dominar as duas línguas de trabalho, como também traduzir, preferencialmente, da língua estrangeira para sua língua materna (e não o contrário, como venho fazendo neste trabalho, ainda que em parceria com uma tradutora inglesa de origem). Segundo Toury, essa tendência de se alinhar com as normas da língua e cultura de partida no processo de tradução é característica da busca pela "tradução adequada", pela adequabilidade, o que pode engendrar certas incompatibilidades em relação às práticas e normas da cultura de chegada, especialmente *aquelas não meramente linguísticas*: "Enquanto a aderência às normas da cultura fonte determina a adequabilidade de uma tradução em comparação ao texto fonte, o alinhamento às normas originárias da cultura alvo determina sua aceitabilidade" (TOURY, 2004, p. 201).

Ainda que qualquer tradução envolva uma combinação de decisões que pendem ora para um lado ora para outro, o primeiro estágio deste trabalho, que envolveu a elaboração das traduções atendendo às normas da cultura de partida, pendia mais para a adequabilidade. Já no segundo estágio, o de averiguar a recepção das versões diretamente com o público alvo, pendia para a aceitabilidade das traduções.

Recriar adequadamente os poemas na língua alvo para que eles possam ser considerados representantes dos poemas fontes naquela língua é primordial para que ocupem um lugar na Biblioteca Universal Infantil sonhada por Cecília Meireles. Porém, se esses poemas recriados, ainda que "adequados", não tiverem "aceitação" por parte do público alvo, a ideia de "integrar as culturas mundiais" em torno de um acervo universal de literatura infantil não atingirá sua meta.

É quando se faz fundamental retomar a ideia, defendida por Azenha (2005) e Oittinen (1998), de que a tradução de literatura infantojuvenil deve ser um diálogo, deve se dar na interação entre leitor, autor, tradutor, ilustrador, editor. Esse processo interativo seria a base que viabiliza e justifica a tradução de literatura infantojuvenil: "É a interação também que justifica a escritura e a reescritura desse tipo de texto que, como qualquer outro, não está imune às transformações do tempo e dos hábitos e costumes de seus leitores" (AZENHA, 2005, p. 372).

Para promover essa interação, e obter a participação direta, construtiva e criativa daquele agente que, pela assimetria presente em toda a produção de literatura infantojuvenil, sempre esteve um tanto à margem do processo – o público leitor de direito – nada melhor do que ouvir sua expressão autêntica. E uma das melhores formas para se chegar a isso, a meu ver, é o Pensar Alto em Grupo, de que tratarei a seguir.

3 O PENSAR ALTO EM GRUPO

Um verdadeiro livro infantil é aquele que a criança pega por vontade própria, e por vontade própria não o abandona mais, levando-o para sempre na alma, como Cecília Meireles afirmou numa série de conferências ministradas em Belo Horizonte, em 1949, e que deram origem à obra *Problemas da Literatura Infantil* (Meireles, 1984, p. 31):

Ah! tu, livro despretenso que, na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e, sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda... tu, sim, és um livro infantil, e o teu prestígio será, na verdade, imortal.

Pois não basta um pouco de atenção dada a uma leitura para revelar uma preferência ou uma aprovação. É preciso que a criança viva a sua influência, fique carregando para sempre, através da vida, essa paisagem, essa música, esse descobrimento, essa comunicação...

Confiante na ideia de que o verdadeiro livro infantil é aquele espontaneamente escolhido pela criança, cheguei a pensar em deixar alguns exemplares das versões dos poemas de *Ou isto ou aquilo*, ilustradas sob medida, sobre uma mesa de biblioteca em alguma escola bilíngue, para observar, de soslaio, a aproximação e talvez adoção espontânea por parte das crianças. Os poemas traduzidos receberam belas ilustrações da designer gráfica Renata Botani⁸ e os protótipos dos livrinhos foram impressos. Não cheguei, porém, a efetivar o experimento de 'observação à distância', uma vez que só ele não seria suficiente em vista das questões em jogo: uma delas, a influência das ilustrações sobre a criança, induzindo-a a folhear o livro para admirá-las; outra, a questão da 'representatividade' das versões, em relação a aspectos pontuais de opções tradutórias, como discutido no Capítulo 2. Só por meio da leitura, de fato (não só do folhear do livrinho), só ouvindo as vozes das crianças seria possível saber o que elas pensavam dos poemas, que ideias, sensações ou imagens mentais tais poemas lhes provocavam, para então concluir se eles funcionavam na língua meta, e se poderiam ser considerados 'representantes' dos poemas fonte em inglês.

Por isso, ao definir a estratégia para apresentar os poemas ao público infantil – o que se concretizou com o Pensar Alto em Grupo (PAG), tratado aqui –, achei por bem não mostrar as ilustrações às crianças para não influenciar sua leitura. Além do mais,

⁸ Ilustrações do livreto no site da designer Renata Botani: <http://rebotani.com/kids-book>

uma das atividades que propus a elas no pós-leitura é o desenho ilustrativo do poema lido no dia, o que também pesou na decisão de não lhes mostrar nenhuma ilustração prévia, para que pudessem ser autênticas no seu desejo de expressão.

Por esse mesmo motivo, isto é, não influenciar a leitura, seja positiva ou negativamente, decidi não revelar o nome da autora antes da leitura dos poemas. A princípio, cogitei não chamar os poemas de "poemas", mas de "texto", para observar se as crianças passariam naturalmente a chamar o que liam de "poema", ou não. Logo na primeira vivência exploratória com o poema "A égua e a água" (que não tem rimas muito marcadas), depois de algumas vezes me referir a ele como "texto", cometi um ato falho e chamei-o de "poema". As crianças reagiram mais que depressa, dizendo que aquele texto não era um poema, pois não era composto de quadrinhas, os versos não começavam com letras maiúsculas, e não tinha rimas: "Olha só, 'égua' quase rima com 'água'. Devia rimar, mas não rima", disse uma das participantes, revelando, pela surpresa questionadora, sua expectativa do que é, ou deveria ser, um poema.

O imponderável, como se sabe, tem veia de poeta e não perde a chance de saltar sobre nós a qualquer instante, e essa é uma das maravilhas dessa prática de leitura: há sempre algo a surpreender o mediador, também ele um aprendiz. Numa interação dialógica e colaborativa todos têm o que ensinar e o que aprender.

À medida que fui me inteirando dos princípios que norteiam o PAG, de inspiração declaradamente freireana, não havia como não notar a aproximação entre as ideias de Paulo Freire e as que Cecília Meireles divulgava nas suas crônicas de educação do início dos anos 1930, ao difundir os ideais da Escola Nova, o que procurarei delinear no próximo tópico.

3.1 O Pensar Alto em Grupo: matriz freireana e ceciliana

Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Paulo Freire, "Educação como prática da liberdade", 1976, p. 59

Ao desenvolver e colocar em prática seu bem-sucedido projeto de alfabetização e educação, interrompido pelo golpe militar de 1964, Paulo Freire tinha em mente especialmente a população adulta de camponeses iletrados, e por isso tolhida em sua

capacidade de participação cidadã. Assim, antes de exercitar a mente na leitura da palavra escrita, Freire propunha exercitá-la na leitura de todo o resto, acreditando que qualquer um – se atento leitor de si mesmo, e letrado em referência ao mundo que o circunda –, em se percebendo numa imersão historicamente subalterna tomaria pé e buscaria a emersão, conscientizando-se. Assim, pela conscientização de si mesmo, de seu entorno, e de sua comunicação com o mundo, o homem iletrado seria emancipado de sua condição de massa para então cumprir "a vocação natural da pessoa – a de ser sujeito, não objeto" (FREIRE, 1976, p. 57). Ser sujeito, na prática, seria não sucumbir ao assistencialismo – que subentende uma relação vertical entre aquele que 'tem mais', em posição de superioridade, e aquele que 'tem menos', inferiorizado.

Por extensão, a educação convencional – em que o educador, que 'tem mais' conhecimento, 'doa' parte desse conhecimento ao educando – seria uma das versões desse assistencialismo. No lugar dessa educação vertical, Freire propôs a educação horizontal: uma troca de saberes entre o educador e o educando, em que o educando deixa de ser mero receptáculo de algum conteúdo fornecido pelo educador, e assume a agência consciente de sua própria transformação. O educador (agora educador-educando) e o educando (agora educando-educador) estabelecem entre si uma relação de iguais:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. (FREIRE, 2007 [1974], p. 79).

Segundo Freire (1976, p. 58), "o que importa, realmente, ao ajudar-se o homem, é ajudá-lo a ajudar-se. É fazê-lo agente de sua própria recuperação". A educação idealizada por Freire, então, como exposto na epígrafe, seria aquela "que propiciasse [ao homem] a reflexão sobre seu *próprio poder de refletir* e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, *na explicitação de suas potencialidades*, de que decorreria sua capacidade de opção" (Freire, 1976, p. 59, grifo nosso).

Três décadas antes, em setembro de 1932, Cecília Meireles (2001a, p. 48) afirmava na crônica 'Vida e educação', veiculada no jornal carioca *Diário de Notícias* (onde durante três anos ela manteve a coluna diária "Página de Educação"), que "o

sentido da educação é o de prover o homem das forças que lhe sejam necessárias para essa realização de si mesmo". E acrescentava:

Precisamos de um ambiente de estímulos vários, onde todas as grandes aspirações humanas se sintam acordar, e tenham o encantamento de si mesmas. Há nesse narcisismo uma virtude extraordinária. O homem gosta de se ver belo. Por que não se lhe há de proporcionar uma oportunidade para que se sinta assim? Por que há de o mundo ter esse empenho de estar sempre diminuindo as criaturas, detendo-as, afligindo-as, fazendo com que tenham de si mesmas uma impressão dolorosa de fracasso e incapacidade?

Em sua coluna, Cecília defendia a união de todos pela educação popular e laica, sem privilégios nem desigualdades. A escola deveria ser um território neutro, onde cada qual, "à custa da prova da própria responsabilidade", conquistasse sua autonomia: "O sonho de paz sobre a terra descansa nesse intuito comovedor de tornar iguais todos os homens a partir do instante neutro da infância, dentro da neutralidade da escola". E propunha um trabalho fraternal, consciencioso, que vencesse "as fatalidades dos destinos", posicionando-se claramente ao lado dos menos afortunados: "Esse trabalho fraternal só pode provir de uma educação que ofereça a todas as crianças iguais possibilidades de efetuar sua adaptação ao mundo sem tiranias e sem humilhações" (MEIRELES, 2001a, p. 27).

Cecília via na educação a possibilidade de emancipação dos indivíduos; almejava a igualdade de oportunidades, mas a diversidade de rumos, para que cada um se realizasse naquele que fosse "o mais alto nível de si mesmo", o que seria alcançado pela "obra inteligente da educação" (MEIRELES, 2001a, p. 28).

Naquele mesmo ano de 1932, insurgindo-se contra grande número daqueles que privilegiavam o ensino religioso – quando, como educadora e intelectual, ela defendia uma escola pública, laica e gratuita para todas as crianças –, Cecília seria uma das signatárias do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ao lado de Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, e outros 23 educadores. O Manifesto, que ela fez publicar no Diário de Notícias, propunha a democratização do ensino, com uma educação feita por meio da arte e do aproveitamento das experiências cotidianas dos alunos, em que estes seriam o centro do processo educativo. Para Cecília, a educação plena era uma obra que só se concretizaria pela responsabilidade e pelo amor:

Tudo isso, que parece tão pouco, é muito, e ainda difícil de conseguir. Mas só isso é obra de educação. Só isso pode emancipar e, por

emancipar, aproximar. Gera-se da liberdade gravemente conquistada um sentido de *amor imortal que é a única esperança da sustentação do universo* (MEIRELES, 2001a, p. 28, grifo nosso)

Freire (1976, p. 96) também unia educação e amor na mesma ideia: "A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa." As ideias de Freire e seu método de educação para a liberdade guardam muitas semelhanças com as propostas de Cecília Meireles e outros escolanovistas, o que me faz identificar o Manifesto com uma "semente que caiu em boa terra e deu fruto".

"A educação é a forma lenta das revoluções", dizia Cecília Meireles. De fato. Muito mais lenta do que se gostaria, mas tem se espalhado. Na Espanha, o dialogismo é um dos objetos de pesquisa do Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas de Superação da Desigualdade, da Universidade de Barcelona. Entre as atuações de êxito desse centro conta-se a criação das Comunidades de Aprendizagem, onde o aprendizado dialógico se articula com base em sete princípios: "o diálogo igualitário, a inteligência cultural, a transformação, a criação de sentido, a dimensão instrumental, a solidariedade e a igualdade de diferenças", segundo a educadora espanhola Rocío Garcia Carrion (2016) em entrevista à Revista Educação. A pesquisadora cita o caso bem-sucedido de uma escola na Catalunha onde, antes da introdução do dialogismo, apenas 17% das crianças conseguiam ser aprovadas no exame de língua espanhola:

Quando foram introduzidas atuações de êxito, como grupos interativos de alunos, rodas de conversas literárias e dialógicas nas aulas, e a escola passou a promover a participação educativa da comunidade em seu espaço, enfim, ao se transformar em uma Comunidade de Aprendizagem, a instituição viu o percentual de crianças que passaram na avaliação de língua saltar de 17% para 85% em cinco anos. Trata-se de um incremento muito grande e positivo.

Talvez nesse contínuo embate pela igualdade e liberdade materializem-se reflexões profetizadas por Cecília Meireles (2001a, p. 33-35, grifo nosso) na crônica 'Libertação', de março de 1932, em que ela pondera que "o processo da vida se opera em tentativas sucessivas de libertação":

Ora, a felicidade está na libertação. (...) Como, porém, atingir a essa libertação que torna os homens felizes, de uma felicidade ativa que não se corrompe...? (...) *Nisso estão o intuito e a finalidade da educação. E não pode haver nada maior nem mais belo.*

Não era imperativo que houvesse pontos de concordância entre Cecília Meireles e Paulo Freire, mas o fato de poder identificar esses pontos de maneira tão manifesta representou uma enseada poética. Com suas crônicas em prol da Escola Nova, a poeta das coisas fugidias, que cantava "Se desmorono ou se edifico, se permaneço ou me desfaço, — não sei, não sei. Não sei se fico ou passo" edificou uma duradoura defesa da educação pautada no amor e na liberdade, sonho compartilhado por Paulo Freire. Se as "palavras tão certas" que Cecília tinha em mente ao compor os versos a seguir (MEIRELES, 2001b, p. 1637) chegaram até Freire, não sabemos, mas as palavras de ambos são fonte de inspiração para a prática de uma educação libertária, seguida de perto por vários educadores que ajudam a desconstruir muros, entre eles os que estudam e praticam o Pensar Alto em Grupo.

Numa noite de lua escreverei palavras,
 simples palavras tão certas
 que hão de voar para longe, com asas súbitas,
 e pousar nessas torres das mudas vidas inquietas.

O luar que esteve nos meus olhos, uma noite,
 nascerá de novo no mundo.
 Outra vez brilhará, livre de nuvens e telhados,
 e livre de pálpebras, e num país sem muros.

3.2 O Pensar Alto em Grupo e a pesquisa qualitativa

O Protocolo Verbal que deu origem ao Pensar Alto em Grupo começou a ser pesquisado em 1992 pela professora Mara Sophia Zanotto, da PUC de São Paulo, primeiramente para pesquisar como se dava a leitura de metáforas em poesia entre estudantes de pós-graduação, professores de literatura, língua materna ou estrangeira (ZANOTTO, 2014, p. 194). As sessões eram individuais e os participantes com frequência sentiam-se inseguros e constrangidos para enunciar seus pensamentos em voz alta diante da pesquisadora. Surgiu então a ideia de experimentar o protocolo verbal em grupo. Como esperado, a presença de colegas deixou os participantes mais à vontade. Estes passaram a expressar suas opiniões sobre o texto e a trocar ideias e impressões entre si, com resultados inspiradores, que deram origem a publicações como o artigo "Metáfora, cognição e ensino de leitura" (Zanotto, 1995).

Em pouco tempo, o Pensar Alto em Grupo (PAG) já se revelava uma promissora prática de letramento literário para abordar leitura de poesia ou prosa poética na escola, entre jovens adultos, seguindo matriz freireana: ênfase no diálogo e na colaboração entre os participantes; no leitor como agente do próprio aprendizado; na emersão da vivência de mundo do leitor (que, afinal, é um dos pilares a fundamentar a interpretação/leitura que cada um faz); e na verbalização livre dos pensamentos.

Se a criação do PAG pode ser fixada entre 1992 e 1995, o caminho que levou à sua criação começou a ser aberto na virada do século 20, a partir de pesquisas etnográficas conduzidas por antropólogos e etnógrafos formados em universidades de prestígio do mundo ocidental. Esses pesquisadores se deslocavam para locais longínquos, considerados exóticos, com o propósito de observar, estudar, e compreender aquele "outro", que em geral eram indivíduos ou comunidades vistos como pertencentes a sociedades primitivas.

Um dos pioneiros desse movimento foi o polonês Bronislaw Malinowski, estudante de Oxford, que em 1914 desembarcou no arquipélago Trobriand, à época colônia britânica, e ali permaneceu por dois anos, convivendo com os nativos, e inaugurando a técnica "observação participante", que implica na interação pesquisador/pesquisado, e supõe saber escutar, olhar, ver, ouvir, perguntar, e também quando perguntar e quando não perguntar.

O trabalho de Malinowski (1884-1942) foi publicado em 1922 e revolucionou o campo da antropologia social por trazer relatos pormenorizados, e insights sensíveis, especialmente perspicazes quando o autor comentava e analisava as crenças e os pontos de vista dos habitantes locais (ERICKSON, 1986, p. 123). Assim como houve quem acusasse seu estudo de ser subjetivo demais, houve quem se apaixonasse por ele e o considerasse convincente. O fato é que, a partir dos estudos de Malinowski, as pesquisas com grupos de seres humanos passaram a procurar entender/interpretar a maneira como os participantes construíam significado e como interagiam entre si, e passaram também a adotar ou privilegiar a abordagem qualitativa, em contraste com o paradigma positivista, até então predominante: pois enquanto os positivistas argumentavam que a finalidade de qualquer ciência era explicar os fenômenos e determinar relações de causa e efeito para suas ocorrências, os defensores da pesquisa qualitativa argumentavam que o propósito das ciências humanas era compreender a ação humana (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 195), em sintonia com as ideias do filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911), que advogava uma distinção entre as ciências naturais e as ciências humanas.

Dilthey argumentava que pesquisas no campo das ciências humanas deveriam se valer de metodologia "*hermenêutica* ou interpretativa (do termo grego para 'intérprete'), com o propósito de descobrir e comunicar as perspectivas de significado dos grupos estudados, assim como faz um intérprete ao traduzir o discurso de um palestrante ou escritor" (ERICKSON, 1986, p. 123). Para Dilthey, seria preciso que o pesquisador tivesse um tipo de identificação empática com o ator, pois para entender o significado da ação humana, seria preciso "compreender a consciência ou *intenção* subjetiva do ator a partir de dentro" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 196, grifo nosso).

Subjacente à recomendação de "compreender a *intenção* subjetiva" está a percepção de que as ações humanas têm um conteúdo intencional. Para compreender esse conteúdo intencional e dar significado a ele, é preciso fazer uso da linguagem – criação humana que é continuamente construída na interação entre os homens. E é por meio da linguagem que o sujeito e o grupo ao qual ele pertence atribuem significado às suas ações; os significados, então, são construídos pelo homem "que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades" (MOITA LOPES, 1994, p. 331). Em suma, o significado é construído socialmente, e ao reconhecer essa instância, as pesquisas passaram a levar em consideração a subjetividade dos participantes, o que torna atraente, por adequada, a investigação de natureza interpretativista, como é o caso do Pensar Alto em Grupo.

Com o avanço dos estudos a partir daquelas primeiras pesquisas etnográficas do início do Século 20, o domínio da pesquisa qualitativa foi se ampliando, abrigando perspectivas diferentes de diferentes pesquisadores, cujas reflexões, contestações e descobertas foram sendo incorporadas à fortuna crítica, iniciada naqueles primórdios. Se a alguns investigadores interessava ver o pesquisador como um intérprete capaz de escapar das próprias circunstâncias históricas e atuar como um "observador desinteressado", sem se deixar afetar pelo processo, a outros interessava compreender como se constituía o mundo intersubjetivo, cotidiano, e, para tanto, a abordagem mais adequada era a "observação participante", com a compreensão se dando de maneira dialógica e participativa.

Com o desdobramento de objetivos e ideias em diversos fronts, as pesquisas de paradigma qualitativo passaram a se debruçar também sobre grupos urbanos, e a abrir espaço para suas vozes: comunidades empobrecidas, à margem da sociedade dominante;

microculturas como a sala de aula (no esforço de entender por que alunos aprendem numa situação e não aprendem em outra, por exemplo); comunidades escolares fora da sala de aula; a vida mental de professores e alunos; o cotidiano de famílias aparentemente semelhantes no que tange ao nível cultural e socioeconômico, mas extremamente dessemelhantes no que tange ao perfil emocional (ERICKSON, 1986, p. 128); além de estudos sobre ecologia social, identidade, feminismo e questões de gênero, entre inúmeras outras questões que trazem no bojo um ímpeto questionador e a possibilidade de provocar mudanças na organização social vigente.

Como visto nesses breves parágrafos, desde que Malinowski desembarcou em Trobriand, a pesquisa qualitativa percorreu um longo e bonito caminho, e foi se consolidando e ampliando seus campos de atuação, validando-se gradualmente perante a comunidade científica à medida que produzia valiosas reflexões e trazia à tona conhecimentos que dificilmente seriam obtidos senão pelo enfoque qualitativo, embora parte da comunidade acadêmica, que reflete o paradigma positivista, ainda resista em legitimá-la. Um mergulho mais profundo sobre os diversos momentos da pesquisa qualitativa ao longo da história pode ser feito nas obras de Norman Denzin e Yvonna Lincoln, que abordam o paradigma de um modo geral, e de Frederick Erickson, que se concentra nas pesquisas em Educação (referências completas na Bibliografia).

Do exposto, percebe-se que o PAG tem estreita afinidade com a abordagem interpretativista e a observação participante. Para me inteirar do seu lado prático, em 2014 fiz o curso de extensão "Prática de Letramento para Formação de Leitores", ministrado na PUC pela professora Mara Sophia Zanotto, auxiliada por suas então orientandas que também pesquisam o PAG, Vivian Marcondes, Ariane Mieco e Arli Pires. Elas fazem parte do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM), do qual também participei em algumas sessões. Isso a que chamei "lado prático do PAG" envolveu realizações de vivências de leitura literária entre as participantes do curso, como também leitura, estudo e discussões sobre paradigmas de leitura e abordagens de leitura literária na escola, além de outras leituras que estruturam as pesquisas realizadas usando o PAG como instrumento metodológico.

Entre os pesquisadores que trabalham com o Pensar Alto em Grupo, há quem investigue os benefícios do PAG no ensino de língua estrangeira; quem conduza pesquisa-ação para investigar que tipo de ação do professor pode promover o desenvolvimento do leitor; quem investigue a interpretação da metáfora em poesia ou

prosa poética; há quem investigue a formação do professor como agente de letramento; a formação identitária dos leitores; a mediação de leitura como ação cultural... entre muitos outros objetivos.

Recapitulando brevemente, então, as pesquisas com o Pensar Alto em Grupo são realizadas dentro do paradigma qualitativo. Diferentemente das pesquisas quantitativas, as pesquisas qualitativas "não têm um padrão único, porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador", como informa Antonio Chizzotti (2014, p. 26). Na pesquisa quantitativa, os instrumentos de medida são fundamentais, uma vez que se pressupõe ser possível reproduzir um evento se as circunstâncias forem reconstruídas – o que é essencial quando se pretende determinar alguma relação de causa e efeito, por exemplo. A pesquisa qualitativa, por outro lado, ao pressupor a ação humana, leva em conta que a vontade e a liberdade humanas interferem no curso dos fatos; assim, os instrumentos necessários para se atingir o conhecimento "devem estar nos *meios* de se coletar informações vividas pelos atores humanos dos fatos e qualquer paradigma deve recorrer à *intuição humana e à inferência interpretativa*" (CHIZZOTTI, 2014, p. 28, grifo nosso). Em todo caso, ainda segundo Chizzotti (2014), a pesquisa qualitativa exige do pesquisador uma atenção sensível ao contexto, fatos, locais, e indivíduos que constituem objetos de pesquisa, pois só assim o pesquisador será capaz de identificar tanto os significados visíveis quanto os latentes. Combinando a observação sensível à geração de dados diretos que, no caso, é o Pensar Alto em Grupo, o pesquisador então interpreta e traduz em texto os significados do seu objeto de pesquisa. Os meios e métodos são diversos, e entre eles contam-se observação participativa, entrevista, diário de leitura, história de vida, estudo de caso, testemunho.

Desta feita, para uma melhor interpretação do seu objeto de estudo, o pesquisador pode lançar mão de diferentes expedientes. No caso do presente trabalho, além dos dados gerados pelas vivências, que foram gravadas em áudio e depois transcritas, lancei mão também das ilustrações que as próprias crianças fizeram inspiradas nos poemas lidos. Uma vez que, ao fazer o contraste das interpretações de diferentes grupos de crianças oriundas de localidades e culturas diferentes, terminei por dar à pesquisa um perfil algo etnográfico, achei por bem fazer um relato das dependências das escolas e dos entornos, das atividades que as crianças desenvolviam na escola, e também das atividades extraclasse, como assistir a peças de teatro ou fazer

passeios a parques, etc. Usei também dados sobre a origem étnico-cultural dos participantes, a mim fornecidos pela escola, quando não obtidos no site das instituições, e fiz um levantamento informal, junto às professoras e às próprias crianças, sobre as leituras que elas estavam fazendo por ocasião das vivências.

Assim, para tentar compreender suas interpretações dos poemas, levei em conta não só a singularidade de sua voz, como também a dimensão sócio-histórico-cultural em que elas estavam inseridas. Lancei mão também do conceito "horizonte de expectativas" cunhado em 1967 por Jauss (1994), de noções de metáfora conceptual de Lakoff e Johnson (2002), de noções de neurociência quanto ao funcionamento dos hemisférios cerebrais, quando então me vali dos estudos de Nikolajeva (2017) e Pullinger (2017), além dos conceitos de raciocínio *bottom-up* e *top-down* como encontrado n' *O Aprendizado da leitura*, de Mary Kato (1985), e do conceito de inferência, como definido por Regina Lucia Peret Dell'Isola em *Leitura: inferências e contexto sociocultural* (2001, p. 44):

Inferência é, pois, uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os "vazios" textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológico, social, cultural e situacional, entre outros.

Ao fazer isso, aproximei-me do modo de investigação definido como 'bricolagem', em que o pesquisador, apelidado 'bricoleur' (DENZIN; LINCOLN, 2006), faz uso de diferentes aparatos que estejam ao seu alcance, sejam teóricos, factuais, empíricos. Segundo Neira e Lippi (2012),

o *bricoleur* interpretativo entende que a pesquisa é um processo iterativo influenciado pela história pessoal, biografia, gênero, classe social e etnia, dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário investigado. O produto final é um conjunto de imagens mutáveis e interligadas.

Como já foi dito, para geração de dados utilizei a prática de letramento Pensar Alto em Grupo (ZANOTTO, 1995; 2014), e como a interpretação dos dados está baseada fundamentalmente nas leituras que as crianças fizeram dos poemas, a pesquisa tem orientação interpretativista (MOITA LOPES, 1994).

3.3 Ciranda do Pensar Alto e algumas diretrizes práticas

Ciranda do Pensar Alto é o 'nome fantasia' das sessões do Pensar Alto para crianças no âmbito deste trabalho. O PAG é uma prática de letramento dialógica e colaborativa: a partir da leitura de um texto literário ou poema, busca passar a palavra aos leitores e ouvir suas reflexões, comentários, críticas e questionamentos. Pesquisado no âmbito do Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM) da PUC de São Paulo, seu formato é assim explicado pela coordenadora do GEIM, Mara Sophia Zanotto (1998, p. 21):

O texto é distribuído aos participantes do grupo que fazem, num primeiro momento, uma leitura individual silenciosa e anotam espontaneamente as ideias que vierem à mente. Logo em seguida se inicia a discussão, na qual cada um pode dizer livremente o que quiser a respeito do texto e do processo de leitura. Não é dada à discussão nenhuma direção prévia, pelo contrário, as ideias devem fluir livremente e não constituem objeto de avaliação. O professor-pesquisador abre mão de seu papel de autoridade interpretativa e apenas coordena a discussão, podendo participar da construção de sentido o mais simetricamente possível.

Em todos os casos, numa sessão do PAG, os participantes sentam-se em círculo, seja em volta de uma mesa, seja acomodados no chão, mas de maneira a que todos possam ver uns aos outros. Como a ideia é haver uma relação de igualdade entre todos os participantes (relação horizontal), o mediador ou mediadora deve se posicionar na mesma altura dos participantes, especialmente em se tratando de crianças, uma vez que a ideia a ser difundida é que todos são colaboradores, e todas as opiniões têm o mesmo valor.

Aliás, a ideia de que o PAG é uma atividade democrática, onde todas as opiniões devem ser respeitadas deve ser "pensada alto" logo na primeira sessão, e todas as dúvidas que as crianças tiverem devem ser respondidas. Com exceção desse momento de tirar dúvidas sobre o funcionamento da atividade, o mediador deve evitar responder perguntas, uma vez que a ideia é construir o sentido em grupo. Se o pesquisador é também o professor da turma, as apresentações são desnecessárias, e muito do que está escrito neste tópico é dispensável, mas não era o meu caso. Assim, antes de ler o poema, eu ligava o gravador, colocava-o no centro da mesa, e cada participante dizia o próprio nome, que eu procurava memorizar. É interessante também que cada um, se quiser, diga alguma coisa sobre si mesmo, para quebrar o gelo: a cor favorita, o livro favorito, o animal favorito.

Após as apresentações, os poemas eram distribuídos. Fazíamos, então, uma leitura silenciosa, sempre com tempo suficiente para ler o poema duas a três vezes, com atenção. Crianças em geral gostam de ler em voz alta, e houve vezes em que elas prosseguiram à leitura em voz alta logo após a leitura silenciosa, sem interrupção. No entanto, alguns poemas têm palavras incomuns, cuja pronúncia lhes é desconhecida, e para lhes dar a chance de aprender a pronúncia sem eu precisar corrigi-las, passei a levar gravações dos poemas feitas pelo ator Paulo Autran, que gravou todos os poemas de *Ou isto ou aquilo*. Assim, depois da leitura em silêncio, ouvíamos o poema na voz de Paulo Autran, antes mesmo de as próprias crianças o lerem em voz alta. A experiência de ouvir os poemas na voz do ator, que no âmbito deste trabalho chamarei de "leitura auditiva" foi muito prazerosa para as crianças. Elas pediam bis, e acabávamos ouvindo o poema recitado por ele mais duas ou três vezes. Percebi que a audição ajudava na compreensão e na sedimentação da pronúncia das palavras incomuns. Assim, quando não houver disponível nenhuma gravação do poema a ser lido, o mediador ou mediadora deve se empenhar em fazer uma leitura sensível (que não precisa ser dramática).

Após ouvirem a gravação, as próprias crianças em geral pediam para ler em voz alta. Com alguns grupos ficou combinado que em cada sessão um ou dois leriam o poema todo. Em outros grupos, todas as crianças liam uma ou duas estrofes toda sessão. No caso de poemas mais curtos, cada criança lia o poema inteiro, em voz alta, se quisesse. Em algumas vivências, logo após as leituras em voz alta, as crianças começavam a conversar sobre o poema fazendo uma "descrição da situação", como se o "decodificassem", ou se apropriassem dele ao narrá-lo com as próprias palavras. Ao descreverem a situação do poema, as crianças buscavam confirmar consigo mesmas, e com o grupo, o entendimento que tinham tido da situação em nível narrativo, antes de problematizarem os elementos que não haviam entendido muito bem ou que as haviam intrigado.

Outras vezes, a conversa começava exatamente por aquilo que havia ficado no ar, a chamada "incongruência" que intriga o leitor, e elas tratavam essa incongruência como um 'mistério', que exigisse delas, como detetives, a decifração de um enigma. Ao tentar explicar as incongruências, um dos participantes diz algo que pode (ou não) ser validado por um segundo participante, que talvez concorde com ele (ou discorde);

um terceiro participante concorda ou não com o que foi dito, e talvez acrescente algo novo, ainda não mencionado.

No Pensar Alto em Grupo, os mediadores procuram revozear ou devolver alguma pergunta ao grupo, ou a quem a fez, para provocar reflexão; e cuidam para não dar respostas ou pistas de sua interpretação, justamente para não toldar a conversa com uma opinião que poderia ser encarada como a da "autoridade interpretativa". Adultos em geral já têm uma interpretação do poema antes de lê-lo com as crianças, mas não é raro que se surpreendam com as interpretações infantis e passem a ler o poema com outros olhos.

Por se tratar de uma relação dialógica, Paulo Freire admitia em seus círculos de discussões e leitura uma participação mais incisiva do mediador, chamado por ele de 'educador-educando', do que a que estou propondo aqui. Para Freire, "se a programação educativa é dialógica, isto significa *o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela*, incluindo temas não sugeridos" (FREIRE, 2007, p. 134, grifo nosso). No entanto, no caso do Pensar Alto em Grupo, e especialmente em se tratando de um grupo de crianças dentro de uma instituição escolar, as falas dos mediadores, adultos que são, podem assumir um peso maior do que as falas dos outros participantes. Um peso quase institucional. Se o intuito é favorecer o protagonismo infantil numa situação em que as opiniões de todos tenham a mesma validade, acredito que os mediadores devem se abster de opinar sobre o texto lido, e assumir o papel de mediadores de fato: lançar uma ou outra pergunta, se necessário, para motivar a discussão, coordenar a conversa para que todos possam se manifestar, e revozear o que foi dito pelos participantes mais tímidos.

À medida que cada um vai se posicionando e dando as razões para seus argumentos, o sentido vai sendo construído. Os participantes buscam dentro de si, e também no texto, pistas para dar sentido ao que à primeira vista parecia não tê-lo. Esse vaivém de ideias e opiniões é como uma Ciranda, uma prática "dialógica e colaborativa". Há um diálogo dentro do grupo, e também entre o grupo e o texto.

Isso não significa que o sentido final será um só. Como os textos literários permitem várias leituras, e uma vez que cada leitor se insere no que foi lido e cria sua própria interpretação, não há uma "resposta correta", ou "unívoca". Assim, é possível que os participantes não cheguem a uma mesma leitura final, e várias leituras continuem sendo aceitas pelo grupo.

Em suma, cada um pode manter seu próprio entendimento do que foi lido, mas todos saem da leitura colaborativa com mais autoconfiança, pois sua participação ativa faz com que se percebam como agentes de seu próprio aprendizado. A autoconfiança, aliada à curiosidade mais aguçada, também provoca nos participantes um amor mais intenso pelas histórias escritas, pela leitura.

No processo, trabalha-se também com a ampliação do vocabulário, uma vez que poemas podem conter (e muitas vezes contêm!) palavras que não fazem parte do cotidiano infantil. Quanto a isso é interessante que o mediador evite "dar" o significado das palavras desconhecidas, e tente adotar diferentes estratégias. Aliás, é possível que haja alguém no grupo que já conheça a palavra "nova", e a mediação por pares é sempre a melhor escolha (ou uma das). Havendo alguém que saiba, esse alguém se sentirá feliz de explicar aos colegas, lembrando que é uma prática dialógica e colaborativa.

Em todo caso, a aquisição de vocabulário é um tema bastante debatido entre professores e estudiosos da educação. Pesquisas sobre leitura têm continuamente demonstrado que o conhecimento vocabular tem papel fundamental na compreensão do texto escrito (GARDNER, 2007, p. 331). É praticamente consensual a noção de que leitores com bom vocabulário costumam ter melhor desempenho em tarefas que exijam interpretação de texto – seja este o enunciado de uma prova, as instruções de uso de um equipamento, bulas medicinais, ou literatura.

Mas há uma forma de tornar a aquisição mais eficiente? Como podemos ajudar o leitor iniciante a adquirir e fixar novas palavras? Não há consenso entre os pesquisadores quanto ao papel da pedagogia na aquisição de vocabulário, nem quanto aos tipos de intervenção que poderiam levar mais rapidamente ao êxito. No meio do fogo cruzado estão as 'definições de dicionário' e a 'exposição ao contexto', enquanto algumas evidências indicam que uma combinação dos dois pode ter impacto positivo. (GARDNER, 2007, p. 332).

No poema "A égua e a água", da Cecília Meireles, pelo menos duas palavras requisitaram minha atenção: 'orvalho' e 'exígua', que aparecem na estrofe final "Pois o orvalho é uma gota exígua e as lagoas são muito largas". Para tirar a dúvida de 'orvalho', algumas vezes coloquei para ouvirem "O orvalho vem caindo", música de Noel Rosa que diz "O orvalho vem caindo/, vai molhar o meu chapéu/, e também vão sumindo/ as estrelas lá no céu..." e eles logo gritavam "Eu sei! Orvalho é uma chuva fininha!" A 'exposição ao contexto' ficou facilitada na música e as crianças aprenderam de forma lúdica.

Considero interessante usar uma variedade de meios, uma vez que a saída da rotina facilita a fixação de vocabulário. No caso de 'exíguo' bastou dizer que eles teriam apenas 30 segundos para fazer a ilustração sobre o desenho, e logo eles já estavam especialistas em "prazos exíguos", e em outras formas de uso: "Aaaaah! Significa "pouco". Exígua é pouco! É uma gota pouca, pequena, pequenininha!"

Quanto à definição de dicionário, acredito que ensinar a usá-los é um meio de promover a independência do leitor. Infelizmente, dispomos de poucos dicionários que deem explicações numa linguagem acessível para a idade das crianças, as chamadas "definições revisadas" (McKEOWN, 1993). A falta de um dicionário apropriado, com definições simples, pode acabar complicando algo que seria inicialmente fácil, uma vez que a definição de uma palavra incomum pode conter outra também desconhecida e esta levar a outra e a outra...

Em pesquisa realizada com "definições revisadas", McKeown (1993) descobriu que o nível de aproveitamento de aquisição de vocabulário pode quadruplicar se a definição for redigida em termos simples, e de maneira que a atenção do leitor recaia sobre toda a definição, não apenas sobre um fragmento dela. Por exemplo, a definição de "sereno", que no dicionário Houaiss (2001, p. 2553) está como "tênue vapor atmosférico que cai ao crepúsculo ou à noite; orvalho, relento" chama a atenção para os fragmentos "tênue", "atmosférico" e "crepúsculo", e não para o todo, o que prejudicaria sua fixação. Já a definição de "sereno" no dicionário escolar Caldas Aulete (2005, p. 430), como "a umidade do ar que vemos em forma de gotas sobre as superfícies à noite e ao amanhecer [= orvalho]", está mais próxima do que seria o ideal por não apresentar fragmentos salientes, segundo a pesquisa (McKEOWN, 1993).

Os participantes adultos das vivências com o PAG também são convidados a registrar num diário suas impressões sobre o poema, e outras reflexões que possam ter tido no pós-vivência. No caso do PAG com crianças, pode ser interessante substituir essa segunda etapa pelo desenho de uma ilustração feita pelo próprio participante, ao final da sessão. Em geral, os dez minutos finais da sessão eram reservados à ilustração do poema, e as crianças se divertiam e se empenhavam. Como o PAG procura empoderar o leitor, a etapa da ilustração é especialmente frutífera, pois dá oportunidade aos mais tímidos, que pouco se manifestaram durante a vivência, de se expressarem nessa segunda etapa.

3.4 Os Grupos do Pensar Alto

3.4.1 Grupos no Brasil

A princípio haveria apenas um grupo de crianças do Vera a participar do projeto que chamei 'Ciranda do Pensar Alto': o Grupo 1, ou Vera 1. Mas as crianças durante o intervalo, ou na sala de aula, trocavam impressões sobre o que se fazia nas vivências. Houve uma vez em que reproduziram em sala o rap que haviam criado na vivência com o "Passarinho no sapé", o que atizou a vontade das que não estavam no grupo, que passaram a pedir para participar também. Então, em comum acordo com a coordenadora do Ensino Fundamental I, Ana Lúcia Cóstola Guizelin, e com as professoras do 4º ano, montamos uma estratégia para acolher a outros grupos com alunos da mesma idade, grupos esses que foram apelidados de Vera 2 e Vera 3 no âmbito deste trabalho.

3.4.1.1 EMEF Vera Lúcia Fusco Borba

Como dito na Introdução, fui apresentada ao corpo docente da Escola Municipal Vera Lucia Fusco Borba por um de seus professores, Leandro Amado, colega do curso de Pós em Estudos da Tradução da USP. Além do apoio dele, contei com o apoio da professora da Sala de Leitura, Daíze Azize, e das professoras dos 4º anos, Pola Bellini e Roberta Hirata, que convidaram as crianças que viriam a formar o primeiro grupo a participar da prática de letramento Pensar Alto em Grupo, lendo poemas da Cecília Meireles. Foi também na Sala de Leitura que realizei as primeiras vivências, inicialmente acompanhadas por Daíze, que trabalhava em sua escrivaninha enquanto as vivências se davam.

A exemplo de outras escolas municipais paulistanas, as aulas do Fundamental I na EMEF Vera Lucia Fusco Borba começam às 13h30 e vão até às 18h30. Carinhosamente apelidado por "Vera" pelos alunos e professores, a escola atende a uma comunidade de educandos que vêm de famílias de classe média ou média baixa, em que ambos os pais contribuem para a renda familiar. Entre as funções exercidas por eles estão a de professores, secretárias, merendeiras, funileiros, enfermeiras, costureiras, bancários, contadores, veterinários e policiais, entre outras profissões.

O Vera obteve média 5,9 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na medição de 2015⁹. A média do município para o mesmo período foi de 4,3, e até 2021 o Brasil quer alcançar 6,0, patamar correspondente ao de países como Canadá, Estados Unidos e Inglaterra.

A escola fica no bairro Jardim Campo Limpo, num trecho arborizado e tranquilo da rua Martinho Lutero, a cerca de 200 metros do córrego Pirajuçara. Muitos dos seus 284 alunos matriculados¹⁰ no Fundamental I moram nas cercanias, e vão para a escola a pé, levados pelos irmãos mais velhos, quando não pelos avós ou outro parente próximo. A escola conta com uma quadra de esportes coberta e outra descoberta, um pátio parcialmente sombreado com árvores, onde as crianças gostam de ficar durante o recreio; laboratório de informática; sala de brinquedos para os pequenos; sala de audiovisual; e sala de leitura com várias estantes cheias de livros que os alunos podem tomar emprestado. Semanalmente as crianças têm aula nesta sala e ouvem a professora de leitura ler histórias, normalmente relacionadas ao gênero estudado. Na época das vivências elas ouviram contos de fadas, mitologia, fábulas, lendas brasileiras e poesia. Uma vez por mês são realizadas rodas de leitura, em que cada aluno elege o que quer ler para os colegas. Lá também são encenadas peças de teatro criadas pelas monitoras (em geral alunas do 5º e 6º anos), supervisionadas pela professora de leitura, e auxiliadas por crianças do 4º ano. O público dessas peças são as próprias crianças do Fundamental I.

O Vera conta ainda com cozinha própria e um amplo e iluminado refeitório no pátio central, circundado pelas oito salas de aula, que ocupam dois andares. Além de servir de refeitório, esse pátio também abriga eventos culturais como a Festa de Halloween; a Mostra Cultural, com apresentações de canto, violão, recital de poemas, e teatro; tardes de contação de histórias por eventuais escritores convidados; além de montagens teatrais sobre a violência e o bullying – temáticas preferenciais das companhias de teatro educativas que têm feito visitas à escola em anos recentes. Há um ambiente de acolhimento, favorecido pela afetuosidade do corpo docente e da coordenadora pedagógica. Além das atividades e eventos citados, durante o ano também se realizam festas juninas, torneios esportivos, e ao menos duas saídas anuais com as

⁹ <http://www.escol.as/197122-vera-lucia-fusco-borba-profa>

¹⁰ Fonte Censo Escolar 2016, disponível em <https://www.melhorescola.net/escola/emef-vera-lucia-fusco-borba-profa>. Acesso em outubro 2017.

crianças, que pode ser uma visita ao teatro, ao planetário, ao cinema de algum shopping, ou ao CEU Campo Limpo, onde as crianças podem passar o dia usufruindo da piscina, das quadras esportivas, biblioteca e pista de skate.

Iniciativas paralelas ao conteúdo pedagógico também são bem acolhidas pelo Vera quando são significativas para as crianças, como o 'Projeto Arrastão', que duas vezes por mês, durante um semestre, realizou jogos de criação de histórias e outras brincadeiras com as crianças do 4º ano, durante uma hora-aula. Incluo entre essas iniciativas paralelas meu próprio projeto de leitura de poesia, que foi bem acolhido e realizado também com as crianças do 4º ano.

Em termos étnicos, aproximadamente 60% dos educandos são brancos, 25% pardos, 12% negros e cerca de 3% são descendentes de orientais. Não tenho informações precisas sobre sua origem, mas muitos são oriundos do interior do Brasil, pois durante as vivências as crianças às vezes conversavam sobre viagens a Minas, Sorocaba, Pernambuco e Bahia, para visitar avós, primos e tios. Quanto à denominação religiosa, os alunos dividem-se equitativamente entre católicos e evangélicos, e compartilham o sonho de fazer faculdade e se tornarem cientistas, médicas, jogadores de futebol, jogadoras de vôlei, policiais, modelos, cantoras, atrizes, professores, astronautas, desenhistas, veterinários, escritores...

O primeiro grupo foi formado por cinco meninas e cinco meninos, com idade entre 9 e 11 anos, a convite das professoras e, segundo disseram as próprias crianças, por serem participativos e por lerem bem. O critério de equilíbrio entre meninos e meninas não foi seguido nos grupos formados posteriormente. Como houve muito interesse por parte das crianças que não haviam sido convidadas para esse primeiro grupo, achamos por bem, como já dito, convidar todos os alunos do 4º ano para participar da atividade, que seria realizada em grupos de dez crianças por vez.

O convite foi feito diretamente a elas, na sala de aula: alguns dias antes do início das vivências, visitei a sala de aula para falar sobre a pesquisa. Após explicar em termos simples como seria o projeto, dei espaço para que fizessem perguntas e tirassem dúvidas. Conteí que as sessões seriam gravadas, e que sua participação não era obrigatória, mas quem quisesse participar deveria pedir permissão aos pais, e colher a assinatura deles (ou do responsável), no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ato contínuo, distribuí o Termo a todos e o li com eles, em voz alta, explicando ponto por ponto, inclusive a troca de seus nomes verdadeiros por nomes fictícios, feita para

proteger sua identidade – algo que lhes despertou vivo interesse. Algumas crianças começaram ali a escolher o nome que eu deveria adotar: "Quero Mike!" "Eu quero Leonardo da Vinci..."

No Termo de Consentimento deve constar o nome completo da pesquisadora, com endereço, email e telefone. Mostrei, então, meus dados às crianças, e lhes expliquei que seus pais poderiam me ligar ou escrever se tivessem alguma dúvida sobre o projeto. Ninguém solicitou mais informações, e todos os pais assinaram o Termo dando permissão aos filhos para participar da atividade. Vale lembrar que como as vivências eram realizadas em outra sala, mas no horário normal de aula, as professoras tiveram de acomodar o conteúdo dado em sala no horário das vivências de modo a não começar algo novo e com isso prejudicar as crianças que saíam para participar do projeto. Essa preocupação levou-nos a escolher um horário em que as crianças na sala estariam fazendo leitura silenciosa ou alguma atividade de caráter não conteudístico, em geral reservadas para momentos quando as crianças estão cansadas por terem acabado de ter uma aula mais exigente em termos cognitivos.

Como as vivências passaram a ser regulares, e a Sala de Leitura não estava disponível no horário que seria o ideal para as vivências, passei a conduzir o projeto na Sala de Reforço, também usada para guardar livros e outros materiais excedentes, como cartazes coloridos com as letras do alfabeto (possivelmente usados na alfabetização). Esse material ficava em um pequeno armário e em prateleiras afixadas na parede, próximas ao teto. A sala era relativamente estreita na largura, porém graciosamente iluminada de luz natural por uma extensa janela, composta de vitrôs basculantes, através da qual se via o telhado da cozinha logo abaixo, regularmente visitado por pombas que às vezes vinham pousar no parapeito. Um pouco além, avistava-se a copa de um jacarandá plantado na lateral da escola, e providencialmente coberto de cachos roxos à época em que realizei as sessões. A sala contava com mesinhas suficientes para, juntas, formar uma mesa grande e acomodar todos à volta, como num círculo.

Trabalhei com grupos de 10 alunos do 4º ano, uma vez por semana, durante quatro semanas, ou até que cada grupo tivesse participado de quatro vivências. Passadas essas quatro vivências, dávamos início a mais quatro sessões, com outro grupo de dez alunos; ao término destas, um terceiro grupo de dez alunos se formava, para participar, também, de quatro vivências. Já que a ideia era trabalhar com todos que quisessem participar do projeto, as crianças passaram a ser agrupadas seguindo a ordem da chamada, pela praticidade: no primeiro grupo entrariam as dez primeiras crianças;

no segundo grupo, as próximas dez, também seguindo a ordem da chamada; e no terceiro grupo entrariam as últimas dez crianças. Isso valia para aqueles que já tivessem devolvido o Termo de Consentimento assinado pelos pais. Aqueles que não tivessem trazido o Termo assinado davam seu lugar a outro que já o tinha, e entravam no grupo seguinte, e assim sucessivamente.

Devido ao critério de selecionar pela ordem de chamada, não houve muito equilíbrio quanto ao gênero. O Grupo 1, por seu caráter pioneiro, foi aquele com que mais convivi, mas foi possível estabelecer uma relação de afeto e de troca entre os outros grupos também, uma vez que eu pude participar da dinâmica escolar e conviver com os participantes pelo menos uma vez por semana.

As sessões duravam em torno de 50 minutos, e em diversas ocasiões as crianças ficaram genuinamente surpresas quando anunciei o fim da sessão, dizendo em tom de queixa: "Mas já?", "Tudo que é bom dura pouco", o que para mim se tornou indício de que gostavam da atividade. Os dez minutos finais eram reservados para as crianças fazerem ilustrações sobre o poema, da maneira como bem quisessem. Essa parte da vivência era especialmente apreciada por elas. Cada criança recebeu um pequeno caderno de desenho onde colavam ou grampeavam o poema impresso, e onde desenhavam a ilustração. Se a discussão sobre o poema avançava sobre o tempo que seria destinado ao desenho, as crianças terminavam a ilustração em casa, e a traziam na próxima sessão para que eu as fotografasse. Eu sempre lhes pedia para assinarem o desenho – não só para determinar a autoria e observar se o desenho corroborava o que a criança havia dito em sala ou se trazia alguma informação nova –, mas também como forma de empoderamento, para que elas se soubessem autoras.

A decisão de trabalhar com diferentes poemas me ajudou na escolha daqueles que seriam lidos nas vivências em inglês, pois eu sabia que não teria tempo de realizar tantas vivências na Inglaterra quanto no Brasil. O contato com diferentes poemas também possibilitou às crianças brasileiras ampliarem seu repertório sobre a obra da Cecília Meireles. Diferentes grupos leram "O menino azul", "A égua e a água", "As meninas", "A avó do meninó", "Ou isto ou aquilo", "Passarinho no sapé", "A lua é do Raul", "Enchente", "A bailarina", "O cavaleiro branco", "Rômulo rema", e "Colar de Carolina". Um dos resultados imediatos dessa série de vivências foi o recital "Sarau da Cecília", idealizado pelas próprias crianças em conjunto com a professora Pola, e apresentado na reunião de pais e mestres.

3.4.2 Grupos na Inglaterra

As vivências do Pensar Alto em Grupo na Inglaterra também foram realizadas com grupos de dez crianças, igualmente com idade entre 9 e 11 anos, mas em duas localidades diferentes: na bucólica Thriplow, que tem cerca de 1.200 habitantes e dista 13 km da cidade de Cambridge, e em Birmigham, segunda cidade mais populosa da Grã Bretanha, com cerca de um milhão e cem mil habitantes.

3.4.2.1 Thriplow Primary School

Meu trabalho de campo na Inglaterra foi viabilizado por David Whitley e Maria Nikolajeva, ambos professores da Faculdade de Educação de Cambridge. O professor David Whitley trabalha com poesia infantil, e durante alguns anos, até novembro de 2016, coordenou um grupo de estudos cujo objetivo era pesquisar a influência da voz, do som e da performance na recepção de poesia infantil. Os estudos desse grupo, chamado "The Poetry and Memory Project"¹¹, produziu interessantes resultados, publicados em artigos como "Sounding Sense: the Place, Problems and Potential of Performance in Poetry" (PULLINGER; WHITLEY, 2013) e no livro *From Tongue to Text: A New Reading of Children's Poetry*, de Debbie Pullinger (2017), uma das pesquisadoras do grupo. Foi por intermédio do professor David Whitley que entrei em contato e conheci a diretora Victoria Penty, *headteacher* da Thriplow Primary School. Victoria acolheu o projeto e com o auxílio de Jennifer Clifton, professora do Y5 (Year 5), correspondente ao 4º ano brasileiro, selecionou e convidou dez alunos – oito meninas e dois meninos – para participarem das sessões do Pensar Alto, que foram realizadas na escola, semanalmente, no mês de novembro.

Assim como no Brasil, também na Inglaterra o grupo de crianças era deslocado da sala de aula para outro recinto para participar das vivências. Por ser uma escola pequena, com um total de 110 educandos, de 4 a 11 anos, algumas turmas são pouco numerosas, tornando possível agrupar crianças matriculadas em anos diferentes numa mesma sala, com uma mesma professora, auxiliada por uma assistente.

¹¹ <http://www.poetryandmemory.com/>

A escola¹² estava reformando uma sala para poder acomodar uma turma em cada sala, mas no período em que estive lá, as crianças do Y5 estudavam na mesma sala das crianças do Y6. As duas turmas ocupavam lados distintos da sala, e se diferenciavam pelas cores da camiseta: amarela para Y5 e branca para Y6. O horário escolhido para a realização das vivências foi aquele em que a professora dava maior atenção aos alunos do Y6, de modo que as crianças participantes das sessões do Pensar Alto, todas do Y5, não perderam nenhum conteúdo.

A professora assistente do Y5, Rebecca Maloney, a quem as crianças chamavam Mrs. Maloney, participou das vivências, realizadas no imenso Hall, que servia também como quadra de esportes, sala de teatro e de música. De suas paredes pendiam longos mantôs de feltro, bordados com motivos florais e religiosos, dispostos entre as altas janelas que chegavam quase rente ao chão, e através das quais, de cortinas permanentemente entreabertas, tínhamos um pouco da luz e do verde tranquilo da paisagem campestre. Nós nos sentávamos no chão de tacos de madeira para ler, ouvir, pensar alto, e desenhar as ilustrações para os poemas.

Espaço multiuso, é também no Hall que as crianças fazem suas refeições nos dias frios de inverno. Quando não em uso, as mesas de alumínio ficam empilhadas rente a uma das paredes. Todo mês de dezembro é apresentada ali a montagem da peça *Nativity*, protagonizada pelas crianças menores, que encenam o nascimento de Cristo. Vale lembrar que a escola aceita alunos de qualquer denominação religiosa, mas é de tradição anglicana, como a maior parte das escolas públicas inglesas. Em meados de dezembro, a escola recebe a visita do Papai Noel, as crianças ganham lembrancinhas, escrevem cartões de Natal para parentes e amigos, e decoram a escola com motivos natalinos.

O Hall é também o local da Assembleia, realizada regularmente, e da qual todo o corpo discente e docente participam. É o momento em que a diretora conversa diretamente com as crianças, dirige palavras de apoio e incentivo às que se destacam em alguma coisa, seja em atividades escolares, seja em dotes culinários ou no domínio da

¹² <https://www.compare-school-performance.service.gov.uk/school/110835?tab=absence-and-pupil-population> . Acesso em outubro de 2017

bicicleta – progressos estes comunicados às professoras pelos próprios pais. A Assembleia é também o momento de fazer perguntas e pedir sugestões às crianças, e anunciar novidades, como o fato de estar ali presente uma pesquisadora do Brasil, a realizar leitura de poemas com as crianças do Y5. É também o momento de cantar cantigas infantis e hinos religiosos, e agradecer a Deus.

A escola funciona em período quase integral, isto é, das 9h00 às 15h30, e atende a crianças que moram no condado *South Cambridgeshire*, habitado por famílias de classe média e alta. Devido à proximidade e ao fácil acesso por ótimas rodovias, muitas famílias que têm filhos na escola Thriplow optam por morar nas pequenas cidades do condado, como Thriplow, apesar de trabalharem na cidade de Cambridge, sede do condado. Em geral ambos os pais têm emprego ou trabalham como autônomos, exercendo profissões as mais diversas como construtores, policiais, massagistas, decoradores, encanadores, cuidadoras, recepcionistas, empresários, vendedores, cineastas, professores. Segundo dados da Secretaria de Educação do Reino Unido¹³, 60% dos alunos da Thriplow são meninas, 40% meninos, e apenas 4% de seus 110 alunos não têm o inglês como língua materna. A escola recebeu "Good" no *Ofsted report* (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) e os alunos foram classificados como "muito acima da média" (*well above average*) no que concerne progressos na fluência leitora¹⁴. Segundo o censo¹⁵ de 2016, a população do condado de *South Cambridgeshire* é majoritariamente branca: 97,1% de seus habitantes se autodeclararam brancos, donde é razoável supor que a escola Thriplow pode ser considerada etnograficamente homogênea.

A escola disponibiliza em seu site¹⁶ um documento com depoimentos dados por pais de alunos para os inspetores, sob o título *Parental Feedback from March 2016*. Entre as respostas dos pais à pergunta "O que fazemos bem em Thriplow?", cito literalmente duas: "The school provides a wonderful education, and teaches the children to approach learning in a positive, enjoyable manner" [A escola proporciona excelente educação e ensina as crianças a encararem o estudo de uma maneira gostosa e positiva]; e "Teaching good manners, kindness, respect and excellent speech and language skills"

¹³<https://www.compare-school-performance.service.gov.uk/school/110835?tab=absence-and-pupil-population>

¹⁴<https://www.compare-school-performance.service.gov.uk/school/110835?tab=primary>

¹⁵ www.scambs.gov.uk

¹⁶ http://www.thriplow.cambs.sch.uk/website/parental_feedback_form_march_2016/206028

[A escola sabe ensinar boas maneiras, bondade, respeito, e excelentes habilidades de argumentação e comunicação].

A exemplo das vivências realizadas no Brasil, as sessões em Thriplow também tiveram duração de aproximadamente 50 minutos, com os dez minutos finais destinados à criação das ilustrações para o poema do dia. As crianças também receberam um caderno de desenho espiral (exatamente igual ao caderno dado às crianças brasileiras), onde grampeavam a folhinha do poema antes de fazer a ilustração. Em Thriplow lemos as versões para o inglês dos poemas "O menino azul", "As meninas", "A égua e a água" e "Passarinho no sapé", de Cecília Meireles, intitulados, respectivamente, "The blue boy", "Girls at the window", "The mare and the water", e "T".

Da mesma maneira que no Brasil, nos minutos reservados à ilustração, eu depositava uma caixa cheia de lápis de cor e canetinhas no centro do círculo formado pelas crianças, e os incentivava a compartilharem o material para criar seus desenhos. Quando o tempo para produzir a ilustração se mostrava exíguo, as crianças a concluíam em casa e a traziam para ser fotografada na semana seguinte. Uma das sessões acabou se estendendo por mais tempo do que o previsto, pois a professora da sala deu em classe uma atividade já realizada pelas crianças do grupo, e elas então preferiram continuar no Hall, terminando a ilustração e conversando sobre os mais diversos assuntos enquanto desenhavam. Falaram, por exemplo, dos locais que já tinham visitado, entre os quais Espanha, Turquia, França, África, Caribe, México, Malásia, Nova Zelândia, Escócia...

Elas gostam de pinguins, de pandas, de brincar com o cachorro, de ler e escrever, viajar, jogar futebol, dançar, brincar... Sobre seu futuro, acalentam sonhos os mais diversos também: uma delas quer se tornar bailarina clássica, outra cineasta, um quer ser músico, outro quer ser jogador de futebol, uma quer ser veterinária, outra estilista, outra quer ter um programa na TV, duas querem ser maquiadoras, e uma quer morar para sempre com os pais.

3.4.2.2 King David Primary School

A ideia de realizar vivências na escola King David, também chamada de *King David Junior and Infant School*, em Birmingham, surgiu quando descobri que esta tinha sido a escola primária de Sarah Rebecca Kersley, minha parceira nas versões dos poemas para o inglês. Sarah não nasceu em Birmingham, mas residiu na cidade no fim da

década de 1970. Assim, alguns meses antes de eu viajar à Inglaterra, entrei em contato com o diretor da escola, Steve Langford, e lhe enviei meu projeto. Ele se mostrou interessado na ideia de leitura de poemas em grupo, e especialmente contente e surpreso com a notícia de uma ex-aluna viver no Brasil, ter se tornado poeta, e ser uma das tradutoras dos poemas em questão. Mais contente fiquei eu com sua calorosa acolhida, e o pleno apoio que obtive dele e da professora do Y5, Caroline Nash, que por iniciativa própria organizou para que os grupos fossem equilibrados quanto ao gênero, com cinco meninas e cinco meninos em cada um, e se desdobrou para encaixar as vivências no pouco tempo de que dispúnhamos. Ocorre que quanto terminei o estágio em Cambridge faltava apenas uma semana para eu voltar para o Brasil, e Caroline se dispôs a remanejar as atividades em sala de aula para absorver as vivências, que foram então realizadas em três dias consecutivos, na primeira semana de dezembro de 2016. Pois assim como nas outras escolas, também na King David as crianças participantes foram deslocadas da sala de aula para outro recinto, onde a interferência de ruído externo fosse mínima, e suas vozes pudessem ser gravadas mais claramente. Mas, à diferença das outras escolas, onde as vivências foram feitas uma vez por semana e ao longo de um mês, na King David elas se concentraram ao longo de três dias consecutivos.

Na King David nós ocupamos o *SEND room*, sala reservada para ministrar aulas especiais a crianças que apresentam dificuldade no aprendizado. Nas dimensões e no mobiliário, o *SEND room* mantinha semelhanças com a sala de reforço da EMEF Vera Lucia Fusco Borba: além das mesas e cadeiras, a sala era mobiliada com armários onde eram guardados fichários, livros e material escolar excedente ou para uso na própria sala, como cartazes coloridos com as letras do alfabeto. Para as vivências, eu aproximava as quatro mesas disponíveis e formava uma grande mesa, no centro da qual era colocado o gravador, e em torno da qual nós nos sentávamos como em um círculo, da mesma maneira como no Brasil. Além da porta de entrada que se comunicava com o hall e refeitório da escola, o *SEND room* tinha uma enorme porta envidraçada que dava para o jardim dos fundos, e deixava ver um pátio gramado com algumas mesas e bancos de madeira, usados para eventuais piqueniques. O gramado e as árvores que o circundavam, já parcialmente desfolhadas, anunciavam o fim do outono, e davam sinais de que começavam a sofrer com a geada que, naqueles dias, branqueava tudo pela manhã. No horário das vivências, o sol filtrava por essa porta envidraçada, irradiando a sala, porém sua luz incidia diretamente nos olhos das crianças sentadas do lado oposto,

o que lhes causava grande desconforto. Desloquei, então, para perto dessa vidraça, um cavalete branco que estava ali para servir como lousa, e ele passou a servir como anteparo entre o nosso grupo e os raios do sol.

No cavalete alguém havia escrito o nome da sala, com a explicação de seu uso: "Welcome to the SEND room. Some children have Special Educational Needs and/or Disabilities and may need extra help, delivered in different ways..." que pode ser traduzida como "Bem-vindos à sala NEEDS. Algumas crianças têm Necessidades Educacionais Especiais e/ou Deficiências e podem precisar de ajuda extra, proporcionada de diferentes maneiras..." Assim que entravam na sala, as crianças que participaram do Pensar Alto olhavam em volta e depois miravam a mensagem no cavalete. Sempre havia uma ou outra que lia o que estava escrito em voz alta, o que para mim se tornou evidência de que nenhuma delas até então havia precisado entrar naquela sala para ter alguma aula extra.

A King David também pontuou "Good" no relatório de 2016 da secretaria de educação do Reino Unido, o *Ofsted report*¹⁷ (*Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*). No quesito progresso em fluência leitora, as crianças foram classificadas como 'acima da média' (*above average*). Na segunda página desse mesmo relatório¹⁸ somos informados que a escola tem um total de 243 alunos (46% meninas, 54% meninos) e que a porcentagem de alunos que não têm o inglês como língua materna é de 47,3%. Ou seja, quase metade dos alunos da King David, ou 115 crianças de um total de 243, não tem o inglês como idioma materno. É um dado impressionante. Segundo o mesmo relatório, a porcentagem média nacional de alunos de escolas inglesas cuja língua materna não é o inglês é de 20%, lembrando que na Thriplow eram 4%.

A King David é uma escola sui generis em vários aspectos, e já foi matéria em jornais locais, como *Birmingham Mail*¹⁹ e nacionais, como o *The Independent*²⁰. É uma escola pública, mantida pelo governo (*voluntary aided school*), porém, diferentemente da maioria das escolas públicas inglesas, de tradição anglicana, a King David é de origem judaica, e segue os mesmos preceitos seguidos por outras escolas judaicas ao

¹⁷ <https://www.compare-school-performance.service.gov.uk/school/103444> Acesso outubro de 2017

¹⁸ <https://www.compare-school-performance.service.gov.uk/school/103444?tab=absence-and-pupil-population>

¹⁹ <http://www.birminghammail.co.uk/news/local-news/king-david-junior-infant-school-6491781>

²⁰ <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/the-jewish-school-where-half-the-pupils-are-muslim-434481.html>

redor do mundo: obedece ao calendário de feriados e celebrações judaicas, mantém uma sinagoga na escola, serve alimentação kosher a todos os alunos, e ministra aulas regulares de hebraico, oferecida como língua estrangeira. A escola também ministra aulas de ensino religioso regularmente. Os alunos judeus frequentam o curso *Limudei Kodesh*, em que aprendem os preceitos da prática do judaísmo, e os alunos de outras religiões frequentam aulas de "Ensino religioso sob a perspectiva judaica", conforme informado no Prospecto²¹ de Admissão, disponível no site da escola. Esse mesmo documento informa que os pais que não quiserem que o filho frequente aulas de religião devem entregar uma solicitação por escrito à direção.

Aparentemente, são raros os pais que o fazem. As famílias prezam muito o ambiente multicultural e multiétnico da escola e há relatos de famílias muçulmanas que se mudaram para o bairro Moseley Village, onde se localiza a escola, para poderem matricular seus filhos na King David (MARGOLIS, 2007). No relatório da inspeção feita na King David em julho de 2017, disponibilizado no site do Ofsted²² (*School short inspection report*), e assinado pela inspetora de ensino Deana Holdaway, a escola é louvada por seu ethos e pela maneira como lida com os diferentes backgrounds, etnias, culturas e religiões que convivem sob seu teto. Nesse mesmo relatório, a inspetora menciona depoimentos dos pais sobre a escola e destaca alguns, que cito literalmente: "King David's School is a beacon of how inclusive, progressive and caring a school can be" [A King David é como um farol a nos mostrar como uma escola pode ser inclusiva, progressista e acolhedora]; e "We are very pleased that children from different faiths and backgrounds mix and play so well together" [Dá gosto ver como crianças de religiões e origens diferentes podem se relacionar tão bem e brincar tão bem juntas].

Fundada em 1843 pela congregação judaica de Birmingham, o corpo discente da King David foi 100% judeu até meados da década de 1960. A congregação judaica ainda é proprietária do prédio e demais instalações da escola, mas em 1967 a King David passou a ser mantida pelo município. Desde então, e com o correr dos anos, o bairro Moseley Village, assim como a escola, passaram por grandes transformações, em parte reflexo do crescente número de famílias muçulmanas que têm se mudado para a vizinhança. É comum encontrar mulheres e jovens de *hijab*, fazendo compras nas ruas

²¹ <http://www.kingdavid.org.uk/index.php/about-us/school-prospectus>

²² <https://reports.ofsted.gov.uk/inspection-reports/find-inspection-report/provider/ELS/103444>

do comércio local, onde também se encontram restaurantes que servem tradicionais pratos árabes como *malfouf* ou *homus tahine*. Aliás, ser dono de restaurante ou de ponto comercial é uma das ocupações dos pais das crianças matriculadas na King David, entre os quais há também profissionais liberais e autônomos como advogadas, engenheiros, dentistas, cabeleireiras, açougueiros, professoras, motoristas, e donas de casa, entre outras ocupações.

Os critérios de matrícula para a King David continuam a priorizar o acesso de crianças judias, como tem sido desde a fundação da escola, e conforme consta no Prospecto de Admissão²³, anteriormente citado. Porém, na ausência de candidatos judeus que preencham as trinta vagas anuais, crianças não judias também são admitidas. E a escola é hoje uma mescla de diferentes etnias, línguas e backgrounds, com maioria absoluta de alunos muçulmanos.

Dentre as crianças com que trabalhei e que compunham o Y5 em 2016, havia uma criança sikh, filha de família de origem indiana, cinco crianças judias, e vinte e quatro muçulmanas, conforme registrado nas fichas de matrícula pelos próprios pais. As famílias das crianças muçulmanas eram oriundas majoritariamente do Paquistão, e em ordem decrescente Somália, Bósnia e Marrocos. Dentre as crianças judias, duas eram de origem britânica, filhas de pais também britânicos, outra era oriunda do Canadá, outra do Irã, e outra tinha pais nascidos no Caribe. No cômputo geral, cerca de metade das crianças não tinha o inglês como língua materna, enquanto a outra metade cresceu bilíngue. Além do inglês, as crianças bilíngues falavam um dos seguintes idiomas: urdu, árabe, punjabi, farsi, bósnio. Um dos meninos, que acabara de emigrar do Marrocos, criou-se bilíngue em francês e árabe, e apenas começara a aprender o inglês. Foi uma presença meiga e querida, ainda que silenciosa. Não ouvi diretamente dele o que ele sonhava ser; um de seus colegas disse que ele queria ser professor, mas uma colega disse que ele queria ser médico. Quanto às outras crianças, muitas queriam ser médicas (ouvi isso especialmente das meninas), artistas, ilustradores, jogadores de futebol, cientistas, professores... Quanto aos passatempos prediletos, alguns gostam de cozinhar, outros de ler, nadar, escrever, jogar futebol, praticar ginástica, brincar de bola, desenhar, cantar, dançar...

²³ <http://www.kingdavid.org.uk/index.php/about-us/school-prospectus>

Descontados alguns ocasionais *habibs* e uma ou duas expressões em árabe (até hoje indecifráveis para mim), nós todos nos comunicamos harmoniosamente em inglês. E não fosse a minha dificuldade em pronunciar alguns de seus nomes (e, no erro, ser prontamente corrigida por eles), meu sotaque de brasileira talvez tivesse passado despercebido. Não passou, mas foi aceito com naturalidade, como quaisquer dos outros variados sotaques ali ouvidos.

Além de "The mare and the water", lemos na King David os poemas "The boy and the donkey", "Girls at the window", "Flash flood", e "The little white horse", traduções, respectivamente, dos seguintes poemas de Cecília Meireles: "A égua e a água", "O menino azul", "As meninas", "Enchente", e "O cavaleiro branco". Em diferentes ocasiões as crianças demonstraram gostar das atividades de discussão e de ilustração: seja envolvendo-se ativamente nas discussões, seja declamando enfaticamente os poemas, seja expressando-se abertamente – "This is so good!" – ao término da vivência.

Cada história de vida tem sua própria dose de delicadeza e violência, desafio e rotina, assombro e decepção, desatino e conformação; e seu próprio quinhão de eventos internos, subjetivos, que podem ser tão ou mais estrondosos quanto os eventos externos, provocados muitas vezes por instâncias familiares, sociais, políticas, econômicas. O contexto que procurei delinear aqui com traços das escolas e de seus alunos, se tem alguma pretensão é a de prover o leitor com um pouco do que testemunhei, do que pesquisei. Trata-se de um recorte ínfimo de uma realidade infinita que acredito se tornar mais 'definita' quando nos aproximamos dela. Este foi, afinal, o meu intento: aproximar o leitor daquilo que eu vivi; apresentá-lo às pessoas e lugares que entrevi, e conheci, ou que me deram a conhecer. Um instantâneo. Acredito que uma imagem mais clara surgirá das transcrições das vivências que, ao libertar as vozes das crianças, as proverá também de forma e cor e materialidade: um instantâneo encorpado. Não deixará de ser um instantâneo de um pensamento gerado em determinado instante; afinal, "as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas estão sempre mudando", como disse Guimarães Rosa. Conheceremos, assim, um instantâneo encorpado do que as crianças pensaram a respeito dos poemas, ou além dos poemas, ou a despeito dos poemas, quando provocadas por eles. Com o recorte e os traços aqui pincelados, quis jogar alguma luz sobre as interpretações das crianças. Espero desta vez ter sido mais janelas que anteparos. Em nome delas.

3.5 Sobre a tradução das falas das crianças estrangeiras

Realizadas sob a égide do Pensar Alto em Grupo, as vivências que geraram os dados para este trabalho foram gravadas em áudio e depois transcritas integralmente em texto. As transcrições encontram-se no Apêndice, com título que indica o nome do poema lido e o grupo que fez a leitura, em sua língua original: quatro vivências em português e quatro vivências em inglês.

No entanto, para a discussão dos dados no corpo do texto, achamos por bem traduzir as falas das crianças estrangeiras, uma vez que este trabalho pretende atingir um público mais amplo do que aquele constituído de tradutores do par inglês < > português. Assim, nos Excertos apresentados e discutidos no corpo do texto, as falas das crianças estrangeiras foram traduzidas para o português, e embora eu não as tenha cortado ou editado, ao traduzi-las tive de tomar algumas decisões, sobre as quais tecerei alguns comentários a seguir.

As transcrições das falas das crianças brasileiras que leram os poemas originais, e que também fazem parte dos dados deste trabalho, foram um auxílio luxuoso, minha constante referência na elaboração das traduções das falas das crianças estrangeiras, da mesma idade. Pude me basear em algumas características presentes em suas falas para traduzir as falas das estrangeiras.

Mesmo levando em conta que não estou lidando com uma narrativa ficcional protagonizada por crianças fictícias, mas sim com um evento real, com falas autênticas ditas por crianças de carne e osso, ao fazer a tradução considereirei que era preciso aproximar as falas infantis estrangeiras das falas infantis brasileiras, para lhes dar o desejado tom de verossimilhança. Era preciso tratá-las com o cuidado que dedicamos à tradução de literatura, somado ao cuidado que dispensamos aos dados gerados por uma pesquisa acadêmica. Não alterei as falas, modulei-as na tradução para soarem verossimilhantes. Citarei alguns exemplos para esclarecer melhor.

Por exemplo, marcas de oralidade encontradas nas falas das estrangeiras como "like", "sort of", "and stuff", são encontradas de maneira semelhante nas das brasileiras, respectivamente como "tipo", "meio assim", "e tal" e pude adotá-las na tradução.

Quando as crianças estrangeiras discutiram a hipótese de alguma personagem dos poemas terem morrido, elas usaram três verbos diferentes: "die", "pass away" e "gone", que procurei traduzir conforme a circunstância em que apareceram, respeitando o registro: "morrer", "falecer" e "ir-se", respectivamente.

Já a tradução dos advérbios que exprimem dúvida como "probably" e "maybe" demandou um pouco mais de atenção e ouvido. As crianças brasileiras dificilmente usam advérbios de dúvida. O advérbio "provavelmente" não foi usado uma única vez durante as quatro vivências dos grupos brasileiros, e "talvez" apareceu apenas quatro vezes nas falas das crianças, e apenas no grupo Vera 1, na leitura de "O menino azul".

Os grupos estrangeiros, pelo contrário, usaram "probably" com muita frequência, e até mesmo diversas vezes numa mesma fala. Nas falas das crianças de Thriplow, encontrei 28 ocorrências de "probably" na leitura de "The blue boy" e nove na leitura de "Girls at the window".

Já as crianças de King David parecem preferir "maybe", pois encontrei 28 ocorrências desse advérbio na leitura de "The boy and the donkey" e apenas cinco ocorrências de "probably". Na leitura de "Girls at the window", em King David, contei doze "maybe" e três "probably". As falas de um garoto de King David, por exemplo, eram pontuadas com tanta frequência por 'basically' (ele usou este advérbio dez vezes numa mesma vivência) que eu mesma o incorporei às minhas falas, sem perceber.

Quando as crianças brasileiras querem indicar dúvida, elas recorrem a estruturas com "poder" ou "dever", e aqui exemplifico com alguns fragmentos de falas reais: "ele pode ter ficado azul"; "ele devia sofrer bullying"; "ele deve ter se mudado"; "elas devem ter amadurecido"; "a Maria deve ser a mais alegre"; "ela deve ser amigável", entre outros.

Elas também usam a expressão "vai ver" na acepção de "talvez", como por exemplo, "vai ver ele escreveu um monte de porcaria de letra". Também é muito usado o verbo de opinião "achar", que exprime igualmente uma dose de dúvida, como "Eu acho que ele quer o burrinho como companhia"; ou ainda "Eu tô achando que elas são irmãs". Assim agindo, sem recorrer a "talvez", por exemplo, os falantes evitam usar o modo subjuntivo. Se eu traduzisse as falas das crianças estrangeiras como se todas usassem subjuntivo, eu estaria elevando artificialmente seu registro. Assim, pensei inicialmente em lançar mão de outras estruturas e não traduzir 'probably' por 'provavelmente', nem 'maybe' por 'talvez'.

Por outro lado, os advérbios são uma 'marca registrada' na fala de grande parte dos ingleses, mesmo os que são fluentes em outras línguas. Muitas vezes, advérbios como "terribly" ou "strongly", traduzidos literalmente para o português como "terrivelmente" e "fortemente", continuam marcando as falas de expatriados ingleses, mesmo depois de eles morarem há vários anos no Brasil.

Em vista do exposto, decidi por uma solução intermediária. A tradução de "basically" ficou, basicamente, "basicamente". Mantive alguns 'provavelmente' e outros tantos 'talvezes' mas alternei seu uso com o de outras estruturas para evitar que as crianças estrangeiras parecessem usar muito o modo subjuntivo.

Assim, por exemplo, a fala "Maybe he is young yet, so he doesn't know how to read" que poderia ser "Talvez ele seja muito pequeno..." ficou "Ele deve ser muito pequeno ainda...". No caso da fala "Maybe he's poor and can't afford to get a reading book" que poderia ser traduzida como "Talvez ele seja pobre...", na versão final ficou "Vai ver ele é pobre e não tem dinheiro pra comprar uma cartilha."

Também lancei mão do pronome reto em posição de objeto, como ocorre na fala da imensa maioria de brasileiros. Assim, a fala "You can't buy a donkey that could do all that stuff, and you can't train him", que deveria terminar com "treiná-lo", ficou "Não dá pra comprar um burro que faz tudo aquilo, e também não dá pra treinar ele".

Outro exemplo dessa estratégia é a fala "His parents haven't trained him properly and then he wants someone who can teach him", que ficou "Os pais dele não ensinaram ele direito e agora ele quer alguém pra ensinar ele..."

Segundo o tradutor e poeta Paulo Henriques Britto, marcas de oralidade como as morfossintáticas aqui mencionadas são as melhores para conferir verossimilhança a uma tradução de texto oral, pois "elas tendem a perdurar muito mais do que as lexicais". Ainda segundo Britto (2012b, p. 95), os portugueses "que vieram para o Rio de Janeiro com a corte portuguesa em 1808 já comentavam em suas cartas que os brasileiros diziam coisas como 'xingar ele'".

Outras marcas de oralidade foram usadas, como "pra" em lugar de "para"; "né?" em lugar de "não é?" ou de "certo?"; ou "tá" em lugar de "está".

Como dito, a decisão de traduzir as falas das crianças com marcas de oralidade foi efetuada com o intuito de obter verossimilhança, e deixar a leitura mais fluente, soando de maneira mais próxima às falas das crianças brasileiras. Como as transcrições integrais de todas as oito vivências estão disponibilizadas no Apêndice, o leitor que assim o desejar pode "ouvir" as crianças no idioma original inglês consultando a respectiva vivência.

4 VIVÊNCIAS NO BRASIL E NA INGLATERRA

Tudo é misterioso nesse reino que o homem
começa a desconhecer
desde que o começa a abandonar¹.

Para entrar nesse "reino onde tudo é misterioso", e rever criaturas e paisagens cobertas pelo manto de anos de abandono, a tradutora precisava empreender uma viagem. O que levar na bagagem? Na crônica "Teoria e prática", de 12 de julho de 1930, Cecília nos alerta sobre a distância entre prática e teoria: se a criança que encontramos na vida nos parece desinteressante e vulgar, e muito diversa daquela de vida interior rica e encantadora, retratada por pedagogos entusiasmados, a falta certamente não estará na criança: "Porque é preciso saber baixar à profundidade mais longínqua de cada alma para se encontrarem as imagens mais várias e mais originais da sua fisionomia." (MEIRELES, 2001a, p. 131). Por algum nebuloso tipo de associação interpretativa, o alerta de Cecília me remetia a outro, de Carlos Drummond, sobre o cuidado ao entrar no reino das palavras: "Chega mais perto e contemplas as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível que lhe deres: Trouxeste a chave?" (ANDRADE, 2012, p. 12)

"Trouxeste a chave, Telma?", eu via as crianças a me indagar. "Que chave levaria eu ao reino das crianças?" – eu mesma me perguntava, e voltava a Cecília para ouvi-la repetir: "É preciso criar uma atmosfera especial, que facilite a expansão da alma infantil, para que, então, nosso olhar atinja o recesso profundo da sua personalidade" (MEIRELES, 2001a, p. 132).

Para criar a atmosfera especial, confiei no Pensar Alto em Grupo, que por seu caráter democrático e libertário dá espaço à verbalização livre dos pensamentos. Do repertório de poemas, procurei aqueles que, por apresentarem alguma incongruência, lacuna ou fundo enigmático, pudessem suscitar dúvidas, curiosidade, perplexidade, o que, por sua vez, daria asas ao debate e à imaginação, à expansão da alma infantil: "O menino azul" e "As meninas", discutidos no Capítulo 2, ao lado das respectivas traduções para o inglês. No presente Capítulo veremos, então, como se desenvolveram

¹ MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. São Paulo: Editora Global, 2016.

as vivências desses poemas, tanto com grupos de crianças brasileiras, lendo os originais em português, quanto com grupos de crianças estrangeiras, lendo as versões para o inglês. Retomarei brevemente os poemas e as traduções, para situar novamente o leitor, antes de passar à análise dos blocos das vivências, destacando os pontos cruciais.

Procurei seguir alguns parâmetros no começo de cada vivência. Depois que as conversas engatavam, o fluxo era conduzido pelo que as crianças iam falando, espontaneamente: assim, algumas vezes a conversa começava pelas rimas, porque as crianças tinham observado que o poema era rimado; outras vezes, por uma palavra desconhecida; outras, por algum detalhe que lhes causara admiração ou estranhamento.

Sempre que eu começava um grupo novo, eu lhes perguntava o que eles entendiam por "Pensar Alto em Grupo". No caso dos grupos brasileiros, muitas crianças lembravam o que eu tinha dito em sala (no dia em que os visitei para apresentar o projeto e convidá-los a participar), e respondiam alegremente, de imediato. Eu às vezes só tinha de complementar que, além de 'pensar alto', os participantes precisavam também saber ouvir, pois era um trabalho colaborativo e democrático, e a opinião de todos merecia ser respeitada. No caso das crianças estrangeiras, no começo de cada grupo eu fazia a mesma pergunta e eles geralmente inferiam a explicação pelo próprio nome, "Think Aloud in Groups". Da mesma forma que com os brasileiros, eu também complementava sobre a parte do "ouvir".

A apresentação dos participantes vinha em seguida: antes de iniciar cada vivência, as crianças apresentavam-se dizendo pelo menos seu nome e idade; após a apresentação, fazíamos a leitura (quase) silenciosa do poema em questão; logo após, vinha a audição de uma gravação do mesmo poema, feita por ator ou poeta ou professor envolvido com poesia; por fim, a recitação pelas crianças; houve algumas vezes em que elas começaram a discutir logo após a audição, e a recitação foi feita mais tarde, ou acabou não sendo feita, lamentavelmente. Acredito que diferentes abordagens propiciam encontros variados com o poema: a leitura silenciosa do poema proporciona um encontro de reconhecimento, mais introspectivo; a audição, um encontro mais emotivo, e a recitação na própria voz, um encontro de certa forma apropriativo, isto é, o leitor, já mais familiarizado com o poema, apropria-se dele, torna-o próprio. Em duas ocasiões a audição do poema veio antes da leitura, o que será lembrado na análise das vivências em questão.

No Brasil, as crianças ouviram um áudio do 'poema do dia' na voz do ator Paulo Autran, que gravou um CD² com todos os poemas de *Ou isto ou aquilo*. Para os áudios na Inglaterra, eu tinha contado com o auxílio inestimável do professor da Tradusp e de Literatura Inglesa, John Milton, que, ainda no Brasil, gentil e lindamente gravou as versões para o inglês de todos os vinte poemas que Sarah Rebecca Kersley e eu havíamos traduzido, quando eu ainda não havia decidido quais deles seriam lidos na Inglaterra. Depois de eu já estar na Inglaterra, resolvi alterar um ponto importante do último verso da versão de "The Blue Boy", e outro ponto do penúltimo verso da versão "Girls at the window", e não pude contar com suas gravações para esses dois poemas. recorri ao professor da Faculdade de Educação de Cambridge, David Whitley, que muito gentilmente gravou as versões atualizadas de ambos os poemas.

As crianças ficavam à vontade para se apresentar com seus prenomes, nomes completos, ou apelidos, em todas as vivências. Para preservar sua identidade, todos os nomes e apelidos foram trocados, mesmo o sobrenome daquelas que se apresentaram com o nome completo.

As transcrições estão apresentadas à maneira de tabela, com três colunas: na coluna "Turno", encontra-se o número da fala; na coluna "Participante", os nomes (fictícios) das crianças que falam; e na coluna "Interação", as falas dos participantes (ou alguma explicação da mediadora, quando se fez necessária).

Para sinalizar situações especiais no decorrer das transcrições, usei as mesmas normas usadas pelos pesquisadores do Grupo de Estudos da Indeterminação da Metáfora (GEIM), coordenado pela professora Mara Sophia Zanotto, coordenadora também das pesquisas com o Pensar Alto em Grupo. Tais normas encontram-se no Quadro 4 a seguir.

Por fim, vale lembrar que a transcrição integral de cada vivência aqui discutida pode ser encontrada no Apêndice, com cabeçalho especificando o título do poema, o nome do grupo que fez a leitura e a escola onde a vivência se deu. A leitura integral das vivências é quase tão fascinante quanto repousar o olhar no "recesso profundo da personalidade infantil", diria Cecília Meireles, porque algumas vezes as crianças esquecem a porta aberta, permitindo salvar-se do abandono mesmo quem não trouxe a chave. E assim como os poemas que elas leram lhes permitiram variadas leituras, o exame cuidadoso de suas vivências também há de permitir múltiplas leituras.

² Ouça os poemas na voz de Paulo Autran: <https://www.youtube.com/watch?v=4Zlp0jf9oTA>

Neste estudo apresento a minha leitura, circunscrita a meu enfoque e minhas limitações. Assim, procurei destacar os fragmentos mais significativos em termos da construção do sentido que leva à interpretação, realizada tanto individual quanto coletivamente quando se pratica o Pensar Alto em Grupo. Os fragmentos selecionados serão reproduzidos ao longo do corpo do texto como "Excertos" para fundamentar a discussão no que concerne a interpretação infantil de algumas lacunas, formatos e passagens. Esses mesmos fragmentos embasarão discussão posterior, que pretende ser uma reflexão sobre a tradução de poesia para crianças e sobre sua recepção, a partir das semelhanças e diferenças entre as interpretações de cá e de lá do Atlântico, unindo hemisférios complementares – algo como um tecido fiado e estendido entre as boias flutuantes da palavra que se lê, da que se ouve e da que se imagina.

Situação	Sinal	Exemplo
Entonação enfática	Maiúscula	Criança gosta MUITO de chocolate.
Silabação	—	Posso pedir uma coisa? E-du-ca-ção!
Incompreensão de palavra ou segmento	()	Deixa ele terminar o (). Fala, Paulo.
Hipótese do que se ouviu	()	Para ele dizer o nome dos rios, das montanhas, das (florestas), contar história.
Qualquer pausa	...	Então... aí ela...
Comentários descritivos	((minúscula))	((burburinho))
Prolongamento da letra ou da sílaba	:::	Pois é, tipo assi::::m, não sei.
Interrupção de fala	(...)	Quer comentar mais sobre isso ou (...)

Quadro 4: Normas adotadas para sinalizar diferentes sonoridades nas transcrições

4.1. Os meninos (azuis) e os burrinhos

O Menino Azul

O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores,
de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho
que saiba inventar
histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever
para a Ruas das Casas,
Número das Portas,
ao Menino Azul que não sabe ler.)

The Blue Boy

The boy would like a donkey
to take for a walk.
A gentle little donkey,
not one who runs along or jumps
but one who knows how to talk.

The boy would like a donkey
who knows how to say
names of rivers,
of mountains, of flowers,
of all the things they see on their way.

The boy would like a donkey
with imagination
for wonderful stories
of people and beasts,
of boats on the ocean.

And they will wander the world,
which looks like a garden,
but just a bit wider
and perhaps a bit longer,
with no end to stop them.

(If you know of a suitable donkey,
please do have him send his CV,
to Street of Houses,
Number of Doors,
to the Blue Boy who doesn't know how to read.)

Tão querido é esse menino que acabou ganhando vida própria fora da coletânea *Ou isto ou aquilo*. Em 2004, a editora Global lançou uma edição exclusiva de "O menino azul", com ilustrações de Lúcia Hiratsuka: suas cinco estrofes foram distribuídas ao longo de onze páginas, onde, alternadamente, vemos o menino cavalgar um burrinho real numa página, e na seguinte um burrinho desenhado a giz. Em 2013 a mesma Global lançou nova edição, desta vez com ilustrações de Elma: o burrinho vai se transformando ao longo das páginas, sempre ao lado do menino: primeiro o burrinho é um bicho de pelúcia, depois um 'cavalinho' de pau, depois uma boia inflável que

o menino usa na banheira; em seguida o burrinho é o próprio menino, que observa o céu da janela, vestido numa fantasia de burrinho, e por fim o burrinho é nuvem branca, livre no céu, levando nas costas o menino que nos acena, das alturas. Na quarta capa desta edição, a editora oferece essa leitura do burrinho como companhia inseparável (MEIRELES, 2013, grifo nosso):

Ter um bichinho é o sonho de quase toda criança. E não é diferente com o menino deste poema de Cecília Meireles. Ele quer um burrinho para ser seu amigo de todas as horas e que o acompanhe na descoberta do mundo. Um burrinho que alegre sua vida, deixando tudo azul da cor do céu e do mar.

"Amigo de todas as horas", o burrinho vai alegrar a vida, "deixando tudo azul da cor do céu e do mar". O texto parece sugerir que o menino conseguiu encontrar o burrinho desejado e este o alegrou, como anunciado, deixando tudo azul, a começar pelo nome do menino. Se há, ou não, uma simbiose entre os dois, cada leitor dirá, mas está claro que, para nós, adultos, público-alvo da quarta capa, a cor azul é um elemento positivo e o fato de a editora chamar a atenção para isso dá dimensão ao dilema da tradução de "azul" para o inglês. Como visto no Capítulo 2, um dos dilemas da tradução desse poema era saber se o uso de "blue" para nomear o menino faria dele um personagem melancólico e triste, uma vez que "blue" guarda essa conotação em inglês, diferentemente do que "azul" representa em português. Ocorre que essa leitura positiva e idílica do menino azul, como descrita até agora, está sendo feita por nós, adultos. Até que ponto ela se assemelha à das crianças, seja em português seja em inglês?

Talvez por que nos transporte tão imediatamente de volta à infância, "O menino azul" não falha em nos arrancar um sorriso: ele é o espelho da criança que um dia pensamos que fomos ou gostaríamos de ter sido, cercada de seres mágicos e encantados, e metida em situações inesperadas que poderiam ser transformadas e aplacadas, se ao menos pronunciássemos as palavras certas, na ordem certa, no instante certo, feito uma fórmula mágica ou uma oração. Mas se o menino é espelho do que fomos, o burrinho é espelho do que o menino aspira ser? Ao que tudo indica, nessa nossa leitura adulta, o menino tem todas as qualidades que quer no burrinho – ele é curioso, pois quer saber tudo, e o burrinho também tem de ser curioso, do contrário, como explicaria tudo ao menino? O burrinho precisa ser imaginativo para poder (re)criar as mais bonitas

histórias com gente, bichos e barquinhos no mar, e o menino também o é, do contrário não teria imaginado um burrinho desses. O menino é corajoso e quer sair pelo mundo com o burrinho, e este, que tem coragem de sobra, levará o menino aos mais distantes lugares, habitados por povos das mais diferentes línguas e culturas, de quem ambos se farão amigos, pois o burrinho, oh! saberá *o que* dizer, e *como* dizê-lo, certamente. E eis que nesse jogo de espelhamentos, nós, tradutores, que estamos sempre em busca da palavra certa, do ritmo certo, do registro apropriado, e da métrica idem, invejamos esse burrinho que tem na ponta da língua todas as palavras certas. Justiça seja feita: a analogia do burrinho como tradutor e intérprete não é minha. Foi-me dada pelo primeiro grupo de crianças a quem apresentei o poema, como veremos a seguir, na análise dos Excertos. Devo acrescentar que muitas das crianças que entraram em contato com esse poema, tanto no Brasil quanto na Inglaterra, ficaram tocadas por ele. Demonstraram preocupação com o menino e cogitaram diferentes motivos para ele não saber ler: esse motivo era muitas vezes ligado à cor azul, acrescido às vezes do fato de ele querer tanto um burrinho. Algumas dessas preocupações suscitaram notas tão tristes que mais pareciam pensadas por gente grande. Mas vamos a elas.

4.1.1 'O menino azul': vivência com o grupo Vera 1

Nada indicava que a sessão com o poema "O menino azul" seria tão errática. Eu já havia feito outras vivências com aquele grupo de crianças, aqui nomeadas já com seus pseudônimos: as meninas Isadora, Rebeca, Adrielly e Thayná, todas com dez anos de idade, e Joana, com nove; e os meninos Olavo, Dominick, Fred e Joel, também com dez anos, além de Ernesto, com onze.

Desde o começo as crianças do Grupo 1, montado de antemão pelas professoras Pola Bellini, Roberta Hirata e Daíze Azize, foram bastante vivazes. Tão falantes eram algumas que eu às vezes tinha de interferir para pedir que não interrompessem a fala dos outros colegas. Eu não havia feito nenhuma recomendação específica, apenas que fosse um grupo de 8 a 10 crianças e, se possível, com igual número de meninas e meninos. Depois, no decorrer das vivências, uma das crianças justificou para outra (que reclamara que a primeira falava muito) que ela justamente tinha sido escolhida para participar do projeto do Pensar Alto por falar muito e "gostar de dar opinião". Daíze depois também

me confirmou que as professoras haviam procurado formar um grupo equilibrado, reunindo crianças fluentes na leitura, entre elas algumas bastante comunicativas. De fato, algumas crianças desse grupo sempre tinham o que dizer. Outras preferiam não se manifestar muito, mas, quando se manifestavam, o faziam de forma clara e consequente.

Era um grupo de crianças acolhedoras e bem-humoradas também. Elas gostavam de estar juntas e de fazer coisas em conjunto, apesar das diferenças de temperamento. Na segunda vivência que fiz com elas, lemos o poema “Passarinho no sapé”, e por iniciativa própria elas compuseram um rap com o poema: começaram a repetir os versos “O P tem papo, o P tem pé...” em ritmo de rap, e de repente lá estava Ernesto fazendo as vezes de “instrumento de percussão”, ritmando sons com a própria boca, enquanto os outros cantavam juntos, na maior diversão. Soube depois que eles interpretaram seu rap novamente na sala de aula, para deleite próprio, da professora, e dos outros colegas.

No dia de “O menino azul”, no entanto, houve um desentendimento entre dois meninos do grupo, quando entravam na sala de leitura para a vivência. As outras crianças me chamaram, eu interfei e pedi para que não brigassem. Os dois se aquietaram e realmente não brigaram mais. Contudo, outros atritos ocorreram naquele dia, entre outras crianças. No momento em que ocorriam, cogitei interromper a sessão, pois achei que não conseguiria encontrar um equilíbrio entre deixá-las à vontade na minha presença para poderem se expressar livremente sobre a leitura, e ao mesmo tempo manter certa autoridade para impedir que desavenças escalassem. Conversei mais uma vez com elas, disse que eu queria muito que o grupo permanecesse unido. Elas se acalmaram, voltamos a falar sobre “O menino azul”, e o restante da vivência reservou momentos de agradável surpresa proporcionados pelos insights e interpretações daquelas crianças exuberantes.

Ao ouvir a transcrição dias depois, percebi que parte do conflito que eu tinha visto como grave havia sido fruto da minha própria antecipação, isto é, eu vi algo se formando e antevi um cenário de rompimento dentro do grupo, que não se confirmou. As crianças voltaram a se entender. Lemos mais dois poemas nas semanas seguintes, e houve até troca de lanchinhos entre as meninas que haviam discutido. A sessão que a princípio julguei malfadada resultou produtiva, apesar das “interferências” – termo que Ernesto usou para definir as desavenças em determinado momento. Por fim, o poema

“O menino azul”, que eu cheguei a pensar que não provocaria muitas reflexões, cresceu aos meus olhos – tanto pelas leituras feitas pelas crianças nesta vivência, como pelas leituras feitas por outros grupos, em vivências posteriores. Mas vamos aos excertos.

4.1.1.1 – Excertos comentados da vivência 'O menino azul': Vera 1

Destaco e comento a seguir alguns dos fragmentos mais significativos em termos da interpretação das crianças via Pensar Alto em Grupo, lembrando que a transcrição integral da vivência encontra-se no Apêndice.

Excerto 1 – Estranhamento inicial

49	Adrielly ((voz quase inaudível))	Na verdade, <u>o menino é um burrinho!</u>
50	Rebeca	<u>O menino é azul!</u>
51	Isadora	<u>Estranho, o menino azul.</u>
53	Adrielly	<u>Até parece que a gente vai andar com um burrinho pela cidade...</u>
54	Fred ((rindo))	<u>É um smurf ou é o cara do comercial da TIM.</u>
76	Dominick	Mas <u>não tá falando definitivamente que ele é azul.</u>

É rara a vivência com este poema que não comece pelo estranhamento que ele causa, seja por o menino ser nomeado "azul", seja por ele desejar justo um burrinho. Algumas crianças a princípio renegam o menino, e consideram estupidez que ele queira um burro, como observado nas falas de Adrielly (turnos 49 e 53). Quanto ao azul, há quem busque explicações na concretude, mesmo que baseado na ficção, como Fred (turno 54), que se lembrou dos personagens *Smurfs* (*Les Schtroumpfs*, no original), criados pelo belga Peyo, em 1945, e popularizados no Brasil a partir da década de 1980, quando passaram a ser exibidos em desenhos animados na televisão. Outra explicação dada por Fred também tem referência na TV: os comerciais da operadora de telefonia TIM. Por vários anos esses comerciais foram protagonizados pelo grupo de artistas performáticos *Blue Man Group*, que se apresentam de roupas pretas e com o corpo pintado com tinta látex azul.

Como veremos mais adiante, essa questão do azul leva a variadas conjecturas, e por vezes é resolvida de maneiras que não passam pela cor, como sugeriu Dominick neste fragmento, observando que o poema não diz "definitivamente que ele é azul". Mas antes de discutirem o sentido do azul, as crianças começam por discutir a escolha do animal, como veremos no próximo excerto.

Excerto 2 – Estranhamento em função da opção por um burrinho: I

77	Adrielly	<u>Eu achei estranho ele querer um burrinho...</u>
79	Ernesto	Eu sei, mas você acha tudo estranho.
80	Dominick	Definitivamente.
81	Adrielly	Eu nem vou responder... E daí? <u>Eu achei estranho... "O menino quer um burrinho"?!"</u>
84	Joana	<u>"Para passear", ô, Adrielly, pra ele não ficar sozinho, sua idiota.</u>
85	Adrielly	<u>Para passear na cidade? Como vai fazer isso?</u>
86	?	Pra passear no jardim...
87	Dominick	<u>Para ele não ficar sozinho, pra ele dizer o nome dos rios, das montanhas, das flores, contar história...</u>
88	Adrielly	<u>E ele é analfabeto?</u>
89	Dominick	É, acabou de falar no final: "ao Menino Azul que não sabe ler."
90	Joana	"O menino quer um burrinho que saiba inventar histórias bonitas com pessoas e bichos e com barquinhos no mar."
91	Thayná	Tá bom, tá bom!
92	Joana	"O menino quer um burrinho que saiba dizer o nome dos rios, das montanhas, das flores, de tudo o que aparecer."
93	Adrielly	<u>Mas um burro não sabe falar...</u>
94	Rebeca	<u>Eu acho que ele quer o burrinho como uma companhia, como um amigo,</u> assim, pra falar as coisas que ele não sabe.
95	Ernesto	Exatamente.

À parte as leituras que fazem fora da escola, e à parte também os seriados, desenhos e novelas a que assistem na televisão, as crianças do quarto ano da escola Vera Lúcia Fusco Borba leem e ouvem muitas fábulas, lendas, contos de fadas e mitos: durante parte do ano, esses gêneros são trabalhados tanto na sala de aula quanto na sala de leitura, conforme informações das professoras Daíze Azize e Pola Bellini. As lendas brasileiras são em geral extraídas de *Contos Tradicionais do Brasil* reunidos por Câmara Cascudo (2004), como "O touro e o homem" e "O bem se paga com o bem", em que há magia e animais falantes. As crianças também fazem trabalho em grupo para apresentar seus mitos favoritos aos demais colegas. Não raro elas escolhem os personagens de quadrinhos *X-Men* da Marvel, com seus mutantes dotados de superpoderes, como Mística, Jafar e Malévola.

Com essa bagagem de ficção, as crianças poderiam associar "O menino azul" a uma fantasia ou fábula, e algumas de fato o fazem. Outras, porém, parecem lê-lo como um relato verdadeiro ao qual falta verossimilhança, como se depreende dos argumentos usados por Adrielly neste excerto. Ela estranha que o menino queira um burrinho, e tal estranhamento tem razões práticas, pois enquanto Joana diz que o menino quer um burrinho "pra passear" (turno 84), Adrielly contesta a possibilidade de tal passeio poder ser feito na cidade (turno 85). Da mesma maneira, quando Dominick e Joana argumentam que o menino quer o burrinho para contar histórias e falar o nome dos rios, flores e montanhas (turnos 87, 90 e 92), Adrielly retruca que "um burro não sabe falar" (93). Vale a pena observar também o questionamento (sobre o menino) que Adrielly dirige ao grupo: "E ele é analfabeto?" (88). Dominick responde afirmativamente (89), o que me faz pensar que ao menos naquele momento da vivência as crianças devem ter imaginado que o menino azul teria idade próxima à delas, pois se o tivessem imaginado como uma criança muito menor, não o teriam chamado de "analfabeto", denominação que em geral se dá a quem já tem idade para ter sido alfabetizado e não o foi.

Destaco também neste excerto a interpretação de Joana (84) seguida da de Dominick (87), Rebeca (94) e Ernesto (95) sobre a necessidade de ter um amigo, demonstrada pelo menino – ideia posteriormente apanhada por outras crianças, que a desenvolverão ao longo da vivência, como veremos em fragmentos posteriores. Aliás, a ideia de o menino ser solitário (ou abandonado) permeará todas as vivências realizadas com este poema, seja no Brasil seja no exterior.

Excerto 3 – Desvio (ou não?) do tema da discussão

Como disse anteriormente, houve nesta sessão um desentendimento entre as crianças. Temendo o pior, tentei conclamar todos a voltar a conversar sobre "O menino azul", (turno 161) mas não tive sucesso. Achei que a desavença invalidaria a vivência por completo, e propus que deixássemos a discussão sobre o poema para depois e conversássemos aquele dia "sobre amizade" (195). Ocorre que uma conversa sobre amizade já estava se dando: "O menino azul" pode ser lido como um poema sobre amizade, e as crianças já estavam fazendo essa leitura quando a discussão sobre "amizades interesseiras" aflorou. Talvez (e só ao rever a sessão isso me ocorreu) a conversa tenha resvalado para uma exposição de mágoas porque o poema os fez pensar numa amizade idealizada em que o outro é quase um reflexo do que queremos ter ou ser. O burrinho é tudo aquilo que o menino azul quer num amigo – um companheiro leal, para todas as horas –, e tudo o que ele talvez queira em si mesmo. Assim, o presente fragmento é e não é um desvio do tema. É desvio porque a discussão sobre a vida real tomou de assalto a discussão sobre a ficção, e provocou um tipo de processo catártico que, por alguns momentos, tornou-se desabafo e desaforo. Mas não chega a ser totalmente um desvio, porque a discussão aparentemente foi catalisada pelo tema: se os leitores fossem mais maduros, a catarse poderia ficar circunscrita ao âmbito da ficção, sem tanta exposição dos indivíduos envolvidos. Para dar subsídio aos comentários, reproduzo a seguir parte do fragmento com a discussão, lembrando que a transcrição completa da vivência pode ser encontrada no Apêndice.

94	Rebeca	<u>Eu acho que ele quer o burrinho como uma companhia, como um amigo</u> , assim, pra falar as coisas que ele não sabe.
100	Ernesto	Talvez ele tenha um problema sério, falta de companhia... <u>Amigos ele talvez não tenha, né?</u>
101	Adrielly	Isso foi o que ela acabou de dizer.
107	Ernesto	Então <u>do que ele precisa é de companhia</u> . Só.
117	Telma	Quer falar mais sobre isso ou...?.
121	Ernesto	É assim, né? Existem <u>certos amigos que dão valor demais até para outros amigos</u> , porque...
122	Isadora ((irônica))	Começou...
123		((risos))
125	Ernesto	<u>...como vocês já viram na novela "Carrossel"</u> .
126		((muitos risos, alguns batem palmas))

- 128 Dominick ((em voz bem alta)) O golpe do silêncio que todo mundo da classe do terceiro ano ficou sem falar...
- 129 Ernesto ((corrigindo Dominick)) Segundo.
- 130 Dominick Terceiro... que ficou sem falar com a Maria Joaquina.
- 133 Telma Na vida real, assim... Porque representa a vida real a novela, né? Mas...
- 134 Isadora ((aponta para Joana)) Representando a vida real, eu ficaria um ano sem falar com ela.
- 136 Fred Eu ficaria dois meses.
- 137 Olavo Eu ficaria dois anos.
- 138 Thayná Eu ficaria a vida inteira, se fosse preciso.
- 139 Ernesto ((para Thayná, com 'voz de padre')) Vá com Deus!
- 140 ((risos coletivos))
- 142 Joana ((fala bem rápido, só entendi ao ouvir com o fone)) Gente, posso falar uma coisa? Eu não preciso que ninguém seja meu amigo e muito menos que alguém fale comigo.
- 144 Telma Como? Desculpa, eu não entendi...
- 145 Isadora Ela tá falando que ela não precisa de amigos, ela fica correndo atrás da Gabriela o recreio todo e não precisa?
- 146 Ernesto Ô Jesus...
- 147 Joana Eu não quis dizer isso. Eu falei que eu não preciso.
- 150 Isadora A Joana é, tipo, falsa.
- 151 Telma Ai, gente...! ((olho pra Isadora e faço 'não' com a cabeça))
- 158 Adrielly Tá, mas não é sobre o texto que a gente devia discutir?
- 159 Telma É, então..!

- 160 Rebeca É, a Adrielly tem razão.
- 161 Telma Olha, é o seguinte, a gente tinha mais que conversar sobre o texto...
- 162 Telma mas a vida da gente sempre interfere no que a gente lê, então por isso que é uma linha tênue entre (...) ((interrompo ao perceber que meu registro está alto))
- 165 Adrielly Só se ele tiver uma linha azul assim...
- 167 Rebeca É mais fácil ele ter sentado num balde de tinta azul.
- 168 Ernesto ((fala enfaticamente no fim)) Eu não tô ofendendo a ninguém aqui, tirando todos vocês, mas existem certos amigos que vivem por interesse!
- 169 Olavo Isso é verdade!
- 170 Fred Concordo com você.
- 172 Joana Caramba, agora vocês vão ficar me criticando a aula inteira?
- 176 Dominick Ele não citou nome.
- 177 Ernesto Eu não estou criticando ninguém.
- 178 Joana "Por interesse"? Ah, sim... No terceiro ano a Diana abusava de mim, por causa que eu levava lanche pra escola e ela, não. E ela não é mais minha amiga.
- 179 Dominick E a Diana era a melhor amiguinha, assim, coladinha com a Stéfani, e agora...
- 180 Fred ((cantarola música sertaneja)) "É o amor..."
- 181 Dominick ((continua em voz baixa)) ...só por Deus mesmo.
- 182 Fred ((fala junto com Dominick)) E agora é murro na cara.
- 183 ((burburinho, as crianças falam ao mesmo tempo))
- 184 Telma ((deixo escapar minha aflição em voz alta)) E agora, hein...?
- 185 Vários falam ao mesmo tempo ((eles me ouvem e o burburinho muda de tom: alguns se desculpam, outros chamam os colegas à razão))

186	Adrielly	Não, mas a gente não tá falando de ninguém da aula...
187	Fred	Ô, cala a boca! A professora tá triste...
188	Rebeca	Vamos falar do texto um pouquinho mais, né, gente?
189	Isadora	Telma, só sei que nessa escola tem muita gente fofoqueira.
190	Thayná	É melhor não entrar em discussão...

Seria praticamente impossível tentar destrinchar a origem da discussão sobre "falsas amizades" que ocorreu neste fragmento, mas é interessante observar que o tema do menino que quer um burrinho para ser seu amigo tocou as crianças e as levou a resgatar outra obra ficcional valiosa para elas, e que também aborda a amizade: a novela infantil televisiva *Carrossel*, citada por Ernesto (121/125) e Dominick (128/130), e conhecida de todos, como indicam seus risos e aplausos no momento em que Ernesto a menciona (126).

Carrossel, *remake* de uma novela mexicana de mesmo nome que fizera sucesso no Brasil em 1991, foi ao ar na emissora SBT, com atores brasileiros, em maio de 2012, e permaneceu até julho de 2013. Fez tanto sucesso que se multiplicou em produtos licenciados com a marca, seriados, especiais de fim de ano e dois filmes com o mesmo elenco: um lançado em 2015 e outro em 2016. A novela foi exibida novamente pelo SBT de março de 2015 a setembro de 2016, novamente com grande sucesso de público, especialmente entre famílias com crianças em idade escolar (CARABET, 2016, p. 19).

A história se passa em uma escola particular e os personagens são alunos do terceiro ano primário, cujas famílias são de diferentes estratos sociais, sendo que as crianças carentes ganham bolsa de estudos. Há algumas personagens adultas, como a professora, a diretora, o zelador e alguns pais, mas as crianças, de idade entre oito e nove anos, é que são os protagonistas de fato. O enredo aborda preconceito racial, bullying, abandono, déficit de atenção, autoritarismo... tudo permeado pela amizade que vai se estabelecendo entre as crianças. Estas aprendem a cuidar de si mesmas e a olhar umas pelas outras e fundam, por iniciativa própria, o clube "Patrulha Salvadora", cujo objetivo é ajudar crianças em situação de vulnerabilidade. Maria Joaquina, personagem

citada por Dominick neste fragmento, tem suas qualidades, mas sua faceta mais saliente é a de "patricinha": rica e esnobe, ela demonstra ser preconceituosa, e costuma criticar de "malcheirosos" os lanches dos colegas menos favorecidos (CARABET, 2016, p. 72). Sua falta de coleguismo revolta as outras crianças e estas decidem aplicar-lhe o "castigo do silêncio" (comentado por Dominick no turno 128), e param de conversar com ela. A indiferença dos colegas causa sofrimento à menina: ela adoece e fica de cama vários dias. Quando, ainda convalescente, ela ajuda um dos colegas a estudar matemática, os outros percebem que ela tem seu lado bom, e a perdoam, voltando a conversar com ela³.

Pois bem, as crianças do Grupo 1 reconheceram-se nos dilemas vividos pelos personagens da novela, trazidos à tona pela leitura de "O menino azul". Ernesto sugere que alguns amigos não merecem a atenção a eles dispensada (121), e como ele menciona Carrossel, todos inferem que ele está falando da personagem Maria Joaquina, que recebia muita atenção do garoto Cirilo, a quem desprezava. Dominick confirma a sugestão de Ernesto ao falar no "golpe do silêncio" imposto a Maria Joaquina pelos colegas na trama (128/130). Nesse momento faço um aparte mencionando "vida real" (133) porque ainda não tinha me dado conta que eles estavam subliminarmente associando a personagem Maria Joaquina à colega Joana. As crianças aproveitam o gancho "vida real", e as demonstrações de rejeição contra Joana se intensificam (134 a 139). Joana se defende dizendo "não preciso que ninguém seja meu amigo" (142).

Aturdida com o rumo da conversa, tento retomar a discussão do poema no turno 161, aproveitando a deixa de Adrielly, que, junto com Rebeca (160), lembra que estão todos ali para discutir o texto (158). As outras crianças, porém, continuam a discutir a novela e a falar de falsas amizades, de "amigos que vivem por interesse" (168), mencionando inclusive outras crianças da sala (cujos nomes aqui também foram trocados). Joana se defende das acusações de "amiga por interesse" (acusações que ela considera teriam sido para ela), sugerindo que ela própria teria sido explorada por outra colega com quem compartilhava o lanche, no ano anterior (178). Ao declarar que compartilhava o lanche, Joana descola-se da personagem Maria Joaquina, vista como arrogante e orgulhosa, e se aproxima de outra personagem de *Carrossel*, Carmem,

³ Para aqueles que queiram conhecer Carrossel mais a fundo, recomendo a dissertação de mestrado de Leandro Carabet, "Embarque (m) neste Carrossel", defendida na ECA (USP) em outubro de 2016. A referência completa está na Bibliografia deste trabalho.

menina humilde e solidária, visivelmente mais ética que Maria Joaquina: Carmem quase nunca tem o que levar de lanche pra escola e, quando tem, guarda uma parte para compartilhar com o irmão menor. Esse detalhe do lanche torna-se ainda mais significativo na vivência que fiz com esse mesmo grupo na semana seguinte, quando Joana aceita um lanche já mordido por Isadora, e que esta havia rejeitado. Também na trama *Carrossel*, a menina Carmem às vezes comia a sobra de lanches que outras crianças abandonavam pelos cantos da escola. Assim, na "vida real", o gesto de Joana guarda semelhanças com o de Carmem (por quem as crianças sentem compaixão) e sela, de maneira mais sólida, a paz entre ela e a colega Isadora, e também entre ela e os demais colegas do grupo que presenciaram a troca de lanche entre as duas.

Esses fragmentos que trazem a novela *Carrossel* à baila evidenciam a capacidade das crianças de se envolverem com obras de ficção, e desenvolverem o letramento emocional. No ensaio "Emotions and Ethics: implications for Children's Literature", a pesquisadora de cognitivismo literário Maria Nikolajeva discorre sobre recentes estudos que indicam que a leitura de ficção auxilia no desenvolvimento de habilidades empáticas, e sugere que "a ficção oferece um campo de treinamento valioso para jovens leitores experimentarem e desenvolverem seu letramento emocional de maneira segura" (NIKOLAJEVA, 2017, p. 83). Em sua definição de "letramento emocional", Nikolajeva engloba "tanto a empatia – a habilidade de compreender e respeitar o sentimento do outro – quanto o controle das próprias emoções em favor de outras pessoas e da sociedade como um todo". Estudos sobre cognição demonstram que, enquanto aos quatro anos as crianças normalmente já têm a capacidade de entender os pensamentos de outras pessoas independentemente dos próprios (capacidade a que os pesquisadores chamam de "teoria da mente"), é só na adolescência que elas entenderão plenamente os sentimentos dos outros independentemente dos próprios. Isto é, a capacidade de se colocar no lugar do outro – caso mais complexo de teoria da mente, e que chamamos de empatia – só estará plenamente desenvolvida na adolescência, ainda segundo Nikolajeva (2017, p. 83). Nesta vivência, algumas crianças extravasaram suas emoções, como vimos, porém elas também demonstraram ter capacidade empática: e o fizeram tanto nos momentos em que recorreram aos personagens da novela para falar sobre a própria vida, quanto no momento em que demonstrei minha aflição com a discussão que subia de tom, e murmurei para mim mesma "E agora, hein?" (184).

Nesse momento, enquanto algumas crianças se solidarizavam comigo, outras tentavam se justificar, numa demonstração espontânea de que aos dez anos já desenvolveram ao menos parte da capacidade de se colocar no lugar do outro: ao menos por alguns momentos, suas habilidades empáticas refrearam seu ímpeto de estender o desabafo por muito mais tempo a despeito do sentimento alheio (turnos 186 a 190).

A retomada do poema se consumará um pouco depois, após eles me ouvirem declarar meu afeto por todos ali presentes (turno 217), e meu desejo de que o grupo permanecesse unido, mesmo havendo certas "interferências" no convívio (222). Rebeca então assume a palavra para revelar o que ela pensava sobre o menino azul, como veremos no próximo excerto.

Excerto 4 – Estranhamento em função da opção por um burrinho: II

243	Rebeca	Eu acho que ele é uma pessoa muito sozinha, ele <u>não tem apoio do pai e nem da mãe dele porque, se ele tivesse, eu acho que ele não estaria tão sozinho querendo um BURRO, que eu achei idiotice demais</u> . Mas, então...
244		((risos))
254	Ernesto	Então... o burro é um animal sincero, assim... digamos, <u>as únicas coisas que o burro sabe fazer é...</u>
255	Olavo	Andar!
256	Ernesto	...comer, dormir...
257	Olavo	<u>E dar coice!</u> ((risos))
258	Ernesto	...e cagar.
259		((risos coletivos))
260	Telma	Você acha então que o menino quer o burrinho pra contar histórias é assim... é o quê?
261	Olavo	<u>Inútil!</u>
262	Ernesto	Digamos que é, assim, um <u>boato</u> .
263	Thayná ((som burro))	E ficar fazendo assim ió... ió... ió...

Ao retomar o pensar alto sobre o poema, Rebeca retoma também a dúvida anterior à discussão (turno 94): ela havia dito que o menino queria o burrinho "como

companhia, como amigo" e reitera essa interpretação; mas, para justificar a opção do menino pelo burro, que ela continua julgando "idiotice", ela conjectura que ele não tem o apoio do pai ou da mãe e por isso suas escolhas são ruins (243). Ernesto concorda parcialmente: ele defende o burrinho como animal "sincero" (254), mas não vê benefício em tê-lo, pois o burro só saberia "comer, dormir e... cagar" (256/258) – a reação à observação de Ernesto é um riso coletivo, o que apazigua um pouco mais as rivalidades e revela a perspicácia emocional do garoto, que sabia que faria todos rirem. A escolha pelo adjetivo "sincero" para qualificar o burrinho sugere que Ernesto acredita que o menino ao menos sabe escolher as amizades: o burro não será "falso", numa alusão à discussão anterior, sobre amizades interesseiras.

Como ocorre frequentemente em sessões do Pensar Alto em Grupo, as respostas a eventuais incongruências ou lacunas não são consolidadas em uma única investida, ou às vezes nunca são. Os participantes costumam discutir uma lacuna ou incongruência durante algum tempo, e então um deles passa a outra questão sem exaurir a primeira, e a discussão prossegue em outro núcleo enquanto a anterior fica em suspenso. Às vezes os participantes voltam ao primeiro ponto mais tarde, quando algo diferente lhes ocorre, em função dos sentidos que vão sendo construídos. No presente caso, a questão sobre o menino ter escolhido um burrinho será deixada de lado por instantes (voltará à baila depois), pois as crianças começarão a se perguntar por que o menino (é) azul, como veremos no próximo fragmento.

Excerto 5 – Estranhamento em função de o menino ser qualificado de "azul"

267	Olavo	Pra mim, na minha opinião, <u>o menino azul é azul</u> .
268	Fred	Ah, vá.
273	Joana	Eu achei estranho ele ser azul porque (...)
276	Joana	...porque a maioria das pessoas são <u>da nossa cor, ou um pouquinho mais claro ou um pouquinho mais escuro, eu achei estranho ele ser azul</u> .
277	Telma	"Ele ser azul". E o que vocês veem como ele ser azul?
Veem alguma coisa?
278	Isadora	<u>Maquiagem!</u>
279	Joana	<u>Ele é tão branco que aparece todas as veias do rosto dele e ele fica azul</u> .

283	Fred	<u>Ele trabalha na TIM.</u>
285	Dominick	<u>Ele é puro, eu acho que o menino ser azul significa que ele é um menino puro.</u>
288	Thayná	Aqui no segundo trecho, está falando assim...
289	Dominick	Estrofe!
290	Thayná	..."O menino quer um burrinho que saiba dizer o nome dos rios". <u>Ele pode ser do rio, do fundo do mar. De tanto ele ficar no mar, ele pode ter ficado azul.</u>
291	Dominick	Nada a ver! Não concordo!
292	Ernesto	Professora, na verdade <u>o texto se chama menino azul porque ele é um menino diferente dos outros.</u>
293	Dominick	<u>Um menino puro, um menino inocente, solitário...!</u>
294	Ernesto	Exatamente.

As opiniões sobre o significado do azul podem variar imensamente, como demonstra este excerto. Entre as concretas e 'realistas', estão a proposta por Isadora, que sugere que o menino usa "maquiagem" (turno 278), e a proposta por Fred, de que ele "trabalha na TIM" (283). Algumas explicações têm um quê de concreto, como a proposta por Joana, que imaginou o menino com uma pele tão branca que as veias apareceriam sob a pele, tornando-o azul (turno 279), e há as que tendem para o fantasioso, como a proposta por Thayná, para quem o menino poderia ter ficado azul de tanto ficar no fundo do mar (290). E há também explicações de caráter metafórico, como a sugerida por Dominick, para quem "o menino ser azul significa que ele é um menino puro, inocente" (285 e 293), opinião que parece ter dado subsídios à de Ernesto, para quem o menino se chama azul "porque ele é um menino diferente dos outros" (292).

Mais uma vez as crianças deixam o ponto que está sendo discutido em suspenso (a questão da cor será retomada mais tarde), e a discussão se move para o fato de o menino não saber ler, como veremos no próximo fragmento.

Excerto 6 – Procurando razões para o menino não saber ler: I

296	Isadora	Eu não entendi <u>por que o garoto, o menino, não entra numa escola?</u>
298	Ernesto	Claro, né, <u>porque ele é puro!</u>
299	Thayná	<u>Por isso que ele tem que ir pra escola, inteligência!</u>

300	Telma	Por que que ele não sabe ler? O que acontece?
301	Isadora	<u>Porque ele nunca estudou.</u>
302	Thayná	Por causa que ele é...
303	Ernesto	<u>Abandonado...</u>
304	Dominick	<u>Ele mora no campo, e no campo não tem nenhuma escola perto.</u>
305	Thayná	Esqueci o que eu ia falar.

Isadora, que havia dito que o menino seria azul por usar maquiagem, levanta a questão de ele não ir para a escola, pois, se ele não sabe ler, é porque "ele nunca estudou" (301). Ernesto então conjectura que talvez ele seja "abandonado" (303). Dominick, que antes havia sugerido uma conexão entre a cor azul do menino e sua pureza e inocência, desta vez sugere que o menino não sabe ler porque mora no campo, onde não há escola (304). É possível que Dominick tenha chegado à conclusão de que o menino mora no campo pelo fato de ele querer um burrinho, animal de fato mais apropriado para o campo. Mas pode haver outras razões. Vejamos. Os próprios quereres do menino azul projetam a imagem de uma criança "inocente", como também conjecturado por Dominick: afinal, já de saída o leitor fica sabendo que o menino quer "um burrinho *manso* que não corra nem pule", e que depois saia com ele "pelo mundo *que é como um jardim*". Mas é possível que Dominick também tenha feito a conexão entre a cor azul e a pureza/inocência do menino por já ter anteriormente conjecturado na possibilidade de ele morar no campo, e assim feito a associação campo = inocência.

Como observa Marisa Lajolo em *Literatura Infantil Brasileira* (2007, p.55- 67), até há pouco tempo (e ainda hoje, na "Turma da Mônica", por exemplo), a literatura infantil brasileira era rica em enredos que se passavam em pequenas cidades, ou no campo. Em tais locais as crianças são livres para se locomover e viver aventuras idílicas – diferentemente do que ocorre nas grandes cidades, onde os perigos são de outra monta e crianças não costumam perambular sozinhas. A aura de inocência vinculada ao campo, se não faz parte do inconsciente coletivo, ainda reverbera na literatura infantil, e pode ter facilitado a associação que Dominick fez entre o menino residir no campo e ser inocente e puro. É interessante refletir sobre essa vinculação entre "campo" e "inocência" e compará-la à aparente associação que as crianças fizeram, neste fragmento, entre "ser puro" e "não estar na escola" – revelada nas falas de Ernesto (298) e Thayná (299), e que talvez venha de um conhecimento vivencial. Se para adultos a escola primária parece um ambiente inocente, tal não parece ser a visão das próprias crianças.

Ainda com relação à associação que Dominick faz entre a cor azul e a pureza e inocência, há uma tendência, que atravessa fronteiras, de associar o azul ao infinito e a sentimentos duradouros, algo que pode ser atribuído à experiência humana de viver sob uma eterna abóboda celeste, 'local' onde diferentes religiões tradicionalmente situam a morada do criador. Tratarei dessa associação na "Síntese e discussão dos resultados de 'O menino azul': Vera 2" (Tópico 4.1.2.2)

Excerto 7 – Encontrando razões para o menino ter um burrinho

309	Thayná	"E os dois sairão pelo mundo, que é como um jardim, apenas mais largo e talvez mais comprido e que não tenha fim."
310	Telma	E aí? O que que você pensa disso?
312	Ernesto	Ele <u>queria o burrinho pra brincar, se divertir...</u>
316	Joel	Eu acho que ele queria um burrinho <u>porque ele se sentia muito sozinho e queria alguém pra conversar, porque ele se sentia muito carente.</u>
318	Joel	Ou ele não tinha nenhum animal.
319	Ernesto	Tem gente que <u>quer adotar um cachorro...</u>
321	Rebeca	Seria muito melhor se ele quisesse <u>um cachorro, que é um bom companheiro</u> , ou um gato, do que um burro, que é um animal...
322	Ernesto	Mas tem gente que considera outros <u>animais como melhores amigos.</u>

Neste fragmento, fica mais consolidada a associação que as crianças fizeram entre o desejo de ter um burrinho e a necessidade do menino de ter um amigo: Ernesto fala em "brincar e se divertir" (312), Joel em "conversar", porque o menino seria "carente" (316) e Rebeca pondera que um cachorro talvez fosse melhor "companheiro" (321), reiterando, mais uma vez (como nos turnos 94 e 243), sua leitura de que o menino estava em busca de um amigo.

Ainda que algumas crianças não considerem o burrinho uma boa escolha, a interpretação sobre o menino buscar no burrinho um amigo parece ter se tornado consensual. A discussão muda de foco outra vez e volta ao fato de o menino não saber ler, como veremos a seguir.

Excerto 8 – Procurando razões para o menino não saber ler: II

- 331 Joana Telma, eu acho que ele não estuda porque ele tem vergonha de ele não ser igual a gente. E ele não sabe ler porque, se ele for estudar, ele vai sentir vergonha e vão ficar todos rindo da cara dele, e também porque se ele contratar um professor particular pra ele, o professor vai achar muito estranho.
- 332 Telma Você falou que todo mundo vai zoar dele se ele for... vocês acham que isso acontece? Se entrasse uma pessoa diferente aqui...?
- 333 Thayná Eu acho que as pessoas iam até gostar pelas diferenças...
- 334 Dominick Porque se todo mundo fosse igual ia ser sem graça!
- 335 Telma Então se o menino azul viesse estudar aqui vocês iam gostar?
- 336 Vários É..!
- 340 Ernesto Eu vou falar uma coisa muito engraçada, só sei que esse menino representa muito, porque o nosso uniforme é azul...!
- 341 ((risos))

O motivo de o menino não saber ler continuou preocupando Joana, que antes havia manifestado seu estranhamento pelo fato de ele ser azul (276). Reunindo suas próprias ideias e sentimentos às ideias dos colegas – Ernesto havia dito que o menino era "diferente dos outros" (292) e vários colegas haviam sugerido que o menino se sentia "sozinho" –, Joana constrói uma explicação que, para ela, que havia sido criticada pelos colegas momentos antes, faz sentido: o menino sentiria vergonha de ser diferente e de causar estranhamento, e evitaria ir para a escola, onde todos poderiam ficar "rindo da cara dele" (331). O medo de rejeição seria, então, o principal motivo de o menino não ir para a escola, não ter amigos, e não saber ler.

A questão do bullying, abordada por Joana, acabou não sendo desenvolvida pelo grupo naquele momento: as outras crianças declararam que as pessoas possivelmente gostariam das diferenças (333), e a vida seria sem graça se fosse todo mundo igual (334), mas a dor ou o medo de ser rejeitado e sofrer bullying permeou esta vivência nas entrelinhas, assim como outras vivências posteriores (em especial a do grupo Vera 2). Vale a pena observar que houve identificação entre os leitores e o 'diferente' menino azul: quando Ernesto diz que "o menino representa muito", pois o uniforme deles é azul, sua declaração é recebida com risos de aprovação (340/341).

Excerto 9 – Encontrando outras razões para o menino ter um burrinho

- 344 Rebeca Eu acho que ele só queria um burrinho do jeito que ele quisesse. Ele só fala em contar histórias e passear com ele, mas ele nunca falou em cuidar dele. Ele queria um burrinho diferente.
- 346 Rebeca Eu acho que ele tem mãe e pai também.
- 349 Thayná Telma, eu acho que ele não tinha órgãos, essas coisas, e a mão dele saía pelo outro lado porque ele era feito de água azul.
- 350 Ernesto Mas esse parágrafo aqui falou uma coisa bem interessante: "Quem souber de um burrinho desses...
- 352 Ernesto ...pode escrever para a Rua das Casas, Número das Portas, ao Menino Azul que não sabe ler."
- 353 Telma Então...!?
- 354 Joel A::::h! Então o menino queria um burro pra ele ler pra ele, porque talvez ele não sabia ler.
- 356 Dominick É verdade, olha aqui: "pro menino que não sabe ler."
- 359 Ernesto Ele queria ter um burro para o burro interpretar pra ele!
- 360 Telma A:::::h, que legal...! ((risos))
- 363 Olavo Eu ia falar do menino que não sabe ler.
- 365 Olavo ((fala desembalado)) Que ele não sabia ler e ele queria um burrinho pra interpretar pra ele. E esse é o meu menino azul e eu desenhei ele todo de azul porque o título do poema é menino azul e então ele vai ser um menino com roupa azul.
- 367 Rebeca Telma, eu achei muito interessante ele falar assim "quem achar um burrinho desse, escreva para aquela casa"... Primeiro, se a gente achasse, a gente não ia saber qual era a casa e segundo, como é que ele ia ler sem o burrinho? Ele ia pegar pra ler pra depois pegar o burrinho, como é que ele ia ler? Sem o burrinho?
- 368 Telma Verdade, ele ainda não tem o burrinho, né?
- 370 Telma Bem pensado, e agora, gente?
- 371 Olavo Agora a gente vai desenhar...
- 372 Thayná Telma, vamos desenhar!
- 373 Telma Não querem mais falar? Você ouviu o que a Rebeca falou? Como que o burrinho vai ler pra ele se ele ainda não tem o burrinho?

- 374 Thayná Vai, Telma, vamos desenhar...
- 382 Ernesto "Quem souber de um burrinho desses, pode escrever".
Mas não escrever! Tem que falar, tem que encontrar o
menino.
- 383 Thayná Por quê? Por causa que ele ainda não vai ter o burrinho e
ele não sabe ler.

Como visto até aqui, os participantes de uma vivência do Pensar Alto vão construindo o sentido à medida que vão explicitando as razões e argumentos a respeito das dúvidas e certezas que têm, e ouvindo as razões e argumentos dos colegas a respeito das próprias certezas e dúvidas. Às vezes dúvidas são desfeitas. Às vezes, certezas o são. Neste fragmento, vimos como Rebeca mudou um pouco sua opinião. Ela manifestara seu incômodo com a escolha do menino por um burrinho, que ela julgou 'idiotice', e que a fez supor que o menino não teria o apoio dos pais (243). No atual fragmento, ela volta a esse ponto, mas já tem uma compreensão diferente, que parece deixá-la mais apaziguada: após reler o poema e ouvir os argumentos dos amigos, ela percebe que em nenhum momento o menino pede um burrinho que saiba cuidar de crianças, e isso a faz crer que o menino deve, sim, ter pai e mãe (346), e deseja o burrinho apenas para divertimento (344).

A questão de o menino ter ou não ter família surgirá também nas leituras feitas por crianças estrangeiras, e pelo menos uma das crianças chegará a sugerir que o menino quer que o burrinho seja como uma mãe para ele, como veremos posteriormente, na escola King David.

O presente fragmento traz Ernesto preocupado com o fato de o menino não saber ler, e quando o próprio Ernesto lê em voz alta a última estrofe do poema, Joel se dá conta, alegremente, que o "menino azul que não sabe ler" quer um burrinho para que o burrinho possa ler para ele (354). Dominick concorda (356) e Ernesto então tem um insight sobre o burrinho vir a ser o intérprete do menino (359). Olavo concorda, mas insiste uma vez mais numa explicação concreta para o azul do menino, como fez durante toda a vivência: momentos antes Ernesto havia chamado a atenção para a cor azul do uniforme de todos os presentes, então é possível que Olavo tenha apanhado a deixa e se decidido a desenhar o menino com roupas azuis (365).

Rebeca, atenta ao texto, e já apaziguada com a ideia de o menino querer um burrinho, agora se concentra no dilema da última estrofe: como o menino vai ler a carta que deve contar a ele onde encontrar o burrinho, se ele ainda não tem o burrinho que leria a carta para ele? (367) Devolvi a pergunta para o grupo (370/373), mas eles já estavam muito cansados para refletir, e pediam para começar a desenhar (371/372/374). Ernesto faz um esforço e sugere que a saída então é falar com o menino, não escrever. Thayná concorda e indica que entendeu a ironia. (382/383). Mas falar como com esse menino que mora na impossível "Rua das Casas, Número das Portas"?

Excerto 10 – Consolidando a necessidade que o menino tem de ter um amigo

398	Fred	Eu acho que o menino só quer um burro <u>pra fazer companhia pra ele</u> , tipo, se ele for pra uma escola, o burro ensinar ele a fazer lição de casa, a ler, a escrever...
399	Isadora	Eu acho que ele queria um burro porque, por exemplo, não tinha ninguém nessa cidade, <u>ele queria apenas uma companhia, pra conversar</u> .
400	Joel	<u>Se ele fosse muito sozinho...</u>
405	Thayná	<u>Quando eu quero uma companhia eu ligo para alguém.</u>
Telma, <u>se o burrinho fosse tão inteligente assim, o menino azul podia ligar pra ele.</u>
406	Ernesto	<u>Como é que o burro vai pegar o celular se ele tem patas e não mão?!</u>
407	Thayná	Podia ser de <u>negócio de infonia</u> ...
408	Ernesto	Agora a Thayná tá no comercial da TNT, que tem um rinoceronte com celular e fone no ouvido.

As opiniões sobre o azul do menino ou sobre o motivo de ele não saber ler variaram entre os participantes, mas algo que permaneceu constante, e que foi reiterado por todos, foi a necessidade de o menino ter um amigo. A maioria das crianças considerou que o menino devia ser sozinho e queria o burrinho como companhia, como atestam uma vez mais as falas de Fred (398), Isadora (399) e Joel (400) aqui expostas. A fala de Thayná (405) revela que ela também pensa o mesmo, uma vez que ela sugere que o menino poderia ligar para o burrinho como ela mesma faz, quando quer companhia.

Nesse ponto, achei interessante também a defesa do burrinho feita por Ernesto: quando Thayná sugere que o burro não é "tão inteligente assim" (405), Ernesto o defende sugerindo que o burrinho atenderia o telefone se ele tivesse mãos e não patas (406). Thayná sugere, então, que ele poderia falar por infonia (407).

É curioso como as crianças, uma vez fisdadas pelo poema, passam a viver a história: momentos antes, ainda no começo da discussão, Ernesto havia sugerido que o burrinho só saberia "comer, dormir e cagar", e agora já admite, ainda que indiretamente, que ele fala, sim, e seria capaz de outras proezas. Algo semelhante se deu nos outros grupos, com as crianças sugerindo que o menino talvez entendesse a voz do burro, e cada um conversasse na sua língua, mas ambos se entendessem. Conjecturas sobre o menino ser solitário e querer um amigo também surgirão nas vivências feitas no exterior e no Brasil, como veremos em breve.

As crianças davam sinais de cansaço e já pediam para desenhar (371/372/374). Prevendo que logo eu teria de interromper a discussão para elas desenharem, arrisco uma pergunta "de adulto" sobre a idade do menino (409), o que acaba estendendo a discussão por mais alguns minutos, como veremos no próximo excerto.

Excerto 11 – Encontrando outras razões para o menino não saber ler

409	Telma	Vocês pensaram que... Será que talvez o menino não saiba ler <u>porque ele ainda não está na idade de ir pra escola?</u>
410	Adrielly	É, <u>ele pode ter quatro anos!</u>
411	Ernesto	<u>Mas como é que ele escreveu?</u>
412	Olavo	Justamente. <u>Alguém escreveu pra ele.</u>
413	Telma	Como assim? <u>Você acha que isso aqui foi ele que falou e alguém escreveu?</u> Pode ser...
414	Dominick	Vai ver ele escreveu um <u>monte de porcaria de letra e traduziram aquela língua estranha para o português</u> e daí que existiu esse poema.
415	Fred	Ele escreveu naquela letra estranha e traduziram pro espanhol, inglês, japonês, pro <u>árabe e depois passou pro português.</u>
416	Telma	<u>Vocês acham que esse poema não é do Brasil, então? É de outra língua?</u>
417	Ernesto	<u>Exatamente, pode ser do Japão!</u>
420	Rebeca	Eu acho que essa história foi tipo, sabe assim... ele desabafando, não parece história narrativa, um poema narrativo. <u>Deu a impressão que foi ele mesmo que escreveu.</u>
422	Ernesto	<u>Talvez seja isso, o menino que não sabe ler por causa da língua dele.</u> Vai saber se ele veio pra cá e não sabia essa língua?

- 423 Telma Ah, ele é de outro país e ele sabe outra língua e não essa língua daqui? É isso?
- 424 Ernesto Isso.
- 426 Joel Ou no país dele não tinha escola..!
- 428 Ernesto Olha só, eu tenho uma dúvida, eu tenho certeza que a senhora imaginou, se ele não sabe a nossa língua, como é que ele escreveu isso?
- 429 Olavo Foi traduzido. ((fala junto com Ernesto))
- 430 Ernesto Uma pessoa traduziu. ((fala junto com Olavo))
- 431 Telma Pode ser...
- 432 Dominick Ou então ele escreveu na língua Gugu Dadá e traduziram para o português.
- 433 Olavo Eu acho que o Menino Azul queria que a gente começasse a desenhar!
- 434 ((risos))
- 435 Telma ((risos)) Tá bom, gente. Eu vou pegar os lápis de cor e a gente começa a desenhar.
- 436 ((Festa generalizada)) Êêêêê!

Perguntas diretas em geral são desaconselhadas, mas, percebendo o esgotamento da conversa, e já prevendo o término da vivência e logo o momento de desenhar, arrisquei uma pergunta direta sugerindo que talvez o menino fosse muito novo para ir para a escola (409). Curiosamente, o questionamento levou a outras conjecturas, não ao término da conversa ou a respostas automáticas.

Adrielly, sim, conjecturou que ele poderia ter quatro anos (410), mas então Ernesto questionou como ele poderia ter escrito (411), se fosse tão jovem. As outras crianças embarcaram na conversa e continuaram a tentar decifrar como o menino poderia ter escrito o texto se ele não sabia ler. Olavo sugeriu que escreveram por ele (412). Dominick imaginou-o escrevendo numa "porcaria de letra" (garranchos infantis?) que "traduziram" para o português para criar "esse poema" (414).

Possivelmente a menção à tradução levou Fred (415) e Ernesto (417) a concluírem que o menino não seria brasileiro – ideia talvez já associada à anterior, em que o burrinho seria seu "intérprete". Rebeca acaba ajudando na construção desse sentido (talvez inadvertidamente) ao argumentar que o texto não parece um poema, mas um "desabafo" escrito pelo próprio menino (420). Com essa declaração, a ideia de que o menino era muito jovem para ir para a escola é descartada por Ernesto: se foi o próprio

menino que o escreveu, então ele sabe ler, apenas não na nossa língua, por ser de outro país (422). Joel (426) e Olavo (429) aderem à ideia de o menino ser estrangeiro, e os três concluem que então alguém traduziu para o português o que o menino escreveu em outra língua. Dominick também acha que houve uma tradução, pois o menino falaria na língua "Gugu Dadá", o que indica que Dominick continuou considerando válida a hipótese de o menino azul ainda não ter idade para saber ler ou ir para a escola, e a tradução proposta por ele seria, talvez, intralingual.

É interessante observar como as crianças chegaram sinuosa, mas acertadamente, à hipótese da tradução, pois de fato houve uma tradução intralingual, como sugeriu Dominick, já que a autora se fez portadora da voz infantil, ao divulgar por escrito os anseios verbais do menino que não sabia ler. Aos olhos e ouvidos dessas crianças a forma de divulgar tais anseios soou tão natural que elas acharam mesmo que teria sido um menino a escrever: mesmo sem estar na primeira pessoa, Rebeca associou o poema a um "desabafo" do menino.

4.1.1.2 Síntese e discussão dos resultados de 'O menino azul': Vera 1

Esta foi a primeira vivência do Pensar Alto em Grupo que fiz com o "O menino azul", e mesmo ciente de que o poema poderia gerar diferentes leituras, eu me surpreendi com a multiplicidade de ideias que foram surgindo na tentativa de explicar tanto o azul do menino quanto o motivo de ele não saber ler. Para o caso do azul, algumas crianças se fixaram em dados concretos, como Rebeca, que reflete que o menino pode ter "sentado num balde de tinta azul" (167); Isadora, que falou em maquiagem (278); Joana, que achou que ele teria a pele tão branca que as veias azuis apareceriam sob ela (279); Olavo, que disse que azul poderia ser o sobrenome dele (330), ou talvez ele use roupas azuis (365); e Fred, que cogitou de o menino ser um *smurf* ou um "cara do comercial da Tim" (54). Essas ideias concretas convivem com hipóteses metafóricas, como a de Dominick, que antes de argumentar que "o menino ser azul significa que ele é um menino puro" (285 e 293), havia dito "mas não está falando definitivamente que ele é azul" (76); e também com a sugestão de Ernesto, que disse que "o texto se chama menino azul porque ele é um menino diferente dos outros" (292); além de hipóteses mais circunscritas ao gênero fantasia, como as de Thayná, para quem o menino pode ter ficado azul "de tanto ficar no mar" (290), ou por "ser feito de água azul" (349).

Houve também diferentes explicações para o fato de ele não saber ler: para Isadora, ele não sabe ler porque "nunca estudou" (301); para Dominick é porque ele mora no campo, onde "não tem nenhuma escola perto" (304); para Ernesto, porque talvez ele seja "abandonado" (303). Joana elaborou uma explicação mais complexa ao associar a incapacidade de o menino ler ao bullying, aludindo à cor azul: por ele "não ser igual à gente" (331), ele sentiria vergonha e teria receio de ser ridicularizado, se frequentasse uma escola.

Outra explicação para o menino não saber ler – a de que ele seria estrangeiro – foi construída em conjunto pelo grupo, como a seguir: após Joel se dar conta que o menino queria um burrinho para este ler para ele (354), Ernesto concluiu que o menino queria que o burro "interpretasse para ele" (359); dessa constatação, e da sugestão de Adrielly de que o menino teria apenas quatro anos (410), Olavo sugeriu que alguém então havia escrito tudo aquilo em nome do menino (412); disso, e da ideia de que o menino tinha quatro anos, Dominick inferiu que o menino teria escrito uma "porcaria de letra" (garranchos infantis?), e alguém teria traduzido essa "língua estranha" para o português (414); Fred então sugeriu que a "língua estranha" teria sido traduzida para várias outras línguas antes de chegar ao português (415), o que me fez pensar que a "língua estranha" sugerida por Fred seria não um linguajar infantil (como Dominick havia proposto), mas uma língua estrangeira de fato. Ernesto deve ter pensado o mesmo, pois ele assume que o menino é estrangeiro ao propor que ele talvez não saiba ler na nossa língua, mas saberia na língua dele: "Talvez seja isso, o menino que não sabe ler por causa da língua dele. Vai saber se ele veio pra cá e não sabia essa língua?" (422), o que leva as crianças a concluírem que "O menino azul" teria sido traduzido: ou de uma língua estrangeira (429 e 430), ou de uma linguagem infantil "gugu dadá" (432).

Entremeada a essas discussões, deu-se a discussão sobre o motivo de o menino querer um burrinho, gerando a hipótese mais constante e de maior consenso nesta vivência – o menino é sozinho e quer um burrinho para ser seu amigo – à qual aderiram sete crianças. A primeira criança a sugerir a solidão do menino foi Joana: o menino quer o burrinho "para passear", para "não ficar sozinho" (84); logo secundada por Dominick: para ele não ficar sozinho" (87). Pouco depois Rebeca se pronuncia de maneira semelhante: "ele quer o burrinho como companhia, como amigo" (94); e então Ernesto adere à mesma hipótese: "falta de companhia, amigos ele talvez não tenha" (100).

A conversa se encaminha então para a novela "Carrossel" e "amizades por interesse", como visto no Excerto 3, até o turno 241. Quando o poema volta à baila, Rebeca reitera sua percepção de que o menino é sozinho: "ele é uma pessoa muito sozinha, não tem apoio do pai nem da mãe, porque, se ele tivesse, não estaria tão sozinho, querendo um burro..." (243). Um pouco depois, é Dominick que reitera o que já havia dito sobre o menino ser sozinho, "um menino inocente, solitário" (293), e atribui o azul do menino à sua pureza. Ernesto reitera a própria opinião anterior ao sugerir que o menino nunca estudou porque é "abandonado" (303). Joel demonstra concordância com a hipótese da solidão: "ele queria um burrinho, porque ele se sentia muito sozinho e queria alguém pra conversar, porque ele se sentia muito carente" (316). Fred também concorda, e replica parte do que os amigos disseram: "o menino só quer um burro pra fazer companhia pra ele; se ele for pra uma escola, o burro ensinar ele a fazer lição de casa, a ler, a escrever" (398), e Isadora acrescenta: "ele queria um burro, porque não tinha ninguém nessa cidade, ele queria apenas uma companhia, pra conversar" (399).

Como vimos, sete das dez crianças desse grupo atribuíram a vontade do menino de ter um burrinho à falta de amigos. Quanto às outras três crianças, as reações diferiram: Adrielly logo de início estranhou o menino querer um burrinho, como ocorre com vários leitores, mas enquanto a maioria acaba penetrando na história com o correr da discussão, ela aparentemente não se deixou convencer pelas ideias debatidas pelos colegas. Já Olavo gosta muito de desenhar. Assim, mal terminou a leitura silenciosa, ele já começou a dizer que o burrinho queria que desenhássemos (48); quando instado a falar, concordou com o que os colegas haviam dito sobre o menino: "ele não sabia ler e queria um burrinho pra interpretar pra ele", mas não tocou no tema "solidão". Thayná demonstrou ter outro tipo de preocupação com o menino: ela o viu como habitante de um mundo marinho, e imaginou que ele fosse feito de água azul (349), indício de que a incongruência que mais lhe tocou talvez tenha sido o azul do menino, que ela interpretou como sua cor e continuou buscando explicações nesse sentido. Se o menino era aquoso, decerto precisaria de um animal terrestre para se deslocar fora da água, e como na imaginação de Thayná ele "não tinha órgãos", pois era feito de água azul, podemos especular que, por não ter órgãos, talvez não se sentisse sozinho, pois não teria emoções? (349)

Quando comecei as vivências com as crianças brasileiras lendo os originais de Cecília Meireles, as versões para o inglês já estavam prontas, mas minhas reflexões sobre elas continuaram, e passaram a se dar em função dos dados gerados pelas leituras feitas pelas crianças brasileiras também. Algumas dessas reflexões motivadas pelas vivências são descritas nos dois próximos parágrafos. Vale lembrar que até então as traduções para o inglês haviam sido feitas apenas com as perspectivas minha e de Sarah, avaliadas e comentadas pelas perspectivas de amigos e consultores *native speakers*, todos adultos. Com as vivências no Brasil, o Pensar Alto em Grupo estava me dando um pouco da perspectiva infantil na recepção dos poemas-fonte.

O fato de as crianças do Grupo 1 não terem pensado que o menino poderia ser muito jovem para ir para a escola (fizeram isso por alto, apenas depois que perguntei) me fez ver que a tradução do último verso "ao Menino Azul que não sabe ler" como "to the Blue Boy who cannot yet read", talvez direcionasse as crianças estrangeiras a concluir, em função do uso de "yet", que o menino era muito jovem para ir para a escola. Vejamos: em retrotradução, o verso citado torna-se "ao Menino Azul que *ainda* não sabe ler", como discutido no Tópico 2.2.1. Com a inclusão de "ainda" (um tipo de "chave futura"), havia o risco de nossa leitura de tradutoras adultas se impor, isto é: se o menino *ainda* não lê, quer dizer que no futuro ele lerá? Se esse raciocínio se estabelecer, ele pode rapidamente conduzir as crianças a concluir que o menino ainda é novo e ainda não entrou na escola para aprender a ler, mas vai entrar. A maioria dos adultos faz essa leitura e é uma leitura evidentemente válida, mas se os leitores estrangeiros pensassem imediatamente nessa solução induzidos pelo "ainda", estaríamos tirando deles a possibilidade de encontrar outras explicações para o fato de o menino não saber ler, como fizeram as crianças brasileiras. Por isso, Sarah e eu decidimos em comum acordo tirar o "yet" e mudar a tradução do último verso para "to the Blue Boy who doesn't know how to read", evitando entregar nossa interpretação adulta de bandeja.

Antes de trabalhar com este poema, eu achava que as crianças fariam uma leitura mais festiva dele, destacando a curiosidade do menino e seu desejo por aventuras. Fiquei surpresa com o foco na solidão, abandono, e falta de amigos, ainda que o tom geral da leitura neste grupo não tenha sido preponderantemente triste. Tendo em conta que o que levou as crianças a pensarem em solidão está inscrito no poema – expresso no desejo do menino por um burrinho que o acompanhe sempre – comecei a supor que

minha preocupação com a tradução de "Azul" por "Blue", talvez fosse exagerada. Afinal, se levadas pelo desejo do menino por um burrinho, as crianças estrangeiras pensassem, como as brasileiras, que o menino era solitário, manter ou omitir Blue talvez não fizesse muita diferença na impressão causada pelo poema.

Por fim, vale destacar que a leitura de "O menino azul" feita pelas crianças do Grupo 1 se concentrou mais nas lacunas e incongruências e não chegou a mencionar as rimas ou outro atributo poético relacionado à forma. Embora em dado momento Dominick tenha contado o número de estrofes (351), estávamos todos envolvidos discutindo o fato de o Menino Azul não saber ler, e acabamos não aproveitando o momento para discutir algo sobre a forma. Rebeca chegou a sugerir que a história que eles tinham lido não parecia um "poema narrativo", e sim um "desabafo" do menino: "deu a impressão que foi ele mesmo que escreveu" (420). Essa observação comprova o acerto da autora quanto ao registro, que soou natural como uma fala infantil ao ouvido das crianças. Acabei não colocando o áudio do poema gravado na voz do Paulo Autran para eles ouvirem, e a audição em voz alta se resumiu a uma única leitura feita por Isadora que, embora fluente e bem feita, parece ter sido insuficiente para despertar os sentidos infantis para a métrica e a rima, tão suaves nesse poema.

Rebeca abordou de forma precisa a ironia final (367), sobre o menino que não sabe ler e ainda assim solicita que escrevam para ele com informações sobre um burro que poderia ser seu leitor. No entanto talvez só ela tenha se beneficiado da leitura, pois as outras crianças estavam cansadas e não quiseram dar prosseguimento às discussões.

Vimos que a vivência sofreu com algumas turbulências, mas o resultado geral foi bem satisfatório também no sentido pessoal e social, pois as crianças voltaram a se entender, talvez com maior lucidez do que antes, ao saírem das turbulências (que Ernesto chamou de "interferências") mais conhecedoras de si mesmas e de quem estava à sua volta.

4.1.2 'O menino azul': vivência com grupo Vera 2

Conheceremos agora outro grupo de crianças, também alunas da Escola Municipal Vera Lúcia Fusco Borba, por meio da leitura que fizeram de "O menino azul". Este grupo foi o segundo com que trabalhei "O menino azul", e por praticidade será chamado de Grupo 2, ou "Vera 2" no âmbito deste trabalho. Esse mesmo grupo de crianças também fez uma leitura do poema "As meninas", cuja vivência encontra-se analisada neste trabalho no Tópico 4.2.1.

Da vivência ora apresentada, participaram seis meninas e três meninos, que se sentaram em volta da mesa na seguinte sequência: Leonora (10 anos), Ana Elis (9), Nayara (10), Kaíque (9), César (9), Sophie (9), Janaína (9), Valéria (9) e Aurélio (10). Léo, décimo integrante do Grupo 2, não participou desta vivência, pois faltara à escola nesse dia, mas esteve presente na vivência de "As meninas", lido na semana seguinte.

Comecei a sessão me apresentando novamente, e perguntando se eles se lembravam do nome do projeto e o que entendiam pelo nome (que lembraram!) Pensar Alto em Grupo, coisas que eu já havia feito quando apresentei o projeto na sala de aula, mas que eu sempre retomava por ocasião da primeira vivência de um grupo novo. A seguir, eles também se apresentaram, dizendo o próprio nome e a idade. Esse trecho introdutório, que durou até eu lhes entregar as cópias do poema impresso (turno 177), foi entremeado de brincadeiras feitas por Aurélio, um dos mais extrovertidos dessa turma, que chegou a dizer que estava "agitado", mas não podia demonstrar, porque ficava "meio louquinho" (20), provocando riso nos colegas. Nesse trecho inicial, as crianças também falaram sobre as leituras feitas em sala quase diariamente pela professora, focadas, naquela época, nas lendas do folclore brasileiro.

Enquanto conversávamos, peguei o segundo gravador com o áudio de "O menino azul" e mostrei para eles explicando que ali havia gravações de "alguns poemas e textos que um ator leu" (154). Assim que ouve falar em "poema", Aurélio declama de cabeça um trecho de "Leilão de jardim" (157), também publicado na coletânea *Ou isto ou aquilo*, cuja autoria ele atribuiu a "Maria Meireles", sendo prontamente corrigido por Leonora: "Cecília Meireles" (162). Ao ouvir esses comentários, imaginei que, por já conhecerem "Leilão de jardim", eles talvez já tivessem lido "O menino azul", e comento então que, mesmo que eles já tivessem lido, não haveria problema, nós o discutiríamos

mesmo assim. César então diz que Levi, participante de outro grupo, já tinha mostrado para ele (172). Eu sabia que César estava enganado, pois o grupo de que Levi fazia parte havia lido "Passarinho no sapé" (e, na sequência, "O cavaleiro branco"). Nayara (174) então esclarece que Levi havia mostrado para eles "o do pé", referindo-se a "Passarinho no sapé", cujos primeiros versos são "O P tem papo, o P tem pé. É o P que pia? Piu!", e Janaína logo confirma: "É, é o do pê! É o do pê!" (175). As outras crianças então começam a ler "O menino azul" e confirmam que não o conhecem. Considerei ótimo sinal as crianças conversarem entre si sobre os poemas lidos nas vivências, no caso, "Passarinho no sapé", uma vez que despertar o interesse por leitura em geral, e por poesia, em particular, é um dos objetivos do Pensar Alto em Grupo, e também o meu. Assumi que os comentários de Levi sobre o poema "do pê" certamente não tinham sido negativos, do contrário as crianças não estariam empolgadas, ou "agitadas", ou "meio louquinhas", como tinha dito Aurélio.

As crianças fizeram interessantes aportes à leitura de "O menino azul", especialmente sobre as incongruências, buscando explicações para o azul, e motivos para o menino não saber ler, com algumas ideias semelhantes às aportadas pelo Grupo 1. No meio da vivência uma forte chuva caiu, provocando intenso barulho, pois atingia uma junção metálica afixada no telhado do primeiro andar, logo abaixo da nossa janela – lembrando que ocupávamos a Sala de Reforço, que ficava no segundo andar da escola. A chuva e o intenso barulho causaram dispersão por alguns instantes, mas logo tudo voltou ao normal e continuamos a discussão, com a chuva de fundo. Quase no final da vivência, Kaíque explicará o azul do menino como decorrente da chuva que um dia ele teria tomado ao ir para a escola – "aí ele tomava frio e ficava azul".

O tema bullying veio à tona reiteradas vezes ao longo da vivência. As crianças demonstraram consciência e preocupação, e confidenciaram entre si sobre práticas de bullying que haviam sofrido ou que tinham visto ser infligidas a amigos. Vejamos então, a seguir, os excertos mais significativos em termos da interpretação feita pelas crianças do Grupo 2, lembrando que a transcrição integral está disponível no Apêndice.

4.1.2.1 Excertos comentados da vivência 'O menino azul': Vera 2

A primeira sessão com um novo grupo sempre é um pouco mais longa, porque dedico os primeiros minutos a explicar o projeto. As crianças em geral fazem perguntas ou comentários, e a discussão propriamente dita sobre o poema tarda um pouco. Foi o que se deu nesta sessão, que durou exatamente 60 minutos, incluindo os dez primeiros minutos de explicação do projeto e de conversas para quebrar o gelo, e os dez minutos finais dedicados ao desenho. A vivência como leitura e discussão do poema durou um total de 38 minutos: começou no turno 186, quando ouvimos o áudio gravado por Paulo Autran, e se estendeu até o turno 642, quando lhes entreguei o caderno e pedi que fizessem um desenho baseado no poema. Lembrando que a transcrição integral da vivência encontra-se no Apêndice, destaco e comento a seguir alguns dos fragmentos mais significativos em termos da interpretação que as crianças do Grupo 2 fizeram de "O menino azul".

Excerto 1 – Estranhamento inicial. Primeira reação: negar

187	Aurélio	<u>É impossível ter um burro desse.</u>
190	César	<u>Esse menino parece um alienígena, ele é azul!</u>
191		((risos))
192	Aurélio	É, <u>só faltou ter as antenas.</u>
195	Sophie	Eu acho que ele quer ser burro. Porque burro não canta, então <u>quem vai ser burro é ele...</u> ! ((risos))

De maneira geral, a primeira reação de algumas crianças ao lerem ou ouvirem esse poema tem um quê de negação, seja à história em si, como demonstra a fala de Aurélio (187), seja ao menino, como demonstrado por César e Sophie (190/195), e como visto nas falas de alguns integrantes do Grupo 1, na vivência anterior.

As falas desse fragmento se deram logo após ouvirmos o áudio do poema pela primeira vez. Proponho ao grupo, então, ouvir o poema mais uma vez, antes de começarmos a discutir, e após a segunda audição opera-se uma mudança. Janaína enfatiza que foi dito "burrinho", não "burro", aparentemente em resposta a Sophie, que antes havia dito que o menino é que seria burro (195). E Aurélio, que parecia renegar o poema, confessa ter ficado muito emocionado, como veremos a seguir:

Excerto 2 – Segunda reação: Imaginação e emoção

- 197 Janaína Não falou burro, falou burrinho.
- 198 Aurélio Ô professora, o burro, eu sei que ele não é burro, eu sei que o burro é inteligente, mas como é que um burro vai falar? Me diz, só se o garoto for alienígena e vai ler a mente dele, aí o burrinho vê lá o rio e aí pensa: “Olha o rio ali, meu dono!” ((Aurélio bate na mesa com as mãos, imitando barulho de trote 'troc-troc')) Aí vê as flores: “Olha as flores ali, meu dono!” ((bate na mesa, fazendo barulho de trote de novo)), aí ele vê uma feia: “Olha a feia ali, meu dono!”
- 199 ((risos))
- 211 Telma O que que vocês acharam? Leonora, você estava pensa:::ndo...!
- 212 Aurélio Eu quase chorei...
- 214 Nayara Emocionante...
- 215 Aurélio Do jeito que ele falou, parecia meio triste.
- 216 Telma Meio triste? Vocês acharam meio triste o poema?
- 217 Várias crianças Mais ou menos.
- 222 Ana Elis Tipo, o tom da voz, eu sei que eu não posso ver, mas...
- 223 Aurélio Pode ouvir.
- 224 Ana Elis É, posso ouvir.
- 225 Telma Hm-hum. Pelo tom da voz. E pelo o que está escrito, alguma coisa te deixou achando triste? Ou foi mais a voz mesmo?
- 226 Aurélio O texto também me chamou um pouquinho a atenção.
- 227 Telma O texto? Por quê?
- 228 Aurélio Ah, não sei, coitado do menino, não sabe nem ler, deve ter deficiência.

A percepção das crianças costuma mudar um pouco assim que "O menino azul" começa a ser discutido. Este fragmento já traz elementos de aceitação pelos leitores após o poema ter sido ouvido pela segunda vez. Aurélio inicia a discussão repetindo a afirmação anterior de que um burro não sabe falar (198), mas aceita a sugestão de César de que o menino seria alienígena e, por ser alienígena, teria poderes telepáticos. Assim, na mesma fala Aurélio já começa a imaginar um diálogo mental entre o burrinho e o menino, em que o burrinho vai descrevendo mentalmente tudo o que vê pela frente, exatamente como o menino teria pedido. Quando pergunto às crianças o que elas acharam, e me dirijo a Leonora, que estava pensativa, o próprio Aurélio responde,

dizendo que quase chorou (212), e credita a emoção ao "jeito de falar" do ator (215). Nayara murmura que achou emocionante (214), Ana Elis cita o tom da voz (222), que pareceu meio triste, e Aurélio outra vez se expressa, dizendo ter pena do menino, que não sabe ler, pois "deve ter deficiência" (228). Aurélio voltará a falar no tom da voz de Paulo Autran, atribuindo a emoção que sente à 'voz triste' do ator, na vivência de "As meninas" com esse mesmo grupo, no tópico 4.2.1.1 deste trabalho.

Excerto 3 – Conjecturando sobre o menino que não sabe ler

228	Aurélio	Ah, não sei, coitado do menino, <u>não sabe nem ler</u> , deve <u>ter deficiência</u> .
230	Kaíque	Ele <u>não sabe nem o nome dele</u> , aí a professora escreve o nome dele pra ele copiar...
231	Aurélio	Ele <u>não sabe nem o nome da rua</u> ...!
233	Kaíque	Aí a <u>professora escreve o nome dele pra ele copiar</u> , tipo, como é, ele faz aquelas coisas lá que eu esqueci o nome, que <u>a professora faz uma letra e ele tem que copiar</u> ...
234	Aurélio	Caligrafia.
235	Kaíque	É. Aí a professora põe tipo uma palavra grande, aí o <u>menino que não sabe ler, vai escrever, tipo, em japonês</u> .
236	Aurélio	<u>Vai escrever tipo assim: "Chauá aiá aiá dabá..."</u>

Aurélio e Kaíque encetam um tipo de diálogo em que ambos concordam que o menino está em situação desfavorável por não saber ler. Kaíque imagina que mesmo a professora escrevendo em letras garrafais na lousa, o menino vai copiar errado, e as letras sairão "tipo, em japonês" (235), o que interpretei como "garranchos", já que caracteres japoneses são indecifráveis para Kaíque e para as outras crianças desse grupo. Neste fragmento não fica claro que tipo de "deficiência" Aurélio atribui ao menino, e cheguei a pensar que ele queria dizer "dificuldade" não "deficiência". No decorrer da vivência, porém, as crianças (primeiro Ana Elis e depois Kaíque) passaram a se referir à deficiência citada por Aurélio como algum impedimento físico ou mental, e o sentido de deficiência acabou se embebendo dessa conotação, como veremos em excertos futuros.

Um ponto interessante que poderia ter sido explorado neste fragmento é a menção ao nome do menino por Kaíque, quando este diz, sobre o menino: "ele não sabe nem o nome dele" (230). Achei que Kaíque se referia ao fato de o menino não saber ler, como Aurélio acabara de salientar, mas talvez Kaíque tivesse alguma interpretação para o "Azul" que não foi devidamente explicitada: "Azul" poderia ser, por exemplo, apenas um modo de identificar o menino, não o nome, como quando se diz "a menina de óculos" para identificar a menina cujo nome se ignora. Seja como for, as menções de

Kaíque quanto ao menino não saber o próprio nome mereciam ter sido investigadas. Talvez rendessem um debate sobre se 'azul' seria nome, ou não; e, não sendo, o que representaria. As crianças discutirão o azul novamente, mais tarde, mas já será outro momentum.

Excerto 4 – Estranhamento quanto à forma do texto

244	Aurélio	Sabe o que eu não entendo? É por quê que no texto tem que ter tanta... (a linha é tudo igual assim).
245	Telma	Hã? Como assim?
247	Aurélio	Tipo assim, <u>eu acho que tinha que ser na mesma linha.</u>
248	Telma	Ahhh! Olha, ele tá estranhando porque vai mudando de linha, ao invés de ficar tudo na mesma linha, por que será?
249	Leonora	<u>Porque é um poema.</u>
250	Telma	A Leonora falou que é por que é um poema. Como assim, Leonora, explica?
251	Leonora	<u>Poema não vai tudo numa linha só. Só texto.</u>
252	Telma	Geralmente o poema vai mudando de linha? ((ela faz que 'sim' com a cabeça)). <u>E além de mudar de linha, tem alguma coisa que te chamou a atenção?</u>
253	Leonora	<u>Rima.</u>
254	Telma	Rima? Onde você viu rima, me fala.
255	Leonora	“Passear, conversar”.
257	Leonora	“Dizer, aparecer”.
259	Leonora	“Inventar, mar”.
260	Aurélio	Ô!
262	Leonora	“Jardim, fim”.
264	Leonora	“Escrever, ler”.
265	Telma	Isso, muito bem. <u>Vocês tinham notado isso também?</u>
266	Aurélio	<u>Eu, sim.</u>
268	Valéria	<u>É, mais ou menos.</u>
269	Telma	Mais ou menos? <u>Vocês gostam? O que vocês acham, fica mais legal?</u>
270	Sophie	<u>É, fica.</u>
271	Nayara	<u>Dá mais vida ao poema.</u>
272	Telma	Oi? Dá mais vida ao poema? Você gosta mais?
273	Janaína	<u>É, eu também gosto de rima.</u>

Por um momento, a condição do menino é deixada de lado e o grupo discute a forma do texto: Aurélio diz estranhar por que não foi tudo escrito na mesma linha, e Leonora, de fala tímida e suave, explica que "poema não vai tudo numa linha só" (251). A pedidos, Leonora também destaca todas as rimas que encontrou: "passear, conversar" etc. (255-264). Outras crianças dizem gostar de rimas, e Nayara enfatiza que rima "dá mais vida ao poema" (271). Pergunto se as crianças tinham notado as rimas, e Valéria responde "mais ou menos" (268). É fato que as rimas desse poema, ocorrendo entre o segundo e o quinto versos de cada estrofe, não são muito pronunciadas, mas interpretei essa 'não percepção' inicial (por parte de Valéria e de outras crianças), como indício da maestria da autora, que soube deixar a linguagem próxima da fala, e também como indício da arte do ator, que fez o mesmo. Vale lembrar que Rebeca, do Grupo 1, até mesmo viu o poema como um "desabafo" do menino (Excerto 10 do tópico 4.1.1.1).

A conversa é interrompida por um temporal, que Aurélio classifica de "tsunami" (276). Depois de algum burburinho, retomamos a discussão sobre o poema, como será visto no próximo fragmento.

Excerto 5 – O burrinho é companheiro e ensina ao menino o que ele não sabe

285	Telma	Por que vocês acham que ele quer tanto esse burrinho? Qual a ideia de vocês?
288	Ana Elis	Eu acho que, tipo, <u>ele nasceu com deficiência</u> e, tipo, <u>ele deve entender o burro, ele fala alguma coisa na mente dele e o menino entende. Aí ele iria querer o burrinho,</u> tipo, <u>o burro que vive na mata sabe mais as coisas</u> e ele não sabe. Então o <u>burro ensina</u> .
289	Telma	Hm-hmm. Pode ser, sim. E aí o burro é tipo um companheiro dele, é isso?
290	Ana Elis	É, <u>tipo um irmão</u> , mais ou menos.
292	Aurélio	Professora, eu também acho que esse menino queria o burrinho, porque <u>a mãe e o pai dele devem trabalhar bastante e também ele deve se sentir meio sozinho...</u> Ele quer um burrinho pra ter <u>um bicho de estimação que obedeça</u> , porque o burro é mais inteligente do que... porque quando as pessoas chamam assim... <u>quando as pessoas me chamam de burro</u> , eu sempre falo: "Obrigado!" e aí ela fala: "Mas eu te chamei de burro!", aí eu: "Você sabe que o burro faz parte de um dos animais mais inteligentes do planeta, né?"
302	Ana Elis	Aquilo que o Aurélio falou, <u>tipo um companheiro</u> , porque o pai trabalha muito com a mãe e aí <u>o menino fica sozinho</u> e ele precisa de uma <u>companhia</u> , né?

- 303 Kaíque Pra mim é tipo assim, ele é deficiente, aí na escola ele tipo sofre bullying porque... finge que tem doença nas pernas, aí os meninos ficam zoando dele porque ele não sabe jogar futebol... Aí ele quer ter um amigo, só um amigo, por isso ele quer ter um burrinho, porque os amigos da escola não ligam muito pra ele. Aí ele quer ter um burro, um animal pra ele cuidar.
- 304 Telma Você acha que ele sofre bullying e aí ele não tem amigo?
- 309 Kaíque É. Por isso ele não fala, porque senão... Na verdade é assim, porque o burro não fala, aí o burro também não iria falar mal dele, mesmo se ele falasse.
- 310 Telma Acontece muito na escola, bullying, e essas coisas?
- 311 Crianças Acontece!
- 313 Aurélio Professora, na minha outra escola, né, um menino mal me conhecia, ele já puxava minha blusa, tinha que ir sem cueca pra escola se não ele me dava cuecão e me pendurava no varal.
- 314 ((risos))
- 315 Kaíque Meu amigo, ele ficava zoando um menino lá, não era na escola, era na rua, aí o menino se escondia e pegava ele pela cueca e levantava ele até lá, aí ele: "Me solta! Me solta!".

A chuva continua, mas deixa de ser novidade, e o zum-zum-zum na sala arrefece um pouco. Aurélio e Kaíque voltam a fazer brincadeiras, e então pergunto ao grupo por que motivo eles acham que o menino quer tanto o burrinho (285). Ana Elis retoma o argumento de Aurélio sobre o menino ter deficiência (228) e o associa a um comentário anterior, também feito por Aurélio (198), que por sua vez havia se inspirado num comentário feito por César (190). Recapitulando: César havia sugerido que o menino azul seria alienígena, e Aurélio sugerira que, por ser alienígena, ele conseguiria ler a mente do burrinho. Ana Elis aparentemente descarta a característica extraterrena (atribuída ao menino por Aurélio e César) e faz uma associação direta entre deficiência e telepatia: por ter nascido com 'deficiência', o menino entendia as coisas que o burrinho falava "na mente dele" (288). Ana Elis também acrescenta que o burro "que vive na mata sabe mais as coisas" e pode ensinar ao menino.

Primeiro, é curiosa a associação que ela faz entre 'deficiência' e 'telepatia'. Naquele momento não perguntei a ela a que tipo de deficiência ela se referia, mas podemos conjecturar: o senso comum ensina que as pessoas que têm um sentido prejudicado aguçam mais os outros sentidos, então é possível que Ana Elis, a par desse conhecimento, tenha associado 'capacidade telepática de falar com animais' a 'maior

capacidade mental', e se o menino tinha alguma incapacidade física (ela diz que ele "nasceu com deficiência"), faria sentido ele aguçar alguma outra capacidade. E foi o que houve: segundo Ana Elis, o menino aprendeu a ler a mente do burrinho. Já uma possível explicação para o burrinho "ser da mata" me parece menos especulativa: burros são animais ligados ao agreste, e boa parte dos desejos do menino enumerados no poema tem sintonia com a natureza – flores, montanhas, rios, bichos, mar, jardim – por isso me pareceu convincente que o burrinho, em conexão com a mata, soubesse mais sobre coisas da natureza e pudesse ensiná-las ao menino.

No entanto, em lugar de perguntar a Ana Elis se o burrinho então seria um tipo de "professor" para o menino (o que teria certa lógica, já que ela falou em "ensinar"), perguntei se ele seria um "companheiro" (289) do menino. E eis que ela responde: como se fosse "um irmão" (290). A literatura é rica em histórias de amizades estreitas entre bichos e crianças, e acho que faz parte do inconsciente coletivo a noção de que crianças e bichos comunicam-se uns com os outros de um modo todo seu, num tipo de irmandade misteriosa, e Ana Elis pode ter feito uso dessa noção, ainda que de maneira intuitiva. Ela usa o argumento que lhe parece razoável – a comunicação telepática entre menino e burro – e descarta o que lhe parece supérfluo – a origem extraterrena do menino. Se o burro "que vive na mata" pode ser "um irmão" do menino, o menino não precisa ser alienígena para se comunicar com ele: um seria tão silvestre quanto o outro.

Na sequência, nesse mesmo fragmento, Aurélio considera que o menino quer o burrinho porque seus pais trabalham bastante e ele se sente sozinho (292). Ana Elis concorda: os pais do menino devem trabalhar muito, o menino fica "sozinho", e o burrinho seria sua "companhia" (302). A solidão do menino é motivo para ele buscar o burrinho, numa interpretação semelhante à feita pelas crianças do Grupo 1.

Kaíque absorve a sugestão de Aurélio sobre o menino azul ter "deficiência". Para Kaíque, essa deficiência seria alguma "doença nas pernas" que o impediria de jogar futebol. Kaíque então imagina que, por isso, o menino sofre bullying na escola, o que faz com que ele se volte para o burrinho, buscando nele o amigo que lhe falta (303). Kaíque parece também aderir à ideia de comunicação telepática entre o menino e o burro, e sugere que esta é uma das qualidades do animal: como o burrinho não fala, não falaria mal do menino também (309). Em outras palavras, ao menos o burrinho não faria bullying com o menino.

É interessante a ênfase que Kaíque dá quando comenta a falta que o menino sente de um amigo: "ele quer ter um amigo, só um amigo" (ao menos um amigo?) e depois, "ele quer ter um animal para ele cuidar". O menino quer o burrinho para não ficar sozinho, mas a amizade com o burro também daria um propósito à vida do menino: ele teria um amigo a quem cuidar.

Vale observar também o uso que Kaíque faz do verbo "fingir": ele o usa como "imaginar", "supor", "fazer de conta", sem a noção negativa de falsidade. Isto é, quando Kaíque diz "finge que tem doença nas pernas" (303), ele não está nos dizendo que o menino 'finge' ter uma doença nas pernas, mas está nos convidando a 'imaginar' ou 'supor' que o menino tem uma doença nas pernas. Esse uso de 'fingir' como 'supor' surgirá novamente em falas posteriores do garoto: nos turnos 392 e 564, Excerto 12.

Como Kaíque havia associado "bullying" e "escola" ao falar que os colegas do menino azul "ficavam zoando dele", arrisquei perguntar se acontecia muito bullying na escola (310). Todos respondem que sim (311). Aurélio espontaneamente conta sobre o bullying de que era vítima na antiga escola (313), e Kaíque conta de um amigo que sofria bullying na rua onde morava (315). Percebi que minha pergunta levava a outras instâncias e tentei trazer o tema de volta ao poema, perguntando se todos achavam que o menino azul sofria bullying, e se poderia ser outra coisa, ou não.

Excerto 6 – Estranhamento sobre o azul: I

319	Telma	O que vocês tinham pensado antes da ideia do bullying?
Ou vocês já tinham pensado isso logo?
320	Aurélio	Eu tinha pensado isso logo.
321	Telma	Pode ser outra coisa, ou não?
322	Crianças	<u>Pode.</u>
324	Ana Elis	<u>Pode ser que ele se sinta sozinho.</u>
325	Sophie	<u>Ele é azul...</u>
326	Telma	"Ele é azul?"... Aí se ele é azul, o que acontece?
327	Sophie	Ele pode... Ah...! ((risos))
329	Telma	Sophie... É Sophie, né? Você falou que ele É azul e aí...?
<u>por ele ser azul, ele é diferente, é isso?</u>
330	Sophie	<u>É!</u>

- 331 Aurélio Mas todo mundo é diferente.
- 332 Valéria Se fosse igual...
- 333 Ana Elis Mas ninguém é azul.
- 335 Janaína Pessoa azul pode... ele não pode ter amigo, porque é diferente dos outros.
- 343 Ana Elis Bom, eu achei um pouquinho estranho, porque... "menino azul"... a família dele poderia ser azul, por gerações.
- 344 Telma Você acha que por gerações a família dele é azul?
- 345 Ana Elis Sim, aí por ele ser azul, na escola ninguém aceitava ele porque achava que era má influência e tal... Aí contava para os pais e os pais não gostavam, falavam pra ficar longe, mas aí como os meninos não iam muito com a cara dele, os meninos ficavam tirando sarro dele, e tal.

A ideia de que azul seria a cor da pele do menino tinha vindo à tona no primeiro momento, quando César sugeriu que o menino parecia "alienígena, ele é azul" (190), e Aurélio concordou dizendo "só faltou ter antenas" (192). As discussões subsequentes abordaram outros aspectos do poema, e agora, ao falar em doença nas pernas e em bullying, o azul volta à baila, após a menção de Sophie de que "ele é azul" (325). Como a discussão sobre o azul brotou da menção ao bullying, parece clara a conexão que a garota faz entre o bullying e o azul. Sophie, porém, hesita em levar o raciocínio adiante (327) talvez por antever a associação que se desenhava. Eu mesma acabo precipitando o raciocínio de que "azul" é "diferente" numa pergunta a Sophie (329), e ela concorda (330).

Logo em seguida as crianças começam a argumentar e contra-argumentar: Aurélio pondera "Mas todo mundo é diferente" (331) e Ana Elis argumenta "Mas ninguém é azul" (333). Se tratarmos "todo mundo" e "ninguém" como referências à humanidade, e cada afirmação como um conjunto, os elementos do conjunto "Todo mundo é diferente" seria composto de toda a espécie humana, incluindo o menino azul. No entanto, se a este conjunto adicionássemos a restrição "mas ninguém é azul", ou seja, "Todo mundo é diferente, mas ninguém é azul", esse conjunto seria composto exatamente dos mesmos elementos do primeiro conjunto, isto é, toda a espécie humana, excluído, porém, o menino azul, uma vez que as crianças o imaginaram como "sendo" azul. Somos todos diferentes, porém "mais diferente" é o raro menino azul, como se vê na fala de Janaína: "Pessoa azul... ele não pode ter amigo, porque é diferente dos outros" (335), ou seja, por ser azul, ele estaria/seria excluído. Até aqui, as crianças parecem estar esboçando o motivo para o menino querer um burrinho como amigo, e esse motivo seria decorrente da rejeição sofrida, por "ser" azul.

Ana Elis, que havia dito que "ninguém é azul", levanta a hipótese de que a "família do menino poderia ser azul, por gerações" (343). A menina intui um estigma quando mapeia os meandros do preconceito: "por ele ser azul, na escola ninguém aceitava o menino porque achava que era má influência". Tal estigma, ao invés de ser desfeito pelos pais dos colegas do menino azul, é retroalimentado por eles. Segundo Ana Elis, quando ouviam falar do menino azul, "os pais não gostavam, e falavam [para os filhos] pra ficar longe". Tal atitude dava o aval para rejeitar o menino e a decorrência seria o bullying: "os meninos ficavam tirando sarro dele" (345).

Excerto 7 – Estranhamento sobre o azul: II

- 357 Aurélio Eu acho que o burro é inteligente, mas eu tô achando, né, na teoria que falaram... que o menino... eu acho que a família dele veio de uma geração de cuidadores de animais. Aí ele queria ter um burro que também tinha a mesma deficiência que ele... aí o burro entendia ele... que ele achava, na imaginação DELE, que o burro podia falar... que os nomes das flores, tipo, "isso é uma rosa, isso é um girassol", falar o nome dos rios, "esse é o rio..." acho que é um lago ou um rio Butantã lá...
- 358 ((risos))
- 359 Telma E você falou que o burro teria a mesma deficiência do menino... e qual seria essa deficiência?
- 360 Aurélio Ah, não sei, ele devia ter a mesma cor, porque o garoto devia sofrer muito bullying na escola, porque na maioria das escolas... Ó, gente, as pessoas que são negras e estão aqui presenciando esse momento, isso não é preconceito.
- ((silêncio))
- 361 Telma ((Valéria Valéria, o que você quer falar? Deixa a Valéria se levanta a mão)) expressar.
- 362 Valéria Eu acho que a gente não pode fazer bullying, porque a gente não vai ganhar nada com isso, a gente só vai ganhar a tristeza do outro.

Uma sombra paira sobre o menino azul desde o começo desta vivência: ele seria alienígena, sozinho, deficiente, teria doença nas pernas, não jogaria futebol... Em contrapartida, teria a capacidade de entender o burrinho por telepatia, sugerida primeiro por Aurélio, quando este supôs que o menino era alienígena (198); depois por Ana Elis, quando ela sugeriu que o menino "nasceu com deficiência, e deve entender o burro" (288); e agora novamente por Aurélio, ao dizer que o burro entendia o menino (357) e tinha "a mesma deficiência que ele" (357). Para entender melhor o que seria essa 'deficiência' que parecia facilitar a comunicação telepática, perguntei a Aurélio qual ela seria (359). Ele responde "não sei, ele devia ter a mesma cor" (360).

O garoto infere que o menino azul sofreria bullying devido à cor, e ao tentar explicar o porquê da inferência, interrompe a explicação no meio: "o garoto devia sofrer muito bullying na escola, porque na maioria das escolas...". Embora ele não termine a frase, fica claro, pela justificativa que vem depois – "ó, gente, as pessoas que são negras e estão aqui presenciando esse momento, isso não é preconceito" – que sua inferência se originou do bullying que ele deve ter visto ser praticado contra crianças negras nas escolas pelas quais passou. Ele sabe que o bullying de caráter racial existe e sua fala se torna ainda mais contundente porque as crianças sabem que ele já estudou em outras escolas, onde também sofreu bullying, conforme contou em momento anterior, nesta mesma vivência (Excerto 5, turno 313). Faz-se um breve silêncio e Valéria, então, pede a palavra e dá um depoimento antibullying (362). As crianças então explicam o que entendem por bullying: "xingar, bater, humilhar, não aceitar diferenças..." (366 a 370), dão exemplos de situações de bullying (371), e falam de uma peça que montaram com outras alunas, na Sala de Leitura (401 a 428), para alertar contra o bullying.

O tema do bullying continuará voltando à baila até o fim da vivência, com as crianças confidenciando casos em que ficaram ao lado de amigos que sofriam bullying, e situações em que se sentiram vítimas de bullying por parte de outros colegas. Entre as situações citadas, "ter o cabelo puxado", "ser excluído de brincadeira", e chantagens emocionais com ameaça de romper a amizade – todas elas classificadas como bullying pelas crianças. Em alguns casos, talvez não houvesse "relação desigual de poder", um dos pilares da caracterização de bullying, mas, pelos relatos, a pressão psicológica causou sofrimento pelo medo de rejeição e de perda das amizades, e entre manter a suposta amizade e manter princípios de conduta que ainda estão em formação, algumas crianças cederam à pressão.

Excerto 8 – Cães são tão bons amigos quanto o burrinho e vice-versa

430	Ana Elis	Se eu tivesse um burrinho desse texto, eu iria querer <u>cuidar dele, tipo, a cachorra que eu tenho</u> , sempre que eu finjo que estou dormindo, assim, <u>ela sobe na minha cama, e fica lá deitada, aí eu pego ela assim, e coloco ela bem do meu ladinho e fico assim, dormindo...</u>
440	Janaína	A Jasmine, né, hoje eu estava falando com ela no <u>whatsapp, porque ela me chamou. A Jasmine, antes, quando ela não tinha cachorro, ela se sentia sozinha, aí faz sei lá quantos dias que ela ganhou um cachorrinho.</u>
441	Valéria	Uns meses. Foi ano passado.
442	Janaína	É, uns meses, um ano, sei lá. A Jasmine hoje ela mandou uma foto né, <u>aí que nem no texto, se fosse pra Jasmine, em vez dela estar falando do burrinho, ela iria falar do cachorro dela.</u>

No início das vivências com "O menino azul", ocorre algum estranhamento com a opção do menino por um burrinho. "Por que não um cachorro ou um gato?" – as crianças, em geral, questionam. Mas à medida que a discussão avança, prevalece o sentido de o burrinho equivaler a um grande amigo, muitas vezes humano, mas às vezes canino, como visto neste fragmento, em que Janaína destaca o bem que um cachorrinho fez para sua amiga Jasmine, que se sentia sozinha antes de ganhá-lo (440/442).

Excerto 9 – O belo mundo do(s) poema(s)

446	Telma	César, fala alguma coisa, você tá tão quietinho...! O que que você achou? ((silêncio)) Vamos conversar então do poema de novo. Olha só: "Os dois sairão pelo mundo que é como um jardim", <u>o que vocês entenderam disso "Os dois sairão pelo mundo que é como um jardim"?</u>
447	Aurélio	Eu entendi uma coisa.
448	Telma	O quê, Aurélio?
449	Sophie	Deixa o César falar.
450	Janaína	Gente, vamos deixar o César falar.
452	Aurélio	Eles vão viajar pelo mundo, porque...
453	Sophie	O César também tem que falar, não é só a gente, não.
454	Aurélio	<u>o mundo é tão belo aí, porque aqui o mundo é um... O mundo devia ser um inferno, porque isso aqui é muito poluído.</u>
455	Telma	"Aqui" que você fala, é o mundo que a gente vive?
456	Aurélio	É. Isso aqui não é Terra não, <u>isso aqui é um inferno!</u>
457	Telma	E você acha que <u>o daqui ((aponto para o poema)) é diferente do que a gente vive.</u>
458	Aurélio	<u>Eu queria morar nesse mundo ((aponta o poema)), porque nesse aqui é um inferno.</u>
459	Telma	E aí, o que vocês acham? Vocês concordam?
460	Crianças	Não!
461	Telma	Não? Por que não concordam?
462	Valéria	Porque aqui é a Terra, <u>o inferno fica lá embaixo.</u>
463	Kaíque	<u>Se fosse sem as igrejas ia ser um inferno mesmo!</u>
464	Ana Elis	É mesmo, seria <u>muita ganância.</u>

César se manifestou poucas vezes durante a vivência e percebendo esse silêncio, começamos a chamá-lo para a discussão. Tento chamá-lo de volta ao menino azul, lendo o verso "E os dois sairão pelo mundo, que é como um jardim", que eu julguei

mexeria com a imaginação deles. César não quis comentar, mas Aurélio sim, e compara o "mundo belo" (454) do menino azul, onde ele "queria morar" (458), ao "mundo aqui", que seria um "inferno", "muito poluído" (454). As crianças discordam do que Aurélio diz, mas não na comparação entre o 'mundo do poema' e o 'mundo onde vivemos', como pensei que fariam, mas 'concretamente', na comparação entre 'a Terra, onde vivemos' e 'o inferno, que fica lá embaixo' (462). Logo em seguida, porém, mostram concordar com Aurélio quando acrescentam que aqui, "se fosse sem as igrejas, ia ser um inferno mesmo" (463), pois então seria, sim, "muita ganância" (464). Seriam as igrejas um refúgio nesse mundo que já não ilude crianças de nove anos?

Só então me dei conta que a inocência a que se referia Dominick, do Grupo 1, quando disse que o menino azul era "puro, inocente" (Grupo 1, turno 293), e que até agora eu atribuíra à ideia de azul como a cor da pureza, uma estratégia *top-down*, poderia ser constatada também em pistas textuais, *bottom-up*: a descrição do mundo "que é como um jardim, apenas mais largo e talvez mais comprido e que não tenha fim". Talvez, na percepção de Dominick, só um menino inocente poderia imaginar um mundo tão belo, porém tão distante da imagem "desse mundo aqui" em que padecem nossas crianças reais.

Excerto 10 – Ficção como refúgio, redenção, letramento

480	Telma	Quem quer falar sobre qual história iria inventar?
481	Aurélio	Eu..!
482		((risos))
483	Telma ((rindo))	Pera aí, só um minuto, vamos ver se as outras pessoas querem.
484	Janaína	A Ana Macedo.
485	Telma	Você quer, Ana Elis?
486	Ana Elis	Tipo... eu iria querer <u>inventar uma história</u> , tipo, lá na televisão, não sei se todo mundo já assistiu <u>Matilda, tem uma história que a família dela não ligava pra ela...</u>
487	Valéria	Eu vi! E a diretora da escola, tipo, <u>maltratava ela</u> , eu vi o filme.
488	Ana Elis	<u>Trancava ela, no sufoco.</u>
489	Kaíque	A Matilde, eu conheço.
490	Crianças	É MatilDA!
491	Valéria	<u>Ela tinha superpoderes...</u>
492		((burburinho))

493	Ana Elis	Aí eu ia <u>escrever uma história</u> , tipo, do que eu já vivi no passado, tipo, a Sophie fazia bullying e <u>eu ficava do lado dela com medo dela parar de ser minha amiga</u> .
494	Sophie	Hã?
495	Ana Elis	Fazia com o Juliano.
496	Janaína	É, é mesmo, Sophie.
497	Ana Elis	Aquele lá, do braço quebrado.

Faço outra tentativa de envolver as crianças na discussão do poema citando os versos sobre o menino querer um burrinho que contasse histórias bonitas, e pergunto que histórias elas contariam. Ana Elis, então, diz que se inspiraria em *Matilda*. Baseado em livro homônimo do escritor britânico Roald Dahl, *Matilda* é um filme de 1996 que se tornou um clássico das sessões da tarde, e que a maioria das crianças ali dava mostras de conhecer. Em resumo, a garota Matilda, que tem em torno de sete anos, é um pequeno gênio, cujos pais são relapsos e não a matriculam na escola no tempo certo. Ela aprende a ler sozinha e passa a estudar em livros que ela mesma toma de empréstimo na biblioteca pública. Quando os pais finalmente a matriculam, eles escolhem uma escola dirigida por uma tirana, que maltrata e humilha Matilda e as outras crianças, provocando revolta e indignação em Matilda. Com a ajuda de uma querida professora e fazendo uso de suas habilidades telecinéticas, Matilda consegue superar as dificuldades, proteger os colegas da ira da diretora, pregar várias peças nessa mesma diretora e expulsá-la da escola, que passa a ser dirigida pela professora querida, que adota Matilda como filha.

Faz sentido que obras infantojuvenis abordem o ambiente escolar, onde as crianças travam relações que podem marcá-las e perdurar por toda a vida. Então não chega a ser surpresa que duas obras citadas pelas crianças tenham relação direta com a escola, como *Carrossel*, no Grupo 1, e *Matilda*, no Grupo 2. Em ambas, personagens prepotentes, como a diretora, aprendem uma lição, e personagens humilhadas e injustiçadas superam as dificuldades e protagonizam finais felizes. Exceto por algumas raras exceções, finais felizes são uma constante na literatura para crianças, pois são fruto de uma escolha ética do autor: não só porque a felicidade do protagonista dá esperança ao leitor, tornando-o feliz por tabela, mas também porque promovem um senso de justiça: os heróis alcançam a felicidade porque a buscaram, mas também porque cultivaram outras virtudes, como honestidade, coragem, justiça. (Nikolajeva, 2017, p. 93).

Ana Elis não entra em detalhes sobre a história inspirada em *Matilda* que pretende contar (486), mas diz que é algo que já viveu no passado, envolve bullying infligido a um garoto da escola por uma das colegas do grupo, bullying com o qual Ana Elis teria sido conivente por medo de perder a amizade da colega (turno 493). Despertou minha atenção o fato de Ana Elis querer escrever uma história sobre esse bullying do qual ela se arrepende de ter sido cúmplice (493). Não tenho meios de afirmar que Ana Elis passou a sentir empatia pelo menino que sofria bullying depois de assistir a *Matilda*, mas o episódio revela que ela se sentiu tocada pela ficção: certamente por *Matilda*, e talvez por "O menino azul". Em algum momento ela percebeu que deveria refrear seu impulso por autopreservação em nome do bem-estar do garoto, vítima de bullying. Desejosa de uma postura mais ética, Ana Elis escreveria a história numa tentativa de desculpar-se com o ofendido (e decerto também consigo mesma), e reparar o erro, resgatando o garoto de seu sofrimento, e fazendo justiça, ao menos na ficção.

Excerto 11 – Conjecturando sobre "Rua das Casas"

500	Telma	É, deixa eu ver... Nayara, e você também tá tão caladinha! Você não quer falar nada? Olha, vamos ver aqui, a última parte: "Quem souber de um burrinho desses, pode escrever para a Rua das Casas, Número das Portas, ao Menino Azul que não sabe ler".
501	Aurélio	Ah, professora! Ele deve ter <u>deficiência de leitura</u> , ou ele <u>deve ser mais novo</u> .
502	Nayara	Ele <u>não sabe o nome da rua onde ele mora</u> .
503	César	Ele deve ser <u>deficiente</u> .
504	Aurélio	<u>Deficiente do quê, de visão?</u>
506	Ana Elis	Ou <u>não sabe ler</u> .
539	Telma	O que vocês entenderam, o que é Rua das Casas e Número das Portas?
540	?	É uma casa cheia de coisas...
541	Valéria	A rua tem as casas e as casas têm as portas.
543	Kaíque	E as casas têm as portas e as janelas, <u>aí como o número fica na porta, ele falou a porta, porque ele não sabia ler e o nome das ruas ele não sabia e ele falava "ruas", e a porta das casas não tem números? Ele não falava o número, porque ele não sabia ler e aí ele falava "porta" mesmo</u> . Tipo assim: "Mãe, abre a porta, por favor, que eu vou pra escola!"

- 548 Telma O que você acha, Leonora?
- 549 Leonora Como ele não sabia ler, então ele não explicou direito.
- 550 Telma Ele não explicou direito, e aí você vai na Rua das Casas ? Onde fica a Rua das Casas?
- 551 Leonora A gente não ia saber.
- 553 Valéria É, ele não sabe nem o nome da rua que ele mora.
- 554 Leonora Ou o nome da rua é "Casas".
- 558 Ana Elis Eu achei meio que estranho essa Rua das Casas, tipo, Rua das Casas e ele não sabia o nome da rua e ele falou Rua das Casas, Número das Portas, ele não sabia o nome dos números, "ao Menino Azul que não sabia ler", então faz um pouquinho de sentido, não sei.
- 559 Telma Faz um pouquinho de sentido, mas...?
- 560 Ana Elis Tipo, o menino era deficiente, aí ele não sabia o nome da rua, aí ele falava Rua das Casas.

Levanto a questão do endereço do menino azul, sem chamá-lo de endereço, e as crianças mostram já tê-lo identificado como tal: argumentam que o menino não sabe ler, e por isso desconhece o nome da rua e o número, como resumiu Kaíque: "A porta das casas não têm números? Ele não falava o número, porque ele não sabia ler, e aí ele falava 'porta' mesmo" (543). Ana Elis tomou a mesma direção: como o menino não sabia ler, "fazia um pouquinho de sentido" ele não saber os nomes da rua e dos números (558).

Leonora argumentou a favor do menino, conjecturando que o nome da rua talvez fosse mesmo "Casas" (554), e Aurélio sugeriu que talvez o menino fosse "mais novo" (501), motivo para ele ainda não ir para a escola e, portanto, não saber ler, mas esse dado não chamou a atenção das outras crianças. A ideia que ainda perdurava era a de que o menino seria 'deficiente', termo presente nas falas de Aurélio (501), César (503) e Ana Elis (560). Eu lhes propus, então, que pensássemos em outra razão, deixando de lado a ideia da deficiência, e eis que as crianças produzem outras razões significativas, como veremos no próximo fragmento.

Excerto 12 – Conjecturando sobre o azul do menino

- 561 Telma Vamos supor que o menino não é deficiente. O que pode ser... Por que ele chama azul, sem ser isso?
- 564 Kaíque Tipo assim, finge que a família dele é pobre, aí ele passa fome e aí ele fica azul, porque ele não tem muita coisa pra comer e aí ele fica azul. Aí, tipo assim, a casa dele não é muito forrada, não tem muito tijolo, aí ele passa frio e, tipo, fica com frio, ele não tem cobertor e aí ele fica azul com frio e de fome.
- 567 Aurélio Professora, é que nem o meu pai diz: "Eu tô azul de fome" ((risos))
- 568 Janaína Onde ele estuda também tem que dar comida, não é, professora?
- 569 Telma Onde ele estuda deveria dar comida?
- 571 Janaína Porque todas as escolas dão comida para as crianças.
- 572 Sophie Não, todas, não. claro-escuro
- 573 ? Algumas têm que comprar.
- 574 Valéria Algumas têm que trazer.
- 591 Telma Você diz que não se identifica com o Menino Azul?
- 592 Ana Elis Não, porque ele é azul porque que nem o Kaíque disse, que na casa dele não tem muito tijolo, não tem nem cobertor porque a família dele é pobre, eu fiquei pensando, eu acho que ele é azul exatamente por causa disso e um dia estava muito frio e ele foi pra escola e ficou azul, porque ele era pobre e não tinha dinheiro suficiente pra pagar uma escola eficiente. Aí ele ficou numa escola pobre, aí ele ficava com muito frio e os meninos ficavam fazendo bullying com ele, por causa que ele era azul, chamando ele de "azulzinho".
- 614 Sophie Eu acho que ele ficava azul porque os pais deles não tinham muita coisa pra dar pra ele, e não tinha como dar um quarto só pra ele.
- 615 Ana Elis Como uma família pobre.
- 619 Kaíque Pra mim é tipo assim ó, quando estava chovendo ele tinha que ir pra escola, aí ele não tinha dinheiro pra comprar um guarda-chuva, mas ele ia pra escola mesmo que estivesse chovendo, aí ele tomava frio e ficava azul!

Com o intuito de trazê-los de volta a "O menino azul" e fazê-los tomar outros caminhos para explicar incongruências no poema, voltei a pedir que buscassem outras explicações para o azul do menino (561). Kaíque então nos convida a imaginar que a família do menino é pobre (outra vez Kaíque usa o verbo "fingir" com o sentido de "supor ou "imaginar").

O menino, então, não teria muito o que comer, nem como se proteger do frio: "ele não tem cobertor", e sua casa "não é muito forrada, não tem muito tijolo", e então ele "fica azul com frio e de fome" (564). Aurélio prontamente concorda, lembrando que seu pai sempre diz "tô azul de fome" (567). Janaína tem suas dúvidas quanto ao argumento da fome, já que, em seu entender, "todas as escolas dão comida para as crianças" (568/571). De fato, escolas administradas pelo estado ou município deveriam dar refeições regulares para os alunos, como a escola Vera Lúcia faz, mas algumas não o fazem da forma adequada⁴. Assim, embora o argumento de Janaína esteja certo, a observação contrária, de Sophie (572) e Valéria (574), de que "nem todas dão comida", também está.

Ana Elis diz que ficou pensando no que Kaíque havia dito sobre o menino azul, "que na casa dele não tem muito tijolo", e concordou com o argumento de que o menino devia passar frio e fome: "ele é azul exatamente por causa disso" (592), ela comenta e completa que, como um dia ele passou muito frio na escola e ficou azul, "os meninos ficavam fazendo bullying com ele", chamando-o de "azulzinho". Aqui cabe outra observação. Ana Elis diz que o menino "era pobre e não tinha dinheiro suficiente para pagar uma escola eficiente", e por isso estudava numa escola pobre, onde passava frio. Embora a questão discutida neste fragmento seja o azul, e Ana Elis esteja atribuindo ao frio o azul do menino, sua escolha de termos para caracterizar a escola, que não seria "eficiente" e, aliás, seria pobre a ponto de um aluno passar frio em suas dependências, indica que ela talvez já estivesse refletindo nos motivos para o menino não saber ler: uma escola sem recursos, ineficiente no ensino.

Achei curiosa a descrição dada à habitação do menino azul, como uma casa que "não tem muito tijolo", como se houvesse variação na espessura das paredes das casas, algumas construídas com tijolos finos, ou "pouco tijolo", que dariam pouca proteção contra o frio. Por isso acredito que a expressão "não tem muito tijolo" foi a solução que Kaíque encontrou para falar que o menino talvez more num barraco de madeira ou lona, habitação vulnerável ao frio e ao vento. Talvez, por não saber onde os participantes da vivência moravam de fato, Kaíque tenha tido o pudor de usar esse eufemismo.

⁴ Em novembro de 2017, a notícia de que um aluno de oito anos desmaiou de fome numa escola do Distrito Federal causou comoção nacional. Não havia escola perto da residência do menino, e ele passava duas horas no ônibus escolar até chegar à escola, às 13h00. A mãe, desempregada, não tinha recursos para alimentar adequadamente os seis filhos e confiava na escola para lhes dar refeição. A escola, porém, só fornecia biscoitos e suco no meio da tarde, e o menino ficava às vezes dois dias sem alimentação adequada. Para o professor da UnB e especialista em educação Alfonso Galvão, ainda que casos como o dessa criança não sejam muito comuns, o episódio é uma "metáfora da crise do sistema educacional". Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/mae-de-menino-que-desmaiou-de-fome-no-df-fala-sobre-a-dificuldade-de-ser-mae-e-pai.ghtml> Consultado em 19 jan 2018

Kaíque fecha a sequência de associar o azul do menino ao frio ao sugerir que ele não teria dinheiro para comprar guarda-chuva, mas ia para a escola mesmo debaixo de chuva, e aí "tomava frio e ficava azul". A chuva torrencial que caía aquela tarde já tinha passado, mas é provável que Kaíque tenha se inspirado nela ao propor esta última hipótese.

Tinham-se transcorrido 38 minutos desde que havíamos ouvido Paulo Autran interpretar o poema, era hora de encerrar a discussão e passar para a sessão de desenhos, então comentei com elas que em nenhum momento o menino azul pedia um burrinho que trouxesse comida, e perguntei "será que ele passa fome mesmo?" (632). Aparentemente o cansaço começava a abatê-las e a única a responder foi Sophie: "Não, porque se ele estuda em uma escola, ele deve ter alguma coisa, né?" (633). Disse-lhes então que, se elas se lembrassem de outras coisas, poderiam falar enquanto desenhavam (636). Distribuí os cadernos de desenho, e lhes pedi que fizessem um desenho sobre "O menino azul", e sobre o que tinham sentido ao ler o poema (642/644/651). Elas conversaram sobre várias coisas e comentaram entre si sobre os desenhos que fariam, mas não chegaram a falar nada diferente do que já haviam dito durante a discussão, a não ser, talvez, Aurélio, que disse "Eu vou fazer o menino com roupa azul, tudo de jeans. Se ele é o menino azul...!" (676), levantando, assim, a hipótese da cor da roupa para o azul do menino, algo que não tinha sido discutido aquela tarde.

Algumas crianças desse grupo acabaram colorindo de azul não só o menino como a roupa do menino, o que pode ser um indício de que ouviram Aurélio falar sobre a roupa. Ou vice-versa. Isto é, como Aurélio falou sobre a cor da roupa quando as outras crianças já estavam desenhando, ele pode ter observado os desenhos delas e expresso em voz alta o que algumas já expressavam na ilustração. De qualquer forma, acho que esse dado pode ser interpretado como mais uma leitura que elas fizeram: o azul do menino seria devido à cor da roupa que usava.

Bastante expansivo, antes de falar sobre a cor da roupa, Aurélio já havia dito que faria "o menino e o burro sentados" (665), o que ele de fato fez, o menino ao lado do burro, como dois amigos, como veremos nas ilustrações. Valéria disse que faria "o menino e a árvore" (662) e Janaína, "a casa dele" (661). Ninguém desenhou a casa do menino, mas em quase todos os desenhos o menino apareceu acompanhado de árvores, de flores e do sol.

Quando anunciei que estávamos ali havia uma hora e tínhamos de parar, ouvi um "Ahhh..!" coletivo. Nayara disse "Que pena! Sério, que pena!" (688); Janaína, "Gostei muito dessa aula" (689); Kaíque, "Adorei" (690); Ana Elis confessou "Eu achando que ia ser muito chato" (691) ao que Nayara concordou "Eu também achei que ia..." (693)

4.1.2.2 Síntese e discussão dos resultados de 'O menino azul': Vera 2

Uma das interpretações predominantes nas leituras desse poema entre as crianças brasileiras é que azul seria a cor do menino, como vimos nesta vivência. Certamente porque, se temos um adjetivo posposto a um substantivo, intuitivamente tendemos a uma leitura restritiva; e o adjetivo, no caso em pauta, 'azul', estará qualificando e restringindo o substantivo, no caso, 'menino'. Mas 'menino' e 'azul' no poema estão em maiúsculas, e Menino Azul poderia ser o nome do menino, como Olavo (330) e Dominick (337) do Grupo 1 sugeriram. O título, porém, contraria essa leitura, pois é "O menino azul", e embora usemos artigos definidos quando nos referimos a pessoas, por exemplo, "a Rapunzel é aquela de longas tranças", ou "a Cinderela perdeu o sapatinho de cristal", ao darmos título às histórias delas, dizemos apenas o nome, sem artigos, "Rapunzel" e "Cinderela".

Ainda assim, supondo que Menino Azul seja o nome, proponho um exercício: substituir Azul por outro nome próprio que seja também um adjetivo: Divino, Modesto e Próspero, por exemplo. Teríamos, à semelhança do nome composto Menino Azul, os nomes também compostos Menino Divino, Menino Modesto e Menino Próspero. E mesmo admitindo que Divino, Modesto e Próspero sejam prenomes, nossa mente nos leva a fazer diferentes associações interpretativas com relação às suas qualidades denotativas, especialmente porque Divino, Modesto e Próspero são prenomes incomuns, ou melhor, são mais comuns como adjetivos do que como prenomes, e nossa mente tende a privilegiar o mais conhecido. Assim, nossa mente irradia sobre cada um desses personagens que acabamos de inventar a carga denotativa do prenome que também é adjetivo. O mesmo ocorre com o composto "Menino Azul": ainda que 'Azul' possa ter a função de prenome, ele é tão raro nessa função que nossa mente, que privilegia o mais conhecido, irradiará sobre tal personagem as qualidades do azul.

Uma vez que a cor azul causou forte impressão sobre a leitura das crianças, destacarei nos próximos parágrafos alguns achados de um recente estudo intitulado *A psicologia das cores: como as cores afetam a razão e a emoção* (2013). Segundo a autora Eva Heller, "não existe cor destituída de significado", mas como conhecemos

muito mais sentimentos do que cores, "cada cor pode produzir muitos efeitos, frequentemente contraditórios" (HELLER, 2013, p.17). Para descobrir como as pessoas relacionam sentimentos a cores, Heller consultou cerca de duas mil pessoas com idade entre 14 e 97 anos, das mais diferentes profissões: arquitetos, açougueiros, empacotadores, floristas, linguistas, músicos, sapateiros, tradutores... Os consultados falaram sobre suas cores prediletas e preteridas, sobre efeitos que as cores podem ter, e sobre a "cor típica" de cada sentimento ou conceito, levando em conta treze cores e cento e sessenta sentimentos/conceitos. As cores foram azul, vermelho, amarelo, verde, preto, branco, laranja, violeta, rosa, ouro, prata, marrom e cinza; e dentre os 160 sentimentos/conceitos, cito amor, ódio, amizade, confiança, inteligência, alegria, pureza, paixão, inveja, esperança, felicidade, ciúme, solidão... O azul revelou-se a cor preferida para 45% dos consultados. O verde ficou em segundo lugar com 15%, o vermelho em terceiro com 12%, e o preto em quarto com 10%. As outras cores tiveram menos de 10% da preferência dos entrevistados (HELLER, 2013, p. 48) Trago, nos próximos três parágrafos, algumas reflexões sobre a cor azul com base nos dados obtidos por Heller. Onde devido, indico, entre parênteses, a página do supramencionado livro.

Azul é a cor do céu, a cor eterna: não à toa, a cor azul foi apontada como a cor típica representativa da simpatia, da confiança e da amizade, sentimentos cuja autenticidade se confirma pela constância, pela resistência ao teste do tempo. Assim, pela experiência de ver o céu dia após dia, e talvez pensar nele como "a morada do bem", nós tendemos a associar o azul a sentimentos bons e duradouros. Analogamente, o azul é também associado à fidelidade. Na Inglaterra, azul e fidelidade estão estreitamente associados: "*true blue* significa fidelidade inquestionável" (p. 25) e teria inspiração na tintura *true blue*, ou *Coventry blue*, que na Idade Média produzia um azul imutável. A cor azul foi também considerada como a mais representativa do mérito, da independência, da inteligência, da eternidade. A propósito, em muitas culturas o azul é representativo do divino, porque "os deuses vivem no céu e azul é a cor que os rodeia" (p. 27). De fato, no catolicismo, muitas igrejas pintam as abóbadas de azul para simbolizar o céu; e a imagem da Virgem Maria é comumente apresentada vestindo um manto azul, associado à pureza. De maneira semelhante, no hinduísmo a pele do deus Krishna, forma humana do deus Vishnu, tem cor azul para sinalizar sua origem celeste (p. 27). No Brasil, sabemos que "está tudo bem" com um amigo quando a essa pergunta ele nos responde "tudo azul".

Mas o azul também pode expressar disposições nada positivas: é a cor mais identificada com frieza, possivelmente porque mãos e lábios ganham um tom azulado quando expostos ao frio intenso. Como exemplo de associação do azul ao frio, Heller cita comentário feito pela crítica de arte Helen Kay ao "período azul" do espanhol Pablo Picasso: "o famoso azul de Picasso é o azul da miséria, dos dedos frios, das frieiras, dos lábios exangues, da fome" (p. 28).

O azul também foi considerado representativo da distância e do anseio, quando este reflete um desejo por algo inalcançável (ou quase), e que talvez provoque angústia e saudade, como indica o gênero musical *blues*, originado dos cantos religiosos africanos, e ressignificados, durante a escravidão no sul dos Estados Unidos, em canções carregadas de melancolia.

Voltando, então, a "O menino azul", e à vivência com o Grupo 2, encontramos entre as explicações que as crianças deram para o azul do menino algumas relacionadas à fome e ao frio. Quanto a isso é interessante notar que os dados do estudo de Heller foram enfáticos: 44% dos consultados responderam que o azul é a mais fria das cores; 23% indicaram o branco, 15% o prata, e 11% o cinza. E como vimos, o frio foi uma das explicações dadas por Kaíque para o azul do menino, que teria tomado chuva, sentido frio, e ficado azul (turno 619). A outra hipótese era a que a casa do menino não seria muito forrada, ele não teria cobertor, e passaria frio também, por isso também ficando azul (564). Thayná, do Grupo 1, sugeriu interpretação semelhante ao dizer que "de tanto ele ficar no mar, o menino pode ter ficado azul" (291). No caso de Thayná, porém, não está claro que ela tenha pensado no frio, pois talvez ela tivesse em mente um tipo de simbiose com o habitat do menino: o menino ficou azul não de frio, mas por habitar o mar. Kaíque, sim, associou o azul ao frio, fazendo uso de seu conhecimento de mundo que talvez seja comum a todas as culturas, uma vez que foi constatado a partir de uma reação fisiológica, ou 'experiência física direta'. Recorro, a este propósito, à construção (ou desconstrução) das metáforas conceituais por Lakoff e Johnson (2002, p. 131):

Talvez o mais importante a enfatizar sobre a fundamentação de conceitos seja a distinção entre uma experiência e a maneira como a conceptualizamos. Não estamos afirmando que a experiência física seja, de algum modo, mais básica que outros tipos de experiência, quer emocional, mental, cultural, ou de outra natureza. Todas essas experiências podem ser tão básicas quanto as experiências físicas. O que estamos afirmando sobre a fundamentação de conceitos é que nós habitualmente conceptualizamos experiências não físicas em termos de experiências físicas – ou seja, conceptualizamos algo que não é claramente delineado em termos de algo que é mais claramente delineado.

Ou seja, mesmo a experiência física mais básica para nós, como algo estar "acima" ou "abaixo" do nosso corpo, não faria sentido para uma criatura esférica que habitasse um mundo sem campo gravitacional. No entanto, continuam os autores, mesmo considerando que toda experiência está envolta em pressuposições culturais, é possível distinguir "entre experiências que são 'mais' físicas, tais como ficar em pé, e aquelas que são 'mais' culturais, tais como participar de uma cerimônia de casamento" (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 129). Entre esses conceitos centrais que têm relação com nosso corpo, os autores citam PARA CIMA-PARA BAIXO, DENTRO-FORA, FRENTE-ATRÁS, CLARO-ESCURO, QUENTE-FRIO, etc. No caso, o azul da pele associado ao frio – possivelmente advindo da observação prática de as extremidades do corpo se tornarem azuladas quando expostas a frio intenso –, está no âmbito das experiências 'mais' físicas – o que permitiu a Kaíque associar tão naturalmente o azul do menino ao frio que ele teria experimentado ao tomar chuva no caminho para a escola (turno 619). Em termos das metáforas conceituais de Lakoff & Johnson (2002), então, a metáfora conceitual SENSACÃO É COR, no caso do frio, seria FRIO É AZUL, como revelada por Kaíque e naturalmente aceita pelos colegas do Grupo 2. Essa associação entre o azul do menino e um eventual frio que ele sentiu, poderia ser conjecturada pelas crianças na Inglaterra também, onde é relativamente comum a expressão "blue with cold".

A associação "azul" e "fome", igualmente trazida à tona por Kaíque, também foi bem aceita pelo Grupo 2, especialmente quando Aurélio mencionou a expressão "estou azul de fome" (turno 567), comumente dita por seu pai. Para tentar explicá-la podemos pensar no corpo humano como um recipiente, também a partir das ideias de Lakoff & Johnson (2002, p. 29), e nisso somos ajudados por uma expressão cotidiana que as mães dizem aos filhos para convencê-los a comer: "saco vazio não para em pé"; de fato, um saco vazio fica deitado, como em geral ocorre com pessoas doentes. Com esse exemplo, fiz uso novamente das ideias dos autores por meio das "metáforas orientacionais", em que o que é positivo/saudável é para cima (o saco ficar em pé) e o negativo/doente é para baixo (o saco cair ou ficar deitado). Mas como associar a metáfora do "corpo como recipiente" à expressão "azul de fome"? Se o corpo humano é um recipiente, ele pode ser preenchido por fluidos: a VIDA É FLUIDO e a MORTE É PERDA DO FLUIDO que nos preenche, como sugerido por Lakoff e Turner (1989, p. 19), o que é observável na expressão "ela é tão *cheia* de vida!", definindo uma pessoa vivaz, *expansiva*, *plena*. Da mesma maneira, se essa pessoa adoece ou se entristece por qualquer motivo, é possível ouvirmos "ela está tão *murchinha* hoje!", e a imagem que surge é a de uma pessoa *esgotada*, *exaurida*, em oposição ao "*cheia* de vida" anterior, ou seja, houve

alguma perda do fluido vital. Alguém poderia dizer também, dessa mesma situação, "como ela *desbotou!*", indicando tanto falta de vida (esgotamento) quanto falta de cor (descoramento), como se a cor (assim como a vida), também fosse um fluido que preenchesse a pessoa, e estivesse agora se *esvaindo*. Por analogia, então, VIDA É COR, e FALTA DE VIDA É FALTA DE COR. Porém, faltar ou perder a cor seria tornar-se pálido ou branco, não azul. A menos que se trate de caso extremo, em que há perda de vida de fato: nesse caso, o recipiente (corpo humano) assume um tom cinza azulado, reação fisiológica constatada pela observação, assim como no caso do azul associado ao frio, como já vimos. Assim, é razoável supor que a expressão metafórica "estar azul de fome" teria a mesma origem da expressão, também corrente em português, "estar morto de fome". Por outro lado, não é raro alguém dizer "a fome tomou conta de mim", ou "fui tomado pela fome", o que, paradoxalmente, passa a ideia da fome como um fluido a preencher o recipiente corpóreo, ainda que a sensação de fome, na realidade, seja sintoma de um vazio. Mas por fim, uma vez que o azul nesse caso está associado à fome extrema, para a metáfora conceitual SENSACÃO É COR teremos, por analogia, FOME É AZUL.

Em suma, assim como o azul é associado a sentimentos positivos, como a amizade, ele também pode nos transportar ao polo oposto, de desamparo e solidão. De fato, nenhuma cor é destituída de significado, porém este pode variar dependendo da ocasião: "a impressão causada por cada cor é determinada por seu contexto, ou seja, pelo entrelaçamento de significados em que a percebemos" (HELLER, 2013, p. 18). As crianças do Grupo 2 tenderam a interpretar o menino azul como um garoto solitário e vítima de bullying, em função da cor azul ou de alguma imaginada deficiência; além disso, a voz de Paulo Autran no áudio de "O menino azul" foi interpretada como triste, especialmente por Aurélio, o que pode ter precipitado uma leitura mais trágica do que a feita pelo Grupo 1, que não chegou a ouvir a interpretação do ator. A maior parte das crianças do Grupo 1 também viu o menino azul como uma criança solitária e carente de amigos, mas algumas interpretaram o azul como indicativo de que se tratava de um menino diferente por ser "puro" e "inocente", conceitos também associados à cor azul do céu, como visto no estudo de Eva Heller, sintetizado aqui.

Um dos princípios que me guiaram no processo de tradução dos poemas para o inglês foi aquele proposto por Mário Laranjeira (2003, p. 35), inspirado em Paul Valéry,

"não se trata para o tradutor de 'conseguir dizer' aquilo que o autor 'quis dizer', mas sim de 'fazer' algo semelhante ao que o autor 'quis fazer'". A questão da tradução da forma – expressa na métrica, no esquema rímico, no registro informal, e mesmo no vago endereço citado como "Rua das Casas" e "Número das Portas" – havia sido bem resolvida, exceto pela questão do azul, que ainda era motivo de muita reflexão. Reflexão que se tornou mais frequente depois de ouvir das crianças tantas interpretações diferentes. Eu me perguntava se alguma das leituras que elas tinham feito coincidia com aquela que Cecília Meireles tinha em mente quando decidiu nomear o menino "Azul". A dúvida aparentemente procedia porque eu acreditava que saber o que Cecília Meireles "quis fazer" me capacitaria a tentar fazer algo semelhante em inglês. Sabemos que a tradução corrente de Azul é Blue, mas ocorre que, nesse poema, Blue talvez ficasse corrente demais. Afinal, Blue é muito mais corrente aplicado a pessoas em inglês (lembrando que é sinônimo de "melancólico", "triste") do que Azul é em português. Ao fim e ao cabo, a questão do Azul tomou toda essa dimensão porque foi uma escolha criativa inusitada em português, e ainda que Blue seja tão bonito quanto Azul em imagem e sonoridade, não é tão inusitado quanto Azul quando aplicado a pessoas. Por fim, depois de cogitar outras cores, como "Amber Boy", "Indigo Boy", "Turquoise Boy", e nomes abrangentes como "Bright Boy", decidimos por trabalhar com duas versões: uma com Menino Azul traduzido como "Blue Boy", lido pelas crianças em Thriplow, e outra com Menino Azul traduzido simplesmente como "Boy", lido pelas crianças em Birmingham.

4.1.3 'The blue boy': vivência com o grupo Thriplow

Como explicado na seção dedicada a Thriplow do tópico "Os Grupos do Pensar Alto" (tópico 3.4.2.1), por se tratar de uma escola pequena, com pouco mais de cem alunos, não havia nas dependências uma sala de leitura reservada, em que pudéssemos nos reunir e gravar as vivências sem muita interferência de ruído ou movimento externo. Havia, no corredor de acesso às salas, um Cantinho da Leitura, delimitado por bancos e pufes coloridos de um lado, e por três estantes cheias de livros, do outro. Porém, além de estreito, esse Cantinho era um local de passagem, e embora a circulação por ali não fosse intensa no horário das aulas, sempre havia algum vaivém de pais, funcionários ou mesmo crianças, o que causaria distrações e interrupções indesejáveis. Assim, as

vivências foram realizadas no Hall, local multiuso, utilizado esporadicamente para jogos, aulas de música, recitais e peças de teatro, e também para as assembleias.

Havia livros infantis ao alcance das crianças também na sala de aula, onde geralmente professoras e alunos realizavam as leituras no dia a dia. Alguns livros ficavam no parapeito da janela, cuja vidraça fora recentemente decorada com recortes de papel em formato de folhas de árvore nas cores do outono, a estação do momento: laranja, amarelo, ocre. No centro de cada folha, as professoras Jennifer e Becky haviam colado um verso do poema "To Autumn", de John Keats, que começa "Season of mists and mellow fruitfulness..." tal qual aquele dia havia começado, com uma névoa suave recobrimdo tudo. Entre os livros expostos no parapeito, havia clássicos e contemporâneos em relativo equilíbrio: *The adventures of Tom Sawyer* (1876) e *Huckleberry Finn* (1884), de Mark Twain; *Lord of the Rings* (1954) e *The Hobbit* (1937), de Tolkien; *The secret garden* (1911), de Frances Burnett; *The Box of Delights* (1935), de John Masefield; *Treasure Island* (1883), de Robert Louis Stevenson; *Anne of Green Gables* (1908), de Lucy Maud Montgomery, e alguns contemporâneos de grande sucesso de público, como a trilogia *The Hunger Games* (2008), de Suzanne Collins; *Hacker* (1992), *Thief!* (1996) e *Dangerous Reality* (1999), de Malorie Blackman; *All the bright places* (2015), de Jennifer Niven; *Cosmic* (2008), de Frank Cottrell-Boyce; *Stormbreaker* (2000), de Anthony Horowitz, e alguns outros. Os favoritos das crianças, citados por elas durante uma conversa informal, eram *Goth Girl*, de Chris Riddell; *A Boy called Hope*, de Lara Williamson; *Username: Evie*, de Joe Sugg; *Geek Girl*, de Holly Smale; e o favorito da maioria, *Diary of a Wimpy Kid*, de Jeff Kinney, que no Brasil recebeu o nome *Diário de um Banana*, traduzido por Antonio Macedo Soares.

Ao lado da sala, onde as crianças guardavam suas mochilas e casacos, o mural "The Dream Jar" expunha seus sonhos, redigidos em sua própria caligrafia, no centro de um desenho imitando um pote de geleia: "Quero ser atleta olímpico. Pra tornar esse sonho realidade, comecei a andar de bicicleta ao redor da vila"; "Meu sonho é ter um cachorrinho e ser maquiadora. Para tornar meu sonho realidade, vou sonhar com meu sonho até ele se tornar realidade"; "Meu sonho é ser veterinária, assim posso acordar e salvar vidas. Pra conseguir, vou me esforçar muito na escola"; "Quero inventar um remédio que acabe com o câncer. Quero ser parteira e ter uma família gigante"; "Vou tentar fazer do mundo um lugar melhor. Para isso, vou tentar fazer um montão de

amigos"; "Eu quero ser um jogador de futebol muito famoso. Para chegar lá, vou treinar toda tarde"; "Eu amo história e quero descobrir um monte de ossos e cerâmicas antigas e ruínas. Quando você descobre história, você se torna parte dela".

A vivência com "O menino azul" contou com nove crianças e a professora assistente Rebecca Maloney. A décima criança do grupo se juntaria a nós na semana seguinte, pois havia viajado ao exterior com a família, aproveitando o recesso escolar da semana anterior. Assim, desta vivência participaram: Maisie (9 anos), Gwen (10), Hazel (9), Jesslyn (10), Lizzie (10), Jewel (9), April (10), Ben (9) e Jonathan (9), e a professora-assistente Becky.

Antes da leitura do poema, contei a eles que o projeto se chamava "Think Aloud in Groups" e perguntei o que esse nome lhes sugeria. Hazel respondeu: "basicamente falar". Confirmei sua resposta, dei mais alguns detalhes, e então pedi que todos se apresentassem, dizendo o nome, idade, e algo sobre si mesmos. Aprendi, então, que Gwen ama dançar balé, Maisie tinha sido a criança mais jovem de toda a escola, Hazel gosta de cães Westies, Elizabeth prefere ser chamada pelo apelido Lizzie, Jesslyn ama a cor azul, Jewel mora em Barley, Ben sempre gostou de futebol, Jonathan tinha morado em Londres, e April tinha acabado de ganhar uma cachorrinha nova.

"The blue boy", tradução para o inglês do poema "O menino azul", foi a primeira vivência com esse grupo de crianças de Thriplow, e de pronto elas já demonstraram seu estranhamento com a história, contestando a capacidade de burros falarem, questionando "se o burrinho ia aguentar sair pelo mundo", ou questionando se o poema "seria baseado" em alguma outra obra, como veremos nos excertos a seguir.

4.1.3.1 Excertos comentados da vivência 'The Blue Boy': Thriplow

A vivência transcorreu tranquila. Algumas crianças estavam tímidas a princípio e falavam em voz tão baixa que várias vezes me vi obrigada a pedir que repetissem o que haviam dito. Aos poucos passaram a falar um pouco mais alto e a participar ativamente. Na maior parte das vezes elas levantavam a mão para pedir a palavra e esperavam o colega terminar de falar antes de dar sua opinião. A exemplo das vivências no Brasil, fui responsável por cerca de um terço das falas, revozeando os mais tímidos ou pedindo aos mais afoitos que falassem mais devagar, ou repetissem algo que eu não havia entendido. As crianças mais participativas foram Hazel, April e Jonathan, mas todas fizeram aportes interessantes, mesmo as mais tímidas, como Jewel e Jesslyn.

A sessão durou 49 minutos, mas descontadas as apresentações e as explicações sobre o projeto, a vivência em si durou cerca de 40 minutos. Não houve tempo para desenharem após a vivência, e pedi que o fizessem em casa. Destaco a seguir alguns excertos, lembrando que a transcrição integral da vivência encontra-se no Apêndice.

Excerto 1 – Estranhamento inicial

62	Gravação	The Blue Boy. The boy would like a donkey to take for a walk. A gentle little donkey, not one who runs along or jumps, but one who knows how to talk! The boy would like a donkey who knows how to say names of rivers, of mountains, of flowers, of all the things they see on their way. The boy would like a donkey with imagination for wonderful stories of people and beasts, of boats on the ocean. And they will wander the world, which looks like a garden, but just a bit wider, and perhaps a bit longer, with no end to stop them. If you know of a suitable donkey, please, do have him send his CV to Street of Houses, Number of Doors, to the Blue Boy who doesn't know how to read. [retrotradução literal: "O Menino Azul. O menino quer ter um burro pra levar pra passear. Um burrinho gentil, não um que corre e pula, mas um que saiba conversar! O menino quer ter um burro que saiba dizer os nomes dos rios, das montanhas, das flores, de tudo que eles virem pelo caminho. O menino quer ter um burro com imaginação para contar lindas histórias de pessoas e bichos e de barcos no mar. E eles sairão pelo mundo, que parece um jardim, só um pouquinho mais largo, e talvez um pouquinho mais comprido, sem fim que os possa impedir. Se você souber de um burro adequado, por favor, faça com que ele envie o CV dele para... Rua das Casas, Número das Portas, ao Menino Azul que não sabe ler"].
66	Jonathan	<u>Se você encontrar um burrinho, você simplesmente entrega pra ele?</u>
67	Telma	Pois é, o que vocês acham? Se vocês encontrarem um burrinho, o que vocês fazem? O que a gente pode fazer? Vocês é que sabem, podem falar o que quiser.
68	Lizzie	<u>Eu achei muito engraçado, eu sei que não é pra ser engraçado, mas... eu acabei rindo ()</u>
69	Telma	Mas por que você acha que não é pra ser engraçado? Talvez seja engraçado, ou não...
70	Lizzie	((risadinhas))
73	Telma	Ok, Lizzie achou engraçado. Alguém mais achou engraçado? Jonathan? ((ele tinha levantado a mão))
74	Jonathan	Se o menino acha que ele pode sair andando... <u>Eles vão acabar ficando...</u> Como você acha que ele pode <u>sair andando, milhas e milhas...</u> ?
75	Hazel	<u>Mas ele pode ir montado no burrinho...</u>

- 76 Jonathan Mas aí o burrinho vai... ((faz cara de exausto, como se estivesse desmaiando)) porque vai estar muito cansado.
- 77 Hazel Mas aí é só ele ir pra casa. Ele podia voltar pra casa.
- 78 Telma Desculpe, o que você disse? Eu não ouvi...
- 79 Hazel O burro provavelmente ia desmaiar, porque... (está vazio) sem comida, sem água... aí o menino podia falar "tudo bem, vamos pra casa", mas ele provavelmente ia desmaiar também...
- 83 April Eu achei meio confuso porque não dá pra saber se é baseado em alguma coisa ou se alguém simplesmente inventou ou... eles inventaram ou tem de ser baseado em alguma coisa, pra entender (o poema real).
- 84 Telma Hmm... Então você acha que deve ser baseado em alguma coisa...?
- 87 April Sim, porque isso... pode ter acontecido há muito tempo. Eu não sei se esse poema é muito velho ou não...
- 89 April Mas pode ter acontecido... sei lá, quando existia... talvez esse menino, mas não azul...
- 91 April ...um burrinho que sabia falar algumas coisas ()
- 95 Ben Eu não acho que esse poema é antigo, eu acho que é bem novo.
- 96 Telma Você acha que é novo? E por que você acha isso?
- 97 Ben Hmmm, porque... eu não sei, eu só acho que é novo...
- 100 Jonathan Eu acho que é dos anos 80 ou 90...

A exemplo do que houve em outras vivências, as crianças de Thriplow começam por questionar a história em si. Jonathan, assim como Maisie, não acha possível encontrar um burrinho que fale (algumas crianças falam que burros "não cantam", embora o poema não faça menção a ele cantar). Jonathan também questiona a capacidade de o menino sair andando pelo mundo sem comida: os dois provavelmente desmaiariam (74/76). Hazel contra-argumenta, supondo que o menino poderia ir montado no burrinho (75) e, se ficassem cansados, poderiam "voltar para casa" (77/79). Esse dado da "volta para casa" é interessante porque mostra que Hazel ainda não concebe o menino como alguém sem casa e sem família, algo que será aventado depois (Excerto 7).

O fato de April tentar descobrir se o poema é baseado em alguma história indica que ela se sente incomodada com as lacunas do poema. Tento descobrir qual lacuna a incomoda mais, e a revozeio (84/86); pelo seu comentário, parece que ela não está aceitando a ideia de um burrinho falante, a não ser que seja um poema velho ou baseado em história antiga: aí, sim, naquela época, "há muito tempo", existiria um burrinho que "sabia falar algumas coisas" (91), e um menino, "mas não azul" (89). Ela talvez se referisse a fábulas, cujas narrativas com frequência iniciam pela fórmula "No tempo em que os animais falavam..." ou talvez a fantasias, como *As Crônicas de Nárnia*, como veremos no Excerto 7. Aparentemente, April tenta acomodar seu conhecimento de mundo aos desejos do menino, numa tentativa de dar sentido ou validade a eles.

Apesar de dizer que acha que o poema é novo, Ben não sabe explicar o motivo (97), mas é possível que tenha alguma relação com o registro e com a forma, aspectos que as crianças intuem, mas nem sempre conseguem expressar em argumentos. Poemas infantis clássicos, como os publicados em *A Child's Garden of Verses*, de Robert Louis Stevenson (1850-1894), ou no *Slant Book*, de Peter Newell (1862-1924), na década de 1910, ou mesmo os publicados por Alan Alexander Milne (1882-1956) em *When we were very young*, nos anos 1920, tinham sistemas métrico e rímico muito bem marcados, e às vezes usavam uma sintaxe mais rebuscada. Já os poetas contemporâneos, como, por exemplo, Michael Rosen (1946-), e Philip Gross (1952-), além de adotarem um registro mais coloquial, e fazerem largo uso do verso livre, abraçaram a vertente *story-poem*, criando poemas que soam como contos⁵. Talvez, para Ben, "The Blue Boy" tangencie a categoria "conto-poema" por narrar os desejos do menino em registro coloquial, deixando o fim em aberto. Além disso, poemas de forma fixa convivem com os de verso livre nas obras infantis de autores ingleses contemporâneos⁶, e é possível que Ben tenha associado "The Blue Boy" a essa vertente mais livre, uma vez que o registro é informal e as rimas não são muito marcadas, especialmente entre *imagination* e *ocean*, *garden* e *them*, e *CV* e *read*.

Excerto 2 – Conjecturando sobre "Blue"

⁵ Vídeos do poeta Michael Rosen em performances de seus poemas para crianças podem ser encontradas no Youtube ou em seu site oficial: <https://www.michaelrosen.co.uk/>

⁶ Ver Carol Ann Duffy, Phillip Gross, Jackie Kay, e Grace Nichols, entre outros.

- 103 Telma Ok. A April também disse alguma coisa sobre o menino ser azul [blue]... Você acha estranho que ele seja azul [blue]? Ou não? O que você acha?
- 104 April Bem, não, eles podem ter feito assim pra ficar mais interessante, assim, 'The Blue Boy'. Ele podia ser um menino normal, mas quem escreveu esse poema deve ter pensado que se o título fosse só 'The Boy' ia ficar muito chato...
- 106 Maisie Vai ver eles querem dizer blue como 'triste'... porque ele está triste, ele quer o burrinho porque ele está triste.
- 108 Hazel Pode ser a cor das lágrimas dele, porque ele fica... "Eu quero um burrinho!" ((faz voz chorosa)) Então pode ser a cor das (lágrimas dele)
- 111 Telma Hm-hum, a cor das lágrimas dele... tipo, ele fica azul com as lágrimas... E vocês acham que é porque ele é triste que ele é chamado de Azul [Blue]? Vocês acham que é um poema triste? O que vocês acham?
- 112 Gwen Pode ser, porque ele tá pedindo um burrinho pra consolar ele. Como um amigo, talvez.
- 114 Maisie Sim, mas provavelmente ele não vai conseguir, então...
- 116 Maisie Ele pode não conseguir, então... provavelmente ele vai ficar chorando e implorando...
- 117 Hazel Ele provavelmente não vai conseguir... Ele quer o burrinho, mas ele provavelmente não vai conseguir, porque não existe, porque não dá pra fazer um burro falar ou cantar...

Neste fragmento as crianças dão diferentes opiniões sobre o *Blue*. No turno 89, April havia dito que talvez o poema fosse antigo e "o menino pode ter existido, mas não azul" [maybe the boy, but not blue]. Interpreto essa restrição como estranhamento quanto ao azul, e a interpelo sobre isso (103). Sua resposta (104) mostra que ela conhece estratégias de escrita e deve ser uma grande leitora, pois atribui ao engenho de quem escreveu o poema o uso de Blue para "ficar mais interessante". Maisie, então, levanta a questão que havíamos antecipado na tradução e recepção deste poema, quando conjecturamos sobre as possíveis decorrências de usar Blue como tradução de Azul: para Maisie, blue teria sentido figurado, e seria sinônimo de 'triste' (106); Hazel também vê tristeza no menino: suas lágrimas o deixariam azul (108). Como Maisie e Hazel haviam associado 'blue' a tristeza', pergunto às crianças se elas acham que o menino é triste e se esta seria a razão para ele ser chamado Blue (111); Gwen concorda que sim, indicando que também o vê como um menino triste, que quer ser consolado pelo

burrinho, como se este fosse seu amigo. Maisie (114/116) e Hazel (117) complementam a argumentação, enfatizando que o menino não vai conseguir encontrar esse amigo, pois burros falantes não existem.

Excerto 3 – O burrinho poderia ser um leitor para o menino

121	Ben	Eu acho que o menino quer o burro, é assim (no fim), <u>mas no fim fala que ele não sabe ler</u> , então onde diz...
123	Ben	"O menino quer ter um burro que <u>saiba dizer os nomes dos rios...</u> " <u>o burro poderia, tipo, ler pra ele...</u>
124	Telma	Ah, sim! Ler os nomes dos rios...?
127	Ben	<u>Porque ele não sabe ler.</u>
129	Jonathan	Assim, ao invés <u>de tocar nas coisas pra ver ou sentir como elas são, ele quer que o burro fale pra ele onde as coisas estão</u> e tudo mais...

Talvez Ben tomasse como certo o menino ser triste, pois ele não entra nessa questão e salta direto para o fato de o menino não saber ler, focando na vontade que o menino tem de saber os nomes dos rios (montanhas e florestas). Com seu conhecimento de mundo (estratégia *top-down*), Ben sabe que esses acidentes geográficos são nomeados nas placas ao longo da estrada por onde menino e burrinho passariam ao sair pelo mundo: tal conhecimento, associado ao fato de o menino não saber ler, dá o estalo para que Ben conclua que o menino quer o burrinho como leitor. Jonathan concorda e, por um instante, ao falar em "tocar nas coisas pra ver" (129), parece sugerir que o menino tem deficiência visual, e por isso não sabe ler. No entanto, Jonathan acaba não desenvolvendo essa hipótese, como veremos no próximo excerto. Mais tarde, ele proporá ainda outra hipótese que fará mais sentido para ele e para outras crianças, que a abraçarão (Excertos 7 e 8). Mas é interessante notar que Jonathan pode ter identificado no burrinho o papel de guia do menino, pois este espera que o burrinho o acompanhe aonde quer que ele vá, nomeando tudo o que aparecer no caminho. Assim, a leitura de Jonathan aproximaria o burrinho de um cão-guia, e se o menino solicita esse guia é porque talvez seja deficiente visual.

Excerto 4 – O burrinho substituiria os pais na função de explicar o mundo

- 129 Jonathan Assim, ao invés de tocar nas coisas pra ver ou sentir como elas são, ele quer que o burro fale pra ele onde as coisas estão e tudo mais...
- 130 Telma Ele quer que o burro fale tudo ao invés de...?
- 131 Jonathan Ao invés da mãe e do pai dele.
- 132 Telma Oh, ao invés da mãe e do pai falarem, ele quer que o burro fale...?
- 133 Hazel Porque eles iam ficar (cansados).
- 135 Hazel Eles iam ficar cansados... Eles provavelmente iam ficar cansados se tivessem de falar... "E ali tem uma árvore, e ali tem capim, e aqui tem esse cachorro..." ((fala com uma voz ondulante, quase rindo))
- 136 Telma ((risos)) Você acha que ele fica cansado.
- 137 Hazel Provavelmente os pais ficam cansados.
- 139 Jonathan E ele provavelmente fica cansado da MESMA voz TODO dia, TODO minuto, e TODO segundo, falando... Ele queria falar outra coisa, talvez.

Como vimos, Jonathan diz que o menino quer que o burrinho descreva tudo para ele, ao invés de ele mesmo tocar nas coisas para "vê-las" ou "senti-las". Eu quis entender melhor esse 'ver com as mãos', pois achei que Jonathan estivesse sugerindo que o menino seria deficiente visual. Revozei, então, o que ele havia dito, em tom interrogativo (turno 130). Porém, em lugar de repetir ou explicar o que queria dizer sobre 'tocar nas coisas', Jonathan introduz uma nova informação: em lugar de os pais explicarem as coisas para o menino, o burrinho é que o faria (131). Hazel interpreta que os pais ficariam cansados de explicar tudo ao menino, e por isso o burrinho os substituiria na função (133/135). Jonathan acrescenta que o menino também ficaria cansado de ouvir sempre a mesma voz (139).

É interessante notar que, neste fragmento, as crianças falam espontaneamente no pai e na mãe do menino: o menino tem, então, uma família, e apesar de os pais estarem 'cansados de falar', e o menino estar 'cansado de ouvir a mesma voz', os três são unidos e se comunicam, e a mãe (ou o pai) mostra as coisas do mundo para o menino. Em suma, as crianças assumem espontaneamente que o menino tem pai e mãe. Em breve, porém, elas abandonarão essa ideia (Excertos 7 e 8).

Excerto 5 – O burrinho serve de inspiração para a imaginação do menino

- 143 April Eu acho que... "com imaginação para lindas histórias" não é que... Eu não acho que ele quer que o burro fale de verdade, eu acho que ele só quer criar histórias com esse burro, então o burro não precisa falar de verdade, é só... pro menino poder se divertir, criando histórias com o burrinho...
- 144 Telma Então o MENINO é criativo e quer imaginar coisas. Então não é o burrinho que vai imaginar... Foi isso que você disse, April? Eu entendi certo, ou não?
- 145 April Eu disse que "com imaginação para lindas histórias" é que o menino pode imaginar histórias com o burrinho, então ele pode imaginar que o burrinho está falando coisas, enquanto eles fazem coisas com o burrinho.
- 146 Telma Hm-hmm, ok. E aí, alguém? Jesslyn? ((Jesslyn está muito quietinha e tento trazê-la para a conversa. Lizzie ergue a mão)) Ou Lizzie?

O insight de April (143) é muito interessante, e tento atrair as crianças para a discussão, chamando Jesslyn (146), que ainda não se manifestara desde as apresentações. Quem responde a meu chamado, porém, é Lizzie que, no entanto, não dá continuidade à ideia de April, e retoma um tema que a incomodava desde o começo, como veremos no próximo excerto. Mas antes é preciso observar que ao aventar a possibilidade de o menino apenas querer um burrinho para exercer sua imaginação (sem precisar que ele fale), April recupera a possibilidade de o menino vir a encontrar um burrinho para ser seu amigo, algo que no Excerto 2 tinha sido descartado por Maisie (114/116) e Hazel (117) quando elas argumentaram que burros falantes não existem.

Excerto 6 – Retomando temas ainda no ar

- 146 Telma Hm-hmm, ok. E aí, alguém? Jesslyn? (...) Ou Lizzie?
- 147 Lizzie Eu acho muito engraçado como o homem fala.
- 148 Telma É engraçado, então? Você não acha triste, você acha engraçado.
- 151 Lizzie Um pouco.
- 152 Telma Você pode falar um pouco mais sobre isso? Por exemplo, por que você achou engraçado?
- 153 Lizzie É o jeito de ele falar... declamar o poema... É tipo... ((ela faz uma cara séria))
- 154 Telma Ah, o jeito de ele falar é que é engraçado.

- 156 Lizzie É.
- 157 Telma Jonathan? ((ele levanta a mão))
- 158 Jonathan ((faz voz maçante ao reproduzir as falas da mãe)) Eu acho que ele quer o burro pro burro poder dizer onde está tudo, e também pra ele montar no burro, porque senão é assim... você vai andando e aí sua mãe fala... "Olha! Um cavalo! Olha! Um porco...! ... Outro porco!"
- 159 ((risos))
- 160 Jonathan Agora uma galinha...
- 161 Ben Um pato, um coelho...
- 162 Telma ((risos)) Então você acha que o mundo onde ele vive é chato? É tudo assim, "um porco, outro porco", e ele quer...
- 163 Jonathan Eu acho que é baseado na Segunda Guerra Mundial.

A gravação do poema divertiu Lizzie, mas ela quer se explicar quanto a isso, e em lugar de dar continuidade à ideia de April (sobre o menino ter imaginação, e não o burrinho), ela volta a comentar que riu não porque o poema fosse engraçado, mas porque o jeito de "o homem falar o poema" é que ficou engraçado. (147/153).

Jonathan também deixa de abordar a questão levantada por April, e volta à ideia de o menino querer o burro para que este apresente o mundo para ele, em lugar de os pais fazerem isso (158). Todos riem do diálogo que Jonathan imagina entre a mãe e o menino (159-160), e quando pergunto se ele acha o mundo do menino chato (162), Jonathan apresenta uma hipótese totalmente diversa das discutidas até então (163), como veremos a seguir.

Excerto 7 – Conjecturando sobre a época em que se passa o poema

- 163 Jonathan Eu acho que é baseado na Segunda Guerra Mundial.
- 164 Telma ((surpresa)) Na Segunda Guerra...?! Por que você acha isso...?
- 165 Jonathan Porque naquela época você tinha de ir morar com pessoas diferentes, e pode ser que não fosse tão bom igual era quando ele morava com os pais dele. Então ele fica querendo o burrinho.
- 166 Telma Ele fica querendo o burrinho porque ele...?
- 167 Jonathan Ele está triste por causa da mãe e do pai dele, porque eles

- podem morrer na guerra, e ele nunca mais vai ver eles de novo.
- 168 Telma Então agora você acha que ele não tem nem pai nem mãe?
- 169 Bem Ele ia estar num orfanato.
- 171 Telma Ah, você acha que ele está num orfanato?
- 172 Jonathan Ele poderia estar.
- 174 Lizzie ((fala com voz grave ao citar os versos do poema)) Eu não (vou falar) do que () diz... É como ele () Ele está sempre falando "O menino quer um burrinho... O menino quer um burrinho" Fica tudo, assim, sem graça, se é que você me entende... Mas fica muito engraçado por causa disso.
- 175 Telma Então você acha meio sem graça, é isso que você disse.
- 176 Lizzie Sem graça, mas tipo, engraçado.
- 177 Telma Sem graça e engraçado ao mesmo tempo.
- 180 Lizzie Sim. "O menino queria um burrinho..." ((Lizzie repete os versos em voz lenta e grave, de um jeito engraçado))
- 181 Telma ((risos)) Ah, então você acha que ele é solene...? Assim... muito... ((faço cara de engravatada)) É isso que você quis dizer, ou estou interpretando errado?
- 182 Lizzie É, isso mesmo.

Jonathan sugere, repentinamente, que o poema é baseado na Segunda Guerra (163). Fico surpresa (164), pois não via motivo para ele pensar assim. Ben adere às conjecturas sugerindo que, se os pais do menino morressem na guerra, ele iria para um orfanato (169). Tento desfiar esse novelo para entender essa ideia, porém, antes de a conversa tomar corpo, Lizzie pede a palavra, e em lugar de comentar sobre a questão do orfanato e da guerra, volta a falar sobre o tema que a incomodava desde o começo: a maneira como foi feita a leitura do poema (174/176). Ela então imita a voz do narrador como se fosse séria e arrastada. Pergunto se ela achou o jeito dele muito "solene" (181), e ela concorda, explicando que ficou engraçado por causa disso.

Desvios da linha de pensamento não são incomuns em sessões do Pensar Alto em Grupo, especialmente entre crianças, como vimos neste fragmento e no fragmento anterior. Lizzie ficou preocupada em esclarecer o motivo de suas risadas, o que interpretei como delicadeza da parte dela, embora, ao tentar esclarecer, ela tenha interrompido a discussão que se desenhava (174). Mas por fim, depois de se explicar e

esclarecer o motivo do riso, Lizzie finalmente começou a tomar parte nos outros temas que tinham vindo à tona, como veremos nos próximos excertos. Mas antes de passarmos a eles, faz-se mister comentar a interpretação de Jonathan sobre o poema "O menino azul" se passar durante a guerra. São várias as hipóteses:

Era começo de novembro, e as pessoas já circulavam pelas ruas de Cambridge com o tradicional broche de papoula na lapela, simbolizando o renascer dos campos, após o fim das batalhas. Novembro é o mês em que se celebra, no Reino Unido, o *Remembrance Day*, em homenagem aos soldados mortos em combate: no ano de 1918, na 11ª hora, do 11º dia, do 11º mês foi celebrado o armistício entre os países em conflito, pondo fim às hostilidades⁷. E embora essa data tenha sido escolhida para celebrar o fim da Primeira Guerra, hoje em dia se celebra também o fim da Segunda, fato histórico muito discutido nas escolas inglesas no mês de novembro, inclusive com visitas a museus, celebrações cívicas como concertos e corais por todo o país, além de cultos nas igrejas. Londres foi duramente bombardeada na Segunda Guerra, e Jonathan tinha vindo de lá (ele sempre nos lembrava disso nos círculos de apresentação, antes das vivências). Muitas famílias londrinas tiveram de se mudar para o campo em função dos ataques aéreos nazistas, que não poupavam a população civil. Houve também inúmeros casos de crianças que foram evacuadas para o campo e separadas das famílias, enquanto os pais trabalhavam ou serviam ao país de alguma forma. Não era seguro permanecer em Londres, e as famílias aceitavam essa separação como um mal menor. Jonathan havia frequentado a escola em Londres, onde a memória da guerra é mais forte que em Thriplow, o que poderia explicar essa sua associação interpretativa com a guerra.

Outra hipótese seria de fundo literário. Um desses episódios de separação entre crianças e seus pais durante a Segunda Guerra é o ponto de partida dos sete livros que compõem *As Crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis, lançados na década de 1950. No primeiro livro da série, *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-roupa*, quando os bombardeios nazistas começam a castigar a cidade de Londres, os quatro irmãos Pedro, Susana, Edmund e Lúcia são enviados para a casa do professor Kirke, que mora no campo, para ficarem a salvo dos ataques. Lá, brincando dentro de um guarda-roupa, os irmãos descobrem um portal que os conduz à terra mágica de Nárnia, habitada por criaturas

⁷ O fim da Primeira Guerra de fato se daria com a assinatura do Tratado de Versalhes em 28 de junho de 1919, porém o dia do armistício até hoje é o mais celebrado pelos britânicos.

fantásticas, como feiticeiras e animais falantes, e na qual os irmãos são coroados reis depois de se envolverem em incríveis aventuras. É possível que Jonathan, após uma série de associações interpretativas, tenha se lembrado desse livro ao sugerir que o poema era "baseado na Segunda Guerra" (163). Afinal, um dos primeiros questionamentos de April tinha sido em relação ao que fundamentara o poema "O menino azul", como se o poema fosse inspirado em outra obra, e fosse preciso saber que obra seria essa para se entender o poema (Excerto 1, turno 83). Essa dúvida poderia estar rondando Jonathan também, e depois de ele absorver a ideia de que o Menino Azul era triste (hipótese de Maisie (106)), e queria um burrinho falante como amigo (hipótese de Gwen (112)), Jonathan pode ter começado a ver o menino como personagem de uma fantasia, como as de Nárnia – onde seria possível ter um burrinho falante como amigo. E então, passou a situar o poema na época da Guerra.

Uma terceira hipótese para as crianças terem pensado que "O menino azul" se passaria durante a Segunda Guerra também tem fundo literário e diz respeito a uma longa tradição da literatura infantil de expressão inglesa: a dos protagonistas órfãos, abordada no próximo excerto.

Excerto 8 – Orfanato: possível localização para "O menino azul"

184	April	Eu <u>concordo com a ideia do orfanato, eu acho que provavelmente é baseado num orfanato</u> , porque ele não queria ir pra um orfanato, <u>porque alguma coisa pode ter acontecido com os pais do menino, e ele ficou triste...</u> Basicamente fala que tudo que ele queria era um burrinho, mas ele nunca quis ir pra um orfanato... <u>então ele quer que o burrinho console ele...</u>
187	Telma	Ok. Mas aqui eles não falam nada de orfanato, mas vocês <u>acham que pode ser um orfanato porque vocês acham que ele é sozinho</u> , é isso que vocês acham?
188	Quase todos	É.
189	Telma	Eu queria entender por que vocês pensaram num orfanato.
190	Ben	Eu acho que... <u>porque eles...</u> Não é que... eu não sei...
191	Jonathan	<u>Pode ser que ele não aprendeu a ler porque o orfanato ou a mãe e o pai dele não ensinaram pra ele, e ele não foi pra escola, nem nada... Ele só quer que alguém leve ele pra longe, e quer ter um burrinho mágico ou coisa assim... pra consolar ele...</u>

- 192 Telma Então basicamente você acha que ele não sabe ler porque...
- 193 Jonathan Os pais dele não ensinaram ele direito e agora ele quer alguém pra ensinar ele...
- 194 Telma Mas então ele tem pais...?
- 195 Jonathan Sim, mas eles levaram o menino embora quando ele era muito pequeno, acho.
- 199 Jesslyn Se o menino está num orfanato, talvez quando ele sair do orfanato ele vai achar um burro, porque... e ele vai... sair andando pelo mundo porque fala que...
- 200 Hazel "E eles sairão pelo mundo..."
- 201 Jesslyn É, "eles sairão pelo mundo que parece um jardim, só um pouquinho mais largo..." Então quando ele sair do orfanato, ele vai achar um burrinho e ficar muito amigo do burrinho...
- 202 Telma E se ele não estivesse num orfanato...?
- 203 Jesslyn Ele não deve ter uma vida muito boa na casa dele...
- 205 Jesslyn Então quando ele... ficar mais velho, quando ele sair da casa dos pais, ele vai sair pelo mundo...
- 206 Telma Ok. Então vocês acham que ele não é muito feliz e é por isso que ele quer sair pelo mundo...
- 207 Muitas crianças Sim! Isso!
- 208 Telma Então vocês acham que pessoas que são felizes não querem sair pelo mundo?
- 209 April Elas querem, mas é que...
- 211 April Se o menino não tiver nenhum amigo, então ele vai encontrar um animal para ser amigo dele.

April, que desde o começo se sentira um pouco incomodada por não saber onde situar o poema (ela achava que o poema deveria ser baseado em alguma história mais detalhada) acolhe a ideia de o menino morar num orfanato. A suposta tristeza do menino e sua vontade de ter um burrinho ficariam explicadas: alguma coisa teria acontecido com seus pais, por isso ele foi parar num orfanato; assim, "ele quer que o burrinho o console" (184), diz a menina. Eu mesma fiquei intrigada por as crianças terem pensado num orfanato e expressei isso em voz alta (189). Ben começa a esboçar uma explicação "porque eles...", porém, ele mesmo interrompe "não sei..." (190), deixando no ar quem seriam esses "eles" e o que haveria por trás desse "porque eles..."

Jonathan parece apaziguado com a própria explicação para o menino não saber ler – as pessoas do orfanato (ou os próprios pais) não o teriam alfabetizado (191). Mas como na sua fala Jonathan cita tanto os pais quanto o orfanato, tento confirmar seu pensamento (192), e ele volta a falar que os "pais não ensinaram o menino a ler" (193). A resposta me surpreende outra vez por trazer os pais de volta à cena, e procuro confirmar então se o menino tem ou não tem pais (194). Jonathan diz que sim, mas "eles levaram o menino embora quando ele era muito pequeno" (195), sugerindo, outra vez, que o menino não teria sido criado pelos pais, e sim, talvez, pelas pessoas do orfanato. Ou, quem sabe, por desconhecidos, no campo, para onde o menino teria sido evacuado com outras crianças, como no enredo de *As Crônicas de Nárnia*?

Ao pedir a palavra, Jesslyn, mesmo admitindo que o menino estaria num orfanato, mostra que está mais preocupada com o desejo do menino pelo burrinho que, para ela, perdurará até ele sair do orfanato – quando então os dois, menino e burrinho, sairão pelo mundo (199) e ficarão muito amigos (201). Percebo que a ideia de tristeza realmente se fixou no Menino Azul quando, em resposta à minha indagação "E se o menino não estiver num orfanato?", Jesslyn responde que ele então "não deve ter uma vida muito boa na casa dele" (203). Em suma, há alguma coisa ruim que entristece o menino seja no orfanato, seja na casa dele. Jesslyn completa: e quando ele ficar mais velho, e sair de casa, "ele vai sair pelo mundo" (205). Suspeito que, para as crianças, está havendo uma correlação entre "não estar feliz" e a "vontade de sair pelo mundo" e faço exatamente essa pergunta "Então vocês acham que ele não é muito feliz e é por isso que ele quer sair pelo mundo?" (206) e várias crianças respondem "Sim!" (207). Procuro investigar então a correlação inversa: "Então vocês acham que pessoas que são felizes não querem sair pelo mundo?". Hazel exclama "Wow!" (210) como se dissesse "não é bem assim", e April responde "Sim, elas querem, mas é que..." e acrescenta a explicação para o menino querer sair pelo mundo: ele teria mais chances de encontrar um animalzinho para ser seu amigo (211). As andanças do menino pelo mundo, então, teriam um bom motivo.

É um excerto longo, com muitas possibilidades interpretativas, incluindo conjecturas sobre a infelicidade como gatilho para motivar as pessoas a deixarem a casa onde nasceram e ganharem mundo, mas analisarei a questão do orfanato, pois, ainda que de bases especulativas, estas são mais firmes, com amparo factual:

A ideia de o menino viver num orfanato evoluiu a partir da sugestão de Jonathan de que a história do poema se passa na época da Segunda Guerra, quando, sabemos, a morte de um ou de ambos os pais não era um evento muito raro. Sem outros parentes próximos, as crianças iriam para um orfanato. Porém, à parte isso, muitos livros infantis de expressão inglesa têm como protagonista uma criança órfã – característica apontada por alguns pesquisadores como a saída encontrada pelos autores para que a criança protagonista, sem pais que possam protegê-la ou tolhê-la, trilhe a senda do herói/heroína: a criança então vive percalços e aventuras, aprende com eles e termina vitoriosa, numa triunfal volta por cima [*triumphant rise*]. Cada enredo tem suas peculiaridades, mas a orfandade é um traço comum nas obras *Oliver Twist*, *As Aventuras de Huckleberry Finn*, *As Aventuras de Tom Sawyer*, *O Jardim Secreto*, *Pollyanna*, *Anne de Green Gables*, *O Livro da Selva*, *Hugo Cabret* e *Harry Potter*, entre várias outras, muitas das quais estavam no parapeito da janela da sala de aula de Thriplow, à disposição das crianças.

Essa tradição de protagonistas órfãs talvez seja mais antiga do que os contos de fadas, mas estava presente neles, como observado por pesquisadores como Nikolajeva (2000, p. 29), que pondera que muitos contos de fadas "começam exatamente com a morte de um ou de ambos os pais da criança, o que põe em movimento todos os outros eventos e complicações do enredo". A origem dessa profusão de órfãos também é parcialmente atribuída às influências entre autores. Jerry Griswold notou múltiplas semelhanças entre doze obras da Era de Ouro (1865-1914) da literatura infantil norte-americana, quando se publicaram *O mágico de Oz*, *Tarzan: o filho das selvas*, e alguns dos livros citados no parágrafo anterior. Segundo Griswold (2014, p. 27, nossa tradução),

algumas dessas semelhanças podem ser explicadas pela 'intertextualidade', aquele tipo de 'conversa' que acontece entre autores e livros. *Tom Sawyer* (1876) de Mark Twain, por exemplo, claramente inspirou a história de Rebecca Sawyer quando Kate Douglas Wiggin resolveu escrever sobre uma menina moleca em *Rebecca of Sunnybrook Farm* (1903).

Na literatura infantil contemporânea, a orfandade nem sempre é real, mas se apresenta como negligência ou ausência, como observa Maria Tatar (2014, nossa tradução):

Vivemos numa cultura que está sempre se referindo a pais superprotetores como "pais-helicópteros", porém muitos livros voltados ao público infantojuvenil retratam pais autocentrados ou negligentes, que não se dão ao trabalho de prover às necessidades de seus filhos. Em literatura infantil, é preciso certo grau de ausência ou incompetência parental para permitir a "triunfal volta por cima" da criança. Em tempos remotos, pais eram caracterizados como cruéis ou abusivos, quando não morriam simplesmente, mas se tratava, então, de um gênero bem diferente – contos de fadas e fantasias.

Nesse perfil contemporâneo de pais ausentes, cuja negligência abre espaço para a volta por cima dos protagonistas, encaixa-se a personagem *Matilda*, citada pela aluna Ana Elis do Grupo 2, da Escola Vera Lúcia Fusco Borba (Vera 2, Excerto 10, turno 486).

O órfão-herói é um arquétipo, e há outros motivos para explicar o grande número deles na literatura infantil, mas o que nos interessa é que com tantos exemplos de órfãos em livros e filmes, é razoável supor que as crianças de Thriplow, instigadas pelo "blue" e pelos quereres do Menino Azul, tenham-no visto como mais um fruto dessa convenção. Assim, com relativa naturalidade, seguiram o fio "blue" [triste] => "sozinho" [quer o burrinho porque é sozinho] => "negligenciado" [não sabe ler, ninguém cuida dele] => "quer sair pelo mundo" [não tem casa, sua casa não é feliz] => "órfão". Tal fio não segue necessariamente a ordem descrita, e pode inclusive assumir um formato circular, pois, se o menino é órfão, quase seguramente sentirá falta dos pais e ficará triste [blue], etc.

O ponto essencial dessa tradição de órfãos-heróis é o final feliz, evidentemente, pois o enredo todo existe para este fim: a triunfal volta por cima, com a criança órfã superando rivais e circunstâncias adversas, alcançando reconhecimento, e por fim a felicidade, a liberdade, a paz. Na hipótese de o Menino Azul ser esse órfão-herói, o círculo vicioso então se quebraria quando o menino finalmente pudesse ter o burrinho? Ou quando ele aprendesse a ler? Ou quando ele crescesse? Jesslyn chega a esboçar esse final feliz ao propor que, quando o menino sair do orfanato (liberdade), ele vai achar um burrinho, ficar muito amigo desse burrinho (felicidade), e sair pelo mundo com ele (liberdade/ paz). (199 /201)

Excerto 9 – Conjecturando sobre o desejo/necessidade/felicidade do menino

219 Lizzie

Eu ainda estou entre dois pensamentos, não sei o que está acontecendo... Ele não está realmente num orfanato, ele

- meio que mora na rua, e sempre sonhou em ter um burrinho de estimação... pra conversar com ele, como se fosse um bicho de estimação ()
- 220 Telma Perdão... Não entendi as últimas palavras que você disse.
- 221 Lizzie Que ele vai pegar um burrinho pra ser amigo dele, e pra fazer companhia pra ele e tal. E o outro pensamento é que... Ele tem uma vida normal na casa dele com a mãe e o pai dele e tal, mas ele nunca conheceu... nunca teve nenhum amigo... Então ele pensou em pegar um burrinho pra ser amigo dele...
- 223 April Eu meio que concordo com a Elizabeth aqui... Lizzie... em vez do orfanato... porque ele está morando... porque aqui não fala nada de ele não estar... de estar num orfanato e estar infeliz... Te dá um pouco a sensação que ele está morando na rua, porque ele quer um burrinho pra conversar... e pra ser amigo dele... Aí o burrinho ia poder fazer companhia pra ele, ele ia ter uma vida melhor, e ia poder andar no burrinho... não sei... ir pra vários lugares, e aí... é isso.
- 224 Telma Então você acha que ele pode estar morando na rua. Foi isso que você disse?
- 225 April Sim.
- 226 Telma Vocês acham que se o menino tivesse outro nome, e não Blue [Azul/Triste]... Vocês acham que é o nome que está fazendo vocês pensarem que ele é triste? Porque o nome é Blue ou...? Vocês acham que isso influencia o pensamento...? Ou vocês acham que mesmo que ele não fosse chamado Blue, ele seria solitário?
- 227 Jonathan Eu acho que é essa parte de ser solitário.
- 230 Telma Você acha que ele seria solitário mesmo que fosse chamado "Amber" [âmbar], por exemplo?
- 231 Jonathan Sim.
- 234 Lizzie Eu acho que se mudasse o nome pra, tipo... "O Menino Feliz" [The Happy Boy], não ia fazer sentido, porque você acha que você tem tudo o que realmente precisa quando você está feliz, então eu acho que só faz sentido com o Blue Boy normal. Se fosse, tipo, o Menino Feliz, não ia fazer tanto sentido.
- 235 Telma Se o menino fosse chamado de Menino Feliz, você não ia achar que ele era feliz...
- 236 Lizzie ((fala bem baixinho, quase inaudível)) Não ia fazer sentido, porque se você é feliz, você acha que tem tudo o que precisa... Eu acho que ele ia ter um cachorro ou um gato, ou algo assim, ao invés...

Depois de conseguir fazer com que eu entendesse os motivos de ela ter dado risada durante a audição do poema, Lizzie passa a tomar parte nas discussões. Para ela, o menino não mora num orfanato: ou ele mora com os pais, ou ele mora na rua. Em qualquer um dos casos, ele quer o burrinho para ser seu amigo (219/221). April, que tinha acabado de aderir à hipótese de o menino morar no orfanato, passa a apreciar a hipótese de ele morar na rua (223), onde ele poderia manter um burrinho (aparentemente isso não seria possível num orfanato). Decido perguntar ao grupo se eles acham que 'Blue' os influenciou a ver o menino como triste (226). Apenas Jonathan e Lizzie se pronunciam nesse momento, e ambos acham que o menino é solitário, independentemente do nome (227). Lizzie acrescenta uma interessante explicação sobre felicidade e sugere que, se o Menino Azul fosse ou estivesse feliz, ele pensaria que tinha tudo o que precisava e não ia querer o burrinho (234). Algo como uma noção de completude. Assim, dar outro nome ao menino, como Menino Feliz, por exemplo, não faria sentido (236).

Antes de passar para o próximo fragmento, preciso observar que eu talvez tenha inadvertidamente contaminado a questão do Blue ao lhes dirigir uma pergunta como se Blue fosse o nome do menino (226). De todo modo, seria uma contaminação que influenciaria ao contrário da pecha de tristeza, pois se Blue fosse o nome, não necessariamente indicaria tristeza, já que seria um nome, como Green, e nada mais que isso. Assim, minha pergunta poderia levá-los a pensar que o menino não era tão triste assim, o que, aliás, veremos ocorrer no Excerto 11 quando April sugere que ele "ainda pode ser um menino feliz" (253).

Excerto 10 – Conjecturando sobre o menino e sua solidão

238	Maisie	É outra coisa, é sobre o que os pais dele fizeram. Eu estava pensando que <u>talvez os pais dele não quisessem ele quando ele era bebê, então entregaram ele pra adoção</u> , e outra família adotou ele. Ou ela. Ou ele, porque é um menino ()
239	Maisie	Mas ele <u>quer um burrinho pra ajudar ele a encontrar os pais verdadeiros</u> .
241	Maisie	E ele quer um burro... pra ajudar ele a atravessar tempos (difíceis) e tal... e <u>fazer ele sentir que tem um amigo...</u> e ajudar ele a <u>encontrar o que ele realmente quer...</u>

- 243 Gwen Eu meio que concordo com a Maisie, porque eu acho que ele é basicamente sozinho... porque, basicamente, no orfanato... ele provavelmente (vê) todos os meninos brincando... quero dizer, se tem outros meninos e meninas lá, eles provavelmente gostam de brincar juntos e não gostam dele, então...
- 245 Gwen Ele basicamente precisa de um amigo, porque perdeu os pais, e não tem nenhum amigo.
- 246 Telma E por que você acha que ninguém brinca com ele?
- 247 Gwen Porque ele é tipo... provavelmente ele é assim... porque eu acho que ele se sente meio... Eu acho que ele é um coitadinho... então provavelmente ele não vai brincar com eles.

Maisie pede a palavra logo após Lizzie falar que o menino não era feliz, pois "você só é feliz quando sente que tem tudo o que precisa" (236), e eu pergunto a ela "Você concorda com a Lizzie ou quer falar outra coisa?" (237). "É outra coisa", ela responde (238). Assim, o presente fragmento retoma a solidão do menino, mas agora sob outra perspectiva: já não é uma fatalidade que separou o menino dos pais (como a guerra), mas uma decisão dos próprios pais, que não queriam o menino e o entregaram para adoção, segundo Maisie (238). O burrinho, então, ajudaria o menino a encontrar seus pais verdadeiros, e faria o menino sentir que tinha um amigo. Gwen concorda com Maisie em termos, mas pondera sobre a questão do orfanato: se o menino vive num orfanato, haveria outras crianças órfãs como ele; assim, ele não se sentiria tão sozinho se as outras crianças brincassem com ele. Mas elas não fazem isso, porque "não gostam dele" (243). Eu estranho o fato de o menino ser tão rejeitado e tento descobrir se há algum motivo (246). Gwen hesita algumas vezes, e por fim diz que o menino é um "coitadinho" [*sad and lonely thing*] e provavelmente é ele que não vai brincar com as crianças (247). É interessante observar que Gwen não endossa totalmente a hipótese de Maisie sobre os pais do menino não gostarem dele, pois ela fala que o menino "perdeu os pais" (245).

Um dos pontos que fica patente até aqui é a carga de infelicidade que pesa sobre o menino, agravada agora pela suposta rejeição dos pais, segundo Maisie, e também pela rejeição das outras crianças do orfanato, segundo Gwen. Embora Gwen tenha reformulado sua afirmação e explicado que a não participação nas brincadeiras do orfanato seria decisão do próprio menino (e não rejeição das outras crianças), a sombra de infelicidade não se dissipa, pois a impressão que se alonga é a de que o menino não

está apenas "triste" [*blue*]; ele *é* profundamente triste. Partirá de April a iniciativa de tirar o menino da condição de *ser* triste para a de *estar* triste, no próximo fragmento.

Excerto 11 – Mas talvez o menino ainda tenha pais

253	April	Bem, o poema, ainda pode... <u>Ele ainda pode ser um menino feliz, mas ele está triste porque ele quer um burro e é por isso que é chamado de <i>The Blue Boy</i>...</u> Então ele pode ter os pais ainda e, <u>com o tempo, ele pode ficar feliz</u> , mas ele está triste porque quer um burrinho... Então pode ser que ele está triste de não conseguir o burro, porque aconteceu alguma coisa na família dele...
254	Telma	Ok, então você acha que o nome <i>Blue</i> é por ele estar triste, não por causa da cor. Você não acha que <i>blue</i> é a cor dele.
255	April	Não, <u>eu acho que ele está triste de não conseguir o burrinho</u> , de ele querer o burrinho, mas seus pais, <u>se ele ainda tiver pais, porque aqui não fala nada sobre os pais irem pra qualquer lugar, então pode ser que os pais dele não tenham dinheiro pra pagar...</u>
259	Hazel	Eu acho que, chegando ao fim... eu acho que, como a Maisie falou, <u>ele deve estar procurando os pais dele que desapareceram há muito tempo</u> , porque... ele sente muita saudade deles. E <u>as pessoas que cuidam dele ficam</u> o tempo todo ((ela faz uma voz estridente)): " <u>lave os pratos, limpe os pratos!</u> " e coisas assim, e ele quer os pais dele de verdade. E talvez tudo lá seja diferente, e a comida seja muito estranha, porque ele não está com a família dele de verdade...
260	Telma	Então as pessoas que cuidam dele são mandonas...
261	Hazel	Provavelmente. E ele quer pessoas legais.
265	Jonathan	Quando ele vai para o orfanato, eles, tipo, tratam ele como... Se você já tiver assistido <i>Annie</i> ...
266	Telma	<i>Annie</i> ? É uma série de TV?
267	Jonathan	Eles tratam ele como eles fazem no filme, e ele só quer que alguém tire ele de lá!
268	Telma	Ok, então <i>Annie</i> é um filme.
269	Jonathan	Sim, e é muito bom, eles fizeram dois.

As ideias das crianças sobre a vida do menino ganhavam tons cada vez mais sombrios. Mas aqui April sugere que o menino talvez tenha pais, sim, e "com o tempo, ele pode ficar feliz" (253) fazendo uma distinção entre ser e estar, talvez influenciada por Lizzie e pela minha pergunta, no Excerto 9, sobre *Blue* ser o nome do menino (226).

No momento presente o menino quer o burrinho, mas talvez os pais (que então, não morreram!) não possam pagar por ele (255), o que entristece o menino, e por isso ele é chamado de *The Blue Boy*. Se ainda havia dúvidas sobre a influência do Blue na criação da imagem do menino como uma figura melancólica, essa simples explicação "por isso ele é chamado de *The Blue Boy*", as dissipou. É possível que as outras hipóteses aqui aventadas (intertextualidade, convenção literária) tenham seu quinhão de influência, mas está claro que *blue* teve grande parte.

Hazel não parece muito satisfeita com essa reviravolta proposta por April, e volta a falar no orfanato (259), sugerindo que as pessoas do orfanato obrigariam o menino a trabalhar na cozinha, o que faz Jonathan mencionar o filme *Annie*, que talvez já tivesse ocorrido à memória deles. O filme é inspirado nas tirinhas *Little Orphan Annie*, de Harold Gray, publicadas pela primeira vez em 1924, sobre uma menina órfã, de cerca de dez anos, que cresce num orfanato, e sofre maus tratos nas mãos da diretora da instituição, que a obriga a trabalhar arduamente. A exemplo de outras órfãs da literatura, *Annie* passa por muitos percalços, mas tem seu final feliz: é adotada por um milionário tanto na versão cinematográfica de 1982 quanto na de 2014.

As crianças conversam alguns instantes sobre o filme (turnos 269 a 289), revelando, inclusive, que a menina não sabia ler, porque ninguém no orfanato lhe ensinara – informação significativa, uma vez que Jonathan havia sugerido, em fragmento anterior (191), que o menino não saberia ler porque ninguém no orfanato havia lhe ensinado, como veremos no próximo fragmento.

Excerto 12 – Conjecturando sobre por que o menino não sabe ler

276	Telma	Eu tenho uma pergunta a respeito de o menino não saber ler. Por que vocês acham que ele não sabe ler?
277	Lizzie	Eu acho que não é porque ele mora na rua, <u>vai ver ele mora com uma família pobre, então ele não deve ir pra escola, porque ele deve ter de ajudar nas coisas da casa</u> e tal. Ou ele deve morar na rua mesmo, e aí não dá pra ele fazer nada...
278	Telma	Entendi. Ben?
279	Ben	No filme <i>Annie</i> , <u>ela é tratada como um animal, e ela também não sabe ler...</u>
282	Jonathan	Mas aí ela é levada pra essa família muito rica e <u>eles cuidam dela.</u>

- 283 Telma E aí ela aprende a ler?
- 284 Jonathan Sim.
- 290 Telma Jewel? Você assistiu a esse filme? Sim? Quer falar alguma coisa sobre isso? ((silêncio)) Por que você acha que ele não sabe ler? É a mesma ideia?
- 291 Jewel Porque ele deve estar num orfanato e eles não falaram pra ele como ler. Eles provavelmente falaram outras coisas, e eles não devem ser muito legais com ele.
- 292 Telma Vocês aprenderam a ler na escola, ou antes de ir pra escola?
- 293 Jonathan Eu aprendi a ler antes de ir pra escola.
- 295 Ben Meus pais que me ensinaram a ler.
- 298 Hazel Quando eu era pequena, eu era uma ratinha de biblioteca, e até hoje eu sou. Então é claro que eu aprendi a ler antes.
- 300 Maisie Eu aprendi na escola.
- 302 Gwen Eu aprendi fora da escola, porque eu e minha mãe... basicamente eu e minha mãe... eu costumava ler uma página... então eu basicamente ficava lá, enquanto minha mãe lia a página... Foi assim que eu me acostumei, e eu ainda faço isso, então foi assim que eu aprendi a ler.
- 304 Hazel Eu acho que aqui fala que ele não sabe ler, porque faz ficar mais poético, porque se fosse só assim "dá o burrinho pro Menino Azul por causa que ele quer um burrinho" não ia fazer sentido, na verdade. Então eles fizeram assim por algum motivo, tipo, ele não sabe ler, e aí volta para aquilo que várias pessoas aqui falaram: ele quer que as pessoas não (fiquem falando) coisas pra ele...

Um pouco depois de Jonathan ter sugerido que o poema se passava na época da Segunda Guerra (163), Ben sugeriu que o menino talvez, então, morasse num orfanato (169), e eu quis saber o motivo (189). Ben não conseguiu explicar, mas Jonathan disse que o menino talvez não soubesse ler, porque no orfanato não tinham ensinado para ele. Eu não tinha perguntado sobre o motivo de o menino não saber ler naquele momento, e na hora não vi conexão entre o comentário dele e a minha pergunta, mas depois de saber detalhes do filme *Annie* (ao qual todos ali tinham assistido, exceto Hazel e eu), percebi que havia uma conexão, sim, apenas não fora explicitada. É possível que tanto Jonathan quanto Ben estivessem com o filme em mente quando mencionaram o orfanato. Como? Auxiliados pela informação de que o Menino Azul, assim como Annie, também não sabia ler, atribuíram a incapacidade leitora dele ao mesmo motivo por que Annie

também não sabia ler: a negligência a que podem estar sujeitas crianças que vivem em orfanatos. É claro que nem todas as instituições que recebem crianças em situação de risco ou abandono são assim, mas esta era a imagem que o filme *Annie*, visto por eles recentemente, transmitia, o que pode ter dado margem às associações interpretativas. O fato de Annie (da mesma idade que as crianças do grupo) não ter aprendido a ler causou impacto especialmente em Ben, que neste fragmento a compara ao Menino Azul (279). Aliás, acredito que houve alguma identificação entre leitores e personagem, pois dentro em breve Ben irá afirmar, sobre o Menino Azul, "eu acho que ele tem a nossa idade" (361).

Jewel também aderiu à ideia de o menino morar no orfanato, ser negligenciado e, por conseguinte, não aprender a ler (291). Mas houve também outras conjecturas: Lizzie sugeriu que talvez ele viesse de uma família pobre, tivesse de ajudar em casa, e por isso não podia frequentar a escola (277). Já Hazel viu na incapacidade leitora do menino uma estratégia: segundo ela, quem escreveu o poema quis emprestar a ele um ar mais poético, já que, como outros colegas tinham apontado, o menino estaria cansado de outras pessoas falarem as coisas para ele, e queria um burrinho para ser diferente (304).

Como a aproximação entre 'Blue Boy' e 'Annie' tinha se dado em função de ambos não saberem ler, resolvi perguntar às crianças em que momento elas tinham aprendido a ler. Eu achava que talvez, ao refletir para responder à questão, elas pudessem atinar que o menino era novo e por isso ainda não sabia ler. A maioria das crianças disse que aprendeu a ler antes de ir pra escola, o que me pareceu indicativo de famílias que gostam de ler (não entrando aqui na discussão pedagógica sobre se aprender cedo é adequado ou não). As crianças, porém, aparentemente não ligaram os pontos entre suas respostas e uma provável tenra idade do Menino Azul, mas minha pergunta deve ter levantado a suspeita de Becky sobre minha intenção, pois ela lhes perguntará diretamente, no fim da sessão, que idade davam ao menino, como em breve veremos. Antes disso, eu precisava investigar se as crianças faziam ideia de como, sem saber ler, o menino ia ler o currículo do burrinho. Foi aí que percebi que elas não sabiam o que era CV.

Excerto 13 – Conjecturando sobre o que seria CV

305	Telma	Mas como é que ele... Porque aqui fala assim "Por favor, faça com que ele envie o CV dele"...
306	Hazel	Eu não sei o que é CV.

- 307 Telma O que é CV? Vocês sabem? Ninguém sabe o que é CV?
- 308 Hazel Você sabe, Ben?
- 309 Ben Eu acho que CV é...
- 310 Jonathan Eu acho que é uma empresa que ajuda as pessoas quando elas não foram bem tratadas. E ajudam, assim, se elas são surdas, eles ajudam elas a conseguir ouvir melhor, e se elas são cegas, eles... eles tentam examinar as pessoas para ver se conseguem fazer elas ficarem boas e enxergar de verdade...
- 311 Telma Mas aqui fala "o CV dele", é o CV do burro, certo?
- 312 Hazel Eu acho que CV é, tipo... sabe cachorro e gato, quando você adota eles, eles vêm com chip de memória, eu acho que é um desses.
- 313 Telma Oh...! Um chip de memória?
- 314 Hazel Não é bem um chip de memória, nele vem escrito o nome do animal e o telefone do dono.
- 316 Maisie ((falando bem rápido)) Eu acho que CV é um tipo de currículo [résumé]... é meio que um pedaço de papel que tem toda essa informação, como a Hazel falou. Então tem toda a informação, onde eles estão, e onde eles podem ir pra pegar, tipo, (um pacote)... Então, se você tivesse encomendado alguma coisa pela internet, seria uma coisa que mostra que você pode ir lá, pegar... Você pode ir buscar na agência do correio, ou algo assim, então essa coisa que (falam que era) provavelmente era um currículo, então você pode (ir pegar a coisa lá...)
- 317 Telma Então um currículo é, tipo, algo falando qual é sua habilidade? Foi isso que você disse? Eu não entendi...
- 318 Maisie É um tipo de registro sobre uma pessoa, quando ela nasceu, dando em detalhes tudo que você precisa saber...
- 319 Telma Em detalhes...! Oh, faz sentido... porque senão... como o menino ia achar o burrinho...? Então faz sentido, né? Porque aí então ele ia poder olhar no currículo pra ver se o burrinho é adequado [suitable]. Vocês sabem o que é "adequado" [suitable]? O que é "adequado"?

Eu esperava encontrar algum embaraço em relação ao sentido de *suitable* [adequado], mas não em relação ao de CV, então foi uma surpresa ouvir Hazel dizer que não sabia o que era CV (306) e perceber que as explicações que as crianças produziam para defini-lo passavam ao largo do que seria o sentido denotativo. Como vimos, Jonathan associou CV a um tipo de empresa de seguro saúde (310), e Hazel, a microchips com informações sobre donos de animais (312), que são obrigatoriamente

implantados nos animais domésticos na Inglaterra para evitar que estes sejam abandonados na rua. Uma boa surpresa foi ouvir Maisie dizer que CV era *résumé*, que eu julgava seria um termo menos conhecido que CV. A definição que ela deu a princípio sugeria acertadamente que currículo [*résumé*] era um registro de dados escritos de um sujeito (318), embora depois parecesse uma nota fiscal ou voucher (316).

Aqui devo um *mea culpa*. Maisie falou muito rápido, e algumas coisas que ela disse me escaparam no momento da fala. Em lugar de lhe pedir que repetisse mais pausadamente, eu a revozei, incluindo uma menção a "habilidades" (317) sem ter certeza se ela as havia mencionado, ou não. Percebi que não, quando ela passou ao largo do tema ao reafirmar o que entendia como *résumé* (318). É verdade que o ponto crucial naquele momento era as crianças entenderem que CV era um documento escrito. Uma vez entendido isso, elas poderiam discutir de que maneira o menino iria lê-lo, já que ele não sabia ler. Teria sido interessante se elas tivessem aprendido um termo novo, no caso CV, de maneira menos confusa. Pensando nisso, tentei deixar as coisas mais claras quando discutimos o sentido de *suitable*, já que o burrinho seria "adequado" se ele possuísse as habilidades descritas pelo menino ao longo do poema, certo? Bem, isso é o que veremos no próximo fragmento.

Em todo caso, a definição dada por Jonathan, de que CV era uma empresa/instituição que ajudava pessoas com algum tipo de deficiência sensorial (310), deu novos indícios para a hipótese de que ele havia pensado no menino como uma pessoa com deficiência visual: isso ficara implícito no começo da vivência, quando Jonathan sugeriu que o menino queria o burrinho para que este descrevesse tudo para ele, poupando-o, assim, de "tocar nas coisas para ver ou sentir como elas são" (129).

Excerto 14 – Conjecturando a respeito do que seria 'suitable'

319	Telma	Em detalhes...! Oh, faz sentido... porque senão... como o menino ia achar o burrinho...? Então faz sentido, né? <u>Porque aí então ele ia poder olhar no currículo pra ver se o burrinho é adequado [suitable].</u> Vocês sabem o que é "adequado" [<i>suitable</i>]? <u>O que é "adequado"?</u>
320	Hazel	Tipo... esse uniforme é adequado... ou... <u>colocar chá numa caneca é adequado porque aí não entorna...</u>
321	Telma	Então "adequado" é, tipo, que é bom. É "bom para aquilo".

- 322 Hazel É mais testado... não sei como explicar isso...
- 324 Jonathan Eu acho que ela quer dizer... que é adequado pra crianças... tipo, numa jarra... se você entornar... vai (espirrar) assim... se a xícara estiver muito quente, então você pode colocar alguma coisa nelas, e aí não vai fazer mal pras crianças quando elas... quando elas tentarem levar pra mãe ou pro pai... eu acho que ela está tentando dizer isso.
- 325 Hazel É, mais ou menos.
- 326 Telma Então "adequado" poderia ser, tipo, essa sala é adequada pra quê?
- 327 Ben Assembleia.
- 328 Telma Assembleia! E...?
- 329 Hazel Almoço.
- 330 Telma Almoço! Então vocês entendem o que "adequado" significa. É alguma coisa, tipo, que "é boa para"... certo?
- 331 Jonathan Eu acho que é adequado pra crianças. É isso que eu acho.
- 336 Jonathan É, tipo, crianças podem usar.
- 337 Telma Então quando diz, "Se você conhece um burro adequado..." significa que é um burro que...
- 338 Jonathan É adequado pra crianças, ele não morde, nem nada.
- 340 Ben Espero que o burro não vomite na sua casa...
((risos))
- 341 Hazel Se fosse uma lhama... aí você teria de ver bem se ela não cospe, porque se fosse uma lhama...
- 342 Telma ((risos)) Ah, é! Uma lhama ia cuspir, não é? Ok, então a gente se entendeu sobre "adequado". E CV é como um currículo, que fala seus dados, certo? Foi isso que você disse? E também suas habilidades? Então se o burrinho... Então, tudo isso, ele está descrevendo o burrinho, certo?
- 343 Hazel Eu acho que sim. Porque afinal de contas... ele não ia descrever ele mesmo. Porque quando fala "e ELES sairão pelo mundo, que parece um jardim..." é isso o que fala... Não fala "e o MENINO", fala "ELES". Basicamente significa... Também mostra o tanto que ele quer o burrinho, porque dá pra sentir como se ele estivesse na cama, sonhando em sair pelo mundo, os dois juntos. E depois quando ele acorda, foi só um sonho... e ele fica... "Talvez eu não consiga o burrinho..."
- 345 Hazel Em vez de só o menino, eu acho que tinha de ser "O Menino Azul e o Burrinho", em vez de só "O Menino Azul".

Vimos no fragmento anterior que eles não tinham entendido muito bem o significado de CV, então era possível que não tivessem entendido a ironia de o menino não saber ler e pedir que o burrinho enviasse seu CV. Eu relutava em dar-lhes o significado, pois queria que tivessem a chance de chegar à conclusão por meio da ajuda mútua, dentro do processo do Pensar Alto em Grupo. Achei que não tinha sido bem-sucedida, e passei a tentar então pela linha do "adequado". Eu confiava que eles entenderiam que um burrinho adequado [*suitable donkey*] teria os conhecimentos e habilidades que o menino descrevia no poema. Como visto nas falas destacadas acima, no entanto, o entendimento de "adequado" deu margem a outras interpretações, também plausíveis, como a indicada por Jonathan, de que um burrinho adequado seria aquele que não morderia o menino (338), não necessariamente aquele que tivesse as habilidades descritas no poema.

É possível que as crianças tenham aprendido o termo *suitable* [adequado] como um colocado na expressão *suitable for children* [adequado para crianças], como a usou Jonathan, ou no seu negativo *not suitable for children* – alerta impresso em embalagens de alguns brinquedos, especialmente aqueles montados a partir de partes pequenas, que representam risco para os menores, caso esses venham a engoli-las. Sendo assim, *suitable* pode ter desencadeado imediatamente essa associação interpretativa, e um "burrinho adequado" seria aquele que não causaria nenhum mal nem colocaria em risco a criança usuária.

Voltei, então, ao tema do currículo, para sondar se fariam a associação entre a descrição do burrinho ideal e o currículo que o menino pedira, e desta vez mencionei deliberadamente "habilidades" como parte do currículo (342). Hazel aparentemente interpretou minha pergunta – se tudo aquilo no poema seria a descrição do burro – como se eu tivesse dúvidas quanto ao burrinho acompanhar o menino, ou não, quando saíssem pelo mundo (343): ela recorre ao poema, citando o verso "eles sairão pelo mundo", enfatizando "eles", para defender seu argumento de que os dois sairiam pelo mundo juntos. Ela também imagina uma cena onírica, em que o menino está na cama, sonhando com a viagem que faria com o burrinho. Ao acordar, ele vê que tudo não passou de um sonho, o que nos faz lembrar do final de *Alice no País das Maravilhas*.

Já passava das dez horas da manhã, e a sessão aproximava-se de 45 minutos, era hora de interromper a discussão e deixá-los à vontade para fazer a ilustração. Anuncio, então, que logo terminaremos. Becky então propõe uma pergunta, tema do último Excerto desta vivência:

Excerto 15 – Conjecturando sobre a idade do menino

355	Becky	Eu tenho uma pergunta.
356	Telma	Sim?
357	Becky	Quantos anos vocês acham que o menino tem?
361	Ben	<u>Eu acho que ele tem a nossa idade.</u>
362	Telma	Sua idade, tipo, nove, por exemplo? <u>Nove ou dez?</u>
363	Várias crianças	<u>Isso.</u>
364	Telma	Quantos anos, Jonathan?
365	Jonathan	<u>Cinco ou seis.</u>
367	Jonathan	<u>Ou quatro.</u>
369	April	Eu acho que é <u>seis ou sete.</u>
372	Jewel	Eu acho que é <u>oito, nove, ou dez. Uma criança de cinco ou seis anos provavelmente não ia ficar pensando muito sobre tudo aquilo. Elas iam pensar coisas diferentes.</u>
375	Hazel	Eu acho que provavelmente <u>ele ia ficar pensando em brinquedos, chocalhos de bebê e coisas como... abecedários...</u>
379	April	Eu acho que o menino deve ter <u>seis ou sete anos, porque geralmente, algumas vezes, pessoas mais jovens meio que querem ter mais coisas, de certa forma... Elas têm vontade de ter um monte de bichos... E também roupas e tal... Então eu acho que é cinco ou seis anos, porque pessoas mais jovens geralmente querem mais coisas, mas quando você cresce, você agora TEM tudo o que você queria, então na verdade não tem mais nada pra... Você tem coisas pra comprar quando você tem família, mas... tipo, se esse menino, ele provavelmente é solitário ou coisa assim, então é como se ele fosse muito jovem.</u>
380	Telma	Então ele é mais jovem do que você, você acha... E você acha que <u>pessoas com nove ou dez anos não ficariam pensando em sair pelo mundo...?</u>
381	April	Eu acho que <u>elas explorariam mais do que os mais jovens... é que elas saberiam melhor, tipo, como o mundo funciona...</u>

- 383 Jonathan Eu acho que ele tem oito ou sete.
384 Maisie Eu acho que ele tem sete.

É interessante notar neste fragmento que todas as crianças atribuíram mais de seis anos ao menino. Mesmo Jonathan, que a princípio disse que o menino poderia ter quatro anos (367), depois de ouvir a opinião dos colegas, mudou de ideia e sugeriu que o menino deveria ter sete ou oito anos (383). É razoável supor que nenhuma das crianças chegou a pensar que o menino não soubesse ler por ainda não estar na idade de ser alfabetizado. Aliás, a justificativa dada por Jewel e Hazel, de que o menino deveria ter em torno de nove anos (e não cinco), baseia-se nos pensamentos do menino: estes seriam mais maduros do que aqueles de um garoto de cinco anos (372) que, segundo Hazel, se contentaria em pensar em brinquedos, chocalhos e abecedários (375). É significativa essa menção de Hazel a abecedários como de interesse de uma criança de cinco ou seis anos, que é a idade em que se inicia o processo de alfabetização na Inglaterra. A conclusão das garotas é que o menino não poderia ter cinco anos, pois seus pensamentos suplantavam a suposta infantilidade de um abecedário, listado por Hazel ao lado de um chocalho de bebê (375). Já April, por outro lado, atribui ao menino seis ou sete anos, pois, segundo ela, pessoas mais jovens é que estão em busca de coisas e bens materiais: pessoas maiores, crescidas, já amealharam tudo o que querem ou precisam (379), a não ser que tivessem família para prover, o que não é o caso do menino, que é inclusive solitário, segundo a garota.

Alguns garotos do Y6 entram no salão e começam a organizar os bancos para a assembleia, que se dará em cerca de cinco minutos, como informado pela professora assistente Becky. Então entrego ao grupo os cadernos de desenho e peço que grampeiem o poema impresso em uma das páginas e façam em casa um desenho que reflita seus sentimentos sobre o poema. Peço também que, se lhes ocorrerem outros pensamentos sobre o poema, que escrevam um pequeno parágrafo sobre esses pensamentos que tiveram, pois eu gostaria de fotografar tudo na semana seguinte. Hazel então me pergunta se continuaremos a ter outras sessões como aquela. Eu respondo que adoraria que sim, mas só se eles quisessem, e pergunto se querem. Ouço a resposta: "Yeah!!!"

4.1.3.2 Síntese e discussão dos resultados de 'The blue boy': Thriplow

Como ocorreu nas vivências com "O menino azul", no Brasil, a primeira reação de algumas crianças de Thriplow ao ouvir e ler "The Blue Boy" foi de mal contida incredulidade. Mas também houve quem embarcasse na proposta de bom grado. E enquanto as primeiras contestavam a possibilidade de burros falarem, e também a probabilidade de burro e menino não desmaiarem depois de andar milhas e milhas pelo mundo, as últimas contra-argumentavam dizendo que o menino poderia montar no burrinho, e também que se tratava de "um poema". Houve também quem achasse o poema confuso e tentasse sondar se ele teria sido baseado em outra obra, pois assim ficaria mais fácil de entendê-lo. Apesar dos questionamentos, ou mesmo por causa dos questionamentos, a discussão foi tomando corpo, já que as crianças se viam levadas a refletir para responder às próprias dúvidas e à de seus colegas.

Não demorou muito para que uma das crianças associasse *blue* a triste: "Talvez eles queiram dizer *blue* como 'triste'... porque ele é [está] triste, ele quer o burrinho porque ele é [está] triste" (Maisie, 106). A partir dessa hipótese, outras crianças foram acrescentando suas reflexões, boa parte gravitando em torno dessa ideia de tristeza: as lágrimas do menino seriam azuis (Hazel, 108); ele quer o burrinho para confortá-lo (Gwen, 112); mas talvez não consiga, pois burros falantes não existem (Hazel, 117).

Mas antes de a senda da tristeza se aprofundar (o que de fato ocorreu), houve aportes interessantes que acabaram não sendo explorados, em função da dinâmica da vivência, que tomou outros caminhos. April, por exemplo, propôs que o burrinho não precisaria necessariamente falar, pois quem teria imaginação seria o menino, que almejava o burro apenas para inventar histórias com ele (143). Isso sugere que April percebia o caráter ficcional do poema – o burro falante seria imaginário – diferente do que talvez tenha motivado Jonathan em sua pergunta, logo no início, se "seria verdade" (49). Hazel também tinha apontado nessa direção ao responder a esse questionamento de Jonathan: "Não é um burro que você pode ver, na verdade" (53). O raciocínio de April lembra o do brasileiro Aurélio, do Grupo 2 do Vera Lúcia, que também sugeriu que "o menino achava, *na imaginação dele*, que o burro podia falar" (Vera 2, Excerto 7, turno 357). O garoto Ben, de Thriplow, também encarou o desejo do menino com mais leveza ao chamar nossa atenção para o fato de o menino não saber ler (121): o menino

não sabia ler, mas o burro desejado, sim; e poderia, então, ler para o menino (123). Essa ideia também ocorreu a Joel, do Grupo 1 do Vera Lúcia, que ficou feliz com a própria descoberta: "A:::h! Então o menino queria um burro para ele ler pra ele!" (Vera 1, Excerto 9, turno 354); descoberta esta que levou a outra, feita por Ernesto, para quem "o menino queria um burro para o burro interpretar pra ele." (Vera 1, Excerto 9, turno 359).

Em dois momentos da vivência em Thriplow, Jonathan sugere que o menino teria deficiência visual. A sugestão, porém, vem por vias indiretas: na menção sobre o menino preferir ouvir as descrições do burro em lugar de ter de tocar as coisas para vê-las (129); e depois, na definição de CV como uma empresa que cuida de pessoas com deficiência visual e auditiva (310). Talvez, por ter sido de maneira indireta e sutil, a sugestão de Jonathan não tenha chegado a interessar às outras crianças durante a sessão. Ao menos de relance, porém, Jonathan viu na deficiência visual uma explicação para o menino não ler. Na semana seguinte, as crianças levaram para que eu fotografasse os desenhos sobre "The Blue Boy" que elas tinham feito em casa, pois não tínhamos tido tempo de fazer na escola. O desenho de Hazel, um menino azul da cabeça aos pés que está pensando ou imaginando um burrinho, veio acompanhado de um parágrafo em que ela dizia que o menino era triste e precisava de um amigo para ajudá-lo, pois talvez ele "tivesse perdido um dos sentidos". Segundo ela, "Talvez ele não possa ver, sentir, ouvir ou cheirar".

Vimos que na vivência com o Grupo 2, do Vera Lúcia, a menção a deficiência surgiu em vários momentos, de diferentes formas: mental, física (doenças nas pernas), de leitura, de "cor", e também visual, em pergunta feita por Aurélio a César, "Deficiente do quê, de visão?" (504), questionamento que não chegou a ser respondido pelo colega. A deficiência também será um dos tópicos de discussão do grupo de crianças de King David, como veremos em breve.

O tema que mais marcou esta vivência em Thriplow, porém, foi a ideia de que o poema se passaria na Segunda Guerra e o menino talvez fosse órfão, como visto nos Excertos 7, 8, 10 e 12. A princípio, a orfandade foi vista como decorrente da guerra, na qual teriam morrido os pais do menino, mas outras ideias surgiram para justificar o menino estar num orfanato, como os pais não gostarem do menino e entregá-lo para adoção, ou ele morar na rua, pois teria acontecido alguma coisa com os pais, que estariam desaparecidos.

No Excerto 7 discuti algumas hipóteses para Jonathan ter proposto que o poema se passasse na Segunda Guerra. Em primeiro lugar, o contexto sócio-histórico, uma vez que estávamos às vésperas do *Remembrance Day*, data em que se homenageiam os veteranos e os soldados mortos em batalha. Como nessa época as escolas abordam o tema com mais profundidade, a mente das crianças talvez estivesse fervilhando com informações e imagens sobre a Guerra. Em segundo lugar, o contexto histórico-literário: ao se lembrarem da guerra, as crianças também podem ter se lembrado de *As Crônicas de Nárnia*, cujo início se dá exatamente quando quatro irmãos são evacuados para o campo, longe de uma Londres duramente bombardeada, o que os leva a ficar longe dos pais também. Como o Menino Azul queria um burrinho que falasse, e no Reino de Nárnia havia animais falantes, as peças do quebra-cabeça iam aos poucos se encaixando. Assim, as associações interpretativas feitas por Jonathan, que sugeriu o cenário da Guerra para o poema, poderiam, naquele momento, estar conduzindo a discussão para o reino da fantasia. No entanto, no mesmo momento Ben sugere que, se o menino perdesse os pais na guerra, ele iria para um orfanato.

A ideia de que o Menino Azul talvez estivesse vivendo num orfanato acaba sendo encampada pelas outras crianças como April e Jesslyn (Excerto 8), e depois Maisie e Gwen (Excerto 10), Hazel (Excerto 11), Jewel (Excerto 12) além dos proponentes iniciais, Ben e Jonathan. Vale notar que, embora a ideia da Guerra tenha capturado a atenção das crianças durante certo tempo, foi a ideia do orfanato a que mais perdurou, não só por várias lacunas ficarem assim explicadas, mas também porque, se o Menino Azul fosse um personagem inserido na convenção de órfãos-heróis de que a literatura infantil inglesa é farta, ele certamente teria um final feliz, como ensina a convenção. E quem não gosta de um final feliz?

Como discutido no Excerto 8, são muitas as obras clássicas e contemporâneas da literatura infantil inglesa que têm como protagonista uma criança órfã. Os motivos que levam essa criança à orfandade podem ser comuns, mas suas trajetórias serão sempre diversas e surpreendentes, ainda que determinados pilares se repitam: em geral a criança sofre, passa por provações, e aprende a enfrentá-las com os próprios, poucos recursos. Ela muitas vezes recebe a ajuda de algum adulto no papel de mentor, e não apenas sobrevive, como auxilia outros a sobreviverem ou a concluírem alguma missão especial, superando, assim, os piores prognósticos, para, enfim, brilhar no final.

Harry Potter, Oliver Twist, Tom Sawyer, Huck Finn, Percy Jackson, Pollyanna, Anne de Green Gables, e Dorothy de *O Mágico de Oz...* são alguns exemplos desses órfãos-heróis. Livros contando suas histórias estavam à disposição das crianças no parapeito da janela da sala de aula e nas estantes do Cantinho da Leitura, em Thriplow. Algumas dessas obras foram adaptadas para o cinema, e se as crianças não conheceram esses órfãos-heróis por meio dos livros, é bem possível que os tenham conhecido através dos filmes. É verdade que nenhum desses órfãos-heróis acima citados foi mencionado pelas crianças de Thriplow durante a vivência, mas houve, sim, menção a uma órfã: a protagonista do filme norte-americano *Annie*, que eles tinham visto recentemente, e que se encaixava no perfil da órfã-heroína (Excerto 12).

Minha hipótese, como discuti no Excerto 8, é que as crianças tenham aos poucos construído o sentido de que o Menino Azul era órfão mesclando indícios textuais e extratextuais – alguns também de origem literária. Dentre os indícios que elas mesmas foram recolhendo do poema (*bottom-up*), mesclados a inferências (*top-down*), estão: "o menino é triste/blue" (*bottom-up*); "não sabe ler" (*bottom-up*), então deve ser sozinho, pois ninguém se preocupou em lhe ensinar a ler (inferência, *top-down*); "ele quer um burrinho que converse" (*bottom-up*), então é sozinho e não tem nenhum amigo (inferência, *top-down*). Há também os conhecimentos angariados, senão nos livros que citei, certamente no filme *Annie* que eles próprios mencionaram. Vê-se no filme que Annie não sabe ler porque é perseguida e negligenciada pela diretora do orfanato onde vive. O Menino Azul também não sabe ler; então, numa estratégia de raciocínio *top-down*, baseada numa inferência, as crianças concluíram que ele vive num orfanato e deve ser igualmente negligenciado, como Annie.

Supondo que o menino teria perdido os pais durante a Guerra, e não tivesse outro adulto para se responsabilizar por ele, sobriariam duas alternativas, por raciocínio *top-down*, extratextual: ou morar na rua e viver de mendicância, ou morar em um orfanato. A opção 'morar na rua', aliás, foi apresentada por Lizzie, única integrante do grupo que não aceitou muito bem a ideia de o menino morar no orfanato. Para Lizzie, o menino talvez morasse na rua e sonhasse em ter um burrinho como animal de estimação ou amigo, ou talvez morasse com os pais, e também quisesse ter um burrinho como amigo, por não ter nenhum amigo.

Vale notar que depois de superado o primeiro estranhamento sobre o menino querer um burrinho, a noção de que ele o quer como amigo ou companhia permeará toda a vivência, e será confirmada por todas as crianças, exceto Jewel: Gwen (112/ 245); Hazel (117/ 304/ 343/ 345); Ben (123); April (143/ 145/ 184/ 211/ 223); Jonathan (191); Jesslyn (201); Lizzie (221); Maisie (114/ 116/ 241). Jewel, no entanto, era uma das crianças mais tímidas do grupo, e o fato de ela não ter mencionado que o burrinho e o menino seriam amigos não significa que ela rejeitasse a ideia. Assim, de certa maneira, durante toda a discussão sobre "The Blue Boy" – o que ele faria, onde estaria, o que teria acontecido com seus pais – o burrinho esteve ao lado dele, na imaginação das crianças.

Outras ideias sobre o menino e o burrinho talvez viessem à mente das crianças se tivéssemos estendido a vivência por mais alguns minutos. Faltou, por exemplo, explorar mais a questão do currículo que o burrinho teria de enviar ao menino, e que não ficou muito bem esclarecida (Excerto 13), e também ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre *Street of Houses, Number of Doors* [Rua das Casas, Número das Portas]. Um dos pontos mais graciosos do poema, a meu ver, a ironia contida na última estrofe, em que o menino solicita que lhe enviem um documento escrito que ele não saberá ler não chegou a ser abordada porque as crianças, com exceção de Maisie, não haviam entendido que CV era um documento escrito.

Ao fim e ao cabo, de todas as ideias aventadas nesta vivência, duas surgiram com bastante força e perduraram por mais tempo: a de que o menino se sentia triste e sozinho e por isso queria um burrinho para ser seu amigo; e a de que ele talvez fosse órfão. As duas estão interconectadas e se formaram a partir de pistas textuais e extratextuais, incluindo conhecimentos prévios de outras obras, como visto na análise dos Excertos e nas presentes Considerações.

4.1.4 'The boy and the donkey': vivência com o grupo King David 1

Esta foi a primeira vivência com o primeiro grupo de dez crianças da King David School, de Birmingham. Por praticidade, eu os chamarei de Grupo 1 da King David, ou KD1. Desta vivência participaram cinco meninas – Karishma (9), Jameelah

(9), Salma (9), Mahdah (10), e Aleyna (9) – e cinco meninos – Hakeem (9), Joshua (9), Saleem (10), Zidan (10), e Sulaiman (9), oito deles filhos de famílias muçulmanas: seis de famílias paquistanesas, um de família árabe marroquina, e um de família bósnia. As outras duas crianças eram um menino judeu nascido no Canadá e uma menina sique [sikh], cuja família tinha raízes na Índia.

Como explicado no tópico "Instantâneos de um público leitor" (3.3.2), todas as vivências na King David foram realizadas na SEND Room, um tipo de Sala de Reforço reservada para aulas especiais onde crianças com alguma dificuldade ou deficiência eram atendidas. Essa informação eu obtive na própria sala, pois era impossível não reparar na frase escrita no cavalete que servia como lousa, onde o acrônimo SEND era explicitado como "Some children have Special Educational Needs and/or Disabilities" [Algumas crianças têm Necessidades Educacionais Especiais e/ou Deficiências].

As crianças do Grupo 1 chegaram por si mesmas, sorridentes, curiosas, observadoras, me cumprimentando em voz alta "Hello! Hello!", e entrando na sala. Viram então o cavalete, e desaceleraram um pouco o passo para ler a frase inteira em voz alta, o que me fez concluir que provavelmente nenhuma delas tinha estado naquela sala até aquele momento. Quando me perguntaram o porquê da frase, expliquei que ela já estava lá quando cheguei e não tinha relação com o que faríamos.

Eu estava um pouco apreensiva, pois muitas pessoas haviam me dito que eu teria dificuldades para entender a fala das crianças de Birmingham. Para me preparar, nas vésperas de minha viagem de Cambridge para Birmingham, ouvi diariamente a premiada poeta Liz Berry, natural de "Brummagem", declamar "Bird", "Homing", "Birmingham Roller", e outros belos poemas de seu livro⁸ de estreia *Black Country*, verdadeira declaração de amor não só ao sotaque como também ao léxico local e, também por isso, uma das melhores apresentações ao Brummie que eu poderia ter.

A dificuldade pronunciada, porém, não houve. Ou melhor, houve, sim, mas não na intensidade que eu temia. Eu me vi perguntando às crianças, com muito mais frequência, "I'm sorry?" para que repetissem o que haviam dito, o que elas faziam educadamente. E também me vi revozeando mais falas, em tom interrogativo, para

⁸ Liz Berry pode ser ouvida aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=xoIqlxfSHis> Acesso em 27 fev 2018

confirmar a correção do que eu havia entendido. O próprio grupo, porém, era uma fantástica mescla de sotaques. Uma das crianças havia chegado à Inglaterra havia poucas semanas. Outras haviam chegado havia um ano ou dois, e embora fossem fluentes em inglês, ainda não tinham perdido o sotaque de origem. Algumas, embora nascidas em solo inglês, haviam crescido ouvindo o inglês dos pais, que o tinham como segunda ou terceira língua. Assim, éramos todos estrangeiros ou guardávamos alguma estrangeiridade em comum, o que talvez favorecesse a tolerância mútua para nos fazermos entender. Mas esse entendimento não se deveu apenas às circunstâncias mencionadas. As crianças se mostraram muito queridas, curiosas sobre o Brasil, entusiasmadas, afetuosas, e pacientes com meus erros ao pronunciar seus nomes.

No cômputo das falas, fica evidente que minha "participação" foi acentuada: cerca de 39%, basicamente pelos motivos previamente expostos. Revozei mais vezes, solicitei que repetissem o que haviam dito mais vezes, e também pedi que prestassem atenção aos colegas mais vezes. Em King David, o diretor apareceu para uma ou outra visita esporádica, de cerca de cinco minutos, no decorrer das vivências, mas não tivemos a companhia de nenhuma assistente. As crianças, já de si naturalmente afoitas, talvez tenham se sentido mais à vontade para falar quando quisessem, e ainda que muitas vezes tenham levantado a mão para pedir a palavra, noutras tantas não se preocuparam em pedir. Assim, suas falas se sobrepuseram algumas vezes, e por isso fui levada a interferir com mais frequência.

Comecei a sessão como faço em toda primeira vez: tentando fazer com que as próprias crianças enunciassem o que entendiam por "Pensar Alto em Grupo", o que foi rapidamente estabelecido. Na sequência, haveria as apresentações individuais, como de costume. No entanto, eu sabia que alguns dos nomes seriam muito diferentes e de difícil pronúncia e memorização; assim, antes das crianças se apresentarem, pedi que escrevessem o próprio nome num quadrado de papel, para ser usado afixado na camiseta como um crachá. Coloquei as canetinhas e lápis de cor sobre a mesa, e durante alguns minutos as crianças se divertiram escrevendo seus nomes em cores diferentes, ilustrados por corações, estrelas ou outros sinais decorativos como asteriscos e hashtags, extraindo um grande prazer disso.

Nas apresentações, sugeri que dissessem algo sobre si, por exemplo, se falavam alguma outra língua além do inglês. Foi então que descobri que boa parte delas falava ou entendia urdu, idioma do Paquistão. As exceções ficaram por conta de Zidan, que falava bósnio; Karishma, punjabi; Salma, árabe; e Sulaiman, que falava árabe e francês, mas ainda não inglês. Distribuí então as folhas com os poemas e pedi que lessem em silêncio por uns instantes.

Nesta sessão, usei a versão do poema "O menino azul" sem o Blue. Em lugar de "The Blue Boy", intitulei o poema "The Boy and the Donkey", e o verso "to the Blue Boy who doesn't know how to read" tornou-se "to the Boy who doesn't know how to read". Como eu não tinha uma boa gravação da versão apenas com "Boy", ficou combinado que ao término da leitura silenciosa eu mesma leria o poema na íntegra uma vez, e depois cada um deles leria uma estrofe. Como o poema tem cinco estrofes e havia dez crianças, o sexto aluno recomeçou o poema da primeira estrofe. Assim, o poema foi lido em voz alta três vezes seguidas. Essa parte inicial, envolvendo redação dos nomes, apresentações, leitura silenciosa e leitura em voz alta durou até o turno 227. Vejamos, então, os excertos comentados, lembrando que a transcrição integral encontra-se no Apêndice.

4.1.4.1 - Excertos comentados da vivência 'The boy and the donkey': KD1

Antes de destacar os fragmentos mais significativos desta vivência em termos da interpretação infantil, é preciso comentar um mal-entendido. É um equívoco. Ou erro.

Achei graça e fiquei um pouco aflita quando Saleem me perguntou (152) se eu tinha escrito o poema que iríamos ler. Ninguém, em nenhum dos vários grupos com que trabalhei, sequer havia perguntado quem tinha escrito os poemas. Fiquei aflita porque eu queria que o texto fosse lido como um poema em seu próprio direito, e não queria revelar que era um poema traduzido. Temia que as crianças comessem a atribuir as lacunas e a estranheza, que fatalmente sentiriam ao lê-lo, ao fato de estarem lendo uma tradução.

Antes é preciso esclarecer que a ideia de que um poema traduzido tem algo de corrompido em relação ao poema-fonte, sendo, por isso, uma obra menor, é uma concepção disseminada, talvez não em todas as culturas, mas certamente nas duas em jogo:

a lusófona e a anglófona⁹. Parte dessa concepção é uma construção cultural, então era possível que as crianças estrangeiras, pela pouca idade, não tivessem ainda tido contato com ela. Afinal, no Brasil, a ideia de que toda tradução engendra perdas não parece fazer parte do universo infantil: alguns tradutores de literatura infantil, especialmente os de obras de grande visibilidade, são tratados pelas crianças como autores e costumam receber cartas com indagações sobre "o livro que escreveram", como se eles fossem os autores de fato.

Até que ponto os tradutores somos autores de fato é algo que eu mesma, como tradutora, ainda não consegui elaborar a contento, e para não fugir muito ao escopo deste trabalho, tentarei ir mais direto ao ponto: a tradutora-mediadora não precisou revelar antes da hora que os poemas eram traduzidos, pois ninguém perguntou. Mas omitir essa informação das crianças talvez tenha sido um equívoco. É certo que somos seres em constante processo de tradução, em geral esforçando-nos para nos fazermos entender. Os alunos de King David, porém, por serem em sua maioria imigrantes e filhos de imigrantes, viviam esse esforço de tradução com muito mais intensidade, transitando entre várias culturas, ao se relacionarem com uma multiplicidade de Outros: com os Outros "locais", os Outros "expatriados conterrâneos", os Outros "expatriados de pátria diversa", entre tantos Outros outros. Enfim, diante de mim eu tinha um conjunto ímpar de *natural-born translators*, que talvez tivessem reagido de maneira natural ou mesmo blasé, se eu tivesse dito que os poemas a serem lidos eram traduzidos. "So what?" – talvez pensassem. Ou talvez não. Talvez, em sua espontaneidade, suas interpretações revelassem vestígios de que a construção cultural a que me referi já começava a se estabelecer em seu pensamento. E talvez atribuíssem os estranhamentos ou inadequações à tradução por ser tradução¹⁰. Ou não. Talvez, pela própria experiência em encontrar dificuldade para traduzir certos sentimentos, conceitos etc. de sua língua nativa, "soubessem" que não existem correspondências exatas. O fato é que temi que essa informação se tornasse um obstáculo à livre reflexão sobre as lacunas e incongruências dos poemas, e acabei não contando que eram traduções. Se tivesse revelado, talvez tivesse me deparado com outras revelações.

⁹ É notória a boutade "Poesia é o que se perde na tradução", do poeta norte-americano Robert Frost.

¹⁰ Teriam razão? Se pensarmos no caso do 'dear', a ser visto nas vivências com o poema 'As meninas'...

Nesta mesma vivência, outras perguntas me intrigaram ainda mais. As de Karishma, que quis saber se o caminho para se tornar poeta passaria por enviar o CV a algum lugar (283), e também se era possível publicar poemas (287). Respondi a ambas como pude (284/ 288), levada pelo interesse dela em poesia. Deveria, no entanto, ter devolvido a pergunta ao grupo, para motivar a reflexão, como costumamos fazer no Pensar Alto em Grupo. Instantes depois, Karishma e Saleem voltam a fazer perguntas diretas que me intrigam ainda mais: "Há quanto tempo você é poeta?" (296) e "Você tem algum poema publicado?" (298). Eu não entendia a origem daquelas perguntas, e achei graça na naturalidade com que as faziam. Certamente recordaria esse episódio como um entre tantos outros advindos da simples curiosidade infantil se não tivesse subido à sala dos professores para me despedir do diretor e das professoras, antes de voltar ao Brasil. Numa das paredes da sala havia uma lousa branca onde se liam vários avisos sobre atividades desenvolvidas na escola durante a semana. Um dos avisos dizia: *Poet working with groups over next three days in SEND room*. [Poeta desenvolvendo trabalho com grupos nos próximos três dias na sala SEND]

Na série de emails que enviei à escola solicitando que acolhessem meu projeto, apresentei-me como tradutora e pesquisadora que "trabalha com poesia infantil", o que pode tê-los feito concluir que eu era poeta. Inadvertidamente, essa noção foi transferida às crianças, que desde o começo me viram como tal, o que explica suas perguntas sobre poesia e sobre a carreira de poeta. E talvez também explique os pedidos para que eu escrevesse frases em português no seu caderno e o "autografasse" em letras grandes e pequenas, o que havia derretido meu coração.

Excerto 1 – Leitura em voz alta

A gravação da versão a ser usada na escola King David, em que o Menino não seria nomeado e ficaria apenas Boy (sem *Blue*) tinha sido feita também pelo professor David Whitley, da Faculdade de Educação de Cambridge. Porém, exatamente no momento da gravação da versão, outras pessoas entraram na sala da faculdade onde estávamos, e suas falas e risos também ficaram gravados. Embora não se distinguisse o que diziam, o ruído de fundo ficou bem perceptível, o que poderia distrair as crianças, especialmente o som dos risos, que poderia fazê-las pensar que as pessoas riam do poema ou da gravação, especialmente o som dos risos, que poderia fazê-las pensar que as pessoas riam do poema ou da gravação.

Optei, então, por não usar a gravação. No dia da vivência, ficou combinado com as crianças que eu leria todo o poema em voz alta uma vez, e depois cada uma delas leria uma estrofe. Reproduzo a seguir o trecho contendo minha leitura, para dar ciência ao leitor da versão utilizada, lembrando que a transcrição integral da vivência está no Apêndice.

177	Telma	Todo mundo já leu? Já? Então eu vou ler em voz alta uma vez e depois... Ou vocês preferem que outra pessoa leia? <u>Quem quer ler em voz alta? Todo mundo quer?</u> ((risos))
180	Saleem	É um livro?
181	?	Não, é um por um.
182	Karishma	<u>Acho que você devia ler tudo primeiro e depois a gente lê.</u>
183	Telma	Ok, <u>you ler uma vez, e depois todos leem juntos.</u>
184	Karishma	<u>Podemos cada um ler um parágrafo?</u>
185	Telma	Ótima ideia! Cada um podia ler, tipo, uma estrofe, um parágrafo, né? E aí...
186	Jameelah	Mas não daria pra todo mundo...
187	Telma	Mas aí a gente começa de novo... pode ser?
188	Todos	Pode!
189	Telma	Ok, então vou ler a primeira vez. "O Menino e o Burro". Perdão pelo sotaque, ok? ((risos))
190	Salma	Ok.
191	Telma	"O menino quer ter um burro pra levar pra passear. Um burrinho dócil, não um que corra e pule, mas um que saiba conversar! O menino quer ter um burro que saiba dizer..."
[The boy would like a donkey to take for a walk. A gentle little donkey, not one who runs along or jumps, but one who knows how to talk! The boy would like a donkey who knows how to say...]
192	Joshua	A gente não ia ler um parágrafo cada um?
193	Telma	Eu leio tudo e depois a gente recomeça, ok?
194	Crianças	A:::h!
195	Telma	Sim? Pode ser assim, ou não? Será que...?
196	Crianças	Si:::m!

- 197 Telma Ok. "O menino quer ter um burro que saiba dizer os nomes dos rios, das montanhas, das flores, de TUDO que eles virem pelo caminho. O menino quer ter um burro com imaginação para contar lindas histórias de pessoas e bichos e de barcos no mar. E eles SAIRÃO PELO MUNDO, que parece um jardim, só um pouquinho mais largo, e talvez um pouquinho mais comprido, sem fim que os possa impedir. Se você souber de um burro adequado, por favor, faça com que ele envie o CV dele para... Rua das Casas... Número das Portas... ao Menino que não sabe ler".
- [The boy would like a donkey who knows how to say names of rivers, of mountains, of flowers, of all the things they see on their way. The boy would like a donkey with imagination for wonderful stories of people and beasts, of boats on the ocean. And they will wander the world, which looks like a garden, but just a bit wider, and perhaps a bit longer, with no end to stop them. If you know of a suitable donkey, please, do have him send his CV to Street of Houses, Number of Doors, to the Boy who doesn't know how to read.

A leitura feita pelas crianças foi livre de incidentes, cada uma lendo a estrofe que lhe coube de maneira fluente e sem tropeços ou interferências. A exceção foi o garoto Sulaiman, que mudara havia pouco para a Inglaterra, e ainda não sabia inglês: ele cometeu alguns deslizes (201/ 203) que foram corrigidos delicadamente por Karishma (202/ 204), que parecia ter assumido o papel de sua guardiã.

Excerto 2 – Conjecturando sobre o sentido de CV: I

- 228 Karishma Você tem de fazer isso?
- 230 Karishma Você tem de enviar o CV dele?
- 232 Jameelah O que é CV?
- 233 Telma Pois é, o que é CV? Quem sabe o que é um CV? Você sabe?
- 234 Hakeem É uma casa?
- 236 Saleem Um número?
- 237 Aleyna Um prédio?
- 238 Telma Vamos ver aqui: "Se você souber de um burro adequado, por favor, faça com que ele envie o CV DELE para..." ((ênfatizando "dele"))
- 239 Salma É tipo um papel?

- 240 Zidan É tipo um número de registro? Basicamente como...
- 241 Telma Vocês estão chegando perto. O que vocês acham? O que é um CV, vocês sabem?
- 242 Zidan Ah, os documentos! Os documentos dele!
- 243 Saleem O endereço dele! ((ao mesmo tempo em que Zidan))
- 245 Karishma Como ele disse, os documentos dele... a data de nascimento...
- 246 Telma Ah, sim! Faz sentido, né? Tipo, os dados dele...
- 247 Zidan O nome da mamãe e do papai dele...
- 248 Karishma Isso. É uma informação.
- 249 Telma Vocês sabem o que é currículo?
- 250 Hakeem "Currículo"?
- 251 Telma Curriculum vitae? Já ouviram falar disso?
- 252 Crianças Não...

Assim como havia acontecido em Thriplow, as crianças de King David também não sabiam o que era CV. Afoitas, começaram a dar as mais diferentes respostas (234/236/237). Porém, quando reli os versos em que há o pedido para enviar o CV do burrinho [*his CV*] (238), elas passaram a produzir respostas bem mais plausíveis (239/240/242/243/245). Eu havia levado a definição de CV, extraída do *Cambridge Dictionary*¹¹, impressa em folhinhas de papel, para lhes entregar caso elas não conseguissem chegar à resposta por si mesmas. Embora elas tenham chegado perto, e não precisassem mais do que aquilo que tinham inferido para entender a ironia de o menino pedir que o burrinho lhe enviasse um documento escrito que ele não saberia ler, achei importante ressaltar a questão das habilidades e competências descritas num CV, e lhes entreguei a definição, que dizia: "CV (substantivo) – abreviação de curriculum vitae: breve descrição por escrito da sua educação, qualificações, empregos anteriores, e às vezes também de seus interesses pessoais, que você envia a um empregador quando está procurando emprego. Exemplo: Interessados em se candidatar ao emprego devem enviar seus CVs para a NASA."

¹¹ <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/cv?q=CV> Acesso em 21 novembro de 2016

Excerto 3 – Conjecturando sobre o sentido de CV: II

- 261 Saleem Então o burro quer um emprego?
- 262 Telma É pra se pensar. O que você acha?
- 263 Salma Ele pode querer trabalhar num estábulo.
- 265 Saleem Como um burro vai trabalhar num estábulo?
- 266 Zidan Por que não?
- 267 Salma É que, assim, se ele quiser...
- 268 Zidan Ah, no poema! Ele sabe conversar e tudo...
- 269 Karishma Eu acho que sei, é que no poema diz que o menino quer que o burro fale o nome dos rios e das montanhas, então ele deve ir lá pra aprender.
- 270 Telma Oh, o menino quer que o burro... Eu não entendi, o menino quer que o burro...?
- 271 Karishma O menino quer que o burro aprenda muitas coisas diferentes, então ele pode ir pro CV pra aprender a informação que ele quiser...
- 274 Zidan O menino basicamente quer que o burro vá pra uma universidade pra burros...
- 275 ((risos))
- 276 Zidan ...pra aprender sobre as montanhas...
- 277 Crianças "NASA". *National Aeronautics and Space Administration* ((lendo em voz alta o exemplo e falando de cor o significado do acrônimo, que não constava da definição))
- 278 Telma ((explicando exemplo dado)) Isso é um exemplo de como... para que serve um CV. Se você quiser ser médico depois de... ((Jameelah levanta a mão)) Você quer ser médica? Então. Depois que você terminar a escola, você vai estudar para ser médica e aí...
- 279 Salma Eu quero ser dentista.
- 280 Telma Certo, me deixa só explicar o que é um CV primeiro. Depois que vocês terminarem seus estudos, e quiserem um emprego, vocês escrevem suas habilidades nesse papel, nesse documento: seu nome, seu endereço, suas habilidades, tipo, "Sou médica, trabalhei no hospital... no Hospital da Universidade"... Essas são suas habilidades, e aí vocês entregam isso ao empregador. Vocês enviam para o empregador, dizendo que querem trabalhar lá. Vocês entenderam? ((volto-me para Salma)): Então você quer ser dentista? Depois que terminar a faculdade, você escreve, tipo, um CV, com seu nome e tudo, e entrega...

- 281 Salma É como a sua informação pessoal...?
 282 Telma Sua informação pessoal! Isso!
 283 Karishma É assim que a gente se torna poema? Poeta!?

Antes de comentar a questão do CV, é interessante notar que, ao perguntar se o burro quer um emprego (261), Saleem levanta uma questão que ainda não fora abordada explicitamente: ao solicitar um CV, o menino estaria, a princípio, propondo uma relação de trabalho com o burro, relação esta que não necessariamente levaria à amizade. E a amizade, ou a relação de afeto entre o burro e o menino, tinha sido, até então, uma das constantes primordiais neste poema, vindo à tona nas vivências no Brasil e também em Thriplow. Não que certa relação de trabalho não estivesse sugerida no poema fonte: embora este não mencionasse CV, podemos conjecturar que o menino, ao pedir "quem souber de um burrinho desses pode escrever", estava possivelmente colocando um anúncio comercial nos classificados de um jornal. Vimos, porém, como os leitores do poema fonte falaram reiteradas vezes em amizade (Rebeca, turno 94, Vera 1), em como o burrinho ia cuidar do menino (Fred, turno 398, Vera 1), e também em como o menino ia cuidar do burrinho (Kaíque, turno 303, Vera 2).

Por outro lado, alguns leitores também deixaram transparecer que o menino teria certa ascendência sobre o burro: num dos casos, este chamaria o menino de "meu dono" (Aurélio, turno 198, Vera 2); noutro caso, o burro se deixaria montar pelo menino; e em outro, se deixaria ser levado pela coleira, como alguns desenhos atestaram (v. Apêndice A: "Ilustrações infantis..."). Em outras palavras, na visão infantil, o menino também poderia ser um tipo de "patrão" do burro. No entanto, a leitura que mais havia perdurado era a de que menino e burrinho teriam uma forte relação de afeto, e que o burrinho, especialmente, ofereceria consolo para o menino. Veremos, logo mais, que esta leitura se fará presente nesta vivência também (talvez em menor proporção), apesar da menção ao CV, que poderia levar à leitura de a relação entre os dois ser "de trabalho".

Vimos no excerto anterior que as crianças tinham chegado bem perto do significado de CV. Vimos também que a definição que usei estava escrita em termos relativamente simples. Porém, o exemplo apresentado na definição – "Interessados em se candidatar ao emprego devem enviar seus CVs para a NASA" – parece ter confundido algumas crianças. CV voltou a assumir ares de uma instituição com espaço

físico como a NASA, o que ficou evidente nas falas de Karishma e Zidan. Ela achou que o burrinho iria "para o CV para aprender" (271), e ele, que o burrinho iria para a "universidade de burros" (274).

A educação é um processo contínuo de reorganização e reconstrução da experiência, segundo o educador John Dewey (2007, p. 72-73) e ao reconstruir minha experiência após a vivência, me ocorreram outras maneiras de construir o entendimento do que seria CV sem ser apelando para a explicação pura e simples, como havia feito (280). Explicar a definição de um termo ou levá-la "pronta de casa" são resquícios do que Freire chamava 'assistencialismo' (educação vertical, em que o educador 'doa' conhecimento) ou monologismo; e, nunca é demais reiterar, o Pensar Alto em Grupo pretende desenvolver o pensamento crítico pelo dialogismo. Ao abrir esse precedente e "dar" uma explicação sobre CV, acabei "engatando no piloto automático do monologismo": as crianças começaram a me fazer perguntas diretas, e eu fui respondendo, esquecida dos princípios que deveria seguir, como veremos no próximo fragmento.

Excerto 4 – Um desvio e tanto...

283	Karishma	É <u>assim que a gente se torna poema? Poeta?!</u>
284	Telma	Poeta é meio diferente, porque poeta é autônomo. Você escreve...
285	Salma	Você tem de estudar, tipo, inglês, e tem de escrever e ler...
286	Telma	Sim, um poeta pode ir pra universidade, pra Universidade de Literatura pra se tornar poeta, ou não. Poeta... você pode ser poeta desde já. Você pode ser poeta agora.
287	Karishma	E <u>dá pra publicar? A gente consegue publicar os poemas?</u>
288	Telma ((enfaticando o "E"))	Sim, mas pra publicar você talvez tenha de mandar seu <u>CV para uma editora, e mandar seu livro também. Eles vão olhar seu CV E o seu livro</u> , pra ver se eles publicam. Vamos... O sol... O sol está incomodando vocês, não está?
289	Zidan	Está. ((o sol atravessava a porta de vidro, incidindo no rosto dos meninos, fazendo com que franzissem os olhos. Então coloquei a lousa na frente do vidro pra servir de anteparo))
290	Telma	Vou colocar isso aqui... ((levantei e desloquei a lousa))

- 291 Saleem Ficou muito melhor.
- 292 Zidan Ficou be:::m melhor.
- 294 Joshua Só um pouco mais, um pouco mais, só um pouquinho mais... Isso! ((me dirigindo na colocação do cavalete))
- 295 Telma Melhor? Ok. Karishma, o que você queria dizer?
- 296 Karishma Há quanto tempo você é poeta?
- 297 Telma ((intrigada)) Oh, eu? ... Eu acho que eu tinha... dez anos de idade, talvez... ((risos)) Não, estou brincando. Sempre gostei de poesia, e escrevi meus primeiros versos quando eu tinha nove anos. Mas não sou eu que deveria estar conversando, e sim, vocês... ((risos)) Sim? ((me dirigindo a Saleem, que tinha levantado a mão))
- 298 Saleem Você tem algum poema publicado?
- 299 Telma ((mais intrigada ainda)) Sim, mas...? Escuta, não tem a ver comigo esse projeto, tem a ver com vocês... Eu queria ouvir a opinião de vocês sobre o poema, e o que vocês acharam de "O menino e o burro". Vocês acharam estranho, ou não? ((na verdade eu tinha publicado traduções de poemas; poemas próprios apenas em blogs e mídias sociais))
- 300 Crianças Sim!! Eu, sim! Sim!

O excerto fala por si. O que era para ser uma conversa em grupo se transformou num tipo de pergunta e resposta em que a mediadora deixou a amante de poesia passar na frente, para atender a quem ela tinha julgado ter alma de poeta. Isto ao menos revelou-se verdade: no último dia, quando nos despedimos, Karishma me deu um poema que ela mesma tinha escrito, que interpretei como reflexo do "mundo que é como um jardim", *locus amoenus* do menino com o burrinho. Sem título, o poema falava de céu azul e nuvens brancas, de passarinhos cantando, chilreando e pousando nas árvores, da grama verde crescendo semana após semana, e das flores, de perfume bom, brotando em cores vivas, radiantes. Os verbos todos assim, num eterno continuar, sem indicação de passado, presente ou futuro. Ela assinou embaixo e escreveu *For Telma*.

Na pesquisa qualitativa, mesmo quando o objetivo não é a pesquisa-ação, é de interesse da pesquisa e do próprio pesquisador que este se questione e reveja atitudes com o propósito de aprimoramento da prática. Tal reflexão nos coloca frente a frente com erros e oportunidades perdidas, num processo por vezes dolorido de autoconhecimento, mas que serve para impulsionar a melhora. Com o objetivo de

poupar tempo, resvalei para o monologismo e dei a explicação do que seria CV, o que acabou desencadeando o momento monológico reproduzido neste excerto. O processo de autocrítica e tentativa de aprimoramento foi uma constante (e continua atuante na redação deste trabalho), mas como a pesquisa-ação não era um dos objetivos, vou me abster de mencionar todas minhas reflexões sobre minha prática, e confiar essa análise crítica ao leitor depois da reflexão a seguir, da qual eu não poderia me abster.

Quando a série de perguntas deste excerto começou com Karishma perguntando "é assim que a gente se torna poeta?" (283) eu respondi com base na trajetória de alguns amigos poetas, entre eles Sarah, minha parceira na tradução dos poemas de *Ou isto ou aquilo*, que fez Faculdade de Letras e Tradução antes de começar a publicar seus próprios poemas. Eu estranhei quando as perguntas das crianças, antes genéricas, voltaram-se para minha trajetória, e hesitei. Fui verdadeira ao responder à pergunta de Karishma (297), mas me acovardei frente à pergunta de Saleem (299). Por mais que eu, como tradutora, esteja ciente que poemas traduzidos são relavrados pelo tradutor, e sejam, portanto, profundamente autorais, no momento em que fui instada por uma criança me vi despidada do discurso de autoria na tradução poética. Sim, eu já tinha publicado traduções de poesia, mas certamente não era disso que Saleem falava, mas de poemas pensados e assinados propriamente por mim. Não respondi "sim" por convicção de autoria nas traduções de poesia que fiz, mas por temer ver nos olhos deles a sombra da decepção.

Mas, entre as reflexões a posteriori provocadas pelas perguntas das crianças, lembrei-me de um atenuante: crianças brasileiras costumam encarar os tradutores como os "escritores" da obra, como indicam perguntas e comentários feitos por um grande contingente de pottermaníacos à tradutora Lia Wyler em chat¹ online do qual ela participou durante as comemorações do Dia da Criança em 2004. Ou como atestam as cartas de leitores, que se dirigem aos tradutores-escritores como fez a menina Cleide, de Gouveia, Minas, que em agosto de 1999, escreveu

"Querido João Azenha, estou escrevendo esta carta porque eu e minha turma da 5ª série estamos participando de um projeto chamado "Em busca do escritor", escolhi o escritor que mais gostei de ler seus livros que foi você."

No restante da carta ela conta que gostou do livro *O reizinho Dezembro*, e conclui: "gostei de ver você traduzindo os livros que nós não podemos ler porque é de

¹ Veja "Bate-papo com Lia Wyler" em 13 de outubro de 2004, disponível em <http://tc.batepapo.uol.com.br/convidados/arquivo/livros/lia-wyler-tradutora-dos-livros-de-harry-potter.jhtm>

outra língua". Ela sabe que é tradução, mas também sabe que é escritura. A esse respeito o próprio escritor-tradutor (AZENHA, 2009, p. 45) diz:

(...) Também foi através da tradução de literatura infantil e juvenil que chegaram a mim alguns apelos de leitores, como a cartinha que reproduzo a seguir e com a qual encerro este bloco de comentários. Pela sua franqueza e singeleza, a carta da leitora prescinde de qualquer observação suplementar, a não ser a de que, para a criança, quem traduz o livro, escreve o livro, não havendo – ao menos aos olhos dela – qualquer distinção entre um tipo de autoria e outro.

Quase não resito à tentação de citar mais uma vez a frase da Cecília sobre a confiança que devíamos ter na 'intuição infantil'.

Excerto 5 – Enfim, o estranhamento

299	Telma	Eu queria ouvir a opinião de vocês sobre o poema, e o que vocês acharam de "O menino e o burro". Vocês acharam estranho, ou não?
300	Crianças	Si:::m! Eu, sim! Si:::m!
301	Telma	Sim? E o que que é estranho?
		((as crianças falam todas ao mesmo tempo))
303	Aleyna	<u>O menino com o burro quer aprender os nomes dos rios, das montanhas, das flores...</u>
304	Telma	E você acha isso estranho?
305	Aleyna	Sim.
307	Joshua	<u>Como um burro vai fazer isso?</u>
309	Mahdah	<u>Mágica...</u>
311	Zidan	Eu <u>acho estranho porque o menino quer que o burro faça basicamente as coisas que ele tem de fazer, tipo, tudo.</u>
312	Salma	<u>Mas o menino não sabe ler!</u>
314	Jameelah	<u>O menino não sabe ler...!</u>
315	Salma	Jameelah, para de me copiar!
317	Hakeem	<u>É estranho porque ele quer que o burro faça o que um ser humano faz, tipo, um animal de fazenda fazer o que um ser humano normalmente faz...</u>
321	Zidan	<u>Tipo um animal de fazenda (se passando) por gente. Não faz sentido.</u>

323	Zidan	Um burro não pode fazer o que uma pessoa faz.
325	Saleem	Eu <u>acho estranho ele querer um burro!</u>
326	Crianças	É::::!! ((risos))
327	Telma	Ah, é estranho que ele queira um burro e ponto final.
328	Crianças	É::::!!

Diferentemente das outras vivências, esta começou com a dúvida sobre o que seria CV, como visto no Excerto 1. A "norma" havia sido começar com a estranheza causada pelo menino querer um burro falante, ou querer justo um burro, ou, no caso do Brasil, o menino ser azul. Mas foi só perguntar o que eles tinham achado do poema, "se era estranho, ou não" (299), para desencadear uma enxurrada de questionamentos, semelhantes aos encontrados nas outras vivências: como um burro vai aprender o nome das coisas? (303); como um burro vai falar? (306); como um burro pode desempenhar o papel de um ser humano? (311/317/321); como é que o menino foi querer justo um burro? (325).

A voz 'dissonante' coube a Salma (312) e depois a Jameelah (314): ambas chamaram a atenção enfaticamente para o fato de o menino não saber ler, dando a entender que ele tinha motivos para querer um burrinho que soubesse fazer o que ele não sabia. Ocupados, porém, com a discussão sobre a (im)possível característica humana do burrinho, seus colegas naquele momento não deram ouvidos ao argumento delas.

Excerto 6 – O estranhamento continua

327	Telma	Ah, é estranho que ele queira um burro e ponto final.
328	Crianças	É::::!!
329	?	O que <u>dá pra fazer com isso?</u>
330	?	<u>Ele pode montar no burro...</u>
331	Saleem	<u>Só se você tiver uma fazenda...</u>
332	Telma	Saleem disse que, só se você tiver uma fazenda pra querer um burro... Mas aqui diz que ele quer o burro pra sair pelo mundo...

- 333 Zidan É, basicamente ele quer que o burro conheça todas as montanhas, tipo o Monte Vesúvio ((risos)).
- 339 Zidan Mas ele não pode andar nem de carro nem de ônibus.
- 340 Joshua Nem de avião.
- 341 Jameelah Talvez sim!
- 343 Mahdah Eu acho que é meio estranho porque Por que alguém ia querer ter um BURRO pra conversar? Não é estranho?
- 344 Telma Bem, não sei... O que você acha? Você acha estranho que ele queira um burro para conversar com ele... Mas se existisse um burro assim, você ia gostar dele?
- 345 Crianças Não. Não... ((sem muita convicção))
- 346 Saleem Eu ia!
- 347 Zidan Eu ia, mas só se o uivo dele fosse (fraco)
((risos))
- 353 Karishma Eu acho muito estranho porque ele não sabe ler, e é ele que devia estar estudando...
- 354 Jameelah Não o burro.
- 355 Karishma Não o burro. Ele devia estar estudando e aprendendo a ler.

Além do estranhamento em relação ao Menino acreditar que o burro seria capaz de fazer coisas que só seres humanos fazem, surge neste fragmento o estranhamento com relação à utilidade de se ter um burro. Embora uma das crianças argumente que o menino poderia montá-lo (330), as outras aparentemente não veem vantagem em tê-lo, e só valeria a pena se o menino tivesse uma fazenda (331). Tais observações revelam que as crianças ainda não estão pensando no burro em termos de amigo do menino. Também no Brasil, algumas crianças objetaram a escolha do menino por um burrinho, sugerindo que ele deveria ter escolhido um cão ou gato (Vera 1, Excerto 7). Mahdah também expressa seu estranhamento: "por que alguém ia querer ter um burro pra conversar"? Nesse momento, achei que talvez estivesse faltando a eles se colocarem no lugar do menino e perguntei se eles não iriam gostar de ter um burrinho como aquele (344). Enquanto duas ou três crianças responderam que não, Saleem (346) e Zidan (347) disseram que sim. As outras nada disseram, talvez por estarem mais preocupadas com o fato de o menino não saber ler, e também não estudar para aprender (353/ 354):

Excerto 7 – Conjecturando sobre razões para o menino não saber ler: I

- 353 Karishma Eu acho muito estranho, porque ele não sabe ler, e é ele que devia estar estudando...
- 356 Zidan E se ele tiver alguma deficiência, e for, tipo, cego...?
- 357 Telma Por que você acha que ele não sabe ler, Karishma? Depois é sua vez, Zidan. Espere só um minuto.
- 360 Karishma Como Zidan disse, ele pode ser cego.
- 361 Jameela Ele pode ter dislexia.
- 367 Karishma Então, eu acho que o menino quer que o burro aprenda porque ele deve ser cego. E aí o burro ia poder dizer, tipo, o que ele não pode ver, ou o que está na frente dele.
- 369 Zidan Ou então ele tem dislexia.
- 371 Jameelah Se o menino quisesse () se ele tivesse alguma deficiência, então ele ia querer o burro para fazer coisas, conversar, dar uma volta, e tal.

As crianças estranham muito que o menino não saiba ler, porque em geral o veem como da idade delas – como as vivências analisadas anteriormente sugeriram. Assim, antes de começarem a pensar que ele talvez seja muito jovem para ir para a escola, elas inferem que algo o impede, como fez Zidan neste fragmento, sugerindo que o menino talvez fosse cego (356). Karishma acolhe essa ideia quase imediatamente (360), o que de certa forma a apazigua, pois ela estava incomodada pelo fato de o burro 'estudar', e o menino, não. Jameelah vai pela mesma senda e sugere que o menino talvez tenha dislexia, hipótese também abraçada por Zidan logo em seguida (369). Como observado anteriormente, na vivência realizada em Thriplow, as falas do garoto Jonathan indicaram que ele chegou a pensar no menino como deficiente visual, ao dizer, sobre o menino, que "ao invés de tocar nas coisas para ver ou sentir como elas são, ele quer que o burro fale onde as coisas estão" (129). Uma hipótese aventada (Thriplow, Excerto 3) foi a de que Jonathan teria identificado características de um guia no burro, e associado o fato de o menino não saber ler e estar em busca de um burro à sua condição de deficiente visual. O burrinho, então, atuaria em substituição a um cão-guia. Lembro também que embora Hazel não tenha mencionado deficiência visual durante a vivência em Thriplow, no seu desenho ilustrativo para o poema ela escreveu que o menino talvez fosse cego ou tivesse perdido um dos sentidos (v. Ilustrações, Apêndice A.) Da mesma maneira, Zidan pode ter identificado o burrinho como um guia, e feito essa mesma associação, quando sugeriu que o menino talvez fosse cego.

Antes de seguir para o próximo fragmento, vale notar que não há no poema menção ao burro estudar e aprender para, só depois, ensinar ao menino. Afinal, o menino quer um animal que já saiba tudo, daí a ideia, inserida na versão, de o menino examinar os CVs enviados a ele em busca do burro mais adequado. Porém, alguns instantes antes, nesta mesma vivência, as crianças estavam comentando justamente a ideia que permeia o poema, a de um burro exercendo funções e atividades próprias de seres humanos (317/321). Assim, por analogia, o burro também poderia assumir os estudos no lugar do menino. Esta ideia de um burrinho-estudante também tinha sido aventada anteriormente, quando CV estava sendo visto como uma instituição aonde o burrinho iria para estudar. Apesar de o significado de CV ter sido elucidado (aparentemente), algumas crianças continuaram a pensar que o burro precisaria estudar ou passar por treinamento para ser capaz de desempenhar as funções solicitadas pelo menino, o que explica que, neste fragmento, Karishma e Jameelah insistam que "não é o burro que deveria estar estudando, mas o menino" (353/354/355).

Em suma, as crianças ainda não tinham conseguido associar a adequabilidade do burrinho solicitado pelo menino [*suitable donkey*; burro adequado] às habilidades e qualificações descritas no poema (manso, que saiba conversar etc.), e nem que tais habilidades viriam escritas no CV. Vimos que, para elas, o burrinho ainda precisaria estudar para se tornar o erudito que o menino solicitava, o que nos leva a crer que elas tinham entendido *suitable* não em termos de 'apto' ou 'qualificado' para as funções, mas no sentido de condizente ou conveniente, isto é, um burro que não faria mal ao usuário, como Jonathan e seus colegas de Thriplow tinham interpretado (Excerto 13, Thriplow).

Excerto 8 – Conjecturando sobre razões para o menino não saber ler: II

374	Telma	E você, Mahdah, o que você quer dizer?
375	Mahdah	Ele deve <u>ser muito pequeno ainda, e não sabe ler...</u>
376	Hakeem	<u>Foi isso que eu pensei.</u>
377	Zidan	Tem muito pai que não sabe ler...
379	Hakeem	É, fala que é um menino. Um menino.

380	Telma	Um menino. <u>Quantos anos você acha que ele tem, Mahdah?</u>
381	Mahdah	<u>Três.</u>
383	Zidan	Quê? Foi isso o que ele disse ((aponta para Hakeem))
384	Hakeem	<u>Eu achei que ele tinha dois.</u>
386	Saleem	<u>Eu acho que ele é pequeno, tem dois anos, e só precisa de carinho...</u>
389	Saleem	<u>Ele só precisa do carinho de um animal.</u>
392	Saleem	<u>Ou ele quer alguém pra brincar, ou algo assim.</u>
393	Telma	Ou brincar...? Ah, ele quer que o burro brinque com ele.
398	Saleem	<u>É, basicamente ele quer que o burro seja a mãe dele.</u>
400	Salma	<u>Quem sabe ele é órfão</u> ((murmúrio))

Neste fragmento, surgem outras ideias para explicar o fato de o Menino não saber ler. Não porque ele seja cego ou tenha dislexia (como aventado no Excerto anterior), e sim porque ele é jovem ainda (375/376/381/384/386). Essa hipótese é aventada por Mahdah e Hakeem e, logo em seguida, também por Saleem (389), que sugere que o Menino é necessitado de carinho a tal ponto que deseja que o burro seja como uma mãe para ele (398). Salma então sugere que o menino é órfão (400). Esta última hipótese foi formulada em um murmúrio que só ouvi ao fazer a transcrição. Esta ideia não tem prosseguimento imediato, então talvez ninguém mais a tenha ouvido, a não ser, possivelmente, Karishma, que estava sentada ao lado de Salma, e futuramente vai mencionar a solidão do Menino e conjecturar que ele não tem pais (476).

Na sequência, a ideia de que o burro terá de passar por treinamento antes de estar pronto para ajudar o menino volta à baila. Aproveito então para enfatizar o termo 'suitable', na esperança de que o leiam também como "apto" ou "qualificado", possíveis sentidos, e não só como "conveniente" ou "apropriado". Ainda que "apropriado" abarque todos os sentidos, a leitura parecia estar tendendo para a característica de mansidão do burro, que não morde nem dá coices, como as crianças de Thriplow haviam feito (Jonathan, turno 338).

Excerto 9 – A questão do 'suitable': apropriado; adequado; apto; qualificado

- 408 Zidan Não dá pra ele treinar o burro, porque ele só tem dois anos, e quando ele conseguir fazer isso, vai levar... basicamente, ele ia levar dois ou três anos, e aí quando acontecesse, ele já ia saber ler.
- 409 Karishma E aí ele não ia precisar mais do burro.
- 413 Zidan Não dá pra comprar um burro que faz tudo aquilo, e não dá pra treinar ele. Mas, nesse poema, dá para treinar, só que ele ia levar uns três ou quatro anos...
- 414 Telma Sim, mas diz aqui "Se você souber de um burro ADEQUADO..."
- 415 Joshua Ele (quer pegar) um burro já treinado.
- 416 Telma Então ele está pedindo um burro que já foi treinado...?
- 417 Jameelah e outros É!!! É!!!
- 419 Joshua É, ele está pedindo um burro treinado, que já consegue fazer todas aquelas coisas.
- 420 Telma Que já consegue fazer tudo aquilo, porque se ele ainda fosse treinar o burro, ia levar muito tempo. Sim, concordo com você, Zidan.
- 421 Hakeem Mas como a gente ia saber que o menino quer um burro se ele não sabe ler...?
- 422 Telma Pois é, é um mistério, o que você acha?

Zidan reflete sobre a impossibilidade de treinar um burro para fazer tudo o que o Menino pedia: até o burro ficar treinado, o Menino já saberia ler (408), e "não precisaria mais do burro", completa Karishma (409). Zidan e Karishma, então, interpretaram que o Menino quer ou precisa do burro mais especificamente para ler, diferentemente de Saleem, por exemplo, que viu a necessidade do Menino mais como emocional (389). Quando cito o verso "se você souber de um burro adequado", Joshua imediatamente interpreta que "adequado" indica um burro já treinado, e expressa essa ideia em voz alta, ao que Jameelah e outras crianças respondem alegremente "É!!!"

Hakeem passa então a outra questão, que certamente já o incomodava, e que tangencia a ironia final, uma das graças do poema: "Como a gente ia saber que o menino quer um burro se ele não sabe ler?" (421). Se o Menino não sabe ler, também

não sabe escrever. Como vai divulgar que ele quer o burro? E, depois, qual o sentido de escrever para um menino que não sabe ler? Neste fragmento, Zidan e Karishma se depararam com outra ironia (não a originalmente proposta pelo poema, mas uma criada pelo acaso, decorrente de eles não terem entendido que suitable donkey seria um burrinho apto, já "treinado"): se o Menino conseguisse fazer com que o burro ficasse apto por meio de treinamento, ele já não precisaria do burro, pois tanto tempo teria se passado que ele teria aprendido a ler. A maior ironia dessa solução é o próprio menino ter de treinar o burro. Como o menino treinaria o burro para saber tudo o que ele próprio queria saber, se ele próprio não sabia e queria o burro exatamente para passar a saber? As crianças estavam próximas de descobrir que havia ali uma brincadeira, mas voltaram a se preocupar com as razões para o menino não saber ler, incluindo outras deficiências (próximo excerto), e a buscar saídas para o impasse:

Excerto 10 – Conjecturando sobre razões para o menino não saber ler: III

421	Hakeem	<u>Mas como a gente ia saber que o menino quer um burro se ele não sabe ler...?</u>
422	Telma	Pois é, é um mistério, o que você acha?
423	Zidan	Se <u>ele também não conversa...</u> !
424	Aleyna	Ele <u>pode usar língua de sinais</u> .
428	Hakeem	Ele não sabe ler língua de sinais porque <u>ele não sabe ler nada, então ele não sabe ler língua de sinais</u> .
429	Telma	Salma disse que <u>língua de sinais deve ser muito difícil para crianças pequenas</u> .
430	Zidan	Ele pode ser <u>cego, e aí ele não vê a língua de sinais</u> .
		((vários começam a falar ao mesmo tempo))
433	Joshua	Mas <u>se ele é deficiente, então ele não ouve</u> e (não escreve)...
435	Karishma	Quando eu visitei o museu, tinha essas coisas que pareciam bolinhas, para as pessoas que são cegas. Elas tocam as bolinhas e sabem que letra é, <u>então se o menino estivesse lá, e sentisse as bolinhas, ele ia poder saber quais palavras eram, e ficar sabendo...</u>
436	Telma	Mas aí ele saberia ler, não como a gente lê, mas ler com...

- 437 Karishma Com os dedos, porque são como pequenas bolinhas, tipo...
- 441 Joshua É um tipo de leitura.
- 443 Mahdah Vai ver ele é pobre e não tem dinheiro para comprar uma cartilha...
- 445 Mahdah E talvez ele precise de um burro para ajudar ele, para ser professor dele, então basicamente um burro vai ensinar ele.
- 447 Zidan Mas como ele ia comprar o burro?
- 448 Karishma É...
- 450 Saleem Alguém pode doar pra ele.
- 455 Hakeem Ele pode ganhar de doação, mas ele não sabe ler.
- 457 Zidan Igual quando a gente vai pro hospital...
- 458 ((nesse momento, o diretor entra na sala e senta num canto, perto da mesa onde estávamos))

Em fragmento anterior (Excerto 7), Zidan tinha levantado a questão da deficiência, sugerindo que o menino seria cego e, por isso, não saberia ler. Aqui ele especula que o menino também não sabe conversar/falar (423), possivelmente porque o Menino pede um burro "que saiba conversar", o que ele vê como indício de que o Menino não sabe. Essa noção do burro-professor (ou guia) presente na fala de Mahdah (445), será confirmada em fragmento posterior por Hakeem, que afirmará que o menino quer aprender com o burro a conversar para poder conversar com outras pessoas (518). Usar língua de sinais como sugerido por Aleyna (424) não adiantaria porque o menino, cego, não veria (430).

Algumas crianças já tinham levantado a hipótese de o menino ter pouca idade (Excerto 8) e por isso não saber ler. No entanto, no atual fragmento, a discussão volta outra vez para a incapacidade leitora do menino. Uma vez que, no Excerto 9, havia ficado entendido que *suitable donkey* era um "burrinho já treinado" (capaz, então, de fazer tudo que o menino pedia), eu julgava que o caminho ficaria livre para a consolidação da ideia de o menino não ler por ser muito jovem, como discutido no

Excerto 8. Não foi o que aconteceu, e vejo nisso um sinal de que muitas crianças estivessem vendo o menino como da idade delas, como outros grupos também haviam feito. Assim, outras ideias para explicar a incapacidade leitora do menino foram pipocando: além de cego, ele não conversava/falava (Zidan, 423) e, se era deficiente, talvez também não ouvisse (Joshua, 433). Ele talvez pudesse ler com "as pontas dos dedos" como sugeriu Karishma (437), mas estava dito que ele não sabia ler, então Joshua indicou que não saberia ler braile também (441).

Algumas hipóteses sobre deficiência foram debatidas também entre as crianças brasileiras do grupo Vera 2: deficiência mental (Aurélio, 228, Vera 2) ou de leitura (Aurélio, 501, Vera 2) como justificativa para o menino não saber ler. No Brasil houve quem sugerisse que o menino era pobre (Kaíque, 564, Vera 2), o que se deu na Inglaterra também, como vimos em Thriplow (Excerto 12, turno 277), quando Lizzie sugeriu que o menino era pobre e talvez tivesse de ajudar em casa, e por isso não iria para a escola (277). Agora também: Mahdah sugere que o menino é pobre e não pode comprar cartilha, por isso ele quer o burrinho como seu professor (445). Vimos, neste fragmento, que algumas crianças se contrapõem a este argumento da pobreza, pois se o menino é pobre e não pode comprar a cartilha, também não poderia comprar um burro. A não ser que o burro fosse doado (450), conforme argumenta Saleem (ainda que aparentemente seja mais fácil doar uma cartilha).

Excerto 11 – Outras ideias e vozes

Nesse momento o diretor entra na sala, me cumprimenta com um aceno e senta-se num canto, perto da mesa onde estávamos.

460	Telma	O que você queria dizer, Saleem?
462	Saleem	Também acho que foi assim... <u>mas acho que... ele é alguém muito rico...</u>
464	Saleem	E eu acho que <u>ele sabe conversar</u> e tinha muitas coisas educacionais... e aí ele mandou alguém, <u>porque ele não sabia escrever, né? E aí ele mandou alguém escrever esse poema, pra ele conseguir o burrinho...</u>
467	Hakeem	Mas ele não sabe ler, ele <u>ia ter de pedir pra alguém...</u>
468	Zidan	Por que ele ia fazer isso, se ele é rico? <u>Ele ia poder comprar, se ele é rico.</u>

- 469 Saleem Ele não conseguiu achar nenhum burrinho...
- 471 Zidan Os pais dele poderiam ler um livro pra ele.
- 473 Zidan É, se ele tem dinheiro...
- 476 Karishma ((aflita)) Mas como ele ia escrever? Porque se ele é totalmente sozinho, não tem pais, e pode ser cego...!
- 477 Zidan Mas e se ele TIVER pais?
- 478 Karishma Mas e se ele NÃO tiver?
- 479 Aleyna Mas e SE ele tiver pais?
- 480 Telma O que vocês acham? Ele tem pais ou não?
- 481 Jameelah Sim, eu acho que ele tem.
- 482 Mahdah Eu acho que tem.
- 483 Zidan Eu acho que tem.
- 484 Aleyna Eu acho que tem.
- 485 Saleem Eu acho que ele tem pais, mas eles não são muito bons pra ele. Eu acho que ele quer ter mais pais, tipo, ele quer que o burro seja outro pai pra ele, um pai que seja bom pra ele...
- 487 Zidan Mas por que eles não seriam bons pra ele?
- 488 Hakeem Ele só tem três anos...!
- 489 Saleem Eu não sei, talvez... sei lá...
- 490 Zidan Por que eles não seriam bons pra ele, se ele só tem dois anos??
- 491 Saleem Talvez ele tenha alguma coisa, sei lá. Não conheço a vida pessoal dele.
- ((risos))

Diferentemente do que alguns colegas diziam, para Saleem o menino era rico e sabia conversar/falar. E foi inicialmente pela fala que o pedido do menino chegou até nós: o menino contou para alguém que queria um burrinho e esse alguém escreveu (464). Alguns colegas objetaram dando a entender que, se o menino era rico e tinha tudo, que motivação ele teria para querer o burrinho (467/ 468). A motivação, segundo Saleem, seria a necessidade de carinho: os pais do menino não o tratariam muito bem, e o menino queria o burrinho para ser um tipo de pai/mãe para ele (484). Talvez o fato de o Menino desejar tanto um burrinho e "querer sair pelo mundo", tenha feito Saleem

pensar que o menino não era feliz, e daí a concluir que os pais não seriam muito bons para ele.

Em Thriplow (Excerto 8), como vimos, as crianças se fixaram na hipótese de que o Menino Azul era órfão. Conjecturamos, então, que elas talvez tenham interpretado "The Blue Boy" dentro da convenção do órfão-herói, protagonista de inúmeras histórias infantis. De maneira semelhante, é possível ver na leitura de Saleem traços do "pobre menino rico", também uma estrutura presente na literatura infantil (mas não só), embora não tão fértil quanto a do órfão-herói. Em linhas gerais, o "pobre menino rico" costuma ser simples, sensível e de bom coração, mas é muito solitário, pois vive isolado na mansão dos pais: retrato, por exemplo, do personagem infantil "Riquinho", no original *Richie Rich*, criação de Alfred Harvey e Warren Kremer. Sabemos que o Menino pede um burro manso, que passeie com ele por lugares aprazíveis, e lhe conte histórias bonitas – desejos que parecem se encaixar no perfil de um menino de bom coração, um "pobre menino rico". Essa hipótese, embora plausível, se choca com a justificativa que Saleem dá quando questionado sobre a razão para os pais não tratarem bem uma criança tão pequena (como se fosse justificável maltratar crianças maiores?). Como vimos, a interpretação de Saleem foi recebida com protestos por Zidan e Hakeem, que acharam inverossímil um menino de dois ou três anos (idade que passaram a dar ao menino) não receber um bom tratamento dos pais (486/487/489). Confrontado, Saleem isenta os pais e lança a suspeita sobre o próprio Menino, provocando riso: "Talvez ele tenha alguma coisa, sei lá. Não conheço a vida pessoal dele" (490).

Neste fragmento destaco também o comentário de Karishma que, aflita, afirma que o Menino era completamente sozinho e não tinha pais (476). O tema orfandade deveria estar rondando seu pensamento, pois Salma tinha sugerido, em fragmento anterior (Excerto 8), que o Menino poderia ser órfão (400). A voz meiga de Salma ficou soterrada pelas outras vozes, mais afoitas e estrepitosas que a dela, e eu não a ouvi na hora, mas Karishma, sentada ao seu lado, pode ter ouvido. Além disso, tal sugestão foi feita logo após Saleem propor que o Menino era pequeno e o burro seria carinhoso com ele (389), como se fosse uma mãe (398). Assim, a sugestão dos dois colegas pode ter encontrado eco nos pensamentos de Karishma naquele momento, vindo a aflorar agora.

No atual fragmento, entretanto, prevaleceu a ideia de que o Menino teria pais, sim, conforme responderam Jameelah, Zidan, Aleyna, Mahdah e Saleem (481-485).

Excerto 12 – Reorganizando os pensamentos

493	Mahdah	<u>Quem sabe ele tem pais e os pais gostam dele, mas não têm condições de comprar uma cartilha, e precisam de um professor pro menino</u> , mas desses que ajudam de vez em quando, sem cobrar...
494	Zidan	Quem sabe ele pode arrumar um professor (de doação)
496	Karishma	Eu acho que o menino... <u>porque aqui fala que é um MENINO, não deve ser adulto, então ele deve ter pai e mãe</u> , e deve ter autorização pra arrumar um burro...
498	Aleyna	<u>Se o menino fosse cego, e não ouvisse nada, ele não ia poder levar o burro pra passear</u> e nem comprar o burro...
499	Telma	É verdade, se ele fosse cego, como ele ia levar o burro pra passear, a não ser que o burro levasse ele pra passear.
503	Salma	Esse poema não tem nada a ver com os pais dele, ou com ele ser cego. <u>Porque, se ele fosse órfão, eles tinham falado.</u>
504	Telma	Sim, é um bom argumento também. O poema não diz nada sobre isso, mas é possível. Tudo o que vocês disseram é possível, mas este é um bom argumento, sim. Então você acha que é só... o Menino é só um menino querendo um burro. E por que ele quer o burro?
505	Salma	<u>Pra ter com quem brincar, tipo, se ele não tiver irmãos.</u>
506	Saleem	Ele <u>não deve ter irmãos...</u>
508	Joshua	<u>Ele não pode ter só dois ou três anos, senão ele não ia conseguir levar o burro pra passear.</u> E ele quer um burro manso, então provavelmente eles não vão muito longe, então <u>ele deve ter pelo menos cinco anos</u> , ou até um pouco mais, e ele provavelmente tem pais porque os pais dele provavelmente vão com ele.
((o diretor levanta-se para sair; converso com ele entre os turnos 509 a 517; ele voltará em oito minutos))		
518	Hakeem	<u>Eu acho que ele quer o burro pra ensinar ele a conversar, por isso que ele quer um burro que sabe conversar</u> , pra ele aprender com o burro a conversar, pra ele poder <u>ter conversas com outras pessoas também...</u>
519	Zidan	Mas como ele ia escrever esse poema?
520	Hakeem	...a família dele <u>deve ser pobre</u> , então eles não têm condições de colocar ele na escola, <u>daí ele quer um burro</u>

- para ensinar ele a conversar.
- 522 Hakeem É, ele quer que o burro ensine pra ele os nomes das montanhas e das flores...
- 527 Karishma Quem sabe ele não é cego, e só não sabe ler palavras, porque... vai ver ele não tem condições de ir pra escola, então ele não sabe ler, mas consegue enxergar.
- 529 Zidan Mas ele pode ser deficiente... então, tipo, basicamente, a pessoa não consegue conversar... A pessoa às vezes não consegue conversar quando ela é deficiente... ele pode não saber ler o que ele está vendo... e não consegue dizer o que está lendo...
- 533 Zidan Basicamente, ele não é cego, mas ele não sabe conversar...
- 534 Mahdah Ele não sabe ler, porque aqui diz...
- 535 Zidan Ok, mas ele não sabe ler.
- 541 Saleem Eu não acho que ele tem alguma deficiência. Eu acho que ele é uma pessoa normal que quer um burrinho para ganhar carinho.
- 542 Crianças Mas ele não sabe ler...!
- 543 Zidan Fala aqui, "para o menino que não sabe ler".
- 544 Saleem Ele deve ser bem pequeno, então não ensinaram ainda...

A vivência se aproxima do fim e depois de terem ouvido umas às outras durante cerca de meia hora, as crianças começam a reorganizar os pensamentos, detalhá-los, e também mudar de ideia. Neste fragmento fica mais evidente que o engajamento delas com o poema cresceu com o desenrolar da discussão. Lembro que pouco depois de começar a discussão sobre "The Boy and the Donkey", Mahdah demonstrou seu estranhamento quanto ao menino querer um burro que conversasse (343). Agora, já imersa na narrativa, ela consegue imaginar o menino como filho de pais em dificuldades financeiras, impossibilitados de comprar uma cartilha e que, por isso, talvez recorram ao burrinho para ser professor do menino (493).

Vimos que, no decorrer da vivência, algumas crianças, entre elas Zidan, tentava relacionar a incapacidade leitora do menino a alguma deficiência: ora o menino era cego, ora tinha dislexia, ora não falava, ora não ouvia. Aleyna, que chegou a sugerir que o Menino poderia usar língua de sinais (424), e ouviu de Zidan que se o menino fosse

cego não veria os sinais (431), repensou suas hipóteses e agora argumenta que o menino não poderia ser cego, pois se fosse, não poderia levar o burro para passear (498).

Salma, que chegara a murmurar que o menino talvez fosse órfão (400), agora já não vê motivo para pensar assim, e acha que o poema não é sobre o menino não ter pais ou ser cego (503), mas sobre o menino querer brincar com o burrinho (505). Joshua usa os dados do poema para explicar como o menino não poderia ser tão novo quanto Zidan e Hakeem haviam pensado: um menino de dois anos não conseguiria levar o burro para passear como dito no poema, então ele deveria ter no mínimo cinco anos (508).

No começo da vivência, Hakeem havia expressado seu estranhamento quanto ao Menino querer que o burrinho realizasse coisas próprias de seres humanos (317), mas agora, também imerso na narrativa, Hakeem admite que o burro venha a assumir o papel de professor do Menino, ensinando-o a conversar, coisa que o Menino não sabe, segundo Hakeem. Mas se o Menino não sabe conversar (nem ler ou escrever), como ele explicará que deseja "um burrinho que saiba conversar" para o mediador que escreverá o poema? O próprio Hakeem já havia notado esse impasse e levantado essa dúvida anteriormente (421/467) e sabia que o menino precisava se comunicar de alguma forma para explicar que precisava de um burro. No entanto, mesmo assim, Hakeem afirma que o Menino, além de não saber ler, também não sabia conversar. Por quê? Porque, ao menos no âmbito desta vivência, Hakeem fez uma distinção entre 'conversar' [talk] e 'falar' [speak]: a meu ver, Hakeem entendeu que um garoto de dois ou três anos (idade que ele havia dado ao Menino) saberia ao menos falar/contar seus desejos [speak] a quem iria escrever o poema, embora não soubesse propriamente "manter uma conversa" [talk] e era esta última habilidade que, segundo Hakeem, o Menino queria aprender (518). Tanto é que ele fala que o Menino quer "*ter conversas* com outras pessoas também". Hakeem não usou o verbo *speak* nesse momento, mas o verbo *talk*, e fez isso nada menos que quatro vezes, ao explicar que o Menino queria aprender a 'conversar' com o burro (518/520). O verbo *speak* [falar] ele reservou para o círculo de apresentações, quando comentou sobre a língua que entende e fala: "My name is Hakeem and I *speak* Urdu sometimes" (120). Ainda que ninguém aprenda a falar sozinho, falar [speak], para Hakeem, seria algo mais monológico: qualquer criança de dois anos pode fazê-lo. Já conversar [talk] é totalmente dialógico e, para saber, seria preciso estar disposto a aprender.

Karishma, que havia pensado a princípio que o Menino era cego e por isso não saberia ler (360), mudou de ideia nesse fragmento, possivelmente depois de ouvir a argumentação de colegas como Aleyna (498), Mahdah (493) e Salma (503), para quem o poema não trataria desta questão. Karishma também chegara a pensar que o Menino não tinha família e era totalmente sozinho (476), mas agora imagina que ele talvez não saiba ler devido às dificuldades financeiras dos pais (527); ou seja: ele tem pais.

Neste fragmento, Zidan passa a admitir que o Menino não é cego, talvez em atenção ao argumento de Aleyna (498), sobre a dificuldade de um menino cego levar um burrinho para passear. Porém, ele ainda acha que o Menino pode ter alguma deficiência, desta vez relacionada à fala (529/533), deficiência esta que ele próprio atribuiu ao Menino (423) como visto também no turno 529: "A pessoa às vezes não consegue conversar quando ela é deficiente". Zidan parece continuar tentando encontrar algum impedimento físico no menino para justificar a função de guia que ele atribui ao burro, e justificar também o fato de o menino querê-lo tanto. Saleem não cede à ideia de deficiência e mantém a posição inicial: o Menino não sabe ler não por ter deficiência, mas porque é pequeno e ainda não teve lições de leitura. E ele quer o burro porque precisa de carinho (541/544).

Excerto 13 – Finalizando

Assim como em Thriplow, tentei investigar com que idade eles teriam aprendido a ler (545), e o resultado é que um bom número deles aprendeu em casa ou no fim da pré-escola [*nursery school*], entre quatro e cinco anos: um ano mais cedo do que costumava acontecer na década de 1960, quando Cecília Meireles publicou "O Menino Azul". Joshua aparentemente apanhou a deixa da idade média em que se aprende a ler, releu a estrofe sobre o Menino e o burrinho saindo pelo mundo "que é como um jardim", concluiu que o Menino estava imaginando que o jardim seria o mundo inteiro e, assim sendo, teria apenas três, quatro ou cinco anos e, com essa idade, não saberia ler:

569	Joshua	<u>Aqui fala "que parece um jardim", então pode ser que eles estão só andando pelo jardim com o burro, então ele deve ter uns três, quatro ou cinco anos, e daí ele não sabe ler.</u>
570	Telma	Ok, então ele não sairia pelo mundo, porque um menino tão pequeno assim...
571	Zidan	<u>Mas aqui diz que eles vão sair pelo mundo...</u>

- 572 Joshua Mas basicamente é só um jardim, ele quer um burro pra passear pelo jardim.
- 573 Telma Então ele está imaginando que o jardim é como o mundo? É isso que você quer dizer?
- 574 Joshua É!
- 575 Aleyna Vai ver o menino tem dez anos e não sabe falar...
- 576 Telma Vai ver...? Oh, esqueci de perguntar a idade de vocês. Vocês têm dez anos?
- 577 Todos Tenho dez! Tenho nove! Dez! Tenho nove! Nove!
- 578 Telma Ok, amanhã, quando a gente fizer outra sessão, vocês me falam seus nomes e idades de novo?
- 579 Zidan Quer que a gente escreva nossa idade aqui? ((mostra o 'crachá'))
- 580 Telma Sim, pode ser também. Ok, a gente tem cinco minutos, vou dar um caderno de desenhos para vocês... Mahdah, você quer falar alguma coisa? Você se lembrou do que ia dizer?
- 581 Mahdah Eu ia dizer que pode ser que o amigo dele tem um burro e ele ficou com inveja, porque talvez o burro do amigo sabe conversar e é diferente, então ele pode ter ficado com inveja e pediu um também.
- 583 Joshua Ele deve ser novinho...
- 584 Zidan Mesmo assim, ele pode ter ficado com inveja...
- 585 Joshua Ele deve estar querendo um burro pra ser amigo dele.

Tive de interromper a sessão, pois já tinham decorrido os 45 minutos estipulados a princípio. Deste fragmento, destaco os dez anos de idade que Aleyna deu ao Menino (575), mesma idade que outros grupos também atribuíram a ele e que coincide com a idade das próprias crianças participantes das vivências. Vale destacar também que, apesar de Joshua (569/572) e Saleem (541) terem dado versões plausíveis para explicar as lacunas do poema, a construção de sentido não se encerrou, e as crianças continuaram imaginando outros enredos (575/581).

Entreguei a eles os cadernos de desenho, solicitei que colassem ali a folha com o poema impresso e em casa fizessem um desenho para ilustrá-lo. Ao verem que os cadernos eram brasileiros celebraram: "O:::h!" Karishma enfatiza: "É a primeiríssima

coisa que eu ganho do Brasil!" (598) Mostrei que havia algumas frases em português na quarta capa e Zidan se alegra: "Sim, eu vi! Está em português!" (600)

No dia seguinte, antes de começar a vivência em que leríamos "Enchente" [Flash Flood], também de Cecília Meireles, fotografei os desenhos sobre "O Menino e o Burro" e conversei com eles sobre o que eles entediam como poesia. No Excerto a seguir, o que me disseram:

Excerto 14 – O dia seguinte: percepções sobre poesia

641	Telma	Ontem nós lemos um poema chamado...
642	Hakeem	"O Burro e o Menino"!
643	Mahdah	"O Menino e o Burro::!"
644	Telma	"O Menino e o Burro", certo? Mas não perguntei se vocês já tinham lido poesia, nem o que vocês acham de poesia... Vocês podem me explicar o que é um poema?
647	Hakeem	<u>É tipo um enigma que rima...</u> Um enigma que rima.
648	Salma	Não precisa ter rima...
649	Telma	<u>"Um enigma que rima"... E vocês viram rimas em "O menino e o Burro"?</u>
650	Quase todos	Sim! Um pouco, tinha algumas.
652	Joshua e Hakeem	<u>Walk e talk</u> [andar e conversar].
654	Zidan	<u>Say e way</u> [dizer e caminho]
656	Zidan	<u>Imagination e ocean</u> [imaginação e oceano]
657	Joshua	Essa não rima...
661	Zidan	<i>Stories e beasties...</i> [histórias e bichos]
662	Joshua	<u>Essa não rima!</u>
663	Zidan	As duas terminam em "es"...
664	Telma	O que é rima, gente? Karishma?
665	Karishma	Então, se eu disser... <u>"Oi, some", precisa ter alguma coisa pra rimar com isso.</u>
666	Mahdah	<u>"Fome"!</u>
667	Karishma	<u>É, "fome", porque o som é parecido...</u>

- 668 Joshua Come a fome, come a fome, come a fome... ((feito rap))
- 669 Telma Então rimas são sons parecidos...
- 670 Joshua É, tipo 'some' e 'fome', as duas terminam em "ome"...
- 672 Joshua Mas o começo é diferente, então é rima.
- 673 Telma Mas todos os poemas têm de rimar ou não?
- 674 Vários Não.
- 675 Joshua Nem todos.
- 679 Telma Karishma, você quer complementar o que Hakeem disse?
- 680 Karishma Sim, também existem poemas *nonsense*, que não fazem sentido...
- 681 Telma Poemas nonsense? Vocês gostam de poemas que não fazem sentido?
- 682 Jameelah Si::m..!
- 683 Joshua Sim, este poema é *nonsense*, porque não faz muito sentido.
- 684 Alguns É:::!
- 685 Telma Ah, vocês acham que "O Menino e o Burro" é um poema *nonsense*?
- 686 Karishma É:::! Não faz sentido! Quem tem um burro que fala?
- 687 Joshua E que sabe falar o nome das montanhas...!
- 688 Telma Ok ((risos)). Jameelah...?
- 691 Jameelah Existem muitos tipos de poemas, tipo, poemas que são acrósticos, que são nonsense, que rimam... Acróstico é quando, por exemplo... "Bullying", um poema sobre bullying, então B é para 'bullying'... e daí... você escreve "Bullying" aqui, e escreve uma frase sobre bullying para cada letra...
- 695 Karishma Você escreve (uma frase) com cada letra que começa...
- 696 Jameelah Mas não precisa rimar.
- 700 Mahdah Na minha (...) poderia ser fantasia!
- 701 Telma Um poema pode ser fantasia também. Ok. Gostei muito das suas explicações, todas muito boas! Obrigada!

Hakeem começou definindo poema com a síntese "enigma que rima" (647). Aproveitei a deixa sobre "rimas" e perguntei se tinham identificado rimas no poema lido (649). Eles apontaram as rimas completas (652/654), hesitando um pouco em relação às rimas menos óbvias como *imagination e ocean* (656/657). Aproveitei novamente a deixa no impasse causado pelas rimas incompletas e perguntei o que seriam "rimas", e obtive explicações de Karishma, Mahdah e Joshua (665 a 672), que também deram exemplos.

Mas a maior surpresa desse fragmento foi, após dizerem que gostavam de *nonsense* (682), terem classificado "O Menino e o Burro" nesse gênero (683/684). Segundo Karishma, "O Menino e o Burro" não faria sentido, pois ninguém tem burro que fala (686). Menos ainda um que fale o nome das montanhas (687), completou Joshua. Na sequência, Jameelah explica o gênero de poemas acrósticos¹², aparentemente usados na escola para auxiliar na discussão sobre bullying (691). E Mahdah encerra o fragmento citando ainda outro gênero, a fantasia. O curioso é que ela interrompe a fala após dizer "Na minha..." e conclui com "poderia ser fantasia", deixando no ar a sensação de que ia dizer "Na minha opinião, 'O menino e o burro' poderia ser fantasia" (700).

Seja como for, acho notável que a conversa sobre gêneros poéticos tenha começado com a menção a enigma, sugerida por Hakeem, enveredado pelo nonsense, enfatizado por Karishma e Joshua, e terminado na fantasia, com um aceno de Mahdah. As menções a enigma e a fantasia fazem crer que, para as crianças que continuaram a refletir sobre "O Menino e o Burro" após a vivência, este poema é também enigma e fantasia, ainda que apenas o *nonsense* tenha sido explicitamente usado para classificá-lo. De fato, a ironia da última estrofe, quando o menino pede que lhe enviem um CV sem que ele ainda saiba ler (e sem ter o burro leitor para ajudá-lo), lembra contradições exploradas por poetas¹³ do *nonsense*. E vejo nessa classificação feita pelas crianças outra circunstância notável: incomodadas pelas lacunas e incongruências do poema, e não totalmente satisfeitas com as interpretações apresentadas no decorrer da vivência, as

¹² Aparentemente, acrósticos são usados na escola como ferramenta nas discussões sobre bullying, pois também serão citados pelo grupo KD2, na mesma circunstância, no tópico 4.2.4 deste trabalho.

¹³ Ver Brian P. Cleary, Dr. Seuss, Colin West.

crianças tentaram encaixá-lo em categorias conhecidas para amenizar a sensação de estranhamento e talvez de frustração. Afinal, o poema nonsense não precisa fazer sentido e, se ele provoca e espicaça o leitor, ao menos o libera da afã de desvendá-lo totalmente. O gênero fantasia, lembrado por Mahdah, também é libertário, já que pode acolher a magia e outros poderes sobrenaturais, entre eles, a imaginação.

4.1.4.2 Síntese e discussão dos resultados de 'The boy and the donkey': KD1

Como sabido, traduzir ou não traduzir o "azul" (e como fazê-lo, se fosse traduzido), era uma das grandes questões na versão de "O menino azul" para o inglês, em função da associação com tristeza, já que um dos significados de blue em inglês é sad, ou "triste". Depois de discutir algumas alternativas com a tradutora Sarah Rebecca Kersley, a "versão de trabalho", ainda sujeita a alterações, incorporou o azul, e o Menino Azul passou a ser "The Blue Boy". A chance de trabalhar em duas escolas diferentes na Inglaterra me deu oportunidade de experimentar outra versão. Assim, em Thriplow a versão usada foi "The Blue Boy", mas em King David o Menino perdeu o qualificativo, ficando simplesmente Boy, e o poema ganhou o título de "The Boy and the Donkey", lida com o Grupo 1 da escola King David, como visto na vivência comentada nos excertos anteriores. Certamente, se o Menino tivesse sido dotado do qualificativo blue, teríamos leituras mais tristonhas, mas tirar o qualificativo não o resgatou imediatamente das dificuldades, nem o alçou à categoria de menino feliz e de alma curiosa, que quer sair pelo mundo em busca de aventuras e conhecimento (como muitos de nós adultos o lemos). Como visto na leitura da vivência e como recapitularei brevemente a seguir, o Menino teve de enfrentar algumas dificuldades recorrentes e algumas novas, antes de ser reabilitado, mais uma vez, no final.

A exemplo das outras vivências, as crianças do Grupo 1 de King David também estranharam o fato de o Menino querer um burro, esse burro saber falar, e especialmente saber ou fazer tudo que seria função do Menino. Karishma, por exemplo, foi enfática (353) ao dizer que o menino é que devia estar estudando para aprender a ler, não o burro (esse comentário merece ainda outra observação, que será feita mais adiante). Seu tom, apesar de soar indignado, não parecia acusatório contra o Menino, mas contra as

circunstâncias em que o Menino se via. Tanto é que ela logo aceitou a sugestão de Zidan, de que o Menino talvez fosse cego e por isso não saberia ler.

A cegueira foi a primeira deficiência aventada por Zidan (356) e encampada por boa parte do grupo para explicar o fato de o Menino não saber ler. Outras deficiências vieram à baila, como dislexia, mencionada por Jameelah (361), deficiência de fala, novamente aventada por Zidan (423), e de audição, sugerida por Joshua (433). Ao lado da cegueira, a deficiência de fala foi a que mais absorveu as discussões, especialmente porque o poema diz que o Menino "quer um burro que saiba conversar": Hakeem (518), por exemplo, interpretou que o Menino não sabia conversar, e por isso pedia um burro que soubesse, justamente para aprender.

A hipótese da deficiência não tornou o Menino automaticamente infeliz, e nenhuma criança sugeriu que houvesse uma conexão entre deficiência e infelicidade, ao menos não fizeram isso explicitamente. Karishma, por exemplo, fez questão de mencionar a leitura em braile (437) como recurso para o Menino, caso este fosse realmente cego. Por outro lado, as crianças não ignoraram que a vida seria diferente e mais difícil, pois quando Saleem disse que o Menino era "só uma pessoa normal que queria um burro para consolá-lo" (541), várias crianças protestaram: "Mas ele não sabe ler!" (542), como se a vida de alguém que não sabe ler implicasse num enorme inconveniente ou sofrimento, levando à assunção de que um menino, em condições normais, certamente preferiria aprender a ler. Para aqueles leitores, o fato de o menino não saber ler o colocava numa condição inusitada, "não normal", e eles devem ter concluído que ele deveria, sim, ter algum impedimento que o tiraria da condição "normal". É bom lembrar que em determinado momento da vivência Zidan disse que "muitos pais não sabem ler" (377), indicando que ele tem noção das dificuldades enfrentadas por aqueles que não sabem ler.

Contrapondo-se à noção da deficiência, Mahdah (375), Hakeem (376) e Saleem (386), sugeriram que o Menino era ainda muito jovem para ter aprendido a ler. Não saber ler em função da pouca idade era motivo suficiente para tirar do Menino a sombra da infelicidade (e "não normalidade"), porém o fato de ele querer um burro causou desdobramentos negativos: para Saleem, o Menino era carente e sozinho, os pais não o tratavam muito bem, e o burro então seria uma segunda mãe para ele (398/485); já para

Mahdah (443) e também Hakeem (520), o Menino era pobre e não podia comprar uma cartilha; o burro, então, seria seu professor.

As coisas começaram a mudar, e as crianças começaram a construir outro sentido, quando Aleyna (498) sugeriu que o Menino não poderia ser cego nem deficiente auditivo, pois, se fosse, não poderia levar o burro para passear. Salma, que no começo da vivência havia murmurado que o Menino talvez fosse órfão, pondera então que o poema não é sobre ele ser cego ou órfão, pois nada disso estava dito (498): o Menino queria o burro para brincar, pois talvez não tivesse irmãos (505). Saleem, que já havia mencionado a solidão do Menino, concorda (506). Karishma também passa a duvidar que o Menino seja cego: ele talvez não tivesse condições financeiras para frequentar a escola, e por isso não saberia ler (527). Zidan, o primeiro a aventar a cegueira do Menino, também passa a admitir que ele não deve ser cego, preservando, porém, a sugestão da deficiência de fala (529/533).

Antes de continuar, um parêntese: já foi dito que ocupávamos a sala SEND, onde professores prestavam atendimento especial a crianças com dificuldades e deficiências. O propósito de uso da sala estava expressamente escrito na lousa-cavalete que eu havia usado como anteparo contra o sol que atravessava a vidraça e 'cegava' Saleem, Joshua e Zidan no começo da vivência. E mesmo eu tendo explicado que a frase já estava lá quando cheguei e não tinha relação com o que iríamos desenvolver, a ideia de deficiência pode ter permanecido no horizonte de Zidan, e contribuído para ele pensar quase obsessivamente em termos dela, ao tentar explicar as lacunas do poema, entre elas o motivo para o menino não saber ler.

Faltando cinco minutos para terminar a vivência, Saleem volta a explicitar sua leitura: o Menino era jovem e por isso não sabia ler; não era deficiente e queria o burro para se sentir amado (541/544). Aproveitei, então, a deixa para perguntar às crianças com que idade elas tinham aprendido a ler. Pelas respostas, fica evidente que ninguém aprendeu antes dos quatro anos, e a idade média teria sido em torno dos cinco. Joshua então concorda com Saleem que o menino talvez fosse muito novo para saber ler. No caso, seu desejo de sair pelo mundo talvez estivesse mais na imaginação, pois o mundo no qual ele transitava não seria maior do que o jardim (569/572).

Como aconteceu em outras vivências, a sessão terminou sem exaurir todas as leituras do grupo, e algumas crianças, como Aleyna, ainda maturavam dúvidas: ela, que havia dito que o Menino não poderia ser cego, pois do contrário não poderia levar o burro para passear, no fim sugeriu que o menino tinha dez anos e não sabia falar (575). Não houve tempo para discutir sua sugestão, nem o instigante endereço do Menino, Rua das Casas, Número das Portas, e que nem sequer foi mencionado.

No dia seguinte, como visto no Excerto 14, as crianças voltaram a falar no poema ao comentar sobre gêneros poéticos, e classificaram "O Menino e o Burro" como nonsense, rindo da ideia de um burro que soubesse falar e fosse conhecedor dos nomes das montanhas. As crianças, no entanto, não mencionaram a ironia contida na ideia de o poema se tratar de um menino que quer receber um CV sem ainda ter aprendido a ler. Isso não significa que não a tenham notado. É possível que o 'absurdo' de um burro falante mais estudado do que um ser humano tenha lhes parecido mais irônico. No entanto, essa 'não menção' à ironia é um ponto importante não só porque a ironia é uma das graças do poema, como também porque, no caso em questão, as alterações que foram feitas no processo de tradução estão embaraçando o entendimento dessa brincadeira que no poema fonte era mais transparente, porque as crianças estrangeiras, na idade em que estão, ainda não conhecem o termo CV.

No começo da vivência, após a leitura em silêncio, e antes, portanto, de eu lhes entregar a definição de CV, Saleem indagou "A gente tem de mandar o burro pro CV?" (174), ao que as crianças reagiram rindo. Como ainda leríamos o poema em voz alta, não tratei desse equívoco na hora, mas o problema era evidente. Terminada a leitura em voz alta, Jameelah (232) voltou ao ponto, perguntando "O que é CV?". As respostas dos colegas – "casa"? "edifício"? – indicaram que eles estavam pensando em um local físico (234/237), e percebi que talvez estivessem lendo o verso "please, do have him send his CV" como "please, do have him sent to CV" ou "por favor, mandem-no [o burro] para o CV". Reli, então, o verso em voz alta, pausadamente (238) e, pelas respostas – "identidade"? "documento"? (240/242) – achei que eles tinham entendido a sintaxe e só faltava entenderem o termo CV.

Entreguei-lhes, então a definição de CV, redigida em termos simples, contendo um exemplo que falava em enviar "seu CV para a NASA". Tal exemplo, no entanto,

provocou novo mal-entendido. Como vimos, antes de lerem a definição, as crianças tinham entendido que CV tinha relação com informações, pois falaram em "identidade" e "documentos". Depois de lerem, porém, talvez induzidas pelo termo NASA (que elas conheciam muito bem, chegando a nomeá-lo por extenso), voltaram a falar de CV em termos de espaço físico. Isso fica claro no Excerto 3, quando Karishma diz "O menino quer que o burro aprenda muitas coisas diferentes, então ele pode *ir para o CV para aprender* a informação que ele quiser" (271).

Para evitar que o mal-entendido contaminasse a leitura, expliquei com minhas palavras o que era um currículo (280), e a vivência continuou, como visto, com discussões sobre o 'absurdo' de um burro fazer o que um ser humano faz, e os papéis estarem invertidos. Em dado momento, Karishma sugere que "o menino é que deveria estar estudando, não o burro" (353/355). Uma vez que sabemos que o Menino procurava um burro já estudado, de duas, uma: ou a menção a estudo era indício de que Karishma ainda pensava em CV como local de estudos para o burro, ou ela não havia entendido *suitable donkey* como um burro detentor das qualidades solicitadas pelo Menino e, portanto, já estudado. Algum tempo depois, algo semelhante se dá com Zidan: ele demonstra não ter percebido que *suitable donkey* se referia a um burro já qualificado para o trabalho de acompanhar o Menino, pois discorre sobre a dificuldade que o Menino teria para treinar o burro (408/413). Em todo caso, suas falas demonstraram haver dificuldade para entender que o Menino pedia o CV para se certificar de que o burro tinha as qualidades solicitadas, possivelmente porque haviam entendido *suitable donkey* como um burro que não morde nem escoiceia, a exemplo das crianças de Thriplow, como comentado nos Excertos 8 e 9 daquela vivência.

Percebendo isso, chamei a atenção deles para o verso *If you know of a suitable donkey* [Se você souber de um burro adequado], enfatizando "adequado" (414). Joshua se dá conta e os ajuda a entender, comentando que o Menino quer um burro "já treinado", que "consegue fazer todas aquelas coisas" (419). Embora essa questão tenha enfim ficado clara, nenhuma das crianças expressou sua perplexidade quanto ao Menino querer ler o CV do burro se ele ainda não tinha o burro que seria seu leitor, como fizera precisamente Rebeca (Excerto 9, turno 367), do Grupo 1 da Escola Vera Lúcia.

Cada grupo de leitores vai estabelecendo sua própria dinâmica com o decorrer da vivência, e a mediadora tenta se equilibrar na complexa posição de querer ajudá-los a se tornarem críticos, insinuando, por exemplo, que algum ponto crucial está passando irrefletido, sem, no entanto, conduzir o processo, uma vez que a ideia é justamente libertar os leitores da noção de leitura "correta", unívoca, e dar vazão às múltiplas leituras.

A questão dos termos CV e *suitable*, porém, por se tratarem de termos inexistentes no poema fonte, tendo sido acrescentados em versos recriados no poema alvo, durante o processo de tradução, levaram-me a refletir mais sobre eles, depois que a vivência em Thriplow me indicou que poderiam causar tropeços: o primeiro, pelo desconhecimento do significado, e o segundo, pela polissemia. A meu ver, mais importante que entender *suitable* como "qualificado" ou "apto" é entender CV como um documento escrito que ajudará o Menino, que não sabe ler, a escolher o burrinho adequado para vir a ser seu leitor. Se um dos encantos do poema é justamente possibilitar a leitura dessa ironia, e se a possibilidade de ler tal ironia estiver sendo dificultada por uma escolha feita no processo de tradução, como tradutora percebo que talvez seja o caso de voltar a refletir sobre tal escolha, por mais que ela seja criativa e encantadora. Porém, como mediadora, percebo também que essa dificuldade não é intransponível, pois foi vencida durante a vivência¹⁴, e até pode se tornar um tópico de estudo interessante, pois abre outras possibilidades de aprendizado na sala de aula: a professora-mediadora pode pedir às crianças, por exemplo, que cada uma escreva o seu próprio CV.

Mas a criança-leitora talvez venha a encontrar esse poema em leitura solitária, sem adulto ou colega a quem recorrer. Ciente, então, dos empecilhos que aguardam o leitor-alvo da tradução (uma vez que tais empecilhos foram identificados durante as vivências), antevejo pelo menos três opções: 1) manter o trecho como está, apostando que o leitor usará sua intuição para decifrá-lo, e, no caso de não conseguir pelas vias da intuição, apostar que, curioso como toda criança, esse leitor solitário procurará por si mesmo o significado dessas letrinhas; 2) manter o trecho como está e propor ao

¹⁴ Poderia ter sido transposta com mais criatividade, sem lançar mão de definições prontas, propondo, por exemplo, que o Príncipe Charles teria sido demitido do seu cargo de Príncipe de Gales e queria escrever um CV para se candidatar a um cargo em King David. O que ele poderia destacar como qualificações para conseguir um emprego lá? Será que ele conseguiria ser admitido como príncipe de King David?

ilustrador um desenho que ajude a elucidar o que é CV; 3) mudar esse trecho do poema para deixá-lo mais acessível, tendo principalmente em vista o leitor solitário.

Cecília Meireles também se dedicava a gravuras¹⁵, e gostava da ideia de ilustrações especialmente para os pequenos. Para crianças maiores, que já fizessem leituras mais adiantadas, ela sugeria que a ilustração talvez se devesse "restringir às passagens mais expressivas ou mais difíceis de entender sem o auxílio da imagem – como quando se trata de um país estrangeiro, com flora e fauna desconhecida, costumes e tipos exóticos" (MEIRELES, 1984, p. 147). Isso indica que ela talvez torcesse o nariz para a segunda opção acima, por esta propor uma ilustração "descritiva", "figurativa" para um poema. Afinal, como artista da palavra, era com palavras que Cecília delineava e pintava seus poemas e talvez preferisse não vê-los "explicados" em ilustrações. Já a primeira alternativa – "deixar como está e apostar na intuição infantil" – é inspirada nas próprias palavras da autora que, como não me canso de repetir, exortava os autores de literatura infantil a deixar "sempre uma determinada margem para o mistério, para o que a infância descobre pela genialidade da sua intuição" (MEIRELES, 1984, p. 32). Por isso, podemos supor, com razoável probabilidade de acerto, que ela mesma não se oporia a que a versão "The Blue Boy" permanecesse como está.

4.1.5 Conclusões parciais sobre as vivências "O menino Azul" & "The Blue Boy" & "The boy and the donkey" e questões de tradução

E de longe, cansadinho e calado, chega o burro do carvão (...) E o burro espera, amarrado numa árvore, mascarando um capinzinho dali de perto, ou sacudindo a campainha do pescoço com um ar tão discreto que não se sabe se ela lhe agrada ou desagrada. Às vezes põem-lhe flores de papel encarnado e cor-de-rosa nas orelhas. Talvez no dia de aniversário... Olhinhos de Gato tem vontade de beijá-lo, de passar-lhe a mão pelo focinho. Os olhos são mansos e bonitos. (...) O cavalo do soldado também passa por ali de vez em quando (...) Mas o burrinho é outra coisa. O burrinho vê-se logo que é gente encantada. (...) Ah! o burrinho, mesmo sem as flores, é muito mais bonito que o cavalo, e mais bondoso. Se não fossem tantos arreios, certamente se sentaria para contar histórias (MEIRELES, 1983a, p. 18-19).

¹⁵ Ver, por exemplo, a obra *Batuque, samba e macumba: estudos de gesto e de ritmo 1926-1934*. (MEIRELES, 1983, Editora Funarte)

Evocado em *Olhinhos de gato*, memórias de infância de Cecília Meireles, o burro do carvão, de olhos mansos e bonitos, cansadinho e calado, mas que "sentaria para contar histórias" se não lhe atrapalhassem os arreios, lembra o burrinho tão desejado pelo Menino Azul, aquele que deveria saber "inventar histórias bonitas com pessoas e bichos e com barquinhos no mar". Os burrinhos marcaram vivamente a infância da poeta: o burro do carvão, o burro da água, e os burrinhos do bonde, que apertavam o trote plec, plec, plec, batendo os cascos nas pedras, ao reagirem ao chicote estalado em cima deles pelo condutor. "Que dor!" condoía-se a menina, no colo da avó, dentro do bonde. "E os burrinhos morrerão também?", ela se perguntava. (MEIRELES, 1983a, p. 19).

Nas supramencionadas memórias, Cecília reconta os meses imediatos à morte da mãe, quando ela foi morar com a avó materna. O pai morrera pouco antes de ela nascer, os três irmãos haviam morrido antes do pai, e então a mãe, repentinamente, também morreu. Todos temiam que a menina, que então só contava três anos, também morresse, ou "não se salvasse", como diziam. E cá estamos, conhecendo os burros que ela salvou da morte em sua obra, entre eles o querido burrinho do carvão, tornado burrinho do menino azul, que ganhou múltiplas vidas na voz e imaginação das crianças que o leram, como vimos nas diferentes vivências discutidas até aqui: duas vivências realizadas no Brasil, com o poema fonte, e duas realizadas na Inglaterra, uma em que o menino mantém o qualificativo Azul [*Blue Boy*] e outra em que o qualificativo é dispensado e o menino se torna apenas *Boy*, em busca do burrinho amigo.

Antes de apontar em que as leituras divergiram, comecemos por apontar em que elas convergiram, lembrando que o poema tem lacunas e incongruências que são a ponta de lança do questionamento infantil. Assim, destacarei primeiramente a confluência de hipóteses especialmente nas seguintes lacunas e incongruências que as crianças costumam destacar: 1) o menino querer um burro para conversar, 2) o menino não saber ler e 3) o menino (ser) azul.

1) Querer um burro para conversar beira o absurdo para as crianças de São Paulo e Birmingham, cidades grandes e industriais, pela escolha mesma do animal. As crianças dessas cidades contestaram a perspicácia do menino ao escolher justo um burro, quando poderia ter optado por cães ou gatos, animais de estimação mais apropriados para a vida urbana. Afinal, segundo comentou um leitor de King David, um

"burro é muito grande para andar na coleira", e segundo uma leitora do Vera Lucia, "até parece que a gente vai andar com um burro pela cidade". Uma provável exceção seria o grupo de crianças de Thriplow, cuja escola fica na zona rural de Cambridge, onde é comum ver cavalos e vacas pastando nos campos. As crianças de Thriplow não chegaram a criticar a escolha do menino por um burro, mas durante a audição do poema uma delas murmurou para outra, em tom interrogativo "um burro?". Quanto ao fato de o menino querer um burro que conversasse, todas as crianças – de Thriplow, Vera Lúcia e King David – expressaram seu estranhamento: "não acho que burros falem", ou "mas um burro não sabe falar!". Em King David uma das crianças simplesmente objetou a que um burro pudesse "fazer o que um ser humano normalmente faz".

Mas com o prosseguimento da discussão sobre o poema, as crianças deixaram de se importar com essa questão e passaram a pensar em motivos para o menino ter esse desejo, e nisso também houve confluência. Em todas as escolas – Vera Lúcia, Thriplow e King David – o motivo mais recorrente para o menino querer o burrinho era a solidão, a falta que ele sentia de ter um amigo: o menino era "sozinho", "carente", precisava "de carinho", e "não tinha amigos". Assim, ele tinha vontade de "conversar", "brincar", "passear", e "se divertir" com o burrinho. Uma explicação para esse sentimento pode ser encontrada na fala de uma leitora do Brasil, do Vera 1. E de uma leitora da Thriplow. A garota brasileira sugere que o menino não tem amigos nem apoio dos pais porque, se ele tivesse, não buscaria justo um burro. Aparentemente, essa escolha do menino pelo burro faz algumas crianças vê-lo como desamparado, como se ele não tivesse ninguém para aconselhá-lo a escolher outro animalzinho. Já a garota de Thriplow sugere que o menino quer sair pelo mundo, pois tem esperança de, em algum momento da viagem, encontrar o amigo que nunca teve. Em suma, uma das leituras predominantes entre as crianças que participaram dessas vivências sugere uma nota triste, de solidão, diferente da leitura adulta. Ao menos no primeiro momento. Como visto no Excerto 14 da vivência em King David, ao falarem sobre "O menino e o burro" no dia seguinte à leitura, as crianças o classificaram de poema *nonsense*, desanuviando, em parte, a nota tristonha inicial.

Ao lado da necessidade de ter um amigo, estava também a necessidade de alguém para ler para o menino, algo que o burrinho também poderia fazer, embora o poema não solicite (vejam só!) um burro que saiba ler. O grupo Vera 2 foi o único a não mencionar especificamente que o burro lia para o menino. Foi dito que o burro

"ensinaria" o menino, o que pode indicar que também tenham pensado nisso. Por outro lado, como no grupo Vera 2 a ideia de comunicação telepática entre burro e menino foi aventada e aceita, é possível que as crianças não julgassem necessário que o burro lesse para o menino. Se o fizesse, certamente seria por meio de telepatia.

2) O fato de o menino não saber ler é encarado pelas crianças como uma incongruência também, e isso se dá porque, na maioria das vezes, elas veem o menino como uma criança da sua própria idade, fenômeno que só identifiquei depois de realizar a primeira vivência e vê-lo repetido nas vivências seguintes, com o mesmo poema. Ocorre que os leitores sentem essa identificação com o personagem, e a ideia de que alguém de sua própria idade não saiba ler causa-lhes perplexidade, e eles se veem motivados a buscar explicações que justifiquem isso. É interessante observar que nenhuma das crianças jamais sugeriu que o menino fosse preguiçoso ou não gostasse de estudar, por exemplo, como justificativa para ele não saber ler. Esse é um dos pontos em comum entre todos os grupos, do Brasil e da Inglaterra. Outro ponto em comum é a sugestão de que o menino não sabe ler porque tem alguma deficiência – motivo recorrente na vivência realizada com o Grupo 2 do Vera Lúcia: as crianças pensaram em deficiência de leitura, mental, motora, e até "deficiência de cor": a cor azul foi interpretada por um dos leitores como uma deficiência que levaria o menino a sofrer bullying. A deficiência motora também levaria ao bullying. Em Thriplow também houve sugestão de que o menino seria deficiente visual. Durante a vivência, o garoto que sugeriu deficiência visual o fez por meios indiretos, dizendo que o menino preferia ouvir o burro descrever as coisas encontradas pelo caminho a ter de "tocar nas coisas para senti-las ou vê-las". No mesmo grupo, outra menção a deficiência visual veio de uma garota que escreveu em seu desenho que o menino talvez tivesse perdido um sentido e não pudesse "ver, tocar, ouvir ou cheirar". Igualmente, a deficiência visual e a deficiência de fala foram cogitadas pelo Grupo 1 de King David como justificativas para o menino não saber ler. Apenas o Grupo 1 do Vera Lúcia não chegou a expressar em voz alta algum tipo de deficiência como hipótese provável para o menino não saber ler. Finalmente, encerrando o que identifiquei como confluência de hipóteses cogitadas por mais de um grupo, ainda no quesito "não saber ler", a pouca idade do menino, citada por um leitor do Grupo 2 do Vera Lúcia, que disse que o menino "devia ser mais novo", e por várias crianças do Grupo 1 de King David, que atribuíram ao menino idade entre

dois a cinco anos, e disseram que ele não sabia ler porque era ainda muito jovem para aprender.

Exaurir as possíveis leituras de um poema é algo que beira o impossível, que dirá exaurir possíveis leituras das leituras de um poema. Outras semelhanças entre as hipóteses levantadas por esses quatro grupos certamente ainda poderão ser apontadas, mas passo agora ao exame das diferenças mais marcantes em termos do meu foco, que é a tradução.

3) O qualificativo Azul foi a incongruência que mais estranheza causou e a que mais rendeu variações de leitura entre as crianças brasileiras: desde explicações como o azul ser maquiagem; tinta; sobrenome do menino; a cor da roupa; até azul ser resultado da fome e do frio; ou de alguma deficiência congênita que o deixava azulado; passando por ele ser alienígena; ser um smurf; trabalhar na Tim; viver no fundo do mar e ficar azul; ter a pele azul de fato; até, por fim, o menino azul ser um menino inocente e puro, já que a cor azul é símbolo de pureza. Atribuo essa profusão de explicações à insatisfação ou perturbação infantil com tal incongruência: sem encontrar pistas textuais que a explicassem (a não ser no caso do menino ser considerado inocente e puro, como discutido no Excerto 9, Vera 2), cada criança produziu a explicação que mais lhe aprouve dentro de seu conhecimento de mundo. Em contrapartida, em Thriplow, ainda que as razões para justificar o blue também tenham sido imaginativas e fascinantes, a maioria abordou a questão da tristeza, já que as crianças usaram para tecer suas hipóteses a pista textual blue, interpretada como triste: o menino seria triste e ponto; ou estaria triste porque os pais não podiam comprar o burro para ele; ou por medo de perder os pais na guerra; ou por ter sido maltratado no orfanato; ou, ao chorar pedindo o burrinho, suas lágrimas manchassem seu rosto de azul. A única leitura a fugir da órbita da tristeza atribuiu o Blue à engenhosidade do autor: se o título ficasse apenas *The Boy*, sem *Blue* (disse a leitora), o poema ficaria desinteressante.

No entanto, mesmo sem blue, vimos pelas outras três vivências que o poema é perpassado por uma nota triste, em função da solidão do menino, que anseia por uma companhia. Mas... e a ironia final? A nota triste talvez pudesse ser dissipada se os leitores entendessem a ironia contida no impossível endereço "Rua das Casas, Número

das Portas" onde mora um menino que espera uma carta (no poema fonte) ou um CV (no poema traduzido) sem que, contudo, tenha aprendido a ler. Uma leitora do grupo Vera 1 chegou a formular essa ironia de maneira bem completa: "Primeiro, se a gente achasse o burro, a gente não ia saber qual era a casa, e segundo, como é que ele ia ler sem o burrinho?" Seus colegas, percebendo a incongruência (mas aparentemente não a ironia), tentaram ajudar a solucionar a questão argumentando que, em lugar de escrever, o melhor então seria ir conversar com o menino – esquecidos, certamente, de que o endereço também era uma incógnita. Os leitores do Vera 2 tangenciaram a questão algumas vezes, instados por perguntas que fiz: ou ele não sabia o nome da rua onde morava, e por isso dizia "Rua das Casas"; ou ele não sabia ler e por isso não explicou direito; de todo modo, seria impossível achar a casa dele, a não ser que a rua se chamasse "Casas", disse uma leitora. Não chegaram a se estender sobre essa ironia, mais interessados que estavam, talvez, nos dois temas que os tinham motivado intensamente naquela sessão: o bullying que haviam presenciado ou sofrido, e um possível bullying que o menino azul também teria sofrido.

E os grupos em Thriplow e King David, como reagiram a essa ironia? Para abordar esse ponto, preciso tratar do termo CV, pois, como já visto, os dois primeiros versos da quinta estrofe foram transcritos na tradução para o inglês: "Quem souber de um burrinho desses pode escrever para..." tornou-se, na tradução, "*If you know of a suitable donkey, please, do have him send his CV to...*" que, em retrotradução, é "Se você souber de um burro adequado, por favor, faça com que ele envie o CV dele para...". Como a abordagem e a reação ao termo desconhecido já foi discutida em cada vivência – em Thriplow, nos Excertos 13 e 14, e Tópico 4.1.3.3; e em King David, nos Excertos 2, 3, 7 e 9 e Tópico 4.1.4.3 – aqui apenas recapitularei brevemente.

Vimos que as crianças não sabiam o que era CV e tiveram dificuldade de entender que seria um documento escrito. A não compreensão impossibilitaria que percebessem a ironia contida na última estrofe, quando o menino espera que lhe enviem um documento escrito, sem ainda ter aprendido a ler. Por ter percebido essa dificuldade na vivência em Thriplow, providenciei uma definição de CV impressa para usar em King David, caso elas não entendessem por si sós. Elas de fato desconheciam o significado de CV, mas chegaram perto de entender por inferência. Para não restar dúvidas, entreguei a definição. Depois de a lerem e ouvirem minhas explicações, elas

parece terem entendido ou, ao menos, entenderam que se tratava de um documento escrito. Apesar disso, não chegaram a questionar, durante a vivência, como o menino conseguiria ler o CV se ainda não sabia ler e se ainda não tinha o burrinho – questionamento este que também não ocorrera em Thriplow, como já dito. Em Thriplow, no entanto, a discussão sobre CV se deu no fim da vivência, e talvez elas não tenham tido tempo de processar a informação de que o menino solicitara um documento escrito sem saber ler. Com mais tempo, talvez percebessem o humor. Em King David, CV foi a primeira dúvida a ser debatida, e o fato de as crianças não tocarem na incongruência "de chegada" não significa que não a tenham notado, pois ao menos um dos leitores tocou na "incongruência de partida" quando perguntou "Como podemos saber que o menino quer um burro se ele não sabe ler?" Ou seja: não pode ter sido o menino que escreveu, pois ele não sabe ler ou escrever. Então quem foi? Essa pergunta não demoliria a ideia de que o menino seria sozinho? Quem ajudou o menino a escrever não seria um dos pais? Não poderia ajudá-lo a ler também?

Vimos que a reação das crianças no começo da leitura é zombeteira em função de o menino querer um burro falante, mas assim que elas imergem no poema, e passam a tentar desvendá-lo, as interpretações ganham seriedade, e o menino passa a ser visto como solitário e abandonado. Talvez a gravidade do histórico do menino (trazido à tona pelas próprias crianças em sua interpretação) embarace sua percepção da ironia, e dificulte que façam a passagem dessa primeira leitura tristonha para a da leitura divertida, do humor. Talvez este poema merecesse ter sido lido em duas sessões diferentes. Estudos recentes realizados por pesquisadores do Grupo GEIM, que pesquisam o Pensar Alto em Grupo com leitores adultos, constataram que numa segunda sessão com um mesmo poema os leitores demonstraram uma atuação mais engajada e produziram novas leituras, mais completas (SUGAYAMA, 2017, p. 145).

A percepção de que as crianças imergiam no poema até com bastante convicção, mas tinham dificuldade de fazer a passagem da leitura triste para a leitura irônica mesmo depois de entenderem CV como documento escrito, me levou a mais uma hipótese para tentar explicar o embaraço causado por esta charada. Afinal, um leitor adulto não precisa mais do que um átimo de segundo para sorrir dessa ironia. Não haveria, então, algo mais atravancando o entendimento infantil? Vejamos.

Acredito que é possível dividir "O menino azul" em dois tempos, assim como são dois os hemisférios do nosso cérebro, que se desenvolvem em ritmos diferentes: como sabemos, na infância, o hemisfério direito domina sobre o esquerdo. Só na adolescência o esquerdo alcançará o outro em desenvolvimento. Sabemos também, em síntese, que o hemisfério direito é emocional e concreto, e o esquerdo é racional e abstrato (NIKOLAJEVA, 2017, p. 81). E em que isso pode interferir na compreensão de "O menino azul"?

A meu ver, o que chamei de 'primeiro tempo do poema' é composto das quatro primeiras estrofes; o 'segundo tempo' seria a quinta estrofe. O primeiro tempo é emocional, lírico, provoca a imersão do leitor num universo sensório, belo, mais notadamente oral, domínio do hemisfério direito. Assim, os leitores, cujo hemisfério direito está plenamente desenvolvido na idade de dez anos, experimentam fisicamente o poema, especialmente ao lê-lo em voz alta (PULLINGER, 2017, p. 233). Já o segundo tempo do poema é mais notadamente cerebral, textual: sai do domínio sensório das primeiras quatro estrofes, que podem ser apreendidas como uma fantasia, e entra na quinta estrofe, domínio da ironia. E esta, para ser apreendida, exige que o leitor saia da experiência de imersão sensória em que se encontrava, e passe para a de observador externo, que olha o poema de fora, de maneira analítica – domínio do hemisfério esquerdo do cérebro, que pede uma leitura mais reflexiva. Como sabemos, na idade em que se encontram nossos sujeitos leitores, o hemisfério esquerdo ainda não está plenamente desenvolvido, o que pode explicar sua dificuldade em apreender o poema de maneira satisfatória no pouco tempo da vivência.

Como mediadora, gostaria que as crianças tivessem tido a chance de ler esse poema outra vez. Com mais tempo para saboreá-lo, talvez lhes fosse possível fazer esse movimento de sair da imersão lírica para contemplar a ironia e as brincadeiras da última estrofe, e realizar a leitura numa chave mais alegre. Uma ideia que poderia ter funcionado seria ler o poema uma vez mais, antes de passar para a sessão de desenhos. Por outro lado, como leitora, acredito que é preciso também deixar que a 'leitura silenciosa' opere sua mágica. Numa vivência em grupo, pensamos alto, dialogamos, aprendemos com os aportes alheios e com os nossos. Mas uma vez instilado com um enigma, nosso cérebro segue trabalhando, e às vezes necessita de silêncio para se iluminar. E também aí vem a calhar a confiança de Cecília Meireles (1984, p. 32) na

"genialidade da intuição infantil" para desvendar mistérios. Com isso em mente, voltei outra vez às vivências e compilei o que as crianças dos diversos grupos tinham dito sobre esse poema, em diferentes momentos, e encontrei declarações com algo em comum: um estranhamento difuso que não aponta para algo específico, e pode ter relação com a sensação de *nonsense* como aventado pelas crianças de King David que assim classificaram este poema. Vejamos:

Para algumas crianças do Grupo Vera 1, o poema teria sido escrito em outras línguas, antes de ser traduzido para o português: "Vai ver ele escreveu um monte de porcaria de letra e traduziram aquela *língua estranha* para o português e daí que existiu esse poema" (Dominick, Vera 1, 414). Ou ainda: "Ele escreveu naquela *letra estranha e traduziram pro espanhol, inglês, japonês, pro árabe* e depois passou pro português" (Fred, Vera 1, 415). Para Ernesto, deste mesmo grupo, o menino é de *outro país*, não sabe nossa língua, e uma pessoa traduziu o que ele escreveu. Ao fazer tal comentário, Ernesto finaliza dizendo: "desvendei o *mistério*" (Ernesto, Vera 1, 439). Para as crianças do Grupo Vera 2, o menino sabia ler a mente do burro por telepatia (Aurélio, Vera 2, 198), o poema era emocionante (Nayara, Vera 2, 214), e mostrava "um mundo belo, *diferente daqui*" (Aurélio, Vera 2, 454). Para as crianças de Thriplow, o poema pareceu *confuso* e talvez fosse *baseado numa outra história* (April, Thriplow, 83), ou talvez fosse *antigo* (87), ou talvez fosse o *sonho* do menino (Hazel, Thriplow, 343), e para as crianças de King David, que tiveram oportunidade de entender previamente o que seria CV, o poema talvez fosse um *enigma* (Hakeem, KD1, 647); certamente era *nonsense* (Karishma, KD1, 686), e talvez fosse *fantasia* (Mahdah, KD1, 700).

Como visto, as crianças de King David classificaram o poema abertamente como *nonsense*, mas as crianças dos outros grupos também identificaram estranhezas nele, para além do burrinho que fala. Ernesto chegou a comparar o poema a um mistério que ele teria desvendado. Em todos os grupos houve quem visse no poema algo sem sentido, confuso, enigmático, onírico, de outra língua, outro lugar, outra época, outro mundo. Os pequenos leitores poderiam estar se referindo ao poema como um todo, mas a quinta estrofe certamente contribuiu para essa sensação. Eles discutiram longamente vários aspectos, chegaram a conclusões que os satisfizeram em alguns pontos, mas outros permaneceram lacunares, e a mediadora também se sentiu incompleta. Entretanto, a leitora, como já disse, sabe que algumas lacunas são como grãos de areia na ostra:

provocam irritações que podem resultar em pérolas, insights futuros. Se a mediadora não estava apaziguada, a leitora procurava estar. Mas e a tradutora?

Como discutido em diferentes momentos (especialmente no Tópico 4.1.4.2), as vivências demonstraram que a versão para o inglês provocava alguns embaraços porque o significado de CV era ignorado pelas crianças estrangeiras, com exceção de uma garota em Thriplow. Como tradutora, mas não da versão aqui apresentada, entrei em contato com a tradutora de fato e de direito, Sarah Rebecca Kersley, lhe expus os achados das vivências e discutimos algumas reflexões, entre elas as três alternativas mencionadas no tópico 4.1.4.2, a saber: 1) não alterar os versos, confiando na intuição e/ou curiosidade do leitor para decifrar o termo desconhecido; 2) não alterar os versos, mas propor ao ilustrador um desenho que ajudasse os leitores a elucidar o que é CV; 3) alterar os versos tirando a menção a CV, pensando especialmente no leitor solitário.

Kersley descartou imediatamente a segunda alternativa: "Somente as palavras do poema devem ser absolutamente responsáveis para onde o leitor vai. A ilustração tem sua própria função no livro, mas não creio que seja de 'ajudar' o entendimento" (informação pessoal)¹⁶, disse ela, numa forte coincidência com o entendimento de Cecília Meireles sobre a questão das ilustrações. Já a primeira alternativa foi do agrado de Sarah, pela ideia que a embasa: materializar o pensamento ceciliano de apostar na intuição infantil. Ela, porém, acrescentou: "Minha reflexão neste momento é que, se fosse hoje, eu traduziria este verso totalmente diferente". E foi o que ela fez: recriou novamente a quinta estrofe do poema, que agora se lê assim:

(If you know of a donkey like this one,
then do write a note, please,
to Number Door,
House Street,
to the Blue Boy, who cannot read.)

[Se você souber de um burro igual a esse,
escreva uma mensagem, por favor,
para Número Porta,
Rua Casa,
ao Menino Azul que não sabe ler.]

¹⁶ Kersley, Sarah Rebecca. Mensagem recebida por francotelma@yahoo.com.br em 14 mar. 2018

O que vimos, então, foi que a interação entre os leitores e a(s) tradutora(s) provocou um movimento de volta ao texto. Como alertava Azenha (2005, p. 372), na tradução de literatura infantil, a estratégia de trabalho não deve focar apenas nas "características do texto-em-si, tomado isoladamente", mas na interação do texto com quem escreve, "o autor e o autor-tradutor" e com quem lê: "É a interação, também, que justifica a escritura e a reescritura desse tipo de texto que, como qualquer outro, não está imune às transformações do tempo e dos hábitos e costumes de seus leitores". Se antes a interação se dava intermediada pelo texto, mas à distância, com as vivências essa interação corporificou-se, justificando a reescritura da quinta estrofe.

A tradutora aproveitou também para alterar o endereço do menino. Se antes a sintaxe emulava a brasileira com *Street of Houses, Number of Doors*, agora emula a sintaxe inglesa, aproximando-se ainda mais do público receptor, em abordagem mais 'domesticadora', levando o autor ao leitor.

Segundo Riita Oittinen¹⁷ (2006 apud Azenha, 2015, p. 221), os tradutores de literatura infantil "devem ter claro para si aquilo que as crianças são capazes de compreender". A mesma autora, por outro lado, admite que é impossível prever se um texto será entendido da forma "correta", pois a recepção e o entendimento são influenciados pela personalidade e pelo background social e cultural. De fato, a partir do que as vivências descortinaram, foi possível verificar que o público-alvo desconhecia o sentido de CV, algo que nem Sarah nem eu havíamos previsto, obviamente. As crianças o interpretaram de diferentes maneiras "não corretas", certamente por nunca terem tido contato com esse termo na sua vida ou em suas leituras até então, em função da pouca idade. Da mesma maneira, as crianças também fizeram uma leitura algo equivocada de *suitable*. Não que a leitura de *suitable* como "apropriado" ou "conveniente" esteja errada, mas no contexto do poema estava incompleta, já que diria respeito a todas as qualificações do burro, não apenas à sua mansidão, característica que o tornava 'próprio' para crianças, como acertadamente alegou um dos leitores em Thriplow, mas nada dizia da sua qualificação para ler ou contar histórias. A alteração empreendida por Sarah para produzir a nova versão prioriza o receptor, viabilizando ainda mais a compreensão, sem,

¹⁷ OITTINEN, R. "Kinderliteratur". In: Snell-Hornby, M. et al. (Orgs.) *Handbuch Translation*. Tübingen: Stauffenburg, 2006. p. 250-3.

contudo, banalizar o texto: a nova versão, aliás, ficou bem mais próxima, semanticamente, do poema fonte.

As rimas entre o segundo [*please*] e o quinto versos [*read*] continuam como na primeira versão: incompletas, mas assonantes, algo bem ao gosto da autora, que as usava prodigamente em poemas para o público adulto, mas também para o infantil. Quanto ao qualificativo do menino, os dados gerados nas duas vivências, uma com *Blue Boy* e outra apenas com *Boy*, sugerem que a versão com o qualificativo *Blue* intensifica a ideia de tristeza, se comparada à versão em que *Blue* está ausente. Duas vivências é um número assaz reduzido para uma conclusão definitiva, mas talvez fosse interessante experimentar outros qualificativos que representassem alguma surpresa para as crianças estrangeiras, uma vez que "Azul" foi recordista em estranhamentos entre as crianças brasileiras. Ou, recorrendo às palavras de Henri Meschonnic (2010, [1999] p. 31), em *Poética do Traduzir*, aplicar a este Azul o princípio de "traduzir o marcado pelo marcado, o não marcado pelo não marcado". Azul é 'marcado' em português, provoca muito estranhamento, mas em inglês *Blue* não é marcado, não causa estranhamento. Uma saída seria usar outra cor azul, como turquesa, ou o nome de alguma pedra de cor azul ou azulada, como lazuli, opala, topázio, e então poderíamos ter *Turquoise Boy* ou *Opal Boy*, *Topaz Boy*, *Lázuli Boy*... A partir do que vimos com o incongruente "azul" em português, e com "dear", em inglês, que abriram portais para inúmeras interpretações, já sabemos que seja qual for o qualificativo escolhido para substituir "Blue", ele será a chave para a abertura de distintos outros portais, a ideia de manipulação.

As alterações feitas pela tradutora nos versos da quinta estrofe passaram a possibilitar uma melhor compreensão do humor, e é possível que, uma vez entendida a ironia contida em alguém escrever para um menino que não sabe ler, as crianças leiam o poema numa chave menos trágica, ainda que seu nome permaneça *Blue Boy*. De todo modo, seria interessante a realização de novas vivências fazendo a leitura desta nova versão.

Quanto à chave trágica de "The Blue Boy" ou "O menino azul" tenho ainda algo a acrescentar: Cecília Meireles revisitou a infância nas suas memórias *Olhinhos de gato* e em muitos poemas de sua lírica, seja nas obras para o leitor adulto, seja naquelas

escritas especialmente para crianças, como são os poemas de *Ou isto ou aquilo*. Segundo Luis Camargo (2002, p. 155), um dos traços que diferenciam os poemas para adultos que tematizam a infância dos poemas propriamente infantis de Cecília Meireles é que, além da simplificação na linguagem, nos últimos há predomínio do tom descritivo-narrativo, enquanto nos primeiros prevalece o tom nostálgico-meditativo. O pesquisador cita o poema "O menino azul" como indicativo do conjunto de *Ou isto ou aquilo* em que, segundo ele, Meireles atualiza experiências, sentimentos e fantasias, mas "sem o tom nostálgico dos poemas para adultos" (CAMARGO, 2002, p. 155, grifo nosso). O leitor que me acompanhou até aqui deve ter percebido que boa parte das crianças parece discordar dessa afirmação. Os poemas infantis não são isentos de nostalgia, ainda que pareçam menos nostálgicos que os poemas para adultos. Citarei apenas um exemplo para rememorar.

Aurélio, do Grupo Vera 2, disse que quase chorou com "O menino azul" e atribuiu sua emoção à voz do narrador, que ele considerou triste demais. A voz deve, sim, ter influenciado na recepção, mas apenas ela não o comoveria tanto se o sentido das palavras não o comovesse também. Em dado momento da vivência (Vera 2, Excerto 9) ele chama a atenção para a beleza do mundo do poema: "Eles vão viajar pelo mundo, porque o mundo é tão belo aí, porque aqui o mundo é um..." (452/454) e, completa, em seguida, apontando para o poema: "Eu queria morar nesse mundo, porque nesse aqui é um inferno" (458). Os colegas a princípio discordam dele porque não concordam que "este mundo" seja um inferno; para eles, inferno não só tem uma localização exata, "lá embaixo", como também não poderia ser aqui, onde existem igrejas. Os colegas então acrescentam: sem as igrejas, sim, poderia ser um inferno, pela ganância (462/463/464). Em outras palavras, elas concordam com Aurélio que o mundo aqui é muito diferente daquele descrito no poema e, assim como Aurélio, também almejam aquele mundo, sabendo, no entanto, que ele inexistiu (ou talvez tenha existido remotamente, e não existe mais, como sugeriu April, em Thriplow). Esse anseio por aquilo que não foi vivido, ou que poderia ter sido vivido, mas quase certamente nunca será, talvez não seja propriamente denominado nostalgia, mas é o mais próximo do que chamamos de nostalgia, e muito próximo daquilo que os alemães chamam de *weltschmerz*.

4.2. As meninas e um (in)certo 'bom dia'

As meninas

Arabela
abria a janela.

Carolina
erguia a cortina.

E Maria
olhava e sorria:
“Bom dia!”

Arabela
foi sempre a mais bela.

Carolina
a mais sábia menina.

E Maria
apenas sorria:
“Bom dia!”

Pensaremos em cada menina
que vivia naquela janela;
uma que se chamava Arabela,
outra que se chamou Carolina.

Mas a nossa profunda saudade
é Maria, Maria, Maria,
que dizia com voz de amizade:
“Bom dia!”

Girls at the window

Arabelle
would open the window.

Caroline
would pull up the blinds.

And Maria
would smile from ear to ear:
“Good morning, dear!”

Arabelle
was the prettiest girl.

Caroline
had the cleverest mind.

And Maria
just smiled from ear to ear:
“Good morning, dear!”

We will miss each girl-at-the-window,
they will always be on our mind:
one who was called Arabelle,
another who was called Caroline.

But our heart's deepest longing
is Maria, Maria, Maria,
who used to greet us so lovingly:
“Good morning, dear!”

Retomando resumidamente minha leitura feita no Capítulo 2, a meu ver o poema "As meninas" seria uma homenagem de um adulto saudoso, falando em nome de outros adultos ("nossa profunda saudade") às meninas que tinham ocupado um lugar muito

significativo na vida dele, ou deles, em algum momento do passado. As três meninas eram especiais, cada uma a seu jeito, mas a que mais saudade deixou foi Maria, que "olhava e sorria", e falava, cumprimentava, estabelecendo uma troca com os que estavam do outro lado da janela. A janela é o ponto de apoio para todo o poema; é ela que permite a troca entre as meninas e quem quer que esteja do outro lado. Todas as estrofes têm rimas: os nomes das meninas rimam com as atividades (ou funções) que elas exerciam (ou escolheram desempenhar) em relação à janela e seria uma dessas incongruências que podem fornecer ao leitor a chave para o poema.

Se os nomes das meninas rimavam com as funções que elas desempenhavam à janela, tais nomes, então, poderiam ser mudados na tradução para o inglês, de forma a que rimassem ou aliterassem com 'window', para uma, e 'curtain', ou 'blinds', para outra, por exemplo, indicando ao leitor estrangeiro a importância da janela na construção do sentido. Entretanto, levada por outras instâncias, comentadas no Capítulo 2, decidi não trocar os nomes por outros mais rimáveis. Apenas adaptei-os à sonoridade da língua alvo no caso de Arabelle e Caroline, mantendo intocado o nome Maria. A opção por manter Maria levou-me a acrescentar 'ear to ear' e 'dear' às estrofes sobre ela, para obter, senão uma rima, ao menos uma meia-rima (versos 6 e 7; 13 e 14; e 22).

As crianças, tanto as brasileiras quanto as estrangeiras, deram asas à imaginação no que concerne uma grande lacuna do poema – o que teria acontecido às meninas, já que o eu lírico fala sobre elas no passado. O acréscimo de 'dear', como veremos em breve, acabou agindo como uma incongruência na leitura das crianças estrangeiras, provocando inúmeras ideias e inferências, e levando-as a urdirem enredos nunca previstos pela tradutora. As vivências estão em ordem cronológica de acontecimento.

4.2.1 'As meninas': vivência com o grupo Vera 2

O Vera 2 foi o primeiro a ler o poema "As meninas", o que se deu na segunda vivência que realizei com eles, também na Sala de Reforço da escola, numa ensolarada tarde de setembro. A primeira leitura desse grupo tinha sido com o poema "O menino azul", uma semana antes, comentada neste estudo no tópico 4.1.2. Várias vezes ao longo da vivência com "As meninas", o poema "O menino azul" foi citado, em parte porque Léo, que agora se incorporava ao Grupo 2, faltara à aula no dia em que "O menino azul"

fora lido. Com a participação de Léo, o grupo passou a contar com quatro meninos e seis meninas, que formaram um círculo em volta da mesa na seguinte sequência: Valéria (9 anos), Nayara (9), Sophie (9), Aurélio (10), Kaíque (9), Ana Elis (9), Leonora (10), Léo (9), César (9) e Janaína (9 anos).

Como em todas as vivências, pedi às crianças que dissessem seus nomes em voz alta, tanto para eu poder identificar quem havia participado de cada vivência, quanto para me ajudar a reconhecer as vozes dos participantes no momento da transcrição. Assim, os primeiros minutos (85 turnos) foram gastos com as apresentações, e com as fotografias que fiz das ilustrações da vivência anterior, "O menino azul", que eles tinham terminado de colorir em casa.

Enquanto tiro as fotos, as crianças conversam entre si. Nayara lembra de uma brincadeira que Aurélio havia feito, na vivência anterior, imaginando como seriam as conversas entre o burro e o menino azul. Incentivado por ela, Aurélio repete a brincadeira, fazendo algumas crianças rirem (turno 37): "O burro, ele vê a flor e fala: 'Olha a flor aí, meu dono!' Aí vê um rio: 'Olha o rio aí, meu dono!' Aí ele vê uma égua e fala: 'Ô, meu dono, posso ir lá dar um beijo na minha esposa?'"

Julgo esse fragmento como indício de que as crianças aprovaram não só o poema "O menino azul", como também a maneira como a leitura foi feita, ainda que no primeiro momento tenham questionado a existência de um burro que soubesse falar (como visto na vivência "O menino azul", Vera 2, Excertos 1 e 2).

A participação do extrovertido Aurélio continuou preponderante como na primeira vivência, mas houve uma boa participação dos outros alunos também, que se mostraram bastante imaginativos e perspicazes. Assim como nas outras vivências, ocupei cerca de um terço das falas, em parte porque eu procurava revozear as falas das crianças, para validar suas opiniões, especialmente as das mais tímidas, ou simplesmente para que o grupo ouvisse o que fora dito, uma vez que as crianças às vezes encetavam conversas paralelas. Era uma tarde muito quente de setembro, o que também pode ter contribuído para o desassossego de alguns, que me pediram para ligar o ventilador, o que foi feito.

Como em outras sessões, usei dois gravadores: um para gravar a vivência em si, e outro em que estavam gravados todos os poemas, na voz de Paulo Autran, e que eu ligava no momento reservado para ouvirem a interpretação do poema pelo ator, após a leitura silenciosa do poema.

Ao perceber que eu manuseava a caixa de som para colocar o áudio de Paulo Autran, Aurélio se queixa, "vai me fazer chorar de novo?" (turno 124). Segundo ele, a voz de Autran é muito triste, e ele fala de um jeito que "parece que o filho dele morreu" (turno 146). Mas mesmo reclamando que "quase chorou" (turno 128), Aurélio sugere com veemência que eu mostre "O menino azul" para Léo, em dois momentos desta sessão (turnos 87, 152). Léo se interessa e também pede para ouvir (turnos 145, 156). Então pergunto ao grupo se eles querem ouvir "O menino azul" de novo (turnos 158 e 160), e Aurélio responde que "Sim, só que não, porque é triste e ele não gosta de coisa triste" (turnos 159 e 161). Diante desse "sim, só que não", combino com o grupo (turno 162) de ouvirmos "O menino azul" ao término da vivência, nos minutos dedicados às ilustrações. Assim, depois de termos lido o poema "As meninas" em silêncio e tê-lo escutado duas vezes na voz de Paulo Autran (turnos 134 e 149), começamos a pensar alto sobre ele. A vivência durou cerca de 45 minutos, contando o tempo dedicado às ilustrações. Passemos, então, aos Excertos.

4.2.1.1. Excertos comentados da vivência 'As meninas': Vera 2

Lembrando que a transcrição integral da vivência encontra-se no Apêndice, destaco e comento a seguir alguns dos fragmentos mais significativos em termos da interpretação das crianças via Pensar Alto em Grupo, instadas pelo próprio texto, pela voz do ator, pelos comentários dos colegas, pelas perguntas da mediadora, pelo seu mundo interior...

Excerto 1 – Forma: Destacando as rimas

166	Ana Elis	<u>Eu já fiz isso num livro que a professora deu</u> , tipo, substituta, eu não lembro porque já faz um pouquinho de tempo. E eu fiz essa parte, que era pra escrever e desenhar.
169	Telma	Ah..! E você gostou? Mas o que você notou nele, assim, já

- que... Você notou alguma coisa? O que você gostaria de falar dele, além de já ter feito?
- 170 Ana Elis Rimas...
- 171 Telma Você notou rimas? Onde tem rimas? Vamos ajudar a Ana Elis? Onde tem rimas, gente?
- 172 Crianças ((em conjunto, mostrando onde tem rimas)) "Arabela, bela, janela", "Carolina, menina", "Maria, sorria, bom dia", "Arabela, bela", "Carolina, menina", "Maria, sorria, dia", e só!
- 180 Telma E aí, depois a última? "Mas a nossa profunda saudade é Maria, Maria, Maria, que dizia com voz de amizade: 'Bom dia!'"
- 182 Meninas Tem!! Maria e dia!
- 183 Telma ((para Leonora, que falava baixinho)) Onde? ... Onde, Leonora?
- 184 Leonora ((quase inaudível)) Saudade, amizade.
- 185 Telma ((revozeando)) "Saudade, amizade"
- 186 Valéria "Maria, dia".
- 187 Telma "Maria e dia". É isso aí gente, que legal! ... E aí, vocês acharam que esse é mais alegre... é alegre, ou não?
- 188 Crianças ((conjunto)) É..!
- 189 Janaína Mais ou menos.
- 190 Telma "Mais ou menos"?
- 191 Léo Só a voz do moço que é meio... que é meio triste.
- 192 Telma A voz de quem lê é triste, mas o poema não?
- 193 Sophie É, a voz do moço é meio triste.

Como visto pelas falas, as crianças rapidamente identificaram as rimas, mais marcadas do que as rimas de "O menino azul", e a pergunta que faço sobre o poema "As meninas" ser "mais alegre" (187), é exatamente em relação a "O menino azul", lido por este mesmo grupo na vivência anterior, analisada no tópico 4.1.2 deste trabalho. As crianças se dividem em relação à pergunta. A maioria responde "É!" (188), mas Janaína diz "mais ou menos" (189), e Léo e Sophie explicam por que é "mais ou menos": "a voz do moço é meio triste" (191 e 193). Antes de desenrolar este fio, em que talvez a tristeza identificada por eles na voz do ator fosse a causa de eles acharem o poema triste, Aurélio nota outros pontos relacionados à forma do poema: as repetições, como visto no próximo excerto.

Excerto 2 – Forma: Destacando as repetições

- 201 Aurélio Eu falei que eu notei também, né, que ele não está falando das outras meninas, não. Parece que ele está falando só dessa tal menina Maria, porque ele está falando o nome dela quatro vezes.
- 202 Léo É, olha: "Maria, Maria, Maria, Maria..."
- 203 Nayara Cinco vezes.
- 206 Aurélio Mais do que a Arabela e a Carolina.
- 209 Janaína A Carolina também.
- 215 Telma Então tá, vamos voltar. A Carolina fala quantas vezes?
- 216 Ana Elis Três.
- 217 Telma Três vezes, a Carolina? E a Arabela?
- 218 Ana Elis Três também.
- 219 Telma Três também. E Maria?
- 220 Crianças Cinco!
- 222 Léo Eu acho que eles gostam mais da Maria, porque só fala o nome dela mais vezes.

Aurélio chama a atenção para o fato de o nome Maria ser mencionado mais vezes (201). Todos então contam quantas vezes os nomes das meninas são falados (203 a 220), e concluem que sim, o da Maria é mais falado, o que leva Léo a concluir que "gostam mais da Maria, porque falam o nome dela mais vezes" (222). Por meio da forma, notando as repetições, as crianças confirmam a semântica, uma vez que a última estrofe diz que Maria deixou "profunda saudade". As crianças voltarão a falar sobre Maria ser a mais amada em outro trecho da vivência, mas antes vejamos o fragmento em que Sophie argumenta que o poema é feliz, apesar da voz do narrador ser triste.

Excerto 3 – Semântica: Um poema feliz?

- 244 Telma Espera, deixa a Sophie falar que ela estava na frente, né, Sophie? Pode falar.
- 245 Sophie ((interrompe o verbo 'canta' no meio)) Tem várias rimas, e o cara que can... é...
- 246 Ana Elis Que lê...
- 247 Léo Que fala...
- 248 Sophie ...que fala...
- 250 Sophie ...ele parece que tem uma voz muito triste.
- 251 Telma Ah, a voz dele é triste.
- 256 Sophie Mas o poema é... é feliz! ((fala e sorri)).
- 257 Telma É feliz? E você sabe explicar por quê?
- 260 Sophie Porque tem um monte de "sorria".

- 262 Aurélio ((empolgado, E tem um monte de "bom dia"...! E tem um monte de
meio teatral)) "alegri:::a"...!
263 ((risos))

Sophie tenta distanciar a "voz triste" do narrador (250) daquilo que o poema é, na opinião dela: "feliz" (256). Ela parece se identificar com a subjetividade da personagem Maria: se Maria sorria, ela era feliz; e se ela era feliz, o poema também seria feliz (256), o que Aurélio corrobora (262) ao acrescentar "bom dia" e "alegria", embora a palavra "alegria" não apareça no poema. Essa leitura da alegria, porém, é parcialmente descartada pelo grupo quando Nayara chama a atenção para uma das lacunas mais discutidas neste poema: qual teria sido o destino das meninas?

Excerto 4 – Semântica: Parece que a Maria morreu

- 270 Nayara Parece que a Maria morreu, porque aqui fala que está com saudade da Maria.
- 271 Léo Acho que ela se mudou de cidade.
- 272 Telma Ou ela morreu ou ela... o que que vocês acham? Que ela mudou de casa?
- 274 Aurélio Não, professora, por favor, não fala de morte. Eu estou pensando que ela mudou, não estou pensando que ela morreu.
- 277 Telma Você acha que ela mudou, o Léo e a Leonora também. E alguém acha que talvez ela tenha morrido? Quem falou? Nayara? Por causa da saudade? Pode ser, a gente está discutindo o poema pra chegar numa ideia, né? Pode ser.
- 290 Valéria Eu acho que a voz do narrador é um pouquinho grossa, aí ele fala um pouquinho triste.
- 291 Telma E aí isso deixa o poema triste? Se fosse outra pessoa... Vamos nós ler, então? Quem sabe o poema...

Neste excerto as crianças aventam diferentes hipóteses – morte (270), ou mudança (271) – para o destino de Maria. Ambas são plausíveis e dão margem a discussões, porém, nesse momento houve uma digressão em que as crianças começaram a se queixar do calor (turno 282), e da preocupação com a ventania se o ventilador fosse ligado (283 a 289), o que pode ser conferido no Apêndice. Voltamos a falar do poema

quando Valéria retoma a ideia da voz triste do narrador (290), e então pergunto se seria a voz que estaria deixando o poema triste e proponho que o próprio grupo faça a leitura em voz alta (291), o que é feito em seguida, com cada criança lendo uma estrofe.

Excerto 5 – Leitura em voz alta

310	César	Arabela abria a janela.
311	Janaína	Carolina erguia a cortina.
312	Valéria	E a Maria olhava e sorria: "Bom dia!"
313	Nayara	Arabela foi sempre a mais bela.
314	Léo	<u>Se não quiser ler, não lê.</u>
315	Sophie	Carolina... Carolina a mais 'sabia' menina
316	Ana Elis	Mais "sábia"!
317	Nayara	Tem acento.
318	Sophie	Ah, é.
319	Aurélio ((empolgado))	E Maria... apenas sorria: " <u>Bom di:::a!</u> "
320		((risos))
321	Kaíque	Pensaremos em cada menina que vivia naquela janela. Uma que se chamava Arabela, outra que se chamou Carolina.
322	Ana Elis	Mas a nossa 'profundidade' saudade...
323	Kaíque ((baixinho))	"profunda"...
324	Ana Elis	é Maria. Maria, Maria, Maria, que dizia com voz de amizade: "Bom dia!"
325	Telma	Bom dia:::! Muito bem!
326	Todos	((<u>Risos. Aplausos em conjunto</u>))
327	Aurélio ((faz voz fina))	Ah, professora, eu sou a Maria que sorria: "Bom dia!"

Como são oito estrofes e dez alunos, a leitura foi feita duas vezes, para que todos lessem pelo menos uma estrofe uma vez, no círculo. Neste excerto destaquei a segunda leitura, em que as crianças se mostraram mais à vontade. Interessante notar que Léo, que já havia lido a estrofe que lhe coubera, anuncia no meio da leitura dos colegas: "Se não quiser, não lê" (314) dirigindo-se à próxima leitora, Sophie, talvez por ela ter alguma dificuldade, ou não gostar de ler em voz alta. Sophie comete um errinho ao dizer "sabia" em lugar de "sábia" (315), mas não desiste de participar. Abro um parêntese para observar que, quase no fim da vivência, no turno 554, Sophie diz "Amo texto que tem rima, por isso leio todos", o que pode ser sua explicação para não ter desistido de ler em voz alta quando Léo sugeriu que ela poderia deixar de ler. Fecho parêntese. Ao fim da leitura coletiva, pergunto se algo os marcou, e as crianças falam

"rimas" (329), característica apontada por eles logo no começo (comentada aqui no Excerto 1), mas que, após a leitura em voz alta a cargo delas mesmas, ficou mais evidente e interessante. Então Aurélio chama a atenção para a estrofe que fala das meninas com verbo no passado (330), e as crianças voltam a discutir o destino da Maria, visto a seguir.

Excerto 6 – Semântica: Vivia na janela – não vive mais?

330	Aurélio	Professora, aqui ó! "Pensaremos em cada menina que VIVIA naquela janela". <u>Que VIVIA, então quer dizer que ela morreu.</u>
331	Nayara	<u>Aí, eu falei!</u>
332	Aurélio	Que vivia, quer dizer que ela morreu. Só se for.
333	Sophie	<u>Ou então ela ficava só na janela!</u>
335	Valéria	<u>Elas devem ter ficado adultas e pararam de ficar na janela.</u>
336	Léo	<u>Ou então elas devem ter se amadurecido.</u>
337	Valéria	<u>É, amadurecido...</u>
338	Telma ((recapitulando para todos ouvirem))	Quer dizer que... olha, vamos ver. Pode ser que elas tenham crescido e pararam de ficar na janela, porque elas ficavam muito quando eram crianças, pode ser que elas tenham morrido, pode ser que elas tenham mudado de casa... Várias coisas.
339	Sophie	Pode ter <u>desaparecido...</u>
342	Aurélio	Pode ter <u>morrido!</u>
344	Léo	Como assim, se aqui ó: "Uma que se chamava Arabela e outra que se chamou Carolina"?

Aurélio retoma o questionamento sobre o destino das meninas ao chamar a atenção para o verso "Pensaremos em cada menina que vivia naquela janela", concluindo que, se o verbo 'viver' está no passado, é porque Maria morreu (330), o que leva as crianças a levantarem outras hipóteses, como vimos nas falas. Como várias alternativas foram aventadas, recapitulo todas para garantir que todas tivessem sido ouvidas pelo grupo (338). E então Léo (344) levanta a questão sobre o verbo 'chamar', mote do próximo excerto.

Excerto 7 – Chamava, chamou: mudou de nome?

- 349 Telma Fala, Léo, o que você está estranhando disso daí?
 350 Léo Aqui, olha só: "Uma que se chamava Arabela e outra que se chamava... chamou Carolina".
 351 Ana Elis ((corrigindo)) "Que se chamou".
 352 Léo É, não tô entendendo... "que se chamou"?
 353 Telma O que a gente pode concluir disso? Ele está com a dúvida nesse lugar, o que vocês acham?
 360 Ana Elis Carolina, a menina mais sabida, deveria ser a Nayara, porque ela é a menina mais inteligente da sala.
 363 Aurélio ((para Nayara)) Nayarina!
 364 Nayara ((para Aurélio)) Aurelina...
 365 Crianças ((Todas ao mesmo tempo, brincando com os nomes 'Nayarina', 'Aurelina', 'Valerina', 'Leonorina'))
 367 Léo Ou ela pode ter mudado o nome dela pra Carolina.
 368 Telma Você acha que ela mudou o nome pra Carolina?
 369 Léo É.
 370 Telma A menina do poema? Por que você acha?
 371 Léo "Uma que se chamava Arabela, outra que se chamou Carolina" Eu acho que começaram a chamar ela de Carolina.
 372 Telma "Uma que se chamava Arabela, outra que se chamou Carolina"... Você acha que ela tinha outro nome?
 373 Kaíque A:::h, já sei! É, eu também acho que, tipo, chamavam ela de Carolina, tipo, apelido, o nome dela deveria ser Carol, coisa assim.
 374 Aurélio É, professora, iria rimar menos.
 375 Nayara Elas podiam ser irmãs, gêmeas.

Léo diz que não compreende os versos "Uma que se chamava Arabela e outra que se chamou Carolina" (350 e 352). Devolvo a pergunta para o grupo (353), mas em lugar de discutirem, ocorre uma nova digressão: Ana Elis compara Carolina a Nayara, "a menina mais inteligente da sala" (360), e as crianças começam a mudar os próprios nomes, de modo a rimarem com Carolina (363 a 365). O próprio Léo, talvez inspirado pelas mudanças de nomes operadas jocosamente pelas crianças, tenta responder à questão do verbo 'chamar' no passado concluindo que "ela" mudou o nome para Carolina (367) e por isso começaram a chamá-la de Carolina. Em lugar de pedir para ele explicar melhor, imagino que ele acha que as meninas usavam nomes inventados, interpretação próxima àquela oferecida pela neta de Cecília Meireles para este poema, como vimos no tópico 2.2.2 deste estudo: Cecília teria dito à neta Fernanda Correia que "As meninas" seriam suas próprias filhas: na infância elas adotavam nomes fantasia para brincar de teatro e casinha, e teriam adotado os nomes Arabela e Carolina. E então

pergunto a Léo: "Você acha que ela tinha outro nome?" (372). Léo não responde e Kaíque entende que decerto ela tinha outro nome, sim, que seria Carol, mas as pessoas a chamavam pelo "apelido" Carolina (373), numa interessante inversão entre o que é comumente nome e o que é apelido. Aurélio concorda com esse raciocínio porque, segundo ele, Carol "ia rimar menos" (374), o que sugere que ele intui que os nomes foram escolhidos estrategicamente também com a função de compor rimas.

Na sequência, Nayara diz que as meninas "podiam ser irmãs" (375). Começo a seguir essa linha de pensamento, e o fio antigo, puxado por Léo, deixa de ser devidamente investigado: acabo não descobrindo se seu estranhamento era devido a uma possível mudança dos nomes das meninas, ou se teria a ver com o verbo 'chamar' estar em tempos diferentes num mesmo verso.

Excerto 8 – Estabelecendo uma relação entre as meninas

375	Nayara	<u>Elas podiam ser irmãs</u> , gêmeas.
377	Telma	A Nayara acha que elas poderiam ser irmãs, as três? Maria, Carolina e a Arabela? O que vocês acham? Talvez sejam irmãs?
380	Nayara	<u>Cada uma fazia uma tarefa, a Arabela abria a janela, a Carolina erguia a cortina e a Maria sorria e falava bom dia.</u>
381	Telma	Aí você acha que elas eram irmãs porque moravam na mesma janela, é isso?
382	Nayara	É, porque <u>faziam as tarefas diferentes na janela.</u>
383	Aurélio	Nossa, professora, eu não acho isso, não.
384	Telma ((Sophie tinha levantado a mão))	Pera aí, deixa a Sophie falar, porque ela tá falando tão pouquinho e quando ela fala a gente tem que ouvir. ((risos))
385	Aurélio	Ah, professora, eu também falo pouco.
386	Janaína	Vai, Sophie!
387	Sophie	Eu acho que elas são irmãs, porque aqui tá <u>Maria, Maria, Maria</u> e aqui tem <u>uma, duas, três</u> . E é o mesmo que tá aqui, <u>três</u> Maria.
388	Léo	Hã???
391	Telma	<u>Você acha que as três são Marias?</u>

- 392 Sophie É.
- 393 Telma A Carolina, a Arabela e a Maria?
- 394 Sophie ((Faz que sim com a cabeça))
- 395 Telma ((surpresa)) Ah, olha só...!
- 397 Sophie Eu tô achando que elas são irmãs. Elas são irmãs.
- 398 Telma Oi? Você acha que elas são irmãs...
- 399 Janaína Também acho.
- 407 Telma Essa Maria são três ou é uma Maria só?
- 408 Janaína e outras É uma. É uma só.
- 411 Valéria A Janaína falou que só tem uma Maria, mas o que a Sophie quis dizer...
- 412 Léo Que aqui FALA três Marias.
- 413 Valéria ...que tem três Marias e tem aqui a Maria, Arabela e 'Calorina'. Por isso, entendeu?

A partir da relação que as Meninas estabelecem com a janela, Nayara infere que elas sejam irmãs, pois as atividades de abrir a janela, erguer a cortina e dar bom dia seriam "tarefas" (380 e 382). Sophie concorda que elas são irmãs, mas ela associa o número de vezes que o nome Maria aparece no verso com o número de meninas no poema (387). Ao ouvi-la, eu interpreto que ela está dizendo que as três meninas seriam chamadas Maria, e faço uma pergunta direta (391) "Você acha que as três são Marias? A Carolina, a Arabela e a Maria?", o que pode tê-la induzido a responder que sim (392 e 394), como às vezes acontece com perguntas diretas. Eu me surpreendo (395) porque se Sophie estivesse tentando dizer que as três se chamavam Maria (Maria Arabela, Maria Carolina e Maria), a imaginação dela estaria em sintonia com uma possível inspiração para o poema, pois sabemos que as três filhas de Cecília tinham prenome Maria: Maria Elvira, Maria Mathilde e Maria Fernanda. Na tentativa de esclarecer melhor, acabo fazendo outra pergunta direta (407) "Essa Maria são três ou é uma Maria só?" e Janaína responde que é uma só (408), e então Valéria, falando em nome de Sophie, tenta explicar, com a ajuda de Léo (412) que "tem três Marias" (411 e 413) porque o nome dela é dito três vezes. Apesar das idas e vindas, houve uma tendência entre as crianças de considerar que as meninas eram irmãs, percebida em função de outros fragmentos, como este a seguir.

Excerto 9 – A quem Maria diz bom dia?

419	Léo	Aqui fala: "olhava e sorria: 'Bom dia!'"'. <u>Mas não fala pra quem ela olhava e sorria, né?</u>
420	Nayara	<u>Para as pessoas que passavam na rua.</u>
421	Léo	Vai saber se é pra amiga dela, pra uma prima...
422	Nayara	<u>Acho que ela tava cumprimentando os outros.</u>
423	Telma	Pra quem ela falava, gente?
424	Sophie	<u>Para as irmãs...</u>
425	Valéria	<u>Para as pessoas.</u>
426	Aurélio	<u>Para as irmãs, para as pessoas...</u>
427	Nayara	<u>As irmãs abriam a janela, e erguiam a cortina e ela falava bom dia.</u>
428	Telma	Ela falava bom dia pra quem, vocês acham?
429	Nayara e outros	<u>Para as pessoas que passavam na rua.</u>
433	Aurélio	<u>Pros primos, pros tios, avô, bisavô...</u>

Léo questiona para quem Maria sorri e dá bom dia, pois o texto não especifica (419), e as crianças dão diferentes respostas: as pessoas que passavam na rua (420); as amigas, primas (421); os outros (422); *as irmãs* (424). Nayara desenvolve, então, o argumento de que ela falava para as pessoas da rua citando a ordem dos acontecimentos no poema, inferindo que a janela dava para a rua: "*as irmãs* abriam a janela e erguiam a cortina e ela falava bom dia" (427) "para as pessoas que passavam na rua" (429). O fato de Sophie falar naturalmente que Maria dava bom dia "para as irmãs" (424), aliado ao fato de Nayara dizer naturalmente que "*as irmãs*" abriam a janela e erguiam a cortina (427), sem que tais declarações fossem investigadas por mim, pode ter surtido efeito de 'conhecimento tácito' de que as meninas seriam irmãs. Tratei a fala de Nayara como algo natural e não indaguei, por exemplo, "Ah, então você considera que Arabela e Carolina são irmãs da Maria?". Afinal, o "vivia" no verso "vivia naquela janela" é polissêmico e poderia indicar apenas hábito de ficar à janela, como bem lembraram Sophie e Valéria nos turnos 333 e 335. Os leitores silenciosos desse grupo poderiam estar imaginando, por exemplo, que as meninas eram colegas de escola e gostavam de olhar pela janela da sala durante o intervalo; ou que elas moravam na mesma casa, mas tinham outra relação de parentesco, como, aliás, foi aventado no grupo Vera 3 (Excerto 4) e no grupo de Thriplow (Excerto 8), como veremos. Diante do meu silêncio, as

crianças do Vera 2 podem ter absorvido a leitura de que eram todas irmãs, sem dar a ouvir a própria opinião.

Excerto 10 – Por que Maria deixou mais saudades?

435	Ana Elis	No livro que eu vi que tinha esse poema, na época que eu fiz, são todas iguais.
436	Telma	O que que é tudo igual?
437	Ana Elis	As meninas.
439	Aurélio ((em tom baixo))	Só que não...
441	Ana Elis	Sim, as que eu vi são todas.
443	Telma	Ah, na ilustração que você viu...
444	Ana Elis	É. <u>Só fazem tarefas diferentes.</u>
449	Ana Elis	<u>Uma abre a janela, outra sorria, outra erguia a cortina...</u>
450	Telma	E as meninas são iguais também no temperamento? O que vocês acham? O que que fala? Que a Arabela...?
451	Aurélio e Ana Elis	Era a mais bela.
453	Valéria	A Carolina era a mais sábia
454	Telma	Mais sábia? O que que é sábia, gente?
455	Todos	Inteligente!
465	Nayara	<u>A Maria era a mais feliz, porque ela sempre sorria.</u>
469	Nayara	Aqui tá falando que a mais profunda saudade era da Maria.
470	Telma	Por que será que ela deixou essa "profunda saudade"?
471	Nayara	Porque <u>ela sempre sorria, ela sempre estava alegre.</u>
472	Telma	Pode ser, né? O que que vocês acham?
473	Aurélio	Eu não acho nada, sou só sentimento puro.
474	Valéria	<u>Eu concordo com a Nayara.</u>
478	Sophie	Eu acho que ela... era mais... Eu concordo com a Nayara, porque ela era mais alegre, ela falava... ela olhava e sorria e bom dia. <u>Todo dia ela falava isso, "bom dia", e apenas sorria. Aí eu acho que ela era mais alegre.</u>
480	Aurélio	Ela era <u>a mais feliz de todas.</u>
482	Ana Elis	Sobre isso que a Nayara falou, que ela era alegre, tipo, ela acordava, <u>abria a janela e falava bom dia e as pessoas, tipo, se alegravam com a felicidade dela, por isso que sentiram falta.</u>

Ana Elis havia lido "As meninas" possivelmente em outra escola, pois os colegas não conheciam nem o poema nem a situação de leitura que ela mencionou. Mas a conversa sobre o motivo de Maria ter deixado mais saudades começa por aí, quando ela diz que as meninas eram "todas iguais" no livro que ela tinha lido (435). Percebo que ela se refere à ilustração: na ilustração elas pareceriam iguais (443/444). No

momento achei que a edição lida por ela estivesse em uma coletânea de poemas ou em algum paradidático, pois todas as edições de *Ou isto ou aquilo* retratam as meninas de maneiras diferentes. No entanto, ao conferir as edições posteriormente, descobri que Ana Elis talvez tenha visto "As meninas" na segunda edição de *Ou isto ou aquilo*, da Melhoramentos, ilustrada por Rosa Frisoni (MEIRELES, 1975, p. 17). Nesta, as três meninas usam vestido branco, têm cabelos acastanhados, e seus rostos não têm feições, são apenas um círculo na cor ocre: a diferença entre elas é que Maria, posicionada entre as outras duas, está de frente e é como se olhasse para fora, para o leitor, enquanto Arabela e Carolina estão de perfil, cada uma exercendo sua atividade: a do lado esquerdo, de cabelo solto, olha para a esquerda e abre a janela, e a do direito, de rabo de cavalo, olha para a direita e ergue a cortina, como na sequência mencionada por Ana Elis: "Uma abre a janela, outra sorria, outra erguia a cortina" (449).

O fato é que o comentário de Ana Elis leva as crianças a conversarem sobre as diferenças entre as meninas e o motivo por que acham que Maria era mais querida. Como vimos, houve um consenso em torno do motivo para Maria deixar mais saudades: ela era a mais alegre ou mais feliz. A partir desse raciocínio, Ana Elis verbaliza poeticamente o 'compartilhar' que a janela ocasiona e a 'simbiose' que o amor propicia: Maria era feliz, contagiava com sua alegria, e as pessoas, por amá-la, "se alegravam com a felicidade dela" (482).

Excerto 11 – Conjecturando acerca do sujeito 'nós' que sente saudade da Maria

497	Telma	Só mais uma coisa, aqui, quando fala assim "a nossa profunda saudade", quem é que está falando "a NOSSA profunda saudade"?
498	Crianças ((Valéria, Janaína, Nayara))	<u>O narrador.</u>
499	Leonora	<u>O locutor.</u>
500	Telma	O narrador, locutor... Mas é NOSSA, por que não fala "a minha"? Por que será que é NOSSA?
501	Sophie	É verdade...
503	Ana Elis	<u>Porque a família dela que sentia saudade dela.</u>
505	Aurélio	Ela morreu?
506	Léo	<u>Ou então esse negócio é pra gente.</u>
507	Telma	Pra gente? <u>"Nossa" é de leitores, isso que você quer dizer?</u>
508	Léo	É.

- 511 Telma Vocês gostaram da Maria, da Carolina ou da Arabela?
 512 Crianças ((em uníssono)) Maria!
 513 Sophie A Maria era mais sorridente.
 514 Nayara A Maria era mais alegre.
 515 Aurélio Eu odiei a Maria, a Arabela e a Carolina.
 516 Telma Você odiou, Aurélio? Por que, Aurélio?
 517 Léo Eu gostei um pouquinho da Carolina.
 518 Aurélio Eu odiei!
 519 Léo Eu gostei da Carolina.
 520 Telma Por que você gostou mais da Carolina, Léo?
 521 Léo Porque ela fazia as coisas que a mãe dela pedia, as tarefas dela.
 522 Telma Ah! E a Maria, não?
 523 Léo A Maria só ficava sorrindo na janela e dando bom dia.

Já quase no fim da vivência, pergunto às crianças quem é que está falando "nossa profunda saudade" (497), e "por que 'nossa' e não 'minha'?" (500), e Ana Elis diz que é a família dela que está sentindo saudade (503). Léo, por sua vez, pondera: "Ou então esse negócio é pra gente" (turno 506). Interpretei que com "pra gente" Léo quisesse dizer 'para nós, leitores', e precipitei minha interpretação de sua fala – "Pra gente? 'Nossa' é de leitores?" (507), e ele respondeu que sim (508). Porém, como perguntas diretas podem provocar respostas afirmativas, a dúvida persistiria se, na sua ilustração do poema, Léo não tivesse expressado essa noção de integração do leitor ao poema, como pode ser conferido no tópico "Ilustrações Infantis", no Apêndice: em seu desenho vemos à janela uma Maria sorridente, de braços abertos. Lá fora, na rua, um garoto, igualmente de braços abertos, sorri e retribui o abraço. E quem não seria esse garoto senão o próprio Léo, leitor de "As meninas", e agora saudoso amigo de Maria?

A leitura de Léo nesse ponto está em sintonia com a de Ivanise Rossini (2002, p. 91), comentada no tópico 2.2.2 do presente estudo, para quem a última estrofe do poema "As meninas" realiza uma simbiose entre o eu poético (ou "narrador", como dizem as crianças), e o leitor, por meio do pronome "nossa": quando o eu poético anuncia "a *nossa* profunda saudade é Maria", ele estaria incorporando o leitor ao rol dos que têm saudades da Maria.

A alusão a um coletivo de saudosos leitores me fez pensar que Léo e as outras crianças tinham gostado das meninas. Assim, na sequência, perguntei ao grupo de qual menina eles tinham gostado mais (511). Várias crianças gritaram em uníssono, "Maria!"

(512) por ser a "mais sorridente" (513), a "mais alegre" (514). Léo disse que gostou um pouquinho da Carolina, por ela fazer "as coisas que a mãe dela pedia" (turno 521), dando a entender que Maria seria preguiçosa, por apenas sorrir. Apesar de Aurélio dizer que odiou todas (515), ele foi um dos mais participativos: ficou emocionado ao ouvir o poema (142), pediu para ler em voz alta, quando propôs que nós fizéssemos nossa própria interpretação (292), e se empolgou com a leitura, quando lhe coube o verso "E Maria apenas sorria: 'Bom dia!'" (319).

Excerto 12 – Consolidando a noção das meninas como irmãs

519	Léo	Eu gostei da Carolina.
520	Telma	Por que você gostou mais da Carolina, Léo?
521	Léo	Porque <u>ela fazia as coisas que a mãe dela pedia, as tarefas dela.</u>
522	Telma	Ah! E a Maria, não?
523	Léo	<u>A Maria só ficava sorrindo na janela e dando bom dia.</u>
524	Telma	Mas será que a mãe pedia alguma tarefa pra ela?
525	Janaína	<u>Eu acho que não, elas faziam porque queriam.</u>
526	Sophie	Pedia pra sorrir, apenas sorrir.
531	Telma	O que vocês acham, ela fazia por vontade própria ou era uma tarefa?
532	Janaína	Eu acho que elas faziam por vontade própria, <u>porque cada uma fazia uma tarefa diferente, e se a mãe dela estivesse pedindo, estava aqui.</u>
540	Sophie	Eu gostei das duas, da Arabela e da Carolina!
541	Telma	Da Arabela e da Carolina, da Maria não?
542	Sophie	Também.
543	Telma	Também? Você gostou das três, então?
544	Sophie	É, porque a Arabela fazia as tarefas... <u>eu acho que ela fazia as tarefas só pra ver a mãe delas feliz.</u>

A ideia de que as meninas eram irmãs parece ter tomado assento, pois as crianças começam a falar, de forma natural, da relação entre as meninas e uma provável mãe, como demonstra este fragmento: Léo (521) pondera que Carolina "fazia as coisas que a mãe pedia" (521), enquanto "Maria só ficava sorrindo na janela e dando bom dia" (523) depreendendo-se, com isso, que ele interpretava Maria como irmã de Carolina. No mesmo fragmento, Janaína (532) diz que as meninas faziam tudo por vontade própria, pois "se a mãe estivesse pedindo", estaria escrito ali – o que também sugere a existência de uma mãe, ainda que esta não distribuísse tarefas. Sophie segue linha parecida, ao

dizer que gosta da Arabela porque "ela fazia as tarefas só pra ver a mãe delas feliz" (turno 544), sugerindo então que a mãe das meninas seria uma mesma pessoa, e elas seriam, portanto, irmãs.

Talvez eu tenha contribuído inadvertidamente para esse consenso em torno das meninas serem irmãs: primeiro, por ter aceitado naturalmente quando Nayara disse que "as irmãs" abriam a janela (como comentado no Excerto 9), e segundo, no atual Excerto, porque quando Léo disse preferir Carolina a Maria, dando a entender que a primeira seria mais solidária com a mãe do que a Maria, pois esta só sorria (523), eu perguntei: "Mas será que a mãe pedia alguma tarefa para ela?" (524). Embora eu tenha dito "a mãe" e não "a mãe delas" (no plural), a pergunta foi feita na sequência do comentário de Léo sobre Carolina obedecer à mãe, o que pode ter levado as crianças a concluir que, a meu ver, a mãe de Maria e de Carolina seria a mesma pessoa. Vale lembrar que, por mais que a mediadora tenha tentado evitar ser a "voz da autoridade", quase inevitavelmente adultos são vistos como autoridades por crianças, especialmente no contexto escolar. Evidência disso é Aurélio me chamar continuamente de "professora", embora eu sempre me apresentasse como 'Telma' nos círculos de apresentação, em todo começo de vivência.

Excerto 13 – Ouvindo "O menino azul"

585	Telma	Enquanto vocês fazem o desenho, eu ponho o menino azul pra vocês irem ouvindo. Pode ser?
586	Todos	Sim!
587		((gravação de "O menino azul", com o Paulo Autran, para Léo ouvir, pois ele não tinha participado da primeira vivência; ao término da audição, ocorre a conversa a seguir))
588	Telma	Então vocês não gostam muito da voz desse narrador?
589	Aurélio	<u>Não, eu odeio.</u>
590	Sophie	<u>É muito triste.</u>
591	Telma	Então eu não vou pôr mais, então. Eu achei que vocês gostassem.
592	Aurélio	<u>Da voz dele, não, mas do texto, sim.</u>
593	Nayara	<u>O texto é bem legal.</u>
594	Léo	<u>Põe de novo...!</u>

Atendendo aos pedidos de Aurélio e de Léo, feitos algumas vezes ao longo desta vivência, coloco para todos ouvirem a gravação de "O menino azul", interpretado por

Paulo Autran, enquanto eles desenham as ilustrações do poema "As meninas". Aurélio confirma gostar do texto, embora não da voz (592). Nayara afirma que "o texto é bem legal" (593). Léo parece gostar do texto e não se importar se a voz é triste, pois mal termina o áudio, ele pede: "Põe de novo...!" (594)

A opinião de Aurélio e a de outras crianças, que também mencionaram "O menino azul" para Léo, instigaram-no a querer conhecer o poema. Ao longo da vivência, ele pediu reiteradas vezes para ouvi-lo (135; 145; 156; 495), inclusive para ouvi-lo uma segunda vez no fim (594), o que mostra a força da mediação por pares na infância, com um leitor incentivando o outro, algo que o Pensar Alto em Grupo ajuda a trazer à tona.

O fato de a voz de Autran causar tanto impacto também é um forte indício de que é um acerto lançar mão de diferentes veículos para a poesia: a palavra escrita, falada, recitada, cantada... Algumas crianças se emocionam a tal ponto pela poesia falada que, para aliviar o sentimento, começam a fazer graça, como parece ter sido o caso de Aurélio.

Tentei promover uma maior participação de César e de Leonora, que na primeira vivência também não tinham participado muito, mas eles permaneceram retraídos. No começo da vivência, destaquei que leríamos um poema "sobre meninas" (88/ 90). César se sentiu incomodado: "Sou menino, vou ter de fazer um de menina"? (91) e Aurélio reclamou: "As meninas são chatas, não prestam atenção em nada..." Nessa idade em que estão (9 a 11 anos) é comum as crianças rivalizarem com o sexo oposto, então resolvi não fazer caso desses comentários, e apenas disse sobre o poema: "Vocês vão gostar, porque é muito legal!" (95). Não quis contestá-los para não acirrar a disputa e porque eu ainda acreditava que as crianças se sentiriam mais acolhidas e seriam mais autênticas se eu não fosse vista como 'autoridade'. Mas as meninas podem ter ficado decepcionadas com minha falta de reação naquele momento crucial. Acho que nunca deixei de ser vista pelos grupos como um tipo de 'autoridade', de quem se espera boa dose de equilíbrio e justiça. Assim, minha 'não reação' ao comentário de Aurélio pode ter tido efeito contrário e inibido ainda mais a participação de Leonora, já de natureza tão tímida.

4.2.1.2 Síntese e discussão dos resultados de 'As meninas': Vera 2

O poema "As meninas" tem rimas bem marcadas e essa foi a primeira característica que as crianças deste grupo notaram. Destacaram também as repetições dos nomes das meninas e a isso atribuíram uma conexão com o conteúdo: quanto mais um nome é repetido, mais amada é a menina, e concluem que esta é a Maria.

Para alguns leitores desse grupo, como Sophie, "As meninas" é um poema feliz porque tem muitos "sorria". Para outros, como Aurélio, é um poema triste, porque fala de saudades e não se sabe se as meninas morreram ou não. Não se pode, todavia, descartar a influência da voz e/ou da interpretação de Paulo Autran na tristeza que alguns leitores julgaram inerente ao poema, pois a voz dele, chamada de "triste", foi mencionada várias vezes ao longo da vivência. É preciso dizer que nenhum outro grupo ou criança, as leituras de outros poemas, comentou sobre sua voz ser triste, o que não significa que não achassem. Mas como cada poema trata de um assunto diferente, em algumas interpretações as crianças riram, como no caso de "Enchente" e "A avó do meninó" ou sorriram, como em "A bailarina". Eu fazia questão de dizer que quem declamava o poema era um ator, e que este ator não era o autor do poema, procurando fazer com que dissociassem a voz do sujeito poético. O fato é que quando falavam do "narrador" ou da "pessoa que fala no poema" (como diziam), quase sempre usavam o pronome "ele". Vale notar que nenhum dos participantes deste ou de outros grupos reconheceu o nome Paulo Autran. Ele faleceu em 2007, ano de nascimento da maior parte das crianças que participaram da pesquisa, então o fato de ele ser um ator famoso não os influenciou, seja positiva ou negativamente.

No caso do poema "As meninas", nos momentos em que Autran dizia "bom dia" as crianças riam da interpretação, o que vejo como sinal de que nem todas se incomodavam com a voz dele. Aurélio, porém, a considerava demasiado triste, e sua firmeza em se queixar disso pode ter influenciado parcialmente outras crianças que também disseram que a voz de Autran era "meio triste", ou "um pouquinho triste", casos de Léo, Valéria, e Sophie.

Foram cogitadas algumas hipóteses para o destino das meninas, especialmente da Maria: ou ela morreu, ou mudou de cidade ou amadureceu e parou de ficar na janela.

A hipótese da morte parece ter assentado mais firme, em função dos verbos estarem no passado, detalhe destacado por Aurélio; e também em função da saudade que se sente por Maria ser profunda, particularidade destacada por Nayara.

As três meninas desenvolvem atividades em uma mesma janela, sendo este o motivo principal, apontado por Nayara e adotado pelas outras crianças, para concluírem que elas devem ser irmãs. As crianças divergiram um pouco na hipótese de as atividades serem feitas por vontade própria – Janaína achou que sim, mas decerto para agradar à mãe –, ou por obediência à mãe, que lhes passara essas tarefas. Achei inusitado o fato de as crianças considerarem abrir a janela ou erguer a cortina como tarefas, mas não cheguei a sondá-las sobre isso, porém talvez seja um indício revelador da percepção infantil de que crianças estariam sempre 'cumprindo ordens'. Uma das meninas, Ana Elis, havia lido o poema antes, em alguma atividade extraclasse não partilhada pelas outras crianças, e observou que, no livro onde lera o poema, a ilustração sugeria que as meninas eram "todas iguais", informação que também pode tê-la levado à conclusão de que as meninas deviam ser irmãs, pela aparência.

Segundo as crianças desse grupo, quem sentia saudades de Maria seria a família dela, ou as amigas da Maria, ou outra irmã, ou as primas; em suma, alguém que conhecia as meninas. Ou mesmo quem só a conheceu agora: nós, leitores. E ela deixou mais saudades porque era a mais alegre, a que mais a sorria, a mais feliz: as pessoas se alegravam com a felicidade dela.

Embora a última estrofe seja incisiva em indicar que Maria tinha "voz de amizade", nenhuma criança neste grupo destacou a amizade ou empatia como características da Maria, predominando a ideia de que ela era alegre, e por isso era a mais querida. No entanto, isso não significa que as crianças não tenham tido a percepção da empatia, pois quando Léo diz que o poema não fala para quem Maria "olhava e sorria", as crianças oferecem muitas alternativas para tentar responder ao questionamento dele: para as pessoas que passavam na rua, para as amigas, as primas, os tios, avô, bisavô, os outros...

Quando indagados de qual menina eles tinham gostado mais, a maioria das crianças respondeu em uníssono: "Maria!". Vale a pena destacar que a sábia Carolina

teve a preferência de algumas crianças, como Léo, que gostou mais dela porque "ela fazia as coisas que a mãe dela pedia", enquanto Maria "só ficava sorrindo na janela e dando bom dia". Essa observação nos leva a crer que, para Léo, Maria não seria muito responsável ou solidária com as irmãs ou com a mãe: ela esbanjava simpatia, mas não estaria ajudando nas 'tarefas'.

A autora não é explícita quanto aos atributos de Maria, como o é com a sábia Carolina e a bela Arabela, mas nos sugere que Maria é bondosa e gentil, o que foi suficiente para deixar profundas saudades. Se a empatia de Maria é vista como o atributo mais desejável, Léo fez outra leitura, já que não viu Maria assim. Por outro lado, se ele gostou mais de Carolina, é sinal de que Carolina despertou nele sentimentos de empatia, e o poema talvez tenha atingido seu intuito (se é que o tinha) pelas vias da emoção, não da razão. O leitor não passará a ser mais empático simplesmente porque o sujeito poético sugeriu que "acolher o outro" é a coisa mais bonita que o ser humano pode fazer, e por isso Maria era tão querida. Mas, assim como se deu com Léo, nosso hipotético leitor pode ficar comovido com a atitude da menina Carolina que, não sendo a mais querida, nem a mais bonita, não se nega a ajudar a mãe.

Na vivência seguinte à leitura de "As meninas", lemos, também de Cecília Meireles, o poema "A bailarina", alegre e solar, não analisado neste trabalho. Motivadas pelos versos "Essa menina tão pequenina *quer ser* bailarina", as crianças falaram um pouco sobre o que "queriam ser": Leonora quer ser escritora, assim como Nayara e Valéria, que também cogita ser cantora ou médica. Sophie também quer ser médica, e Ana Elis veterinária. César quer ser jogador de futebol, Aurélio quer ser desenhista, artista e advogado, e Kaíque, empresário. Nayara, que almeja ser escritora, já dá seus passos na ficção. Em setembro de 2017, aos 11 anos de idade, ela começou a postar no Instagram cenas de um roteiro (Fanfic) que está escrevendo, intitulado "Onde tudo começou".

4.2.2 'As meninas': vivência com grupo Vera 3

Como de costume, depois de organizar a sala onde se daria a vivência, juntando as mesas e organizando as cadeiras em volta, para nos sentarmos em círculo, fui até a

sala de aula para buscar as crianças participantes desse grupo. Também como de costume, quando me viram à porta, gritaram "Oiii!", começaram a se levantar das carteiras e a falar para a professora "É hora da aula de poesia, "prô"!"

No dia da vivência com "As meninas", dois integrantes do grupo Vera 3 faltaram e ele ficou composto de quatro meninos e quatro meninas, alegres e falantes, que em volta da mesa se sentaram na seguinte ordem: Humberto (10 anos), Mauro (10), Tauan (10), Virgílio (9), Rosane (11), Maria Alice (10), Kyana (10) e Léia (9 anos): quatro meninas de um lado e quatro meninos do outro. O grupo como um todo se relacionava bem e houve um momento em que alguns dos colegas brincaram com Virgílio, dando a entender que ele era apaixonado pela colega Maria Alice, também presente, e ambos apenas riram. Ela fez um comentário leve, livrando-o do constrangimento, e desconversaram.

A vivência de "As meninas" foi a segunda que realizei com eles, conduzida na Sala de Reforço da escola. A primeira tinha sido com o poema "Enchente", em que Cecília Meireles brinca com a consoante fricativa /chê/. No poema "Enchente", o dígrafo CH ocorre em 30 das 86 palavras, como se mimetizando o ruído da chuva¹. Diferentemente do que ocorreu com o Vera 2, o grupo Vera 3 não considerou a voz de Paulo Autran triste, pelo contrário. Eles acharam engraçada a interpretação estrepitosa que Autran deu ao poema "Enchente", apelidado por eles de "poema-trava", pois lhes pareceu um trava-línguas, e até se alegraram ao saber que iriam ouvir Autran de novo, interpretando "As meninas". Durante a audição, as crianças riram após cada "Bom di::a!" do ator e responderam com um "Bom dia!" ao término da audição.

Em dois momentos a vivência resvalou para assuntos que me pareceram alheios ao poema, e me preocuparam no momento em que surgiram: signos zodiacais e a religião de cada um. Preocupação infundada, pois todos se respeitaram. Destaco, a seguir, os Excertos mais significativos que revelam a interpretação do poema pelas crianças, lembrando que a transcrição integral encontra-se no Apêndice.

¹ Remeto o leitor interessado em uma análise mais extensa desse poema à minha dissertação de mestrado "Either this ou aquilo: traduzindo a poesia infantil de Cecília Meireles para o inglês", encontrada nas Referências com indicação de autoria "DINIZ, 2012".

4.2.2.1. Excertos comentados da vivência 'As meninas': Vera 3

A sessão durou 42 minutos no total, contando o tempo dedicado às ilustrações, que desta vez se alongaram por quase 15 minutos. O tempo de vivência em si, computada apenas a discussão sobre os poemas, foi de 27 minutos, mais curto que o normal. Mais uma vez, minha participação foi a mais frequente: eu me manifestei em cerca de um terço das falas, boa parte a revozear as crianças, numa estratégia de validar a fala do participante, para que fosse ouvido pelo restante do grupo. Virgílio, Kyana e Maria Alice foram os mais participativos. Humberto se manteve um pouco alheio, e se levantou para olhar pela janela.

Os primeiros 114 turnos foram gastos com a apresentação dos participantes (círculo de nomes), e com a leitura silenciosa do poema. No turno 115 eu anuncio que vou colocar o áudio com o ator Paulo Autran interpretando o poema, e as crianças reagem favoravelmente, como veremos no Excerto a seguir.

Excerto 1 – Reações à leitura interpretativa de Paulo Autran

115	Telma	Bom, eu vou passar aquele mesmo ator que leu da outra vez, lembram?
116	Várias crianças	É...! Lembro! <u>Ele é muito engraçado...</u>
130	((Áudio))	"As meninas. Arabela abria a janela. Carolina erguia a cortina. E Maria olhava e sorria: 'Bom di:::a!'"
131	Várias crianças	((riem quando Autran diz 'bom di:::a', pois ele interpreta a saudação))
132	((Áudio))	"Arabela foi sempre a mais bela. Carolina a mais sábia menina. E Maria apenas sorria: "BOm dia!"
133		<u>((risos))</u>
136	((Áudio))	"Mas a nossa profunda saudade é Maria, Maria, Maria, que dizia com voz de amizade: 'Bom dia!'"

- 137 ((Várias, em uníssono, Bom di::a!
rindo, com a gravação))
138 ((risos))

As crianças reagem animadas quando aviso que colocarei o áudio do mesmo ator que havia lido o poema da última vivência ("Enchente"), pois o consideram "muito engraçado" (116). Vale informar que elas riram várias vezes durante a leitura de "Enchente", e não encararam o áudio de "As meninas" como tristonho. Riram todas as vezes que Autran repetiu "Bom dia" (131 e 133), alongando a vogal "i". Ao final, elas responderam ao último "Bom dia!", entre risos, com outro "Bom dia!" (137).

Excerto 2 – Desvio (ou não?) do tema da discussão

162	Mauro	<u>Parece que nós tá na igreja: "Maria, Maria, Maria..."</u>
163	Kyana	<u>Mas na minha igreja a gente não fala isso.</u>
164	Virgílio	<u>Ah, você é evangélica, por isso!</u>
168	Léia	Eu também sou!
169	Mauro	Evangélica, você é?
170	Kyana (sobre Léia)	Ela é cristã, mas ela também vai na igreja católica.
171	Maria Alice	Eu sou evangélica!
172	Léia	Eu sou mais evangélica.
173	Virgílio	Eu sou católico.
174	Kyana	Eu sou cristã, mas já fui na igreja dela.
175	Virgílio	<u>Você é o quê, professora?</u>
176	Telma	...eu... sou espírita.
177	Tauan ((rindo))	A professora: "eu sou espírita"
197	Tauan e Mauro ((quase gritando))	Professora, qual é o seu signo?
198	Telma	<u>Gente, vamos conversar sobre o poema...</u>
199	Tauan	Não, peraí, fala...
217	Crianças	((conversam sobre signos zodiacais))
218	Telma	<u>Gente, vamos conversar sobre o texto?</u>
227	Telma	Humberto, volta aqui... <u>Vamos conversar sobre o texto?</u>
228	Rosane	É, vamos conversar...
230	Kyana	Vamos ouvir o texto..!
231	Telma	Gente, o que vocês acharam, vocês entenderam? O que vocês não entenderam ou <u>o que vocês têm a dizer?</u>
232	Kyana	<u>Nada.</u>
233	Telma ((risos))	Nada?
234	Kyana ((risos))	Nada.

Assim que terminamos de ouvir a gravação, Mauro comenta que se sentiu na igreja ao ouvir "Maria, Maria, Maria..." (turno 162), e Kyana responde "Mas na minha igreja a gente não fala isso" (turno 163), desencadeando uma conversa sobre religião, em que as crianças começam a anunciar a religião que professam. Enquanto avalio se devo interromper e pedir para que voltemos ao poema, ou aguardo para ver se tais revelações levarão a algum lugar, Virgílio pergunta minha religião (turno 175). Hesito a princípio, mas respondo (176). A conversa se alonga, mas não se aprofunda, e desemboca nos signos zodiacais. Assim, depois de nomear as próprias religiões, as crianças passam a falar dos próprios signos.

Nesse ínterim, duas vezes peço que voltemos ao poema (198 e 218). Serei atendida na terceira vez, depois que Humberto se levanta para olhar pela janela e eu o chamo de volta, dizendo que precisamos conversar sobre o texto (227). As crianças então me atendem e eu pergunto o que elas têm a dizer sobre o poema (231) e Kyana responde, rindo, "nada" (232). Rimos juntas.

Olhando em retrospecto, vejo que o que no momento da vivência interpretei como 'desvio do tema' talvez revelasse um desejo latente que as crianças tinham de falar sobre si mesmas e não sobre as meninas do poema, embora saibamos que poemas podem ser (e muitas vezes são) canais para isso. O fato de terem começado a falar sobre as próprias religiões, ainda que de maneira superficial, e depois passarem a falar sobre os próprios signos deveria ter acendido meu sinal de alerta para, a partir do que diziam, tentar resgatar algo que conectasse o que diziam ao tema do poema. Por exemplo, talvez perguntar qual signo elas atribuiriam a Maria e por quê: discutindo Maria, elas discutiriam a si mesmas também, e poderiam vir a tocar no tema de Maria ser de determinado signo por ser sociável, por exemplo. No entanto, a partir do que elas mesmas tinham dito sobre suas religiões, em que, grosso modo, metade do grupo se disse católica e metade evangélica, não quis enveredar por esse caminho, que, hipoteticamente, poderia ter provocado a retração de metade do grupo. Naquele momento, aliás, Humberto se levantou e foi olhar pela janela, o que pode ter sido uma reação ao assunto. Não me ocorreu saída melhor do que sugerir "vamos conversar sobre o texto" (218/227). Quando as crianças concordaram em falar sobre o poema (228/230), a primeira resposta que recebi ao perguntar o que elas tinham a dizer sobre "As meninas" foi... "Nada" (Kyana, 232).

Virgílio começa a discussão falando sobre o nome Arabela, que ele julga muito diferente (235), e eles lembram de sua querida professora do quarto ano, que gosta de chamar a atenção deles para "nomes chiques". Eles dizem que, se a professora estivesse lá, ela certamente diria sobre Arabela: "Olha que nome chique!" (239) Ainda em retrospecto, me dou conta que durante o círculo de apresentação naquela tarde, eles me perguntaram sobre a mudança de nomes, pois dias antes eu tinha dito que trocaria os nomes deles por outros, para proteger sua identidade (72 a 84). O fato de eles trazerem à lembrança a professora que gosta de 'nomes chiques' no momento em que Virgílio retomava a discussão sobre o poema, de certa forma levou a conversa novamente para seu universo particular, longe do universo de "As meninas". Teria sido um ótimo momento para dizer que, embora eu não quisesse, eu tinha obrigação de trocar o nome deles (como de fato fiz), apesar de seus nomes serem lindos e chiques.

Excerto 3 – Conjecturas sobre o motivo de se falar em saudade

254	Virgílio	<u>Eu gostei dessa parte aqui, a última.</u>
255	Telma	Qual que você gostou? Olha, deixa o Virgílio falar. Qual que você gostou, Virgílio?
256	Virgílio	Da última aqui. <u>"Mas a nossa profunda saudade é Maria, Maria, Maria, que dizia com voz de amizade: 'Bom dia!'"</u>
257	Telma	Por que que você gostou? Você sabe explicar?
260	Virgílio	Ah... eu gostei porque...
261	Tauan ((risos))	<u>Tem Maria!</u>
262	Maria Alice	<u>É, ele achou engraçado, porque tem meu nome.</u>
263	Telma	É isso, Virgílio? Por que você acha?
266	Virgílio	Ah, eu não sei dizer, professora.
269	Telma	Tá. E por que que essa pessoa fala de saudade?
271	Rosane	<u>Porque ele deve ter se mudado.</u>
272	Virgílio	E aí sentia uma <u>profunda saudade</u> .
273	Telma	Como assim? Olha, presta atenção, a Rosane tá falando... <u>Quem mudou? A pessoa ou as meninas?</u>
274	Rosane	<u>A pessoa.</u>
275	Telma	A pessoa que está falando mudou?
282	Rosane	<u>Mudou de casa.</u>
283	Virgílio	<u>Morava com as meninas...</u>
284	Mauro	<u>Algumas filhas perdidas...</u>
285	Virgílio	<u>Ou as filhas que se mudou...</u>
286	Kyana	<u>Ou então a mãe é a Maria, e as filhas são as...</u>
287	Telma	Então vocês acham que as meninas são filhas de quem está falando?

Neste fragmento, Virgílio diz que gosta da estrofe que fala de saudade (256), mas quando ensaia explicar por que, outras crianças brincam que é por causa de Maria, em alusão à Maria Alice, colega de sala, também presente no grupo. Ele fica um pouco constrangido e acaba dizendo que não sabe explicar por quê. Perguntei, então, por que a pessoa falava de saudade. Rosane sugere que a pessoa deve ter se mudado de casa (271; 276; 282); as respostas de Virgílio (283/285) e Mauro (284) sugerem que há alguma relação parental ali, donde o motivo da saudade. Desta vez eu mesma apanho a deixa sobre 'filhas perdidas' e 'filhas que se mudaram', e pergunto se eles acham que "as meninas são filhas de quem está falando" (287). Minha pergunta e a fala de Kyana (286) se sobrepõem nesse momento. Ela começava a sugerir que Maria seria a mãe de Arabela e Carolina, o que deu início a outras conjecturas, como veremos no excerto a seguir.

Excerto 4 – Conjecturando sobre a relação entre as meninas

283	Virgílio	Morava com as meninas...
284	Mauro	Algumas filhas perdidas...
285	Virgílio	Ou as filhas que se mudou...
286	Kyana	Ou então <u>a mãe é a Maria, e as filhas são as...</u>
287	Telma	Então vocês acham que as meninas são filhas de quem está falando?
288	Kyana	Da Maria, da Maria...
289	Tauan	<u>A Maria é a mãe, e a Carolina e "Azarenta" é as filhas.</u>
291	Telma	A Arabela e a Carolina são filhas da Maria, é isso? Você acha que a Maria é a mãe?
292	Tauan	Do narrador. Do narrador!
293	Telma	<u>Todas as três são filhas dele, é isso?</u>
295	Tauan	<u>Não, só a Maria...</u>
296	Telma	Só a Maria que é filha? E as outras duas?
297	Léia	Não, a Maria não pode ser a mãe.
298	Kyana ((ênfatisa "É"))	<u>A Maria É a mãe.</u>
299	Telma	É a mãe de quem? Do narrador?
300	Tauan	Não, da Carolina.
301		((risos generalizados))
302	Telma	Desculpa, eu não estou entendendo...
303	Rosane e Kyana	<u>Ele tá tentando falar isso, ele quer falar que a mãe é a Maria, e a Carolina e a Arabela são as filhas da Maria.</u>
304	Telma	Filhas da Maria. É isso, Tauan, o que você falou?
305	Léia	Era isso que ele tava tentando falar.
307	Kyana	Fui eu que disse, mas tudo bem.

308 Léia ((fala junto com Kyana, acima)) Eu acho que é irmã.

O poema "As meninas" tem lacunas importantes; duas delas tornaram-se os motes da discussão apresentada neste fragmento: a relação entre as próprias meninas, e a relação entre o eu lírico e as meninas. São lacunas que podem ser parcialmente preenchidas com pistas textuais, mas também com voos da imaginação. Entre as pistas textuais, o fato de as meninas viverem "naquela janela" (verso 16) pode levar à leitura de que elas moram juntas. Se elas moram juntas, talvez sejam da mesma família, e como são chamadas de "meninas", devem ser crianças, e, portanto, decerto irmãs. Esta é a leitura feita por Virgílio (285) e Mauro (284), e por Léia (308) e Maria Alice (368), e é a leitura que eu achava que todos fariam, até ouvir Kyana afirmar que Maria seria a mãe das meninas (286), hipótese secundada por Tauan (289), que também afirma que Maria seria a filha do "narrador" (292).

Em determinado momento, Léia diz que Maria não pode ser a mãe de Arabela e de Carolina (297), e Kyana contesta categoricamente: "Maria É a mãe" (turno 298). Talvez Kyana tivesse identificado uma pista textual, e estivesse usando uma estratégia *bottom-up*, ou ascendente, em que algo dito no texto (*bottom*) induz a um pensamento (*up*) para afirmar sua hipótese com tanta firmeza; ou talvez, por circunstâncias externas ao texto, e por inferência (estratégia *top-down*), ela tenha chegado à conclusão de que Maria era a mãe das meninas. Especulando sobre uma estratégia puramente *top-down* neste contexto, Kyana poderia ter achado que nenhum pai diria abertamente ter mais saudade de apenas uma das filhas e, se ele disse (imaginando, claro, que o eu lírico é um pai), é porque apenas Maria seria sua filha; assim, as outras seriam filhas de Maria – raciocínio aparentemente desenvolvido por Tauan, para quem Maria é filha do "narrador" (295).

O grupo passou por esse trecho da discussão dividido entre quem achava que as meninas eram irmãs (Virgílio, Léia, Mauro) e quem achava que elas eram mãe e filhas (Kyana e Tauan). Fiquei surpresa com a interpretação de Maria ser a mãe e, no momento da vivência, não vi nenhuma pista textual que pudesse indicar isso. Concluí, erroneamente, que seria apenas voo da imaginação das crianças e limitei-me a ouvir as afirmações, sem investigar as razões que levaram Kyana e Tauan a tais convicções. Se

eles acaso identificaram alguma pista textual, como as crianças da Inglaterra fizeram, nós não sabemos, pois eles não disseram e eu não perguntei.

Excerto 5 – Conjecturando sobre a relação de afeto entre o eu lírico e as meninas

309	Telma	<u>E aí, quem está falando, contando a história, conhece</u> <u>elas, ou não?</u> Como é que é?
310	Virgílio	<u>Conhece.</u>
311	Tauan	<u>É, conhecia.</u>
312	Telma	<u>E é parente delas ou não?</u>
313	? ((fala junto comigo))	Pode ser uma das filhas dela.
314	Kyana	Não. Isso daí eu não sei, eu acho que não é.
315	?	Pode ser que a Maria é a autora.
316	Kyana	<u>A autora, não.</u>
317	Rosane	Pode ser o <u>vizinho, um amigo</u> , sei lá.
318	Telma	Você acha que pode ser um vizinho...
319	Rosane	Que era <u>amigo deles...</u>
323	Maria Alice	Eu acho que a Maria sou eu.
324		((risos))
325	Kyana	<u>Aí você vai ter duas filhas.</u>
327	Virgílio e outros	<u>Eu acho que as três são irmãs.</u>
329	Virgílio	<u>É, pra mim quem está escrevendo pode ser o pai.</u>
331	Telma	<u>Quem está escrevendo você acha que é adulto ou é uma</u> <u>outra criança?</u>
332	Várias crianças	Um adulto!

No excerto anterior, Tauan mencionara que o narrador talvez fosse pai da Maria (295), que por sua vez seria mãe de Carolina e Arabela. No alvoroço das falas, eu havia perdido o fio da meada. Tentei retomá-lo perguntando se quem está contando a história "é parente das meninas ou não" (312), como é possível acompanhar no atual fragmento. A pergunta dá margem a várias conjecturas. O consenso patente é o fato de o narrador/autor conhecer as meninas. Rosane acha que pode ser o vizinho ou um amigo (317); outra acha que pode ser uma das filhas da Maria (313); enquanto uma terceira acha que a autora poderia ser a própria Maria (315), hipótese prontamente contestada por Kyana: "A autora, não" (316). Kyana não se pronuncia sobre quem seria "a autora", mas continua a defender a hipótese de que Maria é a mãe de Carolina e Arabela: quando Maria Alice brinca "Eu acho que a Maria sou eu" (323), ela diz "Aí você vai ter duas filhas" (325).

Virgílio, por sua vez, acha que "quem está escrevendo pode ser o pai" (329), o que faz sentido para ele, que acredita que as três meninas seriam irmãs (327). A partir da afirmação de Virgílio, decido perguntar ao grupo se quem está escrevendo é adulto – ocorre que acrescento à frase o complemento "ou uma *outra* criança": "Quem está escrevendo é adulto ou uma outra criança?" (331), em flagrante ato falho: se a criança que narra é "outra", então as meninas do poema também seriam crianças? Desta vez percebi o erro no instante em que o cometi e tentei retroceder, como visto a seguir.

Excerto 6 – Qual a idade das meninas?

331	Telma	Quem está escrevendo vocês acham que é adulto ou é uma outra criança?
332	Várias crianças	Um adulto!
333	Telma ((tenta corrigir o ato falho))	<u>Ah, pera aí! As meninas eu não sei se são crianças... Ou são crianças?</u>
334	Mauro	<u>Eu acho que são irmãs mesmo.</u>
335	Maria Alice	<u>Não, eu acho que elas podem ser... pré-adolescentes.</u>
336	Kyana	<u>Está escrito "As meninas".</u>
338	Kyana	<u>E elas devem ser crianças, eu acho.</u>
339	Telma ((usando a fala de Mauro e de Kyana))	Devem ser crianças, então? Ah, devem ser crianças e irmãs porque estão todas juntas, é isso?
340	Maria Alice	<u>É, na meia idade elas devem estar.</u>
341	Telma	"Meia idade"? E meia idade significa o quê?
342	Maria Alice	<u>Pra mim lá na faixa dos 16 anos...</u>
343	Rosane	<u>Adolescente...</u>
346	Kyana	<u>Eu acho que ainda é criança.</u>
347	Tauan	Eu também acho.
349	Rosane	<u>Eu acho que é pré-adolescente.</u>
352	Virgílio	<u>Acho que a pessoa que estava escrevendo se mudou, que morava com as três juntas e ficou com mais saudade da Maria.</u>
356	Virgílio	<u>E elas já estão grandinhas, já sabem se cuidar sozinhas.</u>
357	Maria Alice	<u>É, de si mesmas.</u>
358	Virgílio	<u>Eu também sei me cuidar sozinho.</u>
359	Tauan	<u>Eu também sei.</u>
360	Mauro	Eu fico sozinho.

Ao tentar identificar se quem escreve sobre as meninas é adulto, cometo um ato falho acrescentando "*outra* criança" à pergunta: "Quem está escrevendo você acha que é adulto ou é uma *outra* criança?" (331), entregando minha própria leitura. Imediatamente percebo o erro e costuro uma segunda pergunta à primeira, tentando um remendo (333). O grupo se divide em múltiplas interpretações: Maria Alice a princípio acha que elas

são pré-adolescentes (335), sua própria idade; já Kyana, que lê em voz alta o título do poema, indicando a fonte de seu argumento (estratégia *bottom-up*), diz que elas são crianças (336), e entendo que Kyana se refere apenas a Arabela e Carolina como sendo crianças, pois durante toda a vivência ela sustentou que Maria era a mãe delas; se ela tivesse passado a pensar que Maria também era criança, não a teria desenhado como adulta, como se verá em sua ilustração (Apêndice B, "Ilustrações infantis", Vera 3, Kyana); Tauan concorda com Kyana: as meninas seriam crianças (347); Maria Alice muda de ideia sobre as meninas serem pré-adolescentes e diz que elas estão na "meia-idade" (340), o que para ela corresponderia a 16 anos (342); Rosane acha que elas são pré-adolescentes; e por fim Virgílio, Maria Alice, Tauan e Mauro concordam que elas já devem saber se cuidar sozinhas, já que eles próprios (estratégia *top-down*), de acordo com eles mesmos, já sabem se cuidar sozinhos (356 a 360), o que daria às meninas uma idade igual ou acima de 10 anos.

Excerto 7 – Por que a profunda saudade é "nossa"?

368	Maria Alice	<u>Acho que os pais devia ter gostado mais da Maria.</u>
369	Telma	Mas por quê?
370	Virgílio ((enfatiza "nossa"))	Ah, mas pode ser, ó, <u>tá escrito aqui: "Mas a NOSSA profunda..." Por exemplo, da mãe e do pai, se mudaram, da NOSSA.</u>
371	Telma	Ah, é! Por que fala "nossa"? É interessante isso também.
380	Virgílio	<u>Eu acho que o pai e a mãe moravam juntos com as filhas, só que aí eles se mudaram e eles escreveram que sentiam saudade das filhas.</u>
383	Virgílio	Senão ia ser a MINHA profunda saudade.
384	Telma	Oi? Senão seria "a minha", né? Então pode ser mais de uma pessoa, ou os pais, igual você falou...
385	Rosane	<u>Ou os vizinhos, né?</u>
387	Maria Alice	<u>Eu acho que podem ser amigas.</u>
390	Rosane	<u>Pode ser os pais que tá escrevendo...</u>
391	Maria Alice	<u>Pode ser os amigos que mudaram, e aí as meninas ficaram com mais saudade da Maria. A Maria que era a mais importante.</u>
394	Maria Alice	Eu acho... que está falando... que <u>elas são amigas. Tipo, tem uma garota, sei lá, que são amigas delas três e sente saudades porque elas mudaram de casa.</u>
395	Telma	Quem mudou? As meninas?
396	Maria Alice ((faz aspas ao falar "a mais legal"))	<u>As amigas.</u> E aí elas ficaram com saudades mais da Maria, que a <u>Maria é "a mais legal".</u>

O tema da saudade volta à baila quando Maria Alice diz que os pais gostavam mais da Maria (368), dando a entender que, se o sujeito poético são os pais, e eles têm uma preferida, então Arabela, Carolina e Maria seriam irmãs. Virgílio concorda, notando que o verso diz "*nossa* profunda saudade" e não "*minha*" (370/ 383), e o plural o leva a concluir que os pais moravam com as filhas antes de se mudarem e ficarem com saudades (380). De qualquer forma, os que sentem saudades é que teriam mudado: se não os pais, talvez os vizinhos, segundo Rosane (385), ou as amigas, segundo Maria Alice (387/ 394/ 396).

Excerto 8 – Conjecturas sobre o motivo de Maria ter deixado mais saudades

Até o turno 396, o grupo havia passado por vários assuntos, conjecturado sobre a idade das meninas, sobre Maria ser ou não ser mãe das outras duas, sobre quem seria o "narrador", mas não havia abordado o motivo por Maria ser o objeto da profunda saudade. No fragmento a seguir, no entanto, Maria Alice toca nesse ponto e é secundada por Léia, que se lembra que era isso que ela estava querendo falar há muito tempo.

394	Maria Alice
((pausadamente))	Eu acho... que está falando... que elas são amigas. Tipo, tem uma garota, sei lá, que é amiga delas três e sente saudades porque elas mudaram de casa.
395	Telma	Quem mudou? As meninas?
396	Maria Alice ((faz aspas em 'mais legal'))	<u>As amigas. E aí elas ficaram com saudades mais da Maria, que a Maria é "a mais legal".</u>
397	Léia ((risos))	É que, tipo, ela era que... A:::h, era isso que eu ia falar! Agora eu lembrei.
399	Léia	<u>Porque a Maria, ela sempre foi amigável, eu acho que é isso. Eu não sei explicar direito.</u>
400	Telma	Você acha que ela era amigável por causa do que fala aí...
401	Léia	É. Ela deve ser amigável.
407	Telma	O que significa quando fala "mais legal"? ((faço aspas no ar em "mais legal", como Alice e Kyana tinham feito))
408	Kyana	Hashtag.
409	Maria Alice	Não, não é hashtag, <u>é entre aspas.</u>
410	Telma	Ou seja, NÃO é legal, é isso?
411	Maria Alice	NÃ:::O!
412	Kyana	<u>Pode ser, mas não é.</u>
413	Telma	Quando fala assim ((faço aspas no ar)) é porque pode ser, mas não é? É isso?
414	Maria Alice	Mais ou menos.
415	Kyana	<u>Pode ser, ou pode não ser.</u>
416	Maria Alice	<u>É, é um dos dois, né? É entre aspas.</u>

Tanto Maria Alice (396) quanto Léia (399) destacam a afabilidade de Maria, e Léia inclusive usa a palavra "amigável" (talvez "voz de amizade" reverberasse nela). Mas Maria Alice faz aspas com os indicadores no ar ao usar a expressão "mais legal" para falar de Maria, e fico com a impressão de que ela está sendo irônica. Decido investigar seu entendimento sobre o uso das aspas e pergunto (407). A dúvida se mantém, pois Kyana responde que é como "hashtag" (408), porém Maria Alice diz que não (409) e quando pergunto se usar "mais legal" entre aspas para falar de Maria significa que "Maria não é legal", Maria Alice responde enfaticamente "Não...!". Para Kyana e Maria Alice, aspas são usadas quando alguma coisa "pode ser ou pode não ser". Ou seja, não é para ironizar ou enfatizar, mas para suspender.

Excerto 9 – A quem Maria dava bom dia?

449	Virgílio	O que ele falou de janela, a Arabela acordou e abriu, e a Carolina ergueu, tipo, a cortina...
451	Virgílio	<u>E a Maria estava com a janela aberta e sorrindo.</u>
452	Telma	E ela sorria pra rua, é isso?
453	Virgílio	<u>Pro ar livre, assim.</u>
454	Telma	E pra quem a Maria falava bom dia?
455	Rosane	<u>Eu acho que pode ser o vizinho. Isso é o que eu acho.</u>
456	Telma ((para o grupo))	Ah, pera aí, olha. Presta atenção, a Rosane... Eu perguntei pra quem que a Maria falava bom dia, porque ainda ninguém falou isso direito e ela acha que era para os vizinhos. Pra quem ela falava bom dia?
457	Rosane	<u>Eu acho que ela falava bom dia pra todos que ela via pela frente.</u>
460	Virgílio	<u>Ou ela podia falar bom dia pras irmãs dela.</u>
461	Tauan	<u>Bom dia pro dia.</u> ((risos))

Talvez motivado pela conversa sobre Maria ser a mais amigável, Virgílio voltou a refletir sobre as características das meninas, e inventariou as atividades que elas fariam à janela, ao acordar (449): primeiro abrir a janela, depois erguer a cortina, para culminar em Maria "com a janela aberta e sorrindo" (451). Segundo Virgílio, Maria sorria "pro ar livre" (453), assim descrevendo, com a poesia natural da infância, a alegria da menina, feliz consigo mesma. Rosane enfatiza a cordialidade da menina ao dizer que ela dava bom dia para o "vizinho" (455) e para "todos que ela via pela frente" (457), e outra vez Virgílio, "para as irmãs" (460), e Tauan, "pro dia" (461), em sintonia com a declaração anterior de Virgílio, sobre Maria sorrir "para o ar livre" (453).

Excerto 10 – Retomando hipóteses sobre o destino das meninas e sobre o eu lírico

470	Virgílio	Ou pode ser que eles se mudaram, os pais...
472	Telma	Mas se foram os pais, se eles sentem saudade, era só eles voltarem, né?
473	Virgílio	<u>É, mas... Eu acho que elas cresceram muito e aí decidiram que já sabem se cuidar, aprenderam a se cuidar...</u>
474	Telma	E aí elas ficaram sozinhas e eles foram embora?
475	Virgílio	<u>Pra elas aprender.</u>
476	Maria Alice	Pode ser.
478	Kyana ((para colega))	Eu vou desenhar a Maria sorrindo.
479	Telma	Então, pode ser o que o Virgílio falou, pode ser o que você falou, que era...
480	Rosane	(saudade) dos vizinhos...
481	Telma	dos vizinhos. E aí os vizinhos que se mudaram? Ou elas que mudaram?
482	Maria Alice	<u>Eu acho que era as amigas.</u>
483	Telma	E você acha que eram as amigas, que não eram nem os vizinhos nem os pais, as amigas que...
484	Maria Alice	que se mudaram ((ela completa meu pensamento)).
485	Telma	que se mudaram e as amigas que falam isso das meninas? Pode ser também. O que vocês acham? Vocês concordam que pode ter várias interpretações?
486	Crianças	É! Pode!

Neste fragmento, Virgílio volta a conjecturar que talvez os pais das meninas tenham se mudado (470). Com o intuito de provocar reflexão, comento que, se os pais tinham mudado, bastava eles voltarem para rever as meninas quando sentissem saudade (472). Virgílio concorda, mas acha que as meninas cresceram e os pais teriam ido embora "para elas aprenderem" (475), estratégia com inequívoca parcela *top-down*. Se o passado contínuo (pista textual) indica que as meninas tinham um hábito que se repetia, é razoável supor que o eu lírico era alguém próximo, conhecedor dos hábitos delas, e seria bem plausível que fossem os pais. No entanto, a explicação para os pais não voltarem a vê-las é extratextual, revelando um conceito derivado do bom-senso popular de que para os filhos aprenderem algo, os pais têm de deixar que eles "se virem sozinhos". Dentre as hipóteses postas à mesa, Virgílio continuava preferindo a própria, de que as três meninas eram irmãs e o eu lírico seria um dos pais, falando em nome de

ambos. Maria Alice concorda com Virgílio, "pode ser", ela diz (476), e passamos a relembrar as outras hipóteses: Rosane acha que os vizinhos é que sentiam saudade (turnos 480 e 481) e Maria Alice acha que eram as amigas (482).

Pergunto ao grupo se eles concordam que pode haver várias interpretações, e eles respondem em coro: "É! Pode!" (486). Seria uma boa hora para a mediadora ter pedido explicações para essas e outras hipóteses levantadas. Não para que as crianças chegassem a algum consenso, pois não é este o intuito, mas como exercício de reflexão e argumentação, donde, possivelmente, afluiriam argumentos com base no texto ou de fundo cultural ou autorreflexivo, que podem ser empoderadores, pois fazem ver ao leitor que ele também traz chaves dentro de si.

Excerto 11 – As meninas compartilham a janela

511	Telma	Tem mais alguma coisa que vocês querem falar da Maria, da Carolina, da Arabela?
512	Crianças	Não.
513	Mauro	Professora, posso desenhar a Arabela na janela?
514	Telma	Sim, vou pegar os lápis de cor pra gente fazer os desenhos, tá bom?
515	Mauro	Yes!
521	Telma	Olha o que o Virgílio achou, que interessante o que ele falou. Tem uma parte que fala assim "Pensaremos..." Fala, Virgílio.
522	Virgílio ((enfatisa "naquela"))	"Pensaremos em cada menina que vivia NAQUELA janela."
524	Virgílio	<u>Se fosse "naquelas:: janelas::", ia ser três.</u>
525	Telma	<u>Então quer dizer que é UMA janela. Então elas viviam juntas, é isso?</u>
526	Léia	Viu? Era isso que eu estava falando, <u>era isso que eu estava pensando.</u>
529	Léia	Tinha uma que abria a cortina, outra que puxava e outra que sorria.

Há outra digressão: as crianças começam a falar das mordidas que teriam levado de cachorros (493 a 509), após Mauro ter cortado novamente a boca com papel (492), e eu ter dito que não era possível colocar Band-Aid. Elas me dizem que não têm mais o que falar sobre "As meninas", e coloco os lápis sobre a mesa.

As crianças passam a se dedicar às ilustrações – fase do projeto amada por todas as crianças, sem distinção, quando conversam sobre vários assuntos, e até mesmo sobre o poema. Circulo entre elas, observando os desenhos que vão surgindo, enquanto conversam entre si e desenhavam. Nisso, Virgílio chama nossa atenção para o verso "Pensaremos em cada menina que vivia naquela janela", enfatizando o "naquela" (522), e então completa: "se fosse naquelas janelas" (enfatizando o plural), "ia ser três" (524). Como está no singular, é uma janela só, indicando que as meninas compartilhavam a janela e, portanto, provavelmente, moravam juntas. Novamente ele usa uma estratégia mista, ascendente e descendente, para trazer à luz uma hipótese viável.

Léia concorda com Virgílio e diz "era isso que eu estava pensando" (526). Durante a vivência, ela às vezes tinha dificuldade de se expressar: começava a falar alguma coisa, interrompia e dizia "esqueci o que eu ia dizer", ou então completava "não sei explicar direito" (192/305/377/389/399). Mas, com a evolução das conversas, Léia foi ganhando confiança, aprendendo a fazer conexões e a argumentar, apoiada no que os colegas falavam, dando mostras de que o Pensar Alto em Grupo, por meio de prática reiterada, pode ajudar as crianças a verbalizar o que pensam e sentem, numa construção coletiva de sentido. Vale lembrar que a própria Léia, mesmo dizendo que não sabia explicar direito, deu uma contribuição importante, ao dizer que Maria "sempre foi amigável" (399), logo após Maria Alice afirmar que Maria era a "mais legal".

4.2.2.2 Síntese e discussão dos resultados de 'As meninas': Vera 3

É interessante notar que na questão da relação de parentesco entre as meninas, duas hipóteses foram cogitadas nesta vivência: na primeira, as três meninas seriam irmãs; na segunda, Maria seria a mãe de Arabela e Carolina, e as duas últimas seriam crianças. No primeiro caso, segundo Virgílio, os narradores do poema seriam os pais das meninas; ou os vizinhos, segundo Rosane; ou as amigas, segundo Maria Alice. No segundo caso, em que Maria é a mãe, o narrador seria o pai de Maria, com o que estão de acordo Kyana e Tauan.

Quanto ao motivo da saudade, segundo Virgílio, os pais teriam saudade porque eles haviam mudado do local e deixado as meninas por conta própria, para aprenderem a ser independentes; ainda para Virgílio, Maria era a filha mais querida, e por isso eles sentiriam essa "profunda saudade" dela; para Maria Alice, as amigas teriam mudado e

agora sentiam falta das meninas, de quem eram amigas, mas especialmente de Maria, que seria "a mais legal", com o que concorda Léia, que diz que Maria era a mais "amigável".

E o "bom dia"? Para quem Maria sorria e falava "bom dia"? Segundo Virgílio, a menina sorria para o "ar livre", o que me passou a imagem de uma menina espontânea, naturalmente feliz, que sorri para a vida. Corroborar com essa imagem a sugestão de Tauan, para quem Maria dá "bom dia para o dia", igualmente o retrato de alguém que celebra a vida, em paz consigo mesma. No mesmo diapasão, Rosane sugere que Maria falava bom dia para o vizinho e para todos que ela via pela frente, colaborando com a imagem de uma menina de grande empatia, que não apenas "olhava" como "enxergava" o outro. Interessante observar que, apesar de as crianças deste grupo terem colocado o eu lírico dentro de um ambiente doméstico e de pessoas próximas – Virgílio argumentou que quem sentia saudade eram os pais; Maria Alice, as amigas; e Rosane, os vizinhos – no momento de sugerir para quem Maria dava bom dia todos eles ampliaram esse ambiente para um amplo universo: o "dia", o "ar livre", "todos que Maria via pela frente". Kyana foi uma das mais participativas nessa vivência, mas não deu sua opinião sobre para quem Maria daria bom dia.

Vale notar que nenhuma das crianças desse grupo comentou sobre as características formais do poema, sejam as rimas, as repetições do nome da Maria (mais frequentes que a dos outros nomes), ou outros atributos poéticos, que tanto chamaram a atenção do grupo Vera 2, como visto na vivência comentada no tópico anterior (Vera 2, Excertos 1 e 2). Uma possível explicação para isso é porque, neste grupo, a discussão começou logo em seguida ao áudio e, no decorrer da vivência, acabei me esquecendo de sugerir que lessem o poema na própria voz.

Outro ponto digno de nota é o fato de as crianças do Vera 3 não terem cogitado a morte das meninas, como ocorreu com o Vera 2, e como ocorrerá com os grupos de Thriplow e de King David. Ou, se a cogitaram, não a expressaram. Vale notar que as crianças do Vera 3 não consideraram a voz de Paulo Autran triste, algo marcante para o Vera 2, talvez pelo grande poder de persuasão de Aurélio, que diversas vezes afirmou achar a voz triste. No caso do Vera 3, quando chegou o momento de ouvirem a interpretação do ator, as crianças se mostraram alegres e brincalhonas, e reagem em

uníssono com um sonoro "Bom dia!" após cada "Bom dia!" do ator, talvez por sua própria índole despreocupada. Porém é preciso levar em conta que elas chegaram com uma predisposição alegre, uma vez que a vivência anterior deste grupo havia sido com o poema "Enchente", que ganhou de Autran uma interpretação divertida.

Eu havia observado no grupo certa tendência à dispersão, que a princípio julguei como desinteresse pelo poema, mas após recapitular a sequência de eventos e refletir sobre minha própria atuação, percebi que uma série de fatores pode ter colaborado para a aparente dispersão: primeiro, deixei de investigar diversas afirmações significativas que poderiam ter suscitado discussões e com isso despertado o interesse deles pelo texto. Também me esqueci de sugerir que eles lessem o poema em voz alta. A leitura em voz alta reverbera no ouvido interno e no corpo, intensificando o interesse pelo que está sendo lido, e promovendo a apropriação do texto por aquele que o lê. Não à toa, muitos poetas-tradutores, antes de traduzir um poema, costumam lê-lo em voz alta, repetindo-o feito mantra, como para tê-lo em si, dentro de si, para só então traduzi-lo.

Em prol da leitura em voz alta, cito os estudiosos de poesia via performance Debbie Pullinger e David Whitley (2013), para quem nosso ouvido interno, treinado durante séculos por meio de recitação de poesia em voz alta, está deixando de nos proporcionar uma fonte de criação de poesia exatamente porque a tradição de recitação está se perdendo. Segundo esses autores, a leitura em voz alta proporciona uma experiência corporificada do ritmo e de outros aspectos sonoros e contribui para nossa apreensão do poema de maneiras sutis e ao mesmo tempo complexas, uma vez que "nos permite sentir, em níveis subconscientes, a maneira como as vogais e consoantes dão forma à boca e regulam o fluxo de ar." Assim, para o nosso bem e o bem da própria poesia, a tradição de ouvir leitura/recital de poesia e de praticar a leitura de poesia em voz alta "precisa ser recuperada", afirmam eles.

O fato é que naquela tarde as crianças ouviram o poema sendo lido, mas não fizeram leitura em voz alta. Encetaram, no período, conversas paralelas, e passearam por diversos assuntos aparentemente sem relação com o poema. Várias vezes eu me ouvi pedindo para prestarem atenção ao que outros colegas estavam dizendo. Durante a discussão, às vezes um deles se levantava e deambulava pela sala. Por duas vezes, uma das crianças cortou levemente a boca com papel. No segundo corte, interrompi a sessão, colocando os lápis de cor sobre a mesa, e convidando-os a desenhar.

Pouco tempo depois, Virgílio chamou nossa atenção para a penúltima estrofe: "Pensaremos em cada menina que vivia *naquela* janela", diz ele. "Se fosse 'naquelas janelas', ia ser três", concluiu, fazendo ver que as meninas compartilhavam uma só janela, e por isso deviam morar juntas. Léia se alegra: "Viu? Era isso que eu estava falando, era isso que eu estava pensando...!" E completa: "Tinha uma que abria a cortina, outra que puxava e outra que sorria".

Sim, o poema ainda dançava em sua imaginação. Com um pouco mais de tempo, talvez tivessem se apropriado do poema devidamente. Ou talvez não, pois sabemos que um mesmo poema não toca igualmente diferentes ouvintes, e desde o começo Virgílio e Léia pareceram bastante sensibilizados, embora nem sempre soubessem se explicar. Mas talvez eu não tenha aberto a janela o bastante para vê-los como era devido, em sua exuberante alegria de conviver. Certamente teria enxergado ao redor da mesa a poesia que me escapava a olhos vistos.

4.2.3 'Girls at the window': vivência com o grupo Thriplow

"Girls at the window", tradução para o inglês do poema "As meninas", foi a segunda vivência com o grupo de crianças de Thriplow, também realizada no imenso salão onde são feitas as assembleias. A manhã estava fria, a geada tinha coberto os campos em volta da escola, os cavalos que pastavam ao largo da igreja usavam um mantô vermelho que lhes protegia as costas e o pescoço, mas o sol brilhava num céu azul. Participaram desta vivência sete meninas e dois meninos, como havia sido na semana anterior. A diferença é que Maisie, que participara da primeira vivência, não participou desta, pois faltara à escola. Já Pam, que não estava na primeira, porque ainda não voltara da viagem com os pais à Jamaica, desta vez participou. Como da primeira vez, nós nos sentamos à vontade no piso de madeira, formando um círculo na seguinte ordem: Gwen (10 anos), Hazel (9), Jesslyn (10), Lizzie (10), Jewel (9), April (10), Jonathan (9), Ben (9) e Pam (10). No meio do círculo coloquei o gravador.

Enquanto esperávamos Jonathan e a professora assistente Becky buscarem Pam, que havia ficado na sala, comecei a fotografar as ilustrações que as crianças haviam feito para "The Blue Boy", visto na semana anterior. Como não havia dado tempo para

elas fazerem a ilustração no mesmo dia da vivência, pedi a elas que a fizessem em casa, e a trouxessem na próxima semana, e assim elas fizeram.

Enquanto tiro as fotos, elas conversam sobre diversos assuntos. April me pergunta o que farei com as ilustrações (29), e explico que fotografo porque quero me lembrar, mas especialmente porque quero saber como eles interpretam o poema, e como expressam seus sentimentos por meio da ilustração (30).

Jonathan me pergunta se conheço Neymar Junior, se tenho um filho que joga futebol e se o nome dele é Enzo (40 a 55). Na antiga escola dele, em Londres, Jonathan havia tido um colega brasileiro chamado Enzo que jogava futebol. O fato de vários bons jogadores de futebol serem brasileiros, aliado ao fato de o Brasil ter sediado as olimpíadas naquele mesmo ano, acabou atuando como quebra-gelo, e algumas crianças se sentiam à vontade para falar comigo sobre futebol, como ocorreu também na escola King David, em Birmingham.

Como na primeira vivência, as crianças continuaram se mostrando participativas e imaginativas. Na maior parte das vezes levantavam a mão quando queriam falar e aguardavam o colega terminar sua fala para então emitir sua opinião. No círculo de apresentações, que Jonathan apelidou de "name game", pedi que elas dissessem o nome, a idade, e alguma coisa a seu próprio respeito, como por exemplo uma atividade favorita. Descobri que Hazel gosta de viajar, Gwen de tocar piano; Jonathan e Lizzie gostam de jogar futebol, Jesslyn gosta de dançar e Pam gosta de teatro; April gosta muito de pinguins, Ben gosta de pandas, e Jewel ama todos os bichos.

Assim como na primeira vivência feita em Thriplow, com "The Blue Boy", coloco apenas o áudio do poema "Girls at the window" para eles ouvirem, antes de lhes entregar o texto impresso (diferentemente de como fazia no Brasil, onde a leitura silenciosa era feita antes da audição do poema). Lembro que Lizzie não havia gostado da voz do leitor da última vez, e digo que vamos ouvir dois leitores diferentes desta vez e depois, se eles quiserem, podemos fazer nossa própria interpretação (turno 126). Coloco o áudio. Desta vez, sem a ajuda do texto escrito, as crianças não entendem tão bem como achei que entenderiam. Ben diz que somente entendeu que eram pessoas diferentes falando *Good morning*. (turno 132). Então entrego a eles o poema impresso para acompanharem junto com o áudio. Ao fim da leitura, Hazel diz que "agora entendeu".

Apresento a seguir os Excertos mais significativos desta vivência, lembrando que a transcrição integral encontra-se no Apêndice.

4.2.3.1 Excertos comentados da vivência 'Girls at the window': Thriplow

A vivência transcorreu tranquila. Assim como na leitura de "The Blue Boy", as crianças mais falantes continuaram a ser Hazel, April, Jonathan e Ben, agora com ajuda também de Pam, que não estava no primeiro dia. Minhas falas continuaram ocupando cerca de um terço da vivência. A diferença é que muitos de meus revozeamentos desta vez foram feitos para minha própria compreensão: as crianças às vezes falavam muito baixo, então eu revozeava até onde tinha entendido, para elas completarem; ou então eu simplesmente pedia que repetissem o que haviam dito.

Foram pouquíssimos os momentos em que as falas delas se sobrepuseram, pois em geral elas levantavam a mão e esperavam meu comando ou, quando não levantavam a mão, esperavam até o colega terminar de falar.

Isso mudou um pouco no último dia de vivência, quando lemos a versão de "Passarinho no sapé", que não consta deste trabalho: a professora assistente não pôde nos acompanhar na sessão, e ficamos apenas eu e as crianças no imenso hall. Talvez por isso, ou porque as crianças já estavam mais à vontade comigo, houve maior agitação, mais ruído de conversas paralelas, menos braços erguidos esperando a vez, e mais sobreposição de falas durante a sessão.

A vivência com a leitura de "Girls at the window", a partir do momento em que ouvimos o áudio e até começarmos a desenhar as ilustrações, durou 30 minutos. Porém, no total, ficamos mais de uma hora juntos, pois a professora da sala deu uma atividade que não previa a participação do grupo do Pensar Alto, e eles puderam ficar no hall, na minha companhia e na da muito querida e afetuosa professora assistente Becky.

Excerto 1 – Conjecturando sobre quem são as meninas

144	Audio recording	Girls at the window. Arabelle would open the window. Caroline would pull up the blinds. And Maria would smile from ear to ear: "Good morning, dear!" Arabelle was the prettiest girl. Caroline had the cleverest mind. And Maria just smiled from ear to ear: "Good morning, dear!" We will miss each girl-at-the-window, they will always be on our mind: One who was called Arabelle, another who was called Caroline. But our hearts' deepest longing is Maria, Maria, Maria, who used to greet us so lovingly: "Good morning, dears." [Em retrotradução: Meninas na janela. Arabelle abria a janela. Caroline erguia a persiana. E Maria sorria de orelha a orelha: 'Bom dia, querida!'. Arabelle era a menina mais bela. Caroline tinha a mente mais brilhante. E Maria simplesmente sorria de orelha a orelha: 'Bom dia, querida!' Nós vamos sentir falta de cada menina na janela, elas vão estar sempre na nossa lembrança: uma que se chamava Arabelle, outra que se chamava Caroline. Mas o anseio mais profundo do nosso coração é Maria, Maria, Maria, que costumava nos cumprimentar com todo carinho: Bom dia, queridos!]
148	Hazel	Entendi agora, é assim... a pessoa que escreveu <u>deve estar lembrando das amigas ou... da família, ou das filhas, ou das primas, ou das irmãs...</u> porque... porque está falando "que costumava nos cumprimentar" [who used to greet us], que "COSTUMAVA", então <u>elas devem ter morrido e ele está lembrando delas...</u>
151	Telma	Então a Hazel acha que pode ser alguém pensando nas meninas... talvez um parente? Você disse que podia ser...
152	Hazel	É, irmã ou prima...
156	Gwen	É, então... deve ser... elas devem... elas seriam, assim, três irmãs e uma mais velha...
158	Hazel	São só três irmãs, então são duas irmãs e essa uma...
159	Gwen	<u>Duas irmãs e uma mais velha e elas são assim...</u> as menores são... elas são quem... elas são as que... <u>ela cuida das irmãs, ela parece uma pessoa muito boa, então ela cuida delas...</u>

Depois de acompanharem o áudio com o texto, as crianças entendem e passam a discutir o poema. Como o verbo está no passado, Hazel interpreta que as meninas morreram e a pessoa que escreveu (ele) seria o pai delas, ou amigo ou primo ou irmão. Gwen não afirma que elas morreram, mas concorda que são irmãs (159): a irmã maior, carinhosa, cuida das menores.

Desde o começo da discussão, e até o fim, como veremos, as crianças estabelecem um consenso em torno de as meninas serem da mesma família. Elas flutuarão entre serem irmãs ou primas, e mãe e filhas, dependendo do desenrolar do raciocínio.

Excerto 2 – Conjecturando sobre a relação entre as meninas: "dear"?

160	Telma	Então você acha que Maria é a que cuida das irmãs? Foi isso que você disse?
161	April	Por causa <u>do jeito da Maria, sempre "cumprimentando com carinho"</u> [greeting us so lovingly], <u>parece que ela é a mais velha.</u>
162	Hazel	É.
163	April	Se a gente for pensar, porque quase no fim fala "que costumava nos cumprimentar com carinho" [who used to greet us so lovingly], então ela <u>pode ser a irmã mais velha, porque as irmãs maiores ficam com a responsabilidade de cuidar das menores...</u>
166	Telma	Ela seria a mais velha de todas... então as três são irmãs?
168	Telma	Caroline, Arabelle e Maria, e a Maria seria a mais velha porque ela... <u>ela era a mais responsável?</u>
169	April	Porque <u>ela sempre dizia "bom dia, QUERIDA"</u> [Good morning, DEAR], e <u>o jeito dela falar parece de mãe, e provavelmente isso fez a Gwen pensar que ela é a irmã mais velha.</u>
170	Telma	E você pensou nisso por causa da palavra 'dear'? Porque você acha que crianças não falam 'dear'? Foi isso que você quis dizer, ou...?
171	April	Sim, porque os pais até falam pros amigos "Bom dia, querido", mas <u>crianças só falam "Bom dia"</u> .
174	Telma	Só uma pergunta, então: algum de vocês fala 'querido' para alguém?
175		((as crianças fazem que "não" com a cabeça))
177	Gwen	<u>Na verdade, não.</u>

Neste fragmento as crianças revelam que a fala da Maria (169) e as menções à fala dela (161) levaram-nas a inferir que ela era mais velha, pois seu jeito de falar é maternal. Concluem que Maria era responsável pelas outras duas, pois irmãs maiores assumem responsabilidade de cuidar das menores, o que explicaria seu jeito bondoso (169). Insisto no assunto e descubro que o nó da questão é Maria falar "dear" (169), pois "crianças só falam 'Bom dia'" (171) e ninguém ali usa a palavra "dear" (175/177).

Esse fragmento foi revelador em muitos aspectos: eu havia incorporado a palavra "dear" (não presente no cumprimento do poema fonte), para conseguir uma meia rima com o nome 'Maria', que no original rimava com 'sorria', e 'bom dia', como visto no Capítulo 2.

A leitura feita pelas crianças de Thriplow indicava que o acréscimo de "dear" parecia mudar substancialmente a interpretação do poema. Uma vez que crianças não costumam falar "'dear'", elas interpretaram Maria como a mais velha das meninas. Essa ideia ainda terá novos desdobramentos, mas antes vejamos a reação das outras crianças ao que Hazel, Gwen e April disseram até agora.

Excerto 3 - Conjecturas sobre o destino das meninas

183	Lizzie	Eu achei que o amigo delas podia ser homem ou mulher, vai depender... de... é... <u>Elas morreram e tal...</u> e só ele ou ela que sobreviveu, por isso que <u>a vida não era mais a mesma.</u>
184	Hazel	Foi isso que eu falei no começo, assim, elas morreram, <u>e ele está pensando nelas e descrevendo como elas eram.</u>
185	Telma	Ah, você acha que elas morreram?
188	Hazel	E ele está, tipo, <u>no cemitério, ao lado dos túmulos, descrevendo elas, ou algo assim.</u>
198	Jonathan	Igual a Hazel falou... elas morreram. E a vida dele não é mais a mesma sem elas, <u>porque elas MORRERAM, e ele é o único que ficou vivo...</u> então...
207	Ben	Pode ser que seja assim, <u>uma pessoa que sempre passa pela rua, e elas ficam na janela, dando tchau, e aí quando elas crescem, elas vão pra faculdade, e ele então fica muito triste quando sai pra caminhar, porque elas não estão mais lá, pra deixar ele feliz...</u>
208	Telma	Então talvez elas não tenham morrido, elas simplesmente foram pra faculdade...?
211	Hazel	Ah, entendi. Eu acho que o Ben quis dizer que...
213	Hazel	...ele gostava quando elas davam tchau e falavam "bom dia, querido!" [good morning, dear!], <u>mas agora elas não são mais do jeito que eram, elas estão sempre estudando,</u> e pensam, "Tá, não vamos mais ficar dando bom dia"...
218	April	Eu concordo com a Hazel e com o Ben porque fala... no poema... elas devem ser crianças, tipo primas ou algo assim... <u>e vão crescendo gradualmente,</u> e aí de repente elas <u>vão embora, tipo, pra faculdade</u> ou outro lugar... e aí ele fica dizendo que <u>sente saudade delas porque ele não vê mais as meninas do mesmo tanto que ele via antes...</u>

- 224 Lizzie Eu acho que... porque no poema fala tudo no passado... fala que elas faziam as coisas... não fala que elas ainda sorriem, fala que elas SORRIAM [WOULD smile]...
- 225 Ben Elas faziam as coisas [would], mas não fazem mais.
- 227 Hazel Elas morreram, então elas não fazem mais... Então... Sabe essas histórias quando as pessoas não estão mais lá... Sempre dizem, quando, por exemplo, a mãe... Tipo uma história meio sombria de uma menininha... a mãe dela sempre descia pra fazer o café da manhã pra ela, e aí falam assim "ela FARIA o café da manhã pra ela" [she WOULD give her breakfast], só que ela não faz, porque ela não está mais lá... por isso que eu acho que é uma dessas histórias...
- 228 Telma Então "would" faz você pensar que...
- 229 Hazel É tipo "elas costumavam" [*they used to*].
- 232 Telma E isso faz você pensar que elas morreram, mas poderia ser de outro jeito... o Ben poderia estar certo também...?
- 233 Hazel Sim, elas poderiam ter ido pra faculdade ou pra universidade.
- 235 Hazel É que nesse tipo de escola as pessoas precisam ir e não têm permissão de sair pra ver os pais até terminarem as aulas...
- 236 Telma Tá certo. Ou talvez elas simplesmente se mudaram...
- 237 Hazel É, mudaram de casa...

Neste longo excerto, as crianças dão suas razões para o que acreditam ter acontecido com as meninas. À medida que os argumentos vão sendo expostos, algumas mudam de ideia, ao perceber o ponto de vista do colega. E vão expondo ideias, negociando caminhos. O cenário do poema vai sendo criado, com cada uma dando um "retrato" do que pode ter sido ou estar sendo com as meninas. O excerto começa com Lizzie argumentando que a pessoa amiga das meninas pode ser tanto um homem quanto uma mulher: o fato é que as meninas morreram e a vida dessa pessoa não é mais a mesma (183). É interessante notar que durante boa parte da discussão, Lizzie não diz se "a pessoa" é homem ou mulher, ela faz questão de falar "he or she", e não usa possessivos: não diz que a vida "dele" mudou, mas simplesmente que "a vida mudou". A partir do que Lizzie diz, Hazel retoma o que havia dito logo no começo, no entanto ela especifica a pessoa como "he": as meninas estariam mortas *e ele* estaria pensando nelas e descrevendo o jeito delas (184) no cemitério, ao lado de seus túmulos (188). Jonathan concorda com elas e diz que a vida dele não é a mesma sem elas, pois todas morreram e ele é o único sobrevivente (198).

Ben então introduz um enredo alternativo, e diz que acha que esse alguém sempre passava pela rua, e via as meninas na janela, e elas acenavam para ele, mas agora elas cresceram e foram pra faculdade, e ele fica triste porque elas já não estão lá para alegrá-lo (207). Há uma conversa em torno dessa alternativa, como se as crianças (Hazel e April) "passassem o enredo a limpo" (211 a 225).

Lizzie, porém, não se deixa convencer tão facilmente, e volta a defender sua visão de que as meninas morreram, pois os verbos estão no passado e está dito que "elas faziam... não diz que elas fazem... diz que elas SORRIAM" (224). Ben concorda com o passado, mas não com o fato de elas terem morrido: "Elas faziam, não fazem mais" (225). Hazel, no entanto, apoiada no argumento de Lizzie, volta atrás e defende outra vez sua ideia inicial de que as meninas teriam morrido. Ela faz isso baseando-se no uso de "would" (que em inglês pode fazer as vezes tanto de pretérito imperfeito quanto de futuro do pretérito), e dá o exemplo um tanto sombrio de uma história em que a mãe sempre descia para dar o café da manhã para a filhinha, mas como o autor da história usa "would", significa que "a mãe FARIA o café da manhã", mas não faz, porque ela não está mais lá (227). Eu então busco confirmar o uso de *would*, e pergunto "Então *would* faz você pensar que...?" (228) e Hazel diz "É tipo elas 'costumavam fazer'" (229), voltando a comparar *would* ao pretérito imperfeito, ou algo que se fazia continuamente no passado, *used to*. Eu a revozeio, mas trago também a ideia de Ben de volta à baila... "Isso faz você pensar que elas morreram, mas a ideia de Ben poderia estar certa também?" (232) e Hazel concorda "Sim, elas poderiam ter ido pra faculdade" (233) ou mudado de casa (237). Lizzie, talvez abalada com as opiniões divergentes, vai tentar uma negociação, mas sem abrir mão da ideia de que houve uma morte, como veremos a seguir.

Excerto 4 – Conjecturas sobre o destino das meninas – recapitulando e novas ideias: I

239	Lizzie	Eu acho que não é que todas as meninas morreram. Eu acho que foi só a que se chamava <u>Maria, porque ela sempre fala a mesma coisa, então, tipo, talvez ela tenha morrido e já não é a mesma coisa</u> ()
240	Telma	Então você acha que só a Maria morreu.
241	Lizzie	Isso.
243	Gwen	Eu concordo com a Lizzie porque basicamente no fim fala do " <u>fundo do nosso coração</u> " [<i>Our heart's deepest</i>], porque talvez a 'Abarella' e a Caroline ainda estejam vivas e ele está pensando nelas, mas a Maria, ela simplesmente se foi, e ela era uma pessoa muito legal...

- 245 Pam Quando fala "Sentiremos falta de cada menina na janela, elas vão estar sempre na nossa lembrança, uma que se chamava Arabella, outra que se chamava Caroline" [*We will miss each girl at the window, they will always be on our mind, one who was called Arabella, another who was called Caroline*], eu acho que elas faleceram ou foram pra outro lugar, e ele está sentindo saudade delas, e dessa outra... Então ele lembra de cada menina que ficava na janela, e Caroline e Arabella ficavam na janela, e agora ele sente saudade delas, porque elas podem ter ido pra outro lugar...
- 246 Telma Então ele sente saudade de todas...
- 249 April Na verdade elas devem estar mais velhas, porque sempre me vem essa imagem de que... hã... ele ou ela está ao lado dos túmulos, e aí quando fala aquele trecho que... o segundo trecho sobre elas, ele ou ela está, assim, apontando pros túmulos, e falando o que elas faziam ((April aponta o dedo, indicando três pontos no chão))
- 253 Ben Então, quando ele passa pela varanda delas, ele olha pra lá e fica lembrando o que elas faziam, tipo, "Caroline erguia as persianas" [*Caroline would pull up the blinds*], e tinha a menina mais bonita e tal... então ele fica só lembrando...
- 255 Ben Vai ver ele tem um flashback ou algo assim...

Talvez apaziguada pela exposição de Ben, Lizzie volta a falar no destino das meninas, mas de maneira menos trágica: talvez só Maria tenha morrido e as outras duas meninas ainda estejam vivas. Uma pista para ter ocorrido só a morte da Maria ela deixa ao dizer que "Maria dizia sempre a mesma coisa, e depois que ela morreu, não ficou mais a mesma coisa" (239). O fato de "A vida não ser mais a mesma", aliás, é algo em que Lizzie insiste desde o começo (183). Maria, de fato, faz praticamente a mesmíssima coisa ao longo do poema: sorri e dá bom dia. Às outras meninas são atribuídos predicados diferentes (uma é bela, a outra é inteligente), e atividades diferentes (uma abre a janela, a outra ergue a cortina), mas Maria não tem predicados aparentes e faz o mesmo, sempre: olha, sorri e dá bom dia. A vida não será a mesma sem ela, e o eu lírico se entristece com isso. Talvez mais importante que a bondade de Maria seja sua constância: o fato de ela estar sempre lá, a sorrir, o que aparentemente é um valor prezado pela leitora Lizzie. Interessante observar que, se algumas crianças do Vera 2 viram a 'falta de ação' de Maria como um defeito, pois ela não fazia tarefas como as outras duas meninas ("Maria só ficava sorrindo na janela e dando bom dia", disse Léo

no turno 523 do Vera 2), Lizzie vê nessa rotina, nessa constância, o grande motivo para Maria ser amada: foi a perda dessa constância que teria feito o eu lírico sofrer. Gwen concorda com Lizzie em que talvez só Maria tenha morrido, mas o motivo que ela dá é a ênfase na saudade da Maria, "our heart's deepest longing" (turno 243). Maria morreu, mas as outras meninas ainda estariam vivas, por isso a saudade da Maria seria mais intensa do que a saudade das outras meninas.

Para Pam, "as meninas morreram ou foram para outro lugar" porque o eu lírico se lembra de todas, não só de Maria (245). April, por sua vez, acha que elas podem ser mais velhas, e imagina que as três morreram, pois tem a impressão que o eu lírico está apontando para os túmulos ao descrevê-las (249). Ben não fala em morte nem mudança, mas em sua fala está implícito que elas não estão mais onde estariam: ele imagina que o eu lírico passa pela varanda delas, e tem um *flashback* que o faz pensar nelas (253/255).

Exceto talvez por Lizzie e April, que têm o cuidado de dizer "ele ou ela" para falar do eu lírico, a maioria das crianças usa "ele": "ele sente saudade"; "ele se lembra de cada uma"; "ele olha pra janela", e então, com o intuito de fazê-las pensar, pergunto se, para elas, a pessoa "que lembra das meninas" seria um homem ou uma mulher (261).

Excerto 5 – Conjecturando sobre quem é o eu lírico: I

261	Telma	Vocês acham que quem se lembra das meninas é homem ou mulher?
264	Jesslyn	Eu acho que é <u>homem, porque a mãe deve ter falecido, e uns anos depois as meninas também faleceram, e é como a April falou, o pai vai visitar os túmulos...</u> e é isso.
265	Telma	Então vocês acham que a mãe faleceu, e as meninas também, e todas eram filhas dele, eles eram uma família, e a mãe faleceu...
266	Children	Isso.
267	Telma	Mas alguém fala aqui "NÓS vamos sentir saudade" [<i>WE will miss</i>]. O que quer dizer "NÓS vamos sentir saudade"? [<i>WE will miss</i>]? ((Jesslyn e April levantam as mãos))
269	Jesslyn	Eu acho que fala "nós" porque <u>são os amigos do pai, e eles eram amigos muito chegados...</u>
271	April	Acho que são <u>o pai e a mãe</u> e, como falaram, eles estão apontando pros túmulos... porque fala "nós vamos sentir falta de cada menina na janela" [<i>we will miss each girl at the</i>

- window*], porque... Jesslyn disse que a mãe faleceu e são os amigos do pai, mas os amigos do pai não devem conhecer essas três meninas... eles podem ter ouvido falar delas, mas não conheceram elas.
- 275 Jonathan Eu acho que ele voltou da Guerra, e a mãe e as meninas tinham sido bombardeadas... e aí todos os amigos dele também lutaram na guerra, que nem ele. Então eles foram visitar os túmulos, e o resto é igual...
- 281 Lizzie Eu acho que todas as meninas devem ser filhas dela ou dele, e aí então... elas devem ter morrido de algum jeito, tipo, uma deve ter morrido num acidente de carro, e aí a outra num incêndio na casa...
- 282 ((risos))
- 283 Lizzie E aí finalmente, quando ele voltou, só sobrava uma. Ele falou que não ia deixar essa morrer, mas aí ele deixou, e então ele ficou pensando em como ele pôde deixar elas morrerem ...

Com o intuito de fazê-las pensar no motivo de estarem usando "ele" para falar do sujeito poético, perguntei às crianças se elas achavam que quem sentia saudade das meninas era homem ou mulher. Para Jesslyn é homem porque o pai iria visitar o túmulo da mulher e das filhas no cemitério, conforme April tinha dito (264). Eu então jogo uma dúvida ao lembrar que no verso sobre as saudades, o sujeito está no plural, "we" (267) e Jesslyn então argumenta que talvez sejam os amigos do pai falando, pois eles eram muito unidos (269). Já April (que se preocupava em chamar o eu lírico de 'ele ou ela', como no turno 249) acha que deve ser o pai e a mãe, pois os amigos do pai não conheceriam as meninas pessoalmente, mas apenas de ouvir falar (271).

Jonathan, que na vivência com "The Blue Boy" sugerira que o poema se passava na Guerra, volta a considerá-la: o pai estaria lutando no front e, ao voltar da guerra a família já estaria morta, pois a casa tinha sido bombardeada. O sujeito "we" seria, então, o pai das meninas junto com os amigos do pai, que também teriam voltado da guerra e teriam acompanhado o amigo ao cemitério, para visitar os túmulos.

Como discutido na vivência com "The Blue Boy" em Thriplow (Excerto 7), estávamos em novembro, época em que se celebra o *Remembrance Day*, em homenagem aos mortos na Guerra, então de certa forma é natural que Jonathan situasse os poemas naquele período trágico, uma vez que a interpretação que as crianças davam

aos verbos no passado, levava-as a pensar em morte. Não se deve descartar também o fator "clima antigo": ao usar a palavra "*dear*", a personagem Maria pode ter circunscrito o poema a um momento do passado, quando crianças ainda falavam "*dear*", como dá a entender a leitora April que fala em "*olden times*" (329), discutido um pouco mais à frente, no Excerto 8.

Talvez influenciada pela dramaticidade de Jonathan, e talvez também pela intensidade do verso em inglês "*my heart's deepest longing*", Lizzie imagina mortes dramáticas para as meninas. Para ela (e aqui ela começa a chamar o eu lírico de "ele", decerto convencida pela narrativa de Jonathan), é o pai que sente saudades, ao voltar da guerra e se deparar com duas filhas mortas (281); a terceira, que estaria viva, morre também: nos dizeres de Lizzie, "o pai deixa ela morrer" (283), isto é, aparentemente o pai não ministra os cuidados necessários para manter a menina viva. Lizzie não nomeia as meninas, mas possivelmente a última a morrer teria sido Maria, o que justificaria o pai ter mais saudades dela, devido ao remorso, já que ele talvez pudesse tê-la salvo, pois era a única viva quando voltou da guerra. Mas não só isso. No fim da vivência, ficará claro que algumas crianças confundiram "*longing*" [saudade] com "*longest*" [mais longo], e interpretaram Maria como "a que viveu o tempo mais longo" (turno 322, Excerto 9).

Hazel, assim como Lizzie, também usa a expressão "*he let her die*" (285), indicando certa expectativa quanto ao papel de pai que neste caso não foi cumprido. Ao dizer "ele deixou ela morrer" (285), Hazel sugere que o pai pecou por negligência, embora ela ao mesmo tempo tenha dito que "o pai não foi responsável pela morte das filhas": "Ele não é responsável, elas simplesmente morreram, mas ele ficou muito perturbado porque ele não cuidou delas tão bem quanto deveria ter cuidado." (287).

Excerto 6 – Conjecturando sobre quem é o eu lírico: II

A leitura de que são os pais que sentem saudade é plausível e válida, e eu mesma tendo a fazer essa leitura, mas intencionalmente provoco outra discussão ao perguntar outra vez sobre o sujeito "*we*": se "*we*" fosse mesmo o pai e a mãe, será que eles não diriam 'sentiremos saudade das nossas filhas' ["*we will miss our children*"] em lugar de falar que sentirão saudade de 'cada menina' que vivia na janela ["*we will miss each girl at the window*"]?

- 288 Telma Certo, mas eu tenho uma dúvida... Vocês acham que é o pai e a mãe, porque fala "nós", talvez... mas será que o pai ou a mãe diriam "cada menina na janela"? Talvez eles dissessem "vamos sentir falta de nossas filhas". O que vocês acham?
- 289 Hazel Agora que você falou isso, eu acho que não são a mãe e o pai, são, tipo, peessoas da cidade que passam por ali, talvez quando vão fazer compras, ou quando vão passear com o cachorro... e elas veem as meninas na janela, mas então as meninas falecem, e aí as pessoas ficam contando pros outros que elas conheciam as meninas...
- 291 April Pode ser como o Jonathan falou... tinha uma Guerra e a casa delas foi bombardeada e aí elas morreram, as meninas morreram, a família morreu, mas talvez as tias e primas conheciam elas como "as meninas na janela", e aí elas foram visitar os túmulos e começaram a contar pra todo mundo o que elas pensavam das meninas, e a descrever como elas eram...

Hazel e April respondem à minha provocação, concordando. Hazel reflete e diz que então não eram os pais, mas moradores da mesma cidade que conheciam as meninas, pois passavam pela casa delas quando iam às compras, ou quando passeavam com o cachorro, e viam as meninas na janela (289), algo semelhante ao que Ben tinha sugerido anteriormente (253). A diferença é que, para Ben, elas não morreram. April concorda com Hazel: talvez as meninas e os pais tenham morrido durante o bombardeio, e as tias e primas das meninas é que foram ao cemitério visitar os túmulos e contar a todos o que sabiam sobre as meninas (291).

Excerto 7 – Conjecturas sobre o destino das meninas: recapitulando e novas ideias: II

- 298 Pam Eu acho que o pai delas foi pra Guerra, porque é o trabalho dele, e a mãe ainda está viva. Mas aí a mãe morre, e ele tem de voltar pra cuidar das meninas, mas aí as meninas morrem, porque fala aqui "Arabelle ERA a menina mais bela" [Arabelle WAS the prettiest girl], então eu acho que a Arabelle morreu, sim, mas não sei dizer se a Caroline morreu também, mas o pai voltou pra cuidar delas e tal, e aí ele morreu.
- 300 April Fala aqui "Caroline TINHA a mente mais brilhante" [Caroline HAD the cleverest mind].
- 301 Hazel Ela "TINHA a mente mais brilhante" [HAD the cleverest mind], mas aí ela faleceu, então quer dizer que ela não tem

- mais. É isso o que quer dizer, porque todos os verbos estão no passado...
- 302 Telma Sim, os verbos estão no passado, mas pode ser TAMBÉM como o Ben falou antes, que elas foram pra faculdade...
- 303 Gwen Ou então pode ser que elas não fazem mais o que elas costumavam fazer... elas devem ter amadurecido, tipo, elas deviam fazer desenhos nos livros ou nos cadernos, e aí elas cresceram e não desenhavam mais, e aí os pais delas queriam ver os desenhos, só que elas não desenhavam mais...
- 314 Lizzie Eu acho que foi um homem que escreveu isso, porque ele tinha três filhas chamadas Arabella, Caroline e Maria, e elas meio que já são adultas agora, e querem ter a própria vida, aí ele pensa muito nelas, lembra do que elas costumavam fazer, só que agora ele não vê elas mais.

Após um tipo de digressão, provocada por minha pergunta no Excerto 6, as crianças voltam a falar sobre a lacuna aparentemente mais significativa para elas neste poema: o que teria acontecido às meninas. Pam (298) e April (300) recorrem aos verbos no passado para expressar sua convicção de que as meninas morreram, em que são secundadas por Hazel, porque "todos os verbos estão no passado" (301). Eu tento outra vez lembrar que embora o verbo esteja no passado, o argumento de Ben TAMBÉM poderia estar certo, e elas poderiam ter ido pra faculdade (302) e Gwen, então, pensa em outra alternativa: talvez elas tenham mudado seu jeito de ser, e "amadurecido" (303). Lizzie não cita especificamente Gwen, mas ela retoma a ideia da colega ao dizer que acha que as meninas cresceram, querem levar a própria vida, e por isso o pai já não as vê com tanta frequência e tem saudades (314).

Excerto 8 – Forma: Estrofe exclusiva e modo peculiar de falar de Maria

- 307 Jewel Eu acho que as três meninas... Arabelle e Caroline eram crianças, e a Maria era mãe delas, e aí as três morreram, porque o que a Maria falava parece com coisas que um adulto falaria...
- 308 April "Bom dia, querida..."
- 312 April Eu concordo com a Jewel, porque fala que a Maria fala "Bom dia, querida" e é meio que... uma mãe falaria isso, tipo, "Bom dia, queridas" pras filhas, então... elas devem ter morrido e deve ser só o pai... eu tinha falado que era o pai e a mãe... mas agora eu acho que era o pai e talvez as tias e as primas...

- 323 Hazel Porque talvez a Maria, voltando ao que Gwen meio que disse no começo, provavelmente ela era a irmã mais velha, então eles provavelmente estão dizendo que... Porque no fim, perto do último parágrafo, fala "vamos sentir saudade de cada menina" [*we will miss each girl at the window*] e blá-blá-blá... "uma que se chamava Arabelle, outra que se chamava Caroline" [*one who was called Arabelle, another who was called Caroline*], então duas meninas compartilham um parágrafo, mas a Maria tem um parágrafo só dela, como se ela fosse muito importante, então ela é realmente, assim como a Florence Nightingale é muito importante, ela deve ser importante pra família dela, ela provavelmente é assim... então provavelmente é por isso que eles.....
- 327 April Eu meio que mudei de ideia sobre a Maria ser a mãe, porque o título é "Meninas na janela" [*Girls at the window*] ((risos)) e se a Maria fosse a mãe, seria tipo "Meninas e mãe" [*Girls and mom*] ou algo assim.
- 329 April E por ser "Meninas na janela" [*Girls at the window*], eu mudei de ideia sobre a Maria, então pode ser, tipo, no tempo antigo... Aí a Maria era a mais velha e mais madura, por isso ela diz "Bom dia, querida" ou talvez então... ou a Maria é tipo... hã... tipo... Maria é uma empregada ou algo assim, e aí ela sempre cuidou da Caroline e da Arabelle porque a mãe pode ter morrido... e o pai também pode ter morrido...
- 334 Jewel Eu meio que concordo com a April... que a Maria era a mais velha de todas, e eu acho que o pai e a mãe... gostavam mais dela, porque parece que ela é... porque ela tem um trecho só dela...

Houve certa flutuação nas convicções das crianças sobre o destino das meninas (morte, mudança, amadurecimento), conforme os argumentos se desenvolviam. A ideia de que Maria poderia ser a mãe ou a irmã mais velha das outras duas também flutuou, com uma tendência a ver Maria como a 'mais importante', como nos mostram as falas deste excerto.

Jewel retoma o fato de Maria se expressar de maneira adulta, o que faria dela a mãe de Arabelle e Caroline (307), no que é secundada por April, que já havia observado isso antes (312). Hazel, porém, chama a atenção para o verso "*we will miss each girl at the window*" [nós vamos sentir falta de cada menina na janela] para destacar que as três ficavam na janela, o que incluiria Maria. Hazel, no entanto, observa que Arabelle e Caroline compartilham um parágrafo, enquanto Maria tem o próprio parágrafo; donde

ela conclui que Maria seria a "mais importante" (323). Ao notar que a distribuição estrófica do poema confirma a semântica ao dar uma estrofe inteira para Maria, Hazel lembra-se de Florence Nightingale, enfermeira britânica nascida no século 19, notável por sua contribuição pioneira à enfermagem, no tratamento a feridos na Guerra da Crimeia. Hazel compara a importância de Maria à de Florence. Temos outra vez o tema da guerra trazido à baila, ainda que indiretamente, por meio de uma personagem feminina importante. Essa menção de Hazel me faz considerar ainda mais plausível a hipótese de que as crianças trouxeram a guerra à baila por causa do período do ano em que estávamos, às vésperas do *Remembrance Day*.

April então repara no título, e comenta que é *Girls at the window*, o que a leva a reconsiderar a afirmação anterior: Maria deve ser uma menina também e não a mãe, senão o poema seria chamado *Girls and Mom* (327). Além disso, possivelmente inspirada pela lembrança de Hazel sobre uma personagem do século 19, April passa a situar o poema no tempo antigo, o que resolveria a incongruência de uma menina falar "dear": Maria era a mais velha e mais madura, por isso ela fala "Bom dia, querida" (329). Outra maneira de solucionar a incongruência da fala seria fazer de Maria uma empregada ou governanta: "Maria é uma empregada, ou algo assim, e aí ela sempre cuidou da Caroline e da Arabelle" (329). Jewel nesse momento também volta atrás sobre Maria ser a mãe e concorda com April: "Maria deve ser a mais velha de todas, e acho que o pai e a mãe gostavam mais dela porque ela tem um trequinho só dela" (334). O fato de Maria falar algo que as crianças identificam como 'coisa de adulto', mas o poema ainda assim ter um título que fala de 'meninas', levou-as a pensar que talvez o poema fosse ambientado num 'tempo antigo', como sugeriu April (329), que talvez se lembrasse da irmã de Alice acordando-a, à hora do chá: "Acorde, Alice, minha querida! Puxa! Mas que sono comprido você teve!" (CARROLL, 2009, p. 146)

Excerto 9 – Entendendo o sentido de 'longing'

316	April	Eu não entendi direito <i>but our heart's deepest longing</i> .
318	Lizzie	Eu acho que é, tipo, a favorita dele... a filha favorita dele.
319	Telma	A filha favorita dele, talvez? E "deepest longing", alguém sabe explicar?
322	Jesslyn	<u>A que viveu mais tempo [the longest living one].</u>

- 338 Jesslyn Porque eu acho que os pais dela acham que gostam mais dela... ou ela que está vivendo mais tempo...
- 339 Telma Eu tenho aqui... Cadê meu dicionário? Eu trouxe um dicionário. Vocês não entenderam *longing*, não é? Vocês querem procurar pra ver? ((entrego o dicionário para April)) Talvez alguém queira ajudar a explicar o que significa *longing*? Talvez enquanto ela procura...?
- 340 Hazel Eu sei o que *longing* significa... *longing* significa "querer que a pessoa esteja lá".
- 342 Hazel Voltando ao Menino Azul, ele está ansiando [*longing*] por um burrinho, porque ele quer um burrinho.
- 343 Telma É, isso mesmo! Ele está ansiando por um burrinho...
- 344 Hazel Por isso que eu acho que "ansiar" [*longing*] é querer.
- 352 Jonathan Não tem aqui. ((ele não encontra *longing* no dicionário))
- 355 Telma Ah, desculpa, deixa eu ver? Eu não verifiquei antes de comprar...
- 358 Telma Ah, aqui, *longing*... estava na página anterior. Você poderia ler em voz alta pra todo mundo?
- 359 April "Um forte desejo por alguma coisa ou alguém".
- 361 Hazel Eu falei... "Desejo" é alguma coisa que você está querendo...

Próximo ao término da vivência, perguntei às crianças se havia alguma coisa que elas não tinham entendido e April disse que não tinha entendido *our heart's deepest longing* (316). Perguntei, então, ao grupo se alguém gostaria de ajudar a explicar. Lizzie destacou que *longing* se referia à "filha favorita" (318) e Jesslyn disse que talvez fosse *the longest living one*, ou a filha "mais longeva" (322). Só então percebi que as crianças pareciam estar confundindo "longing" (sentimento de saudade) com tempo vivido, ou decorrido, como nas expressões que fazem uso de *long*: *long ago*; *all day long*; *it's been a long time* etc. Como elas aparentemente não haviam entendido "*deepest longing*", elas o aproximavam do que lhes parecia mais inteligível, e o substantivo *longing* (nostalgia, saudade) foi transformado no adjetivo *longest* (mais longo, mais extenso).

Com o advento de sites de busca e outros dispositivos eletrônicos, hoje dicionários impressos quase nunca são usados, e crianças raramente aprendem a consultá-los. Ainda assim, comprei um dicionário escolar inglês com definições

acessíveis a crianças, para ocasiões como esta, em que dúvidas de vocabulário surgissem e o grupo não soubesse construir o significado ajudando-se mutuamente. April quis procurar a palavra, e enquanto ela procurava, sugeri que tentássemos definir por nossa conta (339). Hazel então diz saber o que é *longing*, e dá sua definição: "*longing* é querer que a pessoa esteja lá" (340), e exemplificou com "The Blue Boy", que tínhamos lido na semana anterior: "o menino azul anseia por um burrinho, ele quer um burrinho" (342). Concordei com ela, surpresa e feliz pelo seu acerto e pela alusão ao menino azul. April e Jonathan não conseguem encontrar *longing*, eu aponto onde está, e April lê a definição "um forte desejo por alguma coisa ou alguém" (359). Hazel então exclama: "Eu falei...! Desejo é alguma coisa que você está querendo..." As crianças se satisfazem com a definição e antes de passarmos às ilustrações, pergunto o que elas entendem com *smile from ear to ear*.

Excerto 10 – Conjecturas sobre "smile from ear to ear"

369	Telma	O que vocês entendem por <i>from ear to ear</i> ? Aqui eles falam <i>would smile from ear to ear</i> ?
370	Hazel	Eu acho que ela, tipo, sorria de uma pessoa pra outra... então pode significar que ela sorria pra uma pessoa... mas ela queria ter certeza de sorrir praquela pessoa... tipo, <u>na orelha de uma pessoa, depois na orelha de outra pessoa, quer dizer, de uma pessoa pra outra...</u> (Ela não deixava de sorrir pra ninguém)
372	April	Eu acho que significa que ela é <u>meio que a mais feliz de todas, ela sempre tem um sorriso no rosto, e ela é a mais feliz...</u>
373	Telma	Vocês podem demonstrar como é um sorriso, tipo, <i>from ear to ear</i> ?
374	April	Literalmente não, mas... ((risos))
375	Telma	Não é um sorriso que vai daqui até aqui? Não? ((eu aponto de uma orelha a outra e todos riem))

((risadas)) |
376	Hazel	Ia ser um sorriso muito esquisito, fazendo assim hm::::: ((risos))
377	April	Eu acho que quer dizer que <u>ela é a mais feliz...</u>
378	Telma	Então ela é feliz e sorri muito. É isso?
379	Pam	Eu acho que quer dizer... (tipo Amy), ela conta pra um, depois ela conta a mesma coisa pro outro, então ela conta

pros dois, mas é tipo, orelha a orelha...

380 Telma Ok, então "de orelha a orelha" é tipo, muita gente... Ok, tudo bem.

A versão de "As meninas" me reservava ainda outra surpresa, como visto neste fragmento: a expressão *from ear to ear*, que eu julgava de uso comum, era totalmente desconhecida das crianças, embora elas a tenham interpretado de maneira satisfatória, ao considerar que Maria era muito sorridente. Hazel disse que *from ear to ear* significava que Maria sorria para uma pessoa, depois sorria para outra, e não deixava de sorrir para ninguém (370), algo semelhante ao que Pam disse: Maria falaria bom dia para uma pessoa, e depois para outra, indo de uma pessoa a outra, de uma orelha a outra (379). Aparentemente, ambas associaram a expressão à brincadeira de telefone sem fio, em que uma informação é transmitida de uma pessoa a outra, cochichada ao pé do ouvido. April, por sua vez, interpretou como se Maria fosse a mais feliz, e sempre tivesse um sorriso no rosto (372). Interessante notar que elas não fizeram a associação com o lado 'concreto' da expressão, digamos, a menina ter um sorriso largo, que começasse numa orelha e terminasse na outra, como sugeri (375), para gáudio geral.

A professora assistente Becky informa que teremos tempo para fazer as ilustrações, e as crianças então se espalham pelo chão, sentadas, ou deitadas de bruços, e passam a desenhar enquanto conversam e trocam impressões sobre seus desenhos.

4.2.3.2 Síntese e discussão dos resultados de 'Girls at the window': Thriplow

De maneira geral, o 'desaparecimento' das meninas, associado ao uso do verbo no passado para falar sobre elas e a saudade que o sujeito poético sente delas levou as crianças de Thriplow a interpretarem que as meninas do poema "Girls at the window" tinham morrido. Elas fizeram as mais diversas conjecturas sobre o tipo de morte que Maria, Caroline e Arabelle poderiam ter tido, e a dor que essa morte teria provocado no sujeito poético. Mesmo quando o garoto Ben propôs a solução alternativa de as meninas terem mudado de cidade e ido para a faculdade (escapando, assim, da nota triste de uma morte factual), e mesmo que eu tenha revozeado essa alternativa mais de uma vez para lembrar ao restante do grupo sobre essa possibilidade, o desfecho preferencial continuou sendo a morte de fato. Assim, de um modo geral, o poema apresentou uma nota triste,

lúgubre, pois as crianças imaginaram que o pai (ou o pai e a mãe, ou o pai e seus amigos) visitava as meninas no cemitério e apontava para os túmulos onde elas estavam, enquanto se recordava delas.

Enquanto April e Hazel e Lizzie e Gwen conjecturavam sobre a morte das meninas, Jonathan refletia sobre como elas teriam morrido: em uma das soluções, ele imagina que o pai voltou da guerra e encontrou a casa bombardeada e toda sua família morta; na outra solução, o pai também voltava da guerra, e apenas a mãe tinha morrido no bombardeio, porém as crianças acabavam morrendo também, pois ele não conseguia nem água nem comida para lhes dar. Da primeira vez que Jonathan falou em guerra eu me surpreendi, mas não precisei ir longe para encontrar uma explicação *top-down*, descendente, isto é, alguma explicação em algum conhecimento extratextual em que ele se baseara: as vivências em Thriplow ocorreram ao longo do mês de Novembro, quando se celebra o *Remembrance Day* na Inglaterra, em honra aos mortos nos campos de batalha. As escolas promovem visitas a museus, as crianças estudam o período histórico e aprendem sobre a Segunda Guerra e sobre as dificuldades que as pessoas enfrentaram: algumas cidades, como Londres, foram bombardeadas intensamente pelos alemães e houve escassez de água, comida, medicamentos, abrigo – o que pode ter feito Jonathan pensar nessa morte trágica. Mas é possível também que a lembrança de Jonathan tenha componentes *bottom-up*, isto é, alguma informação textual sugestiva, que desencadeou uma rede de associações interpretativas, com uma coisa levando a outra: uma delas seria o vocábulo "dear" na saudação da Maria, *Good morning, dear!*

Como vimos, Gwen supôs que Maria fosse a irmã mais velha, pois ela parecia mais responsável. Ao ouvi-la, April complementou a ideia com um indício textual: Maria sempre falava "Good morning, dear", o que a tornava parecida com uma mãe ou uma irmã mais velha, pois crianças não usam esse linguajar. Para dar conta do sentido do poema, então, e acomodar Maria e seu "dear", April imaginou que Maria seria a mãe de Caroline e Arabelle, e estaríamos conversados. Porém, como o título do poema é "Girls at the window", e não "Girls and Mom", April volta atrás e conclui que as três seriam realmente irmãs, sendo que Maria seria a mais velha, com cerca de dezoito anos, ou mesmo seria uma governanta que cuidava das meninas. Ou então o poema se passaria num tempo antigo, época em que as crianças falavam "dear". Nenhuma das crianças mencionou, mas a Alice, de Lewis Carroll, passa o tempo todo chamando sua

gatinha de "dear Dinah" na obra *Alice no País das Maravilhas*, o que seria um bom argumento para acreditar que o poema se passava num 'tempo antigo': e nesse caso, então, Maria nem precisaria ser a irmã mais velha. O fato é que as associações interpretativas disparadas pelo "dear" podem ter levado Jonathan a imaginar todo o cenário de guerra em que se passava a história de Arabelle, Caroline e Maria, já que o linguajar usado pela menina seria antiquado, ou extemporâneo.

Mas além do inusitado "*dear*" na boca de uma criança, como apontaram as crianças de Thriplow, o uso de *would* pode ter precipitado a ideia de que a história se passava num passado remoto. Ocorre que "would" pode indicar tanto uma atividade feita continuamente no passado – e aí ele vem embebido de um tom nostálgico, ou seja, são atividades que, quando nos lembramos delas, nos dão saudades – quanto uma atividade que deveria ter sido feita, mas, por algum motivo não foi, e em português seria correspondente ao futuro do pretérito. No caso do poema, "would open the window" tanto poderia ser "abria a janela" como "abriria a janela se...". Esta segunda interpretação pode ter colaborado para a ideia da morte e de um cenário longínquo que reverberaram em Hazel, April, Lizzie e Jonathan, especialmente. A mesma ideia, no entanto, passou ao largo de Ben e Gwen, que preferiram imaginar um cenário menos trágico: para Ben, elas foram estudar fora; para Gwen, elas amadureceram e mudaram o jeito de ser, já não fazem o que costumavam fazer na infância, e os pais têm saudades de como elas eram no passado. Ou seja, a interpretação menos trágica, em que "would + verbo" indica passado contínuo, ainda sobrevive no poema, tanto é que April também chega a considerá-la por breves instantes, concordando com Ben e Gwen que as meninas podem ter gradualmente crescido e ido pra faculdade, e o sujeito lírico já não as vê com tanta frequência (218) e por isso tem saudade.

A propósito da saudade, as crianças de Thriplow, notadamente Hazel, observaram que Maria tinha uma estrofe só para ela, o que configurava uma prova de que ela era a mais querida. E como o poema fala que "ela nos cumprimentava com carinho", é porque ela era uma pessoa muito legal (*nice*). Lizzie vê outra qualidade em Maria, além da bondade: a constância. Maria é constante e faz sempre a mesma coisa, todo dia, o que agradaria ao sujeito poético que, depois, sente sua vida mudar quando a menina deixa de existir; e como a saudade do sujeito poético por Maria é mais profunda,

Lizzie chega à conclusão de que só a Maria morreu, e as outras ainda estão vivas. April também conclui que Maria era a mais feliz, pois ela tinha sempre um sorriso no rosto; ela ria para todos, sem distinção, acrescenta Hazel.

Na vivência da semana anterior, ao conjecturar sobre o *Blue* de "The Blue Boy", April havia dito que não estranhava o menino ser azul, porque "talvez eles tenham feito assim pra ficar mais interessante" (...) e que "O poeta que escreveu esse poema deve ter pensado que se o título fosse só "The Boy", ia ficar muito chato" ("The Blue Boy", Thriplow, Excerto 2, turno 104). Destaco esse ponto agora porque as crianças sabem que autores lançam mão de estratégias para deixar o texto mais atraente, sedutor, bonito; e a resposta de April sobre a questão do Blue é prova disso.

Voltando ao poema "Girls at the window": se todas as estrofes da versão rimassem (como o original brasileiro rimava), April e outras crianças leitoras talvez concluíssem que "dear" era uma estratégia para obter rima (como de fato foi), e mesmo estranhando que uma criança o dissesse, talvez não fizessem dele um foco para elucidação do poema. "Dear" acabou se transformando numa chave que abriu um portal para muitas outras interpretações. Maria continuou sendo vista como bondosa ou boazinha ("kind", "nice"), mas seu lado alegre, destacado pelas crianças brasileiras, não gerou comentários espontâneos dos leitores ingleses, e só surgiu quando lhes perguntei o que entendiam como "smile from ear to ear".

Assim, a partir das leituras que este grupo de Thriplow me forneceu, pude identificar que algumas de minhas opções tradutórias inadvertidamente provocaram alguns "tropeços" na leitura, digamos assim. Recapitulando: por não ser termo de uso corrente entre crianças, "dear" transformou Maria na mãe de Arabela e Caroline; ou em sua irmã mais velha; ou ainda em uma governanta; ou transportou a narrativa para uma época remota, quando crianças ainda tratavam umas às outras de "dear". Embora não incorreto, o uso de "would" em lugar de "used to" para falar de atividades cotidianas do passado, induziu os leitores a se fixarem num desfecho trágico para as meninas, uma vez que a estrutura foi interpretada como futuro do pretérito e as atividades, portanto, teriam sido interrompidas a meio caminho por algum acontecimento repentino, que, no caso da interpretação desse grupo, foi a morte das meninas, como a maioria dos leitores (não todos!) concluiu. Além disso, o uso de "longing" para traduzir saudade elevou o

registro do poema e embora uma das crianças soubesse o significado e tivesse ajudado as outras a entenderem, ficou evidente que "longing" não é tão corrente quanto nossa cotidiana saudade, pois levou as crianças a cogitarem algumas explicações quase fantasiosas. Por fim, a expressão "smile from ear to ear", indicativa de um sorriso largo, também não era tão corrente quanto eu imaginara, e também provocou interpretações até mesmo divertidas de tão inusitadas.

4.2.4 'Girls at the window': vivência com grupo King David 2

Esta foi a segunda vivência com um dos grupos de crianças matriculadas no Y5 da King David Primary School, de Birmingham. Assim como na primeira vivência, desta participaram cinco meninas – Zaheen (9), Amnyaan (9), Avivah (9), Zunairah (9 anos), e Aleeza (9) – e cinco meninos – Khalid (9), Tom (10), Munir (9), Ali Baqir (10), e Hameed (9), oito deles filhos de famílias muçulmanas: seis de famílias paquistanesas, um de família árabe e um de família bósnia. As outras duas crianças eram um menino judeu de família britânica e uma menina judia de família caribenha. A informação sobre a origem das crianças foi dada pelos próprios pais ao matricularem os filhos na escola. Jovens muçulmanas costumam adotar o *hijab* na adolescência, mas duas meninas desse grupo já usavam o tradicional véu islâmico, aparentemente confirmando a tendência de esse uso estar sendo adotado cada vez mais cedo.

Assim como em todas as sessões do Pensar Alto realizadas na King David, esta vivência também se deu na sala SEND Room, vizinha ao pátio dos fundos e à sala de música. As crianças chegaram animadas e alegres. Ali Baqir cantarolava "Brasil, Brasil" repetidas vezes, no ritmo de Aquarela do Brasil, de Ari Barroso. A Olimpíada do Rio terminara havia poucos meses, e as crianças pareciam entusiasmadas com tudo o que envolvia o Brasil. Ali Baqir, pela natural espontaneidade e pelo gosto por esportes, era o que mais demonstrava esse entusiasmo: diversas vezes ao longo da vivência ele começaria a cantarolar "Brasil, Brasil", sendo às vezes acompanhado pelo colega Khalid, também extrovertido.

Passei os primeiros cinco minutos dessa sessão tirando fotos das ilustrações que eles haviam feito para "The boy and the donkey", versão de "O menino azul", lido no

dia anterior. Enquanto eu fotografava, as crianças me descreviam seus desenhos sucintamente, dando voz àquele menino que queria ou "precisava" de um burrinho: Ali Baqir, por exemplo, incorporou o menino: "Preciso de um burro::!" (59) e desenhou um menino cego (43); já Zaheen disse que desenhar um burrinho era a coisa mais difícil do mundo (118), então ela havia desenhado apenas o menino olhando uma placa e dizendo "Não sei ler. Oh, não!" (78) Outras crianças deram preferência ao burrinho: Amnyaan desenhou o currículo dele, destacando a montanha, a flor e a cor favorita desse burrinho especial (102/103). Tom desenhou o menino, o burrinho e seu currículo, assim como a montanha que o menino queria conhecer e outros detalhes, mas enfatizou que tudo estava na imaginação do menino: "Tudo isso está na cabeça dele" (110/113). Munir também desenhou o menino e o burro, num jardim, soltos no mundo (20/21). Avivah desenhou o burro e o menino, e os fez cheios de detalhes, com um menino que sonhava com montanhas nevadas, e um burrinho que sonhava com o menino (34/36). Aleeza desenhou o burro lendo um livro "porque ele gostava de estar informado" (72).

Após a sessão de fotos, anunciei que leríamos outro poema, e Aleeza comemorou "Próximo poema! Poema! Poema! Poema!" (132), provocando risos. No entanto tive de atrasar a leitura do novo poema mais alguns minutos, pois as crianças não tinham trazido a etiqueta feita no dia anterior, e que servia para identificá-los e me ajudar a memorizar seus nomes. Enquanto escreviam e pintavam o nome nas etiquetas, aproveitei para lhes perguntar o que eles entendiam por "poema".

Do turno 180 ao turno 236, as crianças conversam sobre as formas de poemas. Amnyaan diz que há diferentes tipos de poemas, que podem ser rimados ou não, e conta como é feito um acróstico com a palavra 'bullying' (180-183). Tom enfatiza que "diferentes poemas podem fazer a gente sentir coisas muito diferentes" (188). Avivah comenta que poemas não têm necessariamente uma história, e que cada um é sobre alguma coisa (199). Revozeio o que eles disseram, e lhes pergunto sobre o poema lido no dia anterior, "The boy and the donkey". Tom cita as rimas *walk* e *talk* (220). Hameed o ajuda e cita *say* e *way* e *imagination* e *ocean* (223-225). Quando terminam de escrever as etiquetas, distribuo as folhas impressas com "Girls at the window" para lerem em silêncio antes de ouvirmos a gravação.

Destaco e comento, a seguir, os Excertos mais significativos no que concerne a interpretação das crianças sobre "Girls at the window", lembrando que a transcrição integral da vivência, em inglês, pode ser encontrada no Apêndice.

4.2.4.1 Excertos comentados da vivência 'Girls at the window': King David 2

Com 55 minutos e 836 turnos, esta foi uma das sessões mais longas. Descontados, porém, os 15 minutos iniciais gastos com fotografar as ilustrações do poema anterior e pintar o nome nas etiquetas, e os cinco minutos finais, quando as crianças começaram a desenhar as ilustrações do dia, a sessão se reduz a menos de 40 minutos, e 450 turnos. Destes, 160 são falas minhas, e mais uma vez ocupo um terço do tempo, revozeando e organizando as falas. Os mais participativos foram Ali Baqir, Tom e Munir, entre os meninos, e Aleeza e Amnyaan entre as meninas. Meiga, Avivah falou pouco, e sempre em tom suave. Para registrar suas falas, era preciso deslocar o gravador para perto dela. No entanto, ela foi bastante expressiva em se tratando das ilustrações.

Excerto 1 – A leitura em voz alta suscitando entendimento e performance

361	Zunairah	Arabelle abria a janela.
362	Avivah	Caroline erguia a persiana.
365	Hameed	E Maria sorria de orelha a orelha: 'Bom dia, querida!'
366	Munir	<u>Arabelle era a menina mais bela!</u>
367	Khalid ((alto))	<u>Caroline tinha a MENte mais briLHANTe!</u>
368	Ali Baqir ((fica de pé e gesticula, dramático))	E Maria sorria de orelha a orelha! <u>Ok?</u>
369	Crianças	((muitas risadas))
370	Telma ((para Ali))	E o que que ela dizia? Ela sorria de orelha a orelha e..?
371	Ali Baqir	Ela cumprimentava todos com carinho: 'Bom dia, queridos!'
372	Aleeza	Nós vamos sentir falta de cada menina na janela, elas vão estar sempre na nossa lembrança...
373	Khalid ((murmura))	<u>A gente pode fazer outra vez? A gente pode fazer outra vez?</u>
375	Aleeza	Uma que se chamava Arabelle, outra que se chamava Caroline.
376	Zaheen	Mas o anseio mais profundo do nosso coração é Maria, Maria, Maria, que costumava nos cumprimentar com carinho: 'Bom dia, queridos!'

377	Ali Baqir	<u>Maria sorria de orelha a orelha!!</u>
378	Telma	Ok, vamos fazer outra vez, então?
379	Crianças	Êê:::ê!!!
382	Amnyaan	Arabelle abria a janela.
383	Tom	Caroline erguia a persiana.
384	Zunairah	E Maria sorria de orelha a orelha: "Bom dia, querida!"
386	Avivah	Arabelle era a menina mais bela.
387	Hameed	Caroline tinha a mente mais brilhante.
388	Munir	E Maria sorria de orelha a orelha: "Bom dia, <u>Ali</u> ".
389	Todos	((risos))
390	Khalid ((alto; muda para voz fininha para falar 'Caroline'))	Nós vamos sentir falta de cada menina na janela:::a! Elas vão estar sempre na nossa lembra:::ança! Uma que se chamava Arabelle! Outra que se chamava <u>Caroline</u> !
391	Todos	((risadas))
392	Ali Baqir ((fica de pé e gesticula, dramático))	Mas o anseio mais profundo do nosso coração é <u>MARIA!</u> <u>MARIA! MARIA..!</u>
393	Todos	((gargalhadas))
394	Ali Baqir ((ainda em tom dramático))	...que costumava nos cumprimentar com muito CARINHO! 'Bom dia, QUERIDOS!'
395	Todos	((muitas risadas))
396	Munir	Mas o anseio mais profundo do nosso coração é Maria, Maria, Maria..! que costumava nos cumprimentar com mui:::to carinho! 'Bom dia, queridos!'

As crianças desse grupo se divertiram especialmente com este poema, lido por elas três vezes, em voz alta. A primeira leitura foi relativamente normal, a segunda apresentou mudanças com cacos e exclamações e a terceira culminou com Ali Baqir levantando-se da cadeira, lançando os braços para o alto, e declamando extremadamente o verso "Maria, Maria, Maria" da última estrofe, que por acaso lhe coube. O longo fragmento acima reúne a segunda e a terceira leituras, das quais comentarei alguns turnos. No turno 366, Munir lê o verso com uma ênfase exclamativa que não havia no original, nele já colocando sua própria interpretação, algo que Khalid também faz depois (turno 367). Ali Baqir, em seguida, dá ainda mais ênfase ao se levantar da cadeira e gesticular, acrescentando os cacos "ok" e "other", inexistentes no verso original (turno 368).

Interpretei o "other", que ele incluiu em "from ear to *other* ear", como sinal de que ele próprio entendeu a expressão "from ear to ear" como 'sorriso largo' e que Maria sorria de uma orelha à "outra orelha".

Como Ali Baqir havia concluído a estrofe sem aludir ao "bom dia" da Maria, perguntei a ele o que Maria tinha dito, e ele respondeu, também declamando: "Ela cumprimentava todos com carinho! 'Bom dia, queridos!'" (371). O interessante dos cacos "everyone" e "dears" (no plural) que Ali introduz é a interpretação que ele faz e nos deixa ver: ao usar "todos" (deveria ser 'nós'), demonstra ter entendido que Maria era simpática com todos, sem distinção. Na sua leitura, o sujeito "nós" do original ("we will miss each girl") que sente saudade ("our heart's deepest longing") se converte em 'todos', o que inclui o próprio menino leitor. O "todos" (everyone) é reiterado por ele ao declamar "queridos" (dears) no plural, diferentemente do texto, onde se lê o singular "dear". Destaco também o fato de ele ter incorporado, nesse verso, a expressão "greeted lovingly" que só aparece na última estrofe do poema. Após apenas duas leituras em voz alta, ele memorizara esse trecho e o usava a seu bel prazer, com uma pequena, mas interessante releitura.

Ainda nesse mesmo fragmento, Khalid pede que a gente faça a leitura uma vez mais (373), evidentemente porque está se divertindo, mas porque quer, ele também, dar sua própria ênfase ao poema, o que fará a seguir, na terceira leitura, que começa no turno 382. Na terceira leitura, uma das estrofes com "Good morning, dear" cai com Munir, que substitui o "dear" pelo nome do amigo "Ali", provocando risos (388). Na sequência, Khalid, também empolgado, declama a estrofe que lhe coube a plenos pulmões (390), alongando a vogal final em "window" (janela) e em "mind" (mente, lembrança). No último verso dessa estrofe, Khalid faz uma pausa digna de suspense antes de pronunciar o nome "Caroline", o que nos fez pensar que ele diria outro nome, talvez de alguma criança do grupo, o que não se confirmou, mas provocou riso. Ali Baqir, então, empresta toda sua verve cômico-dramática à última estrofe, destacando as palavras significativas "heart's", "deepest" e "longing" como se houvesse um ponto final depois de cada uma, e "Maria" como se houvesse uma exclamação depois de cada nome. Ali parece clamar o nome Maria, provocando gargalhadas no grupo. O finzinho é quase apoteótico: ele brada tanto "lovingly" quanto "dear", o que dá uma roupagem nada terna a 'lovingly' (que embutiria um quê de meiguice (turno 394)). A sala vem abaixo de tanto rir, e Munir então, também lê essa última estrofe do seu próprio jeito, sem muito drama, mas enfatizando o intensificador "so", relativamente mais próximo da interpretação ouvida na gravação.

Excerto 2 – Forma: é um poema rimado ou não?

- 397 Telma Ok, foi muito legal a leitura que vocês fizeram. Vocês se divertiram tanto! Vocês acham que é um poema engraçado ou não muito? O que vocês acham?
- 398 Ali Baqir Eu que fiz ele ficar engraçado, eu que fiz ele ficar engraçado!
- 400 Aleeza É um poema rimado.
- 402 Telma É um poema rimado? Onde é que rima?
- 403 Munir ((murmúrio)) Não rima.
- 404 Amnyaan *Lovingly* [Carinho].
- 405 Aleeza Dear e ear [Querida e orelha].
- 408 Zaheen Aqui fala: "E Maria sorria de orelha a orelha: 'Bom dia, querida!'. 'Orelha e "querida". [*And Maria just smiled from ear to ear: 'Good morning, dear'.*] 'Ear' and 'dear'."]
- 409 Telma Quer dizer que 'ear' [orelha], 'dear' [querida] e 'Maria' rimam?
- 410 Zaheen Não. 'Ear' e 'dear'.
- 411 Telma Ear e dear, ok. E tem alguma outra rima além de 'ear' e 'dear'?
- 412 Tom Sim, 'Maria', também. Do jeito que é pronunciado, "Mareea". E "ea", "dea".
- 417 Amnyaan Aqui fala "Uma que se chamava Arabelle, outra que se chamava Caroline". Ah, não é este, é o outro. Aqui: "Mas o ANSEIO mais profundo do nosso coração é Maria, Maria, Maria, que costumava nos cumprimentar com CARINHO" [*But our heart's deepest LONGING is Maria, Maria, Maria, who used to greet us so LOVINGLY...*"]
- 418 Telma Oh, *lovingly* e *longing* rimam? É isso...?
- 426 Khalid Professora? Eu gosto desse: "Nós vamos sentir falta de cada menina na jaNELA, elas vão estar sempre na nossa lemBRANÇA, uma que se chamava Arabelle, outra que se chamava CaroLINE" [*"We will miss each girl-at-the-windOw, they will always be on our MIND, one who was called Arabelle, and another who was called CaroLINE"*]
- 429 Telma E você acha que rima, 'Caroline' e 'mind'? Ou não muito?
- 430 Várias crianças Sim.
- 431 Tom Rima, sim! Rima, sim!
- 434 Munir Sim, eu acho que rima.

Depois da declamação eufórica de Ali Baqir, pergunto ao grupo o que eles acharam do poema (397). Ali Baqir responde que ele fez o poema ficar engraçado (398), e Aleeza diz que é um poema rimado (400).

A questão sobre o poema ser engraçado, ou não, voltará à baila novamente, mas naquele momento passamos a discutir onde estariam as rimas. Aleeza (405) e Zaheen (408) dizem que "ear" e "dear" rimam, e eu então pergunto se estas rimariam com Maria. Zaheen diz que não (410), mas Tom acredita que sim, pelo modo como Maria é pronunciado, "Mareea", uma vez que *ear* e *dear* em inglês britânico soam como "ea" e "dea" (412), isto é, o "R" praticamente desaparece. Amnyaan então destaca *longing* e *lovingly* (417), que não são propriamente rimas, mas ecoam de maneira semelhante. Khalid então chama nossa atenção para a estrofe de que ele mais gostou, enfatizando as palavras *mind* e *Caroline* (426) e pergunto se elas rimam. Várias crianças respondem que sim (430), entre elas Tom, o mais enfático: "They do, they do!" (431). De fato, quando a vogal tônica ecoa da mesma forma, como é o caso de (mīnd) e (Carolīne), elas podem ser consideradas assonantes. Tom então muda de assunto e começa a discutir a dúvida que pairava no ar, sobre o poema ser engraçado ou não, como veremos no próximo fragmento.

Excerto 3 – Conjecturando sobre o tom do poema e o destino das meninas: I

439	Tom	Eu acho que este poema <u>está mais pra triste</u> , porque fala 'o anseio mais profundo do nosso coração' ['our heart's deepest longing'], então a gente sempre vai lembrar <u>quando elas falecerem...</u>
447	Tom	Se você se lembra de uma coisa, e elas infelizmente deixam de existir, <u>você vai se lembrar pra SEMPRE</u> , então eu acho que deve ser um pouquinho triste.
448	Telma	Então você acha triste porque você acha que elas deixaram de existir.
449	Tom	Sim, e <u>também pelo jeito de falar</u> .
452	Amnyaan	Hmm, tenho dois motivos... eu concordo com o Tom porque fala ' <u>que COSTUMAVA nos cumprimentar com carinho</u> ' [who USED TO greet us so lovingly]
454	Amnyaan	Porque, tipo, se elas faleceram, então elas não poderiam mais fazer isso.
455	Aleeza	<u>Elas não iam cumprimentar mais.</u>
456	Avivah	E a Caroline, fala aqui, ' <u>ABRIA a janela</u> '
458	Amnyaan	<u>E também... eu não acho que rima...</u> Soa como se rimasse, mas não rima.

Instado por uma pergunta anterior, sobre se o poema seria engraçado ou não, Tom explica que acha o poema "um pouco triste": "Se você se lembra de uma coisa, que infelizmente deixa de existir, você vai se lembrar pra SEMPRE, por isso acho meio triste" (447).

Amnyaan concorda com Tom baseando seu argumento nos verbos no passado: "COSTUMAVA nos cumprimentar" (452). Aleeza (455) e Avivah (456) também contribuem para o mesmo argumento, dos verbos no passado, para argumentar que as meninas morreram.

Mas Tom também observa que o poema é triste não só porque as meninas morreram, mas pelo modo como isso é dito (449), citando o trecho *our heart's deepest longing* [o anseio mais profundo do nosso coração] o que me fez ver que a tradução do verso "nossa profunda saudade" deve soar mais trágica ou lacrimosa do que no poema fonte. Ainda neste fragmento, Amnyaan diz que não acha que o poema rime (458). Lembrando que ela havia dito ter dois motivos para concordar com Tom que o poema era triste (452), o segundo motivo seria a falta de rimas, o que nos leva a crer que, se as rimas fossem mais bem marcadas, o tom geral do poema talvez se tornasse mais lúdico e, portanto, menos triste.

Excerto 4 – Conjecturando sobre o destino das meninas: II

464	Munir	Eu acho que <u>elas se mudaram... pra outro país.</u>
465	Quase todos	O::::h! ((tom surpreso))
466	Telma	Oh, é uma possibilidade! Elas podem ter mudado pra outro lugar, não é que tenham falecido.
467	Hameed e Munir	Sim.
472	Aleeza	Eu ia falar isso que o Munir falou, <u>elas devem ter mudado pra outro país e não querem mais voltar.</u>
473	Munir	É, isso, elas nunca mais voltaram.
478	Zaheen	<u>Eu acho a mesma coisa</u> e... hã... está escrito <u>com verbos no passado.</u>
480	Zaheen	E não tem "eus"...
484	Telma	"eus"?
485	Zaheen	<u>Se tivesse alguma coisa a ver com primeira pessoa, teria alguns "eus"...</u>
486	Telma	A::::h! Sim, não está na primeira pessoa... Sim, okay.

As conjecturas sobre o destino das meninas nesse poema são das mais variadas, abertas que estão à imaginação do leitor. É possível saber o que as meninas faziam no passado (passado este que não sabemos se é remoto ou recente), e saber o que o eu lírico pensa delas e sente por elas no presente, mas o que foi feito delas depende quase

exclusivamente do que cada um puder imaginar. Quando Munir diz que elas podem ter se mudado para outro país (464), há um "Oh!" generalizado de aprovação e surpresa (465). Aleeza prontamente concorda com ele e diz que ia dizer o mesmo (472). Zaheen também concorda, e acrescenta "que está escrito no passado" (478), "e se tivesse alguma coisa a ver com a primeira pessoa, teria alguns 'eus'" (485), dando a entender com isso que é outra pessoa falando sobre as meninas, pois o sujeito não está na primeira pessoa. Se elas se mudaram, quem tem saudades não foi junto, claro. É interessante lembrar que a maioria das crianças ali presentes ou eram imigrantes ou filhas de imigrantes, e a experiência de mudar para outro país não só lhes era familiar, como poderia ter sido vivenciada por muitas delas, o que dá uma coloração mais intensa à observação de Aleeza sobre "elas não quererem mais voltar".

Excerto 5 – Conjecturando sobre o destino das meninas: III

496	Tom	Eu queria dizer... é "costumava dizer"... aqui diz... 'apenas', e, tipo, todas as palavras estão no passado, e "Maria apenas". <u>Não é que Maria ESTÁ sorrindo.</u> O verbo está no <u>passado</u> e acabou. Está tudo no passado.
500	Tom	<u>Ela costumava fazer isso. Ela costumava sorrir, mas não está sorrindo agora.</u>
502	Telma	Ela não está sorrindo agora. E foi isso que fez você pensar que ela faleceu.
503	Tom	Sim.
504	Telma	Mas Munir sugeriu que ela pode ter mudado... Você concorda? É uma possibilidade, não?
505	Tom	Mas a menina... elas podiam fazer exatamente a mesma coisa, e dizer o mesmo para qualquer um, "Bom dia, querida", e podiam fazer isso num outro país...

Tom havia sugerido que as meninas teriam morrido, pois o verbo estava no passado e o eu lírico tinha muitas saudades delas. Ao retomar esse argumento, depois da solução alternativa dada por Munir, de que elas teriam mudado de país, Tom volta a enfatizar que os verbos estão no passado (496/500), o que o fez concluir que elas tinham morrido. Eu pergunto se ele não acha que a solução de Munir também é válida (504), e ele então argumenta que elas poderiam fazer o mesmo num país diferente (505). Tal leitura poderia indicar que ele estava lendo "would" como futuro do pretérito em lugar

de passado contínuo: no caso, teríamos "abriria a janela, ergueria a cortina, sorriria" em lugar de "abria, erguia, sorria", e o futuro do pretérito realmente transmite incerteza e uma sensação de ruptura por algum fato inesperado, como discutido no Excerto 3 da leitura feita em Thriplow, e também no Tópico 4.2.3.2, com considerações sobre Thriplow. No entanto não creio que seja essa a causa, porque o próprio Tom substituiu esse "would" por "used to" no turno 500, em que "used to" assume a função inequívoca de pretérito imperfeito ou passado contínuo: *She used to do this. She used to do it, she is not doing it now*, ou seja, "Ela costumava fazer isso. Ela costumava fazer, mas não está fazendo mais". Lembrando que Tom não é uma das crianças filhas de imigrantes, percebo, em retrospecto, que ele talvez tivesse dificuldade em conceber que as meninas mudassem de país e o sujeito poético, que gostava tanto delas, não as acompanhasse na mudança, ou não fosse vê-las nunca mais, por isso sua insistência em considerar que elas teriam morrido. A meu ver, essa dificuldade de aceitar que alguém querido fique para trás não passou despercebida de Aleeza, que cogitou uma solução que incorporasse também a dúvida de Tom, como veremos a seguir.

Excerto 6 – Conjecturando sobre o destino e as razões das meninas: I

515	Aleeza ((ela começa, e interrompe a frase no meio))	Talvez <u>ela tenha forjado a morte dela pra mudar pra outro país, porque talvez as pessoas perto de onde ela (...)</u>
516	Telma	Talvez ela tenha forjado a morte dela? O que fez você pensar isso? Ela fingiu estar morta pra se mudar pra outro país?
517	Munir	Oh, sim, porque ela provavelmente...
518	Aleeza	Sim. Ela <u>forjou a morte, mas está morando em outro país.</u>
521	Telma	Mas por que ela faria isso? Ela não pode se mudar sem forjar a própria morte?
522	Ali Baqir	Não, ela fingiu que morreu porque <u>estava cansada de ver todo mundo e falar "Bom dia, querida"</u> .
525	Aleeza	Ela <u>devia estar cansada das pessoas, e não gostava delas.</u>
526	Telma	Ah, ela estava cansada das pessoas e queria mudar, mas <u>não tinha coragem de dizer "não gosto de você"</u> e por isso teve de fingir?
527	Tom	Está um pouco dramático isso.
528		((risos))

- 529 Ali Baqir Ela não queria ficar falando "Bom dia, querida! Bom dia, querida!"
- 532 Telma Você acha que a Maria não era sincera quando dizia isso?
- 533 Ali Baqir Acho, porque ela não gostava de ninguém, ela só gosta dela mesma.
- 534 Telma Por quê? O que te faz pensar isso?
- 536 Ali Baqir Porque ela forjou a própria morte e mudou pra outro país...
- 537 Hameed É.
- 538 Zaheen ((começa e interrompe na metade)) Talvez as pessoas não gostassem dela... hã... talvez as pessoas quisessem que (...)
- 539 Amnyaan Eu acho que ela morreu.

Como vimos até aqui, uma das lacunas deste poema dá espaço para que as crianças imaginem inúmeras interpretações e criem diferentes enredos na tentativa de explicar por que as meninas aparentemente pararam de fazer o que costumavam fazer, deixando saudades em quem as conhecia. Até aqui, vimos que Tom imaginou que elas tinham morrido, apoiando-se no fato de os verbos estarem no passado, e a princípio alguns colegas o acompanharam. Um pouco depois, Munir apresentou uma solução alternativa: elas teriam mudado para outro país, o que também é explicado pelos verbos no passado – no caso, então, o poema seria o lamento de alguém que ficou para trás. Várias das crianças aderiram a essa interpretação, como fez Aleeza, acrescentando que elas decerto mudaram para nunca mais voltar. Tom, no entanto, parece não aceitar muito bem a hipótese da mudança para outro país, talvez por estranhar que alguém que sente saudade das meninas, e que certamente seria próximo delas, não as tenha acompanhado na mudança.

Ambas as alternativas, apresentadas por Tom e Munir, são enredos viáveis para preencher a lacuna sobre o destino das meninas, assim como as alternativas apresentadas por outras crianças, em outros grupos e situações, como temos visto ao longo deste capítulo: Arabelle, Caroline e Maria talvez tenham amadurecido, ou ido para a faculdade, ou mudado seu jeito de ser, por exemplo, sugestões vistas em Thriplow. Certamente a experiência de vida de cada leitor tem papel preponderante na

interpretação e no preenchimento das lacunas, e a experiência dessas crianças como imigrantes, ou filhos de imigrantes ou refugiados, torna bastante plausível e real a opção "mudança para outro país", proposta por Munir. Algo que, a meu ver, fica ainda mais evidente no atual fragmento, em vista das peripécias que as crianças imaginam para explicar o motivo de "as meninas" terem mudado para outro país e a razão para o sujeito poético não ter ido junto, pois talvez ele precise divulgar que elas morreram, como tentarei demonstrar.

Neste Excerto, Aleeza argumenta que "Maria deve ter fingido que morreu para se mudar para outro país, porque as pessoas em volta dela talvez..." (515). Ela interrompe a frase antes de terminar, mas voltará a falar sobre esse motivo, agora silenciado, um pouco mais adiante (Excerto 8, turnos 566 e 568). Eu estranhei a ideia da morte forjada, e perguntei "Ela fingiu que morreu para mudar para outro país? O que te levou a pensar isso?" (516), então Aleeza simplesmente responde "Sim, ela fingiu que morreu, mas está vivendo em outro país" (518).

Estudando a sequência dos raciocínios, podemos supor que Aleeza quis "salvar as meninas da morte" e ao mesmo tempo acomodar a dúvida de Tom: ele achava que, se as meninas tivessem mudado, elas poderiam ter continuado a fazer as mesmas coisas no novo país (505). Para saber que elas teriam continuado a fazer as mesmas coisas, o eu lírico teria de ter mudado com elas, ou ao menos teria de manter contato com elas, e então não sentiria tantas saudades e o poema perderia a razão de ser, digamos assim. Na solução proposta por Aleeza, a mudança para outro país ocorre depois da morte forjada: as pessoas que têm saudade ficam no país antigo e não sabem que elas ainda estão vivas (ou fingem que não sabem que elas estão vivas?). No momento dessa discussão, não percebi essa possível intenção de Aleeza e perguntei a ela "Mas a Maria não poderia se mudar sem ter de fingir a própria morte?" (521). Quem responde é Ali Baqir, que diz que Maria fingiu estar morta porque estava cansada de dizer "Good morning, dear" para todo mundo (522). Aleeza concorda, e diz que Maria estava cansada das pessoas, pois não gostava delas. (525).

A meu ver, ambas as respostas revelam certa sensação de opressão: Para Ali Baqir, Maria estava cansada de dizer "bom dia, querido/querida". Por inferência, se ela estava cansada e continuava dizendo, então talvez fosse obrigada a isso.

No caso da resposta de Aleeza, Maria não gostava das pessoas e queria mudar de país para afastar-se delas. Se a alternativa para Maria sair do país era forjar a própria morte, é possível inferir que ela não tinha liberdade de escolha. Se eu tivesse tido essa percepção no momento da discussão, não teria perguntado o que perguntei: "Então ela estava cansada e queria mudar dali, mas não teve coragem de dizer para as pessoas 'Não gosto de você' e por isso fingiu...?" (526). Se a situação em que se vive é de autoritarismo ou de grande opressão, é natural faltar coragem para se dizer o que se pensa. Minha pergunta pode ter dado a entender que a solução encontrada por Maria (de forjar a própria morte para escapar da opressão), teria sido a de alguém covarde. Mas Maria dificilmente poderia dizer o que pensava de um sistema autoritário se estivesse vivendo dentro desse sistema. Aleeza não responde, e quem mais uma vez responde é Ali Baqir, que outra vez diz que Maria fez o que fez porque não queria ficar dizendo "Good morning, dear. Good morning, dear!" (529).

Pergunto, então, às crianças se elas acham que Maria não estava sendo sincera quando dizia "Good morning, dear" (532). Ali Baqir responde, com muita ênfase "É que ela não gostava das pessoas, ela só gosta de si mesma!" (533), e a razão para Ali pensar assim é porque Maria teria se mudado para outro país depois de forjar a morte (536). Nessa altura do debate, se Aleeza via Maria como vítima de opressão, Ali Baqir tinha outra perspectiva e parecia vê-la como egoísta, talvez por ela querer ir embora sem se preocupar com os que ficavam. Zaheen então diz que "Talvez as pessoas não gostassem dela e talvez quisessem..." (538), interrompendo a frase a meio caminho, sem dizer o que as pessoas talvez quisessem de Maria. E Amnyaan, que partilhava da leitura de Tom, apenas diz "Acho que ela morreu" (539).

Foi um fragmento intenso. Percebo, em retrospecto, que as meias-frases talvez indicassem receio de seguir adiante em algum assunto. Logo após Amnyaan dizer "acho que ela morreu", houve uma interrupção provocada por Khalid, à procura de um prendedor de etiquetas, que levou alguns instantes. Ao retomarmos a conversa sobre "As meninas", Tom pede a palavra para defender sua posição sobre o destino das meninas, e todos, de certa forma, reorganizam os pensamentos, como veremos a seguir.

Excerto 7 – Conjecturando sobre o destino e as razões das meninas: II

- 552 Tom Eu só queria dizer que... hã... sei lá... Se elas mudaram pra outro país ou se ela não tinha intenção de dizer o que ela disse, ela não... ninguém ia mencionar, e simplesmente iam dizer... Não iam falar isso, elas iam dizer bom dia pra elas mesmas, elas iam ficar com elas mesmas, elas não iam ficar falando 'bom dia', 'bom dia', elas não iam fazer isso...
- 554 Tom Elas morreram, e foram felizes enquanto faziam o que faziam.
- 557 Tom Porque elas faleceram, eu acho.
- 559 Tom Não entendo por que estão pensando que elas forjaram a própria morte. Elas "abaixavam a persiana", e trabalhavam em equipe: Arabelle, Caroline, e Maria.
- 560 Telma ((revozeando)) Então elas trabalhavam em equipe... uma fazia uma coisa, outra fazia outra...
- 561 Tom E a outra falava bom dia.
- 563 Ali Baqir Uma era bonita, a outra era inteligente...
- 564 Telma E a outra era o quê? Como a Maria era?
- 565 Ali Baqir ((agitado)) Eu acho que elas forjaram a própria morte porque é uma história forjada, e elas forjaram a própria morte porque estão cansadas de erguer a persiana, abrir a janela, e (fingir coisas bonitas...)

Tom começa esse novo fragmento argumentando que, se as meninas não tinham intenção de dizer "bom dia" para as outras pessoas, ou fazer o que faziam, o poema não diria isso e Maria não ficaria dizendo "bom dia, bom dia" (552). Para ele, elas trabalhavam em equipe, cada uma fazendo uma coisa (559). Se para a maior parte do grupo Maria estava em situação de opressão, para Tom ela não estava, e tinha liberdade de fazer e dizer o que bem quisesse, pois ele diz: "Elas eram felizes quando faziam o que faziam" (554) e completa "eu acho que elas faleceram" (557). Em seguida, num depoimento agitado, Ali Baqir afirma que elas forjaram a própria morte porque é uma história forjada, e elas estariam cansadas de erguer a persiana, abrir a janela, e fingir coisas bonitas (turno 565). As meninas estariam cansadas de fazer o que faziam. Será que tudo então estaria envolto em pretensa harmonia, era tudo fachada, e o poema seria inverossímil? Antes de prosseguir, é interessante notar que "Girls at the window" parecia se sustentar como unidade própria, pois gerou discussões e levou a declamações extremadas até mesmo do próprio Ali Baqir. Porém, a reação do garoto neste fragmento dava a entender que algo gerava desconfiança, como se a narrativa não se encaixasse: a história é falsa (565), disse ele.

Excerto 8 – Conjecturando sobre o destino e as razões das meninas: III

- 565 Ali Baqir ((agitado)) Eu acho que elas forjaram a própria morte porque é uma história forjada, e elas forjaram a própria morte porque estão cansadas de erguer a persiana, abrir a janela e (fingir coisas bonitas).
- 566 Aleeza Ela está cansada de trabalhar pra todo mundo, tipo, eles mesmos é que deviam fazer, porque é trabalho deles, e eles estão obrigando ela a fazer o trabalho deles...
- 568 Aleeza E obrigando ela a fazer coisas que ela não queria fazer e que era coisa ruim...
- 569 Telma Ah, entendo... E você, o que você quer dizer, Amnyaan?
- 570 Amnyaan Não concordo com Ali quando ele disse que ninguém gostava... e que ela não era legal com as pessoas, tipo, e eles nunca gostaram dela e que é por isso que ela forjou a própria morte e mudou pra outro país, porque todo mundo parecia gostar dela e...
- 571 Ali Baqir Mas ela não gostava DELES..!
- 572 Amnyaan Tá, mas aqui fala... Parece aqui que ela é, tipo, muito legal e muito boa, porque fala "Arabelle era a menina mais bela", e é, tipo, outra pessoa falando isso delas.
- 573 Telma ((revozeando)) Outra pessoa está falando isso delas.
- 574 Amnyaan E fala "Vamos sentir falta de cada menina", então significa que vão sentir falta dela também.

Alguns turnos antes, quando sugeriu que as meninas tinham forjado a própria morte, Aleeza tinha deixado uma frase no ar, sugerindo alguma coisa em relação às "pessoas perto dela" (515). Agora, talvez motivada pela fala de Ali Baqir sobre as meninas estarem cansadas de fazer as atividades que fazem (565), Aleeza completa a ideia que ficara suspensa, a meu ver: "Ela está cansada de trabalhar para todo mundo, eles estão obrigando ela a fazer o trabalho deles" (566), e também "eles obrigam ela a fazer coisas que ela não quer fazer, coisas ruins" (568), sugerindo uma situação no mínimo análoga à escravidão. Nesse momento percebo que a solução proposta por Aleeza talvez fosse mais concreta do que apenas um voo da imaginação. Amnyaan pede a palavra e dá sua opinião, discordando de Ali a respeito de Maria gostar apenas de si mesma, e "ninguém gostar dela", pois, segundo Amnyaan, "todo mundo parecia gostar dela" (570). Ali interrompe e diz que a Maria "é que não gostava das pessoas" (571).

Amnyaan então argumenta "Mas, pelo que diz aqui, parece que ela era muito legal e muito boa, porque fala 'Arabelle era a mais bonita', então é como se outra pessoa estivesse dizendo isso" (572). Eu a revozeio (573) e Amnyaan completa: "E aqui também diz eles vão sentir saudade de cada menina, então significa que eles vão sentir saudade da Maria também" (574).

Com base neste fragmento e em fragmentos anteriores desta vivência é razoável supor que está havendo no grupo um embate entre os raciocínios *bottom up* e *top-down*. Tom e Amnyaan estão privilegiando o raciocínio *bottom up*, isto é, eles partem do que está no texto, citando inclusive alguns versos de maneira literal, para fundamentar seus argumentos e tirar suas conclusões. Já Aleeza aparentemente está privilegiando o raciocínio *top-down*, oriundo de conhecimentos extrínsecos ao texto, para chegar às suas conclusões. Ali Baqir parece seguir a mesma linha e também se vale preferencialmente de conhecimentos extrínsecos ao texto para dar suas declarações. Não que Ali e Aleeza não se apoiem no texto: tanto ele quanto ela usam passagens do texto – como citar as falas de Maria, ou citar as atividades que as meninas faziam – mas o fazem de maneira imaginativa, como se houvesse algo mais por trás da aparente tranquilidade que permeia o poema. A partir do momento em que aderiram à solução "elas mudaram para outro país", ambos passaram a ver tais "passagens tranquilas" com outros olhos. Aleeza passou a ver as atividades das meninas como obrigações de que elas não gostavam, e Ali Baqir a achar que Maria estaria cansada de repetir "Good morning, dear".

Ao considerar as atividades das meninas como obrigações detestáveis, Aleeza dá mais fundamento à ideia de que elas forjaram a própria morte para escapar de uma situação sufocante. Ali Baqir, por sua vez, também usa a estratégia *top-down*, a partir de hipóteses criadas fora do texto, mas faz uso do texto ao reiterar que Maria detestava ter de cumprimentar as pessoas com "Good morning, dear", como vimos nos turnos 522 e 529, do Excerto 6. No presente Excerto 8, ao afirmar que a história é falsa (embora ele não explique por que o diz), podemos inferir que a sensação de falsidade brotou da fala de Maria, já que ele sempre volta a ela. Além disso, ao dizer que as meninas estão cansadas de "fingir coisas bonitas" (565), Ali Baqir sugere que a vida delas, aparentemente plácida, não é de verdade, e elas não querem mais prescindir de serem autênticas. Zaheen tinha se expressado a favor da ideia de mudança de país, mas neste fragmento ela permanece calada, assim como Zunairah e Avivah. Hameed então

pede a palavra e apresenta uma nova versão ao destino das meninas, como veremos a seguir, antes de retomarmos o impasse sobre a 'morte forjada' proposta por Aleeza.

Excerto 9 – Conjecturando sobre o destino e as razões das meninas: IV

576	Hameed	Eu não acho que elas forjaram a própria morte, eu acho que <u>elas se separaram porque elas tinham personalidades diferentes...</u>
580	Telma	Ah, elas se separaram...
581	Hameed	Porque elas <u>tinham personalidades diferentes</u> , uma era a menina mais bonita, a outra tinha a mente mais brilhante, e a outra dizia "Bom dia".
583	Hameed	Elas tinham personalidades diferentes, <u>brigaram e se separaram</u> .
585	Munir	Isso.
586	Ali Baqir	<u>Elas começaram a brigar...</u>
587	Telma	É uma possibilidade também, mas...
588	Munir	<u>Elas começaram a brigar...</u>
589	Telma	<u>Vocês acham que elas têm relação de parentesco, as três meninas?</u>
590	Várias crianças	<u>Sim, elas são irmãs.</u>
594	Hameed	Elas são gêmeas...
596	Hameed	Elas são, tipo, irmãs... <u>Eu acho que elas são irmãs.</u>

Hameed, que se mantivera em silêncio até então, pede a palavra e diz que "elas se separaram por terem personalidades diferentes" (576). Usando um misto de estratégia *bottom up* com *top down*, Hameed acrescenta "Uma era a mais bonita, a outra era a mais inteligente e a outra falava 'bom dia' (581). Elas tinham personalidades diferentes, começaram a brigar e se separaram" (583). De fato, a partir do que diz o poema, é possível cogitar que as meninas tinham personalidades diferentes, e embora tais diferenças não levem obrigatoriamente a desavenças, a hipótese de Hameed era plausível dentro do espectro *top down*. Logo que a ouvem, Ali Baqir e Munir aderem a ela, repetindo que "elas começaram a brigar" (586 e 588). Naquele momento ocorreu-me perguntar ao grupo se eles achavam que as três meninas tinham relação de

parentesco (589), e a resposta é "Sim, elas são irmãs" (590). Embora em várias ocasiões a seguir as crianças falem nas meninas como "irmãs", apenas Hameed pedirá a palavra para explicar por que ele acha que as meninas são irmãs, e o fará baseado em indícios do texto, como será visto no Excerto 13. Mas antes disso, Tom faz um comentário sobre o poema, como se quisesse tirar um sentido maior do texto, a seguir.

Excerto 10 – Tom conjectura sobre possível intenção por trás do poema

598	Tom	<u>Eu acho que o autor está tentando nos ensinar... que algumas coisas <u>você tem de aproveitar no momento que elas acontecem, tipo, quando elas passam, você tem de conviver com o que aconteceu.</u></u>
603	Tom	<u>Eu acho que o autor está usando isso como se fosse uma lição, você precisa aproveitar enquanto elas estão vivas, pois quando elas morrerem, você pode se arrepender...</u>
605	Tom	<u>Então, é meio assim, "aproveite enquanto é tempo".</u>

O excerto anterior termina com as crianças respondendo à minha dúvida sobre se as meninas tinham relação de parentesco (589): "elas eram irmãs", respondeu a maioria. Tom ergue a mão, penso que ele vai falar sobre isso, e pergunto "Tom, o que você acha?" (597), mas ele faz um aporte totalmente novo, conjecturando sobre um pretexto para o poema ter sido escrito. Para Tom, o eu lírico estaria se queixando da saudade que sente das meninas, e como leitores deveríamos ver nisso um alerta, para não incorrermos no mesmo erro: "É meio assim: 'Aproveite enquanto é tempo'" (605). Se antes Tom estava imerso na história, discutindo as motivações das personagens, agora ele se afastava para tentar entender o poema de outro ângulo, o da motivação autoral, buscando um 'motivo maior' para aquele texto ter sido escrito.

Aleeza ergue a mão e eu passo a palavra para ela que, em lugar de comentar o que Tom disse, prefere retornar ao motivo que levou as meninas a forjarem a própria morte, como veremos a seguir.

Excerto 11 – Conjecturando sobre o destino e as razões das meninas: V

607	Aleeza	<u>Elas devem ser irmãs e (forjaram) a própria morte num carro, e aí outra pessoa, <u>porque as pessoas deviam estar obrigando elas a fazer coisas ruins, que elas não queriam fazer, e deviam estar batendo nelas...</u></u>

- 608 Telma Oh... elas estavam apanhando..? Foi isso que você disse? Elas estavam sofrendo bullying? E queriam fugir?
- 609 Zunairah Elas deviam estar sofrendo ameaças.
- 610 Aleeza Sim, elas deviam estar sofrendo ameaças...
- 611 Telma Oh, sofrendo ameaças de quem?
- 612 Aleeza Sim, e eles mandaram elas não contarem pra ninguém.
- 614 Aleeza Todas as irmãs forjaram a própria morte e foram pra outro país, mas ninguém mais sabia disso.
- 616 Telma Mas elas estavam sendo ameaçadas por quem? Porque... O poema fala alguma coisa desse tipo?
- 617 Aleeza Eu que acho, só isso.
- 618 Telma Você só acha que é possível, ok.
- 623 Ali Baqir Eu não concordo com a Aleeza.
- 625 Ali Baqir Eu concordo com o Munir, elas provavelmente... como é mesmo o nome dela?... Elas se separaram, elas tiveram uma briga, uma disse "oh, eu sou inteligente", outra disse "oh, eu sou bonita", a outra disse "oh, eu me chamo Maria", e aí uma disse ("não se preocupe com nada") e aí Maria falou "parem de brigar! melhor se separar!"
- 626 Munir "Bom dia, querida".
- 627 Várias crianças É, isso mesmo.
- 628 Khalid "Bom dia, querida, e agora chega!" E se separaram.
- 629 Telma Então você acha que a Maria era... brava? Porque ela não parece brava no poema.
- 630 Avivah, Amnyaan, Aleeza Pois é, ela parece legal.
- 631 Tom Ela parece legal e as pessoas estão felizes com isso. Aqui fala "nosso anseio mais profundo" e "vamos sentir falta de cada menina na janela".
- 632 Telma É, se elas fossem más, eles não iam sentir falta delas, né?
- 633 Ali Baqir Elas não eram MÁS, mas ficavam brigando e aí um dia Maria disse, "Ah, que se dane, eu vou embora"
- 634 Amnyaan Então você diz 'Bom dia, querida' e depois vai embora?

Aleeza volta a refletir sobre a hipótese que tinha lançado, sobre as meninas forjarem a própria morte para poder escapar do país, e então acrescenta mais motivos para justificar o ato radical: as meninas seriam irmãs e estariam sendo coagidas, por meio de agressões, a fazer coisas ruins que não queriam fazer (607). Zunairah, que ainda não tinha se manifestado sobre o que se passara com as meninas, concorda com a ideia e sugere que as meninas estariam sendo ameaçadas (609), mas não podiam contar nada para ninguém, por ordem dos agressores (612). Tento investigar quem seriam os agressores, e se o poema daria pistas, mas Aleeza apenas diz "Eu que achei..." (617). Nesse momento, Ali Baqir, que tinha aderido à alternativa de as meninas terem forjado a própria morte para escapar do país, deixa de concordar com Aleeza (623). Ele agora concorda com Munir, e acha que as meninas brigaram. Na verdade, a ideia da briga tinha sido cogitada por Hameed (turnos 576 a 583), momentos antes, mas Ali citou Munir. Ali dramatiza a briga criando diálogos a partir das características das meninas dadas pelo poema. A separação entre as meninas ocorre no fim, e seria ditada por Maria, aparentemente a de fala mais ativa, talvez por ser a única a falar no poema, de fato: "Parem de brigar! Cada uma por si!" (625). Então Munir (626) e Khalid (628) repetem "Good morning, dear", frase de Maria que eles praticamente transformam em bordão. Imitando Maria, Khalid diz: "Bom dia, querida, e agora chega!" (628).

Sendo ou não brincadeira, procuro investigar, pois não era a primeira vez que aquele grupo fazia de Maria uma personagem diversa do que, a meu ver, o poema retratava, e pergunto se eles achavam que Maria era brava ou mal-humorada [*angry*], porque no poema ela não parecia ser assim (629). Avivah, Amnyaan e Aleeza respondem "Pois é, ela parece legal" (630). Tom concorda com elas, diz que as pessoas se alegram com Maria e cita trechos do poema para fundamentar (631). Então pondero que, se elas fossem pessoas más, ninguém sentiria saudade delas (632), ao que Ali retruca: "Elas não eram más, mas costumavam brigar, e aí um dia Maria disse 'que se dane, vou embora'" (633) e Amnyaan então argumenta "Então você diz 'bom dia, querida' e depois vai embora?" (634) Neste momento todos começam a falar, e há um grande burburinho. Até aqui Zunairah não havia se expressado sobre o destino das meninas, a não ser para dizer que elas talvez estivessem sendo "ameaçadas" (turno 609); ela ergue a mão e eu peço que o grupo faça silêncio para ouvi-la.

Excerto 12 – Conjecturando sobre o destino e as razões das meninas: VI

- 638 Telma Ali, atenção... Khalid, você... Vamos ouvir Zunairah.
- 639 Zunairah Elas provavelmente não gostavam da escola, ou não gostavam de fazer as tarefas da escola, e queriam ir embora, então elas foram pra outro país, porque não gostavam da escola no país delas, porque eles mandavam elas fazerem tudo, e elas não queriam fazer nada que eles mandavam.
- 640 Telma Ah, as pessoas eram muito mandonas com elas, e elas queriam se mudar pra longe.
- 641 Zunairah Como eles disseram aqui, as meninas eram obrigadas a fazer alguma coisa que não queriam fazer, mas eles falavam "você têm de fazer, senão (nós vamos contar...)"

Em diferentes ocasiões, as crianças que haviam aderido à hipótese da 'fuga para outro país' começavam a falar alguma coisa e interrompiam a fala no meio, o que me levou a temer haver ali uma triste proximidade de algo concreto, uma identificação com a imaginada opressão vivida pelas meninas do poema. Quanto do que as crianças diziam (ou sugeriam) teria sido ouvido, quanto imaginado, quanto vivido? Zunairah então pediu a palavra e comentou que as meninas certamente não gostavam da escola que frequentavam no país delas, onde elas eram obrigadas a fazer tudo e elas não queriam fazer nada do que as obrigavam, e por isso tinham decidido ir para outro país (639). Aquela exposição de argumentos me aliviou um pouco, pois se o que 'as meninas' eram obrigadas a fazer se resumisse a tarefas escolares, o cenário de ameaças que ficara sugerido anteriormente talvez não fosse tão sombrio quanto eu estava pensando. Então, ao revozeá-la, sugeri que o motivo da fuga seria o fato de as pessoas serem "mandonas" (640), mas a resposta de Zunairah indicou que era mais do que isso: "Como eles disseram aqui, as meninas eram obrigadas a fazer alguma coisa que não queriam fazer, mas eles falavam 'você têm de fazer, senão vamos contar'" (641). Embora a fala de Zunairah mencionasse a escola, trazendo de volta à mesa o universo infantil escolar, uma ameaça velada parecia ainda pairar sobre as meninas. Nesse momento Hameed levanta a mão e lhe passo a palavra.

Excerto 13 – Hameed apresenta argumentos sobre o parentesco entre as meninas

- 645 Telma Agora é a vez do Hameed, porque ele levantou a mão.
Sim, Hameed?
- 646 Hameed Eu acho que as três são irmãs porque aqui fala que "elas

abriam a janela e erguiam a persiana", então quer dizer que elas moravam juntas na mesma casa.

- 649 Telma Então é possível que elas sejam irmãs, sim. Muito bem! Vocês querem dizer mais alguma coisa, ou querem começar a desenhar?
- 650 Várias ((gritando)) Começar a desenhar!!!

Houve diversos momentos nesta vivência em que uma das crianças pedia a palavra e eu me enganava pensando que ela daria continuidade ao argumento sendo discutido, mas ela dava uma guinada na discussão, e introduzia um assunto novo ou voltava a um antigo, como neste caso. Hameed volta a falar sobre o parentesco entre as meninas, e para isso usa argumentos extraídos do texto, concluindo que são irmãs, porque viviam juntas na mesma casa (646). Eu digo que faz sentido, e que era possível, sim, que elas fossem irmãs (lembrando aqui que partiu de Hameed a ideia de que elas brigavam por ter personalidades diferentes, e por isso se separaram). Então pergunto se eles querem dizer mais alguma coisa ou se devemos começar a desenhar (649). Depois de tanto tempo, ainda erro na formulação das perguntas.

Enquanto pego os lápis de cor, Zunairah volta a falar sobre o caso da fuga das meninas e diz: "Todo dia as meninas sofriam bullying, então elas quiseram ir embora e não contaram pra ninguém. E então elas foram pra outro país" (660/662).

Que tipo de bullying seria esse? Zunairah não explica. Seriam implicações infantis entre colegas de mesma idade? Se sim, talvez então as ameaças, a opressão, e as peripécias de sobrevivência ali discutidas não fossem mais do que voos da imaginação infantil. Ou seria esse bullying violência armada, como a que feriu e quase matou a garota Malala Yousafzai, ativista paquistanesa em prol da educação feminina?

Coloco os lápis de cor sobre a mesa. Enquanto conversam, decidindo o que fazer de ilustração, lembro que não lhes perguntei sobre a idade das meninas.

Excerto 14 – Conjecturando sobre a idade das meninas

- 697 Telma Quantos anos vocês acham que elas têm? Quantos anos as meninas têm?
- 700 Tom Eu não acho que elas são muito pequenas, e nem que são adolescentes. Eu acho que elas têm uns trinta anos.

- 706 Tom Porque quando você é criança, eu não acho que... eu não acho que você limpa a janela ou algo assim...
- 709 Telma Mas é "abrir a janela", não "limpar a janela"...
- 710 Tom Mas eu acho que, normalmente, as pessoas dizem "bom dia" quando são adultas, e elas falam simplesmente "bom dia". E normalmente os pais é que têm de falar pras crianças darem 'bom dia'. Mas a Maria fica "Bom dia, querida", e querida...!?
- 711 Telma Então você NÃO acha que a Maria é criança, porque ela fala "Bom dia, querida".
- 712 Tom É, eu acho que ela tem uns trinta e poucos anos...
- 713 Telma É muito estranho uma criança falar assim?
- 714 Tom É, "Bom dia, QUERIDA"? E também, quem seria essa 'querida'? Se elas fossem mães, aí elas iam dizer "Bom dia, querida."
- 715 Khalid Bom dia, *habib!*
- 716 Telma Ah, se a Maria fosse mãe, ela diria "Bom dia, querida" pra filha dela. Foi isso que você disse?
- 717 Tom É, isso mesmo.
- 718 Telma Então você acha que a Maria não é mais criança.
- 719 Tom Não, eu não acho que elas são meninas...
- 720 Avivah () Maria era a mãe... ((voz delicada, uma parte do que ela disse ficou indistinta))
- 721 Telma Ah, você acha que Maria era a mãe?... Mas o nome do poema é "Meninas na janela"...
- 722 Tom Eu estava mesmo falando nisso. Eu achava que queria dizer "mulheres", mas agora eu acho que é "meninas" mesmo. Então elas devem ter uns quinze anos...

Como vimos, Tom não acha que elas sejam crianças ou adolescentes, pelo contrário; elas devem ter cerca de trinta anos, e seu argumento é como aquele aventado em Thriplow: adultos é que costumam falar "bom dia", e normalmente os pais é que têm de insistir para as crianças darem "bom dia". Para piorar, Maria acrescenta "querida" ao seu "bom dia", algo que normalmente apenas mães fazem quando estão falando com seus filhos pequenos (710/714). As meninas, portanto, não podiam ser crianças (719).

Avivah parece concordar com ele, mas como ela fala muito baixinho, entendo apenas parte do que ela diz que parece ser "Maria era a mãe" (720). Eu então comento "Ah, você acha que Maria era a mãe? Mas... o nome do poema é 'Meninas na janela'" (721). Avivah apenas sorri, e Tom diz que estava mesmo pensando nisso, e elas possivelmente teriam "mais ou menos quinze anos" (722). Minha atuação como mediadora nas escolas inglesas foi mais incisiva do que nas escolas brasileiras. Credito isso em parte à minha maior experiência, depois de haver feito várias mediações no Brasil com diferentes poemas e diferentes grupos, mas credito também à reação das crianças estrangeiras: várias delas davam sua opinião e já acrescentavam a explicação para a opinião que haviam dado. Isso era facilitado pelo hábito mais firme (nem sempre seguido, é verdade) de esperar o colega terminar de falar antes de dar sua própria opinião, o que, é claro, favorece uma melhor elaboração das próprias ideias, sem atropelos. Evidentemente favorece o ouvir também, fundamental para ponderar sobre a opinião alheia, e desenvolver o pensamento crítico.

Quando comecei a mediar, procurava me conter mais, por medo de direcionar a conversa, ou de cometer algum ato falho e "entregar" minha interpretação. Na Inglaterra eu já estava mais à vontade e passei a provocá-los usando pistas textuais. Fiz isso em algumas situações em Thriplow e também em Birmingham. E foi o que fiz com Avivah, no turno 721. Avivah era muito tímida, e justo com ela eu deveria ter evitado ser assertiva quando ela falou "Maria era a mãe" (720), após a argumentação de Tom sobre o linguajar adulto de Maria. Eu poderia tê-la revozeado, ter perguntado o porquê, ter sugerido que então o poema não deveria se chamar "meninas na janela", ou algo assim, menos assertivo. Se com algumas crianças os mediadores podem ser mais assertivos, pois elas se sentem desafiadas a pensar, com crianças tímidas a abordagem precisa ser cuidadosa. Avivah se retraiu e quem respondeu, mais uma vez, foi Tom, uma das crianças mais assertivas daquele grupo: ele acabou concedendo que Maria poderia falar "dear", sim, se ela tivesse ao menos quinze anos. Com quinze anos ela seria grande o suficiente para cuidar das irmãs menores e falar com elas de maneira maternal, mas ainda não grande o bastante para deixar de ser considerada *girl*, garota, menina.

Enquanto fazia o desenho sobre o poema, alguns minutos depois, Avivah me disse que achava que as meninas tinham entre dez e onze anos. Curiosamente, uma das "meninas" retratadas por ela era muito mais alta que as outras duas, e usava sapato de

salto. Pela altura frente às outras duas, poderia ser mãe delas. Embora ela tenha chamado esta mais alta de Arabelle, e tenha desenhado a Maria como a menor de todas, talvez no íntimo Avivah tenha mantido a própria leitura e respondido com seu desenho à minha provocação.

As observações de Tom e Avivah, de que Maria não se expressa como criança, mas como adulta, ou mesmo como uma mãe, jogam luz sobre pontos desta vivência, que serão retomados nas Considerações, a seguir, mas talvez iluminem também uma das vivências realizadas no Brasil, com o Grupo Vera 3, comentada no tópico 4.2.2. Naquela vivência, como vimos, Kyana e Tauan disseram que Maria seria a mãe das outras duas meninas, Arabela e Carolina. Na época eu não vi pista textual nessa afirmação, e acabei não investigando o motivo de eles terem chegado a tal hipótese. Eles não se estenderam em explicações, eu deixei de perguntar o porquê, e a hipótese ficou sem qualquer sorte de amparo. Depois de os grupos em Thriplow e em King David mostrarem seu estranhamento diante da fala da Maria, passei a achar que "bom dia" pode não ser bem aceito como fala infantil, causando estranhamento em alguns leitores brasileiros, que passariam a julgar Maria como adulta devido a seu linguajar. Caso essa hipótese se confirmasse, "bom dia" seria a pista textual que teria levado Kyana e Tauan a concluir que Maria, por falar como adulta, deveria ser a mãe de Arabela e Carolina.

4.2.4.2 Síntese e discussão dos resultados de 'Girls at the window': King David 2

Um dos requisitos para vivências via Pensar Alto em Grupo que resultem em troca de experiências, empoderamento dos leitores e construção coletiva de sentido é que o poema apresente alguma lacuna, ou incongruência, ou metáfora ou, retornando uma vez mais a Cecília Meireles (1984, p. 32), "uma determinada margem para o mistério, para o que a infância descobre pela genialidade da sua intuição". Escolhi os poemas pensando nisso, mas nunca imaginei que "Girls at the window" viesse a provocar voos tão inusitados.

A leitura em voz alta foi divertida, e as performances de algumas crianças devem ter facilitado a observação de que este era um "poema rimado": elas prontamente identificaram "ear" e "dear" como rimas. Tom incluiu também "Maria", pela maneira

como seu nome é pronunciado. Outras crianças não concordaram: para Amnyaan, "soa como se rimasse, mas não rima" (458/460), o que pode ser uma divertida maneira de definir "rimas imperfeitas", como "Caroline" e "mind", também citadas. Como as crianças tinham dado muitas risadas e até gargalhadas durante a performance, ousei perguntar se o poema era engraçado. Ali Baqir disse que era um pouco, mas que ele próprio o tornara mais engraçado. Tom, por outro lado, assegurou que achou o poema meio triste, pois fala de meninas que faleceram, e das quais as pessoas vão sempre se lembrar. Essa afirmação abre uma série de outras, concordantes e discordantes. Tom baseia seu argumento no texto, pois os verbos estão no passado, e com ele concordam Amnyaan, Aleeza e Avivah. Munir então sugere outra alternativa, alvoroçando os colegas: as meninas podem ter ido morar em outro país. Aleeza imediatamente concorda e acrescenta que elas se mudaram e não querem mais voltar. Outros colegas também concordam e os verbos no passado também são usados como argumento.

Até aí, houve uma boa dose de conjecturas baseadas tanto no texto, fundadas nos verbos no passado, quanto em inferências extratextuais, bastante plausíveis. Aleeza, no entanto, introduz uma variação à proposta de Munir, e que parecia pretender abarcar as duas propostas até aquele momento: as meninas mudaram, sim, para outro país, mas foi uma fuga dramática, ninguém ficou sabendo. A rigor, nem mesmo o sujeito poético. As meninas estavam sofrendo ameaças, então forjaram a própria morte num desastre de carro, para poder fugir para outro país e nunca mais voltar. A meu ver, com essa solução, Aleeza acredita salvar as alternativas dos colegas Tom e Munir ao mesmo tempo em que salva as meninas da morte. Mas será que é possível salvar a alternativa dela? Nas alternativas de Tom e Munir, o sujeito poético saberia ao menos tanto quanto nós, leitores, que usamos de estratégias *top-down* e *bottom-up*.

Como assim? O sujeito poético usa verbos no passado (pistas textuais *bottom-up*): ele sabe que houve uma ruptura, e que as meninas não fazem mais o que elas faziam – abrir a janela, erguer a cortina – algo que nós também sabemos, ao ler o texto. O sujeito poético se queixa da saudade que elas deixaram, volta a usar verbos no passado, indicando que elas talvez já não estejam onde estiveram e, para esse 'desaparecimento', nós, leitores, dávamos como motivo, até o momento, algumas alternativas: morte, amadurecimento, ou mudança de endereço para outro país ou

cidade. Para nós, tais alternativas são conjecturas; mas ele, como sujeito poético, "saberá" qual delas é a verdadeira. Ou melhor, ele não está impedido de saber.

Porém, no caso da morte forjada (como proposta por Aleeza), para escapar da perseguição, o sujeito poético não sabe, pois está impedido de saber, porque as meninas não contaram para ninguém: tanto é que o sujeito poético parece não dar pistas disso no poema e continua a lamentar o desaparecimento das meninas. Arabelle, Caroline e Maria forjaram a morte e fugiram, sem avisar nem mesmo ao seu cronista? E assim, ele, juntamente com todos os outros moradores desse país do qual elas fugiram, inclusive aqueles que as ameaçavam, acredita que elas morreram. Assim sendo, o sujeito poético sabe menos do que nós, leitores privilegiados. Afinal, nós, por meio da leitura de Aleeza, ficamos sabendo que sua morte foi forjada. Se o sujeito poético soubesse que elas tinham escapado, estaria tão aliviado quanto nós, que sabemos que elas escaparam. Uma vez que o sujeito poético aparentemente sabe menos do que nós, ele deixou de ser sujeito, e se tornou um dos personagens do poema, partícipe acidental de uma fraude, perpetrada pelas meninas para fugir da opressão que sofriam. Aleeza reescreve o poema com algumas estratégias *bottom-up* e *top-down*, mas a parte *top-down* é privativa de poucos: aparentemente apenas dela e de nós, a quem ela contou que a morte é forjada. Porém, o mais perturbador dessa leitura não é a parte *top-down* ser privativa de poucos, mas aparentemente não ser privativa do sujeito poético. Ao recriar a lacuna do poema, ela tem ajuda de alguns colegas, especialmente de Ali Baqir, que afirma que a morte é forjada porque a história é forjada. Segundo Ali Baqir, Maria estaria cansada de dizer "Good morning dear!". Se ela estava cansada, mas continuava dizendo, é porque era obrigada (sob ameaça?) a dizê-lo, e certamente não consideraria "querido" ninguém que a obrigasse a tanto, conforme inferimos das falas dos dois.

Novas alternativas ainda surgiram. Hameed disse não achar que as meninas teriam forjado a própria morte. Para ele, elas teriam mudado de casa depois de se separar, porque brigavam muito em função das diferenças de personalidade. Ali Baqir concorda que isso é possível e até imagina as falas: Uma teria dito "Eu sou inteligente!", outra teria dito "Eu sou bonita!", Maria teria dito "Eu sou Maria, chega de briga, agora é cada uma por si!" Tom, por sua vez, tem certeza que elas morreram; ele procura uma motivação oculta no poema e conclui que o autor quis nos ensinar a valorizar a vida e os

afetos que temos, enquanto as pessoas estão vivas. E por fim Zunairah acha que as meninas não gostavam de ir pra escola no país delas porque "elas eram obrigadas a fazer coisas ruins de que elas não gostavam", e por isso quiseram fugir para outro país.

Até que ponto mediadores podem interferir para dizer se um leitor foi longe demais? Será que o limite estaria na alienação do sujeito poético? O leitor pode alienar o sujeito poético e preencher lacunas à revelia do sujeito poético? O leitor pode duvidar da veracidade de um poema quando esse poema parece não retratar a vida como ela é, ou como ele acha que é, ou como ele sabe ser?

Entre os "Direitos imprescritíveis do leitor", de Daniel Pennac (1993, p. 143-167), não há nada sobre alienação do sujeito poético, mas como o primeiríssimo direito do leitor é "O direito de não ler"...

Como vimos, Tom chegou a dizer que Maria decerto tinha trinta anos, pois crianças não falam "dear". Porém, como o título do poema é "Girls at the window", ele mesmo aceitou reduzir a idade de Maria para quinze anos, acomodando assim sua leitura a uma realidade mais condizente com a conhecida por ele, sem descartar o poema como um todo. Teria Aleeza feito o mesmo? Ou teria ela descartado o poema? Imaginamos que ela queria evitar a morte das meninas, sugerida na leitura de Tom. Ao acolher a solução proposta por Munir - de "mudança para outro país" - Aleeza não imaginou uma mudança corriqueira. Será que para ela tal mudança era uma fuga tão perigosa e tão cercada de ameaças que apenas forjando a própria morte as meninas conseguiriam sobreviver? Tudo pode ser fruto da imaginação, talvez fomentado por livros e filmes? Pode. Talvez Aleeza e as outras crianças apenas tenham tentado dar mais cor e movimento à história daquelas três meninas, que pode ter lhes parecido demasiado tranquila. Talvez por isso uns e outros tenham imaginado brigas entre as meninas, não apenas por que tal bonança entre irmãs seria um pouco improvável na vida real, mas também porque deixaria a narrativa mais interessante. Não estava certa Cecília ao recomendar deixássemos uma margem para o mistério?

Voltando novamente ao exercício de análise para tentar entender a leitura de Aleeza e sua proposta de morte forjada: se o sujeito poético desconhece o próprio tema, ele não tem como oferecer uma chave para os leitores entenderem que a morte é forjada. Assim sendo, os leitores comuns, que não recebem a informação privilegiada que

recebemos de Aleeza, não saberiam que a morte das meninas num acidente de carro foi forjada e continuariam 'sabendo' o que 'sabe' o sujeito poético: isto é, que as meninas morreram num acidente de carro, e ponto. Sem a informação crucial da morte forjada, o cronista produz uma crônica incompleta, que leva a falsas interpretações. Por outro lado, admitindo que o sujeito poético soubesse de tudo, como amigo das meninas ele não poderia revelar a fraude, pois as colocaria em risco. Mas, como bom cronista, ele precisaria ter deixado uma pista para os insiders, os amigos das meninas, para que estes, sabendo, pudessem intimamente zombar dos opressores. E onde estaria esta pista, encontrada por Aleeza e Ali Baqir, *my dear reader, mon frère*, se não na incongruência que a tradutora inadvertidamente incluiu, e que Ali Baqir, nesta vivência, não cansou de apontar? "Maria estava cansada de dizer 'Bom dia, querida!'". Hipócrita Maria não era. Se as pessoas que a cercavam a oprimiam, por que as trataria de "queridas"? Qualquer criança sabe disso. Por isso, em Thriplow, April me disse que apenas trataria um amigo ou amiga de "dear" (Thriplow, turno 179).

Voltando, então, a Aleeza e a seu conhecimento de mundo: mudar de país era uma boa alternativa. Os verbos no passado e a saudade do sujeito poético ficariam explicados. E, sobretudo, as meninas não precisariam morrer, como na alternativa apresentada por Tom. Mas como justificar a angustiante fala de Maria, que repetia interminavelmente "Good morning, dear"? A chave estava na deixa de Ali Baqir. Claro que Maria estava cansada de dizer "Good morning, dear". Ela nunca diria isso por vontade própria. As pessoas estavam obrigando as meninas a dizer o que não queriam dizer e a fazer coisas de que não gostavam, e elas não tinham como se defender. Não bastava dizer "não". Era preciso mudar de país e desaparecer sem deixar rastros. É então que o sujeito poético torna-se partícipe deliberado da fraude: para acobertar as meninas, conta uma história em que chora a ausência delas como se elas tivessem morrido. Todos acreditam na história. Isto é, não todos. Apenas os que tinham de acreditar. Ocorre que, ao tecer o enredo, o cronista faz Maria repetir três vezes uma palavra que ela nunca pronunciaria. Tal palavra é a pista, a chave. A história é forjada, sem dúvida. Mas apenas crianças sabem disso.

O tempo de realização de uma vivência é exíguo, e nem sempre é possível arrematá-la sem que escapem alguns fios. Quanto a isso, como mencionado no Tópico

4.1.5 deste trabalho (reflexões sobre "O menino azul"), pesquisas recentes desenvolvidas com o Pensar Alto em Grupo pelo GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora) indicam que leituras subsequentes de um mesmo poema com o mesmo grupo de leitores podem abrir para outras interpretações, quiçá mais engajadas. E isso se dá em parte porque, no intervalo entre uma vivência e outra, os enigmas não resolvidos penduram-se no trapézio da nossa mente e ali ficam dando voltas, exibindo-se junto aos aportes dos outros leitores, e convidando os nossos aportes a cabriolar também. Vai de cá, vai de lá, nessa dança alguns aportes se estatelam. Outros alçam voo. Outra sessão com esse poema e o mesmo grupo de leitores, e poderíamos ter outras soluções, sem dúvida. Mas, ao mesmo tempo, não é de todo mal que a vivência termine assim, pois a ideia não é esgotar o que quer que seja, pelo contrário. A ideia é instigar, fazer pensar, cabriolar. E assim como podemos pensar alto em grupo, também podemos pensar baixo, sozinhos, como fez Tom:

No dia seguinte, antes da última vivência com esse grupo, fui surpreendida por ele, que me disse que tinha lido o poema de novo em casa e tinha pensado outras coisas sobre a Maria. Os diálogos se deram como a seguir:

807	Telma ((para o grupo))	Tom estava dizendo que ele leu em casa, o poema de novo, não é? E o que você achou, Tom?
808	Tom	Sim. Agora eu acho que Arabelle e Caroline gostam de ficar na delas, elas são assim "Oh, eu não ligo pra você", "eu não ligo pra você", mas a Maria é dessas pessoas que... interage com os outros, enquanto as outras duas são simplesmente comuns, elas fazem o que gostam.
809	Telma	Entendi, então você acha que a Maria é mais, assim, sociável, <u>alguém que gosta de conviver com outras pessoas?</u>
810	Tom	É.
811	Telma	E as outras duas não são assim, então é por isso que a Maria é... mais amável? É isso que você quer dizer?
812	Tom	É.
813	Telma	Vocês ouviram? Querem falar alguma outra coisa? Complementar o que o Tom falou?
814	?	Hmmm, não.
815	Telma	Vocês leram o poema em casa de novo?

- 816 Algumas crianças Sim.
 817 Telma Você leu, Munir? Quer falar alguma coisa?
 818 ((silêncio))

Era sempre uma agradável surpresa quando alguma criança fazia menção a algum poema que tínhamos lido. Como quando Aurélio falou do Menino Azul, insistindo para que eu o colocasse para Léo ouvir (Vera 2, turno 87), ou quando Hazel usou o exemplo do Menino Azul para explicar o que significava *longing* ao lermos o poema "Girls at the window" (Thriplow, turno 342). Assim, fiquei surpresa e contente ao ouvir Tom dizer que tinha lido o poema de novo. Era sinal de que algo o intrigara a ponto de ele continuar pensando a respeito. Uma vez que despertar o interesse dos leitores para o gênero poesia é um dos objetivos do Pensar Alto em Grupo, o interesse dele me surpreendeu positivamente, assim como me surpreendeu ouvir sua definição da personagem Maria como alguém que "interagia com outras pessoas" (808). Eu temia que essa leitura não pudesse ser suscitada na tradução que eu apresentara, pois eu havia cortado o verbo "olhava", do verso "olhava e sorria", para poder usar a expressão "from ear to ear" e compor rima com "Maria" e "dear", como explicado no Capítulo 2. Apesar do sorriso largo de Maria e de sua simpatia ao cumprimentar, a falta do verbo "olhar" eliminava uma importante chave para o leitor interpretar Maria como dotada de empatia para com quem estava além da janela. De certa forma eu tinha confiado que, se as outras duas meninas lidavam com a janela, e se o título era "Meninas na janela", o leitor inferiria que Maria também assomava à janela, para cumprimentar e sorrir para quem estivesse do lado de lá. Minha versão sem "olhava" tinha sido uma aposta na intuição infantil, que agora se confirmava.

O leitor deve lembrar que na leitura realizada em Thriplow, Maria fora considerada "responsável", "maternal", "bondosa", "constante", "madura", "mais importante", "legal", "mais querida", "a mais feliz", e na de King David ela tinha sido qualificada de "legal" e "bondosa", mesmo por aqueles que imaginaram brigas entre elas. A exceção foi Ali Baqir, que havia dito que "Maria só pensava nela mesma" (533). Excluindo essa última observação, todos os outros qualificativos eram positivos, dentro da esfera do "cuidar", indicativos de empatia. A novidade no que Tom agora trazia era a

explicitação dessa faculdade, no prazer que Maria tinha de "interagir com os outros" (808), aproximando sua tão falada bondade da faculdade de se colocar no lugar do outro, não importando se esse outro é seu parente, seu semelhante ou alguém muito diferente. Quando Tom diz que Maria "interage com os outros", eu uso a expressão *people person*, que significa isso mesmo, em linguagem informal: alguém que gosta de interagir com outros ou tem facilidade para tanto. Uma pessoa sociável.

As outras crianças não quiseram comentar nem estender o assunto, pois talvez estivessem satisfeitas com as múltiplas leituras que haviam feito no dia anterior. Passei, então, a fotografar os desenhos que elas tinham feito sobre o poema "Girls at the window", que estampam, junto com os outros desenhos infantis, o tópico "Ilustrações Infantis" para "As meninas" e Girls at the window".

4.2.5 Conclusões parciais sobre as vivências 'As meninas' & 'Girls at the window' e questões de tradução

Houve um tempo em que a minha janela se abria para um chalé. Na ponta do chalé brilhava um grande ovo de louça azul. Nesse ovo costumava pousar um pombo branco. Ora, nos dias límpidos, quando o céu ficava da mesma cor do ovo de louça, o pombo parecia pousado no ar. Eu era criança, achava essa ilusão maravilhosa, e sentia-me completamente feliz. (MEIRELES, s/d, p. 24)

Assim Cecília Meireles inaugura sua crônica "Arte de ser feliz", publicada no livro *Escolha seu sonho*, lançado em 1964. Em seguida a autora rememora outras tantas janelas em que habitou, descrevendo as paisagens que descortinavam ante seus olhos: uma janela dava para um canal, outra se abria para um terreiro, uma terceira se abria sobre uma grande cidade, uma quarta sobre um jasmineiro em flor...

Em outra crônica, esta publicada em *Ilusões do mundo*, Cecília Meireles (1976, p. 24) se pergunta se alguém sabe o que vai encontrar quando abre uma janela pela primeira vez: "Por trás das cortinas, das vidraças, das venezianas, há uma inocente imagem desprevenida que se entrega a nossos olhos – à nossa alma, afinal – com a mais tranquila naturalidade". E ela então se lembra da visão que teve a partir de uma janela em Jerusalém: "uma longa árvore seca e, muito lá em cima, um passarinho que canta.

Oh, para quem? Para mim, que o escuto? Para a cidade? Para o mundo? Para si mesmo? Um passarinho que canta, apenas."

Houve um tempo em que esta mediadora julgou possível tornar-se tão inofensiva quanto a cronista e poeta das janelas, acima citada, de modo que ela, mediadora, conseguiria também abrir a janela sem incomodar o passarinho que continuaria a cantar, imperturbável, para o mundo, para si mesmo, para o dia, para o ar livre, apenas. No entanto, a mera presença da mediadora, a surpresa que esta mal conseguia conter ao ouvir notas inusitadas... qualquer mínimo movimento provocava inúmeros outros à sua volta, em sucessão, lembrando a teoria do caos. O que dizer então da movimentação entre recintos, da quebra da rotina da sala de aula, da interação entre uns e outros, da possibilidade de conversar, desenhar...? E já que se descobriu ser impossível uma ação não provocar infinitas reações, não seria melhor tirar vantagem desse movimento, em favor da poesia? O Pensar Alto em Grupo, no fundo, é isso: um abrir de janelas que alvoroça pensamentos de todos os lados e os faz alados. Nem seria possível não haver mútuas influências. A mediadora também voou ao abrir aquela janela.

Sabemos que poemas geram múltiplas interpretações e esperava-se que houvesse diferentes interpretações não só entre grupos, como também entre indivíduos de um mesmo grupo, como aconteceu. Mas também eram esperadas algumas confluências, uma vez que os leitores eram todos da mesma idade, e eu imaginava (até então) que tinha interferido pouco na tradução para o inglês em se tratando da semântica, mantendo até mesmo os mesmos nomes, localizando-os segundo o uso em inglês, exceto pelo nome Maria: Arabelle para Arabela e Caroline para Carolina. Ou seja, eu esperava diferenças nas leituras em se tratando das lacunas, mas não muitas diferenças em se tratando da letra em si. E as lacunas, até então, seriam estas: O que houve com as meninas? Por que elas deixaram de fazer o que sempre faziam? Onde elas estão? Qual o relacionamento entre elas? Qual o relacionamento entre elas e o sujeito poético?

Em suma, mesmo sabendo que nossas leituras em geral são um misto de *top-down* e *bottom up*, eu basicamente esperava maiores diferenças de interpretação nos momentos de preenchimento das lacunas citadas no parágrafo anterior, em que a história de vida ou os conhecimentos prévios dos leitores ensejam a atribuição ou construção de significado (aportes com tendência *top-down*); e esperava que houvesse

semelhança entre leituras nos momentos em que a construção do significado se desse com base no texto (*bottom-up*), como por exemplo, o caráter solidário de Maria, e o fato de ela ter deixado mais saudades. Que reviravolta!

Comecemos por Maria, a personagem central da trama, cujo nome é pronunciado "mais vezes" ao longo do poema, estratégia poética observada e comentada pelo primeiro grupo de crianças brasileiras a ler "As meninas", o Grupo Vera 2. As crianças desse grupo associaram a maior frequência do nome Maria ao afeto que o sujeito poético sente por ela: "parece que ele está falando só dessa tal menina Maria, porque ele está falando o nome dela quatro vezes". Se o nome de Maria é dito mais vezes, ela é a mais querida, concluíram eles. O caráter amigo de Maria era um dos pontos que eu julgava haveria plena confluência, pois a letra do poema revela que Maria "sorria" e falava com "voz de amizade". Além disso, o sujeito poético sente uma "profunda saudade" dela. De fato, os dois grupos no Brasil – Vera 2 e Vera 3 – consideraram Maria como a mais "legal", "amigável", "alegre", "feliz" e "sorridente", e as ilustrações do poema refletem isso, como pode ser conferido no Apêndice B: 'Ilustrações Infantis – As Meninas'. Quando perguntei ao Vera 2 de qual meninas eles tinham gostado mais, ouvi um coro uníssono: "Maria!" do qual discordaram duas vozes: um dos garotos disse gostar mais de Carolina e expressou certo desconforto em relação a Maria, interpretando sua disposição de "apenas sorrir" como preguiça de ajudar nos afazeres domésticos, uma vez que as atividades de abrir a janela e erguer a cortina estavam sendo vistas como tarefas, num misto de raciocínios *bottom-up* (as atividades estão descritas no texto) e *top-down* (as atividades seriam tarefas dadas pela mãe). Eu nunca tinha pensado em Maria sob a perspectiva da indolência, e achei muito interessantes os comentários dele. Outro garoto disse apenas que odiou as três meninas. Como ele não deu nenhuma explicação para esse "ódio", eu o atribuí à idade, uma vez que entre sete e dez anos é comum haver rivalidades entre sexos opostos, e parecia ser este o caso. Mais tarde, esse mesmo garoto caprichou na ilustração que fez das meninas, praticamente desdizendo seu declarado desamor. Maria também foi celebrada por sua gentileza entre as crianças brasileiras: as crianças do grupo Vera 2 notaram que ela cumprimentava as pessoas que passavam na rua, as amigas, as irmãs, os primos, os tios, avô, bisavô. E as crianças do grupo Vera 3 disseram que ela cumprimentava os vizinhos, as irmãs, todos que ela via pela frente, o dia, o ar livre.

De maneira geral, a maior parte das crianças, seja no Brasil, seja na Inglaterra, considerou Maria em alta conta, como os versos sugerem que ela seja: ela sorri e fala com "voz de amizade", em português; e "com carinho" [*lovingly*] em inglês. Mas houve discordâncias, apesar do que o poema dizia. Ou, talvez, precisamente por isso. Vamos aos dados:

O primeiro grupo da Inglaterra, da escola Thriplow, considerou Maria "boa/gentil", "legal", "mais feliz", "sorridente", "constante", "mais responsável", "mais madura". Ao perceberem que Maria tinha uma estrofe exclusiva, enquanto Arabelle e Caroline compartilhavam entre si uma estrofe só, as crianças de Thriplow passaram a considerá-la também como "mais importante", e "mais querida". No segundo grupo da Inglaterra, da escola King David, de Birmingham, houve uma tendência a considerá-la igualmente "boa" e "legal", porém um dos garotos disse achar que Maria "só gostava de si mesma". Vi nisso um indício do mesmo desconforto sentido pelo garoto brasileiro que sugeriu a indolência de Maria, pois enquanto as outras irmãs realizavam "tarefas" concretas, ela apenas sorria. Mas há algo mais por trás dessa afirmação do garoto da King David, como visto no tópico 4.2.4, e como tentarei recapitular a seguir, começando, antes por Thriplow.

Primeiramente, chama a atenção algumas das características atribuídas a Maria pelo grupo de Thriplow. Se os epítetos "mais feliz", "sorridente" e "mais legal" podem ser explicados pelas pistas textuais, pois Maria sempre "sorria" e teria deixado "profundas saudades", como dito pela maioria das crianças de todos os grupos, o mesmo não poderia ser dito dos atributos "mais responsável" e "mais madura". Onde, no texto, estaria sugerido que Maria era "mais responsável"? De mais a mais, o predicado de "mais responsável" batia de frente com a impressão causada no garoto brasileiro que reclamara de Maria por ela não fazer as tarefas que a mãe pedia. De acordo com esse último raciocínio, Maria seria a menos responsável de todas. Como, então, explicar os epítetos "mais responsável" e "mais madura" atribuídos a ela em Thriplow?

Segundo as crianças de Thriplow, Maria falava como uma pessoa adulta ao usar o tratamento "dear" em seu bom-dia cotidiano. Ocorre que crianças não usam "dear", disseram as crianças, que devem saber do que estão falando. Se Maria usava, ela seguramente teria de ser a irmã mais velha e mais madura, e atuaria quase como uma

mãe para as irmãs menores, Arabelle e Caroline, donde se conclui que ela seria a "mais responsável". Aliás, Maria poderia mesmo ser a mãe delas – isso se o título do poema não remetesse apenas a crianças, "Girls at the window", segundo disseram as crianças de Thriplow. A hipótese de Maria ser a mãe das outras duas me fez rever a vivência do segundo grupo brasileiro, o Vera 3, em que uma garota e um garoto pareciam ter certeza absoluta que Maria era a mãe de Arabela e Carolina. Será que aquelas duas crianças viram "bom dia" como uma saudação inadequada para estar na boca de uma criança? Será que tal saudação estaria sendo usada apenas entre adultos, no Brasil? Se assim for, é possível que a saudação "bom dia!" seja a pista textual que levou aquelas duas crianças do Vera 3 a concluir que Maria era a mãe de Arabela e Carolina, como visto no tópico 4.2.2. Na época da vivência, julguei tratar-se de um raciocínio puramente *top-down*, fruto da imaginação, sem pistas textuais, e acabei não sondando o motivo de concluir que Maria era a mãe, algo que eu deveria ter feito, evidentemente.

Voltando à Inglaterra, agora a Birmingham, as crianças da escola King David também estranharam o tratamento "dear" sendo usado por Maria. Ou bem Maria é criança e não usa "dear", ou bem Maria não é criança, e usa "dear". Nos dois casos temos problemas, pois lá está Maria, uma das "meninas", a dizer "Good morning, dear". Pois bem, a maior parte das crianças do grupo King David, filhos de famílias de imigrantes ou refugiados, deu sentido ao poema seguindo o primeiro segmento: Maria é criança e não usa "dear". Como justificar seu uso por ela, então? Ora, ela deveria estar sendo coagida a dizê-lo. Afinal, se crianças nunca dizem "dear" e a menina Maria está dizendo é porque algo de errado está acontecendo. Como sabemos, a construção de sentido passa sempre pela experiência de mundo de cada um, e assim, ao construir o sentido, essas crianças, que talvez conheçam de perto casos de pessoas perseguidas por motivos político-religiosos, imaginaram que Maria estaria sendo ameaçada, e mesmo que estivesse cansada de dizer "Good morning, dear", não poderia deixar de fazê-lo.

Por não gostarem das pessoas que as cercavam, e não se sentirem seguras no país onde viviam e onde sofriam ameaças, Maria e suas irmãs teriam mudado para outro país – solucionando, com isso, outra lacuna desse poema: o que teria acontecido às meninas Arabela, Carolina e Maria, pois o sujeito poético fala delas no passado e diz que sente saudade, mas não diz onde elas estão nem o que houve com elas. Assim, para esse grupo que encontrou na coação sofrida por Maria a explicação para o fato de ela

falar reiteradas vezes "dear" (algo que uma menina normalmente não faria), a fuga para outro país explicaria também o fato de o sujeito poético ter saudades das meninas e falar delas no passado, já que elas não voltariam mais. Uma leitura não apenas válida, como muito perspicaz, em consonância com o que as crianças desse grupo podem ter vivido ou, senão vivido, ao menos conhecido por meio de relatos de pais, amigos, ou de parentes próximos.

Ainda em King David, analisando a interpretação dos três leitores que concederam que Maria falava "dear" por vontade própria, teremos de admitir, assim como eles o fizeram, que Maria não é criança. O problema, então, se apresenta no título do poema, "Girls at the window", que não condiz com os trinta anos que, em função do seu linguajar, esses leitores deram a Maria. Assim, equilibrando-se entre o linguajar maduro e o título do poema, os leitores resolveram o dilema atribuindo quinze anos a Maria, idade em que ela ainda poderia ser chamada de "girl", "garota", "menina", mas já poderia se responsabilizar por irmãs menores, assumindo, com isso, atitudes maternas em relação a Arabelle e Caroline. Resolvido o dilema da idade e do uso do "dear", e aceitando-se que as meninas eram irmãs e uma delas cuidava das menores, como resolver a lacuna "o que houve com as meninas, e por que elas deixaram de fazer o que faziam"? Para esses leitores, as meninas teriam morrido, e a prova disso seriam os verbos no passado, o que também explicaria a saudade sentida pelo eu lírico. Ou seja, para esses leitores de King David, os verbos no passado indicavam distância no tempo – as meninas teriam morrido – enquanto para outros leitores do mesmo grupo, os verbos no passado indicavam distância no espaço – as meninas teriam ido embora do seu país.

Leituras semelhantes a essas de distância no espaço e no tempo foram feitas no Brasil e em Thriplow. No Brasil, nenhum leitor do grupo Vera 3 cogitou a morte das meninas: ou elas teriam amadurecido (tempo) e mudado de casa por si mesmas (espaço); ou os pais, ou as primas, ou as amigas é que teriam mudado de cidade, o que explicaria a saudade, pela distância no espaço. Já outros leitores, notadamente do grupo Vera 2, interpretaram a saudade e os verbos no passado como sinal da morte das meninas: distância no tempo. Em Thriplow, um dos leitores sugeriu que as meninas teriam mudado de cidade para ir para a faculdade: distância no espaço. Já outros leitores do mesmo grupo sugeriram que as meninas teriam morrido na época da guerra, quando

a Inglaterra, especialmente Londres, foi duramente bombardeada: distância no tempo. E por fim, outros leitores conjecturaram que as meninas teriam amadurecido e parado de sair à janela, e mudado seu jeito de ser, também distância no tempo.

Ou seja, os verbos no passado e o uso de "would" continuaram funcionando, em inglês, como pistas textuais para mostrar uma ruptura. No entanto, as leituras mostraram que o uso de "would" impeliu mais fortemente alguns leitores ao desfecho fatal, de morte das meninas, do que o uso do pretérito imperfeito em português. Isso porque "would", além de indicar um hábito do passado que provoca nostalgia em quem o relembra no momento presente, também funciona como o nosso futuro do pretérito, transmitindo uma sensação de incerteza: algo aconteceria se não tivesse acontecido uma segunda coisa e essa segunda coisa não tivesse interrompido o acontecimento da primeira. Assim, a sensação de que o primeiro terço do poema seria regido pelo futuro do pretérito em lugar do passado contínuo – Arabelle "abriria" a janela, Caroline "ergueria" a cortina – aliada ao passado simples no segundo terço – Arabelle era/foi a mais bela, Caroline tinha/teve a mente mais brilhante – pode ter levado alguns leitores estrangeiros a pensarem imediatamente em rupturas repentinas, em mortes acontecidas de forma trágica, ainda na infância, antes de as meninas crescerem – o que explicaria também as mortes coletivas, num bombardeio durante a guerra, por exemplo, como imaginado por leitores do grupo Thriplow, visto no tópico 4.2.3. E então, o uso de "would", por sugerir uma ruptura mais brusca que o pretérito imperfeito do poema em português, pode ter motivado as crianças estrangeiras a buscarem uma explicação para a morte das meninas (entre as crianças estrangeiras que pensaram em morte, bem entendido), explicação esta que não foi buscada pelos leitores brasileiros que haviam conjecturado a morte das meninas. Ou seja, aparentemente, para os leitores brasileiros, a morte das meninas foi natural, não repentina, e pode ter acontecido depois de as meninas crescerem, não motivando a busca por uma causa.

Entre as crianças brasileiras, uma leitora do Vera 2 atribuiu as atividades das meninas na janela a "tarefas": tal ideia encontrou campo fértil, pois as outras crianças adotaram a noção e começaram a tratar as atividades de abrir a janela e erguer a cortina como "tarefas", e a tratar as meninas como irmãs que viviam numa mesma casa, algo confirmado também pelos versos, pois as meninas viviam "naquela janela", uma única janela, no singular. Caso semelhante se deu na escola King David, em que um leitor

disse que as meninas "trabalhavam em equipe", cada uma desempenhando uma atividade, o que o levou a crer que elas se relacionavam bem. Esse bom relacionamento entre as meninas é refletido nos desenhos de alguns leitores brasileiros do grupo Vera 2, em que as meninas andam de mãos dadas pela rua, ou caminham lado a lado, ou aparecem, as três juntas, à janela.

Da mesma maneira, os desenhos dos leitores de Thriplow mostram as três meninas na mesma sala, e muitas vezes as três meninas assomam juntas à janela, embora as crianças tenham se empenhado em colocá-las em abas diferentes, dando destaque a Maria, com o exposto objetivo de corresponder ao poema, que dá uma estrofe exclusiva a ela. Ainda entre os leitores estrangeiros, há o caso da leitora de King David que desenhou a figura isolada de Maria, mas escreveu ao lado, num quadrinho: "Todas as irmãs vão abrir a janela", donde se subentende haver certa união entre as meninas, ou ao menos um senso de igualdade que evitaria rivalidades. Nesse mesmo grupo em King David, todavia, um dos leitores levantou a hipótese de as meninas terem se separado porque brigavam muito, já que "tinham personalidades diferentes". A hipótese da separação por briga teve boa acolhida entre os garotos, o que também se viu refletido nos desenhos de alguns, que retrataram desavenças entre as meninas, com Maria gritando "Parem de brigar!". É possível conjecturar que uma separação desse tipo também é uma ruptura brusca, então essa leitura pode ter sido favorecida pelo uso do "would", que mais uma vez assumiu ares de futuro do pretérito, o que talvez não acontecesse se eu tivesse optado pela outra maneira de falar de hábitos do passado, "used to".

No caso do Grupo Vera 3 brasileiro, que ficou dividido entre as hipóteses de as meninas serem todas irmãs, de um lado, e de Maria ser a mãe das outras duas, de outro, Maria prevaleceu absoluta nos desenhos, sorridente, à janela. Ao se dar conta disso, uma das leitoras comentou "Maria é um personagem que marcou, hein?"

Como visto, o acréscimo de "dear" na saudação de Maria, "Good morning, dear", que idealizei para compor rima como o nome Maria e com "ear" (também acréscimo, oriundo da expressão "from ear to ear"), deu abertura a diferentes construções de sentido. Uma vez que "dear" é termo de uso comum entre adultos, mas não entre crianças (conforme informado pelas crianças de Thriplow e de King David), o

acréscimo de "dear" fez surgir uma obtusa incongruência no caminho dos leitores, levando-os às mais diversas peripécias para tentar dar sentido ao poema.

Vimos que alguns leitores de King David não aceitaram muito bem nem a forma de Maria se expressar, dizendo "bom dia, querida", nem a aparente serenidade reinante no poema: a partir da ideia de ruptura embutida nos verbos no passado, somada à expressão "dear" que uma criança não usaria, preencheram as lacunas com roteiros movimentados, dignos de um filme de suspense: 1) Maria estaria sendo ameaçada, obrigada a fazer trabalhos (forçados?) de que não gostava e, cansada da obrigação de dizer "Good morning, dear", havia forjado a própria morte e fugido para outro país, junto com as outras meninas; 2) as meninas estariam cansadas da escola do seu país, onde constantemente sofreriam bullying, e teriam fugido para outro país para escapar aos rigorosos trabalhos exigidos naquela escola; 3) ou ainda, em vista das diferenças de personalidade entre elas, as meninas teriam se indisposto umas com as outras, e se separaram, cada uma tomando seu próprio rumo; e por fim, 4) Maria seria a irmã mais velha, a mais sociável, e cuidaria das menores, Arabelle e Caroline, uma das leituras mais próximas às efetuadas pelas crianças brasileiras.

Exceto pela quarta interpretação citada acima, em que Maria, com quinze anos de idade, ainda conserva sua bondade característica, todas as outras construções de sentido das crianças de King David praticamente abandonaram esse seu atributo, certamente por encararem o "Good morning, dear" dito por uma criança como demasiado incongruente dentro de seu conhecimento de vida. E talvez, também, por preferirem um enredo mais aventureiro. Na leitura em que as meninas se veem ameaçadas e oprimidas, Maria se transforma, cresce: para sobreviver a seus algozes, ela tem de ser um pouco dissimulada, chamá-los de "queridos", e obedecer às suas ordens, enquanto planeja a fuga mirabolante, que envolve forjar a própria morte e cooptar o cronista, que será seu cúmplice ao contar uma história cifrada, "forjada", que apenas crianças entenderão, como discutido no tópico anterior. Já na versão em que as três irmãs brigam em função das diferenças em seus temperamentos, Maria simplesmente desiste do convívio em família e vai embora, revelando-se um tanto quanto intransigente, distante da leitura primeva (digamos assim), em que a víamos como sociável e empática. Ainda assim, como sempre, ela deixa profundas saudades e, com exceção de um garoto de King David, que a viu como "egocêntrica", continua sendo

vista como "boa" e "amiga" pelas outras crianças, que a desenham como tal em suas ilustrações.

Motivados pela mesma incongruência que alvoroçou o grupo de King David, a saber, o "dear" repetido por Maria, os leitores de Thriplow também sugeriram criativas soluções para construir o sentido do poema traduzido, como vimos: Maria seria a irmã mais velha, ou seria a mãe das outras duas, e em ambos os casos, o "dear" seria direcionado a Arabelle e Caroline. A meu ver, ainda que Maria continue a ser vista como gentil e bondosa, tais predicados perdem a força, já que um dos encantos da personagem Maria no poema fonte está na sua capacidade de acolhimento, de "dar bom dia a todos que vê pela frente" e de se doar para outras pessoas, não necessariamente aquelas do seu círculo familiar. Além disso, ao afirmar que Maria – não a mais bonita e nem a mais inteligente – foi a que mais deixou saudade, o sujeito poético do poema fonte faz da empatia o valor supremo, acima ao menos da inteligência e da beleza. Isso pode passar despercebido entre os leitores da tradução se, por causa do "dear", esses leitores passarem a achar que Maria era gentil apenas com pessoas da própria família. É verdade que não passou despercebido de um leitor de King David, que no dia seguinte à vivência disse ter entendido que Maria era diferente das outras, pois ela era alguém que "gostava de interagir com outras pessoas".

Outra solução encontrada pelo grupo de Thriplow para dar sentido ao poema foi ambientá-lo no "tempo antigo", quando famílias inglesas tinham governantas para cuidar das crianças, na ausência dos pais. Nesse caso, Maria poderia ser a governanta, em vista do seu linguajar maternal. No entanto, a questão de Maria como governanta me trouxe à mente outra incongruência presente na tradução, e da qual eu não tinha me dado conta até aquele momento: os nomes das meninas.

Os nomes Arabela e Carolina foram transformados em Arabelle e Caroline para facilitar a composição de rimas, mas também para soarem mais naturais aos ouvidos ingleses. O nome Maria, contudo, deliberadamente não passou por transformação. Supondo que as meninas são irmãs, não seria incongruente que duas tivessem nomes ingleses e uma terceira não? Esse detalhe pode também ter contribuído para as crianças de Thriplow pensarem em Maria como a mãe; ou como a governanta, e com isso ambientarem o poema no tempo antigo, como de fato o fizeram, quando era menos

incomum famílias inglesas terem governantas (ou assim depreendemos da literatura da época). Quanto às crianças da escola King David, levando-se em conta que cerca de 80% de seus alunos têm origem muçulmana, poderia se dar o contrário: Maria era o nome de uma das mulheres do Profeta e, portanto, não causa estranhamento uma menina muçulmana ter esse nome, mas deve causar estranhamento que uma Maria muçulmana tenha irmãs de nomes tão "não islâmicos" como Arabelle e Caroline, ainda que estes não sejam nomes proibidos, pois não portam nenhum significado ruim, como indica uma consulta feita no site "Quranic names: Authentic Islamic Baby Names"², em que especialistas respondem a questões relacionadas a nomes apropriados para crianças de fé islâmica.

Constatou-se que o uso de "would" para compor o passado contínuo deixou a versão um pouco mais sombria do que o poema fonte, por induzir os leitores a uma leitura em outro tempo verbal, o futuro do pretérito. Foi constatado também que a palavra "dear" não pertence ao vocabulário infantil, e seu uso na fala "Good morning, dear!" para compor rima com Maria introduziu uma incongruência marcante na tradução, que motivou os leitores estrangeiros a criar enredos imaginativos e mirabolantes para construir o sentido e dar conta de uma das lacunas de origem, a saber, o que teria acontecido com as meninas.

Ainda que o poema traduzido tenha proporcionado uma rica discussão, e ainda que as "incongruências de partida" (lacunas deliberadas no poema fonte) assim como as "incongruências de chegada" ("would", "dear", "from ear to ear") tenham sido criativamente bem resolvidas pelas crianças, que usaram de sagacidade e imaginação para bem solucioná-las, não há dúvida de que o uso de "dear", em especial, causou uma interferência significativa, e motivou os leitores a transportarem as personagens a um tempo antigo, no caso de Thriplow, ou a encontrarem "mensagens subliminares" no círculo de convivência das meninas, como no caso de King David. Neste último caso, a pacífica e amigável Maria do poema fonte se transforma em uma estrategista sagaz, destemida e confiante, que arquiteta uma fuga extraordinária para outro país, onde poderá se tornar uma refugiada política independente, com voz para, se quiser,

² <http://quranicnames.com/> Em consulta feita ao site sobre a propriedade de se nomear uma menina muçulmana com os nomes Arabela ou Caroline, o Sr. Abdul Waheed muito gentilmente respondeu que não havia nada de errado com os nomes citados, mas aconselhou-me a pesquisar mais, para escolher nomes dentro da tradição islâmica. Consulta em 25 de março de 2018.

denunciar os abusos sofridos, e até mesmo um dia murmurar sinceramente a alguém, "Good morning, dear". Uma personagem fascinante, recriada pela liberdade que as crianças se deram, e que foi me dada a conhecer por elas, que acabaram se tornando mediadoras de um poema que eu nunca teria lido se elas não me dessem a conhecê-lo. Minha face leitora amou ver nascer e libertar-se essa nova Maria, que lutou para sobreviver. A este propósito, porém, vêm a calhar as ponderações de dois escritores: Flannery O'Connor, para quem "o autor pode escolher o que escreve, *mas não o que traz à vida*"³ (grifo nosso) e Daniel Pennac que, em seu ensaio *Como um romance*, nos convida a ler e a dar a ler às crianças apenas pelo prazer da leitura, como na primeira infância. Sobre esse leitor criança que recém se descobre, diz Pennac (1993, p. 59, grifo nosso):

Ele se tornou o herói de suas leituras, aquele a quem *o autor havia investido do mandato, por toda a eternidade, de vir a liberar os personagens presos na trama do texto* – para que eles mesmos o arrancassem das contingências do dia.

Trazer os personagens à vida e libertá-los da trama do texto parece ser um privilégio dos leitores. Ao reinventarem a trajetória de Maria, os leitores de King David a libertaram de uma rotina que julgavam opressiva. Mas a simples leitura de um texto por si só não liberta um personagem: este precisa "falar" ao leitor de uma forma que continue a viver na sua lembrança como aquela doce Maria que vivia na lembrança de quem a celebrou em poema. "Pois não basta um pouco de atenção dada a uma leitura. (...) É preciso que a criança viva a sua influência, fique carregando para sempre, através da vida, essa paisagem, essa música, esse descobrimento, essa comunicação..." (MEIRELES, 1984, p. 31). O poema abre a janela, mas cabe aos leitores se aproximarem; e apreciarem, ou não, o que essa janela descortina.

Assim, aquilo que os leitores veem depende do que o autor lhes dá a ver (pois ao autor também é dado o prazer de nem tudo revelar, antecipando o prazer que o leitor sentirá na descoberta), mas não só. Os leitores veem o que podem ver e o que querem ver, e ajudam a dar vida àquilo que escolheram. Há uma relação de interdependência entre autor e leitor.

³ "The writer can choose what he writes about but he cannot choose what he is able to make live", citada em tradução de Maurício Meireles, na resenha intitulada "Vozes do além", publicada na Folha de S. Paulo de 31 de março de 2018, disponível aqui: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/03/com-166-narradores-george-saunders-lanca-lincoln-no-limbo-no-brasil.shtml>

Voltando então à Maria que esta leitora gostaria de ver sobreviver: será que se o incongruente "dear" fosse mantido no poema traduzido, a Maria de King David continuaria a viver, livre e feliz? Será que tirar o "dear" seria aprisionar Maria e jogar a chave fora?

É um argumento tentador e o poema traduzido poderia ficar como está para preservar essa Maria nascida em Birmingham se a tradutora não tivesse consciência de que, em primeiro lugar, foi o próprio "dear" o grilhão a aprisionar Maria. Ou não? Foi o "dear" que a libertou? Mesmo que aceitemos essa última ideia, será que essa incongruência não afastaria outros leitores, que talvez venham a afirmar, como Ali Baqir: "essa história é *fake*"? Como alertava Renata Dias (2001, p. 45) já citada neste trabalho (Capítulo III), o "preenchimento errado de uma lacuna pode barrar a compreensão de um texto traduzido", ou, extrapolando para o caso presente, de tradução poética, a recriação equivocada de uma rima no poema traduzido "pode conduzir sua interpretação a um caminho totalmente diverso do pretendido pelo autor original", como se viu.

Curiosamente, ao longo do processo de tradução de "As meninas" para o inglês, submeti subsequentes versões à avaliação de amigos *native speakers*, que apontaram, gentil e apropriadamente, alguns embaraços que tentei resolver a contento na versão (v. Capítulo 2), mas o termo "dear" em nenhum momento foi citado como incongruente – o que sugere que boa parte dos adultos não o identifica como exógeno ao vocabulário infantil inglês, o que me fez pensar que o mesmo talvez se dê em português. Examinei outra vez as falas infantis das vivências realizadas na escola Vera Lúcia, em busca da presença de algum 'querido' ou 'querida'. Encontrei alguns, mas como eles surgem em situações jocosas, de ironia ou condescendência – ou seja, em circunstâncias extraordinárias, em que o termo não é sinal de afeto – e como as ocorrências são poucas, não é razoável afirmar com certeza que seu uso em situações de afeto em falas de crianças brasileiras causaria estranhamento como causou entre as crianças estrangeiras. Ainda assim, acredito haver uma sintonia entre crianças brasileiras e estrangeiras nisso também: elas não parecem muito afeitas a demonstrar afeto usando termos de afeto. Vejamos dois fragmentos obtidos da vivência com o Grupo Vera 1, que leu "O menino azul" (transcrição integral no Apêndice):

28	Fred (irônico)	Ô, gente, para de brigar, vocês ficam aí namorando...
29	Dominick	Ninguém está brigando aqui, <i>querido</i> , a gente só está falando em voz alta.
67	Dominick (voz de desenho animado)	Não pode ter agressão física e nem agressão verbal, entenderam?
70	Joana	Se você não falar direito, aí, sim, que vai ter agressão verbal.
71	Dominick ((ainda voz de desenho))	Ah, não, <i>queridinha</i> , eu falo do jeito que eu quiser.

Como visto no turno 28, Fred é irônico ao sugerir que Joana e Dominick estão namorando, já que na verdade eles estão discutindo. Dominick reage com certo desdém e chama Fred de "querido". Um pouco depois, no turno 70, Joana implica com Dominick por este estar imitando a voz de um personagem de desenho animado, e então é a vez de Joana ouvir de Dominick o termo "queridinha", em tom sarcástico.

Encontrei também dois fragmentos na vivência com o grupo Vera 3, na leitura do poema "As meninas". A transcrição integral encontra-se no Apêndice:

33	Tauan	"As <i>queridas</i> ".
34	Humberto	"As meninas".
35	Rosane	"As meninas!"
118	Rosane	Nossa, grudou! Grudou as duas páginas!
119	Kyana (enquanto fala, tenta separar as folhas)	Faz assim, <i>querida</i> ...

O primeiro caso (turnos 33 a 35) se dá quando entrego as folhinhas avulsas com o poema impresso, e Tauan lê o título como "As queridas", obviamente uma brincadeira com o título real, sendo em seguida corrigido por Humberto e Rosane. Já o segundo caso (turnos 118 e 119) vejo como o mais próximo do uso de um termo de afeto de maneira autenticamente afetuosa embora haja ali um laivo de condescendência: Rosane tinha grampeado junto duas folhas do caderno, e Kyana tentava ajudar a soltá-las.

Voltei também às vivências realizadas em Thriplow e Birmigham em busca de algum momento em que as crianças pudessem ter usado termos de afeto espontaneamente. Encontrei-os apenas no fim da sessão com "Girls at the window" em King David, mas também em circunstâncias de sarcasmo ou brincadeira, não de afeto: o

verso "Good morning, dear" começou a pontuar as conversas das crianças em momentos em que elas se referiam a desavenças entre familiares, tanto no âmbito ficcional, comentando as imaginárias brigas entre Maria, Arabelle e Caroline (626/628/715), quanto no âmbito real, em referência às brigas com seus próprios irmãos e irmãs (775). Resignificado, o verso tornou-se um bordão em tom sarcástico, dizendo o contrário do que originalmente queria dizer, como visto nos três fragmentos abaixo:

625	Ali Baqir	Eu concordo com Munir, elas provavelmente... Como é mesmo o nome dela?... Elas se separaram, elas tiveram uma briga, uma disse "oh, eu sou inteligente", outra disse "oh, eu sou bonita", a outra disse "oh, eu me chamo Maria", e aí uma disse ("não se preocupe com nada") e aí Maria falou "parem de brigar! cada uma por si!"
626	Munir	<i>"Bom dia, querida".</i>
627	Várias crianças	É, isso mesmo.
628	Khalid	<i>"Bom dia, querida, e agora chega!"</i> E se separaram.
714	Tom	É, "Bom dia, QUERIDA"? Quem seria essa querida? Se elas fossem mães, elas diriam "Bom dia, querida".
715	Khalid	<i>Bom dia, habib!</i>
772	?	Minha irmã briga comigo, ela me dá murro na barriga... Minha irmã me odeia...
775	?	Eu odeio o meu irmão. <i>"Bom dia, querido!"</i>

Diante do exposto, e das considerações sobre "dear", volto a atenção novamente para reflexões de Azenha (2005, p. 380, grifo nosso), mencionadas neste trabalho no Capítulo 2, tópico 2.2.3, que arrematam exemplarmente a questão:

Como o público receptor está no centro das questões de tradução de literatura infantojuvenil, *não é possível se escapar de uma certa aproximação com a linguagem do tempo para o qual se traduz*, ressalvadas as limitações impostas pelo enredo e pelas *brincadeiras com a linguagem* da obra a ser traduzida.

Como visto, ao tentar recriar uma brincadeira com a linguagem, no caso, as rimas com os nomes das meninas, acrescentei "dear" à saudação "good morning" e a

estrofe "E Maria olhava e sorria: Bom dia!" do poema fonte tornou-se "And Maria would smile from ear to ear: 'Good morning, dear!'" A expressão "from ear to ear" se revelou desconhecida das crianças, mas elas a interpretaram satisfatoriamente a partir do contexto. O que não se revelou nada satisfatório foi o acréscimo de "dear", que causou enorme estranhamento entre os leitores, como foi discutido exaustivamente aqui.

Faltou, então, à tradutora, realizar a "aproximação com a linguagem do tempo para o qual ela traduz", como alertou Azenha? Sim, faltou. Ou melhor, faltava. É possível ao tradutor fazer essa "aproximação com a linguagem do tempo para o qual se traduz" por outros caminhos, é claro. Mas dificilmente haverá caminho melhor do que o feito via Pensar Alto em Grupo como visto aqui: apresentar as versões diretamente aos leitores, ouvir suas diferentes vozes, tentar compreender as motivações para suas fabulosas interpretações, e detectar onde residem dificuldades de vocabulário, de sintaxe ou mesmo de capacidade de se abrir para ideias mais abstratas; e no caso de a versão estar causando o distanciamento do leitor, refletir sobre eventuais alterações que possam ensejar uma aproximação, se for o caso. E tudo isso feito com prazer, compartilhando o momento com amigos, pensando alto em grupo para decifrar "enigmas com rimas". Com alguma sorte, tais momentos podem mesmo estreitar laços de amizade onde já existiam, ou criá-los onde inexistentes, e quiçá despertar ou aguçar o prazer estético de ler e de se enamorar pela leitura.

Uma vez que um dos objetivos deste trabalho era exatamente verificar a recepção das versões diretamente junto ao público leitor para detectar prováveis interferências, resta-me voltar a Dias (2001, p. 45) e dizer que, no caso do poema "As meninas", se não se quiser "conduzir sua interpretação a um caminho totalmente diverso do pretendido pela autora original", faz-se mister alterar a atual versão. E isso talvez comece pela substituição de "would" por "used to"; passe pela adoção de nomes mais afeitos e mais apropriados ao jogo de rimas (ou um substituto lúdico) da cultura alvo; enverede pela alteração na sintaxe da última estrofe para evitar o uso de "longing", de registro mais elevado que a nossa tão íntima "saudade"; e *last, but certainly not least*, culmine na reinvenção do cumprimento da querida Maria, se ela ainda assim se chamar, de tal maneira que a amada menina não seja, em hipótese alguma, coagida a nos chamar de "dear".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*The Blue Boy is a good poem because it is a thing where you can say
whatever you like and to imagine what and why he wants it
and to imagine what is going to say to it¹.*

Sim, "O menino azul" é um lindo poema que dá abertura a voos da imaginação em função do que diz e do que deixa de dizer, permitindo, com isso, infinitas imagens mentais, como sugere o garoto Jonathan na epígrafe. Mas esses voos foram possibilitados também porque foram dados a partir de uma "plataforma democrática", definida pelo garoto de nove anos como "uma coisa onde você pode dizer o que você quiser", e que nós, de idade um pouco superior à dele, chamamos de prática de leitura dialógica e colaborativa Pensar Alto em Grupo.

A presente pesquisa, cujo tema é a Tradução, com foco na Recepção, igualmente se mesclou com o PAG de tal forma que muitas vezes pareceu se confundir com ele, ou mesmo realmente se confundiu. Não podia ter sido muito diferente. Já foi dito que uma das especificidades da literatura infantil é a distância vivencial entre o adulto (escritor-tradutor) e a criança (leitora); em vista disso, uma das dificuldades do tradutor é dosar a linguagem para a faixa etária para a qual traduz, de maneira a não abusar de estruturas sintáticas apuradas, ou de itens lexicais incomuns que prejudicariam a inteligibilidade do texto traduzido. Como tradutora de literatura infantil, o cuidado com a linguagem sempre foi uma das minhas preocupações. E o PAG, por reunir um grupo de leitores em torno de um texto e facilitar uma discussão livre entre eles, despontou para mim como a opção perfeita para averiguar a recepção às propostas de tradução que Sarah e eu vínhamos fazendo. Com o uso, percebi que ele poderia servir de instrumento de apoio também para outros tradutores que quisessem estudar a recepção diretamente com o público leitor. Assim, o que seria um meio, tornou-se também um fim. Ocorre que o PAG já havia sido testado e aprovado entre adultos e jovens como ferramenta adequada para abordar a leitura literária na escola, mas sua aplicação entre crianças do ensino

¹ "O Menino Azul é um bom poema porque é uma coisa onde você pode dizer o que você quiser e imaginar o que e por que ele quer, e imaginar o que ele vai dizer para o burrinho", declaração de Jonathan (nome fictício), sobre o poema "O menino azul" e sobre a vivência em que ele foi lido, via Pensar Alto em Grupo. Confira foto de seu desenho com esta declaração no tópico "Ilustrações Infantis – O Menino Azul".

fundamental, meu público preferencial, ainda estava em caráter exploratório. E o PAG acabou por tornar-se também, ainda que parcialmente, um objeto de estudo. Uma vez que o objetivo era demonstrar que o PAG poderia ser um instrumento de apoio ao tradutor, era preciso não só testá-lo como também dar mostras do seu uso.

Dessa breve exposição, depreende-se que um bom entendimento da aplicação do PAG seria fundamental para que o público alvo desta pesquisa, especialmente tradutores e educadores, pudessem ter exemplos concretos de sua aplicação, para avaliar de maneira clara suas vantagens e desvantagens. Para tanto, seria preciso fazer demonstrações de seu uso e comentar suas especificidades em detalhes, como fiz nos Capítulos 3 e 4. Não que as vivências apresentadas aqui tenham sido modelares, mas são exemplares: houve erros e acertos, e procurei apontar um pouco de cada exatamente para servir de exemplo, como dito na Introdução.

Uma vez que os resultados e discussões já foram levados a cabo no extenso Capítulo 4, neste procurei condensar os achados. Começo pelo que pude averiguar em relação ao PAG como prática bem-sucedida de leitura dialógica e colaborativa no Ensino Fundamental. Em seguida abordo o sucesso do PAG também como instrumento de apoio aos tradutores, especialmente os de literatura infantil que desejam pesquisar a recepção de tradução diretamente com seu público leitor.

5.1 O PAG no Ensino Fundamental

Seria no mínimo estranho que a pesquisadora escolhesse experimentar um instrumento em um propósito novo se ela não confiasse inteiramente na eficiência desse instrumento quando usado em seu propósito primordial, a saber, auxiliar na aprendizagem de leitura literária. Sim, a prática dialógica e colaborativa PAG já havia sido usada com êxito entre adultos e jovens adultos; faltava experimentá-la com crianças do Ensino Fundamental I, o que já começava a ser feito pela pesquisadora Vivian Marcondes, sob orientação da professora Mara Sophia Zanotto, da PUC, coordenadora do GEIM, Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora, que pesquisa também o Pensar Alto em Grupo. Assim, em 2014, éramos duas entusiasmadas pesquisadoras nos organizando para aplicar o PAG com crianças do quarto ano do

ensino fundamental. Vivian² já fizera estudos preliminares que indicavam que o PAG daria excelentes resultados também com crianças, algo que depois eu também pude averiguar na prática, como visto ao longo deste trabalho.

Mas nada como ouvir o próprio público-alvo. Retomando a declaração de Jonathan em epígrafe, constatei que durante as vivências as crianças se sentiam livres para soltar a imaginação e compartilhar seus pensamentos. Ouvi espontâneas declarações de apreço pelo PAG em todos os grupos. Às vezes as crianças se 'queixavam' que a hora tinha passado rápido demais, como fez Nayara na vivência de "O menino azul", quando anunciei que a sessão tinha acabado: "Que pena! Sério, que pena! Coisa boa passa rápido..." (Vera 2, 688/695). Ou como fizeram as crianças de Thriplow, no fim da vivência de "Girls at the window", quando a professora assistente disse "Está na hora de irmos" (461): "Nã:::o!" (462), as crianças gritaram em uníssono, e Jonathan pediu "Podemos fazer isso todo dia? É tão legal!" (456). Outras vezes os comentários eram feitos de uma criança a outra, e eu vinha a tomar conhecimento ao fazer a transcrição, como ocorreu nesta breve troca entre Kaíque e Janaína, durante a vivência de "As meninas" em que ele disse "Adoro esse projeto" (Vera 2, 212) e ela respondeu "Eu também. Esperei a semana toda pra ele...!" (Vera 2, 213).

É preciso não esquecer que o aspecto novidadeiro – a fuga da rotina da sala de aula e o estar entre amigos – já representa, por si só, um prazer, e este não necessariamente está ligado à poesia. Mas não esqueçamos também que a leitura como lição de casa ordinariamente exigida pela escola pode afastar os jovens daquilo que antes tinha sido descoberta e prazer, como demonstra Daniel Pennac no seu ensaio sobre leitura, *Como um romance* (2009). Se quisermos que as crianças aprendam a gostar de poesia, ou melhor, se quisermos que *não aprendam a desgostar* de poesia e de outros gêneros literários, temos de proporcionar espaços de prazer onde essa leitura possa ser feita. Talvez, então, a associação entre leitura, poesia e prazer continue ocorrendo como era na primeira infância.

Ainda dentro da esfera do prazer, o momento reservado aos desenhos, nos minutos finais das vivências, era vivamente festejado por todos os participantes, mesmo pelas duas ou três crianças que não gostavam de desenhar. Conforme explicado no

² A pesquisadora Vivian Marcondes defendeu sua dissertação de mestrado em setembro de 2016. A referência completa pode ser conferida na Bibliografia sob MARCONDES, 2016.

Tópico 3.3 "Ciranda do Pensar Alto", adotei a elaboração de desenhos em substituição ao diário de leitura que é comumente usado com sujeitos adultos ou jovens adultos, em pesquisas de cunho qualitativo, para geração de dados secundários. No caso do PAG para crianças, eu acreditava que, com a adoção de desenhos, eu poderia conseguir a participação também das crianças mais introvertidas, que poderiam, então, se expressar no mesmo patamar que as mais vocais. Dito e feito, o engajamento das crianças superou minhas expectativas, e acredito que as ilustrações podem render ótimas análises. No presente trabalho, contudo, minhas reflexões sobre os desenhos, vinculadas que estão às discussões das vivências, são de natureza intuitiva, e embora muitas vezes eu tenha identificado nuances nos desenhos em conexão com ideias meramente sugeridas durante o pensar alto, não pude me aprofundar em seu estudo com o devido rigor, e por isso me abstei de comentá-las individualmente. Ainda assim eu me vali delas para confirmar interpretações, e mencionei algumas nas análises das vivências, em conexão com o ponto em discussão, quando então citei a autora ou autor, e as circunstâncias. Embora eu não tenha mencionado todas as ilustrações no corpo do trabalho, todas aquelas a que tive acesso (e que foram inspiradas nas vivências aqui analisadas), estão reproduzidas nos tópicos "Ilustrações Infantis" (Apêndices A e B), para a apreciação do leitor, que poderá interpretá-las segundo seu próprio entendimento.

Os desenhos infantis são um material rico e encantador, e em face dos dados obtidos, considero acertado lançar mão deles, não necessariamente como instrumento metodológico, mas ao menos como um recurso interpretativo extra, colocado à disposição das crianças nas sessões de leitura em que lhes for apresentado apenas o texto, sem os desenhos do ilustrador³, como feito aqui. Faço a ressalva quanto aos desenhos dos ilustradores apenas porque acredito que, se o mediador quiser que as crianças se expressem com autenticidade sobre seus sentimentos em relação ao texto, é aconselhável que elas não tenham acesso a outras ilustrações do mesmo texto – já que tais ilustrações podem dar azo a inúmeras outras interpretações, e talvez influenciem a criança na criação do seu próprio desenho. Em todo caso, a expressão infantil por meio de desenhos merece ser estudada a contento, e incorporada às vivências do PAG junto ao público infantil ao menos como recurso interpretativo alternativo.

³ As ilustrações de livros infantis são um deslumbre à parte e também defendo, como o ilustrador Odilon Moraes, que um dos direitos do pequeno leitor seja "o de se demorar nas imagens", como proposto por ele em *Direitos do Pequeno Leitor* (AUERBACH; MORAES, 2017).

As experimentações com áudios dos poemas gravados por uma terceira pessoa também deram ótimo resultado: despertaram vivo interesse em alguns leitores e suscitaram comentários por diferentes motivos. Observei que as crianças em geral apreciavam e ouviam atentamente o áudio do poema, redobrando a atenção por ocasião de alguma palavra pouco conhecida, da qual talvez ignorassem o sentido e a pronúncia. As crianças do grupo King David 2, por exemplo, que acompanhavam em voz alta o áudio gravado do poema "Girls at the window", emudeceram todas ao mesmo tempo para ouvir a última estrofe, em que figura o verso com a pouco conhecida (deles) palavra "longing", da qual talvez quisessem ouvir a pronúncia. Pode ser também que quisessem apenas fruir do clímax gerado pela ênfase no nome Maria, pronunciado três vezes seguidas, na última estrofe. Seja por este motivo, seja por aquele, o fato é que as audições se mostraram envolventes. Assim, é interessante que a mediadora ou mediador faça uma leitura poética do poema em questão, se não puder contar com um áudio gravado que gere prazer estético, uma vez que a interpretação do poema na voz de um terceiro não só pode ser prazerosa, como também constitui um incentivo a que as crianças façam sua própria leitura em voz alta. Há outras razões para apostar na leitura em voz alta, e essas relacionam experiências auditivas às funções dos hemisférios cerebrais, sobre o que tecerei comentários nos próximos parágrafos.

A leitura em voz alta pelas crianças também não constituía, a princípio, um dos elementos da minha pesquisa, e acabou extrapolando minhas expectativas. Nas ocasiões em que elas leram o texto em voz alta houve um maior engajamento, e aspectos formais do poema foram percebidos com naturalidade. No Quadro 5, "Síntese das vivências centradas n' 'O menino azul': em torno da forma", isso fica evidente na comparação entre as leituras feitas pelos grupos Vera 1 e Vera 2. Na vivência com o grupo Vera 1, apenas uma das crianças (Isadora) leu o poema em voz alta, diferentemente do que se deu no grupo Vera 2, quando todas as crianças leram. Além disso, no grupo Vera 1 não houve audição do poema gravado; assim, com exceção da leitura em voz alta feita por Isadora, o grupo Vera 1 praticamente não vivenciou experiência auditiva. Em contraste, na vivência do Grupo Vera 2, houve duas rodadas de audição do poema gravado, acompanhado do texto, e em seguida todas as crianças participaram da leitura em voz alta. Isso talvez explique o fato de o grupo Vera 1 não ter feito comentários sobre a forma do poema, a não ser a observação de Rebeca quanto à "história" do menino azul

não parecer um "poema narrativo", mas, sim, o menino "desabafando" (Vera 1, 420). A observação da leitora tem seu lado positivo, pois evidencia que ela considerou a linguagem do poema tão natural quanto a fala de uma criança. Por outro lado sugere que ela não percebeu a forma do poema, com seu ritmo e rimas. Em contraste, todas as rimas foram percebidas pelas crianças do Grupo Vera 2, o que me leva a crer que estas auferiram uma experiência estética mais completa do que as crianças do Vera 1, tanto é que, na ocasião, Nayara chegou a dizer que "rima dá mais vida ao poema" (Vera 2, 271).

	Vera 1 'O menino azul'	Vera 2 'O menino azul'	Thriplow 'The Blue Boy'	King David I 'The Boy and the Donkey'
Sobre a abordagem do poema	. não houve leitura auditiva; . leitura silenciosa; . leitura em voz alta por apenas uma das crianças.	. leitura silenciosa; . duas leituras auditivas com o texto; . rodada de leitura em voz alta por todas as crianças; . uma das crianças considera triste a voz de quem gravou o áudio.	. leitura auditiva sem o texto; . leitura auditiva com o texto; . uma das crianças considera solene o modo de ler de quem gravou o áudio.	. leitura silenciosa; . leitura em voz alta feita por mim; . rodada de leitura em voz alta por todas as crianças.
Impressões das crianças sobre o poema	. é um desabafo; . não parece poema narrativo; . foi traduzido de outra língua.	. é emocionante; . um pouco triste; . gostei de tudo; . tem rimas; . mostra um mundo belo, diferente daqui; . é triste; . faz chorar.	. talvez seja baseado em outra história; . talvez seja antigo; . é novo; . é engraçado; . é baseado na guerra; . pode ser sonho do menino.	. é nonsense; . é fantasia; . é um enigma.
Impressões das crianças sobre os atributos do poema	[nenhuma menção]	. é rimado [todas as rimas foram mencionadas] . rimas dão mais vida ao poema; . eu gosto de rimas; . rimas deixam o poema mais legal.	[nenhuma menção]	. é rimado [rimas completas foram mencionadas] . rimas são sons semelhantes; . nem todos os poemas têm rimas.

Quadro 5 – Síntese das vivências centradas n' "O menino azul": em torno da forma

Recapitulando, então, rapidamente o que foi dito no tópico "Ciranda do Pensar Alto", eu havia planejado realizar as vivências com as crianças da mesma maneira como

elas são conduzidas entre adultos: com os participantes lendo o texto silenciosamente. Como as crianças logo de partida mostraram interesse em ler o poema em voz alta, a leitura em voz alta foi adotada. A adoção da audição das gravações feitas pelo ator Paulo Autran ocorreu depois de algumas vivências quando percebi que as crianças desconheciam a pronúncia de algumas palavras (como "exígua", de "A égua e a água"): recorri, então, à audição do poema como modo de elas aprenderem a pronúncia sem eu mesma ter de corrigi-las. Esta audição do poema gravado surtiu efeito muito benéfico: as crianças ficaram mais atentas e mais engajadas, e sempre pediam para ouvir outra vez. Percebi que havia ali um ganho estético, não apenas instrumental, e incorporei a audição do poema gravado às vivências subsequentes. Assim, o contato com o poema passou a se dar na seguinte ordem: 1) leitura silenciosa do texto; 2) leitura auditiva (áudio do poema gravado, ao menos duas vezes); e 3) leitura em voz alta pelas próprias crianças (leitura 'corporificada'). Essa recapitulação procede porque, ainda que eu esteja me apoiando em dados preliminares para defender que se façam leituras em voz alta, minhas observações encontram eco em recentes pesquisas sobre oralidade, textualidade e experiência estética, como discutirei brevemente a seguir.

No estudo *From Tongue to Text: a new reading of children's poetry* (2017) a estudiosa de poesia infantil Debbie Pullinger (2017, p. 232) defende que, para nos tornarmos íntimos de um poema, este "precisa atravessar nosso corpo, nosso sistema respiratório, nossas cordas vocais, nossa língua, e passar entre lábios e dentes": precisa ser lido em voz alta, não apenas silenciosamente. A pesquisadora apoia sua hipótese em teorias da oralidade e em descobertas da neurociência sobre o funcionamento dos hemisférios cerebrais. Em síntese, enquanto o hemisfério esquerdo lida com a apreensão de objetos produzidos pelo homem, o hemisfério direito é voltado à apreensão de seres vivos. O curioso é que objetos de arte – música, pintura, poesia – são tratados pelo nosso cérebro como se fossem seres vivos e recebem primeiro a atenção do hemisfério direito. A ideia, então, seria nos aproveitarmos do "fraco" que nosso cérebro tem por arte, e deixarmos o hemisfério direito assumir primeiramente sua função, antes de apelarmos ao hemisfério esquerdo para nos ajudar na decodificação do referido objeto artístico. Cientes de que a oralidade é domínio do hemisfério direito, no caso de poesia estaríamos unindo o útil ao agradável se primeiro apenas ouvíssemos o poema como se fosse uma peça de música. Tal abordagem seria especialmente benéfica em se tratando

de poemas infantis, em que o elemento oral (sonoro) muitas vezes predomina sobre o textual (semântica, sentido etc.). Extrapolando esses achados para práticas de leitura literária com crianças no âmbito do PAG, a audição do poema gravado e sua leitura em voz alta pelas próprias crianças ativariam o hemisfério direito, sensibilizando os ouvintes para a face lúdica – rimas, cadência, jogos de palavras, ecos, repetições – abrindo espaço para a leitura hermenêutica (primazia do esquerdo) que ocorreria em seguida, já nas conversas amparadas pelo PAG.

Em vista do exposto, minha abordagem estaria em sintonia com a proposta de Pullinger: a maioria das crianças que participou do PAG teve a chance de ter a experiência sensorial – "leitura auditiva" (poema gravado) e "leitura corporificada" (elas mesmas lendo o poema) – antes de começar a discutir o texto e passar, então, à experiência intelectual de deslindá-lo. Talvez houvesse, porém, uma diferença: a ordem das leituras antes das discussões. Em todas as vivências (com exceção daquelas realizadas em Thriplow), adotei a leitura silenciosa em primeiro lugar, o que, à luz das ideias expostas até aqui, teria ativado o hemisfério esquerdo antes do direito. Se eu tivesse usado sempre a "leitura auditiva pura" (áudio gravado, sem texto algum), antes da leitura silenciosa do texto, será que os resultados seriam muito diferentes? Quão diferentes?

Bem, as crianças de Thriplow viveram a experiência da "leitura auditiva pura". A audição do poema gravado foi realizada antes da leitura silenciosa do texto tanto na vivência de "The Blue Boy" quanto na de "Girls at the window". Os resultados foram díspares. Com "The Blue Boy", as crianças não se incomodaram de ouvir somente o poema, sem acompanhá-lo com o texto, e até pareceram entender tudo, pois passaram a fazer perguntas sobre o burrinho antes mesmo de eu distribuir o poema impresso e proceder à segunda leitura auditiva (desta feita, com acompanhamento do texto). No entanto, ao longo de toda aquela vivência, em nenhum momento as crianças fizeram comentários sobre as rimas ou qualquer atributo relacionado à forma do poema lido, "The Blue Boy" (veja síntese no Quadro 5). Isso não quer dizer, necessariamente, que não tenham notado a forma, mas o fato é que não comentaram.

	Vera 2 'As meninas'	Vera 3 'As meninas'	Thriplow 'Girls at the window'	King David 2 'Girls at the window'
Sobre a abordagem do poema	. leitura silenciosa; . duas leituras auditivas com o texto; . leitor considera a voz do narrador triste; . rodada de leitura em voz alta pelas próprias crianças;	. leitura silenciosa; . duas leituras auditivas com o texto; . divertem-se durante a audição e dão "bom dia" em uníssono, junto com a gravação; . não houve leitura em voz alta pelas crianças.	. leitura auditiva sem o texto (algumas crianças não entendem); . leitura auditiva com o texto; crianças entendem e, por iniciativa própria, leem em voz alta com o narrador.	. leitura silenciosa; . duas leituras auditivas com o texto; . na segunda leitura auditiva, as crianças movem a boca como se dublassem o texto; . três rodadas de leitura em voz alta.
Impressões das crianças sobre o poema	. é um poema feliz porque tem um monte de "sorria"; . é rimado;	. é legal; . a última parte é bonita	. se passa no tempo antigo; . é baseado na Segunda Guerra; . é meio lúgubre.	. é um pouco triste, fala de saudade; . é um pouco engraçado, mas fica mais engraçado do jeito que eu li.
Impressões sobre a forma do poema	[todas as rimas foram mencionadas] . o nome da Maria é repetido mais vezes.	[nenhuma menção]	[nenhuma menção às rimas] . Maria tem uma estrofe só dela.	. é rimado: "ear" e "dear" e "mind" e "Caroline"; . não é rimado: soa como se rimasse, mas não rima.

Quadro 6 – Síntese das vivências centradas n' "As meninas": em torno da forma

Ainda em Thriplow, no caso do poema "Girls at the window" (síntese no Quadro 6), a primeira atividade também foi uma "leitura auditiva pura" do poema sem acompanhar o texto, antes de seguirmos para a segunda leitura auditiva, desta feita acompanhada do texto. Na primeira leitura auditiva (sem texto), as crianças ficaram um pouco incomodadas, e disseram não ter entendido nada, a não ser que havia alguém dizendo "Good morning, dear". A incompreensão não chega a constituir problema, porque a ideia de se proceder a uma "leitura auditiva pura" não é promover entendimento, mas fruição. Além do mais, essa falta de entendimento foi resolvida no momento seguinte, na segunda leitura auditiva, desta feita com o texto, quando as crianças compreenderam o que se dizia. É verdade que, com exceção de 'dear' e 'ear', as rimas de "Girls at the window" não são muito evidentes, mas o fato é que também não houve nenhum comentário sobre as rimas desse poema na vivência em Thriplow (diferentemente da vivência em King David, em que as rimas foram comentadas).

Uma leitora de Thriplow notou que Maria tinha uma estrofe exclusiva, mas essa percepção adveio da observação do poema impresso, não da leitura auditiva. Já em King David, onde não houve "leitura auditiva pura", pois começamos já com a leitura silenciosa, seguida de duas audições do poema gravado e três rodadas de leitura em voz alta pelas crianças, estas destacaram as rimas mais salientes, como "ear" e "dear" e "Caroline", "blinds" e "mind".

Intrigada com os resultados, entrei em contato com a autora Debbie Pullinger, em referência à ordem das leituras e a ativação dos hemisférios. Ela gentilmente me respondeu e fez questão de enfatizar que claramente há uma sintonia natural entre a 'disposição' do hemisfério direito e a poesia, uma vez que aspectos em que a poesia é mestra – como a capacidade de fazer imaginar, o tratamento da linguagem e suas ambiguidades, a habilidade de acomodar múltiplos aspectos e tratá-los como um todo – são também do domínio do hemisfério direito. Mas fez ressalvas: "por diferentes motivos, a audição ou recitação de um poema tende a provocar um engajamento maior do hemisfério direito, o que não significa que esse mesmo hemisfério também não seja acionado durante a leitura silenciosa de um poema escrito"; além disso, ainda segundo Pullinger, o engajamento dos hemisférios cerebrais depende da experiência do leitor e de sua familiaridade com poesia: pessoas que leem poesia com frequência tendem a ouvir uma voz na cabeça ao lerem silenciosamente um poema, "o que torna a experiência de ler um poema escrito bem semelhante à de ouvi-lo em voz alta". (PULLINGER, 2018, comunicação pessoal).

Reitero que minhas reflexões sobre as leituras em voz alta são baseadas em dados preliminares, que surgiram no decorrer da pesquisa. Serão necessários mais estudos, mas a leitura do poema em voz alta deu claras mostras de ser benéfica. Se estamos de acordo que a voz é um instrumento poderoso, que é uma chave para abrir e encetar conexões, por que não usá-la? Apenas talvez não faça muita diferença que a leitura auditiva seja realizada antes da leitura silenciosa (ou vice-versa), desde que ambas sejam realizadas. Ocorre que os hemisférios têm funções distintas, mas trabalham em equipe, e assim que o hemisfério direito tem acesso a um poema por via auditiva, será questão de microssegundos até que o esquerdo comece a processar o que foi ouvido, para devolvê-lo já parcialmente analisado e categorizado ao hemisfério direito, novamente em questão de microssegundos. Ao final, ambos os hemisférios integrarão as experiências num "todo mais rico e mais significativo" (PULLINGER, 2017, p. 235).

Com base nessas descobertas, é razoável supor que os participantes do PAG ficarão, em princípio, (mais) aptos a abordar o poema criticamente (ou seja, a 'pensá-lo alto'), se antes o vivenciarem sensorialmente tanto pela leitura auditiva (ouvindo sua declamação), quanto pela leitura corporificada (lendo-o, eles mesmos, em voz alta). Mais uma vez faço uso das palavras de Pullinger (2017, p. 233) em defesa da leitura em voz alta pelas crianças: "Somente quando construímos as formas e estruturas do poema dentro do nosso próprio corpo é que podemos estabelecer uma conexão plena entre som e sentido, entre voz e texto".

As crianças demonstraram grande prazer em ouvir o poema lido e em ler, elas mesmas, o poema em voz alta. É preciso confiar na intuição infantil, mais uma vez, e apostar no prazer pelo prazer. No fim, nenhum prazer é vão.

Por fim, fechando a parte concernente ao uso do PAG como ferramenta para aprendizagem de leitura literária no Ensino Fundamental, os resultados não deixam dúvida: o envolvimento das crianças foi verdadeiro. Houve diferentes graus de intensidade nesse envolvimento, em que pesam fatores inerentes à personalidade e às afinidades de cada um. Como em todo agrupamento humano, os grupos do PAG também eram uma mescla de indivíduos extrovertidos, tímidos, confiantes, brincalhões, sérios, afetuosos, inseguros, intuitivos... Cada um a seu modo participou e contribuiu para a construção do significado dos poemas discutidos, com a grande maioria genuinamente imbuída do desejo de entender os meandros dos textos lidos. Algumas crianças mantiveram sua primeira interpretação até o fim, enquanto outras mudaram de ideia depois de ouvirem os argumentos dos colegas, exercendo plena liberdade de escolha, tanto num caso quanto noutro. Os fundamentos do Pensar Alto em Grupo foram estabelecidos desde o começo: um trabalho colaborativo, onde todas as opiniões deveriam ser ouvidas e respeitadas, e todos poderiam se expressar livremente. O "ouvir" teve de ser reiterado pela mediadora algumas vezes no decorrer do processo quando, no natural afã por se expressar, as falas das crianças se sobrepunham e a compreensão ficava comprometida.

A pouca idade dos participantes poderia nos fazer pressupor pouca vivência, donde decorreria que as leituras seriam semelhantes, mas não foi o que se viu. As interpretações foram múltiplas e riquíssimas, comprovando que a tessitura das leituras se faz entremeada ao conhecimento de mundo de cada um. E mesmo em se tratando de crianças com idade média de apenas dez anos, esse conhecimento de mundo e dos semelhantes mostrou-se surpreendentemente profundo e cheio de insights.

Houve divergências de leituras entre grupos e entre indivíduos de um mesmo grupo, mas também houve convergência dentro de um mesmo grupo, e entre grupos de culturas distintas. Como visto, no âmbito das leituras convergentes, o Menino Azul sentir-se sozinho e querer o burrinho como um amigo foi uma interpretação quase universal.

Ao fim do capítulo introdutório, convidei os leitores interessados em tradução, mas impossibilitados de ler o trabalho integral, a se inteirarem da síntese das quatro vivências em torno d' "O menino azul" no tópico 4.1.5, e da síntese das quatro vivências em torno d' "As meninas", no tópico 4.2.5. A você que leu tudo até aqui, e que talvez esteja se sentindo assoberbado com tantos dados, não só agradeço do fundo do coração como também o convido a um exercício de sedimentação: o resumo das duas mencionadas sínteses também pode ser conferido nos Quadros 7 e 8, respectivamente, no tópico 5.2, a seguir.

5.2 O PAG como ferramenta de apoio para o tradutor

Quando começamos a traduzir para o inglês os poemas de *Ou isto ou aquilo*, entre eles aqueles discutidos aqui, uma das metas que Sarah Rebecca Kersley e eu nos colocamos era a de que os poemas traduzidos pudessem ser vistos como "representantes" dos poemas fontes para crianças falantes de inglês, nosso público primordial. Além do cuidado com a sintaxe e com o léxico, que deveriam ser apropriados para a idade do público alvo, era inescapável cuidar também da face lúdica dos poemas traduzidos. Assim, entre nossas prioridades estava conseguir correspondentes na forma (rimas, ritmo, ecos internos, aliterações etc.) para suprir o aspecto lúdico. Cada poema foi então tratado individualmente, de acordo com seus atributos mais evidentes. Uma simbologia imagética para aquele nosso propósito eu encontrara no poema "As borboletas brancas", de Cecília Meireles (2005, p. 44), que usei como epígrafe no Capítulo 3 da dissertação de mestrado⁴, destacando estas três estrofes que reproduzo a seguir:

As borboletas brancas
de vida tão breve
fogem duas a duas
entre o azul e o verde.

⁴ Remeto o leitor interessado à referência DINIZ (2012).

Ambas da mesma forma
e do mesmo tamanho,
ambas com o mesmo ritmo
(uma é a outra, uma é a outra...).

O ar sustenta-as nos ares,
o ar separa-as nos ares,
como um reflexo na água,
uma é a outra, uma é a outra.

Estabeleci um paralelo entre o bailado das borboletas brancas, "ambas da mesma forma", "mesmo tamanho", "mesmo ritmo", e a tradução poética que Sarah e eu tínhamos pretendido. No caso das borboletas, embora uma possa se passar pela outra, "como um reflexo na água", uma não é, de fato, a outra: "o ar separa-as nos ares". O mesmo, então, se daria (ou idealmente deveria se dar) entre poema fonte e poema traduzido: "a tradução de um poema não é o poema que a originou, mas ela pode se passar por ele e vir a representá-lo em outra língua", concluí. (DINIZ, 2012, p. 133). Este teria sido idealmente o resultado de nossos esforços tradutórios, à época. Faltava a apreciação do público alvo, e a busca por essa apreciação resultou no presente trabalho, que ora concluo. Afeita que sou a metáforas e símiles, talvez pelo seu caráter lúdico (e mnemônico), quis outra vez encontrar um paralelo imagético, e lá estava ele, na crônica "O que se diz e o que se entende", publicada em livro homônimo, também de Cecília Meireles (1980) que aqui reconto, brevemente:

"Eu desejava um caleidoscópio", disse a compradora à vendedora da loja de brinquedos. "Não temos", esta retrucou. Aquela então apontou para a prateleira cheia de caleidoscópios, e a vendedora prontamente lhe corrigiu: "A senhora quer dizer... *tubo*?" E a compradora, "por amor à verdade, e à etimologia", insistiu: "Não, eu quero dizer... *caleidoscópio*". A vendedora, então, não sem um laivo de desdém, embrulhou o referido objeto, que a compradora mais tarde admitiu ser "tão sem graça que bem merecia ser tratado como desprezível tubo" (MEIRELES, 1980, p. 58, grifos da autora).

Na crônica mencionada, essa anedota vem junto a outras duas do mesmo estilo, em que os objetos solicitados por Cecília – um decorativo cristal azul e um rolo de papel impermeável – são reclassificados pelos vendedores como, respectivamente, 'cristal *verde*' e 'papel *metálico*', o que levou a autora a concluir, com um queixume: "O que me assombra não é que as pessoas ignorem o que vendem: o meu assombro é pensarem que eu sempre quero dizer outra coisa. *Não! eu sempre quero dizer o que digo.*" (MEIRELES, 1980, p. 58, grifos nossos)

À parte a noção de ser impossível a plena comunicabilidade até em relação aos objetos mais cotidianos, e à parte o desfecho autoirônico, com a jocosa tirada a la Humpty Dumpty⁵, que Cecília conhecia muito bem, atraindo-me nesta crônica a ideia do caleidoscópio. Como sabemos, o 'instrumento para ver belas imagens' é um tubo em que diferentes contas e vidrilhos coloridos são depositados no fundo, e estes, ao se refletirem em um engenhoso jogo de espelhos, vão criando distintas imagens, *ad infinitum*, bastando para isso que apliquemos ao tubo um leve movimento. Teria sido mera coincidência ter sido mencionado, numa crônica sobre "múltiplas incompreensões", um instrumento que, com um número finito de contas, é capaz de criar múltiplas, incontáveis imagens? Talvez sim, mas certamente vem bem a calhar tanto a ideia do caleidoscópio quanto o fato de o vendedor do cristal trocar o azul por outra cor: não pude deixar de me lembrar das várias cores que eu havia cogitado para trocar pelo Azul do Menino, em inglês – *Turquoise, Denim, Ocean, Indigo*, entre outras – sabendo de antemão que mesmo mantendo a cor desse "vidrilho", as imagens que as crianças inglesas veriam daquele menino seriam outras, uma vez que o próprio Azul, sendo *Blue*, refrata de maneira distinta sob distinta luz.

O fato é que, mesmo de posse do mesmo instrumento, feito com as mesmas contas e vidrilhos – 'menino', 'burrrinho', 'rio', 'azul', 'passear', 'quer', 'manso', 'montanhas', 'conversar' – as imagens mudavam conforme o caleidoscópio passava de mão em mão: das mãos de Vera 1 para as mãos de Vera 2, por exemplo, como vimos ao longo deste trabalho, e como pode ser conferido no Quadro 7. Pois esta foi uma das certezas que as vivências com o PAG nos trouxeram, se é que quanto a isso restava alguma dúvida: um mesmo poema pode ser 'refratado' de múltiplas maneiras. E tais maneiras parecem se multiplicar ainda mais nos "espaços lacunares" ou incongruentes, tecidos que são com o conhecimento de mundo de cada leitor.

Em lugar de "tecidos", Umberto Eco (2011, p. 37) diria "preenchidos", como fez em *Lector in fabula*: textos são entremeados "de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos" especialmente porque, em caso de função estética, não didática, "o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa. (...) Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar".

⁵ "When I use a word... it means just what I choose it to mean – neither more nor less" [Quando uso uma palavra... ela quer dizer exatamente o que escolhi para ela querer dizer... nem mais nem menos] (MEIRELES, 1984, p. 108).

No Quadro 7, vemos como as crianças brasileiras concebem diferentes ideias para preencher os interstícios e também explicar o azul do menino, por ser esta uma lacuna bastante incongruente, como discutido no Capítulo 4.

Até onde sabemos, por exemplo, a explicação "o menino é azul porque trabalha na TIM", por sua ancoragem histórico-cultural, só poderia ter sido forjada no Brasil, onde durante anos a trupe *Blue Man Group* estrelou a propaganda dessa empresa de telefonia, como também discutido anteriormente. Outras explicações trazidas à tona pelas crianças brasileiras, porém, poderiam ter sido pensadas pelas inglesas, que contam com âncora linguístico-cultural parecida; por exemplo, o menino ter "ficado azul de frio", que em inglês rende a expressão "blue with cold".

As crianças inglesas, no entanto, acabaram explicando "Blue Boy" com variações em torno do mote 'triste', uma vez que 'blue', para qualificar pessoas em inglês, não chega a ser uma incongruência; um dos significados é exatamente este: 'triste'.

Assim, uma vez que 'blue' não representou para as crianças inglesas um espaço lacunar incongruente, suas explicações para "Blue" não variaram muito entre si. Ou melhor, as explicações para a *origem* da tristeza do menino, variaram sim; mas não o fato de ele ser triste em si. Como vimos, algumas crianças de Thriplow explicaram a tristeza do menino como resultado de ele ter perdido os pais na Segunda Guerra, uma explicação que dificilmente teria ocorrido às crianças brasileiras.

	Vera 1 "O menino azul"	Vera 2 "O menino azul"	Thriplow "The Blue Boy"	King David I "The Boy and the Donkey"
É "Menino Azul" porque...	<ul style="list-style-type: none"> . ele é um smurf; . trabalha na TIM; . sentou-se num balde de tinta azul; . usa maquiagem; . é puro; . é muito branco e as veias o deixam azul; . vive no fundo do mar; . é diferente dos outros; . usa roupa azul; . Azul é sobrenome. 	<ul style="list-style-type: none"> . é alienígena; . tem deficiência; . é traço familiar; . a cor azul é uma deficiência; . é azul de fome; . é azul de frio; . foi pintado de azul; . tem a pele dessa cor; . tomou chuva e ficou azul de frio; . usa roupa azul. 	<ul style="list-style-type: none"> . é triste; . suas lágrimas são azuis; . é triste, pois teme que os pais morram na guerra; . é triste, pois os pais não podem comprar o burro pra ele; . é triste, pois sofre maus tratos no orfanato; . o autor quis deixar mais interessante. 	[não se aplica, pois a versão não tinha "Blue"]
O menino quer um burrinho para...	<ul style="list-style-type: none"> . não ficar sozinho; . ser seu amigo; . ter companhia; . contar histórias; . ensinar pra ele; . passear; . brincar; . conversar; . ler para ele; . interpretar para ele; . ser seu bicho de estimação. 	<ul style="list-style-type: none"> . não ficar sozinho; . ter um amigo; . ter companhia; . ser como um irmão pra ele; . ensinar pra ele; . ser seu bicho de estimação; . ter um animal para ele cuidar. 	<ul style="list-style-type: none"> . ganhar carinho; . ter um amigo; . ler para ele; . inventar histórias com o burro; . deixar de ser triste; . falar onde as coisas estão p/ não precisar tocá-las; . fazer companhia, os pais podem morrer na guerra; . substituir a voz dos pais; . passear nele; . ter ajuda para achar os pais verdadeiros. 	<ul style="list-style-type: none"> . ganhar carinho; . brincar com ele; . ser seu amigo; . ser outra mãe (ou pai) para ele; . ler para ele; . aprender coisas diferentes com ele; . ser seu professor; . aprender a conversar; . passear no jardim.
O menino não sabe ler porque...	<ul style="list-style-type: none"> . mora no campo, onde não tem escola; . é abandonado; . tem vergonha de não ser igual aos outros; . tem medo de bullying; . tem só quatro anos; . fala outra língua; . no país dele não tinha escola. 	<ul style="list-style-type: none"> . tem deficiência de leitura; . é jovem; . é deficiente mental; . sofre bullying; . tem deficiência motora; . a escola dele não é eficiente. 	<ul style="list-style-type: none"> . vive no orfanato, onde não ensinam a ler; . mora na rua; . a família é pobre, ele não pode frequentar escola, pois tem de ajudar em casa; . o autor quis dar um tom mais poético; . os pais não ensinaram; . tem deficiência visual. 	<ul style="list-style-type: none"> . é cego; . tem dislexia; . tem deficiência de fala; . é deficiente auditivo; . é pobre, não pode comprar cartilha; . é muito jovem ainda (tem dois, três, quatro ou cinco anos).

Quadro 7 – Síntese das vivências centradas n' "O menino azul": os porquês

Diante do exposto até aqui, e diante da ideia de que um mesmo poema pode gerar imagens tão diversas quanto as de um caleidoscópio que vai se movendo, poderíamos ficar inclinados a concluir que é inútil analisar, via PAG, a recepção de um poema traduzido, pois fatalmente as imagens serão sempre inteiramente outras. Os resultados que obtive exclamaram um sonoro "não!" a essa ideia, mas antes de explorar esses resultados, vale a pena comentar um dado indireto que é tão flagrante que talvez passe despercebido. O simples fato de haver muitas interpretações diferentes depõe a favor do instrumento, pois sugere que os leitores se envolveram com o texto a ponto de inscreverem nele suas visões de mundo, o que não ocorreria se o poema não os tivesse tocado. Os resultados em prol do PAG como instrumento de apoio ao tradutor são flagrantes por várias razões que procurei destacar ao longo do estudo à medida que os dados surgiam. Procurei sintetizá-los a seguir, começando com "O menino azul".

Os resultados das vivências feitas com "O menino azul", tão diversos!, mostraram divergências, mas também convergências. O estranhamento inicial quanto à possibilidade de se encontrar um animal falante e quanto à opção do menino por um burrinho (e não outro bicho de estimação) é comum a todos envolvidos na pesquisa (Confira no Quadro 8). Assim como é comum a todos o esvaecer desse estranhamento à medida que o leitor se deixa fisgar pelo poema. Passa a haver, então, uma identificação com o menino que, se não é total, é bem próxima disso: ou os leitores veem o menino como uma criança da sua própria idade; ou encontram razões bem pessoais (demonstrativas de empatia) para o menino querer o burrinho; ou as duas coisas juntas. Nessas convergências, especialmente a respeito dos quereres do menino, percebe-se que aspectos importantes do poema fonte (sua quiddidade, talvez) estão presentes no poema traduzido: seja no Brasil, seja na Inglaterra, o menino quer um burrinho... para o burrinho ler para ele, para ele ganhar carinho e atenção do burrinho, para os dois brincarem juntos, para o menino aprender com o burrinho, para o burrinho interpretar para ele, para os dois serem amigos, para o menino não se sentir só. Com exceção da interpretação "o menino quer aprender com o burrinho", que está expressa no poema (uma vez que o menino quer um burro que saiba dizer os nomes dos rios e das montanhas), todas as outras são inferências das crianças. As de maior convergência foram "o menino quer o burrinho como amigo", e "o menino é sozinho, carente", que vieram à tona em todos os grupos.

A identificação dos leitores com o menino também fica evidente nas razões aventadas para o menino não saber ler: em lugar de pensar de imediato que o menino é muito novinho, as crianças costumam buscar explicações nas circunstâncias que o envolvem – ele ser vítima de bullying, ter deficiência visual, mental ou motora, viver na indigência, ser órfão, ser abandonado – indício de que elas o veem como alguém da idade delas, e também de boa índole. Do contrário, poderiam ter dito, por exemplo, que o menino não sabe ler por ser indisciplinado ou preguiçoso, algo que nunca fizeram. Essa forte identificação dos leitores sugere que o poema fonte e o poema traduzido ainda têm o que dizer às crianças de hoje.

	Vera 1 "O menino azul"	Vera 2 "O menino azul"	Thriplow "The Blue Boy"	King David 1 "The Boy and the Donkey" [versão sem blue]
Estranhamentos iniciais	.o menino é que é um burrinho; . o menino é azul; . impossível andar com um burro pela cidade; . idiotice querer justo um burro; .burros não sabem falar.	. impossível ter um burro como esse; . menino parece alienígena; . o menino é azul; . o menino é que é burro por querer um burro.	. burros não falam; . isso é de verdade?; . eles vão desmaiar de fome, de tanto andar; . o menino é azul (triste); . não dá pra fazer um burro falar ou cantar.	. é estranho um burro fazer o que um ser humano faria; . é estranho um burro falar; . é estranho ele querer justo um burro; . é estranho o menino não saber ler; . burro é grande pra andar na coleira; . é estranho querer um burro pra conversar.
CV é...	[não se aplica]	[não se aplica]	. uma empresa que ajuda pessoas que têm dificuldades; . um chip com registro do animal; . um documento com dados pessoais.	. uma casa; . número de registro; . um prédio; . local de ensino; . um papel; . identidade; . documentos; . informação pessoal.
Impressões das crianças sobre o menino	. ele é do vento ou do mar; . é feito de água azul; . veio de outro país; . é carente; . tem quatro anos.	. ele lê a mente do burrinho por telepatia; . é pobre; . passa fome; . passa frio; . é jovem.	. ele é órfão; . foi dado para adoção; . tem medo de perder os pais na guerra; . é um coitadinho; . tem oito, nove ou dez anos; . tem cinco ou seis; . tem seis ou sete.	. ele é rico; . é pobre; . tem alguma coisa estranha nele; . tem três anos; . tem dois anos; . tem cinco anos; . tem dez anos.

Quadro 8 – Síntese das vivências centradas n' "O menino azul": impressões infantis

Quanto a aspectos particulares do poema traduzido e que o PAG ajudou a dirimir, não resta dúvida que o uso de "Blue" para traduzir "Azul" direciona as interpretações para a tristeza, como suspeitávamos ocorreria. As crianças de Thriplow, que leram a versão com "Blue", cogitaram de o menino ser órfão, e morar na rua ou no orfanato. Vale a pena lembrar que na versão sem "Blue", lida em King David, o menino continuou a ser visto por algumas crianças como alguém solitário e carente, como havia ocorrido nas outras leituras, sugerindo que, independentemente do "blue", o poema leva as crianças a fazerem uma interpretação algo tristonha do menino.

Ainda nessa questão, um dos "preenchimentos" usado pelas crianças inglesas para explicar a origem da tristeza do menino dificilmente seria pensado por crianças brasileiras: o temor que o menino sente de que seus pais "morram na guerra". Vimos que uma das crianças de Thriplow transportou o poema para a época da Segunda Guerra, ideia que acabou sendo encampada por vários de seus colegas; tal recepção se explica porque a leitura do poema foi feita nas vésperas do *Remembrance Day*, período em que as escolas promovem atividades de ensino relacionadas à Guerra, e a sociedade inglesa em geral homenageia os veteranos e mortos em batalha. É possível especular que qualquer poema lido naquelas duas semanas – se tivesse algum elemento de tristeza, e um olhar voltado para o passado – poderia ter sido recebido dentro da moldura da guerra, como, aliás, ocorreu com "Girls at the window" ["As meninas"], lido na semana seguinte, o que demonstra o caráter histórico-cultural dessa interpretação. Como o eu poético lembra com saudade das meninas com quem convivia no passado, e como não há menção ao que houve com elas, algumas crianças de Thriplow atribuíram o desaparecimento das meninas à guerra: a casa delas teria sido bombardeada e elas teriam morrido. Uma explicação como essa nunca teria ocorrido às crianças do Brasil, não só porque o tema da guerra e seus efeitos só são abordados nos anos finais do Ensino Fundamental II, como também por a guerra não ter tido no Brasil a dimensão que teve na Europa, obviamente.

Ainda sobre a recepção de "The Blue Boy", constatamos que os leitores o acolheram dentro de um "horizonte de expectativas", como descrito pelo teórico da Recepção Hans-Robert Jauss em *A história da literatura como provocação à teoria literária* (1994 [1967], p. 27); a saber, os leitores consomem uma obra nova a par do

repertório estético de que dispõem – sua bagagem cultural – e que antecipa expectativas: "a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis ou invisíveis (...) desperta a lembrança do já lido". Para Jauss (2001 [1985], p.22), o leitor recebe um novo texto e invariavelmente o lê comparando-o (em geral despercebidamente) a textos já lidos, colocando-o dentro de um tipo de 'moldura' pré-concebida, por esta lhe ser familiar. Assim como conceptualizamos experiências não físicas em termos de experiências físicas (como vimos ao discutir Lakoff & Johnson (2002, p. 131)), pois habitualmente as físicas se deram primeiro (já nos são familiares e por isso estão mais claramente delineadas), também acolhemos uma obra nova em termos de alguma outra obra já lida, e, portanto, possivelmente já mais bem delineada.

Pois bem, vimos que há uma longa tradição de órfãos-heróis na literatura infantil de expressão inglesa, e o menino azul, por parecer solitário e triste ("blue") e por não saber ler, foi recebido dentro dessa convenção por boa parte das crianças de Thriplow, que o compararam à protagonista do filme *Annie*, menina órfã que também não sabia ler. Na convenção do órfão-herói, como a denominação indica, o protagonista encara dificuldades, possíveis inimigos, e sai vencedor. No caso de *Annie*, ela é adotada por um milionário e aprende a ler. Como "The Blue Boy" termina com uma brincadeira que nem todos percebem, houve um rompimento (ou não cumprimento) da expectativa daqueles leitores, que esperavam um final feliz. As crianças que não percebem a brincadeira continuam a manter o poema naquele mesmo horizonte: imaginam, então, que o menino encontrará o burrinho e sairá do orfanato, realizando seu sonho de passear pelo mundo, e finalmente ser feliz, como visto no tópico 4.1.3.2. Já outras crianças, como alguns leitores da escola King David, ao não verem cumpridas suas expectativas, ou talvez ao não conseguirem lidar com o poema como algo novo, situaram-no em outro horizonte, também de larga tradição cultural na Inglaterra, o de obras *nonsense*, como visto no tópico 4.1.4.2.

Não há, no Brasil, uma tradição forte de *nonsense*, nem de obras infantojuvenis com órfãos-heróis como há na Inglaterra e nos Estados Unidos. Excetuando contos de fada, e algumas narrativas em que os protagonistas são órfãos como, por exemplo, *Menino de engenho* (José Lins do Rego), *Capitães de areia* (Jorge Amado), *Sozinha no mundo* (Marcos Rey) e *Terra dos meninos pelados* (Graciliano Ramos), que não são

adotadas no Ensino Fundamental I, as crianças brasileiras têm contato com órfãos-heróis por meio de literatura traduzida ou adaptações cinematográficas, como Harry Potter e Percy Jackson, além dos já clássicos *A história sem fim*, *O jardim secreto*, e *As crônicas de Nárnia*, entre outros.

Embora, em função da tradução, os órfãos-heróis possam habitar o "horizonte de expectativas" de milhões de meninas e meninos ao redor do mundo, os dois grupos de brasileiros, cujas vivências vimos aqui, não receberam "O menino azul" dentro desse horizonte. À época das vivências, as crianças da escola Vera Lúcia estavam estudando lendas brasileiras em sala de aula, e de certa forma houve, por parte de algumas crianças do grupo Vera 1, a tentativa de ler o menino azul como uma fábula ou fantasia, imaginando-o como 'feito de água azul' ou vindo 'do vento ou do mar' (Tópico 4.1.1.1, Excerto 9; Quadro 8).

Outro leitor desse mesmo grupo Vera 1, que interpretou o menino azul como um 'menino puro', aparentemente o situou dentro das idílicas histórias infantis que se passam ou se passavam no campo, como discutido no mesmo tópico, Excerto 6. Outro leitor o interpretou como um *Smurf*, personagem de desenho animado. Outra leitora do mesmo grupo conjecturou que o menino azul, por "ser azul", sofria bullying. Como vimos, a interpretação dessa leitora pode estar relacionada com sua própria experiência não literária, mas também pela literária, em função das peças de teatro que as crianças do Vera assistiam anualmente, montadas por companhias de teatro levadas à escola para discutir especificamente o bullying. Outra leitora viu o poema como o desabafo de um menino real. A meu ver, no horizonte de expectativas daqueles leitores, não havia uma convenção literária que pudesse acolher satisfatoriamente o poema "O menino azul". Talvez por isso, quase no fim da vivência, quando uma das crianças sugeriu que a história tinha sido traduzida, várias outras aderiram à sugestão e concluíram que o poema tinha sido escrito em outra língua, como visto no Excerto 11 do tópico 4.1.1.1.

Já no grupo Vera 2 da mesma escola, uma das leitoras mencionou o filme *Matilda* (adaptação de livro de Roald Dahl), cuja protagonista é uma menina com poderes telecinéticos. Negligenciada pelos pais, ela seria uma 'órfã funcional'. Por um processo de associação interpretativa (Excertos 2 e 5, do tópico 4.1.2.1), crianças desse grupo haviam sugerido que o menino azul tinha poderes telepáticos, ideia esta que foi

encampada por aquela leitora, então é razoável supor que ela, em particular, pode ter recebido o poema dentro da convenção do órfão-herói, como fizeram algumas crianças de Thriplow. Seus colegas, por outro lado, aparentemente não. Em função dos comentários sobre bullying e das interpretações que predominaram neste grupo (menino encampado por aquela leitora, então é razoável supor que ela, em particular, pode ter recebido o poema dentro da convenção do órfão-herói, como fizeram algumas crianças de Thriplow. Seus colegas, por outro lado, aparentemente não. Em função dos comentários sobre bullying e das interpretações que predominaram neste grupo (menino pobre, deficiente, vítima de bullying), e uma vez que as próprias crianças do Vera 2 haviam preparado, no ano anterior, uma peça sobre bullying na Sala de Leitura (Vera 2, turnos 401 a 428), acredito que o poema "O menino azul" foi recebido pelo Vera 2 dentro de um horizonte misto de experiência literária e não literária, como ocorrido no Vera 1.

Algumas inferências emergem a partir desses dados e, mais uma vez, elas envolvem o Azul. A versão lida em Thriplow, em que Azul tornou-se "Blue", levou as crianças a lerem o menino como triste e a partir daí como órfão, de onde puderam resgatar a 'convenção órfão-herói' para dar sentido ao poema, já visto. A versão lida em King David não tinha "Blue", não contribuindo, assim, para levar as crianças a pensar dentro da convenção 'órfão-herói'. No entanto, devido a uma série de "sinais visíveis e invisíveis", e a diferentes associações interpretativas, "The boy and the donkey" acabou sendo acondicionado na convenção 'poema *nonsense*' por uns e na convenção 'pobre menino rico' por outros.

Já no caso das leituras feitas no Brasil, "Azul" se revelou tão incongruente que as crianças tiveram de recorrer mais às próprias experiências do que a convenções literárias para dar sentido ao poema, o que, de certa maneira, multiplicou, ou ainda, pulverizou as interpretações. Assim, enquanto as versões em inglês foram absorvidas pelas crianças estrangeiras dentro de molduras preexistentes, o poema fonte parece ter exigido mais dos leitores brasileiros por não se encaixar satisfatoriamente em nenhum horizonte conhecido por eles, o que me fez pensar no conceito "distância estética" de Jauss. Voltemos a ele, então.

Segundo Jauss (1994 [1967], p. 31), quando uma obra extrapola um modelo preexistente, ela estabelece o que ele designou de "distância estética": "aquela que medeia entre o horizonte de expectativa preexistente e a aparição de uma obra nova" e que, dependendo do que essa nova obra nega em termos de experiências conhecidas ou do que ela faz vir à tona pela conscientização de algo que não era exposto, "pode ter por consequência uma 'mudança de horizonte'". Emancipatória, tal mudança de horizonte determinaria o caráter artístico de uma obra literária. Ainda que o poema "O menino azul" tenha representado uma mudança de horizonte, e tenha elevado a poesia infantil brasileira a um novo patamar quando foi lançado, isso não é o que pretendo discutir aqui. A meu ver é possível fazer uma analogia entre a "distância estética" que provoca uma reação, e demanda da consciência receptora uma "guinada rumo ao horizonte da experiência ainda desconhecida", conforme Jauss (1994 [1967], p. 31), e a diferença de recepção havida entre os grupos do Brasil e da Inglaterra.

Uma obra inovadora pode libertar o leitor de limitações e preconceitos (como fez *Madame Bovary*, e a cito, pois foi o exemplo usado por Jauss), levando-o a uma nova percepção das coisas, configurando-o como "parceiro do texto", num envolvimento que contém um "componente catártico", segundo Jauss (1978 apud ZILBERMAN, 2008). Cecília Meireles não rompeu paradigmas sociais ao decidir qualificar o menino de Azul, e provavelmente nunca saberemos por que ela o fez, mas ela certamente sabia que "interstícios" como esses seriam "preenchidos" pelo leitor (tenho aqui o aval do já citado Umberto Eco⁶) e, mais certamente ainda, a autora contava com isso. Ao nomear o menino Azul, ela abriu infinitas possibilidades interpretativas, entre elas a da cor da pele ser azul, o que levou os leitores brasileiros a discutir o bullying de origem racista e, aparentemente, a repensar suas atitudes, deixando entrever um elemento catártico (Tópico 4.1.2.1, Excerto 10). O fato de azul ter sido traduzido por "blue" numa das versões e ter sido omitido em outra, fechou ao leitor estrangeiro inúmeras possibilidades, entre elas a de ver o qualificativo como a cor da pele, reduzindo a possibilidade de discutir o racismo. Abriu, porém, outras frentes interpretativas, o que me fez pensar no "efeito borboleta" discutido por Cyril Aslanov em *A tradução como manipulação* (2015). Na confiança de que o leitor já desconfia de onde quero chegar, deixo a borboleta por ora em repouso, para primeiramente concluir essas considerações sobre o menino azul.

⁶ ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Trad. Attílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2011.

Seria preciso mais tempo de vivência ou mais estímulos por parte da mediadora para as crianças perceberem, na quinta estrofe de "O menino azul", a ironia de se "escrever para um menino que não sabe ler"— como percebido pela brasileira Rebeca do grupo Vera 1 (Excerto 9, Tópico 4.1.1.1). Com isso, a interpretação do poema ganharia uma nota mais lúdica. A percepção da brincadeira poderia estimular as crianças a voltarem ao poema tendo em mente um menino mais alegre e sonhador, e o poema ganharia, assim, um ar mais leve, de *nonsense*, como lhe foi atribuído pelas crianças do grupo King David 1, no dia seguinte à leitura.

Se existia dificuldade para perceber a ironia no poema fonte, essa dificuldade se acentuou no poema traduzido em função de uma opção tradutória. A vivência com o PAG nos ajudou a ver que a menção ao "currículo do burrinho" causou embaraço no entendimento da mencionada ironia, uma vez que as crianças estrangeiras ignoravam o significado do termo "CV" no poema "The Blue Boy". A descoberta desse embaraço deu subsídios à tradutora Sarah Rebecca Kersley para alterar sua versão, eliminando o termo desconhecido e deixando o poema mais próximo, tanto semântica quanto sintaticamente, do poema fonte, como visto no tópico 4.1.5.

Uma síntese de dados e observações sobre as quatro vivências envolvendo o poema "O menino azul" pode ser conferida no Quadro 7 e no Quadro 8.

No caso de "Girls at the window", tradução de "As meninas", eu diria que as vivências deram resultados extremamente sólidos para corroborar o uso do PAG como ferramenta auxiliar para tradutores. Como visto no tópico 4.2.5, as vivências na Inglaterra revelaram algumas incongruências na tradução.

Começamos pela mais marcante, o uso de "dear", acréscimo que fiz à fala de Maria para compor rima com seu nome. Nas três vezes que Maria se pronuncia no poema, ela diz "Bom dia!", que traduzi como "Good morning, dear!" Em função dessa fala, as crianças de Thriplow e King David passaram a considerar Maria como a mãe de Caroline e Arabelle, ou a irmã mais velha, responsável pelas outras duas, pois "dear" não é termo que uma criança usaria, conforme explicaram. Minha interferência deliberada provocou uma nova interpretação não intencional de minha parte.

Ocorre que Maria no poema fonte é criança, ou ao menos deveria ser. Por que deveria ser? Bem, acho que todos nós concordamos que o sentido não é algo estático contido no poema (como, aliás, este estudo deu a perceber com inúmeros exemplos), mas será que o poema fonte se intitularia "As meninas", e daria destaque a Maria, se Maria não fosse uma menina também? Não seria um dos pontos fundamentais nesse poema que Maria continuasse a ser vista como menina?

Para facilitar a argumentação, proponho revisitarmos alguns dados das vivências, sintetizados no Quadro 9. Ao observar a linha "Relação entre as meninas", lembramos que algumas leitoras brasileiras do grupo Vera 3 consideraram Maria como a mãe das outras duas. Não sabemos o motivo, mas pode ser o mesmo apontado pelas leitoras de Thriplow e King David: a fala da Maria. Pode ser que as crianças do Vera 3 tenham estranhado o fato de uma menina usar uma saudação cada vez mais em desuso entre crianças, como 'bom dia'. Pode ser que isso reflita uma tendência e as crianças brasileiras comecem a achar esse poema artificial devido ao linguajar de Maria. Pode ser que não consigam ver nesse 'bom dia' uma estratégia da autora para obter rima, além de um símbolo de afeto. Será que todos passarão a ver Maria como a mãe de Carolina e Arabela, para justificar o antiquado 'bom dia'? Será que passará despercebida a empatia de Maria, que um dia deixou tanta saudade?

Como tradutora, não tenho poder nenhum sobre o 'bom dia', mas posso ter sobre a tradução dele, que não precisa ser 'good morning, dear', certo? Antes de tentar dar um fechamento a essa questão sob meu ponto de vista, chamo a atenção para a linha "Impressões das crianças sobre Maria", no Quadro 9.

Salta à vista a quantidade de "mais" nas impressões que as crianças tiveram de Maria: ela é a mais feliz, mais alegre, mais amigável, mais madura, mais amada, mais sorridente, mais legal, mais sociável... o que é no mínimo intrigante, se lembrarmos que o eu lírico utiliza superlativos para Arabela (mais bela) e Carolina (mais sábia), mas não para Maria. O atributo de Maria não é destacado comparativa ou competitivamente em relação às outras duas, ela apenas sorri e fala com voz de amizade. É verdade que para contar da profunda saudade deixada por Maria, o eu lírico usa uma adversativa "mas a nossa profunda saudade", indicando que tem mais saudade da Maria do que das outras, porém não diz que Maria é a mais amada. São as crianças que fazem as comparações, e elas o fazem porque inferiram.

	Vera 2 As meninas	Vera 3 As meninas	Thriplow Girls at the window	King David 2 Girls at the window
Impressões das crianças sobre a Maria	<ul style="list-style-type: none"> . era de quem as pessoas mais gostavam; . era a mais feliz; . a mais alegre, sempre dava bom dia; . a mais sorridente; . ficava na janela, sorrindo, e não fazia o que a mãe pedia; . um dos leitores odiou todas as meninas. 	<ul style="list-style-type: none"> . é a mais legal; . foi a mais amigável; . é a filha de que mais gostaram; . a mais importante. 	<ul style="list-style-type: none"> . era legal, bondosa; . responsável; . a filha favorita; . a mais importante; . a mais amada; . mãe das outras duas; . a irmã mais velha; . a mais madura; . é governanta das outras duas; . a mais constante; . a mais feliz; . é sorridente; . a que viveu mais. 	<ul style="list-style-type: none"> . era legal; . a mais sociável; . gostava de interagir; . todos gostavam dela; . era sincera; . não era sincera; . estava cansada de dizer "bom dia, querido/a"; . sofria ameaças; . forjou a própria morte para fugir do país.
Motivos para 'a(s) pessoa(s) que narra(m)' sentir saudade	<ul style="list-style-type: none"> . as meninas morreram (o verbo está no passado); . as meninas mudaram de cidade; . elas cresceram e não ficam mais na janela; . amadureceram; . desapareceram; . a pessoa se alegrava com a alegria da Maria. 	<ul style="list-style-type: none"> . a pessoa se mudou . as meninas mudaram; . as meninas eram filhas da pessoa e se perderam; . a pessoa era mãe (ou pai) delas, e se mudou; . as pessoas eram amigas delas e se mudaram. 	<ul style="list-style-type: none"> . a Maria morreu; . as meninas morreram num bombardeiro (verbos no passado); . elas cresceram e foram para a faculdade; . elas se mudaram; . elas estão ocupadas com os estudos e não saem à janela; . elas amadureceram e mudaram seu jeito de ser; 	<ul style="list-style-type: none"> . elas morreram (verbos no passado); . elas mudaram de país e não querem mais voltar; . as pessoas ficavam felizes com elas.
Relação entre 'a(s) pessoa(s) que narra(m)' e as meninas	<ul style="list-style-type: none"> . alguém da família; . inclui o leitor, pois fala 'nossa saudade'; . eram amigas; . irmã da Maria; . eram primas; . algum conhecido. 	<ul style="list-style-type: none"> . pai da Maria (avô das outras duas); . pai delas; . o pai e a mãe delas; . vizinho delas; . amigos ou amigas delas. 	<ul style="list-style-type: none"> . um dos pais; . o pai e seus amigos; . morador da cidade; . irmãs; . primas; . amigos; . o pai e a mãe das meninas; . tias e primas. 	[nenhuma menção]
Relação entre as meninas	<ul style="list-style-type: none"> . eram irmãs (faziam tarefas complementares na janela). 	<ul style="list-style-type: none"> . Maria é mãe de Arabela e Carolina; . as três são irmãs (viviam numa única janela). 	<ul style="list-style-type: none"> . são primas; . são irmãs, Maria é a mais velha (ela fala 'dear'); . Maria é a mãe das outras duas (pois fala 'dear'). 	<ul style="list-style-type: none"> . eram irmãs (trabalhavam em equipe); . irmãs (brigaram e se separaram); . Maria talvez fosse a mãe (pois fala 'dear').
Maria dava bom dia para...	<ul style="list-style-type: none"> . as pessoas que passavam na rua; . as irmãs; . primos, tios, avô, bisavô; . as amigas. 	<ul style="list-style-type: none"> . os vizinhos; . todos que ela via pela frente; . as irmãs; . o dia; . o ar livre. 	<ul style="list-style-type: none"> . as próprias filhas; . amigos; . primos. 	<ul style="list-style-type: none"> . todo mundo; . seus algozes.

Quadro 9 – Síntese das vivências em torno d' "As meninas": impressões infantis

Da mesma maneira, voltando à questão da forma do poema, foram os leitores do grupo Vera 2 que disseram que o nome da Maria era mencionado mais vezes (Quadro 6). Assim como foram leitores de Thriplow que observaram que Maria tinha uma estrofe exclusiva (Quadro 6). Também ouvi de leitores de Thriplow e do grupo Vera 3 que "Maria era a mais importante" (Quadro 8). Não seria porque, para a autora, a empatia, atributo de Maria, era o mais importante e ela não quis deixar dúvidas sobre isso? É a leitura que faço, com a qual corroboraram muitos leitores, durante as vivências do PAG. Não seria este um dos aspectos da quiddidade do poema fonte, se é que não é controverso falar em quiddidade? O fato é que, como tradutores, cientes de que é "inviável qualquer projeto de tradução total – uma tradução em que absolutamente todos os componentes de um poema [são] recriados na tradução" (BRITTO, 2005), acabamos pensando em termos de quiddidade na tentativa de estabelecer uma hierarquia entre os atributos do poema, para preservarmos os que consideramos mais importantes.

Também pode parecer controverso afirmar, como fiz anteriormente, citando Dias (2001, p. 45), que uma interferência equivocada na tradução, como a recriação malsucedida de uma rima no poema traduzido, "pode conduzir sua interpretação a um caminho totalmente diverso do pretendido pelo autor original". Sabemos que a interpretação de uma obra não está "contida" nela: interpretações são dinâmicas, difusas, dependem do leitor e do contexto; e as vivências com o PAG são fartas em dar mostras da veracidade dessa assunção, como se viu neste trabalho. A interpretação depende de quem lê/ouve o poema, mas ela é feita em função de algo escrito/ouvido. Antes do ato de leitura houve um ato de escrita. Houve em algum momento um autor. E o que há, no momento da leitura, é uma interação, uma interdependência. No caso da tradução, houve em algum momento uma tradutora, ou tradutor. Que não tem domínio sobre a tessitura do poema fonte, mas tem (ou pode ter) sobre a tessitura do poema traduzido ou a ser traduzido. Ou não?

Nesse ponto entra em campo outra vez a prática dialógica e colaborativa Pensar Alto em Grupo, instrumento auxiliar da nossa demasiado humana tradutora: esta descobre que aquele termo aparentemente inofensivo, escolhido a dedo para compor rima, provocou um redemoinho na pacata casa das meninas Arabela, Carolina e Maria, e saiu batendo janelas, convulsionando cortinas, e provocando em Maria um amadurecimento precoce.

O roteiro inicial, que previa três meninas, é mudado em outro, que conta agora com duas meninas e uma moça, ou duas meninas e uma mulher com idade para ser mãe das primeiras – isso sem mencionar os enormes desdobramentos advindos dessa mudança, aventados pelas crianças estrangeiras e que não cabem ser lembrados aqui. "Efeito borboleta"? Diante de cenário tão pouco coincidente com aquele do poema fonte, a tradutora pode fazer outras escolhas, se ela quiser tentar dar às meninas papéis semelhantes aos que elas tinham no poema-cenário de origem. E a tradutora certamente poderá fazer isso com mais propriedade, evitando algumas escolhas, uma vez que o público leitor pronunciou-se a esse respeito nas vivências via PAG.

Não se trata, então, simplesmente, de tentar reproduzir o mesmo cenário, ou a interpretação supostamente pretendida pela autora do poema fonte, mesmo porque já está provado que cada leitor lê ou lerá a seu próprio modo. Trata-se, isso sim, de poder contar com um instrumento que auxilie os tradutores em suas escolhas, especialmente em se tratando de literatura infantil, de modo a reduzir a assimetria inerente a essa literatura. Uma vez apontada uma interferência que não esteja de acordo com o que a própria tradutora ou o próprio tradutor consideraria aceitável, ela ou ele tem a oportunidade de rever aquele ponto, como fez a tradutora Sarah Rebecca Kersley na tradução "The Blue Boy", no tópico 4.1.5. Em suma, com o conhecimento proporcionado pelas vivências, o tradutor pode fazer escolhas mais conscientes e responsáveis, dentro de sua própria ótica e estética.

Extrapolando o que a escritora Flannery O'Connor disse sobre autores, o tradutor pode escolher o que traduz e como o traduz, "mas não o que traz à vida". É possível argumentar que o exemplo de 'dear' tratado aqui é um caso extremo que poderia ter sido evitado se a tradutora que vos fala tivesse evitado acréscimos semânticos. Vejamos o que diz sobre acréscimos o poeta e tradutor Alípio Correia de Franca Neto (2012, p. 153) no artigo "Cezido invisível – sobre um modo de reconstituição do texto poético":

Traduzindo poemas, essa é uma grande preocupação para mim, e admito dois tipos de acréscimos semânticos, em condições ideais – aqueles que 1) derivam de novos valores poéticos das palavras de nossa língua, gerados no contexto dado pelo original e em geral percebidos pelo tradutor durante o processo de escrita, sendo conservados na tradução como “achados poéticos”; e 2) derivam de *sentidos implícitos* que um tradutor pode detectar num original e utilizar em geral por *necessidade de equivalência a estruturas do original*, como metro e rima, por exemplo (grifos nossos).

O que procurei fazer coincide de certa forma com o segundo motivo: há no original a noção de afeto entre o eu poético e Maria (sentido implícito), e fui movida pela necessidade de encontrar uma rima correspondente à rima do original (equivalência a estruturas do original). Como atenuante, 'dear' soa como 'dia', coincidência sonora entre os dois idiomas que acabou me seduzindo. O agravante é que tal acréscimo foi feito justo na fala de uma criança, que merece cuidado redobrado, como as vivências revelaram. Seguindo a ideia, já discutida aqui, que na impossibilidade de recriar tudo, devemos estabelecer nossas prioridades e tentar segui-las a contento, quando recriei a versão para o inglês, as rimas eram um dos atributos que eu julgava deveriam ser recriados ou compensados de alguma forma. O fator lúdico na poesia infantil é muito importante para ser descartado, e a necessidade de recriá-lo permanece. Mas, diante dos achados, talvez fosse necessário estabelecer outra hierarquia, que a princípio incluía preservar os nomes das meninas. Se parece impossível recriar rimas com o nome Maria sem fazer algum acréscimo semântico para o qual as crianças talvez torçam o nariz outra vez, não seria o caso de mudar o nome das meninas?

Houve outras interferências nessa mesma versão, não tão chamativas quanto a anterior, mas que também foram elucidadas pelas vivências, o que depõe mais uma vez em favor do PAG como instrumento auxiliar para tradutores de literatura infantil. Uma delas foi a opção por 'would' como auxiliar para descrever atividades habituais no passado: seu uso intensificou a ideia de uma ruptura abrupta na vida das meninas, estimulando os leitores a pensarem em desfechos trágicos, diferentemente das leituras mais leves feitas pelas crianças brasileiras. Uma saída, caso se queira evitar interpretações que envolvam mortes dramáticas, brigas ou perseguições, seria apelar para o menos nostálgico 'used to', que exerce a mesma função, mas não dá margem a ser entendido como condicional ou futuro do pretérito, entendimento esse que precipitou as leituras trágicas.

Foram também as vivências que deixaram claro que traduzir 'saudades' pelo substantivo 'longing', embora gramaticalmente correta, não é a melhor opção em se tratando de público infantil, mais acostumado a se expressar em termos verbais, como em "I'm gonna miss you". Prosodicamente falando, essa opção elevou demasiadamente o registro do poema traduzido, dificultando a leitura das crianças que não conheciam o termo 'longing', chegando a interpretá-lo em termos de 'longevidade'.

Alguns aspectos receberam mais atenção no decorrer do trabalho, em especial algumas leituras singulares, como a hipótese aventada pelos leitores de Thriplow sobre a orfandade do Menino Azul que, para eles, teria perdido os pais na Guerra. E a leitura singularíssima construída pelos leitores de King David, em que Maria é uma menina oprimida em circunstâncias sombrias, obrigada a usar o termo 'dear' que ela não usaria normalmente. Tais leituras dificilmente seriam feitas no Brasil, e procurei explicá-las com mais vagar, nos fragmentos onde tais singularidades afloraram.

Os resultados das vivências revelaram-se ricos por jogar luz sobre diferentes ângulos: permitiram traçar um perfil de parte dessa população infantil, a partir das leituras e ideias que as crianças mesmas aventavam; sugeriram que a leitura em voz alta dos poemas pode ampliar não só a fruição como o entendimento dos poemas pelas crianças, em conformidade com hipótese baseada nos hemisférios cerebrais; trouxeram à tona sólidas evidências que comprovam hipóteses e teorias da tradução (recepção, manipulação, ancoragem cultural); além de ter dado subsídios para as tradutoras repensarem as versões, tendo em vista as reações das crianças leitoras, num processo em que estas se tornaram copartícipes da construção do produto final.

A meu ver as vivências foram benéficas também para os sujeitos da pesquisa, que se envolveram nas leituras e discussões com interesse, demonstrando, reiteradas vezes, terem prazer na atividade. Ainda assim, é possível objetar que, por mais que o PAG seja um instrumento competente para apoiar o tradutor em suas decisões tradutórias, como acredito ter ficado demonstrado, ele não é muito viável em função das dificuldades práticas inerentes à sua aplicação. De fato, reunir grupos de crianças para leituras de texto exige não só o evidente envolvimento e aceitação das crianças, como também a aprovação de pais, professores, coordenadores, diretores, se forem feitas na escola. Além disso, se a sessão realmente quiser seguir os princípios dialógicos e colaborativos do PAG, o mediador ou mediadora, que possivelmente será o próprio tradutor ou tradutora, deverá se inteirar dos meandros da realização das vivências sob sua égide, procurando estabelecer uma relação horizontal com as crianças, fundada na confiança e no respeito mútuo entre o adulto e as crianças e também entre as crianças. Pode parecer de difícil realização, especialmente se levarmos em conta o prazo exíguo que envolve a produção de traduções, mas, se traz benefícios para os dois lados envolvidos... por que não tentar?

Voltando à borboleta deixada ainda há pouco em repouso...

Aslanov usa parte de sua obra *A tradução como manipulação* para discutir o que ele assinalou como "negligências" na tradução da Bíblia dos Setenta, a Septuaginta. Suas ponderações (2015, p. 24) mostram que algumas negligências foram inócuas e não resultaram em sérias implicações. Algumas, contudo, que ele chama de "desenvolturas" que os tradutores tomaram "com respeito à letra do texto profético", desencadearam "graves repercussões, sobretudo quando a profecia foi reinterpretada quase literalmente pelos fundadores do cristianismo", e aqui ele se refere à tradução do que seria a palavra "garota", no texto fonte, pela específica "virgem", no texto meta. Uma alteração aparentemente inócua que causa uma convulsão. Popularmente, na teoria do caos, o simples bater de asas de uma borboleta pode desencadear um tufão do outro lado do mundo. "Efeito borboleta". Vimos, ao longo desse trabalho, que algumas soluções tradutórias provocaram embaraços que foram desfeitos com uma simples consulta ao dicionário, casos de *longing* e *CV*. Mas houve casos mais agudos, entre eles o singelo, mas especialíssimo *dear* que revolucionou a interpretação, um claro exemplo do que Aslanov chamou de "efeito borboleta" na tradução. E pensar que usei como analogia de "tradução poética ideal" um par de borboletas dançantes!

Como visto, a pesquisa possibilitou que apontássemos convergências e divergências nas interpretações tanto entre grupos da mesma cultura, como entre grupos de culturas distintas. Entre as *convergências* destacam-se inferências relacionadas a sentimentos: as crianças demonstram se identificar com o menino azul – "ele tem a nossa idade", "ele quer um amigo"; "ele quer carinho"; e mesmo quando dizem que não se identificam, ou quando demonstram reconhecer a alteridade – "ele tem vergonha de ser diferente"; "ele fala outra língua"; "é estranho ele querer um burro"; "tem alguma coisa estranha nele"; "ele é que é burro por querer um burro" – predomina a empatia, pois elas têm uma noção muito clara de anseio e solidão, algo que transparece nos motivos que dão para o menino querer um burrinho (Quadro 7).

Já quanto às *divergências* foi possível distinguir dois tipos: 1) as que estão ancoradas em diferenças culturais, históricas, geográficas, linguísticas, conhecimento de mundo, história de vida, repertório literário, ou "horizontes de expectativa"; e 2) as que são resultado de um equívoco de tradução.

Quanto às primeiras, não há muito que o tradutor possa fazer, e é fascinante que seja assim: saber que há diferenças e que elas são explicáveis já é suficiente. Já quanto às últimas, que são fruto de equívocos tradutórios...

Uma coisa é certa: nunca mais olharei "dear" com o mesmo olhar ingênuo de antes. É certo também que nosso olhar de tradutoras, que no primeiro momento estava voltado para o poema de partida (estudando-o para tentar recriar seus atributos poéticos no poema de chegada), no segundo momento tornou-se prospectivo e recaiu sobre o receptor (procurando entender como este interpretava e sentia o poema de chegada). Conforme descreve Azenha (2010, p. 40), nesse segundo momento,

a ênfase se desloca do texto de partida para o complexo da recepção, quer dizer, não apenas se tem em vista um receptor ancorado histórica e geograficamente, mas também se atenta, por exemplo, para a acomodação do texto traduzido às normas e convenções da cultura receptora. Tal ideia questiona a posição de isenção do sujeito intermediador desse processo, principalmente porque a leitura que se faz do Outro não mais depende apenas dos conhecimentos de língua; em sua complexidade, ela é singular, única: ao se estabelecerem os parâmetros para a acomodação do texto traduzido, o sujeito se identifica e revela sua maneira de ver.

Ao alterar o endereço do Menino Azul, na quinta estrofe (tópico 4.1.5), Sarah acomodou-o às convenções da cultura receptora, e otimizou a comunicação, deixando o conjunto todo mais redondo. Tendo aberto algumas janelas e vislumbrado o Outro, voltamos nosso olhar uma vez mais para o poema fonte, em caráter retrospectivo. Tendo visitado o futuro, e não encontrando lá a Maria que procurava, o olhar da tradutora não é mais o mesmo. Ah, então era a tradutora que chorava de saudade da Maria desde o começo?

Manipular é inerente à tradução, admite Aslanov (2015, p. 13) ele próprio um tradutor. Ao 'manipular' a versão de "As meninas" na tentativa de conseguir correspondências fônicas, a tradutora se atribuiu poder e prerrogativas de autora e traduziu "bom dia" por "good morning, dear". Porém, não trouxe à vida a Maria que imaginava, pois Maria vem à vida pelos olhos das meninas e meninos que a leem.

O poder, em última instância, está com o leitor. Na melhor das hipóteses é compartilhado em equipe, como num jogo de bola. De posse da bola, o leitor pode dizer, como fizeram as crianças de Thriplow, em momento posterior à vivência:

"Criança fala 'How's it going?' ou 'Hi, guys!'. 'Good morning, dear' é coisa de vovozinha" (informação pessoal)⁷, devolvendo a bola à tradutora. Novamente de posse dela, a tradutora do momento, ou futuros tradutores, podem tentar outra jogada, apelando, talvez, para paronomásia e rima: "Willow/ used to open the window. Courtney/ used to pull up the curtains. And Thais/ used to gaze and smile:/ 'Hi, guys!'". Ou não?

"Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar". Umberto Eco falava de outros tipos de texto, mas este acabou indo pelo mesmo caminho. Em alguns momentos, de maneira deliberada, mas na maior parte das vezes, inadvertidamente. As crianças foram mais do que generosas. Forneceram uma imensidade maravilhosa de dados que seria impossível esgotar aqui. Para que este texto funcione a contento, elas contam com sua ajuda, leitor amigo, caro pesquisador.

Comecei este trabalho com a confiança de quem levava ao público brasileiro e estrangeiro uma das mais lindas obras poéticas do universo, infantil ou não. E me sentia como talvez se sintam alguns missionários, quando acreditam estar levando uma palavra sublime, um presente, a povos distantes. No meu caminho, atravessei várias vezes por sobre corpos d'água: rio Pinheiros, córrego Pirajuçara, river Cam, river Cole, e um oceano entre dois países. Os poemas, lindos por natureza, tiveram sua beleza multiplicada caleidoscopicamente com as leituras infantis. Pensei levar doces e fui recebida com festa. De todos os lugares, voltei trazendo incontáveis delícias. Guloseimas preciosas a que me agarrava com força, movida pelo medo nascido na infância, mas não infantil, de me desequilibrar sobre a pinguela, deixá-las cair, e vê-las serem engolidas pela água abaixo.

⁷Penty, Victoria, diretora da Thriplow: "We had a chat about the poem and the children reckoned they would say 'Hi, guys' or 'How's it going?' 'Good morning, dear' is definitely for grannies!" Mensagem recebida por francotelma@yahoo.com.br em 21 julho 2017.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. "Procura da poesia" in *A rosa do povo*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ASLANOV, Cyril. *A tradução como manipulação*. São Paulo; Perspectiva: Casa Guilherme de Almeida, 2015.

AZENHA JR, João. "A tradução para a criança e para o jovem: a prática como base da reflexão e da relação profissional". *Pandemonium germanicum*, v. 9, pp. 367-392, 2005.

AZENHA JR, João. "Dependências, assimetrias e desafios na tradução para a criança e o jovem no Brasil". In: SCHEYERL, Denise; RAMOS, Elizabeth. (Org.) *Vozes, olhares, silêncios – diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução*. 1ª ed. Salvador: EDUFBA, v.1, p. 97-114, 2008.

AZENHA JR, João. *Sobre vampiros, filósofos, resinas ciclo alifáticas e música: a tradução como construção de conhecimento*. Memorial apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Livre-Docente. São Paulo, 2009 (não publicado).

AZENHA JR, João. "Transferência cultural em tradução: contextualização, desdobramentos, desafios". *TradTerm*, v. 16, p.37-66, 2010.

AZENHA JR, João. "Tradução & literatura infantil e juvenil". In. AMORIM, Lauro Maia; RODRIGUES, Cristina Carneiro; STUPIELLO, Érika Nogueira (org.) *Tradução & perspectivas teóricas e práticas*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.

BARBOSA, João Alexandre. *A comédia intelectual de Paul Valéry*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

BRITTO, Paulo Henriques. "Para uma avaliação mais objetiva das traduções de poesia". In KRAUSE, Gustavo Bernardo. *As margens da tradução*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Caetés/UERJ, 2002.

BRITTO, Paulo Henriques. "Correspondência formal e funcional em tradução poética". Trabalho apresentado no Congresso "Sob o signo de Babel – literatura e poéticas da tradução", no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFES, Vitória, 2005. Disponível em http://www.letras.puc-rio.br/media/filemanager/professores/paulo_britto/Correspondencia%20formal%20e%20funcional.pdf

BRITTO, Paulo Henriques. "A reconstrução da forma na tradução de poesia". *Cadernos de Letras* (UFRJ) n. 26 Junho 2010. Acesso em 08 jun. 2012. Disponível em http://www.letras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/062010/textos/cl26062010Paulo.pdf

BRITTO, Paulo Henriques. "A avaliação de tradução de poesia". Conferência apresentada na Universidade de São Paulo no dia 12 de maio de 2011, como parte do *Ciclo de Palestras sobre Tradução*, organização do Departamento de Letras Modernas e do CITRAT, 2011. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BC8mrLouP1I>

BRITTO, Paulo Henriques. "Tradução e ilusão". *Estudos avançados* 26 (76) 21-27. IEA, 2012a. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ea/v26n76/en_04.pdf Acesso em abril, 2015.

BRITTO, Paulo Henriques. *A tradução literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012b.

CALDAS AULETE *Dicionário escolar da lingua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CAMARGO, Luís. "A poesia infantil de Cecília Meireles". In: MELLO, Ana Maria Lisboa (org.). *Cecília Meireles & Murilo Mendes*. Porto Alegre: Uniprom, 2002.

CAMPOS, Haroldo de. "Transluciferação mefistofáustica". In: CAMPOS, Haroldo de. *Deus e o Diabo no Fausto de Goethe*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CARABET, Leandro. *Embarque(m) neste Carrossel: atração, envolvimento e expansão na novela que uniu a família brasileira*. 2016. 207 f. Dissertação (Mestrado em Meios e Processos Audiovisuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Trad. Nicolau Sevcenko. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CHIZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORREIA DIAS, Fernanda. "Para a Fernandinha ler e contar essas histórias da avó, Cecília Meireles, para os seus irmãozinhos". In MELLO, Ana Maria Lisboa de (org.) *Cecília Meireles & Murilo Mendes*. Porto Alegre: Uniprom, 2002.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. "Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa". In: DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

DEWEY, John. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. Apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha; tradução Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

DIAS, Renata de Souza. *Traduzir para a criança: uma brincadeira muito séria*. 2001. 142 f. Dissertação (Mestrado em Alemão: Língua, Literatura e Tradução) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

DINIZ, Telma Franco. *Either this ou aquilo: traduzindo a poesia infantil de Cecília Meireles para o inglês*. 2012. 227 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução - PGET) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ERICKSON, Frederick. "Qualitative Methods in Research on Teaching" in WITTROCK, M. (org) *Handbook of Research on Teaching*. 3rd Edition. Nova York: Macmillan Publishing Company & Londres: Collier Macmillan Publishers, 1986.

FRANCA NETO, Alípio Correia. "Entrevista com Alípio Correia". *Cadernos de Literatura em Tradução*, v. 9, São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2008a.

FRANCA NETO, Alípio Correia. "Poesia via tradução". Palestra proferida em mesa-redonda da VIII Jornada de Tradução e Terminologia do Citrat. Tema: Tradução Literária - Teorias e Práticas, Universidade de São Paulo, 2008/USP, 2008b.

FRANCA NETO, Alípio Correia. "Cezido invisível – sobre um modo de reconstituição do texto poético". *Estudos avançados* 26 (76) 147-161. IEA, 2012. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/47547>

FRANCA NETO, Alípio Correia. *XVI Ritmos*. 2016. Arquivos do mês de julho 2016. Disponível em <https://alipiocorreia.wordpress.com/2016/07/> Acesso em 27 abril 2018.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 6^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GARCIA CARRION, Rocío. "Diálogo inspirador com Rocío Carrion: Pesquisadora espanhola defende os benefícios do aprendizado dialógico". Entrevista a Mariana Ezenwabasili. Revista Educação. Edição 229, Maio 2016. Disponível em <http://revistaeducacao.com.br/textos/229/dialogo-inspiradorpesquisadora-espanhola-rocio-garcia-carrion-defende-os-beneficios-do-370809-1.asp> Acesso em 18 maio 2016

GARDNER, Dee. "Children's immediate understanding of vocabulary: contexts and dictionary definitions". *Reading Psychology*, 28:331-373, 2007.

GRISWOLD, Jerry. *Audacious Kids: The Classic American Children's Story*. Revised edition. Baltimore: John Hopkins University Press, 2014.

HELLER, Eva. *A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão*. Tradução Maria Lúcia Lopes da Silva. 1^a ed. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

HERMANS, Theo. "On Translating Proper Names, with reference to De Witte and Max Havelaar". In: Wintle, M, (ed.) *Modern Dutch Studies. A volume of essays in honour of Professor Peter King*. London: Athlone Press, 1988.

HOUAISS, Antonio & VILLAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, 1^a ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, [1967], 1994.

JAUSS, Hans Robert. "The identity of the poetic text in the changing horizon of understanding". In MACHOR, J. L.; GOLDSTEIN, P. (ed.) *Reception study: from literary theory to cultural studies*. London: Routledge, [1985], 2001.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira. História & Histórias*. São Paulo: Editora Ática, 2007.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução GEIM, coordenado por Mara Sophia Zanotto e Vera Maluf. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LAKOFF, George; TURNER, Mark. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. University of Chicago Press, 1989.

LARANJEIRA, Mário. *Poética da tradução*. São Paulo: Edusp, 2003.

LEVÝ, Jirí. *The art of translation*. Translated by Patrick Corness. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011.

MARCONDES, Vivian Maria. “Um texto e muitas vozes: as crianças, o Pensar Alto em Grupo e a construção de sentidos de poemas.” Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2016.

MARGOLIS, Jonathan. "The Jewish school where half the pupils are Muslim". *Independent*. Thursday 1 February 2007; acesso 14 out 2017; disponível em <http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/the-jewish-school-where-half-the-pupils-are-muslim-434481.html>

McKEOWN, M. G. "Creating effective definitions for young word learners". *Reading Research Quarterly*, 28, 17–31, 1993.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Rosa Frisoni. 2ª ed. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1975.

MEIRELES, Cecília. *Ilusões do mundo*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976.

MEIRELES, Cecília. *O que se diz e o que se entende*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980

MEIRELES, Cecília. *Olhinhos de gato*. 1ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 1983a.

MEIRELES, Cecília. *Mar absoluto/Retrato natural*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983b.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. Ilustrações de Sir John Tenniel, Arthur B. Frost, Henry Holiday, Harry Furniss, e Lewis Carroll. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de Educação 1*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001a.

MEIRELES, Cecília. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001b.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Thais Linhares. 6ª ed. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2002.

MEIRELES, Cecília. *As palavras voam*. Antologia poética de Cecília Meireles. QUEIRÓS, Bartolomeu Campos (org.) 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2005.

MEIRELES, Cecília. *O menino azul*. Ilustrações Elma. São Paulo: Global, 2013.

MEIRELES, Cecília. *Escolha o seu sonho*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, s/d.

MESCHONNIC, Henri. *Poética do traduzir*. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Perspectiva, 2010.

MILTON, John. *Tradução: teoria e prática*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. "Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução". *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NEIRA, Marcos Garcia; LIPPI, Bruno Gonçalves. "Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional". *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago 2012.

NIKOLAJEVA, Maria. *From Mythic to Linear: Time in Children's Literature*. Lanham, Md. & London: Scarecrow Press, 2000.

NIKOLAJEVA, Maria. "Emotions and Ethics: Implications for Children's Literature" in MORUZI, K; SMITH, M; BULLEN, E. (ed.). *Affect, Emotion, and Children's Literature: Representation and Socialisation in Text for Children and Young Adults*. New York: Routledge, 2017.

NORD, Christiane. "Proper names in translation for children: Alice in Wonderland as a Case in Point". *Meta*, XLVIII, 1-2, 2003. Disponível em <http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n1-2/006966ar.pdf>

OITTINEN, Riitta. "Kinderliteratur". In: SNELL-HORNBY, Mary et. al (eds.). *Handbuch Translation*, Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 1998.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PRADO, Adélia. "Conferência no 10º Simpósio de Educação Paulus", realizada na FAPCOM em 28 de maio de 2015.

PULLINGER, Debbie; WHITLEY, David. "Sounding Sense: The Place, Problems, and Potential of Performance in Poetry". *Changing English: Studies in Culture and Education*, v. 20, p. 160-173, 2013.

PULLINGER, Debbie. *From Tongue to Text: A New Reading of Children's Poetry*. Londres: Bloomsbury Academic, 2017.

REDDY, Michael. "The conduit metaphor – a case of frame conflict in our language about language". In: ORTONY, Andrew (ed.) *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 284-324, 1979.

ROSSINI, Ivanise M. de Oliveira. "As recorrências sonoras e cromáticas em *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles". Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis/Unesp. Assis, 2002.

SUGAYAMA, Ariane Mico. *Múltiplas leituras: novas perspectivas teóricas e metodológicas para um letramento literário*. 2017. 291 f. Tese de Doutorado (Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

TATAR, Maria. "Absent Parents and the Orphan's Triumphant Rise". In *Breezes from Wonderland: Maria Tatar's Forum for Storytelling, Folklore, and Children's Literature*. April 11, 2010. Available at <https://blogs.harvard.edu/tatar/2010/04/11/422/>

TOURY, Gideon. "The nature and role of norms in translation" In: VENUTI, Lawrence (ed.) *The Translation Studies Reader*. Taylor & Francis e-libray. London and New York: Routledge, 2004.

ZANOTTO, Mara Sophia. "Metáfora, cognição e ensino de leitura". *D.E.L.T.A.*, v. 11, n. 2, p.241-254, 1995.

ZANOTTO, Mara Sophia. "A construção e a indeterminação do significado metafórico no evento social de leitura". In. PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org.) *Metáforas do Cotidiano*. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 1998.

ZANOTTO, Mara Sophia; CAMERON, Lynne; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (ed). *Confronting metaphor in use: an applied linguistic approach*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2008.

ZANOTTO, Mara Sophia. The multiple readings of 'metaphor' in the classroom: co-construction of inferential chains. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 26, n. esp., 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502010000300011&lng=en&tlng=en. 10.1590/S0102-44502010000300011. Acesso em 13 junho 2014.

ZANOTTO, Mara Sophia. "A construção de uma prática de letramento para o ensino e pesquisa de leitura da 'metáfora' de textos literários". In LIMA, Aldo (org.) *A propósito da metáfora*. Recife: Editora UFPE, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global Editora, 5ª ed. 1985.

ZILBERMAN, Regina. "Recepção e leitura no horizonte da literatura". *Alea*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 85-97, Junho 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2008000100006&lng=en&nrm=iso>

APÊNDICE A - Ilustrações infantis em torno de 'O menino azul'

Estão reunidas neste Apêndice as ilustrações que as crianças desenharam após as vivências, dando a ver seus sentimentos sobre o poema cujo título em português é "O menino azul", e que ficou traduzido como "The Blue Boy", em Thriplow, e "The boy and the donkey" na escola King David, em Birmingham. Cada foto traz o nome do autor ou autora e o grupo a que pertence, assim o leitor, a par do que a criança disse na vivência, pode conferir também sua interpretação em termos visuais, além de poder fazer uma análise contrastiva entre os diferentes grupos. Algumas crianças estrangeiras também escreveram no desenho o que pensaram do poema ou do menino, e a legenda sob a foto traduz para o português o que elas disseram em inglês. No caso das crianças de King David, elas me explicavam os desenhos oralmente, à medida que eu ia fotografando suas ilustrações. As legendas são a tradução do que elas me falaram, gravado em áudio.

A maioria das crianças, inclusive as brasileiras, concluiu que o menino queria o burro como amigo, pois ele era parecia uma criança solitária, que não tinha ninguém. Porém, devido em parte a "Azul" ter sido traduzido como "Blue", as crianças de Thriplow suplantaram as brasileiras em imaginar episódios dramáticos para explicar a tristeza do menino. O grupo de King David que leu o mesmo poema fez uma leitura relativamente mais leve, talvez porque na tradução o qualificativo "Blue" (triste, melancólico) tenha sido apagado.

Vale notar também que praticamente todas as crianças quiseram desenhar o jardim, especialmente as brasileiras, que compuseram um cenário feliz e ensolarado no desenho, apesar de na vivência terem falado em motivos tristes para o menino querer o burro: fome, frio, falta de amigos, pobreza, bullying.

O desenho de Avivah, do grupo King David, também é digno de nota: o menino sonha com montanhas de cume nevado, algo que talvez não ocorresse às crianças brasileiras. Vale notar também o desenho do brasileiro Olavo, que cobriu a cabeça do menino com um gorro estilo *Smurf*. E o desenho de Aurélio, que fez burro e menino sentados lado a lado e conversando, como bons amigos. E o desenho de Nayara, que mostra uma criança fazendo carinho no burro, enquanto sonha com uma viagem pelo mundo. E os desenhos das crianças de Thriplow, que demonstraram ter ficado muito comovidas com "The Blue Boy".

APÊNDICE A – Ilustrações em torno de "O menino azul"

Autor: Olavo, grupo Vera 1

Autora: Valéria, grupo Vera 2

"Oi, meu dono!, Olhe, flores. Uma rosa. Quer ouvir uma história?" Janaína, grupo Vera 2

Autora: Nayara, grupo Vera 2

Autor: Aurélio, Grupo Vera 2

Autor: César, grupo Vera 2

"Oi, amigo!", Leonora, grupo Vera 2

Autora: Ana Elis, grupo Vera 2

"O Menino Azul queria um burrinho, mas não ganhou, aí ele chorou e o rosto dele ficou todo azul com as lágrimas", Gwen, grupo Thriplow

"O menino azul me faz pensar num menino que é triste porque ele deve se sentir muito triste e sozinho. Ele quer um burrinho porque ele precisa de um amigo pra ajudar ele. Acho que ele não tem um dos sentidos. Vai ver ele não enxerga, ou não pode pegar nas coisas, ou não ouve, ou não sente cheiro. Esse burro definitivamente não existe, mas em todo caso, fico feliz de ajudar. ☺ Sinto muita pena desse Menino Azul. Tomara que não seja verdade, porque é muito triste", Hazel, grupo Thriplow

"Eu acho que o menino azul está se sentindo triste e sozinho e quer um burrinho para confortar ele. Para ter boas lembranças, para fazer ele feliz". April, Thriplow

Autora: Lizzie, grupo Thriplow

"O Menino Azul é um bom poema porque é uma coisa onde você pode dizer o que você quiser e imaginar o que e por que ele quer, e imaginar o que ele vai dizer para o burrinho". Jonathan, grupo Thriplow

"O menino precisa de um burro para ajudar ele a resolver os problemas dele. A mãe dele o abandonou quando ele era muito pequeno. Ele tem dificuldade para ler". Ben, grupo Thriplow

Autora: Jewel, Thriplow

"Orfanato", Jesslyn, grupo Thriplow

Autora: Maisie, grupo Thriplow

"O menino está falando 'oi' para o burrinho", Sulaiman, grupo King David 1

"Basicamente, o burro comprou um livro pro menino", Mahdah, grupo King David 1

Autor: Joshua, grupo King David 1

"Desenhei o jardim e as letras que o menino estava aprendendo", Jameelah, King David 1

"Isso aí é um livrinho de poemas para crianças e ele está olhando para ele. Ele não sabe ler, por isso tem esse ponto de interrogação. Esse aí é o burro falando 'oi', e o jardim". Karishma, King David 1

"Esse é o menino e o burro. O menino não sabe ler, e o burro está guiando ele. Eles estão num jardim, saindo pra passear pelo mundo." Munir, King David 2

"É o menino com o burro, mas o menino não sabe ler, então ele está imaginando as montanhas que ele quer visitar com o burro. E o burro está pensando no menino que não sabe ler e tentando imaginar como ele vai ensinar o menino a ler" Avivah, King David 2

APÊNDICE B - Ilustrações infantis em torno de 'As meninas'

Estão reunidas neste Apêndice as ilustrações que as crianças fizeram após as vivências, expressando o que sentiram em referência ao poema intitulado "As Meninas", no Brasil, e "Girls at the window", na Inglaterra. Cada foto traz o nome do autor ou autora e o grupo a que pertence; assim o leitor, a par do que a criança disse na vivência, pode conferir também sua interpretação em termos visuais, além de poder fazer uma análise contrastiva entre os diferentes grupos.

Vale notar, por exemplo, que os desenhos feitos pelas crianças brasileiras do grupo Vera 1 mostram as meninas lado a lado, e até caminhando de mãos dadas, em harmonia. Nesse grupo foi aventado que Arabela, Carolina e Maria eram irmãs e trabalhavam em equipe, cada uma desempenhando uma função em relação à janela. Em contrapartida, entre os desenhos do grupo King David 2, há alguns representando as meninas brigando. Nesse grupo foi aventado que elas eram igualmente irmãs, mas, por terem personalidades diferentes (uma é bela, outra é sábia, e outra dá bom dia), teriam brigado e se separado.

Vale notar também que alguns desenhos das crianças de Thriplow mostram Maria como adulta, lembrando que o acréscimo "dear" à tradução do "Bom dia" do poema fonte como "Good morning, dear", induziu as crianças estrangeiras a pensarem que Maria seria a mãe ou a irmã mais velha, já que crianças normalmente não falam "dear". Ainda sobre os desenhos de Thriplow, é interessante notar que as crianças procuraram dar destaque a Maria, dando-lhe uma aba exclusiva na janela, uma vez que concluíram que Maria devia ser a mais importante das três porque ela tinha uma estrofe "só dela". No grupo brasileiro Vera 3, duas crianças também tiveram a percepção de Maria como a mãe de Arabela e Carolina e o desenho que fizeram dela mostram-na como uma mulher adulta, não menina. Destaco também o desenho de Léo, do grupo Vera 2, que desenhou um menino na rua, cumprimentando Maria, que lhe dá bom dia da janela. Segundo Léo, quando o poema fala "nossa profunda saudade é Maria, Maria, Maria", este "nossa" inclui "a gente", os leitores.

APÊNDICE B - Ilustrações infantis em torno de "As meninas"

Autor: Léo, grupo Vera 2

Autora: Valéria, grupo Vera 2

Autora: Leonora, grupo Vera 2

Autora Ana Elis, grupo Vera 2

Autor: Aurélio, grupo Vera 2

Autora: Nayara, grupo Vera 2

Autor: Virgílio, grupo Vera 3

Autora: Kyana, grupo Vera 3

Autora: Léia, grupo Vera 3

Autora: Maria Alice, grupo Vera 3

Autora: Rosane, grupo Vera 3

Autora: Jesslyn, grupo Thriplow

"Acho que o poema se passa durante a guerra porque acho que as meninas morreram junto com a mãe Maria", April, grupo Thriplow

"As meninas da janela, por algum motivo eu acho que elas morreram", Hazel, Grupo Thriplow

"Das três meninas, a Maria é a favorita, porque no poema ela tem uma estrofe só dela, e eu acho que ela é a mais velha, porque o jeito dela falar parece de adulto, por isso eu acho que ela tem uns 18 anos", Jewel, grupo Thriplow

Autora: Pam, grupo Thriplow

Autora: Zunairah, grupo King David 2

Autora: Amnyaan, grupo King David 2

Autora: Zaheen, grupo King David 2

Maria entre as irmãs: "Parem de brigar!", Ali Baqir, grupo King David 2

"Aquele está dando tchau... Maria está dando tchau, Arabelle está abrindo a janela, e Caroline erguendo a persiana. Eu acho que elas têm 10 ou 11 anos", Avivah, KD 2

"Esta é a menina chamada Maria. Ela é boazinha. Todas as meninas vão abrir a janela", Aleeza, grupo King David 2

Autor: Tom, grupo King David 2

Autor: Hameed, grupo King David 2

Apêndice C: Transcrição da vivência "O menino azul": Grupo Vera 1

Sala de Leitura da EMEF Vera Lucia Fusco Borba

Participantes em volta da mesa na seguinte ordem: Ernesto (11); Olavo (10); Isadora (10); Dominick (10); Thayná (10); Joana (9); Joel (10); Rebeca (10); Adrielly (10); Fred (10)

Turnos	Participantes	Interação – O Menino Azul
1	Telma ((depois de distribuir as folhinhas de poemas a todos))	Então tá... Todo mundo lendo em silêncio. Meninas...
2	Joana	Pra quê que ele quer um burrinho?
3	Dominick	Lê!
4	Telma ((em voz baixa, dirigindo-se a Joel))	Joel, você está triste? O que aconteceu?
5	Joel	Nada.
6	Fred	"O menino azul"
7	Thayná	Lê baixo, por favor.
8		((A maioria lê em silêncio, mas uma das crianças murmura as palavras enquanto lê))
9	Thayná	Telma, fala pra ela ler no pensamento, por favor.
10	Telma	Primeiro, a gente lê todo mundo em silêncio, mais uma vez, e depois a gente começa a discutir.
11	Thayná	Lê em pensamento, senão eu não consigo me concentrar.
12	Ernesto	Acabei.
13	Isadora	O menino quer um burrinho...
14	Joel	Terminei.
15	Ernesto	Professora, posso ler desta vez?
16	Olavo	Terminei.
17	Telma ((dirigindo-se a Ernesto, em voz baixa))	A gente tinha... a Isadora já tinha pedido.
18	Isadora ((dirigindo-se a Ernesto, que responde 'não' balançando a cabeça))	Você não veio a aula passada?

19	Joana	Me dá, por favor, a tesoura.
20	Dominick	Já pode cortar?
21	Ernesto ((Thayná deambulava pela sala))	Thayná, para com isso, volta pro seu lugar..
22	Telma	Todo mundo já leu? Joana, senta aqui. Thayná, volta. Vamos... a Isadora vai ler em voz alta agora.
23	Dominick ((dirigindo-se a Joana, que recorta as abas do poema))	Que violência... com essa tesoura...
24	Joana	Qual que é! É a única coisa que corta isso aqui...
25	Telma	Vamos guardar a tesoura agora e vamos prestar atenção.
26	Joana	Dominick! Para!
27	? (suspirando)	Ai, ai, ai, ai, ai...
28	Fred ((tom irônico))	Ô, gente, para de brigar, vocês ficam aí namorando...
29	Dominick	Ninguém está brigando aqui, querido, a gente só está falando em voz alta.
30	Telma	Tá, agora a Isadora vai ler em voz alta, e aí depois a gente começa a conversar...
31	Ernesto	Vocês só sabem brigar, meu...!
32	Thayná	O que que a gente tá fazendo?
33	Ernesto ((tom irônico))	"O que que a gente tá fazendo"?
34	Isadora	"O menino azul"
35	Ernesto	Vocês tão causando na classe...
36	Telma	"O menino azul"
37	Isadora	O menino quer um burrinho para passear. Um burrinho manso, que não corra nem pule, mas que saiba conversar. O menino quer um burrinho que saiba dizer o nome dos rios, das montanhas, das "florestas", de tudo o que aparecer.
38	Dominick ((corrigindo a leitura))	Flores!
39	Isadora ((continua a leitura sem corrigir o erro florestas/flores))	O menino quer um burrinho que saiba inventar histórias bonitas com pessoas e bichos e com barquinhos no mar. E os dois sairão pelo mundo que é como um jardim apenas mais largo e talvez mais comprido e que não tenha fim. Quem souber um burrinho... Quem souber de um burrinho desses pode escrever para a Rua

		das Casas, Número das Portas, ao Menino Azul que não sabe ler.
40	Telma	Muito bem, obrigada!
		((alguns batem palmas))
41	Ernesto ((fala junto comigo))	Agora posso ler?
42	Thayná	Não.
43	Telma	Vamos começar...
44	Olavo ((que ama desenhar, fala junto comigo))	...a fazer o desenho!
45	Telma	...a discussão? Ou vocês querem pensar mais um pouquinho?
46	Olavo	Professora, o quê que é engraçado no burrinho (...)
47	Telma	O quê que é engraçado no burro?
48	Olavo	É porque ele quer desenhar.
		((risos))
49	Adrielly ((voz quase inaudível))	Na verdade, o menino é um burrinho!
50	Rebeca	O menino é azul!
51	Isadora	Estranho, o menino azul.
52	Telma ((revozeando))	É, estranho o menino azul.
53	Adrielly ((fala ao mesmo tempo em que Fred))	Até parece que a gente vai andar com um burrinho pela cidade...
54	Fred ((rindo))	É um smurf ou é o cara do comercial da Tim.
55	Joana	Ô, Telma...
56	Telma	Sim?
57	Joana	Tira a Thayná daqui, ela fica mexendo no meu livro sem eu ter deixado, ela fica fazendo um montão de coisas.
58	Ernesto	Vocês estão gravando um negócio e ficam brigando por causa de uma coisa...
59	Olavo ((completando o pensamento de	Idiota.

	Ernesto))	
60	Adrielly	Tia, você corta essa parte, viu?
61		((risos))
62	Ernesto	É verdade, pode cortar.
63	Isadora	Lógico que ela vai cortar...
64	Olavo	Ela corta todos os palavrões.
65	Ernesto	Desse jeito ela vai cortar toda parte.
66	Telma	Não, eu não censuro nada, eu só não gosto de agressão e de ofensa, só isso, mas eu não censuro.
67	Dominick ((fazendo voz fina, de desenho animado))	Não pode ter agressão física e nem agressão verbal, entenderam?
68	Everson	Não.
69		((risos))
70	Joana ((dirigindo-se a Dominick))	Se você não falar direito, aí, sim, que vai ter agressão verbal.
71	Dominick ((ainda com voz de desenho animado))	Ah não, queridinha, eu falo do jeito que eu quiser.
72	Telma	Gente, vocês sempre foram superamigos, deu tudo certo, hoje o dia começou meio (...)
73	Fred	"Hoje"...! Ele nunca foi meu amigo.
74	Dominick	O Fred já foi meu melhor amigo, um dia.
75	Telma ((tentando apaziguar, e retomar o poema))	Não, gente...! A gente vai se conhecendo... e aí a gente vai aprendendo a entender as pessoas melhor, não é? Então... a Isadora achou estranho o menino azul...
76	Dominick	Mas não tá falando definitivamente que ele é azul.
77	Adrielly ((falando junto com Dominick))	Eu achei estranho ele querer um burrinho...
78	Olavo	"O menino azul"
79	Ernesto	Eu sei, mas você acha tudo estranho.
80	Dominick	Definitivamente.
81	Adrielly ((fala junto com Fred))	Eu nem vou responder... E daí? Eu achei estranho... O menino quer um burrinho?!

82	Fred	Eu achei que ele era dos smurfs.
83	Telma	O Fred achou que ele era dos smurfs
84	Joana	"Para passear", ô, Adrielly, pra ele não ficar sozinho, sua idiota.
85	Adrielly	Para passear na cidade? Como vai fazer isso?
86	?	Pra passear no jardim...
87	Dominick	Para ele não ficar sozinho, pra ele dizer o nome dos rios, das montanhas, das flores, contar história...
88	Adrielly	E ele é analfabeto?
89	Dominick	É, acabou de falar no final: "ao Menino Azul que não sabe ler."
90	Joana	"O menino quer um burrinho que saiba inventar histórias bonitas com pessoas e bichos e com barquinhos no mar."
91	Thayná	Tá bom, tá bom!
92	Joana	"O menino quer um burrinho que saiba dizer o nome dos rios, das montanhas, das flores, de tudo o que aparecer."
93	Adrielly	Mas um burro não sabe falar...
94	Rebeca	Eu acho que ele quer o burrinho como uma companhia, como um amigo, assim, pra falar as coisas que ele não sabe.
95	Ernesto	Exatamente.
96	Dominick ((fala para si mesmo))	Mais fácil pegar uma pessoa (idiota).
97	Telma	Você concorda? Fala.
98	Ernesto	Digamos que...
99	Joana	Eu concordo.
100	Ernesto	Talvez ele tenha um problema sério, falta de companhia... Amigos ele talvez não tenha, né?
101	Adrielly	Isso foi o que ela acabou de dizer.
102	Ernesto ((gesticula e esbarra em Thayná))	Eu sei, só estou recordando, com linguagens sinceras...
103	Thayná	Ui!
104	Ernesto	Ah, desculpa.
105	Joana	Eu não gosto de ofensa, tá bom?

106	Adrielly	Ah, então você já deve estar acostumada...
107	Ernesto	Então do que ele precisa é de companhia. Só.
108	Telma ((revozeando))	"Ele precisa de companhia"...
109	Thayná	"Só"?
110	Ernesto	Só.
111	Thayná ((voz fina, em tom de brincadeira))	Só? Só. Só?
112		((burburinho))
113	Telma ((revozeando))	"De companhia..." Você conhece alguém assim?
114	Thayná	Eu acho que...
115	Dominick ((conversa paralela com Joel))	Credo!
116	Isadora	Ah, Joel...
117	Telma	Quer falar mais sobre isso ou...?.
118	Thayná	Telma...
119	Telma	Espera só um pouquinho, deixa ele terminar o pensamento dele. Fala, Ernesto, ou não quer falar?
120		((várias crianças falam ao mesmo tempo))
121	Ernesto	É assim, né? Existem certos amigos que dão valor demais até para outros amigos, porque...
122	Isadora ((irônica))	Começou...
123		((risos))
124	Telma	Esperem um pouquinho.
125	Ernesto	...como vocês já viram na novela "Carrossel".
126		((muitos risos, alguns batem palmas))
127	Ernesto	Começou por aí.
128	Dominick ((em voz bem alta))	O golpe do silêncio que todo mundo da classe do terceiro ano ficou sem falar...
129	Ernesto ((corrigindo Dominick))	Segundo.
130	Dominick	Terceiro... que ficou sem falar com a Maria Joaquina.
131	Ernesto	É. Isso aí.

132	Dominick	Coisa ridícula!
133	Telma	Na vida real, assim... Porque representa a vida real a novela, né? Mas...
134	Isadora ((dirigindo-se a outra menina))	Representando a vida real, eu ficaria um ano sem falar com ela.
135	Ernesto	Ahhh, você não fala com ninguém...
136	Fred	Eu ficaria dois meses.
137	Olavo	Eu ficaria dois anos.
138	Thayná	Eu ficaria a vida inteira, se fosse preciso.
139	Ernesto ((com voz de 'padre'))	Vá com Deus!
140		((risos coletivos))
141	Thayná	Eu não acho que...
142	Joana ((fala bem rápido, só entendi ao ouvir com o fone))	Gente, posso falar uma coisa? Eu não preciso que ninguém seja meu amigo e muito menos que alguém fale comigo.
143	Olavo	O que? Fala português!
144	Telma	Como? Desculpa, eu não entendi...
145	Isadora	Ela tá falando que ela não precisa de amigos, ela fica correndo atrás da Gabriela o recreio todo e não precisa?
146	Ernesto	Ô Jesus...
147	Joana	Eu não quis dizer isso. Eu falei que eu não preciso.
148	Rebeca	Vamos lá, a gente tá aqui pra poder falar crítica, não é? Então vai, continua.
149	Thayná	Deixa eu falar..!
150	Isadora	A Joana é, tipo, falsa.
151	Telma	Ai, gente...! ((olho pra Isadora e faço 'não' com a cabeça))
152	Ernesto	Hã? Nossa, que ofensa!
153	Isadora ((olha pra mim com um meio sorriso))	A Telma já...
154	Dominick ((faz voz fina na hora que imita a voz da colega))	Ela ficou discutindo pelo lugar da Rafaela, só porque a Bia, no final da apresentação, a Bia foi lá e sentou no lugar da Rafaela. Aí acabou e ela ficou lá "Professora! Mas a hora que a Rafaela vai pra frente não sou eu quem

		fica no lugar dela?!"
155	Isadora	Nossa, que mentira.
156	Ernesto	Nessa hora...
157	Dominick	Mentira, Isadora?
158	Adrielly	Tá, mas não é sobre o texto que a gente devia discutir?
159	Telma	Então..!
160	Rebeca	É, a Adrielly tem razão.
161	Telma	Olha, é o seguinte, a gente tinha mais que conversar sobre o texto...
		((enquanto tento recuperar o fio, as crianças continuam falando))
162	Telma ((interrompo ao perceber que meu registro não funciona))	mas a vida da gente sempre interfere no que a gente lê, então por isso que é uma linha tênue entre (...)
163	Thayná ((fala ao mesmo tempo))	É que por causa que não dá pra pôr o nome da Joana por causa...
164	Isadora ((pronuncia as letras do nome Joana))	Jota, O, A, Ene, A.
165	Adrielly	Só se ele tiver uma linha azul assim...
166	Ernesto	Na hora que o Dominick falou aquelas coisas eu me lembrei...
167	Rebeca	É mais fácil ele ter sentado num balde de tinta azul
168	Ernesto ((fala enfaticamente no fim))	Eu não tô ofendendo a ninguém aqui, tirando todos vocês, mas, existem certos amigos que VIVEM POR INTERESSE!
169	Olavo	Isso é verdade!
170	Fred	Concordo com você.
171	Olavo	Isso é verdade!
172	Joana	Caramba, agora vocês vão ficar me criticando a aula inteira?
173	Dominick	Ele não disse nome.
174	Ernesto	Eu falei. Eu avisei.
175	Olavo	A boca é minha!
176	Dominick	Ele não citou nome.

177	Ernesto	Eu não estou criticando ninguém.
178	Joana ((irônica))	"Por interesse"? Ah, sim... No terceiro ano a Diana abusava de mim, por causa que eu levava lanche pra escola e ela, não. E ela não é mais minha amiga.
179	Dominick	E a Diana era a melhor amiguinha, assim, coladinha com a Stéfani, e agora...
180	Fred ((cantarola música sertaneja))	"É o amor..."
181	Dominick ((continua em voz baixa))	...só por Deus mesmo.
182	Fred ((fala junto com Dominick))	E agora é murro na cara.
183		((burburinho, as crianças falam ao mesmo tempo))
184	Telma ((deixo escapar minha aflição em voz alta))	E agora, hein...?
185		((as crianças ouvem meu "pensamento" e há outro burburinho: alguns se desculparam, outros chamam os colegas à razão))
186	Adrielly	Não, mas a gente não tá falando de ninguém da aula...
187	Fred	Ô, cala a boca, a professora está triste...
188	Rebeca	Vamos falar do texto um pouquinho mais, né, gente?
189	Isadora	Telma, só sei que nessa escola tem muita gente fofoqueira...
190	Thayná	É melhor não entrar em discussão...
191	Telma	Vamos fazer o seguinte, olha, em todo lugar no mundo tem as pessoas que a gente gosta mais, tem as pessoas que a gente se identifica mais. Ou não. Então não é o caso de ser...
192	Joana	Eu critico a Isadora direto.
193	Isadora	Quê?
194	Rebeca	Para de interromper ela pelo menos um minuto, deixa ela falar...
195	Telma	Então se a gente fosse conversar sobre amizade e resolver os assuntos, a gente podia fazer essa aula diferente. Ao invés de ficar conversando sobre o texto, a gente pode conversar sobre amizade, só que SEM crítica...

196	Thayná	Tá, eu vou começar...
197	Ernesto ((pra Thayná))	Senta no seu lugar e fica em silêncio.
198	Thayná ((aparentemente ela não me ouviu dizer 'SEM crítica'))	Eu vou dar uma crítica de todo mundo.
199	Dominick	Começou agora a Thayná.
200	Ernesto	A gente não tá aqui pra criticar, mas tudo bem.
201	Telma ((tentando retomar))	Então, na verdade, eu gostaria...
202	Rebeca	A gente tá aqui pra falar do texto, vamos parar de falar dos outros!
203	Thayná ((pra Rebeca))	Então, você é muito legal, até quietinha demais, o Fred é...
204	Dominick	Super!
205	Telma ((tom sério))	Gente...!
206	Ernesto ((voz irônica))	Você é quietinha demais...
207	Rebeca	Vamos parar de falar dos outros pelas costas?
208	Thayná	Calma, gente!
209	Ernesto	Não, sinceramente, mas eu não vou ficar mais suportando, não. Calma, eu não vou falar uma coisa muito grave, mas pra você falar dos outros, primeiro você tem que se melhorar.
210	Thayná	Tá bom.
211	Telma ((falo mais firme, mas o burburinho continua))	Gente, pera aí, parou! Tempo aqui pra mim, só um minutinho!
212	Thayná ((junto comigo))	Tá, a Isadora é legal, o Dominick é legal também...
213	Isadora	A Telma quer falar, Thayná!
214	Dominick	Cala a boca, Thayná.
215	Telma ((firme))	Tempo! Só um minuto, gente, todo mundo! Se vocês quiserem conversar sobre amizade, a aula que vem eu trago um texto de amizade e a gente pode discutir isso, mas hoje vamos fazer o Menino Azul mesmo?
216	Ernesto	Certo.

217	Telma	E vamos parar de brigar, eu gosto de todos vocês. Vocês moram no meu coração...
218	Vários ((com voz alegre, rindo))	Ôba...!
219	Isadora	Eu tenho uma casa bonita, então. ((risos))
220	Telma	É serio, eu gosto muito de vocês, então eu queria que o grupo ficasse unido mesmo que tenha...
221	Ernesto ((completando meu pensamento))	Certas interferências...
222	Telma	É, isso. Cada um tem aquele que gosta mais, mas mesmo assim dá pra gente conviver.
223	Thayná ((fala ao mesmo tempo))	Eu gosto de todo mundo, menos dela.
224	Telma	A gente pode conviver. Vamos voltar então pro texto do "O menino azul"? Joel, o que você gostaria de falar sobre esse texto que a gente leu, "O menino azul"?
225	Joel	Nada.
226	Telma	Nada?
227	Várias crianças	((burburinho; Fred cantarola algo incompreensível))
228	Telma	Hoje vocês estão dispersivos parece, né?
229	Joana	Tia!
230	Dominick	Não é sua tia, é professora Telma!
231	Fred	Eu tô... sei lá!
232	Isadora	Eu tô com raiva, eu quero descontar nas pessoas...
233	Ernesto	É em mim! É em mim, é em mim...!
234	Dominick	Ela quer pegar o (macaco) e sair matando todo mundo!
235	Thayná	Telma, me empresta sua cola pra eu colar o texto?
236	Olavo	Vamos fazer o desenho?
237	Telma ((tentando dar certa ordem))	Só um minuto! Peraí, gente, vamos pelo menos cada um falar... Rebeca... Deixa a Rebeca falar o que ela pensa. Vamos fazer assim hoje: já que tá tudo meio bagunçado, eu vou dando a voz a cada um. Primeiro a Rebeca, depois a Joana... Vamos fazer em ordem assim? ((gesticula, mostrando a direção a tomar, na mesa))
238	Joana	Viu, Thayná?

239	Telma	Aí todo mundo fala o que quiser do texto e depois a gente parte pra desenhar então, já que vocês não estão muito querendo falar...
240	Olavo	Eu já tô desenhando...
241	Adrielly	Eu vou fazer o menino meio azul...
242	Telma	Rebeca, então tá, vamos ouvir, gente? Rebeca, o que você tem a dizer sobre o Menino Azul?
243	Rebeca	Eu acho que ele é uma pessoa muito sozinha, ele não tem apoio do pai e nem da mãe dele, porque se ele tivesse, eu acho que ele não estaria tão sozinho querendo um BURRO, que eu achei idiotice demais. Mas, então...
244		((risos))
245	Thayná	A voz dela é muito calma.
246	Ernesto	Na verdade um burro... um burro é...
247	Isadora	Melhor que a sua.
248	Fred	Essa voz de rato aí!
249	Thayná	Ó! Vou começar e não vou parar.
250	Ernesto	Um burro é um burro.
251	Isadora	Aí a gente sai daqui correndo.
252	Thayná	Segue a ordem, Ernesto!
253	Telma	Vamos tentar fazer o que era o pensar alto em grupo inicialmente, cada um fala o que pensa, vai levantando a mão. Termina, Ernesto.
254	Ernesto	Então... o burro é um animal sincero, assim... digamos, as únicas coisas que o burro sabe fazer é...
255	Olavo	Andar!
256	Ernesto	...comer, dormir...
257	Olavo	E dar coice! ((risos))
258	Ernesto	...e cagar.
259		((risos))
260	Telma	Você acha então que o menino quer o burrinho pra contar histórias é assim... é o quê?
261	Olavo	Inútil!
262	Ernesto	Digamos que é, assim, um boato.

263	Thayná ((imita o som do burro))	E ficar fazendo assim ió... ió... ió...
264	Telma	Espera um pouquinho, primeiro é o Dominick, depois o Olavo, tá? Dominick...
265	Joana	Depois dele sou eu.
266	Telma	Espera um pouquinho.
267	Olavo	Pra mim, na minha opinião, o menino azul é azul.
268	Fred	Ah, vá.
269	Telma	Então Joana, e depois o Olavo. Joana.
270	Thayná	E eu?
271	Telma	Calma, espera um pouquinho. Joana.
272	Ernesto	Todo mundo vai falar.
273	Joana	Eu achei estranho ele ser azul porque (...) ((interrompe a fala quando Thayná aproxima o rosto do rosto dela e fica olhando fixamente pra ela))
274	Telma	Thayná, deixa a Joana...
275	Thayná	Eu tô prestando atenção. Fala...
276	Joana	...porque a maioria das pessoas são da nossa cor, ou um pouquinho mais claro ou um pouquinho mais escuro, eu achei estranho ele ser azul.
277	Telma	"Ele ser azul". E o que vocês veem como ele ser azul? Veem alguma coisa?
278	Isadora	Maquiagem!
279	Joana	Ele é tão branco que aparece todas as veias do rosto dele e ele fica azul.
280	Telma	E você falou o quê?
281	Isadora	Maquiagem. ((risos))
282	Telma	Maquiagem? E você?
283	Fred	Ele trabalha na Tim.
284	Telma	Ah, ele trabalha na Tim!
285	Dominick	Ele é puro, eu acho que o menino ser azul significa que ele é um menino puro.
286	Thayná	Gente, deixa eu falar.

287	Telma	Vai, Thayná, você tá levantando o dedo há muito tempo. Depois é você.
288	Thayná	Aqui no segundo trecho, está falando assim...
289	Dominick	Estrofe!
290	Thayná	..."O menino quer um burrinho que saiba dizer o nome dos rios". Ele pode ser do rio, do fundo do mar. De tanto ele ficar no mar, ele pode ter ficado azul.
291	Dominick	Nada a ver. Não concordo!
292	Ernesto	Professora, na verdade o texto se chama menino azul porque ele é um menino diferente dos outros.
293	Dominick	Um menino puro, um menino inocente, solitário...!
294	Ernesto	Exatamente.
295	Telma	Pode ser. Boa ideia. O Ernesto falou que ele é azul porque talvez ele seja um menino diferente. Interessante essa colocação. Isadora. Peraí que agora é a vez da Isadora e depois o Joel.
296	Isadora	Eu não entendi porque o garoto, o menino, não entra numa escola?
297	Telma	Por quê?
298	Ernesto	Claro, né, porque ele é puro!
299	Thayná	Por isso que ele tem que ir pra escola, inteligência!
300	Telma	Por que que ele não sabe ler? O que acontece?
301	Isadora	Porque ele nunca estudou.
302	Thayná	Por causa que ele é...
303	Ernesto	Abandonado...
304	Dominick	Ele mora no campo, e no campo não tem nenhuma escola perto.
305	Thayná	Esqueci o que eu ia falar.
306	Telma	O que mais poderia ser?
307	Joana	Eu! Eu! Eu!
308	Telma	Joel! Agora o Joel estava na ordem.
309	Thayná	"E os dois sairão pelo mundo, que é como um jardim, apenas mais largo e talvez mais comprido e que não tenha fim."

310	Telma	E aí? O que que você pensa disso?
311	Crianças	((burburinho))
312	Ernesto	Ele queria o burrinho pra brincar, se divertir...
313	Telma	Agora é o Joel primeiro e depois é a Rebeca.
314	Olavo	E depois a gente faz o desenho.
315	Adrielly	A Re-be-ca.
316	Joel	Eu acho que ele queria um burrinho porque ele se sentia muito sozinho e queria alguém pra conversar, porque ele se sentia muito carente.
317	Telma	Ele se sentia carente. Pode ser, sim, pode ser carência ou...?
318	Joel	Ou ele não tinha nenhum animal.
319	Ernesto	Tem gente que quer adotar um cachorro...
320	Dominick	Eu fico muito rabugento quando estou com fome.
321	Rebeca	Seria muito melhor se ele quisesse um cachorro, que é um bom companheiro, ou um gato, do que um burro, que é um animal...
322	Ernesto	Mas tem gente que considera outros animais como melhores amigos.
323	Thayná	Telma! Uma coisa que eu não entendi ainda, o menino queria um burrinho que sabia inventar um monte de coisas, mas ninguém descobriu da onde ele era ainda.
324	Telma	Quem de onde era?
325	Thayná	O menino azul.
326	Telma	Pois é, é pra gente pensar...
327	Thayná	Aqui está falando "O menino quer um burrinho que saiba inventar histórias bonitas com pessoas e bichos e com barquinhos no mar".
328	Ernesto	Será que ele veio do vento ou do mar? Porque ele se sente solitário, e o vento não...
329	Telma	Pode ser, pode ser solidão o que ele sente.
330	Olavo	Azul pode ser o sobrenome dele.
331	Joana	Telma, eu acho que ele não estuda porque ele tem vergonha de ele não ser igual à gente. E ele não sabe ler porque, se ele for estudar, ele vai sentir vergonha e vão ficar todos rindo da cara dele, e também porque se ele

		contratar um professor particular pra ele, o professor vai achar muito estranho.
332	Telma	Você falou que todo mundo vai zoar dele se ele for... vocês acham que isso acontece? Se entrasse uma pessoa diferente aqui...?
333	Thayná	Eu acho que as pessoas iam até gostar pelas diferenças...
334	Dominick	Porque se todo mundo fosse igual ia ser sem graça!
335	Telma	Então se o menino azul viesse estudar aqui vocês iam gostar?
336	Vários	É!
337	Dominick	Eu lembrei de uma coisa em relação ao menino azul, eu lembrei do "Smurfs 2" que o filho do casal lá se chama Azul.
338	Rebeca	Ai, ai, ai...
339	Dominick	É que no primeiro filme eles conheceram os Smurfs e aí a mulher ficou grávida e falou que ia batizar o nome do filho de Azul.
340	Ernesto	Eu vou falar uma coisa muito engraçada, só sei que esse menino representa muito, porque o nosso uniforme é azul...!
341		((risos))
342	Dominick	Vai saber se é azul bebê.
343	Telma	A Rebeca tá esperando faz um tempão, pode falar.
344	Rebeca	Eu acho que ele só queria um burrinho do jeito que ele quisesse. Ele só fala em contar histórias e passear com ele, mas ele nunca falou em cuidar dele. Ele queria um burrinho diferente.
345	Telma	Sei, você acha então que ele gosta de ouvir histórias, então? Ele quer um burrinho...
346	Rebeca	Eu acho que ele tem mãe e pai também.
357	Telma	Ele tem mãe e pai?
348	Ernesto	Essa estrofe final aqui...
349	Thayná	Telma, eu acho que ele não tinha órgãos, essas coisas, e a mão dele saía pelo outro lado porque ele era feito de água azul.
350	Ernesto	Mas esse parágrafo aqui falou uma coisa bem interessante: "Quem souber de um burrinho desses...

351	Dominick ((fala junto com Ernesto))	Um, dois, três, quatro, cinco... tem cinco estrofes!
352	Ernesto	...pode escrever para a Rua das Casas, Número das Portas, ao Menino Azul que não sabe ler."
353	Telma	Então...!?
354	Joel	Ahhh! Então o menino queria um burro pra ele ler pra ele, porque talvez ele não sabia ler.
355	Telma	Pode ser, então.
356	Dominick	É verdade, olha aqui: "pro menino que não sabe ler."
357	Ernesto	É mesmo!
358	Telma	Certo, e aí a gente escreve pro menino que não sabe ler?
359	Ernesto	Ele queria ter um burro para o burro interpretar pra ele!
360	Telma	A:::::h, que legal...! ((risos))
361	Thayná	Mas vai escrever pra mandar pra alguém?
362	Telma	Fala, o que que você quer falar?
363	Olavo	Eu ia falar do menino que não sabe ler.
364	Telma	Fala... Olavo, pode falar. O que o Joel falou? Fala de novo.
365	Olavo	Que ele não sabia ler e ele queria um burrinho pra interpretar pra ele. E esse é o meu menino azul e eu desenhei ele todo de azul porque o título do poema é menino azul e então ele vai ser um menino com roupa azul.
366	Telma	Fala, Rebeca.
367	Rebeca	Telma, eu achei muito interessante ele falar assim "quem achar um burrinho desse, escreva para aquela casa"... Primeiro, se a gente achasse, a gente não ia saber qual era a casa e segundo, como é que ele ia ler sem o burrinho? Ele ia pegar pra ler pra depois pegar o burrinho, como é que ele ia ler? Sem o burrinho?
368	Telma	Verdade, ele ainda não tem o burrinho, né?
369	Dominick ((fala ao mesmo tempo))	O burrinho ia estragar as flores do jardim...
370	Telma	Bem pensado, e agora, gente?
371	Olavo	Agora a gente vai desenhar...

372	Thayná	Telma, vamos desenhar!
373	Telma	Não querem mais falar? Você ouviu o que a Rebeca falou? Como que o burrinho vai ler pra ele se ele ainda não tem o burrinho?
374	Thayná	Vai, Telma, vamos desenhar...
375	Telma ((Ernesto havia erguido a mão))	Fala, Ernesto, o que que você acha?
376	Thayná	Nada, não! Você não acha nada!
377	Ernesto	Fica quieta!
378	Thayná	Você não acha nada!
379	Telma	Peraí, Thayná, só um minuto.
380	Isadora	Telma, você tem cola?
381	Telma	Tenho, já te dou daqui a pouquinho.
382	Ernesto	"Quem souber de um burrinho desses, pode escrever". Mas não escrever! Tem que falar, tem que encontrar o menino.
383	Thayná	Por quê? Por causa que ele ainda não vai ter o burrinho e ele não sabe ler.
384	Telma	Vocês acharam legal, assim, vocês gostariam de ter um burrinho também desse jeito?
385	Thayná	É... É...
386	Ernesto	É, mas eu gostaria que ele corresse, sim.
387	Dominick ((rindo))	Já basta ter a Thayná.
388	Telma	Que ele corresse? Ah, é porque ele fala que não corra, né? Adrielly o que você acha? Você não falou ainda.
389	Adrielly	A minha gatinha já serve, ela é tipo uma onça. Ela sai de casa, ela assusta até o cachorro do vizinho.
390	Telma	Mas vocês já estiveram em uma situação...
391	?	Se eu ver um burro eu tenho é medo, isso, sim.
392	Telma	Vocês já estiveram em uma situação que vocês queriam alguém pra contar história, pra sair pelo mundo com vocês?
393	Ernesto	Claro que sim.
394	Telma	O que você acha, Fred, você não falou nada...

395	Fred	Desta vez eu falei. Eu acho que o menino...
396		((burburinho))
397	Telma	O Fred tá falando, só um minutinho.
398	Fred	Eu acho que o menino só quer um burro pra fazer companhia pra ele, tipo, se ele for pra uma escola, o burro ensinar ele a fazer lição de casa, a ler, a escrever...
399	Isadora	Eu acho que ele queria um burro porque, por exemplo, não tinha ninguém nessa cidade, ele queria apenas uma companhia, pra conversar.
400	Joel	Se ele fosse muito sozinho...
401	Telma	Vocês já passaram por isso de ficar tão sozinho que quer uma companhia?
402	Ernesto	Sim, teve uma vez que eu fiquei quatro dias sem minha mãe.
403	Dominick	O ano passado meu pai teve de ir pra Porto Feliz!
404	Rebeca	Ele foi pra Porto Feliz e você ficou triste.
405	Thayná	Quando eu quero uma companhia eu ligo para alguém. Telma, se o burrinho fosse tão inteligente assim, o menino azul podia ligar pra ele.
406	Ernesto	Como é que o burro vai pegar o celular se ele tem patas e não mão?!
407	Thayná	Podia ser de negócio de infonia...
408	Ernesto	Agora a Thayná tá no comercial da TNT, que tem um rinoceronte com celular e fone no ouvido.
409	Telma	Você pensaram que (...) Será que talvez o menino não saiba ler porque ele ainda não está na idade de ir pra escola?
410	Adrielly	É, ele pode ter quatro anos!
411	Ernesto	Mas como é que ele escreveu?
412	Olavo	Justamente. Alguém escreveu pra ele.
413	Telma	Como assim? Você acha que isso aqui foi ele que falou e alguém escreveu? Pode ser...
414	Dominick	Vai ver ele escreveu um monte de porcaria de letra e traduziram aquela língua estranha para o português e daí que existiu esse poema.
415	Fred	Ele escreveu naquela letra estranha e traduziram pro espanhol, inglês, japonês, pro árabe e depois passou pro

		português.
416	Telma	Vocês acham que esse poema não é do Brasil, então? É de outra língua?
417	Ernesto	Exatamente, pode ser do Japão!
418	Rebeca	Telma...
419	Telma	Rebeca, fala.
420	Rebeca	Eu acho que essa história foi tipo, sabe assim... ele desabafando, não parece história narrativa, um poema narrativo. Deu a impressão que foi ele mesmo que escreveu.
421	Telma	Você acha que foi ele mesmo que escreveu?
422	Ernesto	Talvez seja isso, o menino que não sabe ler por causa da língua dele. Vai saber se ele veio pra cá e não sabia essa língua?
423	Telma	Ah, ele é de outro país e ele sabe outra língua e não essa língua daqui? É isso?
424	Ernesto	Isso.
425	Telma	Tá certo, interessante...
426	Joel	Ou no país dele não tinha escola..!
427	Telma ((revozeando))	Ou no país dele não tinha escola.
428	Ernesto	Olha só, eu tenho uma dúvida, eu tenho certeza que a senhora imaginou, se ele não sabe a nossa língua, como é que ele escreveu isso?
429	Olavo ((fala ao mesmo tempo em que Ernesto, abaixo))	Foi traduzido.
430	Ernesto	Uma pessoa traduziu.
431	Telma	Pode ser.
432	Dominick	Ou então ele escreveu na língua "gugu dadá" e traduziram para o português.
433	Olavo	Eu acho que o Menino Azul queria que a gente começasse a desenhar!
434		((risos))
435	Telma ((risos))	Tá bom, gente. Eu vou pegar os lápis de cor e a gente começa a desenhar.

436	((Festa generalizada))	Êê:::!!
437	Thayná ((risadinha))	Eu já desenhei...
438	Dominick	Eu também já desenhei.
439	Ernesto ((com voz triunfante))	Desvendei o misté:::rio..!
440	Thayná	Não desvendou, nada.
441		((trago o material de colorir, e as crianças pedem lápis, tesoura, cola; conversam entre si; grande burburinho))
442	Olavo	Meu burro vai tá usando camiseta e calça.
443	Thayná	Deixa eu ver como está o seu? Bonito.
444		((crianças de outras turmas saem para o recreio, e como a sala de leitura dá acesso direto ao salão de refeitório, ouvimos um zunzum lá de fora))
445	Isadora	Telma, a gente pode ficar só um pouquinho aqui, a mais?
446	Telma	Então... é que vocês tem aula agora, né?
447	Thayná	A gente tem de apresentar o trabalho...
448	Rebeca	VOCÊS! A gente já apresentou.
449	Isadora	Tô cortando...
450	Thayná	Já deu o horário, Telma?
451	Telma	Acho que acabou de dar, tanto é, que eles saíram pro recreio.
452	Joana	Ah, não...! Telma, Telma, Telma...
453	Olavo	Deixa eu terminar de pintar o céu...
454	Telma	Vamos combinar o seguinte? A aula que vem... Eu queria que vocês tentassem se entender na próxima aula, e ninguém brigar com ninguém, pra gente conversar sobre o texto, tá? e se vocês quiserem, eu trago um poema sobre amizade, ou então a gente continua...
455	Fred	Traz do love.
456	Telma	Do quê?
457	Fred	Do love.
458	Telma	Love? De amor? Poema de amor?
459	Fred	É... Não... ((risos))

460		((burburinho))
461	Telma	Ó, gente, então, tá, terminou...
		((As crianças saem))

Apêndice D: Transcrição da vivência "O menino azul": Grupo Vera 2

Sala de Reforço da EMEF Vera Lucia Fusco Borba

Participantes em volta da mesa nesta ordem: Aurélio (10); Leonora (10); Ana Elis (9); Nayara (10); Kaíque (9); César (9); Sophie (9); Janaína (9); Valéria (9); Léo (não estava neste dia, ele entrou no dia do poema "As meninas" e faltou nos outros dias)

Turnos	Participantes	Interação – O menino azul
1	Telma	Então, isso aqui é o gravadorzinho... Eu vou explicar de novo, porque acho que talvez a Roberta tenha...
2	Aurélio	Ah, já sei...! A gente vai estudar e a senhora vai gravar nossa aula.
3	Ana Elis	Ah, achei que era um microfoninho, que o menino falou em microfone...
4	Telma	Quem é que falou?
5	Várias crianças	O Juliano..!
		((Juliano é colega deles e fez parte de outro grupo em que foram lidos outros poemas, que não entraram neste trabalho))
6	Telma	O Juliano? É, é um tipo de microfone, é um gravador que grava as vozes de todos vocês.
7	Aurélio	É, professora? Sério?
8	Telma	Eu já vou sentar aí, espera só um minuto.
9	Aurélio ((cantando))	"Hoje é festa lá no meu apê. Pode aparecer...!"
10		((risos))
11	Telma	Hoje é o primeiro dia, deixa eu sentar de cá, e aí eu deixo isso aqui e vou usando. Então tá, hoje é o primeiro dia, então primeiro eu vou explicar rapidinho...
12	Aurélio	Estou muito agitado.
13	Telma	Hã?
14	Aurélio	Estou muito agitado.
15	Telma	Está agitado?
16	Aurélio	Estou agitado, mas não posso demonstrar, sabe?

17	Telma ((rindo))	Por que não pode demonstrar?
18	Aurélio	Porque eu fico meio louquinho
19	Todos	((risos))
20	Nayara ((rindo))	"Eu fico meio louquinho..."
21	Telma ((meio rindo ainda))	Então vamos fazer assim, pra começar. Cada um fala seu nome, meu nome é Telma, talvez vocês não saibam...
22	Aurélio	Como?
23	Ana Elis	"Telma"
24	Telma	Meu nome é Telma, eu trabalho com textos de poesia e outros textos também, de literatura, eu estou fazendo doutorado na faculdade, na USP, e esse trabalho que a gente realiza juntos vai fazer parte do doutorado, então quando eu escrever a tese, vão estar mencionadas as coisas que a gente fez aqui. Por isso que é importante eu gravar, por isso quando vocês forem falar... Ah! Vocês lembram como é que chama mesmo esse grupo da gente? Essa atividade?
25	Várias crianças ao mesmo tempo	Pensar Alto.
26	Telma	Pensar Alto...! Falta um pedacinho da palavra... Pensar Alto...?
27	Aurélio	Pensar Alto... Crianças! Não...
28	Todos	((risos))
29	Leonora ((bem baixinho))	"Crianças do pensar alto"
30	Telma ((fazendo gesto com a mão, englobando todos))	Isso aqui é o quê?
31	Aurélio	Pensar Alto... um grupo!
32	Telma	Um grupo. "Pensar Alto em Grupo". O que vocês acham que significa "pensar alto em grupo"?
33	Aurélio	Acho que é, tipo, cada um dá uma ideia...
34	Janaína	Expressar as ideias...
35	Aurélio	...o outro vem, vê a ideia que o outro deu, e dá uma ideia maior.

36	Sophie	E etecétera.
37	Ana Elis	E etecétera.
38	Aurélio	E vice-versa
39	Telma	É, cada um dá uma ideia, e aquilo que você falou... ((olhando pra Janaína))
40	Janaína	Expressar as ideias.
41	Telma	Expressar as ideias... Então, assim, a gente vai conversar em grupo, cada um fala o que quiser, não tem...
42	Aurélio	Sério? Tadará tadará tadarã.
43		((risos))
44	Telma ((rindo))	Não, espera um pouquinho, deixa eu terminar. ((risos)) Porque a gente vai ter um texto em que se basear, um poema, ou algum texto em que se basear, a gente vai ler aquilo e vai conversar sobre aquilo. Mas antes de começar de verdade, eu preciso que cada um fale seu nome... ((risos)) Eu falei tudo isso pra explicar que eu estou trabalhando com isso, com o pensar alto em grupo, tá?
45	Crianças	Hm-hum.
46	Telma	E meu nome é Telma. Então eu queria que fosse nessa ordem assim...
47	Aurélio	Que maravilha, eu sou o primeiro!
48	Telma	...pra cada um falar o seu próprio nome, inteiro, e a idade que tem...
49	Aurélio	Vixe!!
50	Telma	Vocês não querem falar o nome inteiro?
51	Valéria	Eu quero!
52	Nayara	Pode ser, eu quero.
53	Telma	Se não quiser falar o nome inteiro, quiser falar o apelido ou só o primeiro nome, tudo bem também, mas fala...
54	Valéria	Eu vou falar o primeiro nome.
55	Aurélio	Professora? Meu nome final tem o nome de um time.
56	Telma	O nome de um time?
57	Aurélio	Começa com S. Adivinha.
58	César	São Paulo.

59	Aurélio	Que São Paulo, o quê!
60	Todos	Santos!
61		((risos))
62	Aurélio	Adivinharam!
63	Nayara	O meu também tem, Aurélio.
64	Telma	Então tá... Então vamos começar por você. Você fala seu nome, sua idade, e depois você...
65	Aurélio	Meu nome é Aurélio Bastos dos Santos, tenho 10 anos e sou meio temperamental.
66	Telma ((revozeando))	Aurélio e tem dez anos.
67	?	"Meio temperal"... ((risos))
68	Aurélio	Temperamental...!
69	Telma	Você?
70	Leonora	Leonora, dez anos.
71	Telma	Leonora, dez anos.
72	Ana Elis	Ana Elis Macedo Araújo, 9 anos.
73	Telma	Ana Elis, 9 anos... Então Aurélio, Leonora, Ana Elis...?
74	Nayara	Nayara. Nayara Santos Abreu, e eu tenho 10 anos.
75	Telma	Nayara, 10 anos...
76	Kaíque	Kaíque Ramiro Ferreiro... o quê? Não!
77		((risos))
78	Telma	Começa de novo que eu não ouvi.
79	Kaíque	Kaíque Ramiro Ferreira, 9 anos.
80	Telma	Tá, deixa eu tentar de novo, pera aí, Aurélio, Leonora, Ana Elis, Nayara, Kaíque... ?
81	César	César Santiago, tenho 9 anos.
82	Telma	César do que?
83	César	Santiago.
84	Telma	César Santiago e tem 9 anos.
85	Sophie	Sophie Rodrigues Agnolon, 9 anos.

86	Telma	Sophie, 9 anos. Então é Kaíque, César, Sophie, 9 anos também né?
87	Aurélio	A Sophie, desde que cheguei aqui, o nome dela foi o mais difícil para eu soletrar.
88	Janaína	Janaína, 9 anos.
89	Telma	Janaína, 9 anos...
90	Valéria	Valéria, 9 anos.
91	Telma	Valéria? 9 anos. Então tá, deixa eu ver se eu vou lembrar todo mundo: Aurélio, Leonora, Ana Elis, pera aí, não fala, não fala... Hm, Amanda? Não?!
92		((risos))
93	Telma	Nayara! Nayara, Kaíque, desculpa... Nayara, Kaíque , César, Sophie..
94	Crianças	"Sophie"! ((risos))
95	Telma	Não é Sophie?
96	Crianças	Sophie! ((com tônica no “o”))
97	Telma	Sophie, Janaína e Valéria.
98	Aurélio	Aí, professora, eu falei, né? Tá parecendo comigo... desde que eu cheguei aqui, não consegui falar o nome dela.
99	Telma	Janaína e Valéria. Tá bom, e o meu é Telma.
100	Crianças	((burburinho))
101	Telma	Então, gente, vamos começar, eu queria que vocês soubessem que não é nenhum bicho de sete cabeças, tá?
102	?	Bicho de sete cabeças...?
103	Telma	Ué... O que que é bicho de sete cabeças?
104	Aurélio	A hidra!
105	Telma	A hidra?
106	Aurélio	É, a hidra tem sete cabeças, mas se cortar, nasce duas no lugar.
107	Todos	((risos))
108	Telma	Não, eu falei que NÃO é nenhum bicho de sete cabeças, tá bom? ((risos)) O que vocês entenderam quando eu falei isso?
109	Nayara	Eu entendi confusão.

110	César	Eu não entendi foi nada.
111	Telma	Tipo o quê? Você não entendeu, César? Nem o Kaíque? Vocês também não? Quando a gente fala assim: “Ai, isso é um bicho de sete cabeças”, é porque parece que é...?
112	Kaíque	Eu já ouvi isso daí.
113	Leonora	Difícil?
114	Telma ((revozeio))	"Difícil". Então, o que a gente vai fazer aqui, a gente vai conversando e vai deduzindo coisas, igual ela deduziu que "bicho de sete cabeças" é "difícil".
115	Aurélio	"Deduziu"?
116	Telma	É, ela chegou à conclusão, ela pensou e falou: “Eu acho que ela quis dizer isso”. Então os textos muitas vezes são claros, a gente lê e entende na hora, e às vezes a gente tem que ler uma vez, e ler outra vez, tentando descobrir, tipo detetive, igual a Leonora fez.
117	Aurélio	Professora, tem um (projeto desses) na escola do meu primo, né, e ele falou: “Quando a gente lê esse texto, gente... Parece que eu tô no inferno, eu não entendo nada disso!”
118	Telma	((risos)) Então, aí é o que eu falei, NÃO é nenhum bicho de sete cabeças, a gente vai pensando junto, alto, todo mundo... colaborativamente...
119	Aurélio	Aí ele falou: “O que é um bicho de sete cabeças?” Aí eu: “As histórias gregas até contaram para os brasileiros, pelo amor de Deus, a hidra!”
120	Telma	Você gosta de ler histórias gregas?
121	Aurélio	Eu lia no meu celular.
122	Nayara	Meu irmão tinha uma coleção de histórias gregas.
123	?	A professora lê todo dia, né?
124	Aurélio	Que nem a história do cavalo de Tróia.
125	Telma	Oi? A professora lê o quê?
126	Crianças	Lê história todo dia.
127	Telma	Todo dia ela lê uma história?
128	Aurélio	É, quase todo dia.
129	Telma	Mas são histórias de mitos gregos?
130	Crianças	Não.

131	Telma	Cada hora é uma coisa?
132	Ana Elis	Lenda.
133	?	Agora é lenda.
134	Telma	Uma lenda.
135	Janaína	Agora é relacionado ao folclore.
136	Valéria	Brasileiro.
137	Aurélio	A única lenda, que é verdade, e só inventaram o personagem diferente, é o Chupa-cabra.
138	Telma	O Chupa-cabra? É mitologia, você acha? É inventado, é isso que você falou?
139	Aurélio	Não, não inventado, existe, só que fizeram ele tipo um demônio.
140	Telma	Hum...
141	Aurélio	É, meu primo falou que ele veio "lá de baixo" ((aponta pro chão)).
142		((risos))
143	Aurélio	Só porque eu falei que ele existia... o quê? Já vai pegar outro gravador? ((enquanto ele fala, levanto um pouco para pegar o outro gravador))
144	Telma	Espera, calma, calma, calma, eu já vou explicar para o que serve, um é pra gravar o que a gente fala e o outro é pra gente ouvir... eu trouxe um ator...
145	Valéria	Parece aquelas coisas lá que a gente fala quando um tá longe.
146	Telma	Que tá longe?
147	Valéria	É, finge que alguém está lá na outra sala, a gente fala, ele ouve.
148	Telma	Ah, tipo walkie-talkie, é isso? Então, isso aqui...
149	Aurélio	É um alto falante.
150	Telma	...é uma caixinha de som...
151	Janaína ((ao mesmo tempo em que eu))	É uma câmera!
152	Telma	Porque aqui dentro eu tenho as gravações...
153	Aurélio	Câmera?

154	Telma	Não, não é câmara, não, é um gravador como aquele, que eu já gravei alguns poemas e textos que um ator leu...
155	Aurélio	Sério? Poema?
156	Telma	Paulo Autran, talvez vocês já tenham ouvido falar.
157	Aurélio	"Quem me compra um jardim com flores? Borboletas de muitas cores..."
158	Telma	Ah, você gosta desse?
159	Aurélio	É, eu gosto, já li um montão de vezes e me apaixonei.
160	Telma	Quem que escreveu, você sabe?
161	Aurélio	Acho que foi Maria Meireles...
162	Leonora	Cecília Meireles.
163	Telma	Cecília Meireles, vocês já leram também esse? Vocês gostaram?
164	Ana Elis	Caiu na provinha.
165	Telma	Caiu na provinha? Vocês lembram o nome desse poema?
166	Janaína	"Leilão de Jardim".
167	Telma	Isso! Olha que boa memória! Que legal, eu adoro esse poema também.
168	Aurélio	Ô professora, nessa prova eu já tirei 10, porque também na minha antiga escola eu fiz essa prova faz muito tempo atrás, as provas que eles estão fazendo agora, eu já fiz. Então tá sendo muito fácil pra mim.
169	Telma	Então tá...
170	Aurélio	O que foi? Eu estudo os detalhes...
171	Telma	Então tá, então eu vou distribuir agora o texto pra vocês, e a gente primeiro vai ouvir, ler em silêncio o texto, tá? E talvez vocês já conheçam, se vocês já conhecerem, tudo bem, mas a gente continua...
172	César	O Levi já me mostrou. ((ele pensou que seria "Passarinho no sapé"))
173	Telma	O Levi? Ahhh, esse aqui eu fiz com o Levi? Eu não sei se eu fiz esse com o Levi...
174	Nayara	Acho que é o do pé! ((refere-se ao 'Passarinho no sapé', cuja ênfase poética é a letra P))
175	Janaína	É, é o do pê! É o do pê..!

176	?	Foi o primeiro.
177	Kaíque ((lendo o título))	Ah, não, "O menino azul"...
178	Telma	Eu fiz esse, com o primeiro grupo? Eu não sei se eu fiz, não.
179		((Eu sabia que eu não tinha feito "O menino azul" com o grupo que mencionaram, mas usei a fórmula "não sei se fiz", porque não queria ser categórica, uma vez que eles poderiam ter visto o poema em outro lugar))
180	Aurélio	"O menino azul"?
181	Telma	Então vocês já conhecem?
182	Vários	Não.
183	Aurélio	Eu, não.
184	?	"O menino quer um burrinho..."
185	Telma	Não, espera um pouquinho, vamos ouvir primeiro aqui ele lendo, depois a gente lê a gente mesmo, tá? Primeiro porque aí vocês acompanham em silêncio, tá? Rapidinho.
186	Áudio Paulo Autran	"O menino azul. O menino quer um burrinho para passear. Um burrinho manso, que não corra nem pule, mas que saiba conversar. O menino quer um burrinho que saiba dizer o nome dos rios, das montanhas, das flores, de tu::do o que aparecer. O menino quer um burrinho que saiba inventar histórias bonitas com pessoas e bichos e com barquinhos no mar. E os dois sairão pelo mundo que é como um jardim apenas mais largo e talvez mais comprido e que não tenha fim. Quem souber de um burrinho desses pode escrever para a Rua das Casas, Número das Portas, ao Menino Azul que não sabe ler."
187	Aurélio	É impossível ter um burro desse.
188		((risos))
189	Telma	Vamos ouvir mais uma vez, antes de começar?
190	César	Esse menino parece um alienígena, ele é azul!
191		((risos))
192	Aurélio	É, só faltou ter as antenas.
193		((risos))
194	Telma	Então, vamos ouvir mais uma vez, antes da gente começar e vocês acompanham de novo? Aí vão prestando atenção em tudo que fala.

195	Sophie	Eu acho que ele quer ser burro. Porque burro não canta, então quem vai ser burro é ele...! ((risos))
196	((áudio novamente))	"O Menino Azul. O menino quer um burrinho pra passear. Um burrinho manso, que não corra nem pule, mas que saiba conversar. O menino quer um burrinho que saiba dizer o nome dos rios, das montanhas, das flores, de tu::do o que aparecer. O menino quer um burrinho que saiba inventar histórias bonitas com pessoas e bichos e com barquinhos no mar. E os dois sairão pelo mundo que é como um jardim apenas mais largo e talvez mais comprido e que não tenha fim. Quem souber de um burrinho desses pode escrever pra Rua das Casas, Número das Portas, ao Menino Azul que não sabe ler."
197	Janaína	Não falou burro, falou burrinho.
198	Aurélio	Ô professora, o burro, eu sei que ele não é burro, eu sei que o burro é inteligente, mas como é que um burro vai falar? Me diz, só se o garoto for alienígena e vai ler a mente dele, aí o burrinho vê lá o rio e aí pensa: "Olha o rio ali, meu dono!" ((Aurélio bate na mesa com as mãos, imitando barulho de trote 'poc-poc')) Aí vê as flores: "Olha as flores ali, meu dono!" ((bate na mesa, fazendo barulho de trote de novo)), aí ele vê uma feia: "Olha a feia ali, meu dono!".
199		((risos))
200	Telma	Ele vê o quê?
201	Aurélio	A feia.
202	Telma	"Feia"?
203	Aurélio	Aí vê uma égua: "Olha minha mulher aí, meu dono!"
204		((risos))
205	Telma	O que vocês acharam? O Aurélio achou... O que você falou primeiro antes? Você tinha falado que...?
		((eu me referia a Aurélio ter dito que o menino ia ler a mente do burro, mas as crianças entenderam que eu me referia às "falas do burro", que elas acharam engraçadas))
206	Valéria	"Olha o riacho! Olha o riacho, meu dono!".
207	Aurélio	Ele tinha falado: "Olha o riacho, meu dono!", quer dizer, ele falou no pensamento, "Olha ali as flores, meu dono!"
208	Valéria ((quase inaudível, só ouvi com o fone))	Pode ser o Bartolomeu.

		((achei que Bartolomeu pudesse ser um burrinho personagem de desenho animado ou da literatura, mas não encontrei))
209	Aurélio	“Olha ali a feia, meu dono!”, ele vê a égua, e aí fala: “A minha esposa ali, meu dono! Posso dar um beijo nela?”
210		((risos))
211	Telma	O que que vocês acharam? Leonora, você estava pensa::ndo...!
212	Aurélio	Eu quase chorei..
213	Telma	É?
214	Nayara ((baixinho))	Emocionante...
215	Aurélio	Do jeito que ele falou, parecia meio triste.
216	Telma	Meio triste? Vocês acharam meio triste o poema?
217	Várias crianças	Mais ou menos.
218	Aurélio	Do jeito que ele falou, quase que eu choro.
219	Telma	Quem mais? Quem achou triste? Você também achou triste? "Mais ou menos", você falou?
220	Ana Elis	Mais ou menos.
221	Telma	Por que, assim?
222	Ana Elis	Tipo, o tom da voz, eu sei que eu não posso ver, mas...
223	Aurélio	Pode ouvir.
224	Ana Elis	É, posso ouvir.
225	Telma	Hm-hum. Pelo tom da voz. E pelo o que está escrito, alguma coisa te deixou achando triste? Ou foi mais a voz mesmo?
226	Aurélio	O texto também me chamou um pouquinho a atenção.
227	Telma	O texto? Por quê?
228	Aurélio	Ah, não sei, coitado do menino, não sabe nem ler, deve ter deficiência.
229	Telma	O menino não sabe ler, por que será?
230	Kaíque	Ele não sabe nem o nome dele, aí a professora escreve o nome dele pra ele copiar...
231	Aurélio	Ele não sabe nem o nome da rua...!

232	Telma ((para Aurélio))	Peraí. Espera só um minutinho.
233	Kaíque	Aí a professora escreve o nome dele pra ele copiar, tipo, como é, ele faz aquelas coisas lá que eu esqueci o nome, que a professora faz uma letra e ele tem que copiar...
234	Aurélio	Caligrafia.
235	Kaíque	É, aí a professora põe tipo uma palavra grande, aí o menino que não sabe ler, vai escrever, tipo, em japonês.
236	Aurélio	Vai escrever tipo assim: "Chauá, aiá aiá dabá..." ((tenta imitar som de palavras em japonês))
237		((risos))
238	Telma	Leonora, você tá pensativa, fala! O quê que é que você queria falar?
239	Aurélio	Essa menina é um gênio!
240	Telma	Não? Você gostou de alguma coisa que você leu?
241	Nayara	Eu gostei do texto inteiro.
242	Telma	Você gostou do texto inteiro? E você, Leonora, você também?
243	Leonora ((baixinho))	Eu gostei...
244	Aurélio	Sabe o que eu não entendo? É por quê que no texto tem que ter tanta... (a linha é tudo igual assim).
245	Telma	Hã? Como assim?
246		((burburinho))
247	Aurélio	Tipo assim, eu acho que tinha que ser na mesma linha.
248	Telma	A::::h! Olha, ele tá estranhando porque vai mudando de linha, ao invés de ficar tudo na mesma linha, por que será?
249	Leonora	Porque é um poema.
250	Telma	A Leonora falou que é por que é um poema. Como assim, Leonora, explica...?
251	Leonora	Poema não vai tudo numa linha só. Só texto.
252	Telma	Geralmente o poema vai mudando de linha? E além de mudar de linha, tem alguma coisa que te chamou a atenção?
253	Leonora	Rima.

254	Telma	Rima? Onde você viu rima, me fala.
255	Leonora	“Passear, conversar”.
256	Telma	"Passear e conversar..."
257	Leonora	“Dizer, aparecer”.
258	Telma	Dizer, aparecer, na segunda aqui né? O que mais?
259	Leonora	“Inventar, mar”.
260	Aurélio	Ô!
261	Telma	"Inventar e mar".
262	Leonora	“Jardim, fim”.
263	Telma	Isso..!
264	Leonora	“Escrever, ler”.
265	Telma	Isso, muito bem. Vocês tinham notado isso também?
266	Aurélio	Eu, sim.
267	?	Não.
268	Valéria	É, mais ou menos.
269	Telma	Mais ou menos? Vocês gostam? O que vocês acham, fica mais legal?
270	Sophie	É, fica.
271	Nayara	Dá mais vida ao poema.
272	Telma	Oi? Dá mais vida ao poema? Você gosta mais?
273	Janaína	É, eu também gosto de rima.
274		((uma chuva forte começa de repente, fazendo um barulho intenso))
275	Telma	Nossa, olha...! ((deixo escapar um comentário involuntário sobre a chuva))
276	Aurélio	Gente, é o tsunami!
277	Valéria	Como é que eu vou voltar pra casa?!
278		((algumas crianças se levantam, outras espicham o pescoço para olhar a chuva pela janela))
279	Telma	A gente tá protegido aqui, não se preocupem!
280	Aurélio	É o tsunami, professora!

280		((burburinho))
281	Aurélio	Uuuhhuuhhuuu... ((som de voz tremida))
282	Kaíque	Você está fingindo que levou um raio? ((risos))
283	Aurélio	Você quer que eu finja que levei um raio? É assim, ó: "tszzzzzz! tszzzz!"
284		((risos))
285	Telma	Por que vocês acham que ele quer tanto esse burrinho? Qual a ideia de vocês?
286	Aurélio	Eu acho que já sei.. Professora!
287	Telma	Pera aí, ela levantou o dedo primeiro, pode falar.
288	Ana Elis	Eu acho que, tipo, ele nasceu com deficiência e, tipo, ele deve entender o burro, ele fala alguma coisa na mente dele e o menino entende, aí ele iria querer o burrinho, tipo, o burro que vive na mata sabe mais as coisas e ele não sabe, então o burro ensina.
289	Telma	Hm-hmm. Pode ser, sim. E aí o burro é tipo um companheiro dele, é isso?
290	Ana Elis	É, tipo um irmão, mais ou menos.
291	Telma ((Aurélio havia levantado o dedo também))	Fala, Aurélio, depois à medida que vocês forem querendo falar, podem levantar o dedo, tá? Porque aí eu vou pondo em ordem.
292	Aurélio	Professora, eu também acho que esse menino queria o burrinho, porque a mãe e o pai dele devem trabalhar bastante e também ele deve se sentir meio sozinho... Ele quer um burrinho pra ter um bicho de estimação que obedeça, porque o burro é mais inteligente do que... porque quando as pessoas chamam assim... quando as pessoas me chamam de burro, eu sempre falo: "Obrigado!" e aí ela fala: "Mas eu te chamei de burro!", aí eu: "Você sabe que o burro faz parte de um dos animais mais inteligentes do planeta, né?"
293	Telma	Esse burrinho aqui vocês acham que ele é inteligente?
294	Crianças	SIM!
295	Janaína	Muito inteligente.
296	Aurélio	Deve ser, né, professora?
297	Telma	Por que vocês acham que ele é inteligente? Fala, Valéria.
298	Aurélio	Ele vai falar os nomes dos rios...

299	Telma	Pera aí, só um minutinho, vamos deixar os outros colegas também participarem, Aurélio, só um minuto ((risos)) Valéria, fala ((silêncio)) Por que vocês acharam que ele é inteligente? Quem quer falar?
300	Aurélio	Eu.
301	Telma	Você quer falar?
302	Ana Elis	Aquilo que o Aurélio falou, tipo um companheiro, porque o pai trabalha muito com a mãe e aí o menino fica sozinho e ele precisa de uma companhia, né?
303	Kaíque	Pra mim é tipo assim, ele é deficiente, aí na escola ele tipo sofre bullying porque... finge que tem doença nas pernas, aí os meninos ficam zoando dele porque ele não sabe jogar futebol... Aí ele quer ter um amigo, só um amigo, por isso ele quer ter um burrinho, porque os amigos da escola não ligam muito pra ele. Aí ele quer ter um burro, um animal pra ele cuidar.
304	Telma	Você acha que ele sofre bullying e aí ele não tem amigo?
305	Kaíque	É.
306	Telma	Pode ser, e aí o burrinho seria o amigo dele?
307	Crianças	Hm-hum.
308	Telma	Pode ser.
309	Kaíque	Por isso ele não fala, porque senão... Na verdade é assim, porque o burro não fala, aí o burro também não iria falar mal dele, mesmo se ele falasse.
310	Telma	Acontece muito na escola, bullying, e essas coisas?
311	Crianças	Acontece!
312	Telma	Acontece?
313	Aurélio	Professora, na minha outra escola, né, um menino mal me conhecia, ele já puxava minha blusa, tinha que ir sem cueca pra escola se não ele me dava cuecão e me pendurava no varal.
314		((risos))
315	Kaíque	Meu amigo, ele ficava zoando um menino lá, não era na escola, era na rua, aí o menino se escondia e pegava ele pela cueca e levantava ele até lá, aí ele: “Me solta! Me solta!”.
316	Telma	Nossa! Então vocês acham que talvez esse menino azul seja assim? Sofra bullying? Vocês também acham a mesma coisa?

317	?	Eu acho.
318	Aurélio	Professora!
319	Telma	O que vocês tinham pensado antes? Pera só um minutinho, Aurélio. O que vocês tinham pensado antes da ideia do bullying? Ou vocês já tinham pensado isso logo?
320	Aurélio	Eu tinha pensado isso logo.
321	Telma	Pode ser outra coisa, ou não?
322	Crianças	Pode.
323	Aurélio	Professora, eu acho que sei.
324	Ana Elis	Pode ser que ele se sinta sozinho.
325	Sophie	Ele é azul...
326	Telma ((revozeando Sophie))	"Ele é azul?"... Aí se ele é azul o que acontece?
327	Sophie	Ele pode... Ah...!
328		((risos))
329	Telma	Sophie... É Sophie, né? Você falou que ele É azul e aí...? por ele ser azul, ele é diferente, é isso?
330	Sophie	É!
331	Aurélio	Mas todo mundo é diferente.
332	Valéria	Se fosse igual...
333	Ana Elis	Mas ninguém é azul.
334	César	Tem irmão gêmeo também, e eles não são diferentes...
335	Janaína	Pessoa azul pode... ele não pode ter amigo, porque é diferente dos outros.
336	Telma	Ahh, você acha que por ele ser azul, ele é MUITO diferente dos outros e não tem amigos? Vocês concordam com isso?
337	Aurélio	Professora, a senhora...
338	Telma	Só um minuto, é porque eu tenho que dar voz pra todo mundo, então outra coisa que eu queria pedir pra vocês, além de vocês falarem o que quiserem... é também pra ouvir o colega, tá? ... Se o colega tá falando, espera ele terminar de falar, pra todo mundo poder ter chance de falar o que quiser, né?

339	Janaína	Todo dia é a mesma coisa
340	Telma	É.. ai, esqueci seu nome...
341	Ana Elis	Elis.
342	Telma	Elis, o que você ia falar, Ana Elis?
343	Ana Elis	Bom, eu achei um pouquinho estranho, porque menino azul, a família dele poderia ser azul, por gerações.
344	Telma	Você acha que por gerações a família dele é azul?
345	Ana Elis	Sim, aí por ele ser azul, na escola ninguém aceitava ele, porque achava que era má influência e tal, aí contava para os pais e os pais não gostavam, falavam pra ficar longe, mas aí como os meninos não iam muito com a cara dele, os meninos ficavam tirando sarro dele, e tal.
346	Telma	Se vocês tivessem um coleguinha azul, vocês não iam ficar fazendo bullying com ele...
347	Crianças	Não. Nã:::o... Não...
348	Aurélio	Eu ia abraçar o cara, ia dizer que ele é especial, ia dizer que ele era como irmão pra mim, porque além dele ser azul, que também é uma cor favorita minha, além de verde e azul também. Ah, eu gosto de azul!
349	Ana Elis	Por isso você tá usando a blusa né?
350		((risos))
351	Aurélio	Eu queria usar o tênis.
352	Telma	Ana Elis, você quer falar outra coisa?
353	Ana Elis	Se eu tivesse um companheiro azul, tipo, eu tenho uma amiga que vive falando palavrão, mas nem por causa disso eu deixo de ser amiga dela, porque se não ela iria ficar mal por isso.
354	Telma	É, tá certo.
355	Aurélio	Professora! A senhora não tem nenhuma outra pergunta que... (aí vem uma e você fez outra, tipo...)
356	Telma	É, eu perguntei se vocês achavam que esse burrinho era inteligente ou não, né?
357	Aurélio	Eu acho que o burro é inteligente, mas eu tô achando, né, na teoria que falaram... que o menino... eu acho que a família dele veio de uma geração de cuidadores de animais. Aí ele queria ter um burro que também tinha a mesma deficiência que ele... aí o burro entendia ele... que ele achava, na imaginação DELE, que o burro podia falar... que... os nomes das flores, tipo, “isso é uma rosa,

		isso é um girassol”, falar o nome dos rios, "esse é o rio..." acho que é um lago ou um rio Butantã lá...
358		((risos))
359	Telma	E você falou que o burro teria a mesma deficiência do menino... e qual seria essa deficiência?
360	Aurélio	Ah, não sei, ele devia ter a mesma cor, porque o garoto devia sofrer muito bullying na escola, porque na maioria das escolas... Ó, gente, as pessoas que são negras e estão aqui presenciando esse momento, isso não é preconceito.
		((silêncio))
361	Telma ((Valéria levantara a mão))	Valéria, o que você quer falar? Deixa a Valéria se expressar.
362	Valéria	Eu acho que a gente não pode fazer bullying, porque a gente não vai ganhar nada com isso, a gente só vai ganhar a tristeza do outro. ((fala baixinho, com voz meio embargada, ouvi com fone de ouvido))
363	Telma	A gente não pode o quê? Desculpa, eu não ouvi.
364	Valéria	Fazer bullying, porque a gente só vai ganhar tristeza do outro.
365	Telma	Hm-hum. O que é fazer bullying mesmo, gente?
366	Leonora	Xingar...
367	Telma	Xingar..
368	Ana Elis	Xingar, bater, humilhar...
369	Telma ((revozeando))	Xingar, bater, humilhar...
370	? ((baixinho))	Não aceitar diferenças...
371	Valéria	Se a pessoa for muito estranha, tipo assim, se a pessoa se veste diferente da outra, tipo assim, acham que é uma ameaça para as outras. Fala aí, não quero mais falar... ((empurra o gravador pra frente da Janaína))
372	Telma ((Janaína levanta a mão))	Entendi. Jasmine, pode falar.
373	Crianças ((rindo))	Jasmine!?
374		((risos))
375	Telma	Desculpa, é...

376	Crianças ((rindo))	Janaína...
377	Telma	Janaína, Janaína! Desculpa!
378	Nayara	Jasmine é amiga dela.
379	Telma	Você tem uma amiga chamada Jasmine?
380	Ana Elis	É do outro grupo.
381	Telma	É porque eu acabei de aprender o nome de vocês e eu ainda faço um pouco de confusão.
382	Janaína	Primeiro ela é Amanda, eu que sou a Jasmine.
383	Telma	Ah, é verdade, a Jasmine é do outro grupo, que usa óculos, ela sentava aí mesmo.
384		((risos))
385	Telma	Janaína, o que você ia falar?
386	Janaína	Ah, é porque... ah, sei lá, também sou meio... Pode falar vocês, eu sou meio...
387	Aurélio	Professora?
388	Telma	Só um minutinho, vamos fazer uma outra coisa então, por exemplo, se vocês tivessem um burrinho desses, o que vocês iriam querer fazer além dessas coisas? Vocês iriam querer fazer essas coisas aqui? Sair pelo mundo...
389	Crianças	Sim!
390	Janaína	Eu queria...
391	Leonora	Sim.
392	Kaíque	Tem filme que é sobre tipo isso, tem um menino que acha um burro e aí ele quer dar a volta no mundo todo, porque... finge que ele queria ter tipo um carro... Não, carro não, como é?, uma carroça pra ele dar a volta ao mundo. Ele sempre quis conhecer as coisas, aí o dia que ele encontrar um burro, ele vai andar pelo mundo com o burro, pra ele descobrir novas coisas...
393	Aurélio	Professora!
394	Telma	Deixa ela falar primeiro que ela ainda não falou. Sophie.
395	Sophie	É...
396	Valéria ((bem baixinho))	Pode falar, Sophie...

397	Telma	Olha, ninguém precisa ter vergonha...
398	Aurélio	Professora, a única pessoa que não falou foi o César.
399	?	É, o César.
400	Telma	Ele falou um pouquinho, depois ele fala também, pode falar Sophie.
401	Sophie	Um dia a gente fez uma peça sobre bullying na sala de leitura.
402	Telma	Ah, com a Daíze.
403	Janaína	Tinha umas meninas que sofriam bullying...
404	Sophie	É. Tem umas meninas que ainda estão na sala, né? Que ainda vão ser do último grupo... tava a Nayara, eu, ela, a Taísa, a Ritza...
405	Valéria	A Jas, não. A Mile tava...
406	Sophie	A Mile e as três monitoras.
407	?	Não, eram duas!
408	Sophie	Três. A Samira, ela, e a Marcela.
409	Telma	E foi legal a peça, então?
410	Sophie	Foi, mas não deu tempo de terminar.
411	Telma	Não deu tempo de terminar? Tem que continuar então, né?
412	Sophie	A () disse que não vai dar pra terminar.
413	Telma	Aa::h, que pena que não vai dar pra terminar.
414	Valéria	Era uma peça sobre o preconceito, que chamaram duas meninas, tipo, meio morenas...
415	Crianças	((burburinho))
416	Ana Elis	Eram pobres...
417	Telma	Vocês eram pobres e sofriam bullying?
418	Ana Elis	Elas eram negras e pobres e não podia estudar em escola particular.
419	Sophie	E duas meninas que eram brancas estavam fazendo preconceito...
420	?	Não, era um monte...!
421		((burburinho))

422	Aurélio	Sua preconceituosa! Você ficou contra...
423	?	Eu, não. A gente foi as que defendia elas.
424	Nayara	A gente que defendeu.
425	Sophie	Quem defendeu foi ela, eu, a Nayara e a Samira.
426	Telma	Mas quem faz teatro, por exemplo, as que estavam fazendo bullying, elas estavam fazendo de verdade?
427	Crianças	Não!!! Era um teatro.
428		((burburinho))
429	Telma	Ana Elis, o que você quer falar?
430	Ana Elis	Se eu tivesse um burrinho desse texto, eu iria querer cuidar dele, tipo, a cachorra que eu tenho, sempre que eu finjo que estou dormindo, assim, ela sobe na minha cama, e fica lá deitada, aí eu pego ela assim, e coloco ela bem do meu ladinho e fico assim, dormindo...
431	Telma	Ah, que legal...
432	Ana Elis	Só que ela sai, ela não gosta.
433	Telma	Ela gosta um pouco e depois quer sair, né?
434	Valéria	Gato também, só fica "miau, miau..."
435	Telma	Pode falar, Sophie.
436	Sophie	Eu tenho umas amigas...
		((burburinho))
437	Telma	Gente, deixa a Sophie falar rapidinho, vamos ouvir, só um minuto, Aurélio.
438	Sophie	Eu tenho umas amigas que são preconceituosas com uma menina lá. Elas ficam chamando ela de várias coisas. E eu fico do lado dela. Como ela é a minha melhor amiga, da parte de lá, perto da minha casa, e eu fui defender ela.
439	Telma	É, tá certo. É... Janaína.
440	Janaína	A Jasmine, né, hoje eu estava falando com ela no whatsapp, porque ela me chamou. A Jasmine, antes, quando ela não tinha cachorro, ela se sentia sozinha, aí faz sei lá quantos dias que ela ganhou um cachorrinho.
441	Valéria	Uns meses. Foi ano passado.
442	Janaína	É, uns meses, um ano, sei lá. A Jasmine hoje ela mandou uma foto né, aí que nem no texto, se fosse pra Jasmine, em vez dela estar falando do burrinho, ela iria falar do

		cachorro dela.
443	Telma ((Valéria levanta a mão))	Ah, olha aí que legal, né? E você, Valéria, o que você quer dizer?
444	Valéria	A Jasmine também no primeiro ano e segundo ano, a professora dava uma atividade de pintar e aí a Jasmine falava assim: “Valéria, você vai pintar na mesma cor do que eu, ou vou parar de ser sua amiga”, ela falou isso comigo ((risos)).
445	Janaína	Isso é verdade ((risos)).
446	Telma	Pera só um pouquinho. César, fala alguma coisa, você tá tão quietinho...! O que você achou? Vamos conversar então do poema de novo. Olha só: “Os dois sairão pelo mundo que é como um jardim”, o que vocês entenderam disso "Os dois sairão pelo mundo que é como um jardim"?
447	Aurélio	Eu entendi uma coisa.
448	Telma	O que, Aurélio?
449	Sophie	Deixa o César falar.
450	Janaína	Gente, vamos deixar o César falar.
451	Telma	É, então...
452	Aurélio	Eles vão viajar pelo mundo, porque...
453	Sophie	O César também tem que falar, não é só a gente, não.
454	Aurélio	o mundo é tão belo aí, porque aqui o mundo é um... O mundo devia ser um inferno, porque isso aqui é muito poluído.
455	Telma	"Aqui" que você fala, é o mundo que a gente vive?
456	Aurélio	É. Isso aqui não é Terra, não, isso aqui é um inferno!
457	Telma	E você acha que o daqui ((aponto para o poema)) é diferente do que a gente vive.
458	Aurélio	Eu queria morar nesse mundo ((aponta o poema)), porque nesse aqui é um inferno.
459	Telma	E aí, o que vocês acham? Vocês concordam?
460	Crianças	Não!
461	Telma	Não? Por que não concordam?
462	Valéria	Porque aqui é a Terra, o inferno fica lá embaixo.
463	Kaíque	Se fosse sem as igrejas ia ser um inferno mesmo!

464	Ana Elis	É mesmo, seria muita ganância.
465	Sophie	César, o que você tem a dizer sobre isso?
466	Telma	Fala, César. Não quer falar nada? De outra coisa, não precisa ser sobre isso, o que do poema que você achou interessante ou nada, você não gostou de nada? Pode falar.
467	César	Mais ou menos.
468	Telma	Mais ou menos?
469	Kaíque	Só isso ((risos)).
470	Telma	Espera, gente, deixa ele falar.
471	Ana Elis	Na sala ele conversa.
472	Sophie	Quando não tem que conversar, ele conversa. Agora quando tem que falar, ele não conversa.
473		((burburinho))
474	Telma	Olha, César, eu vou fazer uma pergunta. Por exemplo, aqui fala que ele quer um burrinho que saiba inventar histórias, se você fosse inventar uma história, você iria inventar histórias sobre "pessoas, bichos e barquinhos no mar" ou iria inventar outras diferentes?
475	César	Diferentes.
476	Telma	Diferentes? Por exemplo? Sobre o que você iria inventar
477	César	Tipo, mais ou menos igual essa.
478	Telma	Mais ou menos igual a essa? Você achou essa história bonita? Ou não?
479	César	Achei bonita.
480	Telma	Quem quer falar sobre qual história iria inventar?
481	Aurélio	Eu..!
482		((risos))
483	Telma ((rindo))	Pera aí, só um minuto, vamos ver se as outras pessoas querem.
484	Janaína	A Ana Macedo.
485	Telma	Você quer, Ana Elis?
486	Ana Elis	Tipo... eu iria querer inventar uma história, tipo, lá na televisão, não sei se todo mundo já assistiu Matilda, tem uma história que a família dela não ligava pra ela...

487	Valéria	Eu vi! E a diretora da escola, tipo, maltratava ela, eu vi o filme.
488	Ana Elis	Trancava ela, no sufoco.
489	Kaíque	A Matilde, eu conheço.
490	Crianças	É MatilDA!
491	Valéria	Ela tinha superpoderes...
492		((burburinho))
493	Ana Elis	Aí eu ia escrever uma história, tipo, do que eu já vivi no passado, tipo, a Sophie fazia bullying e eu ficava do lado dela com medo dela parar de ser minha amiga.
494	Sophie	Hã?
495	Ana Elis	Fazia com o Juliano.
496	Janaína	É, é mesmo.
497	Ana Elis	Aquele lá, do braço quebrado.
498	Janaína ((bem baixinho))	Juliano...
499	Ana Elis	Irmão do Josué.
		((silêncio constrangedor))
500	Telma	É, deixa eu ver... Nayara, e você também tá tão caladinha! Você não quer falar nada? Olha, vamos ver aqui, a última parte: “Quem souber de um burrinho desses, pode escrever para a Rua das Casas, Número das Portas, ao Menino Azul que não sabe ler”.
501	Aurélio	Ah, professora! Ele deve ter deficiência de leitura, ou ele deve ser mais novo.
502	Nayara	Ele não sabe o nome da rua onde ele mora.
503	César	Ele deve ser deficiente.
504	Aurélio	Deficiente do quê, de visão?
505	Telma	Ele deve ser deficiente ou...?
506	Ana Elis	Ou não sabe ler.
507	Telma	Ou não sabe ler..?
508		((burburinho))
509	?	Deficiente só mental.

510	Telma	Mas quem é deficiente de visão também pode ler, ou não?
		((burburinho, várias crianças levantam a mão))
511	Telma	Olha quanta gente querendo falar, vamos ouvir a Valéria que ainda não falou quase nada, vai, Valéria, pode falar.
512	Sophie	Me defenda, Valéria.
513	Valéria	No terceiro ano, acho que era no final do ano, a Ana... tipo, a Ana Tavares, amiga da Janaína...
514	Janaína	Minha ex-amiga.
515	Valéria	...fazia tipo assim, bullying, ela só deixava quem ela quisesse brincar, tipo o Kaíque não podia brincar, ela excluía.
516	Ana Elis	Ela excluía os meninos...
517	Telma	Ah, ela queria só brincar com as meninas.
518	Valéria ((completando a fala de Ana Elis))	...a Sophie e algumas meninas também.
519	Crianças	((burburinho))
520	Valéria	Deixa eu terminar de falar!
521	Telma	Deixa a Valéria terminar de falar, depois a gente passa a palavra para as outras pessoas.
522	Valéria	E também um dia, por causa de futebol e da Sophie, a Ana Tavares e a Sophie brigaram, aí eu não fiquei do lado de ninguém e nem a Débora. Aí, tipo assim, eu falava com a Sophie, elas corriam atrás de mim e puxavam meu cabelo, ficou até... Nossa, eu fiquei muito chateada. Eu nem quis falar com elas mais.
523	Sophie	Quando a Valéria fica brava, ela fica vermelha.
524	?	Ela fica vermelha da cor de pimenta.
525		((burburinho))
526	Telma	Hm-hum, quem que vai falar agora? Quem tinha levantado primeiro?
527	Sophie	Ela.
528	Telma	Janaína, então fala.
529	Janaína	Que nem a Valéria falou, a Ana Tavares, por mais que eu falasse "Deixa eles brincar" ela... ou, tipo, a Sophie ia entrar na brincadeira e ela falava: "Não, se ela entrar, eu

		saio". Falei assim, "Tá bom, ela entra e você sai". E ela "Tá bom." Aí eu deixei a Sophie entrar e depois de um tempo ela foi, ela começou a correr, aí não sei o que a Sophie foi fazer... eu nem lembro mais! A Sophie vai falar.
530	Nayara	É porque a Ana ((Tavares)), ela ficava...
531	Ana Elis	Falando mal de mim.
532	Nayara	Ela ficava falando mal da Ana Elis, que ela não sei o quê, ela até falou pra Sophie, pra ela parar de ser amiga dela.
533	Sophie	Falou pra Janaína pra me falar pra parar de ser amiga dela pra poder ser amiga delas.
534	Telma	Ah, olha só...
535	Valéria	E eu me lembro, a Ana Tavares armou um plano pra convencer ela a não ser mais sua amiga.
536	Telma	Tá, mas só um minutinho, vamos voltar ao assunto do...
537	Aurélío ((enfático))	Como assim? Convencer ela a não ser amiga dela só pra ser amiga das outras?? Isso é preconceito total, professora!! Isso é caso de polícia!!
538		((risos generalizados))
539	Telma	O que vocês entenderam, o que é Rua das Casas e Número das Portas?
540	?	É uma casa cheia de coisas...
541	Valéria	A rua tem as casas e as casas têm as portas.
542	Telma	A rua tem as casas...?
543	Kaíque	E as casas têm as portas e as janelas, aí como o número fica na porta, ele falou a porta, porque ele não sabia ler e o nome das ruas ele não sabia e ele falava "ruas", e a porta das casas não tem números? Ele não falava o número, porque ele não sabia ler e aí ele falava "porta" mesmo. Tipo assim: "Mãe, abre a porta, por favor, que eu vou pra escola!".
544	Telma	E aí, seria fácil de achar essa casa onde ele mora?
545	Aurélío	Não, é quase impossível!
546	Valéria	Não, porque ela não tem número.
547	Aurélío	Eu ia ter que viajar o mundo inteiro.
548	Telma	O que você acha, Leonora?

549	Leonora	Como ele não sabia ler, então ele não explicou direito.
550	Telma	Ele não explicou direito, e aí você vai na Rua das Casas ? Onde fica a Rua das Casas?
551	Leonora	A gente não ia saber.
552	Aurélio	No Tietê! Só se for no Tietê!
553	Valéria	É, ele não sabe nem o nome da rua que ele mora.
554	Leonora	Ou o nome da rua é "Casas".
555	Telma	Ou o nome da rua é Rua das Casas? Número das Portas?
556	Aurélio	Por favor, eu tô me matando... ((fala como se estivesse choramingando))
557	Telma ((rindo))	É que você fala mais que todos, então você tem que aguentar um pouquinho. Ana, fala.
558	Ana Elis	Eu achei meio que estranho essa Rua das Casas, tipo, Rua das Casas e ele não sabia o nome da rua e ele falou Rua das Casas, Número das Portas, ele não sabia o nome dos números, “ao Menino Azul que não sabia ler”, então faz um pouquinho de sentido, não sei.
559	Telma	Faz um pouquinho de sentido, mas...?
560	Ana Elis	Tipo, o menino era deficiente, aí ele não sabia o nome da rua, aí ele falava Rua das Casas.
561	Telma	Vamos supor que o menino não é deficiente. O que pode ser... Por que ele chama azul, sem ser isso?
562	Aurélio	Acho que eu sei, ele deve tá com muita vergonha.
563	Telma ((Kaíque ergue a mão))	Kaíque, fala.
564	Kaíque	Tipo assim, finge que a família dele é pobre, aí ele passa fome e aí ele fica azul, porque ele não tem muita coisa pra comer e aí ele fica azul. Aí, tipo assim, a casa dele não é muito forrada, não tem muito tijolo, aí ele passa frio e, tipo, fica com frio, ele não tem cobertor e aí ele fica azul com frio e de fome.
565	Telma	Você acha que pode ser do frio e da fome que ele ficou azul?
566	Kaíque	É.
567	Aurélio	Professora, é que nem o meu pai diz: "Eu tô azul de fome" ((risos))
568	Janaína	Onde ele estuda também tem que dar comida, não é,

		professora?
569	Telma	Onde ele estuda deveria dar comida?
570	Aurélio	Professora...
571	Janaína	Porque todas as escolas dão comida para as crianças.
572	Sophie	Não, todas, não.
573	?	Algumas têm que comprar.
574	Valéria	Algumas têm que trazer.
575	Telma	Pode me chamar de Telma... Vamos ver o que o Aurélio quer falar. Sim, Aurélio.
576	Aurélio	Como é mesmo? Aquilo de preconceito que eu ia falar, que na antiga escola do meu primo, porque ele saiu de lá e eu ficava lá também, eu ficava sempre do lado dele. Mas tinha um grupo de meninos que sempre fazia bullying. Aí eles ficavam empurrando meu primo pra lá e pra cá, ficavam fazendo cuecão nele, dedo molhado e também um dia quando eles foram atacar meu primo, eu falei: “Ou, para aí, para aí! Vocês tem noção do que vocês estão fazendo?”, aí eles: “Temos sim, sai da frente, seu otário!”, aí eu: “Eu não sou otário não, você tem ideia de quem é meu pai? Você tem ideia? Meu pai é seu pai também, nosso pai espiritual: Deus! Você tá achando que isso alegra ele? Você acha que, se você fizer uma coisa dessas, você sabia que ele é seu irmão? Não de sangue exatamente, ele não tem sangue A ou sangue B, mas ele é seu irmão espiritual, cara, respeita, se você quer ser respeitado, então respeite a pessoa.”
577	Valéria	É verdade.
578	Telma	Eu vou aproveitar essa parte... a gente se sente como irmão... vocês se sentiram como se fossem irmãos do menino azul? Vocês se identificaram com ele?
579	Crianças	Sim.
580	Aurélio	Muito.
581	Telma	Você se identificou com o menino azul, Leonora?
582	Aurélio	Eu, sim!
583	Leonora	Sim.
584	Telma	Você gostaria de ter um burrinho também como esse?
585	Aurélio	Eu, sim.
586	Leonora	Se eu me sentisse sozinha, sim.

587	Telma	Se você se sentisse sozinha, sim? E se você não soubesse ler? Você iria querer também?
588	Leonora	Sim.
589	Telma	Você fala baixinho, né? É por isso que eu ponho ((o gravador)) pertinho.
590		((risos))
591	Telma	Você diz que não se identifica com o Menino Azul?
592	Ana Elis	Não, porque ele é azul porque que nem o Kaíque disse, que na casa dele não tem muito tijolo, não tem nem cobertor porque a família dele é pobre, eu fiquei pensando, eu acho que ele é azul exatamente por causa disso e um dia estava muito frio e ele foi pra escola e ficou azul, porque ele era pobre e não tinha dinheiro suficiente pra pagar uma escola eficiente. Aí ele ficou numa escola pobre, aí ele ficava com muito frio e os meninos ficavam fazendo bullying com ele, por causa que ele era azul, chamando ele de "azulzinho".
593	Telma	Então a maioria pensa que ou ele era pobre e passou fome ou ele tem uma deficiência e por isso ele é azul? Alguém pensa diferente disso?
594	Kaíque	Pra mim, ele é pobre.
595	Aurélio	Pra mim, ou ele é pobre ou é deficiente.
596	Telma	Alguém pensa diferente disso?
597	Aurélio	Eu sim, professora, eu penso mUUUUUUto diferente.
598	Telma	Você acha que ele é pobre e por isso ele é azulzinho?
599	Ana Elis	É, por causa que ele sente frio, azul por causa do frio.
600	Telma	Você pensa diferente dessas coisas que a gente já discutiu? Não?
601	Aurélio	Eu, sim! Eu penso que ele deve ter sabe o quê? Que ele já deve ter nascido, que a família dele deve ter isso desde que nasceu, ou ele sofreu bullying e pintaram ele de azul com tinta permanente.
602	Telma	Tá, deixa eu ouvir... César e você? Você não quer falar nada, você se identifica com esse menino? Você gostaria de ter um burrinho pra passear? Não?
603		((risos))
604	? ((baixinho))	Ele tem carro...
605	Telma ((para	No fim você não falou a história que você queria criar, que eu te perguntei, você falou que faria uma história

	César))	diferente... não?
606	Aurélio	A minha história eu faria...
607	César	Qualquer uma.
608	Nayara	"Qualquer uma.."
609	Telma	Qualquer história você inventaria? Eu acho que a gente vai ter que terminar.
610	Kaíque	Chapeuzinho vermelho!
611	Telma	Chapeuzinho vermelho, você falaria?
612	Kaíque	Não, ele iria pôr a da Chapeuzinho Vermelho ((risos)).
613	Telma	Então tá, último minuto de conversa porque eu vou dar um caderninho pra vocês fazerem desenho e... o que você quer falar?
614	Sophie	Eu acho que ele ficava azul porque os pais deles não tinham muita coisa pra dar pra ele, e não tinha como dar um quarto só pra ele.
615	Ana Elis	Como uma família pobre.
616	Telma	Entendi... Então vocês acharam esse poema um pouco triste, hein? Eu tô percebendo isso... porque vocês acharam primeiro que era bullying... E depois vocês acham que foi mais pela voz...?
617	Aurélio	Cain, cain, cain ((som de cachorro choramingando))
618	Telma	Coitado... ((risos)) Pela voz e pelo conteúdo, que está escrito?
619	Kaíque	Pra mim é tipo assim ó, quando estava chovendo ele tinha que ir pra escola, aí ele não tinha dinheiro pra comprar um guarda-chuva, mas ele ia pra escola mesmo que estivesse chovendo, aí ele tomava frio e ficava azul!
620	Aurélio	Tomava ou pegava frio?
621	Telma	Mas se ele sair pelo mundo com o burrinho e chover, como é que ele faz?
622	Nayara	Ele monta no burrinho.
623	Telma	Deixa eu perguntar só mais uma coisa, vocês falaram que o menino é pobre e tal, mas em nenhum momento aqui ele pede comida. Em nenhum momento ele fala que o menino quer um burrinho que traga comida pra ele, por exemplo. Será que ele passa fome?
624	Kaíque	Pra mim, se tivesse chovendo, o menino andava nas tetas

		do burrinho ((risos)).
625		((risos))
626	Telma	Andava o quê?
627	Kaíque ((rindo))	Na tetas do burrinho.
628	Telma	Nas tetas? ((risos))
629	Aurélio	Mas ele é fêmea, então?
630	Telma	Ah!, ficava escondido?
631	Kaíque ((rindo))	Era só ser burrinha.
632	Telma	E aí, o que vocês acham disso que eu falei da comida? Em nenhum momento ele fala de comida, será que ele passa fome mesmo?
633	Sophie	Não, porque se ele estuda em uma escola ele deve ter alguma coisa, né?
634	Telma	Se ele estuda em uma escola ele deve ter comida? E se ele não estuda? Porque ele não sabe ler. É, eu tô só lançando umas perguntas pra vocês pensarem.
635	Crianças	((burburinho))
636	Telma	Bom, se vocês forem lembrando de outras coisas, podem ir falando, eu vou pegar o caderninho...
637	Aurélio	Professora! Tira minha dúvida, o que é um potro?
638	?	Eu não consigo ficar sentada por muito tempo...
639	Aurélio	Gente, vai acontecer mais um terremoto!
640	Nayara	Terremoto acontece mais no Japão.
641	Janaína	Aurélio, você fala muito, Aurélio!
642	Telma 48'	Olha, pode tirar o plástico, eu vou dar um lápis pra vocês colocarem o nome de vocês e eu queria que vocês em casa fizessem um desenhinho sobre isso que a gente leu hoje, sobre "O Menino Azul".
643	Aurélio	E o burro!
644	Telma	É, o que você sentiram...
645	Aurélio	Onde que coloca o nome aqui?
646	Telma	Pode ser na capa ou qualquer outra folha. E grampeia ou então cola o poema na folha...
647	Sophie	Ana, me empresta o grampeador?

648	Ana Elis	É pra fazer qualquer desenho?
649	Telma	Um desenho sobre o poema que vocês leram.
650	Sophie	Me empresta aqui de novo, rapidinho.
651	Telma	É o seguinte, deixa eu explicar de novo porque a Ana Elis estava fora. Eu gostaria que vocês fizessem um desenho, uma ilustração sobre "O menino azul". Pode ser o que vocês quiserem sobre o poema, o que vocês gostaram mais, tá? E que retrate, que seja uma ilustração desse poema, tá bom?
652		((crianças conversam sobre amigos e desenhos))
653	Sophie	Alguém está com o lápis azul?
654	César	Eu! Eu tô com azul
655	?	Tem muito azul!
656	César	Professora, tem como tirar? Eu coleí errado.
657	Telma	Você colou errado?
658	César	É, eu grampeei errado, não vai dar para abrir...
659		((risos))
660	Sophie	Ah, achei.
		((crianças conversam sobre os desenhos))
661	Janaína	Eu vou fazer a casa dele...
662	Valéria	Eu vou fazer o menino e a árvore...
663	Aurélio	Professora, eu tenho um cenário ótimo para esse desenho.
664	Telma	Tem um cenário ótimo? Que bom, então, faça! Olha, se não der para terminar aqui, porque o tempo é pouco, aí vocês terminam em casa, tá?
665	Aurélio	Tá bom. Professora, sabe o que eu vou fazer? Eu vou fazer o menino e o burro sentado.
666	Janaína	O burro sentado? O burro não senta..
667	Aurélio	Quem disse que burro não senta? Ele senta que nem um cachorro.
668	Telma	Nayara, você não quer fazer o desenho? Ah, outra coisa que eu ia pedir para vocês. Posso fotografar, porque aí eu guardo de lembrança e é mais fácil para eu decorar o nome de vocês. Posso fotografar?
669	Crianças	Pode!

670	Sophie	Gente, cadê o apontador?
671	Valéria	Quem quer a régua?
672	Aurélio	Eu! Me dá aqui...
673	Janaína	Como ele gostava de floresta, eu vou fazer uma cerca...
674	?	Ah, que bonitinho, o que você vai desenhar, Jana?
675	Janaína	Como ele gostava de jardim...
676	Aurélio (55)	Professora, eu vou fazer o menino com roupa azul, tudo de jeans. Se ele é o menino azul...!
677		((conversam sobre as próprias letras, sobre amizades falsas, sobre desavenças, sobre tudo))
678	Telma (59)	Um minutinho e aí acaba.
679	Aurélio	Mano!!
680	Telma	Já tem uma hora que a gente tá aqui.
681	Sophie	Eu gostei.
682	Janaína	Já? Passou rápido demais.
683	Telma	Vocês gostaram? Querem continuar a aula que vem?
684	Crianças	Sim!!!
685		((burburinho))
686	Telma	Gente, agora a gente tem de falar tchau.
687	Crianças	Aa::::::::h!
688	Nayara	Que pena! Sério, que pena.
689	Janaína	Ai, eu gostei muito dessa aula.
690	Kaíque	Adorei.
691	Ana Elis	Eu achando que ia ser muito chato...
692	Telma	Ah, é? ((risos))
693	Nayara	Eu também achei que ia ((risos))
694	Ana Elis	...e que ia durar muito e que ia ser chato pra caramba..!
695	Nayara	Coisa boa passa rápido
696	Janaína	Coisas boas passam.
697	Telma	Então tá bom, que bom que vocês gostaram. Eu adorei conhecer vocês. Então, até a semana que vem, gente!

		Obrigada, tá?
698	Crianças	Tchau, professora!
699	Aurélio	Ô, professora, só falta desenhar o burro, já desenhei o menino aqui, ó.
700	Telma	Ah, que legal!!!
701	Aurélio	Tchau, professora!
702	Telma	Tchau! Até sexta que vem!
703	Aurélio	Foi um prazer imenso conhecê-la.
704	César	Tchau, professora, obrigado!
705	Telma	Prazer imenso foi meu também! Tchau, obrigada!

Apêndice E: Transcrição da vivência de "The Blue Boy": Grupo Thriplow

A vivência foi realizada no Hall da Escola Thriplow Primary School.

Participantes formaram um círculo nesta ordem: Gwen (9); Hazel (9); Jesslyn (10); Lizzie (10); Jewel (9); April (10); Jonathan (9); Ben (9); Maisie (10) e a professora assistente Rebecca Maloney.

Turns	Participants	Interaction – The Blue Boy - Thriplow
1	Telma	It's a little recorder that I just put there, and everything we talk will be recorded, ok? So... My name is Telma and I work with poetry, and this project that we are doing is called Think Aloud in Groups, as I was saying to you before. And then I asked you "Do you have an idea why is called Think Aloud in Groups?" ((children remain silent, just looking at me, and smiling)) Can you, like, because of the name...? ((silence)) Do you like... Do you like thinking aloud?
2	Hazel ((softly))	Yes.
3	Telma	And what is that, "to think aloud"?
4	Hazel ((still softly))	Basically to speak.
5	Telma	Speak, yes. ((laughs softly)). And what is your name?
6	Hazel	Hazel. I am the only girl who's got glasses, as well as you.
7		((laughs))
8	Hazel	That's how you can tell that's me.
9	Telma ((laughing mildly))	Okay. Yeah, you're the only one with glasses..! ((turning to Ben, who seemed to have murmured something)) Oh, you were going to say something?
10	Ben	No...
11	Telma	So, it's 'think aloud in groups', because, as you said ((pointing to Hazel)), we think aloud. You think and you speak, yeah? And 'in groups' because we do this in group..!

		You say something, and then Ben says something else, and then ((turning to Jonathan)) Jonathan... right? Your name is Jonathan? ((Jonathan nods positively)) And then we can exchange ideas and say anything that we like, think or want to say, ok? ... So, before we start, I'd like to learn all your names... ((turning to Ben and Jonathan)) I know their names, and ((turning left to address Hazel)) and Hazel's now, so I'd like to do like this, in a circle ((gesture of going round in a circle clockwise)), so I can learn your names. So my name is Telma, and I'm from Brazil, and I'm doing this as a PhD project, at the University in Brazil. So I'd like you to say your name and your age, and something else that you want to say, if you want, ok? Now it's your turn.
12	Maisie ((softly))	My name is Maisie, I'm nine and I used to be (the youngest in the school...)
13	Telma	So you're Maisie and you used to..? ((makes a face like a question mark))
14	Maisie	Be the youngest in the whole school.
15	Telma	Ohhh! Wow, okay, then. So Maisie, and then...
16	Gwen	Gwen. And I really like dancing.
17	Telma	Oh, dancing...! and you want to be a ballet dancer? ((Gwen nods positively)) Ok, so Maisie and Gwen... and Hazel, ok, Hazel.
18	Hazel ((softly))	I'm nine and I (...) and I really love Westies.
19	Telma	I'm sorry?
20	Hazel	I love Westies, the dogs. And they're fluffy. They are white.
21	Telma	Ah...!! Ok! So... if you could, everybody, speak a bit louder, because... I have to transcribe everything afterwards, so it's easier for me to listen to you, if you speak a bit louder... But ok, Hazel, I understand.
22	Jesslyn	I'm Jesslyn, I'm ten years old and my favourite colour is blue.

23	Telma	Blue..! Ok, so Jesslyn, right? Ok, so let's see if I remember: It's Maisie, and... Wait a minute... She is whispering ((laughs softly as Maisie moves her mouth as if saying her friend's name, but without uttering a sound)) Oh, yes, Gwen! I'm sorry. Yes, so it's Maisie, Gwen, Hazel and Jesslyn.
24	Lizbel	My name is Lizzie, I'm ten years old.
25	Maisie ((very softly))	Elizabeth.
26	Telma	Elizabeth?
27	Lizbel ((very softly, inaudible))	Lizzie. I like (being called Lizzie).
28	Telma	I'm sorry?
29	Lizzie	My name is Lizzie and I'm ten years old.
30	Telma	Okay.
31	Jewel	My name is Jewel, and I'm nine years old and I live in Barley.
32	Telma	Hm-hmm. So it's Jewel and Lizzie. You prefer being called Lizzie, right? So Lizzie and Jewel and Jesslyn and Hazel and Gwen and Maisie.
33	April	My name is April, and I'm ten years old and I just got a new puppy.
34	Telma	Oh..! Wow, that is exciting! Does he have a name?
35	April	It's a girl and she is called Paddy because she's got paddy paws.
36	Telma	That sounds lovely... ((addressing Ben)) And Ben?
37	Ben	I'm Ben, and I'm nine years old and I love football.
38	Telma	Ok, that's huge in Brazil, too, football.

39	Jonathan	I'm Jonathan, and I'm nine years old and... I'm from London!
40	Telma	Ah!! Ok, so, Jonathan, Ben, April, hum... Jewel, Lizzie, yeah? Jesslyn, Hazel... Gwen, and Maisie. Ok. Thank you so much, everyone! So... Do you have any questions, like... about the things that I've said up to now? Is it okay with you that we record... that we're recording everything? ((they nod yes)). Alright. So before we start talking about the text that I'm going to give you, I'm going to play it out aloud, so you will listen to it first, and then we will talk about it.
41		((While I prepare the loudspeaker, Maisie and Gwen talk to each other very softly, inaudibly.))
42	Telma	This is for... just huh... making it a bit louder because this ((I show them the recorder)) ... the speaker is not so good, so I'm going to put this here, to make it a bit louder. And there we go... ((I press the button), but no sound comes out of it)) ... I'm doing this wrong again...
		((they keep silent while I try to figure out what's the problem with the recorder, and suddenly there's David's voice saying "Girls at the window". Obviously I had the wrong track, the children smile at me))
43	Telma	Wait a minute, sorry ((while pressing the off button)). There is something wrong, what is happening...? ((thinking aloud to myself)). ((beep!)). The sound should be... I'm sorry. I'm doing something wrong here, maybe it's the opposite ((I had connected the cord in the wrong place)) Jesus... Forgive me. It is the opposite, of course.
		((I finally get it right and we hear the recording by David Whitley))
44	Audio recording	"The Blue Boy. The boy would like a donkey to take for a walk. A gentle little donkey, not one who runs along or jumps, but one who knows how to talk! The boy would like a donkey who knows how to say names of rivers, of mountains, of flowers, of all the things they see on their way."
		((Lizzie and other girls start giggling))

45	? ((whispers))	A donkey?
46	Recording	"The boy would like a donkey with imagination for wonderful stories of people and beasts, of boats on the ocean."
47	Hazel ((softly))	Lizzie...! ((as if urging Lizzie to stop giggling))
48	Recording	"And they will wander the world, which looks like a garden, but just a bit wider, and perhaps a bit longer, with no end to stop them. If you know of a suitable donkey, please, do have him send his CV..."
49	Jonathan	Is this true?
50	Recording	"...to Street of Houses, Number of Doors, to the Blue Boy who doesn't know how to read."
51	Jonathan	Does he actually mean it? If you find a donkey, to get it to him?
52	Hazel	It is not actually a donkey you can see. It is like you can sing 'tinkle tinkle' donkey. You can sing like 'tinkle-tinkle' as donkey ((she makes a playful, singing voice to say tinkle-tinkle))
53	Maisie	I don't think donkeys talk.
54	Some children ((at the same time))	No...
55	Gwen	It's a poem.
56	Telma	Well, that's why we are here, I'd like to hear your opinions, and what you think of it, ok? So, what I'd like to do now is... Well, did you understand everything, or was something kind of confusing..? ((silence)) Well, let's do like this, I'm going to give you the paper now, and we can listen once more, and you follow it with the 'lyrics' here. You see what I mean? I'm going to give you the 'lyrics' of this, alright? ((I hand out the sheets of paper with the poem)), and so we can listen to it once more, and then we start talking about it. Anything that you want to say, you can say, like, if you didn't like it, or if you think it's alright, or anything, it's up to you ((I hand them the poem)).

57	Maisie ((softly))	Thank you.
58	April	Thank you.
59	Telma	Can you take one too? Becky? ((I give the teacher assistant, Becky, a copy of the poem, too))
60	Becky	Thank you.
61	Telma	So... Once more, then? Let's listen once more? ((they nod 'yes'))
62	Recording	The Blue Boy. The boy would like a donkey to take for a walk. A gentle little donkey, not one who runs along or jumps, but one who knows how to talk! The boy would like a donkey who knows how to say names of rivers, of mountains, of flowers, of all the things they see on their way. The boy would like a donkey with imagination for wonderful stories of people and beasties, of boats on the ocean. And they will wander the world, which looks like a garden, but just a bit wider, and perhaps a bit longer, with no end to stop them. If you know of a suitable donkey, please, do have him send his CV to Street of Houses, Number of Doors, to the Blue Boy who doesn't know how to read.
63	Telma ((giggles))	Okay... Yes? ((addressing Jonathan, who has raised his hand))
64	Jonathan	If you (meet) a donkey, do you actually give it to him?
65	Telma	If you... I'm sorry?
66	Jonathan	If you find a donkey, do you just give it to him?
67	Telma ((turning to the other children))	Yeah, what do you think? If you find a donkey, what do you do? How can we do? It's group talking, you can say anything.
68	Lizzie	I thought it was quite funny, I know it is not really meant to be funny, but... so I laughed at the stuff... ()
69	Telma	But why you think it's not meant to be funny? It could be funny, or no...

70	Lizzie	((giggles))
71	Telma	You found it funny ((laughs)) Yes?
72	Lizzie	Yes. ((giggles))
73	Telma	Ok, Lizzie found it funny. Anybody else? Jonathan?
74	Jonathan	If the boy thinks he can walk, then... they will just end up like... How do you think he can go walking for miles and miles...
75	Hazel	But he would be riding the donkey...
76	Jonathan	But then the donkey just goes ((makes a face as if he was fainting of being exhausted))... because he is so tired.
77	Hazel	But he would just walk home, then. And he would (start) his way home.
78	Telma	I'm sorry, what did you say? I didn't listen.
79	Hazel	The donkey would probably, like, faint, because... (it's just hollow), with no food, no water... and the boy would just go like, "fine, let's go home", but he would probably faint as well...
80	Telma	So he would faint?
81	Hazel	Probably. Yeah.
82	Telma	They will not find food? You don't think they will find food? April, what do you want to say? ((April had raised her hand))
83	April	I think it's quite confusing because you don't really know if it's based on something or if someone just came up with it or... they just made it up, or have to be based on something to get the actual poem.
84	Telma	Hmm... So you think it should be based on something...?
85	April	Yeah.

86	Telma	But people... hmmm... Someone could have written it or no? Or thought about it? Who do you think... By the way, the man who said, is not the person who wrote it, ok? He is just like an actor reading, alright? I'm sorry, I had forgotten to say that. So April, as you were saying... you thought that it doesn't make sense. Is that what you mean?
87	April	Yes, because this... it could've happened, like, a long time ago. I don't know how old this poem is, or something.
88	Telma ((showing understanding))	Uh-huh...
89	April	But it could've happened... I don't know, when there was... maybe the boy, but not blue...
90	Telma	Uh-huh.
91	April	...a sort of donkey who could say some things ()
92	Telma	Uh-huh. Does anybody want to say something about what April said? Anybody here? Maisie, or Gwen? She said that it might be old. Do you agree? Do you think, it's an old poem, or an old story?
93	Hazel	Yeah... ((very softly, inaudible at the time))
94	Telma	What do you think, Ben? ((he had raised his hand))
95	Ben	I don't think it's an old poem, it's quite new.
96	Telma	You think it's quite new, why do you say that?
97	Ben	Hmmm, because... I don't know, I just think it's new...
98		((some children giggle))
99	Telma	Ok.
100	Jonathan	I think it's from the nineties or eighties...
101	Telma	Nineties or eighties...?

102	Jonathan	Yeah, probably.
103	Telma	Ok. And April also said something about the boy being blue... Do you find strange that he is blue? Or no? What do you think?
104	April	Well, no, maybe they just made it to make it more exciting, just 'The Blue Boy'. It could've been just a normal boy, but the poet who wrote this thing, this poem, just thought if the title was called just "The Boy", that would be boring...
105	Telma	Ah, ok, so you think it's to make it more exciting... uh-huh.
106	Maisie	Maybe they mean 'blue' as in 'sad'... Because he is sad, he wants the donkey because he is sad.
107	Telma	Oh...!
108	Hazel	It might be the colour of his tears. Because he is like... "I want a donkey!" ((makes a whiny voice)) It might be the colour of (his tears)
109	Telma	It's because of what, I'm sorry, his tears?
110	Hazel	It might be the colour of his tears, because, you know, the donkey...
111	Telma	Uh-huh, the colour of his tears... He, like, gets blue with the tears... And you think it's because he is sad, that's why he is called Blue? Do you think it's a sad poem? What do you think?
112	Gwen	It might be, because he is asking for a donkey to comfort him. Like a friend, maybe.
113	Telma	So you think he wants a friend...
114	Maisie	Yeah, but he probably won't get it, so...
115	Telma	He might not get it?
116	Maisie	He might not get it, so... He would probably be begging and crying for it...

117	Hazel	He probably won't... he wants the donkey, but he probably won't get it because it doesn't exist, because you can't get donkeys to speak or sing...
118	Telma	You don't think... So... ((I pause to remember the child's name to say it out loud)) Hazel doesn't think that the donkey can sing, or speak, or anything...?
119	Hazel	No.
120	Telma	No? Ok, Ben, and then April? ((Ben had raised his hand first))
121	Ben	I think the boy wants the donkey, like, that's how (end) but in the end says he can't read, so where it says...
122	?	Oh, yeah!!
123	Ben	"The boy would like a donkey who knows how to say names of rivers..." it could, like, read it for him...
124	Telma	Ah, ok! Read the names of the rivers...?
125	Ben	Yeah, for him.
126	Telma	For him.
127	Ben	Because he doesn't know how to read.
128	Telma	He doesn't know how to read, that's right. It says here, right?
129	Jonathan	Like, instead of touching stuff to see it, or feel it, he wants the donkey just to say where it is and everything...
130	Telma	He wants the donkey to say everything, instead of...?
131	Jonathan	Instead of his mom and dad.
132	Telma	Oh, instead of his mom and dad saying it, he wants the donkey to say.
133	Hazel	Because they'd be (bored).

134	Telma	Because of what? I'm sorry?
135	Hazel	They'd be bored... They would probably get bored if they had to go... "And then, there's a tree, and there's grass, and there's this dog..." ((speaks with an undulating voice, kind of laughing))
136	Telma ((laughs))	You think he gets bored.
137	Hazel	Probably the parents get bored.
138	Telma ((kind of surprised))	Oh, the parents get bored of telling him...?
139	Jonathan	And he probably gets bored of the SAME voice EVERY day, and EVERY minute, and EVERY second, to say... Maybe he wants to say something else.
140	Telma	Oh, and so he wants a different voice to tell him the things.
141	Jonathan	Yeah, I think that.
142	Telma	That is interesting, too. April, what do you..? ((April had raised her hand))
143	April	And I think that with... "with imagination for wonderful stories" is not that... I don't think he wants the donkey to actually talk, I think he just wants to create stories with that donkey, so the donkey doesn't actually have to talk, it's just... so the boy can have, like, a good time creating stories with the donkey...
144	Telma	So the BOY is creative and he wants to imagine things. So it's not the donkey that is going to imagine... Is that what you are saying, April? Did I understand right or no?
145	April	I'm saying that "with imagination for wonderful stories" so that the boy can imagine stories with the donkey, so imagine that the donkey is saying stuff, while they are doing stuff with the donkey.
146	Telma	Uh-huh. Ok, so anybody? Jesslyn? ((I turn to Jesslyn who hadn't said anything so far; then Lizzie raised her hand)) Or Lizzie?

147	Lizzie	I think it's quite funny how the man says it.
148	Telma	So it's funny? So you don't think it's sad, you think it's funny.
149	Lizzie	(A bit).
150	Telma	I'm sorry?
151	Lizzie	A bit.
152	Telma	Can you say something more about it? Like, why do you think it's funny?
153	Lizzie	It's how the man speaks... says it... It's like... ((she makes a serious face))
154	Telma	Oh, the way he says it, it's funny.
155	Hazel ((soft; I did not hear at the time))	The expressions...
156	Lizzie	Yeah.
157	Telma	Jonathan? ((he had raised his hand))
158	Jonathan ((makes a weary voice))	I think he wants the donkey for him to say where it is, and to ride because it's like... you're walking and then your mom just says... "Look! There's a horse! Look! There's a pig! ... Another pig!"
159		((laughs))
160	Jonathan	Now there is a chicken...
161	Ben	A duck, a rabbit...
162	Telma	So you think it's a boring world where he lives? Just like "one pig, another pig..." and he wants to...
163	Jonathan	I think it's based in the World War.

164	Telma ((surprised))	In the World War...?! Why do you think?
165	Jonathan	Because then you had to move with different people and there might not be, like, as good as it was with his normal mom and dad. So he just wants the donkey.
166	Telma	He wants the donkey because he is...?
167	Jonathan	Sad of his mom and dad, they might die in the war, and he might never see them again.
168	Telma	So now you think that maybe he doesn't have a mother and father?
169	Bem	He would've been in an orphanage.
170	Jonathan	Yeah.
171	Telma	Oh, you think he is in an orphanage?
172	Jonathan	He might be.
173	Telma	So you think it's kind of sad, then. Let's listen to her first, because she hasn't... ((Lizzie and April raise hands at the same time, but I tell April that we'll listen to Lizzie first, because she hasn't talked much))
174	Lizzie ((she puts on a deep voice while saying the lines the poem))	I don't (do about) what (Jonathan) says... It's how he is () He is always like "The boy would like a donkey... the boy would like a donkey" It's all, like, dull, I don't really quite get if you understand at all... but it's so funny in that way.
175	Telma	Uh-huh. So you think it's a bit dull. That's what you said.
176	Lizzie	Dull, but, like, funny.
177	Telma	Dull and funny at the same time.
178	Lizzie	Yeah.
179	Telma	Funny because it's dull, kind of like that? ((I make a gesture of 'so so' with the hands))

180	Lizzie	Yeah. "The boy wanted a donkey..." ((Lizzie repeats the lines with a very slow and grave voice, so it sounds funny))
181	Telma ((laughs))	Oh, so you think, like, he is solemn... like, too... ((and I make a gesture like a bit barrel-chested)) Is that what you want to say? Or am I interpreting wrong? ((Becky, who was sitting next to Lizzie, nods affirmatively at me))
182	Lizzie	Yeah, it's so.
183	Telma	April?
184	April	I agree with the orphanage, I think it's probably based on an orphanage, because he didn't want to go into an orphanage, because something probably happened to the boy's parents, and he is sad... it is basically saying that all he wants is a donkey, but he never wanted to be in an orphanage... so he wants the donkey to comfort him.
185	Telma	He wants the donkey to comfort him, so he can leave the orphanage? Is that what you're saying?
186	April	Well, basically yeah, so he can leave the orphanage and basically do better stuff with the donkey than just...
187	Telma	Ok. But here they don't say anything about orphanage, but you think that it might be an orphanage because you think he is lonely, is that what you think?
188	Jonathan, April, and other children	Yeah.
189	Telma	I'd like to understand why you thought of an orphanage.
190	Ben	I think that... because they... it's not that... I don't know. ..
191	Jonathan	Maybe he doesn't know how to read because the orphanage or his mom and dad haven't taught him, and he hasn't gone to school or anything... and he just wants someone to take him away and have a magical donkey or something... to comfort him.
192	Telma	So basically you're saying that you think that he doesn't know how to read because...

193	Jonathan	His parents haven't trained him properly and then he wants someone who can teach him...
194	Telma	But then he has parents..?
195	Jonathan	Yeah, but then they've taken him away when he was really little, I think.
196	Telma	Ok. Let's listen to her first ((pointing at Jesslyn)), and then you ((April)), I forgot your name ((turning to Jesslyn))
197	Jesslyn	It's Jesslyn...
198	Telma	Yeah, Jesslyn.
199	Jesslyn	If the boy is in an orphanage, maybe when he gets out of the orphanage, he is going to find a donkey, because... and he is going to... and he is going to... walk the world because it says... huh...
200	Hazel	"They will wander the world..."
201	Jesslyn	Yeah, "They will wander the world which looks like a garden, but just a bit wider..." And so when he gets out of the orphanage, he will find a donkey and become really good friends with the donkey...
202	Telma	And if he wasn't in the orphanage...?
203	Jesslyn	He might not live a nice life in his house...
204	Telma	Oh...?
205	Jesslyn	So when he... gets older, maybe, when he leaves the parent's house, he will go and wander the world...
206	Telma	Ok. So you think that he is not really happy and that's why he wants to go out in the world...
207	Many children	Yeah. Yeah!
208	Telma	So you think that people who are happy don't want to go out in the world?

209	April	They do, it's just...
210	Hazel	Wow! ((speaks at the same time as April))
211	April	If the boy doesn't have any friends, then he will find an animal to be friends with.
212	Telma	A::h! So you're getting together, like... I mean, you are connecting two thoughts...
213	April	Yeah.
214	Telma	One that he... you think that he is lonely, and the other that he is...
215	April	He is not happy...
216	Telma	He doesn't have friends, he is not happy, and so he wants the donkey... that is what you mean...
217	April	Yeah.
218	Telma	Lizzie?
219	Lizzie	I still have two thoughts, I don't know what is happening... he is not really in an orphanage, he sort of lives in the streets, and he's always dreamt of having a donkey as a pet... and talk to him as a pet... ()
220	Telma	I'm sorry? I didn't get the last words that you said.
221	Lizzie	That he will get a donkey to be friends with him and stuff, and to keep him company. And the other thought is that... He sort of lives a normal life in his house with his mom and dad and things, but he's never really got to know... to have any friends at all... So he thought to get a donkey as his friend...
222	Telma	Okay. Well, April was going to...
223	April	Well, I kind of agree with Elizabeth here... Lizzie... instead of the orphanage now... because he is living on... because in here doesn't say anything about him not really being... being in an orphanage, and being unhappy... It sort of gets

		you feeling that he is living on the streets a bit, because he would like a donkey to talk to... and to be friends with, just... so the donkey would keep him company, and have a better life, and maybe he could ride on the donkey... I don't know... to go places... and then so... yeah.
224	Telma	So you think that he might be living in the streets, that's what you said...?
225	April	Yeah.
226	Telma	Do you think that if the boy had another name, and not Blue... Do you think that the name is making you think that he is sad...? because the name is Blue, or...? Do you think that influences the thoughts...? Or you think really that even though he was not called Blue, he is lonely?
227	Jonathan	I think it's the lonely bit.
228	Telma	I'm sorry?
229	Jonathan	I think it's the lonely bit.
230	Telma	You think that he is lonely even though he was called Amber, let's suppose.
231	Jonathan	Yeah.
232	Telma	Lizzie? Oh, Jesslyn, do you want to say something first?
233	Jesslyn	No.
234	Lizzie	I thought that if you replaced the name as like... the Happy Boy, it wouldn't really make sense, because you thought you got everything you really needed if you're happy, so I think it just makes sense with the normal Blue Boy, so if it was like, the Happy Boy, wouldn't make as much sense.
235	Telma	If the boy was called The Happy Boy, you wouldn't think that he was happy either...
236	Lizzie ((speaks really soft, making it difficult	It wouldn't make sense because if you're happy, you thought you got everything you need... So I think he would probably have, like, a dog, or a cat, or something, instead...

	to understand))	
237	Telma	Oh... but you can... Do you agree with her, or do you want to say something else? ((to Maisie, who'd raised her hand))
238	Maisie	It's something else, about what the parents would be about. I was thinking maybe that his parents didn't really want him when he was a baby, so they put him up for adoption and another family adopted him. Or her. Or him, because it's a boy ()
		((laughs))
239	Maisie	But he wants a donkey to help him find his true parents.
240	Telma	Oh, uh-huh...!
241	Maisie ((speaks really fast))	And he wants the donkey that could... just help him through (rough) times (and stuff)... and make him feel like he's got a friend... () and help him find what he really wants...
242	Telma	Ok. So he wants a friend. The donkey is kind of like a friend to him, that's what you think... Ok. So... Do you want to say something? ((addressing Gwen, who'd raised her hand))
243	Gwen	I kind of agree with Maisie, because I think he's basically alone... because basically in the orphanage... he probably (sees) all the boys playing... I mean, if there are other boys and girls in there, they probably like playing together and they don't like him, so...
244	Telma	So you think that even if he is in an orphanage and there are other boys and girls like him, he feels lonely... They don't play with him.
245	Gwen	He basically needs a friend, because he lost his parents, and doesn't have any friends.
246	Telma	And why do you think that nobody plays with him?
247	Gwen	Because he is like... he's probably just like... Because I think he feels a bit... I think he is a sad and lonely thing... so

		he probably won't play with them.
248	Maisie ((very soft))	It's ten minutes to ten.
249	Telma	Oh, is it time already? ((addressing Becky, who had just returned, after leaving for some minutes))
250	Becky	I don't know.
251	Hazel	It's ten minutes to ten, because the time went back one hour, because time's changed.
252	Telma	April, do you want to say something?
253	April	Well, the poem, it can still... it can still sort of be a happy boy, but he is sad that he wants a donkey and that's why it's called "The Blue Boy"... So he can still have, like, parents, and be happy with the time, but he is sad that he wants a donkey... So it might be that he wants a donkey and it's just sad that he won't get it, because something probably happened in his family...
254	Telma	Okay, so you think that the name Blue is because of his being sad, not because of his colour. You don't think that 'blue' is his colour.
255	April	No, I just think that he's sad that he won't get a donkey, that he wants a donkey and his parents, if he still got his parents, because it doesn't really say anything about parents not going anywhere, so it might be his parents can't afford it.
256	Telma	Ah, the parents can't afford for him to travel, is that what you said?
257	April	His parents can't afford for the donkey or something...
258	Telma	OK. So we basically have some ideas, like, he is lonely... and either he lives in the streets or in the orphanage... and anybody here thinks that he has parents? Hazel?
259	Hazel	I think that drawing towards the end... I think that, like Maisie said, maybe he is looking for his long-lost parents, because... he really misses them. And people who look after him are often like ((she uses a high-pitched voice)) "wash

		the dishes, do the dishes" and stuff... and he wants his proper parents. And maybe, like, everything there is just different, and the food is really strange, because he is not with his proper family.
260	Telma	So the people who take care of him are bossy...
261	Hazel	Probably. And he wants someone nice.
262	Telma	...and he wants his real family that wouldn't be bossy...
263	Hazel	I think that.
264	Telma	...and would take care of him properly. Jonathan?
265	Jonathan	When he goes to the orphanage, they, like, treat him like... if you've ever seen Annie...
266	Telma	Annie? Is it a series?
267	Jonathan	They treat him like they do in the movie, and he just wants... someone to just take him out!
268	Telma	Okay, so Annie is a movie.
269	Jonathan	Yes, it's really good, they made two.
270	April	There is two of them.
271	Gwen	But one is really old-fashioned.
272	Jonathan	Yes, there is one that she has orange hair, and one that she has black hair.
273	Ben	Yes, that one was made in 2014.
274	Telma	Did everybody here watch that movie?
275	Jonathan	Yeah, there is one that was in 1985 and one that was made in 2014.
276	Telma	I have a question about him not being able to read. Why do

		you think that he doesn't know how to read?
277	Lizzie	I think that it is not that he is on the streets, so maybe he is living in a poor family, so he might not go to school, he might just have to help around the house and stuff. Or he could just be on the streets and there's nothing he can do...
278	Telma	I see. Ben?
279	Ben	In Annie she is treated like she is just an animal and she can't read as well...
280	Telma	She can't read as well?
281	Ben	No.
282	Jonathan	Then she gets brought into this really rich family and they take care of her.
283	Telma	And then she learns how to read?
284	Jonathan	Yeah. And then this man and woman kidnap her, but then they get to jail and she gets back, and then she lives with the rich people.
285	Hazel	I think I should watch that.
286	Telma	Oh, you haven't watched it, yet?
287	Hazel	No.
288	Telma	So that makes two of us. Anyone else hasn't watched it?
289	Jesslyn	I watched it, it was so good!
290	Telma	Jewel? Did you watch that? Yeah? Do you want to say something about it, Jewel? ((silence)) Why do you think he doesn't know how to read? Is it the same idea?
291	Jewel	Because he is probably in an orphanage and they didn't tell him how to read. They probably tell him other stuff and they're probably not very nice to him.

292	Telma	You learned how to read in school or before school?
293	Jonathan	I learned how to read before school.
294	Telma	Before school?
295	Ben	My parents trained me to read.
296	Hazel ((really fast))	I was (a bookworm when I was little) and I still am.
297	Telma	Oh, you speak fast and I can't understand, I'm sorry.
298	Hazel	When I was little I was a bookworm and I still am. So, of course, I learned how to read before.
299	Telma	Ok. ((to Maisie)) Did you learn in school?
300	Maisie	I learned in school.
301	Telma	You too, Maisie? I'm sorry. Gwen?
302	Gwen	I learned out of school. Because me and my mom... basically me and my mom... I used to, like, read a page... so I basically stood there while my mom read a page... So that's how I got used to it and I still keep on doing it, and that's how I learned.
303	Telma	Ok. Hazel? ((she had raised her hand))
304	Hazel	I think that it says that he doesn't know how to read because it makes it feel more poetic, because, then if it was just like "give the donkey to the Blue Boy because of he wants a donkey", it wouldn't really make any sense. So they made it for a reason, like, he doesn't know how to read and come back to what quite a few people have said: he wants people to don't get (to tell him) stuff...
305	Telma	And how does... because it says here "Please do have him send his CV"...
306	Hazel	I don't know what CV is.

307	Telma	What is CV? Do you know? Nobody knows what CV is?
308	Hazel	Do you know, Ben?
309	Ben	I think CV is...
310	Jonathan	I think it's a company that help people when they haven't been treated well. And they help them, like, if they are deaf, they help them to get hearing better, and if they are blind, they like... they try to test them and to see if they can actually make them better and actually see it...
311	Telma	But it says "his CV", it's the CV of the donkey, right?
312	Hazel	I think CV is like, you know dogs and cats, when you get them, they have memory chips, I think it's like one of those.
313	Telma	Oh...! A memory chip?
314	Hazel	Not a memory chip, it's like they say the name of the animal and the phone number of the owner.
315	Telma	Anyone has a different idea? Maisie?
316	Maisie ((really fast))	I think the CV is kind of like a résumé... A bit like a piece of paper that has all that information on, like Hazel said, and so it has all the information on, where they are, and where they can go and pick it, it's like (a parcel), so... like, if you had something that you ordered online, something that tells you that you can go and collect it... You can go and collect it at the local post office or something like that, so the thing that (said it was), probably was a résumé, so you can (go and collect the thing there at...)
317	Telma	So a résumé is, like, telling what your ability is? Is that what you said? I didn't understand...
318	Maisie	It's kind of a register about a person, when they were born, everything in details of what you need to know.
319	Telma	In details...! Oh, it makes sense... because then... because... How the boy would find the donkey? ((silence)) So it makes sense, right? Because then he would look at the résumé and see if the donkey is suitable. Do you understand "suitable"?

		What is "suitable"?
320	Hazel	Like... this uniform is suitable... or... putting this tea in a mug is suitable because then it won't spill...
321	Telma	So "suitable" is, like, that is good. It's good for that.
322	Hazel	It's more proved on... it's... I don't know how to explain that...
323	Telma	Anybody wants to help her explain what suitable is?
324	Jonathan	I think that she is saying like... it's suitable for kids... like, in the jug... if you spill it... it will (slosh) like... if the cup is too hot, then you might put something on them and then it doesn't hurt the children when they... when they try to bring it to their mom or dad... I think she is trying to say that.
325	Hazel	Yeah, kind of.
326	Telma	So "suitable" could be, like, this room is suitable for what?
327	Ben	Assembly.
328	Telma	Assembly. And...?
329	Hazel	Lunch.
330	Telma	Lunch! So you understand what suitable is. It is something like, what is good for... right?
331	Jonathan	I think it's suitable for kids. That's what I think.
332	Telma	Beautiful?
333	Jonathan	Suitable. Suitable for kids.
334	Telma	Suitable for kids.
336	Jonathan	Yeah, like, kids can have it.
337	Telma	So when it says, "if you know of a suitable donkey..." it's a

		donkey that...
338	Jonathan	Is suitable for kids, like, he doesn't bite or anything.
339	Telma	A::h, yeah!
340	Ben	I hope a donkey won't puke in your house...
		((laughs))
341	Hazel	If it was a llama... then you'd need to make sure it doesn't spit, because if it was a llama...
342	Telma	Oh, yeah, a llama would spit, wouldn't it? Yeah! Ok, so we get sorted out about the suitable thing, and the CV is like a résumé, telling your data, right? Is that what you said? And also your abilities? So if the donkey... So, all this, he is describing the donkey, right?
343	Hazel	I think yeah. Because then... he won't be describing himself. Because when it says "and THEY will wander the world, which looks like a garden..." that's what it says... It doesn't say "and the boy will wander the world", it says "THEY". It basically means... It also tells you more about how much he wants it, because you can feel like as if he is in bed, and he's dreaming about wandering around the world together. And then when he wakes up is just a dream... and he is like... "I might not get the donkey..."
344	Telma	So 'they' is the boy and the donkey. That is the point.
345	Hazel	Instead of just the boy, I think it should be "The Blue Boy and the Donkey", instead of just "The Blue Boy".
346	Telma	Jonathan?
347	Jonathan	Quick question. What's the time?
348	Telma	You mean... to finish?
349	Hazel	It's exactly two minutes past ten.
350	Jonathan	No, no, it's because I have to go at eleven, because I have to get my (two fold) out and I'm not sure...

351	Hazel	It's two minutes past ten.
352	Telma	It's ten, now.
353	Hazel	Yeah, it's two minutes past ten.
354	Telma	Yes, two minutes past ten. I think we're about to finish, but...
355	Becky	I have a question.
356	Telma	Yeah?
357	Becky	How old do you think the boy is?
358	Telma	Yeah, how old do you think the boy is?
359		((there is a little murmur, many start talking at the same time))
360	Telma	Ben?
361	Ben	I think he is about our age...
362	Telma	Your age like nine, for instance? Nine or ten?
363	Many children	Yeah.
364	Telma	How old, Jonathan?
365	Jonathan	Five or six.
366	Telma	Five or six...?
367	Jonathan	Or four.
368	Telma	And April, how old?
369	April	I think it's six or seven.
370	Telma	But why do you think it's like, six or seven, or five...? Can you give a reason?

371	Ben	I don't know.
372	Jewel	I think eight, nine or ten. A five or six-year old probably wouldn't think about that much. They would think about different things.
373	Hazel	They would think about toys and ABCs and stuff.
374	Telma	I'm sorry? So Jewel said that he wouldn't think... If he was too young he wouldn't think of these things... So you think that he is eight to ten...? And you said that... Hazel, you said that he...
375	Hazel	I think he would be probably thinking about toys and baby rattles and stuff like... ABCs...
376	Telma	Oh, you say ABCs, like the Alphabet... Ah, I understand, now ((laughs)) Do you want to say something, Jess?
377	Gwen and Jesslyn	Nope.
378	Telma	April?
379	April	I think the boy would be about six or seven, because usually sometimes, younger people sort of would like more stuff, in a way... They would like to get lots of... animals... Let's say, clothes or something... So I think it's like five or six because younger people usually would like more stuff, and when you grow older, you HAVE all your stuff now, then there is nothing really... There is stuff to get, like, when you have a family, but... like, if this boy, he is probably lonely or something, so he is probably like young people.
380	Telma	So he is younger than you, you think... Now you think that people, like, nine or ten wouldn't think about wandering the world...?
381	April	I think they would explore it more than younger people... so they would know, like, how the world works more...
382	Telma	Ok. Do you want to say something?
383	Jonathan	I think he is, like, eight or seven...

384	Maisie	I think he is seven.
385	Telma	You ((Maisie)) think he is seven, and you ((Jonathan)) think he is eight or seven...
386		((two boys enter the hall and start to arrange some benches on the corner. Hazel says something that I don't understand at all, and I tell her I did not understand))
387	Telma	I didn't understand you, I'm sorry.
388	Hazel	Oh, there is nothing to do with this thing.
389	Telma	Ah, ok, ok. Well, if anybody wants to say anything else, because I'm going ask you to draw... ((after saying this, I turn to Becky and ask her)) Can you spare like, five or ten minutes more?
390	Becky	We got assembly in about five minutes.
391	Telma	Ah, so I'm going to do like this, I'm going to give you a sketchbook... ((I turn again to Becky)) Oh, the assembly is here?
392	Becky	Yes ((laughs))
393	Telma	Oh..! ((laughs)) Ok, I just have time to give you the sketchbook and then I'm going to ask you, please to, at home, because here we will not have the time to draw... I brought the pencils and everything, but we don't have time, so... ((I fetch the sketchbooks and hand them to the children)) So just take one of this to your home, and please, paste this ((I show them the poem)) or staple or glue...
394	Becky	Yeah, they can staple it.
395	Telma	Put your name on the sketchbook, and please, make a drawing, like, to illustrate the poem. You know what I mean?
396	Maisie	Thank you.
397	Telma	You can draw anything that you like that is related to the Blue Boy, ok? like, if you were to be an illustrator and you're going to put your feelings about the poem, then you

		draw. And also, please, at home, when you are with your own thoughts, if you come out with some other idea about this, could you write a paragraph, also? Even if you don't come out with another idea, your own idea, that you shared here, just a paragraph and the drawing, is that ok? And then next week we will meet again, and then I can see your drawings and photograph your drawings. You're going to keep it, the sketchbook is yours, so you can put your name in it, ok? And you're going to keep it, but I'll photograph the drawings, is that ok?
398	Jonathan	Yeah.
399	Telma	Do you agree? So thank you so much, and if you have any questions... Hazel?
400	Hazel	Are we going to keep on doing this, like, different sessions?
401	Telma	Yeah, another thing. Would you like that? I mean, I would like you to. Could you come again next week? Did you like it?
402	Various children	Yeah!!!
403	Lizzie	Can I open this? ((the sketchbooks are wrapped in plastic))
404	Telma	Yes, you can open it, of course. And then put your name on it.
405	Hazel	I already opened it! I already opened it!
406		((the last 30 seconds of recording is taken by the kids talking altogether at the same time, making it impossible to figure out what they say))
407	Telma	So you open it and glue the poem like this, inside. Thank you so much, everybody! It was nice meeting you, and talking to you, it was very very nice.
408	Becky	Thank you very much.
409	Telma	I loved it, thank you!

Apêndice F: Transcrição da vivência "The boy and the donkey": Grupo King David 1

A vivência foi realizada na sala SEND da King David Primary School

Participantes sentaram-se em volta da mesa na seguinte ordem: Sulaiman; Karishma; Jameelah; Mahdah; Saleem; Hakeem; Zidan; Joshua; Salma; Aleyna;

Foi a primeira sessão com este grupo, então parte do tempo no início da sessão é gasto explicando o projeto.

Turns	Participants	Interaction: "The Boy and the Donkey"
1	Telma ((showing them the recorder))	It's going to be like this, I'll put it here, so everything that you say is going to be recorded. I don't know if somebody explained that to you already? Or no?
2	Children	No.
3	Jameelah	No, but I know what that thing does.
4	Saleem	It's a recorder.
5	Telma	OK. So the name of this project is Think Aloud in Groups. What do you think? Why is it called "Think Aloud in Groups"?
6	Karishma	Talking together in a group, as discussing things.
7	Telma	Yeah, discussing things. Your name, again? I forgot.
8	Karishma	Karishma.
9	Telma	Karishma. So Karishma gave her contribution, do you want to complement? Who wants to...? Do you want to complement?
10	Salma	It's like, you're sitting around in a circle, like, in a group, and then you're talking while the (VCD) is recording it...
11	Telma	Yeah, you talk aloud and... your name again?
12	Salma	Salma.
13	Telma	Salma. Ok, Salma ((then addressing Saleem who had raised his hand)) Do you want to say something...?
14	Saleem	I forgot. I forgot.
15	Telma	Ok, let's do like this: I'd like you to write your name and staple here, with this ((I show them a little peg/card holder, which I kept calling 'staple' or 'clip')), because then

		I can learn faster your names.
16	?	So you can see our names.
17	Telma ((nodding))	I can see your names and learn faster, because it's going to be three groups, yeah?
18	Many children	Yeah! Ok.
19	Telma	So each one gets a little paper...
20	Zidan	You could've get mixed up with her and her sister... ((pointing at Jameelah, twin sister w/ Aleeza of Group 1))
21	Telma ((laughs))	So, get one of this and write your name, and with this ((I show them the little peg)), you put it in your clothes, ok?
22		((children start talking different things while choosing the colouring pens to write their names))
23	Telma	Could you pass it to her? (...) Pass around, please. Yes, thank you. Did I give you one?
24		((talking continues for some time, and one of them asks me what he should write on the badge))
25	Zidan	Can I get that colour when he finishes?
26	Telma	I'm sorry?
27	Zidan	Can I use that colour when he finishes?
28	Telma	Oh, you prefer that colour? Ok. And your name is? ((addressing Sulaiman, who had already written his name)) How do you pronounce it?
29	Zidan	Sulaiman ((answering for Sulaiman, who had just come to England, and did not understand English))
30	Telma	"SulEiman". "SulEiman". Ok.
31	Zidan	Thank you.
32	[2'37"] Jameelah	I'll have that after you.
33		((the chatting and writing on the 'badges' continue for one minute more))
34	Zidan	I want more black. Give me the black.
35	Saleem	Are we doing paper writing?
36	Telma ((to Saleem))	I'm sorry?
37	? ((to Saleem))	Just write your name.

38	Salma	Is this too small?
39	Telma	Yeah, write bigger like he did. Joshua.
40	Salma	Can I do it in the back?
41	Telma	Yeah, do it in the back. And write big, so I can see. Ok? Let me see yours?
42	Salma	Miss, can I use that colour?
43	Telma	Ah, you want that colour! Ok.
44	Aleyna	I got this colour. The yellow one, please.
45	Telma	Ok, now you put like this ((showing how to affix the name badge on the shirt)). Can I do it? Yeah? Sorry. I'll put here. There. Is it ok?
46	Zidan	I didn't get one of the staples ((instead of using the correct name "peg", he adopts my "terminology"))
47	Telma	You didn't get the staple? Oh, it's there. You have to pass around the staple ((I meant 'peg' or 'card holder', not 'staples')).
48	Aleyna	Where has that colour gone?
49	Zidan	It fell on the floor...
50		((There's some chair pushing, while I look for the colouring pen that fell on the floor))
51	Child	Oops.
52	Telma	It's ok... Thank you.
53	Aleyna	I found it.
54	Zidan	I don't need it.
55	Telma	Ok, so...
56	Zidan ((shows me his badge))	Is this good?
57	Telma	Yeah. How do you pronounce it? "Zidā"?
58	Zidan	Zidaan.
59	Telma	"Zidaan"...
60	Telma	Zidan, Joshua, Salma, Aleyna... am I pronouncing correctly? ((reading their names on the badges))
61	Children	Yeah.

62	Telma	Is it "Joshua" or "Djoshua"?
63	Children	"Djóshua".
64	Telma	Djóshua. Karishma? Yeah? And you are "Suleiman"? Madá? Oh, "Mārda"! and... "Djamila" or "Djāmiila"?
65	Jameelah	"Djāmiila".
66	Telma	Jameelah. And Saleem. Saleem.
67	Saleem	Yeah.
68	Telma	And Hakeem. Hākiim. Did I say correctly?
69	Hakeem	Yeah.
70	Salma	And I'm "Salma". ((pronounces the "L" as in Spanish, not "U" as in Brazil))
71	Telma	"Salma". Ok, I'll start saying my name and then I want everyone to say your own name, because I want to listen to it on your own voice, too. And besides saying your name, say something else, like...
72	Hakeem	(What I'm good at).
73	Telma	...something that you like, a colour that you like... I'm sorry?
74	Hakeem	Something about you.
75	Telma ((nodding))	Yeah, something about yourself, if you speak another language, for example, ok? And if you do, you say which language you speak, ok?
76	Saleem	I speak ().
77	Aleyna	I just speak English.
78	Telma	Ok. If you only speak English, that's good enough, but then if you want to speak another language, you say "I speak English and I'd like to speak ..."
79	Saleem	I want to speak Portuguese...
80		((everyone laughs))
81	Telma	OK, I'll start and then Sulaiman goes...
82	Hakeem	He can't speak.
83	Telma	He speaks French, ok.
84	Zidan	He can speak a bit of English.
85	Jameelah	He can speak but he is too shy.

86	Saleem ((low))	He speaks a tiny bit English.
87	Telma	Italian, too? ((misunderstands "tiny bit" for "Italian"))
88	Jameelah	A tiny bit...
89	Telma ((emphasizing 'tiny'))	Oh, a TINY little bit. Ok, my name is Telma, I'm from Brazil and I speak Portuguese, my native language.
90	Salma	We used to have a (bird) called Elma ()
91		((Salma says something that makes me laugh, but speaks too soft, and now I can't decipher what it was))
92	Telma ((still laughing))	OK, I wish I could speak English better than I do, but I speak Portuguese, English, and a little Spanish too, and that's it. That's all. And... Sulaiman?
93	Salma	How many children do you have?
94	Telma	I have two children. They are in Brazil.
95	Hakeem	Can you speak French?
96	Telma	No, I don't speak French.
97	Zidan	I speak German.
98	Telma	German?
99	Salma	My dad can speak Italian, Spanish...
100		((children start talking, all at once, about languages that their parents speak and things get confusing))
101	Telma	We're going to do in this order, so when it gets to you, you can say...
102	?	Sulaiman?
103	Telma ((aware that Sulaiman is still learning English))	Ok, his name is Sulaiman and he speaks French.
104	Zidan	And Arabic.
105	Joshua	And Arabic.
106	Karishma	My name is Karishma, and I also speak Punjabi.
107	Telma	Punjabi? Which country is that?
108	Karishma	India.

109	Telma	Oh, India, okay! So you speak English and Punjabi. Ok, thank you, Karishma! ((then addressing all the group)): I'd like you to speak loud, so it gets recorded here, ok? And you are..?
110	Jameelah	My name is Jameelah, and I speak Urdu.
111	Telma	Urdu.
112	Jameelah	My mom speaks Urdu to me, but I do reply in English.
113	Telma	Okay. And Mahdah, your name?
114	Mahdah	"Mârda". And I speak Urdu and English.
115	Telma	Urdu and English. Ok. And you?
116	Saleem	My name is Saleem and I speak French, a tiny bit of Urdu and a tiny bit of Spanish.
117	Telma	Wow, you speak lots of languages..!
118	Saleem	And English.
119		((laughter))
120	Hakeem	My name is Hakeem and I speak Urdu sometimes.
121	Telma	Urdu?
122	Hakeem	Sometimes.
123	Telma	Sometimes. So you can understand Urdu?
124	Children	Yeah.
125	Telma ((collecting the rest of the pens))	Yeah, let me get those things back, because we... ((to Karishma, who helped to collect the pens)): Thanks. Thank you so much.
126	Zidan	My name is Zidan and I speak Bosnian.
127	Telma	Bosnian. Besides English, Bosnian. That's nice, too. You guys speak lots of languages..!
128	Joshua	My name is Joshua and I'm from Canada.
129	Telma	You're from Canada? Oh!
130	Zidan	He came from Canada... but I think he is from America.
131	Saleem	I think he's American.
132	Joshua	I'm Canadian!!

133	Telma	Do you speak French too, Joshua?
134	Joshua	I know a bit of French.
135	Telma	Yeah, because in Canada they speak...
136		((Joshua assures he is Canadian, children joke about it and there's laughter and noise))
137	Telma	Ok, so, let's continue?
138	Salma ((very soft voice))	My name is Salma and I speak a bit of Arabic, mostly English, a bit of Urdu, a bit of French...
139	Aleyna	Speak a bit louder.
140	Telma	Yeah, speak a bit louder, I was going to ask you to. Thank you.
141	Zidan	Her voice always fades out, starts so loud but much is, like, low.
142	Salma	They are jealous of my voice.
143	Zidan	No one is jealous of your voice. You are jealous of my voice.
144	Telma	What about you, Aleyna?
145	Aleyna	My name is Aleyna and I speak English.
146	Telma	You speak English and... you wish you would speak something else, or no?
147	Aleyna	Yeah.
148	Salma	She is learning how to speak Burusho...
149	Zidan	What language is that?
150	Aleyna	((She answers very softly, unintelligible, but Burusho is a language spoken in Pakistan)).
151	Telma	Well, let's start, as I explained to you, and I'll try to say your names all the time when you speak something, because then I'll know who spoke what, ok? So, as I told you, it's like a poetry session, so I'm going to give you this little piece of paper with a poem for us to read...
152	Saleem	Did you write that poem?
153	Telma ((puzzled))	No, it's somebody else who wrote it. So everybody is going to read and then we can read out loud – of course, because it's good to listen to. And then, after, we will discuss a bit about the poem, ok? And we talk about what we (...)

154	Salma	Should I pass it round?
155	Telma	I'm sorry?
156	Salma	Should I pass it around?
157	Telma	Yeah!
158	Saleem	Are we going to memorize it?
159	Telma	Well, you don't need to. But if you like and you want to memorize it... Can you pass around?... Everybody got one?
160	Joshua	We need one more.
161	Telma	Oh, one more? Okay... Everybody's got one or not?
162	Children	Yeah!
163	Telma	This is for me, now. I need one, too... Do you want another one?
164	Saleem	"...who knows how to talk"... ((reads for himself, but can be heard))
165	Telma	Everybody reads in silence first, and then we read out loud, ok?
166	Mahdah	Can I go to the toilet?
167	Telma	Ok... Just be quick.
168	Salma	Are we going to wait for her?
169	Telma	No, you can read silently and then we start, and when she comes back, she gets.
170		((For a few seconds, they read in silence))
171	Joshua	I've finished.
172	Telma	Did you?
173	Hakeem	I like it.
174	Saleem	Do we have to send the donkey to CV?
175		((children laugh))
176		((I could not play any pre-recorded audio this time, because I had no usable version with just "Boy", so I suggested I could read once))
177	Telma	Everybody read? Yeah? Well, I'll read out loud once and then... or would you prefer somebody else? Who wants to

		read out loud? Everybody wants to read out loud? ((laugh))
178	Saleem	No, wait, wait... Is this (a book)?
179	Telma	I'm sorry?
180	Saleem	Is this a book?
181	?	No, it's one by one.
182	Karishma	I think you should read it first and then we read it.
183	Telma	Ok, I'll read once and then everybody reads together.
184	Karishma	Can we each read one paragraph?
185	Telma	Great! Like, each one could read, like, one stanza, one paragraph, yeah? And then...
186	Jameelah	But that would not be enough...
187	Telma	But then we start again... is that ok?
188	Everybody	Yeah, yeah!
189	Telma	Ok, so I'll read the first time. "The Boy and the Donkey". Pardon my accent, ok? ((laughs))
190	Salma	Okay.
191	Telma	The boy would like a donkey to take for a walk. A gentle little donkey, not one who runs along or jumps, but one who knows how to TALK! The boy would like a donkey who knows how to say...
192	Joshua	Aren't we doing one paragraph each?
193	Telma	Oh, I'll start by reading everything and then we restart... ok?
194	Children	O:h!
195	Telma	Yeah? Is that ok, or no? Should we..?
196	Children	Yeah.
197	Telma	Ok. The boy would like a donkey who knows how to say the names of rivers, of mountains, of flowers, of ALL THE THINGS they see on their way. The boy would like a donkey with imagination for wonderful stories of people and beasties, of boats on the ocean. And they will WANDER THE WORLD, which looks like a garden, but just a bit wider, and perhaps a bit longer, with no end to stop them. If you know of a suitable donkey, please, do have him send his CV to... Street of Houses... Number of

		Doors... to the Boy who doesn't know how to read".
198		((laughs))
199	Saleem	I'd like to have a donkey.
200	Telma	Ok, who starts? Do you want to read the first one? Or...? Yeah?
201	Sulaiman	The boy would like a donkey to take for a walk. A gentle "light" donkey... ((reads slowly, carefully))
202	Karishma	A gentle LITTLE donkey...
203	Sulaiman	A gentle little donkey, not one who runs along or jumps, but one who "nows" how to "take".
204	Karishma	Who KNOWS how to TALK ((corrects his pronunciation))
205	Aleyna	You're not a teacher. ((to Karishma, softly))
206	Sulaiman	Who knows how to talk ((repeats, correcting his own pronunciation)).
207	Telma	Very good!
208		((Sulaiman continues reading the poem and I had to interfere))
209	Telma	Now it's Karishma. It's just one for each.
210	Karishma	The boy would like a donkey who knows how to say names of rivers, of mountains, of flowers, of all the things they see on their way.
211	Jameelah	The boy would like a donkey with imagination for wonderful stories of peoples and beasties, of boats on the ocean.
212	Saleem	And they will wander the world which looks like a garden, but just bigger and perhaps...
213	Joshua	"Wider"! ((correcting Saleem who'd said 'bigger' instead of 'wider'))
214	Saleem	...a bit longer with no end to stop them.
215	Hakeem	If you know of a suitable donkey, please do have him send his CV to... Street of Houses, Number of Doors, to the Boy who doesn't know how to read.
216	Zidan	The boy would like a donkey to take for a walk, a gentle little donkey, not one who runs along or jumps, but one who knows how to talk.

217	Joshua	The boy would like a donkey who knows how to say names of rivers, of mountains, of flowers, of all the things they see on their way.
218	Salma	The boy would like a donkey with imagination for wonderful stories of people and beasties, of boats on the ocean.
219	Aleyna	And they will wander the world which looks like a garden, but just a bit wider and perhaps a bit longer, with no end to stop them.
220		((Mahdah came back.))
221	Telma	Yeah, you read the last one.
222	Mahdah	Ok. If you know of a suitable donkey, please do have him send his 'KC'...
223	Many children	CV!
224	Telma	To?
225	?	To what?
226	Mahdah	To Street of Houses, Number of Doors, to the Boy who doesn't know how to read.
227	Telma	Yeah, very good!
228	Karishma	Do you have to do that?
229	Telma	I'm sorry?
230	Karishma	Do you have to send his CV?
231	Telma	Yeah, well, that's what I want to know. I want you to say...
232	Jameelah	What is a CV?
233	Telma	Yeah, what is a CV? Who knows what a CV is? Do you know?
234	Hakeem	Is it a house?
235	Telma	A house?
236	Saleem	Is it a number?
237	Aleyna	Is it a building?
238	Telma	Well, let's see here: "If you know of a suitable donkey, please do have him send HIS CV to..." ((stressing "his"))
239	Salma	Is it like a page?
240	Zidan	Is it like a registration number? Basically like...

241	Telma	You're getting close. What do you think? What is a CV, do you know what a CV is?
242	Zidan	Oh, his papers! His papers!
243	Saleem	His address! ((at the same time as Zidan))
244	Telma	Huh... Karishma? ((addressing Karishma, who had raised her hand))
245	Karishma	Like he said, his papers... like his date of birth...
246	Telma	Oh, yeah! It makes sense, doesn't it? Like his data...
247	Zidan	The name of his mommy, and his daddy...
248	Karishma	Yeah, like, information.
249	Telma	Do you know what a résumé is?
250	Hakeem	"Résumé"?
251	Telma	Curriculum vitae? Have you heard of that?
252	Children	No...
253	Telma	Ok, let me give you... I thought that maybe this would be a problem, so I wrote down, like, an explanation of what is a CV...
254		((I hand them sheets of paper with the definition of CV, taken from the Cambridge Dictionary, and they pass them around. It was written: "CV (NOUN) – ABBREVIATION FOR curriculum vitae: short written description of your education, qualifications, previous jobs and sometimes also your personal interests, that you send to an employer when you are trying to get a job. Applicants interested in applying for the job should send their CVs to NASA"))
255	Children	Pass it on, pass it on, pass it on... ((singing and forwarding the pieces of paper))
256	Telma ((laughing))	Everybody got one? (...) So CV is the abbreviation...
257	Saleem	Oh, yeah, it's the abbreviation for curriculum "vaitai"... ((reading from the definition))
258	Telma	It's Latin, so we say curriculum "vite" ((I realized that in English 'vitae' is pronounced 'vitae' as such, after session was over)).
259	Children	"Vite".
260	Telma	Yeah, because it's Latin. And you write your name on it...

		When you want a job, you send that to a person who...
261	Saleem	So does the donkey want a job?
262	Telma	Well, that's a point. What do you think?
263	Salma	Maybe he wants to work on a stable.
264	Aleyna	"You should send your CV to NASA". ((reading the example given on CV definition))
265	Saleem	How can a donkey work on a stable?
266	Zidan	Why not?
267	Salma	I mean, it's like, if he wants to...
268	Zidan	Oh, in the poem! He can talk and everything...
269	Karishma	I think I know what, because in the poem, it says the boy would like it to name all the rivers and mountains, so maybe he is going there to learn.
270	Telma	Oh, the boy wants the donkey... I didn't understand, the boy wants the donkey...?
271	Karishma	The boy wants the donkey to learn different things, so he might go to the CV and learn, like, information that he wants to...
272	Telma	The boy wants the donkey to learn with the donkey? ((addressing Karishma in a questioning tone))
273	Karishma	No, learn, like, words...
274	Zidan	The boy basically wants the donkey to go to, like, a university for donkeys...
275		((laugh))
276	Zidan	...and then, like, learn of mountains...
277	Children	"NASA". Yeah, "National Aeronautics and Space Administration" ((reading the usage example given in the definition))
278	Telma	This is an example of how to... of what a CV is for. Like, if you want to be a doctor after... ((addressing a child who raised her hand)) You want to be a doctor? So after you finish school, you study and become a doctor, and then...
279	Salma	I want to become a dentist.
280	Telma	Ok, let me just explain what a CV is, first. After you finish school, and you want t a job, you write all your abilities in this paper, this document: your name, your address, and

		your abilities, like "I'm a doctor, I've worked in a hospital, the University Hospital", and these are your abilities, and you give it to your employer. You send to an employer, saying that you want to work there. Do you understand? So you want to be a dentist ((addressing Salma)): After you finish university, you write, like, a CV, with your name and everything and you give...
281	Salma	Is it like your personal information...?
282	Telma	Your personal information! Sure!
283	Karishma	Is that how you become a poem? A poet!
284	Telma	A poet is kind of different, because a poet is self-employed. You write...
285	Salma	You have to learn, like, English, and have to write and read...
286	Telma	Yes, a poet, you can go to the University, to Literature University to become a poet, or no. A poet... you can be a poet from now. You can be a poet now.
287	Karishma	Can you publish? Can you get your poems published?
288	Telma	Yeah, to get published, then you have to send your CV, maybe, to a publishing house, and send your book, too. They will see your CV, AND your book, to see if they can publish you. Let's... Is the sun...? The sun is bothering you, isn't it?
289	Zidan	Yeah.
		((There was a glass door next to our table, at the back, that opened to a yard. The sun was coming through the glass, hitting Zidan's, Joshua's and Saleem's faces. They were squinting their eyes, so I moved the easel to obstruct the window, so that the rays would not reach their eyes))
290	Telma	I'm going to move this... ((standing up and moving the easel))
291	Saleem	Yeah, that's much better.
292	Zidan	That's a lo:::t better.
293	Telma	Is it okay?
294	Joshua	Just a bit further, a bit further, a bit further... Just a tiny bit further... Yeah. Yeah. ((leading me on where to place the easel))
295	Telma	Is it better? Ok. Karishma, what do you want to say?
296	Karishma	How long have you been a poet for?

297	Telma ((intrigued))	Oh, me...? I guess I was... ten years old, maybe... ((laughs)) No, I'm kidding. I've always liked poetry, and I wrote my first poems when I was nine. But it's not me who should be talking, it's you... ((laughs)) Yes, please? ((addressing Saleem, who had raised his hand))
298	Saleem	Do you have any poems that were published?
299	Telma ((I'd had translations of poems published; own poems just on social media))	Yeah, but... Huh... Listen, it's not about me, here, it's about you, this project... I'd like to listen to your opinions on the poem, and what do you think about this, 'The Boy and the Donkey'? Did you think it's strange or no?
300	Children	Yeah!! I did! Yeah!
301	Telma	Yeah? What is strange?
		((children talk all at once))
302	Telma	I'm sorry? Let's listen to Aleyna and then you raise your hands and I'll go saying, ok? Aleyna, what did you want to say?
303	Aleyna	The boy with the donkey wants to learn the names of rivers, of mountains, of flowers...
304	Telma	And you think that's strange?
305	Aleyna	Yeah.
306	Telma	You think that it's strange that he wants the donkey to say?
307	Joshua	How can a donkey do that?
308	Telma	Yeah, ok, how can a donkey do that? What do you think?
309	Mahdah	It's magic...
310	Telma	Do you think it's magic? Ok, now... Zidan...?
311	Zidan	I think it's strange, because he wants him to do basically, all he has to do, like, everything.
312	Salma	But the boy can't read!
313	Telma ((to Zidan))	Oh, all the things that the boy should do, he wants the donkey to do, is that what you said? I didn't understand.
314	Jameelah	The boy can't read...!
315	Salma	Jameelah, don't copy me.
316	Telma	Yeah, the boy can't read! It's written here, he doesn't know how to read, right? Yeah, so... Hakeem? ((he had raised

		his hand))
317	Hakeem	It's weird because he wants the donkey to do what a human would do, like, a farm animal do (what a human does normally...)
318	Telma	It's strange because he wants the donkey to do... what..? ((inquiring to understand what he said))
319	Hakeem	(what) a human does.
320	Telma	Oh, what a human does.
321	Zidan	Like a farm animal (passing) for human. It doesn't make sense.
322	Telma	Oh, it doesn't make sense...?
323	Zidan	A donkey can't do what a human does.
324	Telma	You think that a donkey cannot do anything of that. Saleem? ((he had raised his hand))
325	Saleem	I think it's weird that he wants a donkey.
326	Children	Ye::ah...! ((laughter))
327	Telma	Oh, it's weird that he wants a donkey, and period.
328	Children	Ye::ah!
329	?	What can you really do with this?
330	?	He can ride a donkey...
331	Saleem	Unless you own a farm...
332	Telma	Saleem said unless you own a farm, you wouldn't want a donkey... But it says he wants the donkey to wander the world...
333	Zidan	Yeah, basically he wants him to know every single mountain, like (Mount Vesuvius) ((laughs))
334	Telma	I'm sorry? Zidan, what did you say?
335	Zidan	He wants him to know, like, every single mountain, like Mount Vesuvius.
336	Telma	Yeah, wander the world and see every single mountain...
337	Zidan	He can't even ride a car, though.
338	Telma	He can't do...?
339	Zidan	He can't even ride a car or go in the bus.

340	Joshua	Or an airplane.
341	Jameelah	Maybe he can!
342	Telma	Ok, wait. Mahdah first and then Karishma, and then you. Ok, Mahdah? ((they had all raised hands))
343	Mahdah	I think it's kind of weird, because why would you want to have a DONKEY that talks to you? Isn't that weird?
344	Telma	Well, I don't know... What do you think? You think it's weird that he wants a donkey to talk to him..? If there was a donkey like that, would you like it?
345	Children	No. No. ((no emphasis))
346	Saleem	I would!
347	Zidan	I would as long as his howl is (weak)
		((risos))
348	Telma	You would as long as...?
349	Zidan	His howl is (weak), like a dog basically.
350	Telma	Ah, ok, so now is Karishma's time and then it's... I forgot your name...
351	Jameelah	Jameelah.
352	Telma	Jameelah, ok. First it's Karishma, because she had raised her hand... Just a minute. Karishma?
353	Karishma	I think it's quite weird because he doesn't know how to read and he should be the one who's studying...
354	Jameelah	Not the donkey.
355	Karishma	Not the donkey. He should be learning, and learning to read.
356	Zidan	What about if he has some disability, like, he's blind...? ((speaks while Karishma speaks))
357	Telma	Why do you think that he doesn't know how to read, Karishma? And then you ((to Zidan)). Wait just a minute.
358	Karishma	It says "To the boy who doesn't know how to read."
359	Telma	Yeah, he doesn't know how to read. So, WHY doesn't he know?
360	Karishma	As Zidan says, he might be blind.
361	Jameelah	He might be dyslexic. ((speaks while Karishma speaks))

362	Telma	He might be blind?
363	Karishma	And the donkey might help him with what he is seeing...
364		((big fuss, many children talk at the same time))
365	Jameelah	My paper, you would need a different colour... ((she had used light yellow and small lettering to write her name on the white 'badge', so it was difficult to make it out))
366	Telma	Just a minute, let's listen to Karishma, and then you, guys.
367	Karishma	So, I think the boy wants the donkey to learn, is because he might be blind. And the donkey would say, like, what he can't see or what's in front of him.
368	Telma	Okay. So he might be blind and that's why he doesn't know how to read...
369	Zidan	Or he could be dyslexic.
370	Telma	Jameelah, you had raised your hand before, what do you want to say?
371	Jameelah	Well, if the boy wanted () if he had a disability, so he wanted a donkey to do, to talk to, look around and yeah.
372	Telma	So you think that he might have a disability..?
373	Jameelah and Saleem	Yeah.
374	Telma	And you, Mahdah, what do you want to say?
375	Mahdah	Maybe he is young yet, so he doesn't know how to read...
376	Hakeem	That's what I thought.
377	Zidan	There are lots of parents who can't read.
378	Telma	Let her finish, and then you. Mahdah, you said that maybe he is too young to know how to read.
379	Hakeem	Yeah, it says he is a boy. A boy.
380	Telma	A boy. How old do you think he is, Mahdah?
381	Mahdah	Three.
382	Telma	Three years old.
383	Zidan	What? That's what he said ((pointing at Hakeem))
384	Hakeem	I thought it was two.
385	Telma	And you, Saleem, what do you want to say?

386	Saleem	I think he is young, and he is two, and that he just needs comfort...
387	Telma	He just needs..?
388	Zidan	Comfort.
389	Saleem	He just needs to be comforted by an animal.
390	Telma	Oh, he just needs to be comforted by an animal.
391	Zidan	Yeah.
392	Saleem	Or he wants to be played with or something.
393	Telma	Or played..? Oh, he wants the donkey to play with him.
394	Saleem	Yeah.
395	Telma	Maybe he wants the donkey to play with him or to comfort him.
396	Saleem	Yeah.
397	Telma	Is that what you said?
398	Saleem	Yeah, basically, he wants the donkey to be his mommy.
399	Telma ((surprised))	Oh, he wants the donkey to be his mommy!
400	Salma ((soft, I did not hear at the time))	Maybe he's an orphan.
401	Telma	And you, what do you think, Hakeem?
402	Hakeem	It's weird, because you can't take a donkey for a walk. You can take a dog, but not a donkey. You can't hold a donkey on a leash because it's too big.
403	Telma	Ok, so you can't take...
404	Saleem	But you could ride it!
405	Hakeem	I know, but you can't hold a donkey on a leash. You can't because it's too big.
406	Jameelah	You can ride it!
407	Telma	Yeah, you could ride, but not take on a leash? Now he raised his hand, and then after I'll go back to you. Zidan?
408	Zidan	So basically, he can't train a donkey to do it because he is only two, and by the time he does it, that will take him... basically it would take him two or three years, and by the time that happens, he could read.

409	Karishma	Then he wouldn't need a donkey.
410	Telma	So you think that he is just two years old..? Is that what you said?
411	Zidan	Basically, Saleem said that he is young and he can't read.
412	Telma	Ok.
413	Zidan	But you can't buy a donkey that could do all that stuff, you can't train him. But, like, in that poem, you can train him, but it would take him three or four years...
414	Telma	Yeah, but they say here "If you know of a SUITABLE donkey"...
415	Joshua	He (will get an) already trained donkey.
416	Telma	So he is asking for a donkey that is already trained...?
417	Jameelah and others	Yeah! Yeah!
418	Telma	I don't know, what do you think? Do you understand "suitable"?
419	Joshua	Yeah, so he is asking for a trained donkey, who can already do all that stuff.
420	Telma	Who can already do all that, because if he would train a donkey, it would take a long time, yeah, I agree with you, Zidan.
421	Hakeem	How would you know that the boy wanted a donkey if he don't know how to read...?
422	Telma	Yeah, that's a mystery, what do you think?
423	Zidan	If he does not talk either...!
424	Aleyna	He could sign language.
425	Telma	Aleyna said that he could sign language.
426	Zidan	He can't train yet.
427	Telma	I'm sorry?
428	Hakeem	He can't read sign language because he can't read anything, so he can't read sign language.
		((Salma speaks very soft, and her voice can't be heard while others are speaking, as it was happening here))
429	Telma (revoicing	Sign language for young children must be hard, she said.

	Salma))	
430	Zidan	He might be blind, so he can't see the sign language.
431	Telma	If he is blind, he can't see the sign language, but he can listen, and huh... Right? Or no?
432	Joshua	Yeah, he could listen.
		((Many children start talking at the same time))
433	Joshua	But if he is disabled, then he can't hear and (neither write)...
434	Telma	That could be a problem. First Karishma, then Mahdah, then you, ok? Karishma?
435	Karishma	When I went to the museum, there were these things like dots, and it's for people who are blind, and they touch them and they know what letters were, (so if he was there) and he felt it, he could know what words were, then he might know...
436	Telma	But then he would know how to read, not read like we do, but read with...
437	Karishma	With fingers, they're like tiny balls, like one letter at a time...
438	Telma	Yeah, it's possible, but maybe he doesn't know that either, because it says that he doesn't know how to read...
439	Karishma	Because you touch it with your hand...
440	Telma	Yeah, I know... Yeah, you touch it and then you know...
441	Joshua	It's a sort of reading.
442	Telma	It's a kind of reading. Mahdah, what did you want to say?
443	Mahdah	Maybe he's poor and they can't afford to get a reading book...
444	Telma	Ah, ok, so maybe he is poor and he can't go to a school?
445	Mahdah	Yeah, and maybe he needs a donkey to help him, to be his teacher, so basically a donkey will teach him.
446	Telma	So basically the donkey could be his teacher, could be his mommy...
447	Zidan	But how could he buy the donkey?
448	Karishma	Yeah...
449	Telma	How could he...? What did you say, Zidan?

450	Saleem	Maybe someone is going to donate it to him.
451	Hakeem	Maybe they could donate...
452	Telma	Ok, to buy a donkey... if he is poor, he couldn't buy a donkey...
453	Zidan	He could get it as a donation.
454	Telma	He could get it as a donation, that's possible...
455	Hakeem	He might get a donation, but he don't know how to read.
456	Telma	He doesn't know how to read, but might get it as a donation, that's what Hakeem said, do you agree?
457	Zidan	Like when you go to the hospital...
458	[32'20"]	((At this moment, the head teacher enters the room, and sits on a corner, near the table where we were at))
459	Telma	Hello...! ((greeting the head teacher))
		((silence for a few seconds))
460	Telma	What do you want to say, Saleem? ((he'd raised his hand))
461	Telma	Is it about time? ((to the head teacher, asking if it's time to finish the session))
		((he shakes his head "no"))
462	Saleem	I think that it was like that, too... but I think he is a really rich person.
463	Telma	So you think he is rich...
464	Saleem	And he knows how to talk and had a lot of educational things... and that he told someone, because he didn't know how to write, yeah? He told someone to write this poem, and then he gets a donkey...
465	Telma	So he told someone to write this poem to get the donkey from someone else..? That's what you said?
466		((many children start talking at the same time))
467	Hakeem	But he is not able to read, he would have to ask someone...
468	Zidan	Why would he do it, if he is rich? He could buy it, if he is rich.
469	Saleem	He could not find any donkey...
470	Telma	Yeah, but he doesn't know how to read, so he has a point, too. How is he going to read the CV?

471	Zidan	His parents could read a book for him.
472	Telma	Oh, his parents maybe could read a book for him.
473	Zidan	Yeah, if he's got money...
474	Telma	His parents could read the CV for him, too, then. Is that what you think?
475	Children	Yeah.
476	Karishma	But how could he write? Because if he is all alone and doesn't have any parents, and he might be blind...
477	Zidan	What if he DOES have parents?
478	Karishma	But what if he DOESN'T?
479	Aleyna	But what IF he does have parents?
480	Telma	What do you think? Does he have parents or not?
481	Jameelah	Yeah, I think he does.
482	Mahdah	I think he does.
483	Zidan	I think he does.
484	Aleyna	I think he does.
485	Saleem	I think he does, but they are not kind to him. I think he wants more parents, like, say, he wants his donkey to be another parent that is kind to him...
486	Telma	So you think that he has parents, but his parents are not very kind, Saleem..? So that's why he wants a donkey?
487	Zidan	Why wouldn't they be kind to him?
488	Hakeem	He is only three years old...!
489	Saleem	I don't know, maybe, I don't know...
490	Zidan	Why wouldn't they be kind to him, if he is only two?
491	Saleem	Maybe there might be something about him. I don't know. I don't know his personal life.
		((everybody laughs))
492	Telma	That's why we think, we read a poem, and we infer, like, we make conclusions without really knowing, but it's a good point, it could be. Mahdah had raised her hand first, and then you, Karishma.
493	Mahdah	Maybe he has got parents and maybe his parents do like him, and maybe they can't afford to get a reading book,

		and maybe they need a teacher that can teach him, but he's like, one who helps just regularly, not with money...
494	Zidan	Maybe he can get a teacher that (you get donated)
495	Telma	Joshua, she is... I'm sorry, he's Joshua, you're Zidan. Karishma had asked... raised her hand... ((I asked Zidan to wait for his turn, but called him 'Joshua'))
496	Karishma	I think the boy... because it says it is a BOY, it might not be a man, so he might have parents, and he's got permission to get a donkey...
497	Telma	Oh, he got permission from his family to get a donkey, it could be. Aleyna? ((she raised her hand)) Yes?
498	Aleyna	If the boy was blind, and he couldn't hear anything, then he couldn't have taken the donkey for a walk or buy it...
499	Telma	Yes, that's right. If he was blind, how would he take the donkey for a walk, unless the donkey took him for a walk
500	Salma	Yeah! Good point!
501	Zidan ((low))	What about (if he goes by himself)
502	Telma	Salma?
503	Salma	This poem doesn't really have anything to do with his parents or his being blind. Because if he was an orphan, then it would've said.
504	Telma	Yes, she has a point too, it doesn't say anything about it, but it's possible, everything that you said is possible, but she has a point, too. So you think that it's just... the boy is a boy wanting a donkey, longing for a donkey. And why would he want the donkey?
505	Salma	Someone to play with, like, if he doesn't have any brothers and sisters.
506	Saleem	He might not have brothers and sisters...
507	Telma	So he might not have brothers and sisters or friends. And Joshua, what would you...?
508	Joshua	He can't be two or three, or then he wouldn't be able to take him for a walk. And he wants one that is gentle, so it's probably, like, they're not gonna go on a long walk, so he probably would be at least five, or probably a bit older, and he probably has parents, because his parents are probably gonna come with them.
		((the head teacher gets up and starts to leave the room))
509	Telma	I see ((to Joshua)). Is it time? ((to the head teacher)) I lost

	[36'56"]	the track of time.
510	Steve	Now it's 42 past, I don't know, how long is the session meant to be?
511	Telma	45 minutes.
512	Steve	45 minutes? So it's ten to. So you have around seven to eight minutes.
513	Telma	I have eight minutes? Okay.
514	Steve	I just came by to visit.
515	Telma	I think they have classes now, don't they? I was just worried about that.
516	Steve	I keep forgetting the schedule myself. You certainly have 45 minutes.
517	Telma	Ok. ((I address Hakeem, who had raised his hand)) So, Hakeem?
518	Hakeem	I think he wants the donkey to teach him how to talk, that's why he wants a donkey that knows how to talk, so that he can learn with the donkey how to talk, so he can make talks to other people too...
519	Zidan	But how would he write this poem?
520	Hakeem	...his family might be poor so they can't afford for him to go to school, so he wants a donkey that could teach him how to talk.
521	Telma	Okay, so you think that he doesn't know how to talk either.
522	Hakeem	Yeah, he wants the donkey to teach him all the names of mountains and flowers...
523	Telma	Oh, ok, that's a point, too..! Yeah! Who is...? I don't... I lost track. Mahdah, and then you? Could be?
524	Zidan	I think it's Karishma, me, and then Mahdah.
525	Mahdah	Yeah.
526	Telma	Yeah? Ok? Then, Karishma.
527	Karishma	Maybe he's not blind, maybe he just can't read words, because maybe he's, like... maybe he can't afford to go to school, so he can't read, but he can see.
528	Telma	Ok, so he might be... not blind.
529	Zidan	But he could be disabled... and then, like, basically, you

		can't talk... you can't talk sometimes if you're disabled... Maybe he can't read what he's seeing... he can't say what he's reading. ..
530	Telma	Oh, he can't say what he's reading, but he does speak, you think. He can talk.
531	Zidan	No, I think he CAN'T talk...
532	Telma	Oh, he CAN'T talk?
533	Zidan	Basically, he's not blind but he can't talk...
534	Mahdah	He can't read because it says...
535	Zidan	Ok, but he can't read.
536	Telma	Who is now? Mahdah?
537	Mahdah	Huh... huh... (....) (...)
538	Telma	You forgot.
539	Hakeem	It's Saleem.
540	Telma ((to Mahdah))	Ok, let's listen to him, and then you will remember, ok? And then Salma.
541	Saleem	I don't think he has any disabilities. I think he's just a normal person who wants a donkey to comfort him.
542	Children	But he can't read..!
543	Zidan	But he can't read! It says there "to the boy who doesn't know how to read".
544	Saleem	He might be young, so he did not have education...
545	Telma	I have one question, did you learn to read in school or before school?
546	Salma ((jokingly))	I can't read.
547	Everybody ((playfully))	Oo::::::h...!
548	Telma	Do you remember?
549	Mahdah	In school.
550	Telma	You learned in school, Mahdah?
551	Zidan	I learned out of school.
552	Telma	You learned at home, before school?

553	Zidan	Yeah.
554	Telma	Ok, do you remember?
555	Zidan	I think I learned in reception, or nursery.
556	Telma	In nursery?
557	Zidan	Right at the end of nursery, like, just before the holidays.
558	Telma	But in school, then. In nursery school. You too, Karishma? In nursery school?
559	Karishma	Yeah.
560	Saleem	I learned outside school. I was homeschooled for about one or two years, I can't remember.
561	Telma	Hu-huh. Your mom taught you how to read.
562	Saleem	Yeah.
563	Telma	And you, Salma?
564	Salma	I knew how to read and write before I joined school.
565	Telma	So you were kind of five years old and you knew how to read?
566	Salma	I think I joined when I was almost four.
567	Zidan	You joined us when you were three and a half.
568	Telma	OK. So maybe he is... Oh, you said so many good things, like maybe he is too young or maybe he is poor and cannot afford to go to school...
569	Joshua	It says "which looks like a garden", so maybe they are just going on across a garden with the donkey, so he might only be three, four, or five, and so he just can't read.
570	Telma	OK, and so he wouldn't go to the world, for a young boy...
571	Zidan	But it says they will wander the world...
572	Joshua	But basically it's just a garden, he just wants a donkey to walk around the garden.
573	Telma	Like he is imagining that the garden is like the world? Is that what you mean?
574	Joshua	Yes..!
575	Aleyna	Maybe the boy is ten years old and he can't speak, so...
576	Telma	Maybe he is... Oh, I forgot to ask your age, are you, like, ten years old?

577	Children	I'm ten. I'm nine! I'm ten! I'm nine! Nine!
578	Telma	Ok, tomorrow, when we do the session again, then you say your names and ages again?
579	Zidan	Should we write our age here? ((showing the badge))
580	Telma	Yeah, it could be, too. Ok, so we have five minutes, I'm going to give you a sketchbook... Mahdah, do you want to say anything? Did you remember what you wanted to say?
581	Mahdah	I was going to say that maybe his friend has a donkey and he got jealous, because maybe his friend's donkey could talk and is different, so maybe he got jealous and asked for one.
582	Telma	And he wanted a donkey just like his friend. It could be, too.
583	Joshua	Maybe he is young.
584	Zidan	But still, he could be jealous...
585	Joshua	Maybe he wants a donkey to be his friend, yeah.
586	Telma	Do you want to say anything about this? You can draw... ((addressing Sulaiman, who could not speak English yet)) I'm going to give you the sketchbooks. Can you pass around? Get one and pass around.
587	Karishma	Are we going to keep this?
588	Telma	Yeah, this is for keeps.
589	Children	Really??? Yey!
590	Telma	Put your name, and let's... I don't know if we have time to start the drawing here, because the...
591	Zidan	Miss, my thing broke... ((speaking about the peg to hold the name badge))
592	Telma	Oh, that's ok, I'll give you another one tomorrow. It's very fragile.
593	Salma	Tiny. It's very tiny.
594	Telma	Ok, so put your name on the sketchbook, and I'd like you to...
595	Karishma	Is this from Brazil?
596	Telma	Yeah, it's from Brazil.
597	Children	O:::h!!!

598	Karishma	It's the very first thing I get from Brazil..!
		((laughs))
599	Telma	Here, when you turn here, it's written in Portuguese. ((turning the sketchbook around))
600	Zidan	Yes, I saw it, it's Portuguese!
	[43'43"]	((They all start talking at the same time, excitedly. I place the box with pencils over the table and explain to them that they should draw an illustration about the poem. They start picking up the pencils and the noise is intense))
601	Telma	I want you to draw an illustration for the poem, as if you were the illustrator of the poem...
602	Zidan	Where should we write our name?
603	Telma [44'18"]	Wherever you want... I don't think that we will have time to finish the drawing here, because it's about time to finish, so could you do this drawing at home, and bring tomorrow, so I can take a picture of the drawing?
604	Hakeem	What are we supposed to do? What picture?
605	Telma	An illustration for the poem.
606	Saleem	Are we taking the poem home?
607	Telma	Yeah, I'd like you to glue the poem in the sketchbook, and on the other page you do an illustration for the poem.
608	Aleyna	OK.
609	Zidan	What's an illustration?
610	Children	A drawing.
611	Saleem	Oh, are we going to draw a donkey?
612	Telma	Anything that you feel about the poem.
613	Zidan	Could you draw a donkey? A donkey?
614	Telma	A donkey or what you want to do about the poem.
615	Jameelah	It's about the poem.
616	Karishma	Is your name T-E-L-M-A?
617	Telma	Yeah. T-E-L-M-A. ((laughs))
618	Zidan	I'm sticking it here, on the first page.
619	Telma	Is that ok, Zidan?

620	[45'15"] Zidan	Yeah. I'm going to draw a garden for the donkey...
621	Telma	Did everybody get a sketchbook?
622	Aleyna	Are they free?
623	Telma	The sketchbooks are free, but the pencils no. Get the sketchbook and the poem.
624		((children talk about different things, all at once, while writing their names and drawing))
625	Salma	It doesn't really fit in the portrait.
626	Joshua	It does, it does.
627	Telma	Maybe you can fold it a little.
628	Joshua	That's what I did.
629	Telma	Did you understand, then? Can you do that at home, then?
630 [46'02"]	Karishma	Are we going to see you tomorrow?
631	Telma	Yeah.
632	Children	Yey!!
633	Telma	Would you like to?
634	Children	Yeah!
635	Zidan	I'm going to draw a donkey.
636	Telma	Ok, then. So tomorrow you bring the illustration so I can photograph.
637	Karishma ((to Zidan))	Please, can I have the glue after?
638	Telma	Can I speak in Portuguese to you? Oi!!!!!!
639	Children	Oiiiiiiiiii!
640		((The head teacher warns me that time is up. Children get the sketch book, say goodbye and leave. I forgot the recorder on while talking to the head teacher, but the session had ended so transcription ends here)) 46'00"
		((the conversation from here to the end happened on the following day))
641	Telma	Ok, yesterday we had a poem called...

642	Hakeem	"The Donkey and the Boy"!
643	Mahdah	"The Boy and the Donke:::y!"
644	Telma	"The Boy and the Donkey", right? and I didn't ask you if you had read poems before and what you think of poems... Can you give me an explanation of what you think poem is?
645	Salma	I know what it is!
646	Telma	He had... OK, he first and then you and then you. ((pointing at Hakeem, Salma and Karishma, who had raised hands))
647	Hakeem	It's like a riddle that rhymes... a riddle that rhymes.
648	Salma	It doesn't have to rhyme...
649	Telma	It can be a riddle that rhymes, yeah! And did you see rhymes in "The Boy and the Donkey"?
650	Hakeem and other children	Yeah! A bit, there were some.
651	Telma	Yeah? Where? Can you tell me some?
652	Joshua	Walk and talk.
653	Hakeem	Walk and talk.
654	Zidan	Say and way.
655	Telma	Yeah, so this poem rhymes...?
656	Zidan	Imagination and ocean...
657	Joshua	That didn't rhyme...
658	Telma	It rhymes a little, doesn't it?
659	Karishma	Say and way...!
660	Telma	Yeah, and usually the rhymes are at the end of the line, right? But sometimes it's in the middle, or no? Karishma...
661	Zidan	Stories and beasties...
662	Joshua	That didn't rhyme!
663	Hakeem	Well, they both end in "ies"

664	Telma	What is rhyme? Karishma?
665	Karishma	Well, if I say, like, "Hello, beat", there is gonna be something that rhymes with it.
666	Mahdah	Meat!
667	Karishma	Yeah, meat, because it sounds similar...
668	Joshua ((singing))	Meet the meat, meet the meat, meet the meat...
669	Telma	So rhyme is, like, sounds that are similar...
670	Joshua	Yeah, like 'beat' and 'meat', they both end in 'eat'...
671	Telma	So the sound is the same.
672	Joshua	Yeah, but they have a different start, so it's a rhyme.
673	Telma	But do all the poems have to rhyme, or no?
674	Children	No.
675	Joshua	Not all the poems.
676	Children	No.
677	Telma	Do you agree, everybody?
678	Zidan	They don't have to have a rhyme.
679	Telma	So, Karishma, can you complement what Hakeem said?
680	Karishma	Yes, and also you can have nonsense poems, that don't make sense...
681	Telma	Nonsense poems? Do you like those kinds of poems that don't make sense?
682	Jameelah	Yes..!
683	Joshua	Yeah, this is a nonsense poem, because it doesn't really make sense.
684	Some children	Ye:::s...!
685	Telma	Oh, you think that "The Boy and the Donkey" is a nonsense poem?

686	Karishma	Yeah! It doesn't make sense! Who has a donkey that talks?
687	Joshua	And that can name mountains...
688	Telma	((laughs)) Ok, so, Jameelah...
689	Joshua	Is he an archaeologist, the donkey?
690	Telma ((laugh))	Oh, the donkey is an archaeologist? A geographer!
691	Jameelah	There are different kinds of poems, like acrostic poems, nonsense poems, rhyming poems... Acrostic poem is when, for example, "Bullying", a poem about bullying, so B for bullying... and then... you would write "Bullying" over here, and write a sentence about bullying for each...
692	Telma	Ah, so what's called this poem again?
693	Jameelah and Karishma	Acrostic!
694	Telma	Oh, acrostic, ok..!
695	Karishma	You write like (a sentence) with the letter that starts...
696	Jameelah	But it doesn't have to be rhyming.
697	Telma	Ok, it just has to start with the same letter, like, Bullying: B, and then U...
698	Joshua	Yeah, yeah!
699	Telma	Mahdah?
700	Mahdah	In my... it could be fantasy!
701	Telma	A poem can be fantasy, too. OK. I liked all your explanations, they were very good! Thank you!

Apêndice G: Transcrição da vivência "As meninas": Grupo Vera 2

Sala de Reforço (2º andar) da EMEF Vera Lucia Fusco Borba

Participantes em volta da mesa em sentido anti-horário:

Janaína (9), César (9), Léo (9), Leonora (10), Ana Elis (9), Kaíque (9), Aurélio (10), Sophie (9); Nayara (10), Valéria (9).

Léo participou neste dia, que foi o segundo dia da turma. Ele não tinha participado da primeira sessão, uma semana antes, pois faltara à escola.

Ligo o gravador e o coloco sobre a mesa, enquanto as crianças vão sentando.

Turnos	Participantes	Interação – As meninas
1	Telma ((primeiro me dirijo ao grupo e depois a Léo, que havia faltado na primeira vivência))	((para o grupo)) Hoje eu vou começar fotografando os desenhos que vocês fizeram e depois a gente vai ler. ((para Léo)) Falta eu te dar o caderno. Isso aqui é pra você fazer desenhos, quando não dá tempo de fazer aqui, aí termina em casa.
2	Aurélio	Eu esqueci de pintar aqui.
3	Telma	Ah, mas eu fotografo no fim.
4	Sophie	Que chato, nem terminei o meu...
5	Aurélio	Ô, professora, empresta um lápis aqui, por favor.
6	Telma	Eu vou fotografar, e depois a gente faz... no fim da leitura, a gente volta a fazer desenhos e aí vocês terminam esse que vocês começaram. Segura assim, Aurélio.
7	Aurélio	Belê...
8	?	O meu tá feio..
9	Telma	Um dois e... ((risos))
10	Ana Elis	O do Aurélio tá legal...
11	Telma	Ah, você esqueceu de pôr seu nome...
12	Sophie	Parece um cavalo...
13	Aurélio	É um burro!!

14	Sophie	Mas parece cavalo. Tá muito grande.
15	Aurélio	E burro parece cavalo. Só que menor.
16	César	Professora, eu não gosto de tirar foto.
17	Telma	Você também esqueceu de pôr seu nome? Tem de pôr sempre o nome, assinar os desenhos. Afinal de conta vocês são as autoras.
18	Aurélio	Você sabe como chama filhote de cavalo?
19	Kaíque	É o quê?
20	Aurélio	Potro.
21	Telma ((para Janaína))	O menino azul. Aí.
22	Sophie	Tá doido? É Pluto.
23	Aurélio	É potro. Pluto é cachorro.
24	Telma	Eu te chamei de...
25	Sophie	Jaqueline.
26	Telma	"Jaqueline" ((risos))
27	Sophie	Potro é um cavalo pequeno.
28	César	Eu não vou tirar foto.
29	Telma	Você não quer tirar foto? Só o desenho, então. Só o desenho.
30	Sophie	No sítio do meu tio tem.
31	Telma ((para César))	Põe aqui em cima. Pronto, aê!
32		((ouve-se o clicar da câmera))
33	Nayara ((para Aurélio, lembrando brincadeira que ele tinha feito na vivência anterior))	"Olha a égua aí, meu dono!", você lembra?
34	Telma ((para César, sem ouvir as conversas paralelas))	Você é o César, né?
35		((burburinho, crianças falam sobre potros))

36	Telma	Leonora, posso ver?
37	Aurélio ((em resposta a Nayara))	O cavalo, o burro, ele vê a flor e fala: "Olha a flor aí, meu dono!" Aí vê um rio: "Olha o rio aí, meu dono!" Aí ele vê uma égua e fala: "Ô meu dono, posso ir lá dar um beijo na minha esposa?"
38	Telma	Você também não assinou...? Põe assim.
39	Aurélio ((para Nayara))	É uma égua...
40	Telma ((para o grupo))	Da próxima vez, todos vocês assinam o desenho, tá? É muito legal ver a assinatura.
41	Léo	"Nayara Abreu".
42	?	Como é que ()?
43	Léo	Ela tem o mesmo nome do que eu. Meu nome do meio. Léo Abreu.
44	Telma ((sobre os poemas))	Já vou distribuir... Vocês lembram como foi a aula passada, né? Foi o do menino azul...
45	Aurélio	Fiquei muito triste com aquela história.
46	Telma	Você achou triste, né? Posso sentar aqui? ((sento perto da Leonora; na aula anterior eu tinha sentado perto do Aurélio))
47	Aurélio e outros ((como se reclamassem da minha escolha))	Ah, professora...!
48	Telma ((rindo))	É que cada vez eu sento num lugar, não tem lugar determinado.
49	Aurélio	Mas da próxima sexta-feira a senhora vai sentar aqui.
50	Valéria	Ah, então se ela for sentar aí...!
51	Telma	Antes de começar, vamos fazer de novo aquilo que a gente fez a aula passada? Cada um se apresenta e não precisa falar a idade, se não quiser...
52	Léo	O quê?
53	Telma	Fala primeiro... fala "o meu nome é", e fala o nome...
54	Léo	Tá.

55	Telma	E começa...
56	Janaína	"My name is..."
57	Telma	Pode começar pela Janaína, então, Janaína. Fala. E vai pra lá ((indico sentido anti-horário)).
58	Janaína	Meu nome é Janaína.
59	Telma	"Meu nome é Janaína".
60	César	César.
61	Telma	César.
62	Léo	Léo
63	Telma	Léo.
64	Leonora	Meu nome é Leonora.
65	Telma	Leonora.
66	Ana Elis	Meu nome é Ana Elis.
67	Telma	Ana Elis.
68	Kaíque	Meu nome é Kaíque.
69	Telma	Kaíque.
70	Aurélio	Meu nome é Aurélio Bastos e sou meio temperamental, como eu já falei na outra aula.
71	Telma ((rindo))	Aurélio.
72	Sophie	Meu nome é Sophie.
73	Kaíque ((fala junto com Sophie, contando que uma colega errou o próprio sobrenome))	Não vai falar que nem a Tamires, que falou que o nome dela era Tamires "Catorno". ((risos))
74	Telma	Peraí, gente...
75	Kaíque	Ela falou tão rápido...
76		((risos))
77	Telma	Agora é quem? Fala de novo. Sophie.
78	Sophie	Sophie.

79	Nayara	Meu nome é Nayara Santos Abreu.
80	Telma	Nayara.
81	Valéria	Valéria.
82	Telma	Valéria. Pronto, todo mundo falou o nome.
83	Léo	Gravou aí?
84	Telma	Tá gravando, então vamos começar.
85	Léo	Tá gravando?
86	Telma	A aula passada foi "O menino azul".
87	Aurélio ((fala enquanto estou falando; refere-se a Léo))	Professora, distribui "O menino azul" pra ele.
88	Telma	Então agora essa aula é um sobre meninas.
89	Alguns	A:::h...!
90	Telma ((sorrindo))	Já que um foi sobre menino, agora um sobre meninas! Certo?
91	César	Eu vou ter de fazer um de menina? Eu sou menino e vou ter de fazer um de menina?
92	Aurélio	Vai ser o que, professora, então? Um de rosas?
93	Telma	Não, vocês vão ver, acho que vocês vão gostar.
94	Aurélio	Menina? Belê!
95	Telma	Vocês vão gostar porque é muito legal!
96	Aurélio	As meninas são chatas, não prestam atenção em nada...
97	Nayara	É tudo com rima..! ((sobrepõe sua fala à de Aurélio, ignorando a provocação dele))
98	Janaína	As meninas são mais (...) ((parece querer contestar Aurélio, mas não conclui o pensamento))
99	Léo	É Arabela, gente. "Arabela abria a janela, Carolina erguia a cortina..." ((ignorando a polêmica))
[4'00"] 100	Telma	Vamos ler primeiro em silêncio, como a gente fez na última aula...?

101	Ana Elis	Cada um lê um quadrinho...
102	Telma	Primeiro lê todo mundo em silêncio, depois a gente faz a volta, tá bom?
103	Ana Elis	Tá...
104	[4'11 a 4'21]	((leem em silêncio por dez segundos))
105	Ana Elis	Terminei. A gente já fez esse daqui.
106	Nayara	Não fez.
107	Sophie ((concordando com Nayara))	Não fez.
108	Ana Elis	Tá no meu caderno de português.
109	?	Hã???
110	Léo ((ainda lendo o poema, em voz baixa; lê 'saúde' em lugar de 'saudade'))	"...se chamava Arabela e outra que se chamou Carolina. Mas a nossa profunda "saúde" é Maria, Maria, Maria, que dizia com voz de amizade, 'Bom dia'." Terminei!
111	Kaíque	Professora, depois desse negócio, o que vai dar pra fazer?
112	Telma	Primeiro a gente vai falar sobre o poema.
113	Sophie	Acabei. Ah, não vai ter som...
114	Telma ((preocupada por não conseguir fazer a caixa amplificadora funcionar))	Espera só um minutinho, deixa eu ver se funciona, porque... eu acho que eu esqueci da pilha...
115	Aurélio ((refere-se à caixinha de som))	Professora, eu esqueci pra que serve isso aí.
116	Nayara	Pra falar...
117	Aurélio	Ah, já sei! Eu lembrei, lembrei! Não é pra falar isso, não.
118	Janaína	Não?
119	Valéria	É pra ler..!
120	Aurélio	É pra ouvir o poema.

121	Valéria	É pra ler a história!
122	Ana Elis	É pra escutar a história.
123		((Ligo o gravador, mas a bateria da caixinha que amplifica o som está descarregada. Só com o autofalante do gravador, o som fica meio baixo))
124	Aurélio	Ah, professora, vai me fazer chorar de novo?
125	Telma	Não. Vamos ver se dá pra ouvir?
126	Léo ((para Aurélio))	Você chorou?
127	Ana Elis e Valéria ((ao mesmo tempo em que Léo, acima))	Ele chorou?
128	Aurélio	Quase.
129	Áudio ((Paulo Autran))	"As meninas. Arabela abria a janela."
130	Telma ((pauso o áudio um pouco, para explicar)).	Se fizer silêncio, acho que dá pra ouvir. Olha, é porque isso aqui ((mostro a caixa de som)) está sem bateria, então vai ter de ser sem bateria, então tem de fazer bem silêncio para ouvir, tá?
131	Léo	Hã?
132	Áudio ((Paulo Autran))	"As meninas".
133	Telma ((mostrando para Léo o poema impresso))	Vai seguindo aqui, ó.
134	Áudio	"Arabela abria a janela. Carolina erguia a cortina. E Maria olhava e sorria: 'Bom di::::a!' Arabela foi sempre a mais bela. Carolina a mais sábia menina. E Maria apenas sorria: 'BOM dia!' Pensaremos em cada menina que vivia naquela janela. Uma que se chamava Arabela, outra que se chamou Carolina. Mas a nossa profunda saudade é Maria!, Maria!, Maria!, que dizia com voz de amizade: 'Bom dia!'"
135	Léo ((faltou na vivência d'O menino azul', e pede a Aurélio para ver o poema))	Deixa eu ver a do menino "de" azul, a história.
136	César ((ironiza som de cachorro ganindo))	Ain, ain, ain, ain...

137	Aurélio ((mostra o poema 'O menino azul' para Léo))	Aqui, ó.
138	Nayara ((corrige Léo))	"É Menino Azul"!
139	Telma	E aí, querem ouvir mais uma vez?
140	Todos ((misto de gritos de 'sim' e 'não'))	Si:::::m!!! Nã::::o!!!
141	Telma ((em geral, o áudio é ouvido duas vezes))	Só mais uma vezinha, então, igual da outra...
142	Aurélio	Não, mas eu tô quase chorando...!
143	Janaína	Ele fala de um jeito...!
144	Telma	Ó, mais uma vez só.
145	Léo	E o do Menino Azul?
146	Aurélio	Até parece que o filho dele morreu...
147	Ana Elis ((em voz baixa, para Aurélio))	Que besteira...
148	Aurélio	Ué, mas é verdade.
149	Áudio	"Arabela abria a janela. Carolina erguia a cortina. E Maria olhava e sorria: 'Bom di::::a!' Arabela foi sempre a mais bela. Carolina a mais sábia menina. E Maria apenas sorria: 'BOm dia!' Pensaremos em cada menina que vivia naquela janela. Uma que se chamava Arabela, outra que se chamou Carolina. Mas a nossa profunda saudade é Maria!, Maria!, Maria!, que dizia com voz de amizade: 'Bom dia!'"
150	Aurélio	Nossa, professora, esse homem é muito triste...!
151	Léo	Por quê?
152	Aurélio	Não sei, você tem que ouvir o menino... Ô, professora, mostra "O menino azul" pra ele!
153	Telma	Mas o menino azul a gente já fez, vamos... é...
154	Várias crianças	A:::::h, é legal..!
155	Aurélio	Você tem que ouvir o menino azul, mano.

156	Léo	Eu queria ouvir o menino azul.
157	Aurélio	É muito triste.
158	Telma	Tá. Se der tempo... se der tempo da gente fazer, aí no fim eu ponho "O menino azul" de novo. Vocês gostaram?
159	Aurélio	Sim! Só que não.
160	Telma	Vocês queriam ouvir de novo, "O menino azul"?
161	Aurélio	Professora, eu gostei, só que não. É muito triste e eu não gosto de coisa triste.
162	Telma	Tá, então vamos conversar sobre esse, e depois a gente vê o menino azul. Vamos conversar sobre "As meninas"? Quem quer começar? Vocês notaram alguma coisa?
163	Aurélio	Eu notei!
164	Telma	A Ana Elis levantou o dedo primeiro.
165	Aurélio	Eu sou o segundo.
166	Ana Elis	Eu já fiz isso num livro que a professora deu, tipo, substituta, eu não lembro porque já faz um pouquinho de tempo. E eu fiz essa parte, que era pra escrever e desenhar.
167	Telma	Esse "As Meninas"? Você já tinha feito?
168	Ana Elis	Hu-hum.
169	Telma	Ah..! E você gostou? Mas o que você notou nele, assim, já que... Você notou alguma coisa? O que você gostaria de falar dele, além de já ter feito?
170	Ana Elis	Rimas...
171	Telma	Você notou rimas? Onde tem rimas? Vamos ajudar a Ana Elis? Onde tem rimas, gente?
172	Crianças ((em conjunto, mostrando onde tem rimas))	"Arabela, bela, janela", "Carolina, menina", "Maria, sorria, bom dia", "Arabela, bela", "Carolina, menina", "Maria, sorria, dia", e só!
173	Telma	E só? E depois aí embaixo, "Pensaremos em cada menina", tem mais rima ou não?

174	Muitos ((em uníssono))	Não.
175	Telma	Não?
176	Ana Elis	Não.
177	Janaína	"Menina, janela, Arabela"
178	Telma	"Menina"?
179	Sophie	"Maria, dizia"
180	Telma	E aí, depois a última? "Mas a nossa profunda saudade é Maria, Maria, Maria, que dizia com voz de amizade: 'Bom dia!'"
181	Aurélio	Professora, agora posso falar?
182	Meninas ((em conjunto, ao mesmo tempo em que Aurélio, acima))	Tem!! Maria e dia!
183	Telma ((para Leonora, que fala baixinho))	Onde? ... Onde, Leonora?
184	Leonora ((bem baixinho, quase inaudível))	Saudade, amizade.
185	Telma ((revozeando Leonora))	"Saudade, amizade...!"
186	Valéria	"Maria, dia".
187	Telma	"Maria e dia". É isso aí gente, que legal! ... E aí, vocês acharam que esse é mais alegre... é alegre, ou não?
188	Crianças ((em conjunto))	É...!
189	Janaína	Mais ou menos.
190	Telma	Mais ou menos?
191	Léo	Só a voz do moço que é meio... que é meio triste.
192	Telma	A voz de quem lê é triste, mas o poema não?
193	Sophie	É, a voz do moço é meio triste.
194	Telma	Então tá, o Aurélio quer falar desde o começo, né? Pode falar, Aurélio.
195	Aurélio	É que quando você falou se alguém notou...

196	Janaína ((ao mesmo tempo em que Aurélio))	Parece que o homem está rouco.
197	Aurélio	O quê?
198	Janaína	Eu falei que parece que o homem está rouco!
199	Aurélio	É mesmo.
200	Telma	A:::h!
201	Aurélio	Eu falei que eu notei também, né, que ele não está falando das outras meninas, não, parece que ele está falando só dessa tal menina Maria, porque ele está falando o nome dela quatro vezes.
202	Léo	É, olha: "Maria, Maria, Maria, Maria..."
203	Nayara	Cinco vezes.
204	Telma	Ah... Fala o nome dela mais vezes?
205	Léo	Mais do que... mais do que... A Arabela fala duas vezes.
206	Aurélio	Mais do que a Arabela e a Carolina.
207	Léo ((baixinho))	Alguém abriu ali...
208	Telma ((revozeando Léo))	A Arabela só fala duas vezes? E a Carolina?
209	Janaína	A Carolina também.
210	Uma funcionária abre a porta da sala de reforço, onde estamos.	Licença? Queria saber se pode deixar aqui aberto, pra ver se ventila para essa sala ((embora nossa sala ficasse paralela à sala que ela queria tivesse corrente de ar, eram dias de muito calor))
211	Telma ((para a funcionária))	Ah, tá, pode sim.
212	Kaíque	Adoro esse projeto...
213	Janaína	Eu também... Esperei a semana toda pra ele.
214	Léo e outras crianças	E também Carolina só fala uma vez! Ou, duas vezes.
215	Telma	Então tá, então vamos voltar. A Carolina fala quantas vezes?

216	Ana Elis	Três.
217	Telma	Três vezes, a Carolina? E a Arabela?
218	Ana Elis	Três também.
219	Telma	Três também. E Maria?
220	Crianças	Cinco!
221	Telma	Cinco? E o que que vocês pensaram disso? Meninas, especialmente, que estão falando mais agora.
222	Léo	Eu acho que eles gostam mais da Maria, porque só fala o nome dela mais vezes.
223	Telma	Você acha que gosta mais da Maria?
224	Léo	Ele só fala "Maria, Maria, Maria".
225	Telma	Vocês querem falar? Valéria, você quer falar?
226		((Aurélio e Kaíque começam a provocar um ao outro, de brincadeira, rindo e fazendo barulho))
227	Telma ((para Sophie, que levanta a mão))	Fala...
228	Léo	Eles ficam rindo...!
229	Telma ((séria, para Aurélio e Kaíque))	Vamos respeitar os colegas.
230		((eles se aquietam um pouco))
231	Telma	Deixa ela falar, depois aí se vocês quiserem falar...
232	Ana Elis	Mas é de outra coisa.
233	Telma	Depois da Ana Elis, que está levantando o dedo. Agora... é...
234	Janaína	"Sophie..." ((murmura o nome da colega, mas eu não ouço na hora))
235	Telma	Esqueci seu nome de novo... ((para Sophie, com voz de quem pede desculpas))
236	Léo, Janaína e outros	Sophie...!
237	Telma ((repito os nomes das meninas de novo,	Sophie, Nayara, Valéria, Janaína, Leonora e Ana Elis.

	para me lembrar))	
238	Aurélio	Professora, a senhora sempre confunde, eu te entendo. Quando eu entrei aqui eu também confundia o nome dela, eu às vezes chamava ela de Patrícia.
239		((risos))
240	Telma ((colocando tônica no "i"))	É Sophié, não, é, Sophié?
241	Aurélio ((colocando tônica no "o"))	É Sôphie..! Não é Sophié. É Sôphie.
242	Telma	É Sôphie ou Sophié?
243	Meninas	Sô:::phie.
244	Telma	Espera, deixa a Sophie falar que ela estava na frente, né, Sophie? Pode falar.
245	Sophie ((interrompe o verbo 'canta' no meio))	Tem várias rimas, e o cara que can... é...
246	Ana Elis	Que lê...
247	Léo	Que fala...
248	Sophie	...que fala...
249	Telma	que recita...
250	Sophie	...ele parece que tem uma voz muito triste.
251	Telma	Ah, a voz dele é triste.
252	Janaína	É professora, parece que a voz dele...
253		((burburinho, muitos falam ao mesmo tempo))
254	Aurélio	Depois da Macedo é eu!
255	Telma	Espera um pouquinho, deixa ela terminar, gente. Deixa a Sophie terminar.
256	Sophie	Mas o poema é... é feliz ((fala e sorri)).
257	Telma	É feliz? E você sabe explicar por quê?
258	Aurélio	Eu sei!
259	Telma	Peraí, espera aí, deixa ela terminar.

260	Sophie	Porque tem um monte de "sorria".
261	Telma	Ah...!
262	Aurélio ((empolgado, meio teatral))	E tem um monte de "bom dia"...! E tem um monte de "alegrIA"...!
263		((risos))
264	Sophie	Agora é a Macedo! ((Macedo é o sobrenome da Ana Elis))
265	Telma	Você terminou, Sophie? Quer falar mais alguma coisa?
266	Sophie	Não, agora é a Macedo.
267	Telma	A Valéria...
268	Crianças	((burburinho))
269	Telma	Peraí, só um minuto... Você não quer falar? Fala... Vamos ver as pessoas que ainda não falaram? Agora é a vez da Nayara.
270	Nayara	Parece que a Maria morreu, porque aqui fala que está com saudade da Maria.
271	Léo	Acho que ela se mudou de cidade.
272	Telma	Ou ela morreu ou ela... o que que vocês acham? Que ela mudou de casa?
273	Sophie	Hu-hum.
274	Aurélio	Não, professora, por favor, não fala de morte. Eu estou pensando que ela mudou, não estou pensando que ela morreu.
275	Telma	Só um minuto, cada um tem uma leitura do poema, por exemplo, você acha que ela mudou de casa, quem mais acha que ela mudou?
276	Aurélio, Leonora e Léo	Eu!
277	Telma	Você acha que ela mudou, o Léo, a Leonora também. E alguém acha que talvez ela tenha morrido? Quem falou? Nayara? Por causa da saudade? Pode ser, a gente está discutindo o poema pra chegar numa ideia, né? Pode ser.
278	Kaíque	O poema parece que foi feito pra Maria, né?

279	Telma	Pra Maria? Você acha que o poema foi mais feito para a Maria?
280	Kaíque	É...
281	Ana Elis	Eu gostei da Maria porque é nome da tia da minha mãe, aí ela deixou eu chamar ela de tia. Por isso que eu gostei da Maria.
282	César	Professora, liga o ventilador, está muito calor..
283	Telma	((para Ana Elis)) Você gostou mais da Maria? ((para o grupo)) Vocês estão com muito calor? Tem como abrir aqui? ((tento abrir o vitrô, mas o trinco não funciona))
284	Léo	Não, calor, não! Ali é o ventilador.
285	Kaíque ((voz alta, rindo; refere-se ao ventilador derrubar, com o vento, os livros colocados nas prateleiras acima da mesa onde estamos))	Professora, eu falei pro Aurélio: "Se acontecer um furacão aqui, esses livros caem em você". Ele falou: "Eu vou pra cá". Aí eu: "E se esses livros virem pra cá?" Aí ele "Eles vão é roubar minha cabeça, porque a gente pensa neles e eles soltam nossa cabeça".
286	Aurélio	Não, eu falei, "A gente lê eles, e guarda na cabeça o que eles têm." Mas ele falou "Quando eles virassem mutantes", e eu falei: "Eu não quero que eles roubam minha cabeça não, hein?"
287	Telma ((olhando para as prateleiras no alto, cheia de livros))	Não, não tem perigo, está tudo seguro aí, não vai ter perigo, não.
288	Aurélio	Ai, professora, se eles roubarem minha cabeça...
289	Telma	Espera um pouquinho... Vamos ouvir... A Valéria quer dar a opinião dela, per aí. Kaíque, só um minuto.
290	Valéria	Eu acho que a voz do narrador é um pouquinho grossa, aí ele fala um pouquinho triste.
291	Telma	E aí isso deixa o poema triste? Se fosse outra pessoa... Vamos nós ler, então? Quem sabe o poema...
292	Aurélio	Deixa eu, professora, eu sei melhor.
293	Valéria	Ele fala baixinho...
294	Nayara	Cada um lê um parágrafo..

295	Aurélio	Tipo assim...
296	Sophie	É, começa da Nayara...
297	Janaína	Não, da Valéria, começa da Valéria...
298	?	Não. Chama assim, professora...
299	Telma	((respondendo ao 'oi' da funcionária que passa na porta da salinha)) Oi, tudo bem? ((para o grupo)) Começa da Valéria e vai depois pra Nayara...
300	Crianças	...depois Sophie, Aurélio, Kaíque, Ana Macedo, Leonora, Léo... Tem oito versos?
301	Telma	Ok, então começa da Valéria. Pode ir, Valéria.
302	Valéria	"As Meninas. Arabela 'abre' a janela"
303	Nayara	"Carolina erguia a cortina"
304	Sophie	"E Maria olhava e sorria: 'Bom dia!'"
305	Aurélio	"Arabela foi sempre a mais bela"
306	Kaíque	"Carolina a mais sábia menina"
307	Ana Elis	"E Maria apenas sorria: 'Bom dia!'"
308	Leonora	"Pensaremos em cada menina que vivia naquela janela. Uma que se chamava Arabela, outra que se chamou Carolina"
309	Léo	"Mas a nossa 'profundidade'... saudade é Maria, Maria, Maria, que dizia com voz de amizade: 'Bom dia!'" Agora começa "Arabela..."
310	César	"Arabela abria a janela".
311	Janaína	"Carolina erguia a cortina".
312	Valéria	"E a Maria olhava e sorria: Bom dia!"
313	Nayara	"Arabela foi sempre a mais bela."
314	Léo	Se não quiser ler, não lê.
315	Sophie	Carolina... Carolina a mais 'sabia' menina
316	Ana Elis	Mais "sábia"
317	Nayara	Tem acento.

318	Sophie	Ah, é.
319	Aurélio ((fazendo graça, empolgado no "Bom dia"))	"E Maria... apenas sorria: Bom di:::::a!"
320		((risinhos))
321	Kaíque	Pensaremos em cada menina que vivia naquela janela. Uma que se chamava Arabela, outra que se chamou Carolina.
322	Ana Elis	Mas a nossa 'profundidade' saudade...
323	Kaíque ((baixinho, corrigindo o "profundidade" da colega))	"profunda"...
324	Ana Elis	é Maria. Maria, Maria, Maria, que dizia com voz de amizade: Bom dia!
325	Telma ((bato palmas))	Bom dia:::! Muito bem!
326	Todos	((Aplaudem em conjunto))
327	Aurélio ((faz voz bem fininha))	Ah, professora, eu sou a Maria que sorria: "Bom dia!"
328	Telma ((lembrando-os do que eles já tinham falado))	E aí, o que vocês acharam? O que marcou vocês, fora isso da Maria? A rima...
329	Crianças	As rimas...
330	Aurélio	Professora, aqui ó! "Pensaremos em cada menina que VIVIA naquela janela". Que VIVIA, então quer dizer que ela morreu.
331	Nayara	Aí, eu falei!
332	Aurélio	Que vivia, quer dizer que ela morreu. Só se for.
333	Sophie	Ou então ela ficava só na janela!
334	?	Ou então ela pudesse ficar só na janela.
335	Valéria	Elas devem ter ficado adultas e pararam de ficar na janela.
336	Léo	Ou então elas devem ter se amadurecido.

337	Valéria	É, amadurecido...
338	Telma	Quer dizer que... olha, vamos ver. Pode ser que elas tenham crescido e pararam de ficar na janela, porque elas ficavam muito quando eram crianças, pode ser que elas tenham morrido, pode ser que elas tenham mudado de casa... Várias coisas.
339	Sophie	Pode ter desaparecido...
340	Telma	Pode ter desaparecido..?
341	César	Professora, posso beber água?
342	Aurélio	Pode ter morrido!
343	Telma	É...
344	Léo	Como assim, se aqui ó: "Uma que se chamava Arabela e outra que se chamou Carolina"?
345	Telma	((para César)) Vai. ((para Léo)) O que é que é?
346	Aurélio ((brincando com rimas))	Arabela, Manuela, Isabela...
347	Telma ((para César))	Rapidinho, tá?
348	Léo	"Pensaremos em cada menina que vivia na janela"?
349	Telma	Fala, Léo, o que você está estranhando disso daí?
350	Léo	Aqui, olha só: "Uma que se chamava Arabela e outra que se chamava.. chamou Carolina".
351	Ana Elis ((corrigindo))	"Que se chamou".
352	Léo	É, não tô entendendo... "que se chamou"?
353	Telma	O que a gente pode concluir disso? Ele está com a dúvida nesse lugar, o que vocês acham?
354	Aurélio	Professora! Professora!
355	Telma	Pera aí, deixa a Ana Elis falar que ela já tinha levantado o dedo.
356	Aurélio ((fala junto comigo, acima))	Ela pode ter se mudado...!
357	Telma	É sobre o que ele falou, Ana Elis?

358	Aurélio	Eu sei!
359	Telma	((para Ana Elis)) Não? ((para Aurélio)) Peraí, deixa ela falar.
360	Ana Elis	Carolina, a menina mais sabida, deveria ser a Nayara, porque ela é a menina mais inteligente da sala.
361	Telma	Ah! ((risos)) Em vez de falar Carolina, deveria falar Nayara?
362	Crianças	É:::!! ((risos))
363	Aurélio	Nayarina!
364	Nayara	Aurelina...
365	Crianças	((Falam todas ao mesmo tempo, brincando com os nomes 'Nayarina, 'Aurelina, 'Valerina'))
366	Telma	Léo... gente..! Léo, o que que você quer falar?
367	Léo	Ou ela pode ter mudado o nome dela para Carolina.
368	Telma	Você acha que ela mudou o nome pra Carolina?
369	Léo	É.
370	Telma	A menina do poema? Por que você acha?
371	Léo	"Uma que se chamava Arabela, outra que se chamou Carolina"Eu acho que começaram a chamar ela de Carolina.
372	Telma	"Uma que se chamava Arabela, outra que se chamou Carolina"... Você acha que ela tinha outro nome?
373	Kaíque	A:::h, já sei! É, eu também acho que, tipo, chamavam ela de Carolina, tipo, apelido, o nome dela deveria ser Carol, coisa assim.
374	Aurélio	É, professora, iria rimar menos.
375	Nayara	Elas podiam ser irmãs, gêmeas.
376	Aurélio	Tipo Arabela e Manuela.
377	Telma ((chamo a atenção do grupo para o que Nayara disse))	A Nayara acha que elas poderiam ser irmãs, as três? Maria, Carolina e a Arabela? O que vocês acham? Talvez sejam irmãs?

378	Nayara	Sim, porque uma abria a janela...
379	Telma	Hã? Pode falar...
380	Nayara	Cada uma fazia uma tarefa, a Arabela abria a janela, a Carolina erguia a cortina e a Maria sorria e falava bom dia.
381	Telma	Aí você acha que elas eram irmãs porque moravam na mesma janela, é isso?
382	Nayara	É, porque faziam as tarefas diferentes na janela.
383	Aurélio	Nossa, professora, eu não acho isso, não.
384	Telma ((dá preferência a Sophie, que tinha levantado a mão))	Pera aí, deixa a Sophie falar, porque ela tá falando tão pouquinho e quando ela fala a gente tem que ouvir.
385	Aurélio	Ah, professora, eu também falo pouco.
386	Janaína	Vai, Sophie!
387	Sophie	Eu acho que elas são irmãs, porque aqui tá Maria, Maria, Maria e aqui tem uma, duas, três. E é o mesmo que tá aqui, três Maria.
388	Léo	Hã???
389	Telma	Então você acha que...
390	Aurélio	As Três Marias é uma constelação.
391	Telma	Você acha que as três são Marias?
392	Sophie	É.
393	Telma	A Carolina, a Arabela e a Maria?
394	Sophie	((Faz que sim com a cabeça))
395	Telma ((surpresa com a interpretação da aluna))	Ah, olha só...!
396	Aurélio	Professora, você já ouviu falar das Três Marias?
397	Sophie	Eu tô achando que elas são irmãs. Elas são irmãs.
398	Telma	Oi? Você acha que elas são irmãs...
399	Janaína	Também acho.

400	Aurélio	Ô, professora! A senhora já ouviu falar das Três Marias?
401	Kaíque ((fala junto com Aurélio, acima))	Eu tô estranhando.
402	Telma ((para Aurélio))	É uma constelação.
403	Aurélio	É uma constelação. Então, isso aí que faz sentido, agora que eu lembrei, as Três Marias porque eu vi esses três aqui.
404	Kaíque	Mas não tem seis Marias.
405	Aurélio	Eu falei três!
406	Valéria e outras	Três! Trêêêê!
407	Telma	Essa Maria são três ou é uma Maria só?
408	Janaína e outras	É uma. É uma só.
409	Léo	Professora, eu não entendi uma aqui ó. Ela olhava e sorria.
410	Telma	Pera aí, deixa ela terminar, aí depois você fala. Termina, Valéria.
411	Valéria	A Janaína falou que só tem uma Maria, mas o que a Sophie quis dizer...
412	Léo	Que aqui fala três marias.
413	Valéria	...que tem três Marias e tem aqui a Maria, Arabela e 'Calorina'. Por isso, entendeu?
414	Telma ((para Leonora))	Ah...! Você tá tão quietinha hoje, você não quer falar?
415	Leonora	Não...
416	Léo	É, depois fala de mim.
417	Janaína	É, falo mesmo.
418	Telma	Você não quer? Léo, fala então.
419	Léo	Aqui fala: "olhava e sorria: 'Bom dia!'". Mas não fala pra quem ela olhava e sorria, né?
420	Nayara	Para as pessoas que passavam na rua.
421	Léo	Vai saber se é pra amiga dela, pra uma prima.

422	Nayara	Acho que ela tava cumprimentando os outros.
423	Telma	Pra quem ela falava, gente?
424	Sophie	Para as irmãs..
425	Valéria	Para as pessoas.
426	Aurélio	Para as irmãs, para as pessoas.
427	Nayara	As irmãs abriam a janela, e erguiam a cortina e ela falava bom dia.
428	Telma	Ela falava bom dia pra quem, vocês acham?
429	Nayara e outros	Para as pessoas que passavam na rua.
430	Telma ((revozeando))	Para as pessoas que passavam na rua..
431	Aurélio	Para os primos, os tios...
432	Telma	E olha, por exemplo aqui ó... é...
433	Aurélio	Pros primos, pros tios, avô, bisavô...
434	Telma ((para Elis, que levantou a mão))	Tá. Elis?
435	Ana Elis	No livro que eu vi que tinha esse poema, na época que eu fiz, são todas iguais.
436	Telma	O que que é tudo igual?
437	Ana Elis	As meninas.
438	Telma	As meninas são iguais?
439	Aurélio ((em tom baixo))	Só que não.
440	?	Não...!
441	Ana Elis	Sim, as que eu vi são todas.
442	?	Elas só fazem tarefas diferentes.
443	Telma	Ah, na ilustração que você viu.
444	Ana Elis	É. Só fazem tarefas diferentes.
445	Léo?	Qual livro?
446	Telma	Como?

447	Ana Elis	Elas só fazem tarefas diferentes.
448	Telma	Elas fazem tarefas diferentes...
449	Ana Elis	Uma abre a janela, outra sorria, outra erguia a cortina...
450	Telma	E as meninas são iguais também no temperamento? O que vocês acham? O que que fala? Que a Arabela...?
451	Aurélio e Ana Elis	Era a mais bela.
452	Telma	Foi sempre a mais bela.
453	Valéria	A Carolina era a mais sábia
454	Telma	Mais sábia? O que que é sábia, gente?
455	Todos juntos	Inteligente!
456	César	A Maria era a mais feia.
457	Telma	E por que vocês acham que a Maria é feia? Vocês acham que a Maria é feia?
458	Meninas	Não...!
459	Nayara	A Maria deve ser a mais alegre...
460	Valéria	Não tem nada a ver, professora.
461	Nayara	A Maria deve ser a mais alegre porque (...)
462	Telma ((Leonora é muito reservada, e eu tentava integrá-la))	Leonora, o que você acha? O que você achou? Você gostou do poema?
463	Leonora	Gostei.
464	Telma	Podem ser sinceros se vocês não gostaram, viu? ((risos)) Eu amo o poema, mas não é porque eu amo que vocês tem que amar também ((risos)) vocês podem não gostar.
465	Nayara	A Maria era a mais feliz, porque ela sempre sorria.
466	Telma	A Maria era a mais feliz?
467	Nayara	É, e ela deixou mais saudade.
468	Telma	Ela deixou mais saudade? E por que você acha que ela deixou mais saudade?

469	Nayara	Aqui tá falando que a mais profunda saudade era da Maria.
470	Telma	Mas por que será que ela deixou essa "profunda saudade"?
471	Nayara	Porque ela sempre sorria, ela sempre estava alegre.
472	Telma	Pode ser, né? O que que vocês acham?
473	Aurélio	Eu não acho nada, sou só sentimento puro.
474	Valéria	Eu concordo com a Nayara.
475	Telma	Você concorda? Você quer dar outro argumento? Falar mais alguma coisa?
476	Aurélio ((em portunhol))	Professora, "yo no acho. Yo soy sentimento puro".
		((risos))
477	Telma	Você quer falar, Sophie?
478	Sophie	Eu acho que ela... era mais... Eu concordo com a Nayara, porque ela era mais alegre, ela falava... ela olhava e sorria e bom dia. Todo dia ela falava isso, "bom dia", e apenas sorria. Aí eu acho que ela era mais alegre.
479	Telma ((revozeando))	Ela era mais alegre...
480	Aurélio	Ela era a mais feliz de todas.
481	Telma ((Ana Elis levanta a mão))	O que você acha, Ana Elis?
482	Ana Elis	Sobre isso que a Nayara falou, que ela era alegre, tipo, ela acordava, abria a janela e falava bom dia e as pessoas, tipo, se alegravam com a felicidade dela, por isso que sentiram falta.
483	Telma	Por isso sentem falta dela? O que vocês acham dessa ideia?
484	Léo	Ainda tô estranhando um negócio.
485	Telma	Oi, Léo, pode falar.
486	Léo	Eu tô estranhando aqui ó: "E Maria olhava e sorria: 'Bom dia!'" e "E Maria apenas sorria: 'Bom dia!'". As duas são a mesma, só que só muda a primeira palavra.

487	Telma	As duas Marias ou os dois versos? Do que você está falando?
488	Valéria	Aqui, ó professora: "olhava" e "apenas sorria", tá diferente.
489	Telma	Humm... Tá diferente um pouquinho, né?
490	Valéria	E "Maria olhava e sorria, bom dia", aqui. E "Maria apenas sorria, bom dia".
491	Telma	Vocês acham que está comparando a Maria com a Arabela e a Carolina? Quando fala "Arabela foi sempre a mais bela, Carolina a mais sábia menina. E Maria apenas sorria".
492	Crianças	Hu-hmm.
493	Telma	Isso é uma comparação?
494	Crianças	Sim!
495	Léo	Ô, professora! Deixa eu ouvir a história do cavaleiro azul lá! Ou, do menino azul!
496	Janaína	"Cavaleiro azul..." ((risos))
497	Telma	Pera aí, deixa eu pensar. Só mais uma coisa, aqui quando fala assim "a nossa profunda saudade", quem é que está falando "a NOSSA profunda saudade"?
498	Crianças ((Valéria, Janaína, Nayara))	O narrador.
499	?	O locutor.
500	Telma	O narrador, locutor... Mas é NOSSA, por que não fala "a minha"? Por que será que é NOSSA?
501	Sophie	É verdade...
502	Telma	Por que será? Você quer falar?
503	Ana Elis	Porque a família dela que sentia saudade dela.
504	Telma	A família que está sentindo saudade?
505	Aurélio	Ela morreu?
506	Léo	Ou então esse negócio é pra gente.

507	Telma	Pra gente? "Nossa" é de leitores, isso que você quer dizer?
508	Léo	É.
509	Telma	Pode ser também, o que você acha? Janaína, fala, Janaína...
510	Valéria	Fala alguma coisa...
511	Telma	Vocês gostaram da Maria, da Carolina ou da Arabela?
512	Crianças ((em uníssono))	Maria!
513	Sophie	A Maria era mais sorridente.
514	Nayara	A Maria era mais alegre.
515	Aurélio	Eu odiei a Maria, a Arabela e a Carolina.
516	Telma	Você odiou, Aurélio? Por que, Aurélio?
517	Léo	Eu gostei um pouquinho da Carolina.
518	Aurélio	Eu odiei!
519	Léo	Eu gostei da Carolina.
520	Telma	Por que você gostou mais da Carolina, Léo?
521	Léo	Porque ela fazia as coisas que a mãe dela pedia, as tarefas dela.
522	Telma	Ah! E a Maria, não?
523	Léo	A Maria só ficava sorrindo na janela e dando bom dia.
524	Telma	Mas será que a mãe pedia alguma tarefa pra ela?
525	Janaína	Eu acho que não, elas faziam porque queriam.
526	Sophie	Pedia pra sorrir, apenas sorrir.
527	Telma ((revozeando Janaína))	Você acha que ela fazia por vontade própria, não é porque a mãe... A Janaína acabou de falar que ela acha que as meninas faziam tudo por vontade própria, não era por pedir. É isso, Janaína?
528	Janaína	É. Eu na minha casa eu faço isso pra minha mãe, se ela precisar eu faço.
529	Kaíque	Eu não, eu fico só dormindo.

530		((risos))
531	Telma	O que vocês acham, ela fazia por vontade própria ou era uma tarefa?
532	Janaína	Eu acho que elas faziam por vontade própria, porque cada uma fazia uma tarefa diferente, e se a mãe dela estivesse pedindo, estava aqui.
533	Telma	Ah, se a mãe estivesse pedindo estaria escrito aqui, talvez? Pode ser, a gente pode pensar que sim e não, porque o poema não fala que era uma tarefa, mas... poderia ser... Leonora, o que você acha? ((silêncio)) César, você tá tão quietinho, você gostou mais de qual das meninas?
534	Aurélio	Ai, professora, na sala ele bate o maior papo, e aqui ele fica tão quieto!
535	Telma	Você gostou de alguma, César?
536	César	Da Maria.
537	Telma	Da Maria? Por quê?
538	Kaíque	Agora você vai ter que falar, você falou agora vai ter que falar.
539	Telma ((para César))	Você não gosta de falar suas ideias? A gente gostaria de ouvir as ideias do César, não é, gente?
540	Sophie	Eu gostei das duas, da Arabela e da Carolina!
541	Telma	Da Arabela e da Carolina, da Maria não?
542	Sophie	Também.
543	Telma	Também? Você gostou das três, então?
544	Sophie	É, porque a Arabela fazia as tarefas... eu acho que ela só fazia as tarefas só para ver a mãe delas feliz.
545	Telma	Ah... Pode ser também.
546	Ana Elis	Tipo, "Arabela", tira o "Ara", aí fica "Bela", tem aqui ó: "Arabela foi sempre a mais bela", rima "Bela" e "bela".
547	Telma	Rima "Bela" e "bela" do "Arabela", né? Você gosta?
548	Ana Elis	Eu gostei, agora tira o "bela" e aí deixa "Ara" e aí só coloca U-J-O. Araújo. Ana Elis Macedo de Araújo,

		meu nome.
549	Telma	E Ana Elis rima com feliz, por exemplo. Podia fazer "Ana Elis foi sempre a mais feliz".
550	Crianças	((risos coletivos))
551	Telma	Vocês poderiam fazer assim em casa, fazer uma continuação pro poema com o nome de vocês. O que vocês acham?
552	Sophie	Para de mexer! ((refere-se a não mexer o gravador, que Kaíque fica arrastando sobre a mesa, pra deixar perto de quem está falando))
553	Telma	Quem quiser faz, tá bom? Vocês ouviram? Meninos, se vocês quiserem fazer a continuação do poema falando de meninos ou de outras meninas com outros nomes, tá bom?
554	Sophie	Eu amo texto que tem rima, por isso eu leio todos.
555	Telma ((Léo tinha levantado a mão))	Vamos ouvir o Léo aqui.
556	Léo	"Mas a nossa profunda saudade é Maria, Maria, Maria, que dizia com uma voz de amizade?"
557	Telma	Que dizia com voz de amizade...
558	Léo	Quem está falando aqui? Será que é a Maria ou outra pessoa que está falando?
559	Telma	Quem está falando?
560	Léo	É.
561	Nayara	É o narrador.
562	Sophie	É o narrador.
563	Telma	É, o que vocês acham?
564	Valéria	Ou é uma amiga da Maria.
565	Telma	Uma amiga da Maria ou...?
566	Nayara	Ou uma irmã da Maria...
567	Telma	Ou outra irmã da Maria...

568	Todos	((risos))
569	Telma	O que você acha, essa resposta te... te deixou tranquilo ou você ainda está em dúvida? Você quer continuar pensando?
570	Kaíque	Não.
571	Telma	O que você acha que pode ser?
572	César ((inaudível durante a vivência))	Não acho que é nada disso que está aí.
573	Léo	Podem ser as amigas dela.
574	Telma	As amigas delas, né?
575	Sophie	Podem ser as primas.
576	Telma	Primas...
577	Aurélio	Um narrador.
578	Telma	Um narrador que conheceu elas... Alguém que conheceu elas deve ser, né, pelo menos.
579	Ana Elis	Porque se não, ele não estava contando.
580	Kaíque ((joga o gravador no centro))	Deixa no meio aqui, já era.
581	Ana Elis	Porque se ele não estivesse contando, ele não conhecia.
582	Léo	A gente vai ter que desenhar depois.
583	Telma	Meninos, olha, a gente tem dois minutos só pra fazer o desenho, bem pouquinho.
584	Aurélio	Vamos nessa!
585	Telma	Enquanto vocês fazem o desenho, eu ponho o menino azul pra vocês irem ouvindo. Pode ser?
586	Todo mundo	Sim!
587	Crianças	((Levanto para pegar os lápis de cor, eles ficam falando e conversando ao mesmo tempo. Como sempre, fica confuso para captar todas as falas depois que elas começam a desenhar, pois o ruído fica muito intenso. Conversam sobre régua, lápis de cor, de grampeador, borracha... Coloquei a gravação de "O menino azul" com o Paulo Autran para Léo ouvir, pois ele não tinha

		participado da primeira vivência. Ao término do áudio gravado, em torno do minuto 36'16" ocorre a conversa a seguir))
588	Telma	Então vocês não gostam muito da voz desse narrador?
589	Aurélio	Não, eu odeio.
590	Sophie	É muito triste.
591	Telma	Então eu não vou pôr mais, então. Eu achei que vocês gostassem.
592	Aurélio	Da voz dele, não, mas do texto, sim.
593	Nayara	O texto é bem legal.
594	Léo	Põe de novo...!

Apêndice H: Transcrição da vivência "As meninas": Grupo Vera 3

Sala de Reforço (2º andar) da EMEF Vera Lucia Fusco Borba

Participantes em volta da mesa em sentido anti-horário: Humberto (10); Mauro (10); Tauan (10); Virgílio (9); Rosane (11); Maria Alice (10); Kyana (10); Léia (9).

Duas crianças do grupo, que haviam participado da primeira vivência, em que fora lido "Enchente", faltaram à escola nesse dia, e o grupo ficou composto de oito crianças.

Turnos	Participantes	Interação – As meninas
[0'00"] 1	Humberto	Esqueci meu papel lá na sala.
2	Telma	Esqueceu?
3	Mauro	Você não colou, não?
4	Tauan	Ô, olha meu celular, vai. Ele é da Sony ((mostra o gravador, como se fosse um celular))
5		((risos))
6	Léia	Tá gravando...
		((enquanto preparo o áudio, as crianças vão se sentando em volta da mesa))
7	Telma	Como da outra vez, vamos falar os nomes dos participantes.
8	Rosane	Afasta mais a mesa, senão vai cair.
9	Virgílio	Olha que da hora! Vai parecer um monte de números, ó!
10	Rosane	Afasta mais a mesa!
11	Kyana	Mas para de mexer, gente.
12	Tauan	Mas quem tá mexendo?
13	Maria Alice ((irônica, sabendo que é o Tauan))	Quem será, né?
14	Virgílio ((brincando))	Eu!

15	Maria Alice ((sobre o gravador com o áudio))	Você vai usar, né?
16	Telma	É, depois vai usar. Eu posso sentar aqui?
17	Crianças	Pode!
18	Tauan	A gente vai sentar no mesmo lugar.
19	Telma	É, a gente está no mesmo lugar, né?
20	Virgílio	Só faltou o Víctor e o Gabriel que estava aqui.
21	Telma	Isso! Quem está faltando? Só o Victor, então?
22	Tauan	É, o Víctor e o Gabrie::r.
23		((risos))
24	Telma	Então tá, então hoje, deixa eu já distribuir o poema...
25	Rosane	Nossa, esse é maior.
26	Tauan	Bem maio::::r..!
27	Telma	Será que é bem maior?
28	Virgílio	Deixa eu distribuir, professora?
29	Humberto	Não é, não. É menor.
30	Telma	Oi?
31	Virgílio	Deixa eu distribuir?
32	Telma	Não precisa, já distribuí, brigada.
33	Tauan	"As queridas".
34	Humberto	"As meninas".
35	Rosane	"As meninas!"
36	Mauro	"As meninas".
37	Telma	Cada um, vamos ler em silêncio, primeiro.
38	Tauan ((rindo))	As meninas que andavam de meiotá.
39	Telma	Vamos ler em silêncio primeiro.
40	Mauro	Quem é as meninas?

41	Tauan (rindo)	As que andavam de meiotá.
42	Telma	Vamos ler em silêncio, primeiro, todo mundo?
43	Tauan (em voz alta)	E Maria olhava e sorria. Bom dia.
44	Telma (em voz pausada)	Primeiro em silêncio...
45	Mauro (voz baixa, em tom meio surpreso)	"Arabela..."?
[02'00"] 46		((Murmúrio generalizado. Várias crianças leem em voz baixa, mas é um baixo audível e compreensível para quem conhece o poema))
[02'07"] 47	Humberto	Não entendi.
[02'10"] 48	Telma	Lê mais uma vez, depois a gente vai conversar e aí a gente... O que você não tiver entendido, aí você fala e a gente vai conversando, tá bom? Lê mais uma vez.
49	Mauro	"Arabela"?
50		((Continua o murmúrio generalizado.))
		((risos))
51	Virgílio (tom baixo)	Lê mais uma vez?
52	Telma (tom baixo)	Lê mais uma vez.. Ih, eu esqueci que a gente tem de fazer a roda dos nomes, porque eu sempre tenho de fazer...
53	Maria Alice e Rosane	É, eu já ia falar pra você.
54	Tauan	Eu já ia falar..
55	Telma ((rindo))	Que cabeça...!
56	Tauan	Ó, essa daqui é a Léia, Kyana, Maria, Rosane...
57	Léia	Fica quieto.
58	Mauro	Rosane, Virgílio, Tauan...
59	Rosane	É porque é pra gravar o nome aí.
60	Mauro	Mauro Matos...
61	Rosane	É pra gravar o nome aí.

62	Telma	É pra gravar o nome com a voz, por isso que eu peço também. Porque depois quando eu ouço a voz...
63	Tauan (voz fininha)	"Bom dia!"
64	Telma	...e aí eu sei quem falou.
65	Tauan (voz fininha, como personagem de desenho animado)	"Como foi seu dia?"
66		((Risos))
[3'14"] 67	Telma	Então, antes de discutir e fazer mais nada, vamos falar os nomes, né? Então meu nome é Telma, a gente está no Pensar Alto em Grupo, que é uma coisa democrática, e todo mundo tem de respeitar a opinião dos outros, certo? Todo mundo tem direito a falar e a ouvir.
68	Rosane	Professora, começa por aqui.
69	Kyana	Começa por lá.
70	Tauan ((quase gritando))	Começa por aqui, professora, professora!
71	Telma ((dirigindo-se a Humberto))	Vamos começar hoje por você? Então vamos começar pelo Humberto, hoje.
72	Maria Alice	Você não ia dar um nome para cada um?
73	Telma	É, mas isso é depois. Por enquanto eu tenho de saber o nome de vocês.
74	Tauan	Um nome?
75	Virgílio	É, ela vai dar um nome
76	Telma	É, eu vou trocar o nome, vai ser tipo um nome...
77	Maria Alice	Imaginário!
78	Tauan ((fala junto com Maria Alice))	Falsificado!
79	Telma	Isso. É. Tipo um nome artístico, assim.
80	Rosane	Um nome artístico!
81	Maria Alice ((tom animado))	Ah!! Que legal!

82	Mateus	Tipo outro RG.
83	Telma ((risos))	Isso.
84	Tauan	Um nome falsificado.
85	Kyana ((fazendo voz mole, de tédio))	Vai, gente...
86	Telma ((risos))	Então, tá. Meu nome é Telma
87	Humberto	Meu nome é Humberto e eu tenho dez anos.
88	Telma	Tem dez anos.
89	Mauro	Meu nome é Mauro Matos e eu tenho dez anos.
90	Telma	Mauro Matos tem dez anos.
91	Tauan ((com voz empolgada))	Meu nome é Taua:::n! Tenho dez ano:::s...! ((risos))
92	Telma	Tauan, tem dez anos.
93	Virgílio	Meu nome é Virgílio.
94	Telma	Virgílio?
95	Tauan	Não me diga.
96	Telma	Tem dez?
97	Virgílio	Tenho nove anos.
98	Telma	Nove anos.
99	Kyana	Hã? Nove?
100	Telma	Rosane?
101	Rosane	Tenho onze anos, mas vou fazer depois desse mês.
102	Telma	Maria Alice?
103	Maria Alice	Dez anos.
104	Tauan	Mentira!
105	Kyana	Kyana, dez anos.
106	Telma	Kyana, dez anos.
107	Léia	Léia, nove anos.

108	Telma	Léia, nove anos.
109		[risos]
110	Virgílio	E o Victor? Está faltando o Victor! o Victor!
111	Telma	Mas é que hoje ele não veio.
112	Mauro	Victor, nove anos.
113	Telma	Certo, mas é que eu registro quem está participando da vivência. A gente chama isso de vivência, porque a gente está vivendo isso. Ele não tá aqui, ele tá vivendo outra coisa, agora. Então por isso que o nome dele não consta, entendeu?
114	Mauro	Nossa, professora...!
[4'50"] 115	Telma (rindo)	É o jeito de falar... Bom, eu vou passar aquele mesmo ator que leu da outra vez, lembram?
116	Várias crianças ao mesmo tempo	É...! Lembro! Ele é muito engraçado...
117	Telma [5'00"]	Não foi ele que escreveu, ele é um ator lendo, tá bom?
118	Rosane	Nossa, grudou! Grudou as duas páginas!
119	Kyana ((enquanto fala, tenta desgrudar as folhas))	Faz assim, querida...
120	Várias crianças	((Risos generalizados quando Kyana rasga as folhas do caderno de desenho ao tentar separá-las))
121		((Preparo a gravação com o Paulo Autran lendo "As meninas"))
122	Telma	Vamos começar? Todo mundo seguindo com o poema.
123	Kyana	Posso arrancar essa página?
124	Telma	Pode.
125	Tauan	Nossa, vocês riem muito alto.
126	Telma ((apertando o 'play' do gravador))	Vai, agora vai.
127	Rosane	É o mesmo?
128	Virgílio	O mesmo autor.

129	Telma ((enfaticamente o "A" de ator))	O mesmo Ator. Não o mesmo que escreveu.
130	((Áudio Paulo Autran))	"As meninas. Arabela abria a janela. Carolina erguia a cortina. E Maria olhava e sorria: 'Bom di:::a!'"
131	Várias crianças	((riem quando ele diz 'bom di:::a', pois ele fala como se estivesse mesmo dando bom dia naquele momento))
132	((Paulo Autran))	"Arabela foi sempre a mais bela. Carolina a mais sábia menina. E Maria apenas sorria: "BOm dia!"
133		((risos))
134	((Paulo Autran))	"Pensaremos em cada menina que vivia naquela janela. Uma que se chamava Arabela, outra que se chamou Carolina."
135	Tauan	Professora?
136	Gravação Paulo Autran	"Mas a nossa profunda saudade é MARIA, MARIA, MARIA, que dizia com voz de amizade: 'Bom dia!'" ((enfaticamente o trecho "Maria, Maria, Maria"))
137	((Várias, em uníssono, rindo, com a gravação)).	"Bom di:::a!"
138		((risos))
139	Telma	Vamos ouvir mais uma vez?
140	Tauan	Sabe a Arabela?
141	Telma	Hã?
142	Tauan	Poderia se chamar ara... azarenta.
143		((risos))
144	Telma	Azarenta? Por que azarenta? ((risos))
145	Tauan	Porque ela tem azar. ((provavelmente confundindo "arazenta" com "azarenta"))
146	Telma	Querem ouvir mais uma vez?
147	((Várias crianças, em uníssono, com voz empolgada))	Sim!
148		((risos))

149	Maria Alice ((conversando baixinho com Kyana))	Eu gostei da parte da Maria. "Maria, Maria, Maria".
150	Telma ((pergunta para Kyana))	Você gostou da parte da Maria? É isso que você falou?
151	Kyana ((aponta para Maria Alice))	Ela!
152	Telma	Ah, ELA falou?
153	Kyana	Mas eu também gostei.
154	Telma	A Maria Alice falou que gostou da parte da Maria?
155	Crianças	É! ((risos))
156	Áudio	"As meninas. Arabela abria a janela. Carolina erguia a cortina. E Maria olhava e sorria: 'Bom dia!'"
157	Áudio	"Arabela foi sempre a mais bela. Carolina a mais sábia menina. E Maria apenas sorria: 'Bom dia!'"
158	Tauan	Bom dia! ((tom alto, imitando voz de desenho animado))
159	Áudio	"Pensaremos em cada menina que vivia naquela janela. Uma que se chamava Arabela, outra que se chamou Carolina."
160	Áudio	"Mas a nossa profunda saudade é MARIA, MARIA, MARIA, que dizia com voz de amizade: 'Bom dia!'"
161	Várias, em uníssono, rindo, com a gravação.	"BOM DIA!"
162	Mauro	Parece que nós tá na igreja: "Maria, Maria, Maria..."
163	Kyana	Mas na minha igreja a gente não fala isso.
164	Virgílio	Ah,você é evangélica, por isso!
165	Tauan	Nossa, eu nunca fui na igreja.
166	?	Não?! ((em tom surpreso))
167	Mauro	Não existe "ingreja", não, ô! É "igreja".
168	Léia	Eu também sou!

169	Virgílio	Evangélica, você é?
170	Kyana	Ela é cristã, mas ela também vai na igreja católica.
171	Maria Alice	Eu sou evangélica!
172	Léia	Eu sou mais evangélica.
173	Virgílio	Eu sou católico.
174	Kyana	Eu sou cristã, mas já fui na igreja dela.
175	Virgílio	Você é o quê, professora?
176	Telma	...Eu sou... espírita.
177	Tauan ((rindo))	A professora: "eu sou... espírita".
178	Mauro	Você é o quê?
179	Telma	Pode falar que eu sou espírita?
180	Virgílio	Pode! Eu sou católico.
181	Telma	Não pode ser espírita? É ruim ser espírita?
182	Mauro	Você é o quê, Rosane?
183	Rosane	Sou evangélica.
184	Virgílio	Eu sou católico.
185	Tauan	Eu sou católico.
186	Telma	É porque tem gente que é contra a pessoa espírita.
187	Humberto	Eu não sou contra!
188	Léia	Eu não sei nem o que é espírita!
189	Rosane	Eu também não!
190	Telma ((risos))	Então tá.
191	Mauro (risos)	Eu sou normal!
192	Léia ((com tom pensativo))	Ah, espírita é aquelas pessoas... Ah, eu não sei falar.
193	Telma	Espírita geralmente tem outra religião também, e acredita em Cristo, do mesmo jeito, e acredita em reencarnação. Acredita que a gente morre, nasce de

		novo, depois nasce de novo, e depois nasce de novo...
194	Tauan ((meio baixo))	Professora, qual é seu signo?
195	Kyana	Eu acredito nisso.
196	Maria Alice	Eu também.
197	Tauan e Mauro ((quase gritando))	Professora, qual é o seu signo?
198	Telma	Gente, vamos conversar sobre o poema...
199	Tauan	Não, peraí, fala.
200	Telma	É Câncer.
201	Crianças	Câncer?
202	Maria Alice	Eu sou Áries.
203	Rosane ((para mim))	Que dia você nasceu?
204	Léia	Eu também sou Áries.
205	Telma	Em junho, eu nasci.
206	Virgílio	Eu também.
207	Rosane	O meu é Libra!
208	Telma	Você também é de Câncer? De junho ou julho?
209	Virgílio	Eu sou de 21.
210	Telma	21? 21 de junho? Ou julho?
211	Virgílio	Julho.
212	Telma	Ah, julho. Eu sou de junho.
213	Crianças	((conversam sobre os próprios signos))
214	Telma	É a partir do dia 22 que é Câncer, né?, e vai até dia 21 de julho, não é isso?
215	Virgílio	É.
216	Rosane	Só eu que sou Libra.
217	Mauro	Eu também sou Libra! ((animado e quase gritando))
	Crianças	((burburinho, conversam sobre signos))

218	Telma	Gente, vamos conversar sobre o texto?
219	Mauro	Professora! Sabia que Peixes só vive na diretoria?
220	Tauan	Eu sou Peixes e eu não vivo na diretoria.
221	Kyana ((irônica))	Não. Imagina...!
222	Mauro ((ênfatiza 'vive'))	Meu primo é, e VIVE.
223	Telma	Na diretoria?
224		((risos))
225	Mauro	Eu sou Libra.
226	Kyana	Eu sou Gêmeos, eu sou duas caras.
227	Telma ((para Humberto, que se levantara e olhava pela janela))	Humberto... Humberto, volta aqui. Vamos conversar sobre o texto?
228	Rosane	É, vamos conversar...
229	Telma ((como a dizer: se você ficar longe, sua voz não ficará gravada))	Se não, depois, eu não consigo ouvir.
230	Kyana	Vamos ouvir o texto..!
231	Telma	Gente, o que vocês acharam, vocês entenderam? O que vocês não entenderam ou o que vocês têm a dizer?
232	Kyana	Nada.
233	Telma ((risos))	Nada?
234	Kyana ((risos))	Nada.
235	Virgílio	Arabela, eu nunca vi esse nome.
236	Telma	Arabela é um nome diferente, né?
237	Léia	Eu acho bonito Arabela.
238	Telma	É, eu também acho bonito, mas é diferente.
239	Maria Alice	Se a professora Pola estivesse aqui ela iria dizer: "Olha que nome chique".
240	Telma	"Olha que nome chique!" Quem ia dizer isso?

241	Maria Alice	A professora Pola.
242	Telma	Pola, ela fala isso?
243	Maria Alice	Ela gosta de nome chique.
244	Virgílio	Uma vez estava escrito "captação" na prova. E ela disse "Ó que nome chique!"
245	Telma ((revozeando))	Olha que nome chique..!
		((risos))
246	Kyana	Um dia a gente tava lendo e aí ela falou: "Só tem nome chique aqui".
247		((risos))
248	Telma	E aí? O que vocês acharam?
249	Maria Alice	Eu achei o texto legal.
250	Rosane	Eu também achei legal.
251	Léia	Eu gostei mais da...
252		((Mauro e Tauan começam a brincar de 'empurra-empurra', fazendo barulho))
253	Telma ((para os meninos))	Não faz assim não, gente, vamos conversar...
254	Virgílio	Eu gostei dessa parte aqui, a última.
255	Telma	Qual que você gostou? Olha, deixa o Virgílio falar, qual que você gostou, Virgílio?
256	Virgílio	Da última aqui. "Mas a nossa profunda saudade é Maria, Maria, Maria, que dizia com voz de amizade: 'Bom dia!'"
257	Telma	Por que você gostou? Você sabe explicar?
258		((crianças falam ao mesmo tempo))
259	Telma	Pera aí, vamos ouvir o Virgílio primeiro, porque ele que começou, depois você. Quem quiser falar vai levantando a mão, tá bom? ... Fala, Virgílio, por que você gostou?
260	Virgílio	Ah... eu gostei porque...

261	Tauan ((risos))	Tem Maria!
262	Maria Alice	É, ele achou engraçado, porque tem meu nome.
263	Telma	É isso, Virgílio? Por que você acha?
264	Virgílio	Não...
265	Maria Alice	É, sim.
266	Virgílio	Ah, eu não sei dizer, professora.
267	Telma	Não sabe dizer, mas gostou então, né?
268	Virgílio	É, eu gostei dessa parte.
269	Telma	Tá..... E por que essa pessoa fala de saudade?
270	Virgílio	Porque ele sentiu saudade da "Maria, Maria, Maria"
271	Rosane	Porque ele deve ter se mudado.
272	Virgílio	E aí sentia uma profunda saudade.
		((conversas paralelas))
273	Telma	Como assim? Olha, presta atenção, a Rosane tá falando... Quem mudou? A pessoa ou as meninas?
274	Rosane	A pessoa.
275	Telma	A pessoa que está falando mudou?
276	Rosane	É, eu acho que a pessoa mudou, eu acho.
277	Telma	A pessoa mudou ((revozeando)).... é... Tauan?
278	Tauan	Hein?
279	Telma	Não fica levantando, não. Vamos conversar.
280	Tauan	Eu fui jogar no lixo o papel.
281	Telma	Tá. Então, tem de prestar atenção no que os colegas estão falando porque a gente tem que respeitar, tá, o que os colegas falam... ((eles fazem um breve silêncio)) Então, a Rosane tá falando que ela acha que a pessoa que falou, que escreveu o poema, mudou. É isso que você falou, né?
282	Rosane	Mudou de casa.

283	Virgílio	Morava com as meninas...
284	Mauro	Algumas filhas perdidas...
285	Virgílio	Ou as filhas que se mudou...
286	Kyana	Ou então a mãe é a Maria, e as filhas são as...
287	Telma	Então vocês acham que as meninas são filhas de quem está falando?
288	Kyana	Da Maria, da Maria...
289	Tauan	A Maria é a mãe, e a Carolina e "Azarenta" é as filhas.
290	Léia (risos)	"Azarenta"...
291	Telma	A Arabela e a Carolina são filhas da Maria, é isso? Você acha que a Maria é a mãe?
292	Tauan	Do narrador. Do narrador! Não, não.
293	Telma	Todas as três são filhas dele, é isso?
294	Maria Alice ((fala junto comigo))	Quem é a autora ou o autor?
295	Tauan	Não, só a Maria...
296	Telma	Só a Maria que é filha? E as outras duas?
297	Léia	Não, a Maria não pode ser a mãe.
298	Kyana (ênfatiza o "é")	A Maria É a mãe.
299	Telma	É a mãe de quem? Do narrador?
300	Tauan	Não, da Carolina.
301		((risos generalizados))
302	Telma	Desculpa, eu não estou entendendo.
303	Rosane e Kyana ((dão a mesma resposta juntas))	Ele tá tentando falar isso, ele quer falar que a mãe é a Maria, e a Carolina e a Arabela são as filhas da Maria.
304	Telma	Filhas da Maria. É isso, Tauan, o que você falou?
305	Léia	Era isso que ele tava tentando falar.
306	Telma	Que a Carolina e a Arabela são filhas da Maria.

307	Kyana	Fui eu que disse, mas tudo bem.
308	Léia ((fala ao mesmo tempo que Kyana))	Eu acho que é irmã.
309	Telma	Oi? ... Espera aí só um pouquinho, deixa só ele terminar porque eu não entendi direito. E aí quem está falando, contando a história, conhece elas ou não? Como é que é?
310	Virgílio	Conhece.
311	Tauan	É, conhecia.
312	Telma	E é parente delas ou não?
313	? ((fala junto comigo))	Pode ser uma das filhas dela.
314	Kyana	Não. Isso daí eu não sei, eu acho que não é.
315	?	Pode ser que a Maria é a autora.
316	Kyana	A autora, não.
317	Rosane	Pode ser o vizinho, um amigo, sei lá.
318	Telma	Você acha que pode ser um vizinho...
319	Rosane	que era amigo deles...
320	Telma	que era amigo e conhecia as três, a Maria, a Carolina e a Arabela?
321	Rosane	É.
322	Telma	E você acha que Maria é a autora?
323	Maria Alice	Eu acho que a Maria sou eu.
324		((risos))
325	Kyana ((para Maria Alice))	Aí você vai ter duas filhas.
326	Telma	Você acha que as três são irmãs ou a Maria é a mãe delas, como o Tauan falou, ou o quê?
327	Virgílio e Léia	Eu acho que as três são irmãs.
328	Telma	Você acha que as três são irmãs?
329	Virgílio	É, pra mim quem está escrevendo pode ser o pai.

330	Mauro	Virgílio, Virgílio, eu acho que não.
331	Telma	Quem está escrevendo vocês acham que é adulto ou é uma outra criança?
332	Várias crianças	Um adulto!
333	Telma	Ah, pera aí! As meninas eu não sei se são crianças... Ou são crianças? ((percebendo o ato falho ao dizer "outra criança", o que poderia dar a entender que as meninas eram crianças))
334	Mauro	Eu acho que são irmãs mesmo.
335	Maria Alice	Não, eu acho que elas podem ser... pré-adolescentes.
336	Kyana	Está escrito "As meninas".
337	Telma ((revozeando Kyana))	"As meninas".
338	Kyana	E elas devem ser crianças, eu acho.
339	Telma ((usando a fala de Mauro e de Kyana))	Devem ser crianças, então. Ah, devem ser crianças e irmãs porque estão todas juntas, é isso?
340	Maria Alice	É, na meia idade elas devem estar.
341	Telma	"Meia idade"? E meia idade significa o quê?
342	Maria Alice	Pra mim lá na faixa dos 16 anos...
343	Rosane	Adolescente...
344	Telma	16 anos? Adolescente?
345	? (exaltado)	Você nem tem 15 anos!
346	Kyana	Eu acho que ainda é criança.
347	Tauan	Eu também acho.
348	Telma	A Kyana acha que ainda é criança e você acha que é adolescente.
349	Rosane	Eu acho que é pré-adolescente
350	Telma ((começo a perguntar, mas paro, pois eles voltam a comentar))	O que aconteceu com elas? Por que é que a pessoa (...)?
351	? (exaltado)	Não é pré-adolescente!

352	Virgílio	Acho que a pessoa que estava escrevendo se mudou, que morava com as três juntas e ficou com mais saudade da Maria.
353	Rosane	É verdade.
354	Telma	Morava junto e mudou? A pessoa mudou, e as meninas talvez tenham ficado?
355	Maria Alice	É! Eu acho que é isso.
356	Virgílio	E elas já estão grandinhas, já sabem se cuidar sozinhas.
357	Maria Alice	É, de si mesmas.
358	Virgílio	Eu também sei me cuidar sozinho.
359	Tauan	Eu também sei.
360	Mauro	Eu fico sozinho.
361	?	A Kyana não sabe se cuidar...
362	Telma	Mas aí a pessoa sente saudade, e ela sabe onde elas moram?
363	Virgílio	Tá sentindo MUITA saudade.
364	Telma	Tá sentindo muita saudade. Por que você acha que é muita saudade?
365	Virgílio	Porque acho que é a filha que ela mais adorou e que sempre queria e aí se mudou e ela gostava mais da Maria e escreveu.
366	Telma	A:::h, porque ele fala "profunda saudade", né?
367	Virgílio	É, muita saudade.
368	Maria Alice	Acho que os pais devia ter gostado mais da Maria
369	Telma	Mas por quê?
370	Virgílio (ênfatiza "nossa")	Ah mas pode ser, ó, tá escrito aqui: "Mas a NOSSA profunda..." Por exemplo, da mãe e do pai, se mudaram, da NOSSA.
371	Telma	Ah, é! Por que fala "nossa"? É interessante isso também.
372	Maria Alice	Ah, deve ser isso...

373	Virgílio	Plural, eu acho.
374	Telma	Isso o quê? Não entendi ainda.
375	Maria Alice	Isso que ele disse.
		((burburinho))
376	Telma	Pois é gente, prestando atenção aqui no que eles estão falando.
377	Léia	Ah, eu já esqueci o que eu ia dizer.
378	Kyana	Nossa!
379	Léia	Eu esqueci o que eu tava falando...!
380	Virgílio	Eu acho que o pai e a mãe moravam juntos com as filhas, só que aí eles se mudaram e eles escreveram que sentiam saudade das filhas.
381	Kyana ((destaca o 'É'))	"Mas a nossa profunda saudade É Maria, Maria"
382	Telma	Ele tá achando que são duas pessoas porque fala "nossa": "a NOSSA profunda saudade é Maria, Maria, Maria".
383	Virgílio	Senão ia ser a MINHA profunda saudade.
384	Telma ((revozeando))	Oi? Senão seria "a minha", né? Então você acha que é isso? Então pode ser mais de uma pessoa, ou os pais, igual você falou...
385	Rosane	Ou os vizinhos, né?
386	Telma ((revozeando))	Ou os vizinhos...
387	Maria Alice	Eu acho que podem ser amigas.
388	Telma	Amigos... E aí as meninas foram pra outro lugar?
389	Léia	Eu esqueci o que eu ia falar...
		((burburinho dos meninos enquanto Rosane, Maria Alice, Léia e Kyana tentam resolver o poema))
390	Rosane	Pode ser os pais que tá escrevendo...
391	Maria Alice	Talvez tipo, os amigos... Pode ser os amigos que mudaram, e aí as meninas ficaram com saudade mais da Maria... A Maria que era a mais importante.

392		((Risos))
393	Telma	Prestem atenção aqui. Maria Alice, repete, porque eles não estavam prestando atenção.
394	Maria Alice ((pausadamente))	Eu acho... que está falando... que elas são amigas. Tipo, tem uma garota, sei lá, que são amigas delas três e sente saudades porque elas mudaram de casa.
395	Telma	Quem mudou? As meninas?
396	Maria Alice ((faz aspas com os dedos ao falar 'mais legal'))	As amigas. E aí elas ficaram com saudades mais da Maria, que a Maria é "a mais legal".
397	Léia ((risos))	É que, tipo, ela era que... A::h, era isso que eu ia falar! Agora eu lembrei.
398	Telma	Fala agora, então. Gente, prestando atenção.
399	Léia	Porque a Maria, ela sempre foi amigável, eu acho que é isso. Eu não sei explicar direito.
400	Telma	Você acha que ela era amigável por causa do que fala aí...
401	Léia	É. Ela deve ser amigável.
402	Tauan	((risos))
403	Telma	Você acha que não, Kyana? Por quê? Fala, por que não? ((Kyana fica em silêncio)) ... ((Volto-me para Maria Alice)): Por que você fala "mais legal" e faz as aspinhas, assim, com os dedos?
404	Kyana	É porque ela tava fazendo isso.
405	Telma ((rindo, explicando que precisa explicitar as 'aspas'))	É porque eu tenho que falar pra eu lembrar que você fez aspinhas, porque aqui não dá pra ver, né ((aponto para o gravador)) que você fez aspinhas com os dedos...
406	Kyana (fala 'mais legal' entre aspas nos dedos)	É porque ela estava fazendo também: "mais legal", ela fez.
407	Telma	O que significa quando fala "mais legal"? ((faço aspas com os dedos, como Alice e Kyana tinham feito))
408	Kyana	Hashtag.
409	Maria Alice	Não, não é hashtag, é entre aspas.

410	Telma	Ou seja, NÃO é legal, é isso?
411	Maria Alice	NÃ:::O..!
412	Kyana	Pode ser, mas não é.
413	Telma	Quando fala assim é porque pode ser, mas não é? É isso?
414	Maria Alice	Mais ou menos.
415	Kyana	Pode ser, ou pode não ser.
416	Maria Alice	É, é um dos dois, né? É entre aspas.
417	Telma ((rindo))	Quando fala entre aspas "pode ser, mas talvez não"? Tá. Tô entendendo, eu preciso entender o que vocês falam, às vezes eu não entendo ((risos)) ... E você? Fala, Léia, o que você achou? O que vocês acharam? O que você achou, Léia, fala...?
418	Maria Alice ((sobre a opinião da Léia))	Ela achou legal ((risos))
419		((Léia fica em silêncio))
420	Telma	Em termos de som, vocês notaram alguma coisa?
421	Maria Alice	Como assim?
422	Virgílio	"Pensaremos em cada menina..." Aqui, ó, professora...!
423	Telma	Pera aí, ele descobriu alguma coisa.
424	Virgílio	Elas moravam em uma casa que tinha três janelas, uma pra Carolina, Maria e Arabela...
425	Maria Alice	E cada uma ficava numa.
426	Virgílio	E cada uma ficava numa.
427	Telma	Você acha que tinha três janelas?
428	Maria Alice	Não, mas acho que não.
429	Virgílio	Aí os pais se mudaram e aí escreveram que sentiam falta, saudade delas.
430	Telma	Tá, mas fala de novo o negócio da janela.
431		((Tauan, Mauro e Humberto continuam conversando e brincando de empurra-empurra))

432	Telma ((aos meninos que estavam se empurrando))	Gente... Não briga, não... vamos prestar atenção nos colegas...
433	Kyana	Ainda mais que agora não é hora de brincar.
434	Telma	Depois quando for na hora de desenhar, aí pode conversar do que quiser...
435	Kyana	Nós vamos desenhar?
436	Telma	Calma, daqui a pouquinho.
437	Tauan	Eu tô com muita vontade de desenhar ela.
438	Telma	Você não quer desenhar?
439	Humberto	Eu quero desenhar.
440	Telma	Então...!
441	Tauan	Eu vou desenhar uma na janela
442	Mauro	Professora, olha aqui "Pensaremos em cada menina". Então os pais se mudaram e deixaram as filhas sozinhas.
443	Telma	Você acha que os pais se mudaram e deixaram as filhas sozinhas?
444	Mauro	Aqui, "pensaremos em cada menina"...
445	Virgílio	Mas só que, acho que moraram na casa que tinha três janelas e cada uma tinha seu quarto. Aí os pais se mudaram e deixaram as três meninas e escreveram que iam pensar nelas todos os dias.
446	Telma	Ia pensar nelas todos os dias... Hmmmm, pode ser, né? Pode ser.
447	Maria Alice	Pode ser isso.
448	Telma	Mas se é os pais...
449	Virgílio	O que ele falou de janela, a Arabela acordou e abriu e a Carolina ergueu, tipo, a cortina...
450	Telma	Subiu assim a cortina, se for de persiana...
451	Virgílio	E a Maria estava com a janela aberta e sorrindo.
452	Telma	E ela sorria pra rua, é isso?

453	Virgílio	Pro ar livre, assim.
454	Telma	Pra quem que a Maria falava bom dia?
455	Rosane	Eu acho que pode ser o vizinho. Isso é o que eu acho.
456	Telma	Ah, pera aí, olha. Presta atenção, a Rosane... Eu perguntei para quem que a Maria falava bom dia, porque ainda ninguém falou isso direito e ela acha que era para os vizinhos. Pra quem que ela falava bom dia?
457	Rosane	Eu acho que ela falava bom dia para todos que ela via pela frente.
458	Tauan	Não. ((Faz som de riso, sem rir de verdade Hê-hê-hê))
459	Telma ((revozeando Rosane))	Pra todos que ela via pela frente?
460	Virgílio	Ou ela podia falar bom dia para as irmãs dela.
461	Tauan	Bom dia pro dia.
462	Telma	Pro dia... ((risos)) Pode ser.
463	Tauan	Professora, esse menino aqui estava colocando papel na boca e cortou a boca dele.
464	Telma (para Mauro)	Você cortou a boca???
465	Tauan	É, com papel, ele ficava assim ó ((demonstra como Mauro fez com o papel, passando a lateral no lábio))
466	Telma	((Vejo que tem uma gota de sangue, mas que não é grave e falo para Mauro)): Não puxa, não, se não piora. Não pode... ((para o grupo)): O papel corta muito, gente, não pode, tá?
467	Tauan	Ainda mais se fizer isso.
468	Humberto	Eu vou começar a fazer.
469	Telma	Não faz, não...
470	Virgílio	Ou pode ser que eles se mudaram, os pais...
471	Humberto	Já arranquei meu dedo fora, com papel.
472	Telma	Mas se foram os pais, se eles sentem saudade, era só eles voltarem, né?

473	Virgílio	É, mas... Eu acho que elas cresceram muito e aí decidiram que já sabem se cuidar, aprenderam a se cuidar...
474	Telma	E aí elas ficaram sozinhas e eles foram embora?
475	Virgílio	Para elas aprender.
476	Maria Alice	Pode ser.
477	Telma	Pode ser.
478	Kyana ((para colega))	Eu vou desenhar a Maria sorrindo.
479	Telma	Então, pode ser o que o Virgílio falou, pode ser o que você falou, que era...
480	Rosane	dos vizinhos...
481	Telma	dos vizinhos. E aí os vizinhos que se mudaram? Ou elas que mudaram?
482	Maria Alice	Eu acho que era as amigas.
483	Telma	E você acha que eram as amigas, que não eram nem os vizinhos nem os pais, as amigas que...
484	Maria Alice	que se mudaram. ((completando meu pensamento))
485	Telma	que se mudaram e as amigas que falam isso das meninas? Pode ser também. O que vocês acham? Vocês concordam que pode ter várias interpretações?
486	Crianças (em coro)	É! Pode!
487	Virgílio	Eu acho que eram os pais.
488	Telma	É, mas isso não invalida...
489	Maria Alice	Cada um tem sua opinião.
490	Telma	O que quero dizer é que uma coisa não invalida a outra. Eu posso pensar talvez que as meninas é que mudaram e os vizinhos ficaram.
491	Rosane	Ou, sei lá, se mudaram juntos pra outra cidade.
492	Mauro ((mostra o lábio com outra gota de sangue))	Professora, olha como acontece...
493	Telma ((para Mauro, que	Ah, não faz assi::m! Não faz assim, não. Se você ficar

	havia deliberadamente cortado o lábio com uma folha de papel))	quietinho, daqui a pouco sara. Não faz mais, não.... E não dá nem pra pôr Band-Aid, porque aqui não pode pôr Band-Aid. Tem de esperar..
494	Rosane	Por que não pode pôr Band-Aid?
495	Telma	É no lábio...
496	Rosane	Mas professora...
497	Telma	É que no lábio fica...
498	Virgílio	É muito sensível, fica grudado.
499	Telma	Gruda...
500	Mauro	Professora, eu coloquei um Band-Aid aqui ó, por causa do meu cachorro.
501	Telma	Ah, seu cachorro te deu uma mordida, quis provar qual era o sabor da sua perna ((risos))
502	Mauro	É porque é pitbull também.
503	Léia	Quando eu tinha 6 anos o cachorro do meu tio me mordeu também.
504	Kyana	O da minha tia já me mordeu também.
505	Telma	Nossa, mas quanto cachorro mordedor, esses que vocês têm!
506	Humberto	É alemão, né? São os alemães...
507	Rosane	Lá na fazenda onde eu morava, lá tem um monte de cachorro.
508	Telma	Aí um deles era mais bravo que os outros e te mordeu...?
509	Humberto	Ô, cachorrada.
510	Kyana	Vou colar aqui, pra gente desenhar aqui no canto.
511	Telma	Isso, pode ser, pode desenhar no canto, ou pode colar e desenhar na outra... Tem mais alguma coisa que vocês querem falar da Maria, da Carolina, da Arabela?
512	Crianças	Não.
513	Mauro	Professora, posso desenhar a Arabela na janela?

514	Telma	Sim, vou pegar os lápis de cor pra gente fazer os desenhos, tá bom?
515	Mauro	Yes!
516	Kyana	Não dá pra fazer desenho.
517	Léia	Dá, sim. Aqui, ó.
518	Kyana	Dá pra só fazer bom dia.
519	Rosane	Nossa, vários lápis da Faber!!
[25'56"] 520		((coloco a caixa de lápis de cor no meio da mesa, e as crianças começam a conversar sobre os desenhos que vão fazer; circulo em volta da mesa para ver os desenhos; quando chego perto de Virgílio, ele comenta sobre um detalhe do poema e voltamos a conversar sobre o poema mais um pouco, como segue))
[26'08"] 521	Telma	Olha o que o Virgílio achou, que interessante o que ele falou. Tem uma parte que fala assim "Pensaremos..." Fala, Virgílio.
522	Virgílio ((ênfatisa "naquela"))	"Pensaremos em cada menina que vivia NAQUELA janela."
523	Telma	NAQUELA janela.
524	Virgílio	Se fosse "naquelas janelas", ia ser três.
525	Telma	Então quer dizer que é UMA janela. Então elas viviam juntas, é isso?
526	Léia	Viu? Era isso que eu estava falando, era isso que eu estava pensando.
528	Telma	A::::h! Olha que interessante!
529	Léia	Tinha uma que abria a cortina, outra que puxava e outra que sorria.
530		((as crianças voltam a desenhar e voltam a conversar sobre os desenhos, a pedir grampeador, cola, régua e outras coisas; enquanto desenhavam, tiro fotos dos desenhos que fizeram na aula anterior; no final, tiro fotos também dos desenhos sobre "As meninas", feitos no dia)).
531	Telma ((para Rosane))	Adorei sua Maria, ela tem o olho grande!

532	Rosane	((risos)) É, eu fiz olho grande.
533	Maria Alice	Nossa, você tá me chamando de cega...
534	Maria Alice	Põe um óculos aí.
535	Rosane	Não, não vou fazer óculos, não. Vou fazer você sem óculos..
536	Telma	Você usa óculos, Maria Alice?
537	Humberto	Ai, tá ficando feio. Tá horroroso.
538	Léia	Não ficou muito legal meu desenho...
539	Telma ((para Virgílio))	Essa é a Maria?
540	Virgílio	É, é a Maria
541	Mauro	Nossa, todo mundo tá fazendo a Maria!
542	Léia	Maria é um personagem que marcou, hein?
543	Humberto	Quem gostou do meu?
544	Virgílio	Eu!
545	Telma	Deixa eu ver? Eu gostei! Posso fotografar? Ela está bem no centro da janela.
546		((burburinho))
547	Telma	Obrigada, Humberto.

Apêndice I: Transcrição da vivência "Girls at the Window": Grupo Thriplow

A vivência foi realizada no Hall da Escola Thriplow Primary School.

Participantes formaram um círculo nesta ordem: Gwen (9); Hazel (9); Jesslyn (10); Lizzie (10); Jewel (9); April (10); Jonathan (9); Ben (9); Pam (10).

Tínhamos lido "The Blue Boy" uma semana antes, com nove participantes, incluindo Maisie (que faltou no dia desta vivência). Agora contávamos também com Pam, que não tinha participado da primeira vivência, pois estava viajando pelo Caribe com a família. A professora assistente, Rebecca Maloney, a quem eu chamava de Becky, e a quem as crianças chamavam de Mrs. Maloney, também estava conosco.

Turns	Participants	Interaction – Girls at the window
1	Telma	Ok, so I'll put this here, just like last week, I'll take pictures of your drawings and then we can start again with another talking, ok? So...
2	Ben	How many meets are we gonna do this more?
3	Telma	I think it's four weeks. And so this is the second, ok? I can't stay more, even though I'd love to stay more, but I have to go back to Brazil, so... But I'm very glad that you liked and that you are willing to do some more. Before I start taking the pictures, let's say our names again? I know your names already, but I always have to record because sometimes somebody doesn't come, or somebody else gets into the group, so it's good to have everybody...
4	Hazel	But now we'll see... we must remember Jonathan's name because he's gone now...
5	Lizzie ((pretending to be Pam))	I can say like... "I'm Pam, and I'm ten years old".
6	Telma	Maybe we should wait for them.
7	Children	Yeah!!
8	Telma	So while they are away, I'll take pictures of your drawings. I will start with yours... I will not take of your face, because I need to...
9		((a girl asks about the picture-taking))
10	Telma	Yeah, you can do like this ((I demonstrate how she should do it by putting the drawing book in front of her face, leaving only the eyes and forehead out))
11	Ben	Why are you hiding your eyes?

12	Telma	The eyes I can take, I don't think I'm allowed to take pictures of you girls and guys...
13	Child	Guy...
14	Ben	There is just one guy now...
15		((many children talk at once, making it difficult to figure out what they say))
16	Telma	Yes, if you can do like this, That's right ((agreeing to the way a girl had hidden her face behind the sketch book)). Thank you so much. Very cool.
17		((laughter))
18	Telma	That's lovely, I love that ((commenting on the drawings they have made for the poem "The Blue Boy")). Thank you so much.
19		((For a few seconds, we can hear the clicking sound of the camera and some murmuring, but cannot figure out what is said))
20	Telma	Did you put your names, or no?
21	Child	Yes, I did...
22	Ben	Hey, Pam!
23	Hazel	This is Pam and she doesn't have the drawing book...
24	Telma ((to Hazel))	Yes, I'm gonna give her one, she was not here...
25	Telma ((to Becky))	I'm taking pictures of the drawings...
26	Becky	Oh, okay, that's fine. ((she had left the room with Jonathan to fetch Pam))
27	Child	Where do we sign our names?
28	Telma ((still talking to Becky))	...and they are hiding their faces...
29	April	What are you going to do with the drawings?
30	Telma	Oh, it's... to remember and also to see your take on it, how you interpreted the poem that you read... how you express your feeling in the drawings, you see? Ok?
31		((we can hear the clicking sound of the camera once more))
32	Telma	Next time you should put your names on the drawings, and

		sign it, like an artist does.
33	Child	I'm going to write my name right now.
34		((While I finish taking pictures of their drawings, children talk about different things, like some pencil they'd forgotten to bring, or about football players))
35 [4'18"]	Gwen	I wonder what we are doing this time?
36	Telma	Ok, we are listening again to someone speaking a poem...
37	Jonathan	Do you know Neymar? ((pronounces Neymar in a way that I didn't understand at first))
38	Ben	He is a footballer from Brazil.
39	Telma	I'm sorry?
40	Jonathan	Do you know Neymar Junior? He's a very good football player.
41	Telma	Oh, I know because he is famous, but I don't know him personally.
42	Jonathan	Do you have a son?
43	Telma ((amused))	Me? Yeah, I do. And he likes Neymar, too, but he doesn't know Neymar either.
44	Jonathan	Is his name Enzo?
45	Telma	Who?
46	Jonathan	() son
47	Telma	HIS son??
48	Jonathan	No, YOUR son.
49	Telma	Oh, my son? No. No, no...
50		((children laugh))
51	Jonathan	Because I know someone who is Brazilian and his name is Enzo and he plays football...
52	Ben	Jonathan, why do you need to know if she has a son?
53	Telma	So you know a Brazilian named Enzo?
54	Jonathan	Yeah, I know a boy named Enzo...
55	Telma	My son's name is João. It is like John. It would be John in English. João.

56	Jonathan	Ok, thanks.
57	Telma	Ok, let's start then, again, like saying the names? And ages? Well, you said your ages last time, so if you want to say something else, it's ok, alright? Or just your name.
58	Jonathan ((whispering))	I'll say my name.
59	Gwen	Gwen, and I like playing the piano.
60	Telma	You like playing the piano, Gwen? Great, I like that, too.
61	Hazel	I'm Hazel, and I'm nine, and I like going on trips and playing on electronics.
62	Telma	Hu-hmm. Great.
63	Jesslyn	I'm Jesslyn, I'm ten years old and I like dancing.
64	Telma	You like dancing. Any kind of dance?
65	Jesslyn	No, lyrical and ballet.
66	Telma	OK, similar to opera and, like, classical music?
67	Hazel	Yeah, that's what I do.
68	Telma	Ok. Lizzie?
69	Lizzie	My name is Lizzie, and I'm ten years old and I like playing football.
70	Telma	You like playing football too! Oh, that's nice! Do you girls have a football team?
71	Girls	Yea:::h!!
72	Telma	Wow!!
73	Jonathan	We have a boys' team and a girls' team.
74	Hazel	((Hazel says something that I don't understand))
75	Telma	I'm sorry?
76	Hazel	I tried to get on the team, but I didn't make it.
77	Telma	Oh, maybe next time..?
78	Hazel	Oh, yeah, if there is a next time.
79	Jewel	I'm Jewel and I'm nine and I like animals and ().
80	Telma	You like animals?
81	Jewel	Yeah.

82	Telma	You like animals and horses, you said...?
83	Jewel	Yeah.
84	Telma	Maybe we could get a little closer? ((making a gesture of 'let's make this circle tighter'))
85	Becky	A bit closer.
86	Telma	Because... Yeah, so we can get to hear the voices very well. April?
87	April	I'm April and I'm ten years old and my favourite animal is a penguin.
88	Telma ((surprised))	Penguin?
89	Ben	I like penguins, too.
90	Telma	Did you see that there is now... Winnie the Pooh has a penguin friend, now?
91	Jonathan	((whisper)) No, it's a donkey. ((louder)) It is a donkey.
92	Telma	The new book now has a penguin. He made friends with a penguin. I think you're going to like that! It has just been released a new story of Winnie the Pooh with a penguin.
93	Jonathan	My name is Jonathan, and it's my birthday tomorrow, so I could say I'm nine, and my favourite player is Ronaldo...
94	Telma	Oh, okay!
95	Jonathan	And Neymar.
96	Telma	Good to know! ((laugh)). Well, happy birthday!
97	Jonathan	Yeah, but it's tomorrow.
98	Ben	My name is Ben, I'm nine years old and I love pandas.
99	Telma	You love pandas! Oh, that's nice, too, they are so cute!
100	Hazel	I love the song called "Panda".
101	Telma	Ok, Hazel likes the song called "Panda". And you, your name?
102	Pam	I'm Pam, I'm ten years old and I like drama.
103	Telma	You like drama... playing... like, doing plays...?
104	Pam	Yes.
105	Telma	Wow, that's nice! And I heard you were travelling last week? You were on a trip.

106	Pam	Oh, yes. Jamaica!
107	Telma	Did you like it there? Fun and warm...
108	[8'40" to 8'50"]	((For a few moments, many children talk at the same time, making it difficult to understand what they say))
109	Pam	(When you spend several) days on your birthday that doesn't mean it was (simple)
110	Jonathan	(Did you visit Bob Marley's place?)
111	Pam	Yes, it was ten minutes away from the hotel.
112	Telma	Did you dance reggae?
113	((Many children laugh))	Yeahhh!
114	Jonathan	You were like... ((moves his body and hums a song))
115	Telma	Well, so... After... I want to take a better look on your sketchbooks, but we have to... So just close that now for the time being and I'm going to (...)
116		((I interrupt what I was saying to get the recorder with the recording of "Girls at the window", so they engage in conversations about different things)).
117	Jonathan	I'm nine and...
118	?	That's a mighty (good smell).
119	Telma ((realizing the cable is in the wrong spot))	Oh, I'm doing it wrong again. ((laugh)) It is like this...
120	Hazel	You're nine and something if your birthday is tomorrow.
121	Hazel	You're nine and fifteen million quarters...
122	Jonathan	I'm nine and something ()
123	Hazel	You're nine and three quarters. ((talking about Jonathan's age, who would be 10 the following day))
124	Becky	If it's three quarters, you'd have to have three months for each quarter...
125	Jonathan	Three months?
126	Telma	Last time I think you didn't like very much the guy that read the poem, but we are listening again, like, one... and another, and we can do our own interpretation. So if you feel like it, we can do our own interpretation afterwards, ok? So here is what I want you to...

127		((We can hear a distant noise of children in the playground; I press the button without much ado and the audio starts))
128	Audio 1 of "Girls at the window"	"Girls at the window. Arabelle would open the window. Caroline would pull up the blinds. And Maria would smile from ear to ear: "Good morning, dear!" Arabelle was the most pretty girl. Caroline the most clever mind. And Maria/ just smiled from ear to ear: "Good morning, dear!" We will miss each one of those girls, they will always be on our mind: One who was called Arabelle, another who was called Caroline. But our hearts' deepest longing Is Maria, Maria, Maria, who used to greet us so lovingly: "Good morning, dear."
129	Telma	Ok, do you think this is kind of solemn, too?
130	Ben	I didn't even understand.
131	Telma ((laughs))	Oh, you didn't even understand, so...
132	Ben	It's just, like, different people saying: "Good morning, dear" ((makes a soft voice while reproducing the line of the poem))
133	Telma ((laughs))	Ok, so let's do like this. I'm going to play now another person saying the same poem and I'll distribute to you the poem ((I hand them the printed poem)) Let's see if it's better now.
134		((I get another recorder in which there is another recording of the same poem, and plug the speaker on it, so we can all listen to the recording))
135	Telma	This one goes here ((thinking aloud about where to plug the cable)). I'm having difficulty turning it up. There it goes ((it goes off: peep!)) Wait a minute. Let me give you ((hand them the poem)). Now you have the lyrics, so you can...
136	Hazel ((as if completing my line))	...can understand this.
137	Telma ((addressing the whole group))	So, nobody understood anything when you listened first?
138	Gwen	I understood Arabelle, Caroline and Maria...
139		((some of them start to read the poem aloud))
140	Ben	My brother knows a girl named Caroline.
141	All children	((read the poem aloud on their own))
142	Telma	Should we then... not listen again, and just do our thing? What do you think? Do you want to listen once more?

143	Children	Yes!
144 [13'25" to 14'15"]	Audio 2 of "Girls at the window"	Girls at the window. Arabelle would open the window. Caroline would pull up the blinds. And Maria would smile from ear to ear: "Good morning, dear!" Arabelle was the prettiest girl. Caroline had the cleverest mind. And Maria just smiled from ear to ear: "Good morning, dear!" We will miss each girl at the window, they will always be on our mind: One who was called Arabelle, another who was called Caroline. But our hearts' deepest longing is Maria, Maria, Maria, who used to greet us so lovingly: "Good morning, dear."
145	Telma ((laugh))	So...
146	Hazel	I get it now.
147	Telma	I'm sorry?
148	Hazel	I get it now, it's like... the person who wrote it, is remembering of maybe his friends, or... family, or daughters, or cousins, or sisters... who... and... because it's saying "who used to greet us", so "who used to" so they must be dead and he is thinking of them...
149	Telma	He or somebody... you think it's a man? Because... but don't forget that this is just an actor reading, ok? But you think that it's a "he" that is thinking of the girls?
150	Hazel	Uh-hum
151	Telma	So Hazel thinks that it should be somebody thinking of the girls... and maybe a relative? You said that it could be...
152	Hazel	Yeah, a sister or cousin...
153	Telma	Or friends, or cousins, or...? And then Gwen said that it could be a father, right? One of the parents... Did you?
154	Hazel ((to Gwen))	You said sister, too.
155	Telma	Sister?
156	Gwen	Yeah, so... it should... they might have, like... they would be, like, three sisters, and one big sister...
157	Telma	One big sister..?
158	Hazel ((to Gwen))	There's only three sisters, so two sisters and the one...
159	Gwen	Two sisters and one big one and they are like... the smaller ones are like... the ones that... they are the ones that, like... that she looks after her sisters, she looks like a really kind person, so she looks after them.
160	Telma	So you think that Maria is the one who looks after her sisters?

		Is that what you said?
161	April	Because Maria sounds "greeting us so lovingly", like she is the big one.
162	Hazel	Yeah...
163	April	If you think about it, because near the end it says "who used to greet us so lovingly", so she could be the big sister because big sisters have to take responsibility for the younger ones, so...
164	Telma	Ah! So you think Maria was...
165	April	The oldest sister.
166	Telma	The oldest among them, like, the three of them are sisters...?
167	April	Hu-hum.
168	Telma	Caroline, Arabelle and Maria, and Maria was the oldest one because she... she was more responsible?
169	April	Because she kept saying 'Good morning, DEAR ((she stresses 'dear'))', sounds, like, she's a bit like a mother, that probably made Gwen think that she is the oldest sister.
170	Telma	And you think that because of the word 'dear'? Because you think that people who are young don't say 'dear'? Is that what you meant? Or...?
171	April	Yeah, because often parents say "Good morning, dear" to their friends and stuff, but then children just say "Good morning".
172	Telma	Children don't say 'dear'...?
173	April	No...
		((laughs))
174	Telma	Just a question ((addressing the whole group)), does anybody here say 'dear' to someone?
175		((children answer by shaking their heads negatively))
176	Telma	No? ((addressing the whole group))
177	Gwen	Not really.
178	Telma	((I laugh heartily, thinking of how I'd thought it'd been a great idea to add the word 'dear' to the English verse, to rhyme with 'Maria' and 'ear to ear'))
179	April	I do to a friend, though.

180	Telma	But you wouldn't say "good morning, dear", as Maria said?
181	April	No.
182	Telma	Ok, I understand. Lizzie?
183	Lizzie	I thought that their friend could be a man or a girl, it all depends... that... huh... ((she stutters a little, while gathering her thoughts)), so they sort of died and stuff... and he or she was the only one left alive, so that is why life was not being the same.
184	Hazel	That is what I said at the beginning, I mean, like, they are dead, and then he is thinking of them and describing what they were like.
185	Telma	Oh, you think that they are dead?
186	Hazel	Yeah.
187	Telma	Really?
188	Hazel	And he is, like, in the graveyard, above their gravestones and then he is describing them all or something.
189	Telma	So he misses them...
190	Hazel	Yeah, he misses them.
191	Telma	...because they died ((in a inquiring tone)). So Hazel thinks that they died... and Lizzie? You also thought that they died and he is missing them because they are dead?
192	Lizzie ((soft))	I said life ()
193	Telma	I'm sorry?
194	Lizzie	Life isn't the same.
195	Telma	His life is not the same anymore? I didn't understand...
196	Becky, Hazel and Lizzie	Yes.
197	Telma	Ok. Jonathan? ((who had raised his hand))
198	Jonathan	Yes, just like Hazel says... They are all dead. And his life is not the same without them, because they are all DEAD and then he is, like, the only one alive... so... huh...
199	Telma	And he would be... What is his relation to them, to the girls?
200	Hazel	Maybe one of their parents.
201	Jonathan	I think... like...
202	Telma	Maybe they are his daughters? Hazel thinks they are his

		daughters.
203	Jonathan	Maybe they are probably cousins...
204	Telma	They are cousins?
205	Jonathan	Maybe...
206	Telma	Ben has raised his hand first and then April, ok?
207	Ben	Maybe is, like, a person walking down the road, and they are at the window, waving, and then when they got older they would go to college and then he feels really sad when he goes to walk, because they are not there anymore, to make him happy...
208	Telma	Ah, so maybe they are not dead, they just went to college...?
209	Ben	Yeah.
210	Telma	So then they are not there anymore...
211	Hazel	Oh, I get it. I think Ben means, like...
212	Ben ((soft voice, almost un-audible))	They are older.
213	Hazel	...he likes it when they used to wave and say "good morning, dear!", but now they're not the same, and they're often studying and they're just like "Ok, we're not going to say good morning"...
214	Telma	((laugh)) So they grew up, maybe, and they are doing something else, even studying at home, or went to college, to somewhere else, maybe... Is that what you mean, Hazel?
215	Hazel	Yeah.
216	Telma	And Ben, too? ((He nods 'yes'))
217	Telma	Ok, April, it's now your turn.
218	April	I agree with Hazel and Ben because it says... in the poem... they might be children, like, cousins or something... and, like, gradually getting older, and then they suddenly go off somewhere, like, to college or something else... and then he is, like, saying stuff that he misses them because he doesn't see them as regularly as he used to...
219	Telma	Oh, he used to see them very often and now he doesn't see them very often anymore?
220	April	Yes.
221	Telma	...and he is missing them.

222	April	Yeah.
223	Telma	Yeah... Ben? ((addresses Ben who had raised his hand, but Lizzie speaks first))
224	Lizzie	I think that... because in the poem says... that they did, like... it didn't say they still do, it says they WOULD smile...
225	Ben	They would, but they don't, anymore.
226	Telma	They would smile...
227	Hazel	Because they are dead, they don't do it anymore, so... You know stories sometimes when people aren't there... they often say, when for example, your mom... it's like a dreary-kind of story of a little girl... and her mom used to come down to make her breakfast, and then it says "she WOULD give her breakfast", but she doesn't because she is not there... that's why I think it's this kind of story...
228	Telma	So "would", then, makes you think that it's...
229	Hazel	It's like "They used to".
230	Telma	It's in the past. They used to.
231	Hazel	It's in the past.
232	Telma	And that makes you think that they are dead but it could be the other... Ben could be right too...?
233	Hazel	Yeah, they could be in college or university.
234	Telma	Or have moved.
235	Hazel	Of course, in that kind of school you have to go and you're not allowed to see your parents until the end of that school...
236	Telma	Huh, okay. Or maybe they just moved...
237	Hazel	Yeah, moved house...
238	Telma	...and didn't come back anymore. Could be that, Ben? April? Lizzie was first, sorry, she had raised her hand first. ((laughs))
239	Lizzie	I think it's not, like, all of the girls have died. I think is only the one called Maria, because she always says the same thing, and maybe, like, she died and it is not the same as ()
240	Telma	So you think that just Maria died.
241	Lizzie	Yeah.
242	Telma ((Gwen raises her hand))	Do you agree with that, Gwen?

243	Gwen	I agree with Lizzie because basically at the end says "Our heart's deepest" because maybe, like, 'Abarella' and Caroline are still alive and he is thinking of them, and Maria, she's just gone, but she was really a nice person...
244	Telma ((Pam raises her hand))	So she was so nice that he misses... or he or she or somebody who wrote this, misses her more...? ... Pam, do you want to say something?
245	Pam	When it says "We will miss each girl at the window, they will always be on our mind, one who was called Arabella, another who was called Caroline" I think they passed away or have gone somewhere, and he is missing them, and this one... so he remembers each girl that was at the window, so Caroline and Arabella were both at the window and he is missing them now because maybe they have gone somewhere else...
246	Telma	So he misses all of them...
247	Hazel	Yes.
248	Telma	And you think that all of them went away, not like Gwen had thought that just Maria had gone away, right? Wait a minute, April was first... then you, and Jonathan. ((laughs))
249	April	They might be actually older, because it always gives me the picture that... huh... he or she is at the gravestones, and then when it says the bit that... the second bits about them, he or she is, like, pointing at the gravestones what they did ((points her finger, indicating three spots on the floor)).
250	Telma	Ahh! So you think that they are, like, in three gravestones and he or she is pointing and describing each one of them?
251	April	Yeah.
252	Telma	Oh, that is interesting... Ben was first...
253	Ben	So when he walks by their veranda, he looks at it, and just remembers what they did, so like, "Caroline would pull up the blinds", and she was the prettiest girl and stuff... so he just remembers...
254	Telma	So you think that he or she is passing by the window...
255	Ben	He might have like a flashback or something...
256	Telma	Oh, a flashback! It could be, too, like he is going by the window where they used to be.
257	Ben	Yeah!
258	Telma	And he is having a flashback...
259	Ben	Yeah, something like that.

260	Telma	He or she, we don't know. You think more, is like, a 'he' or a 'she'? What comes to your mind? ((silence for a few seconds, but someone whispers softly, "he, definitely he", which I didn't hear during the session))
261	Telma	Do you think it's a female or a male who thinks of them?
262	Becky	What do you think?
263	Telma	Jesslyn? ((addresses Jesslyn, who had raised her hand))
264	Jesslyn	I think it's a male because maybe the mom had passed away, and a few years later the girls would pass away and like April said, the father is going to the graves, and yeah.
265	Telma	So you think that the mother passed away and the girls too, and all of them were his daughters, and they were, like, a family, and the mother passed away...
266	Children	Yes.
267	Telma	But someone says here "WE will miss". What does it mean "WE will miss"? ((Jesslyn and April raised their arms))
268	Telma	Again Jesslyn. Sorry ((addressing April)), because she didn't say anything today yet, so let's hear her?
269	Jesslyn	I think it says "we" because it's the father's friends, and they were really close...
270	Telma	Ok, it could be. April, now, sorry.
271	April	I think it's actually the mother and the father, as they said, that they are pointing at the gravestones... because it says "we will miss each girl at the window", because... Jesslyn said that the mom has passed away, and it's the father's friends, but the father's friends might not know those three girls... they might have heard of them, but not actually met them.
272	Telma	So maybe it's the mother and the father this "we" here.
273	April	Yes.
274	Telma	Yes, it could be. There are many ideas that can fit into the poem. I think... Jonathan first and then Hazel...
275	Jonathan	I think he came back from the war, and then the mom and the children had been bombed... and then all of his friends also fought on the war like he did. And then they've gone to the gravestones and then it's all the same...
276	Telma	So you think that it's a parent, a father saying this.
277	Jonathan	Yeah.
278	Telma	...and thinking of his children... and he had gone to war. So

		Jonathan thinks that he went to war, and then he came back, and everything was gone...
279	Jonathan	Yeah, and he misses, like, them. When he goes to walk, like, he misses them, like, doing what they did.
280	Telma	Okay. Lizzie had raised her hand, right, Lizzie?
281	Lizzie	Yeah, I thought that maybe all of the girls were hers or his daughters, so maybe, like... maybe, like, somehow they died, like, maybe one died in a car crash and then the other died in a house fire...
282		((laughter))
283	Lizzie	And then finally when he got back, there was only one left. He said that he wouldn't let this last one die, but then he did, and so he kept on thinking about how he let them die...
284	Telma	Uh... ok. Hazel?
285	Hazel	I thought that... I agree with April because when it says "We will miss each girl at the window, they will always be on our mind... one who was Arabelle" because it's like... they passed... they kind of are not there, and then... I'm also thinking about what Lizzie said, it's like, they died... well, lots of people, Jesslyn and Lizzie and April are thinking like that as well, because... maybe the parents, like, the mom died, and then the dad is still alive and then one of his daughters dies (in a rodeo or something), and he let her die, so he is upset, and then the rest of them die, and he is just sad...
286	Telma	But what do you mean by "let them die"?
287	Hazel	He is not responsible, they just died, and he got really upset because he didn't take care after them as much as he should've.... because it says "One who was called Arabelle, another who was called Caroline" it's as if they are the father's friends who survived and they didn't know them, so they are trying to help the father feel more cheerful because he is probably really upset about his daughters...
288	Telma	Ok. But I have a question, like... You think that it's a father, and a mother, because it says "we", maybe... Would the father or mother say "each girl at the window"? Maybe they would say, like... "we will miss our children?" What do you think?
289	Hazel	Now that you said that, I think that is not mom and dad, it's, like, townsfolk walking past, maybe going shopping or walking their pets, walking their dogs... and they see the girls at the window, and then the girls pass away, and then they are telling everybody else that they know them...
290	Telma	Oh, so it could be townsfolk, too, not really the parents, maybe... just townsfolk that liked the girls that were at the

		window. ((addressing April, who raised her hand)) April?
291	April	Maybe it's like Jonathan says... it is a war, and their house got bombed and so they died, and the children died, and so the family died, but then maybe the aunts and cousins might've known them as "the girls at the window", so they went over to their gravestones and were telling everybody what they thought about them, and describing them...
292	Telma	Ok. Alright. Jonathan first and then you...
293	Jonathan	I think the mom was in the house, while the war was on and the dad was out... and then the house got bombed, so she died, and then they had nothing else, so they were living on the streets, because he had nothing to give to the girls, so they passed away...
294		((while Jonathan is talking, someone in the background says, with a grave voice, "my favourite daughter", as if jokingly))
295	Hazel	No food, no water...
296	Jonathan	Because they got no food and no water like Hazel says... and then he is, like, remembering all the stuff they used to do.
297	Telma	Ok. Pam?
298	Pam	I think the father has gone to war, like, it's his job, and the mom is still alive, but then the mom dies, so he has to come back to the girls, and then the girls die, because it says here "Arabelle WAS the prettiest girl", so I think Arabelle did die but I'm not sure about Caroline, so he came back to look after them and stuff, and then he died.
299	Ben	It says "WOULD pull up the blinds..."
300	April	And it says Caroline HAD the cleverest mind
301	Hazel	She HAD the cleverest mind but then she passed away and that means she doesn't have any more. That's what it means, because everything is in the past tense...
302	Telma	Yes, everything is in the past tense, but it could be ALSO like Ben at first said, that they went to college, so...
303	Gwen	Or maybe they've grown out of what they used to do... maybe they've grown out of it, like, maybe somebody used to draw pictures in their books or diaries, and then they grew out of it and don't do it anymore, and maybe their parents would like to see their drawings, but they don't do it anymore...
304	Telma	Oh, yeah. Because I was thinking, maybe like, when I remember you, I could say like, "Jewel had the loveliest hair"... You know? But it's not that... She is still here, but I don't see her anymore, do you understand what I mean? So it

		could be like that, or no? What do you think?
305	Hazel	Or maybe... I understand what you mean, like "they used to", but now they are dead, so they don't have it anymore, like, their heart was so kind and generous, or they had a heart where the heart was, because now they're ghost, and they don't have a heart because now they are dead, so...
306	Telma ((Jewel raises her hand))	Ok... Jewel?
307	Jewel	I think the three girls... Arabelle and Caroline, they were children, and then Maria was their mom, and then all three of them died, because what Maria used to say sounds like what one adult would say...
308	April	"Good morning, dear..."
309	Telma	Ok, so since she says something that is more like adult, you think that she is not a girl, she is an adult.
310	Jewel	Yeah.
311	Telma	Ok, so that's what you said, Jewel said. And April?
312	April	I agree with Jewel, because it says that Maria says "Good morning, dear" and then it's sort of like a mom would say that saying, like, "Good morning, dear" to your children, so... They maybe died and maybe it's just the father... like I said that it was the father and the mother... so I think it's now the father and maybe aunts and cousins...
313	Telma	Lizzie?
314	Lizzie	I thought that it was a man who wrote this because he once had three daughters called Arabella, Caroline and Maria, and they're sort of grownups now, and want to do their own stuff, so now he often thinks about them, about what they used to do, and now he doesn't get to see them anymore.
315	Telma	Ok! Well, is there anything that you didn't understand, a word, or anything? ... Yes?
316	April	I didn't really understand "but our heart's deepest longing".
317	Telma	Can anybody help to explain? Lizzie?
318	Lizzie	I think it's, like, his favourite... his favourite daughter.
319	Telma	His favourite daughter, maybe? And 'deepest longing', can anybody explain?
320	Jesslyn	The longest ()?
321	Telma	I'm sorry?

322	Jesslyn	The longest living one.
323	Hazel	Because maybe Maria, coming back to what Gwen kind of said at the beginning, she was probably the oldest sister, so they're probably saying... because at the end, near the last paragraph, it says "we will miss each girl at the window", blah blah blah... "one who was called Arabelle, another who was called Caroline", so two of the girls share a paragraph, but then Maria has her own paragraph, that's as if she's really important, so she's really, like, how Florence Nightingale is really important, that she is probably to their family, she is probably like that... so that's probably why they...
324	Telma	So she has her own paragraph, so 'deepest longing' means like...
325	Hazel	Her heart belongs () so she could still be alive, but she isn't.
326	Telma	April?
327	April	I sort of changed my mind about sort of Maria as the mom, because the title is "Girls at the window" ((laughs)) and if Maria was the mom, it would be like "Girls and mom" or something like that.
328	Telma	I see. Yeah, that's a good point.
329	April	And so being "Girls at the window", I changed my mind about Maria... so it might be sort of in the olden times... so Maria was the oldest and the maturest, so she says "Good morning, dear" or it's about... or Maria is, like, the... huh... like... Maria is a maid, or something, and then she always looked after Caroline and Arabelle because maybe the mother died... and the father died...
330	Telma	So you think that Maria can be a maid..?
331	April	Yeah.
332	Telma	Or a girl, like, similar to the other girls, and they live all in the same place...?
333	April	Yeah.
334 [39:00]	Jewel	I sort of agree with April... that Maria would be the oldest one of all of them, and I think the father and the mother... liked her the most, because sounds like she is... because she has her own little bit...
335	Telma ((did not understand))	She is...?
336	Jesslyn	She has her own paragraph...
337	Telma [40'00]	Oh, she has her own paragraph, so you think that she is the...? Why does she have her own paragraph? I didn't understand.

338	Jesslyn	Because I think that her parents think that they like her better... or she was living the longest...
339	Telma	I have here a... Where is my dictionary? I brought a dictionary Oh! You didn't understand "longing", right? Do you want to look up and see? Maybe somebody else wants to help to explain what longing is? Maybe while she looks up...?
340	Hazel	I know what 'longing' is... 'longing' means 'wanting the person to be there'.
341	Telma	"Wanting the person to be there"?
342	Hazel	Going back to the Blue Boy, he is longing for a donkey, because he wants a donkey.
343	Telma	Yeah, ok! He is longing for a donkey...
344	Hazel	That is why I think longing is wanting.
345	Telma	Ok, longing then means...
346	Hazel	(My dad is) really really good at descriptions like... (script) changes or twists... they are longing for home and longing for food, nice food...
347	Telma	So, for example, if your grandmother lives in another city and you like her very much, you can say that "I'm longing for my Grandma", or the cakes that she bakes... or something like that...
348	Hazel	If your brother or sister dies in a car crash or something, or they... just something bad happens to them, and they didn't make it and they died, then maybe you could be thinking, longing for them to still be there, because you really liked them, even if you had loads of fight with them, still you don't change and still you like how it used to be...
349	Telma	Do you want help? Do you know how to read a dictionary... how to look for words?
350	Jonathan	It is not there.
351	Telma	I'm sorry?
352	Jonathan	It is not in there.
353	Telma	Oh, you don't have 'longing' in there?
354	April	No, it doesn't say.
355	Telma	Oh, I'm sorry, let me see? I didn't check before I bought.
356	April	We found, like, 'long wind', but it was not on that page...
357	Jonathan	If you look for 'long' and you see the word 'long'...

358	Telma	Oh, here, "longing"... It was in the page before. Can you read aloud for everybody?
359	April	"A strong desire for something or someone"
360	Telma	"A strong desire for something or someone"
361	Hazel	I told her... Desire is something you are wanting...
362	Telma	Desire means wanting, yeah? So everybody agrees... now you can...? Is it okay? Yeah?
363	Children	Yeah.
364	Telma	Anything else you want to say? Do we have time for a drawing?
365	Becky	I think so. I'll just go and check. What time have you got assembly today?
366	Children	No, I don't think so, we don't...
367	Telma	Can you spare five to ten minutes for them to draw? Is it ok? Just one more question... Huh? You don't want to stay five or ten more minutes?
368	Jonathan	It's fine.
369	Telma	Is it okay? What do you understand by "from ear to ear"? They say "would smile from ear to ear"?
370	Hazel	I think she would, like, smile from person to person... so it could mean she smiles at one person... but she wants to make sure that she smiles to that person... Like at one person's ear, then to another person's ear, I mean, from one person to another person... (She wouldn't miss out anybody)
371	Telma	April?
372	April	I think it means, that she is sort of the happiest, she always got a smile on her face, and she is the happiest and she...
373	Telma	Can you demonstrate how is a smile, like, from ear to ear?
374	April	Not literally, but like... ((laughs))
375	Telma	It's not like it goes from here to here? No? ((I point at my two ears and everybody laughs))
376	Hazel	That would be a weird smile, just going hm::::: ((laughs))
377	April	I just think it sort of means she is the happiest...
378	Telma	So she is happy and she smiles a lot. Yeah?
379	Pam	I think it means... (it's Amy), she tells one, and then she tells

		the other one the same, so like, she is telling both of them, but it's, like, ear to ears...
380	Telma	Ok, so ear to ear is, like, many people..... Ok, alright, then.
381	Telma	So, can we draw? ((addresses Becky, who has just come back from the classroom))
382	Becky	Yeah, you have until half past ten. They're going to write-time, so you got as much time...
383	Jonathan	Half an hour...
384	Telma	Is it okay if we draw an illustration for this poem now? ((addressing the group))
385		((I put the box of colouring pencils in the middle of the circle and they start rummaging through the pencils to choose the colour they want, so we can hear the sound of pencils bumping into each other)).
386	Pam	I want pink!
387 [45'00"]		((everyone talks, making it difficult to understand what is said, but we can distinguish some sentences, as below))
388	Telma	You can share the pencils. ... Don't forget to staple this...
389	Jesslyn	I'm going to draw some pictures of the girls.
390	Gwen	Yeah, like some photos or something...
391	April	Can I use that ruler?
392	Telma	I brought glue, if you want to glue....
393	Hazel	Glue::::! Yeah!
394	Jonathan	Every pen in your pencil case! ((laughs))
395	Pam	How am I going to draw the heads of the girls?
396	Telma	Do you want to draw one too, Becky? ((I hand her a sketchbook))
397	Lizzie	Yey!!! Mrs Maloney!!
398	Pam	Yey!! Mrs Maloney is doing, too::::!!!
399	Lizzie	You got a whole art case in here!
400	Jesslyn	You're drawing the "Girls at the window"..!
401	Hazel	It's so hard to draw in slots...
402	Pam	It's hard to draw a window!

403	Ben	Why are you drawing a house? It's all in the window!
404	Pam	The window! How to draw a window!
405	Jesslyn	I'm drawing portraits of the girls
		((They change subjects and start talking about places they've been to))
406	?	I've been to Africa.
407	Pam	I haven't been to Africa. I've been to Spain.
408	April	I haven't.
409	Jonathan	I think I'm going for my birthday.
410	?	How many places have you been abroad?
411	Hazel	I've been to five: Turkey, France...
412	Ben	I've been to seven.
413	Pam	I've been about to ten or nine.
414	?	I've been to six places...
415	Jonathan	In England?
416	Pam	I've been to Cornwall, but that doesn't count!... How do I do hair?
417	Hazel ((singing))	I'll do a smiling face!
418	Jesslyn	This is really good! ((about Becky's drawing))
419	Becky	No, it's not. I've put a massive smile on this one...
420	?	You're the one who is creepy!
421	?	I'm not creepy!
422	Jesslyn	That's a perfectly detailed face! ((about Becky's drawing))
423	Becky	Thank you very much!
424	Telma [51'50"]	Who is she?
425	Pam	It's supposed to be Caroline. But I don't know how to do it.
426	Telma	Oh, it's fine!
427	Pam	She is tiny compared to the window.

428	Telma	It's ok, look at this huge window ((I show her the Hall windows))
429	Jonathan	Everyone look at Mrs. Maloney's drawing!
430	Ben	Cool!
431	Telma	How do you imagine the girls? I forgot to ask. Brown hair, blond hair?
432	Hazel	I think Maria has red hair. Caroline has blond hair and Arabella brown hair.
433	Gwen	I think they all have got brown hair.
434	Hazel	What if they don't have any hair?
		((laughs))
435	Pam	I don't know where Maria is gonna be. I'll probably do a door here because she's going to be peeking out the door.
436	Pam	I don't have to do the faces, because mine are backwards!
437	Telma [54'14"]	They are looking out the window?
438	Pam	Yes...
439	Telma	They are inside the house..?
440	Pam	Yes.
441		((I go round stamping their drawing books with the Think-Aloud-In-The-Round stamp))
442	Hazel	I'm gonna draw Maria holding a dog.
443		((children get the recorder and start saying things))
444	?	Hello, speaker, my name is speaker girl!
445	Hazel	I don't like you, Caroline, you look too much like a pregnant mom!
446	?	Oh, my gosh, oh, my goodness...
447	?	Hello, speaker!
448	Pam	Bonjour!
449	Hazel	I sound like a boy when I speak, sometimes.
450	Jesslyn	I changed my mind.

451	Telma	Did you change your mind?
452	Jesslyn	That was going to be Maria, and that's Caroline and that's Arabelle.
453	Telma	Yeah? Why did you change your mind?
454	Jesslyn	Because she's got her own photo, so she should be Maria, because Maria is so important!
455	?	I haven't drawn her eyes yet. She can go eyeless or noseless...
456	Jonathan	Can we do this every day? It's so fun!
457	Telma	Every day we can't. I wish.
458	Jonathan	Every Tuesday?
459	Telma	Yes, next Tuesday.
460	Becky	Once a week.
461	Becky	It's time to go.
462	Children	No::::::::::::!!!
463	Becky	Hey, guys! You need to say thank you
464	Children	Thank you::::::::::::!
465	Child ((singing))	Thank you, thank you, thank you, thank you, thank you... Thank you very much!

Apêndice J: Transcrição da vivência "Girls at the Window": King David 2

A vivência foi realizada na sala SEND da King David Primary School

Participantes sentaram-se em volta da mesa na seguinte ordem: Hameed (9), Munir (9), Khalid (9), Ali Baqir (10), Aleeza (9), Zaheen (9), Amnyaan (9), Tom (10), Zunairah (9), Avivah (9).

Antes da leitura propriamente dita, tiro fotos dos desenhos sobre a vivência do dia anterior; depois as crianças escrevem seus nomes em etiquetas e explicam o que entendem por 'poema'. A leitura se dá a partir do turno 309.

Turns	Participants	Interaction – Girls at the window
1	Telma	Ok, just like yesterday, I'm going to tape record all that we talk about...
2	Khalid ((making a tiny voice))	Yey, the donkey!
3	Telma ((laughing))	No, it's another poem today. It's not the donkey anymore. It's a different poem today, right?
4	Ali Baqir ((to the tune of Aquarela do Brasil))	"Brazil, Brazil..."
5	Hameed	(I wonder what the poem is about).
6	Zaheen	I couldn't draw a donkey.
7	Telma	But before we start the other poem, I'm going to photograph your pictures ((I meant 'drawings', not 'pictures')), and if you... huh... Did you finish yours?
8	Munir	I finished, yeah.
9	Telma ((to the group))	Can you sign your name, so I know... Did you sign your name..?
10	Children	Yeah.
11	Amnyaan	Hold on.
12	Telma	Let me see?
13	Hameed	Finished!
14	Zaheen	I signed mine.

15	Telma	Your name is..? Munir, right?
16	Munir ((corrects my pronunciation, it sounds similar to Muneer))	Munir.
17	Telma ((trying to pronounce correctly))	Muneer. Muneer?
18	Munir	Yeah.
19	Telma	Ok, can I photograph that? Thank you. Can you explain that to me?
20	Munir	It's... The child can't read and the donkey in a... ()
21	Telma	And they are in a garden, like, going out in the world? Is that what you meant?
22	Munir	Yeah.
23	Telma	Ok, Munir. And you, Hameed? Yeah?
24	Hameed	Hameed, yeah.
25	Telma	Can you explain your drawing?
26	Hameed	Well, he is happy about his donkey.
27	Telma	He's happy about his donkey. Let me put here. Can I photograph?
28	Hameed	Yeah.
29	Telma	So he did get a donkey.
30	Hameed	Yeah.
31	Telma ((to Hameed))	He did get a donkey at the end. Ok. And did you sign your name? Yeah, you did. ((I turn to Avivah)) And you, did you sign your name? Avi...
32	Avivah	Avivah.
33	Telma	Avivah, can you explain to me? Oh, that's nice!
34	Avivah	It's a boy with the donkey, but he can't read and he is thinking about... huh... when in the poem... when it says about the mountains...
35	Telma	The mountains, the names of mountains and flowers... so he's thinking about... and the donkey is thinking too?
36	Avivah	Yeah, the donkey is thinking about the boy who can't read.
37	Telma	Oh, the donkey is thinking about the boy? Can I photograph? Yeah?

38	Khalid	Miss?
39		((There is a thud. I raise my eyes and see Ali Baqir and Khalid roughhousing))
40	Telma	Don't fight. Don't fight, or I'll have to...
41	Khalid	Miss Telma, can I go to the toilet?
42	Telma	Ok, quick because we're starting a new poem in a few minutes.
43	Ali Baqir	This is a blind boy. ((about his own drawing))
44	Telma	A blind boy?
45	Hameed	Yeah, that's why he can't read.
46	Telma	Ok, let me go one by one, asking everything... Ok, Zunairah, can you explain to me your drawing?
47	Zunairah	The donkey is reading a book, and the boy is looking at him reading a book, and he wants to learn.
48	Telma	Ok, so HE is reading the book. The DONKEY is reading the book. Did you sign your name?
49	Zunairah	Yeah.
50	Telma	Oh, yeah, you did! So let me just do like this. Thank you. A bit closer. Thanks. ((We can hear the camera clicking each time a photo is taken)) ... Who else? Ok, let me go there. Did you sign your name?
51	Ali Baqir	Yes, miss.
52	Telma	Ali, right?
53	Ali Baqir	Yeah.
54	Telma	And he's blind, you said?
55	Ali Baqir	Yeah, he can't read.
56	Telma	He can't read. But is he blind, or no?
57	Ali Baqir	He is blind.
58	Telma	You think that he's blind
59	Ali Baqir ((loud, vividly))	And he said "I need a donke:::y!!!"
60		((laughs))
61	Telma	And why does he need a donkey?
62	Hameed	To read for him.

63	Telma	To read for him?
64	Children	Yeah.
65	Telma	Did you sign your name? "Aleyna", right?
66	Aleeza	Aleeza.
67	Telma	Aleeza. Can you explain to me?
68	Aleeza	The donkey is reading the book.
69	Telma	Oh, he is reading the book for... for himself.
70	Aleeza	Yes.
71	Telma	Ok, can I take a picture of it?
72	Aleeza	He likes to know his facts.
73	Telma	It's getting shadow... huh... Do like this, I'm not going to take of your... Here, like this, yes, thank you.
74		((By "getting shadow" I meant I was projecting my own shadow over the drawing while photographing, due to the lights in the ceiling. We keep hearing the clicking sound))
75	Telma	Did you sign your name?
76	Amnyaan	Yeah.
77	Telma	Oh, you didn't finish, right? Oh, you did! Here. "I can't read".
78	Zaheen	"I can't read. Oh, no!"
79	Telma	Can you sign your name here too?
80	Khalid	Miss, did you see my glasses?
81		((I look at Khalid and instead of his own glasses, he is wearing mine, which I had left over the table,))
82	Telma	Oh! ((laughing out loud))
83		((Children realize what Khalid has done and laugh out loud too))
84	Telma ((still laughing))	Are you short-sighted or no? Mine are very strong, aren't they?
85	Khalid	Yeah, sure (a lot big)
86		((I recover my glasses and continue taking more pictures))
87	Telma	Can I take a picture of it? Oh, I didn't take one of yours.
88	Ali Baqir	I need a donke:::y! A donkey for ()

89	Aleeza	A donkey for you::::!
90	Ali Baqir	Alo! Alo!
91	Telma	I'm going to give a paper for you.
92	Munir	Miss, what about the tape recorder?
93	Zunairah	I left at home.
94	Telma	Oh, you left at home? It was by accident, huh? It was not important, then.
95	Zunairah	Yeah.
96	Telma ((laughing softly))	No, not important? Are you sure?
97		((laughs))
98	Ali Baqir and Khalid	"Brazil, Brazil...!" ((singing to Aquarela do Brasil tune))
99	Zunairah	Because I packed it but I woke up really really late, and I got out really really late...
100	Telma	So you got late here. And Amnyaan, can you explain to me your drawing?
101	Amnyaan	This is the donkey's CV.
		((Her drawing showed the donkey's CV with his favourite mountain {Everest}, fave colour {blue}, fave flower {daisy}))
102	Telma	Oh, this is the donkey's CV? Oh, interesting! And the donkey is nine years old?
103	Amnyaan	Yeah, and his favourite flower and his favourite mountain...
104	Telma	Let me take a picture of it..... Can you hold it like this? ((I ask her to hold the drawing in front of her, so I can take a picture of her holding her drawing without showing her face))
105	Khalid	Miss, can I have some water?
106	Telma	((to Khalid)) Quick, ok?... ((to Amnyaan)): Thank you. ((to Tom)): What about you, Tom? Did you finish yours?
107	Tom	I finished it.
108	Telma	Can you explain to me?
109	Tom	So, there's a boy, and he... I didn't get time, but... this boy... he doesn't have a house, he's supposed to be outside...
110	Telma	He is in the streets...
111	Tom	And he's thinking about a donkey... and there's the CV for

		the donkey, so he can read stories to him, and mountain, and the donkey is saying "Hi", so... it's all...
112	Telma	Oh, yeah, the donkey is talking to him.
113	Tom	Yeah. But it's, like, this is in his head. All of that is in his head.
114	Telma	Ah, okay, he is imagining all these things.
115	Tom	Yeah.
116	Telma	Can you put your name, so when I take a picture I know it's yours?
117	Tom	I'll put it here.
118	Zaheen ((to someone, in the background))	I couldn't draw a donkey. It's the hardest thing ever.
119	Amnyaan	Zunairah, can I see yours?
120	Telma ((to Zaheen))	I didn't take a picture of yours, did I? I did take? ... ((to Tom)): Thank you, very good!
121	Khalid	Miss, can I draw one now?
122	Telma	I'm sorry?
123	Khalid	Can I draw one now?
124	Telma	Oh, no, do for tomorrow. Tomorrow I can take another one. Because now we have to close our books...
125	Munir	Can we draw? What are we going to do today?
126	Telma	We're going to do another poem.
127	Ali Baqir	Miss, is it your poem?
128	Telma	No, it's not my poem.
129	Some children	A::::h!
130	Telma ((to Ali Baqir, who had taken possession of the recorder))	You have to leave it there, so everybody can... It's recording, so, please, leave it here so everybody's voice can be recorded, ok?
131	Ali Baqir	Ok.
132	Aleeza ((loud))	Next poem! Poem! Poem! Poem! Poem!
133	Telma ((laughing))	Ok.
134		((children talk while I arrange the sheets of poems))
135	Aleeza	Khalid, stop swearing!

136	Khalid ((kind of singing))	I didn't swear...
137		((children laugh))
138	Aleeza	All the girls in this room are (being rude).
139		((for a few seconds they seem to make noise just for the fun of making noise))
140	Telma ((to the group))	Did you bring your name? Do you have the name? ((referring to the 'name badge' they had written the day before, to identify themselves so I could learn their names))
141	Telma	Please, let me explain some things, so everybody keep silence.
142	?	Yeah...
143	Telma	I'm going to give again a paper for you, for those of you who don't have the name.
144	Avivah	Mine is in my classroom.
145	Munir	Mine broked.
146	Hameed	Mine broked.
147	Aleeza	Mine is at home.
148	Telma	Ok, I'm going to give one of these to you... ((handing them new pegs for affixing their name badges on their shirt))
149	Children ((joyfully))	Yea:::h!!!
150	Telma	There's one for each one of you.
151		((they talk excitedly))
152	Telma	Which one do you want?
153		((noise))
154	Telma	No, sit down, I'm going to give one to all of you. What do you want?
155	Hameed	Huh... the reindeer.
156	Telma	Ok, the reindeer.
157		((noise while giving out the wooden pegs decorated with Christmas motifs: reindeer, Santa Claus, and a little bird))
158	?	Cha-caw!
159	Khalid	Miss, I want Santa!
160		((noise))

161	Telma 10'38"	Tom, which one do you want? I have reindeers and the little bird.
162	Tom	I can have the reindeer, please.
163	Telma	Do you want the reindeer?
164	Tom	Thank you.
165	Telma ((to the group))	Alright, so put your name again...
166	Khalid	Miss, where should I write my name?
167	Telma	I'm going to give you a piece of paper so you can write your name... but you don't... huh...
168	Hameed ((completing my thought))	Don't lose it!
169	Telma	I mean, don't take too long to do this because we have to start the...
170	Aleeza ((completing my thought))	Poem!
171	Telma ((I hand them pieces of paper cut in squares))	the poem, yeah. Can you pass around? You pass around there? You have already one there. You have yours...
172	Tom	Telma, I'm ok with mine.
173		((they are choosy about the colour and it takes them a while to write their names))
174		((they write their names, talk about games and sing different things, including 'Brazil, Brazil', to the tune of "Aquarela"))
175	Telma	Ok everybody, did you finish putting the name? Let's start?
176	Children	No! No...
177	Telma	While you're writing your names, I want to make a question. You can answer the questions while you're doing the names? We did a poem yesterday but I didn't ask you what you think of poems. What is a poem? Do you know what a poem is?
178	Children	Yes!
179	Telma	How can you explain what is a poem? ((children raise hands to answer, so I address them)) Ok, Amnyaan, and then you ((pointing to Tom)). Amnyaan?
180	Amnyaan	A poem... a poem sometimes rhymes. ..
181		((some of them kept talking))

182	Telma	Sh:....
183	Amnyaan	A poem is, like, there's lots of different types of poems, but some of them rhyme and some of them, like, don't... Also, one type of poem is, like, if you write a poem about bullying, then you start, huh, you do "bullying" like B-U-L-L-Y-I-N-G, and then you write something that begins with the B...
184	Telma	Ok, yeah, that's a kind of poem and that doesn't need to rhyme. Tom, what do you want to say?
185		
186	Tom	There's different types of poems, like...
187	Ali Baqir	Cyber bullying poems...
188	Tom	...where you write words, like Amnyaan said, words that you, let's say, "star", you have S-T-A-R, then what's about it, and then you can have different types of poems that can make you feel different types of things...
189	Telma	Yeah...
190	Khalid	Miss, have you watched football Brazil?
191	Telma	Huh...After... When we're doing the drawings, we can talk about other things, but while we're doing the poems, let's talk about the poem?
192	Zunairah	Yeah, let's start the poem!
193	Telma	We do the poem, and then afterwards we can talk about other things.
194	Hameed	Miss, can I go to the toilet?
195	Telma	Ok, go very quick.
196	Ali Baqir	Miss, after can you (sign us all) because yesterday... ()
197		((There's some chair pushing and I could not hear Ali Baqir when he was speaking))
198	Telma	Don't do much noise ((to Avivah)): And you wanted to say something, didn't you?
199	Avivah ((very soft))	A poem is, like... they don't have much a story... but they're like, sort of... each one is, like, about something... a story. ..
200		((Khalid starts singing while Avivah is explaining))
201	Telma	Sh:::, Khalid. Respect your friends, please. Like, when one is talking, wait and listen to her and...
202	Ali Baqir	Miss, it's a group discussion.

203	Telma	It's a group discussion, so you have to listen to your friends and do collaborative workI'm sorry?
204	Ali Baqir	Miss, water...
205	Telma	Do you want to drink water? I don't have here.
206	Ali Baqir	Miss, can I go downstairs to drink water?
207	Tom	Yeah, downstairs.
208	Telma	But it has to be very quick. We're starting the poem, already.
209	Aleeza ((about her own name badge))	Can I make another one?
210		((At this time, there's kind of a constant noise due to their pounding the pen on the paper to 'decorate' their name badges with dots))
211	Telma	Yeah, but we're going to start the project Ok, we were talking about poems and you said that they can rhyme or not rhyme, what do you think of the poem of yesterday? Did it rhyme or not?
212	?	No.
213	Tom	I think...
214	Munir	It did not rhyme. It was more about...
215	Tom	Yes, it does!
216	Telma	Does it rhyme, Tom?
217	Hameed	Yeah, it does!
218	Tom	"The boy 'who' would like a donkey..."
219	Hameed	'Walk' and 'talk'.
220	Tom	"...to take for a walk, a gentle little donkey, not one who runs along or jumps but who knows how to talk", so 'walk' and 'talk'...
221	Telma	'Walk' and 'talk' rhymes, yes, very good.
222	Telma	Are there any other rhymes?
223	Hameed	'Say' and 'way'.
224	Telma	'Say' and 'way'.
225	Hameed	'Imagination' and 'ocean'.
226	Telma ((to Hameed, about 'imagination' and 'ocean'))	Yeah, it does rhyme a little, doesn't it? It's not a perfect rhyme, but it rhymes a little, huh?

227	Tom	Yeah.
228	Telma	Is there anything else?
229	Tom	Yes, I said 'stories', donkeys'
230	Telma	Oh, ok, 'stories' and 'donkeys', and what else did you say, Hameed?
231	Tom	'Way' and 'say'.
232	Telma	'Way' and 'say', yeah, Hameed had said that.
233	Hameed	'Say' and 'way'. ((corrects the order in which the words appear in the poem))
234	Telma	Something else? Not this one? ((pointing to the 4 th stanza)) This one is 'garden' and 'them'.
235		((Children who had gone out to drink water enter the room short of breath after running back))
236	Telma	Ok, now can we...? ... Ok, so a poem can rhyme or not rhyme, and we can have different types of poems, right?
237	Ali Baqir	Yes.
238	Telma	Ok, so we're going to do another one, and I'm going to play...
239	Tom ((completing my thought))	Your friend!
240	Telma	Yeah, my friend who recorded.
241	Aleeza	Now the red, please.
242		((Children kept decorating their name badges while we were discussing their take on poetry, so some of them are still talking about colouring pencils.))
243	Telma	So, before we start, I need you to stop doing what you're doing now, and give me back the pens... because we have to focus... Did you finish?
244	Aleeza	Yes, I've finished.
245	Telma	Don't forget to put your names on your... on your...
246	Hameed ((completing my thoughts))	Shirts!
247	Telma	Yeah, your shirts or your dress or...
248	Khalid	Ok.
249	Telma	Ok?

250	Munir	Hurry up!
251	Ali Baqir	Miss, I'll go get glue, do you have glue?
252	Telma	Not now. After. We're not drawing now. I need you to close your books, now. Close your books and let's focus on the poem, now. Ok? So I'm going to ask you to pass the poem around, some here and some there ((I give some sheets to one side of the table and some to the other side)).
253	Tom	Take one and pass around.
254	Telma	Yeah, take one and pass the others round. I have two more to give you.
255	Zaheen	"Girls at the window".
256	Khalid ((almost yelling))	Oh, you don't do that! Munir, give me the poems! ((Munir skipped him by not giving him a copy of the poem))
257	Telma	Oh, I have two more here. Do you have here?
258	Khalid	()!!! ((mad at Munir, says something in Arabic))
259	Telma	Ok. Alright, so...
260	Ali Baqir	"Arabella would open the window. Caroline..."
261	Telma ((to Avivah))	Oh, you didn't get one?
262		((I go round to give a poem to Avivah; Ali Baqir kept reading aloud))
267	Ali Baqir	"... and Maria would smile from ear to ear: 'Good morning, dear!'"
268	Khalid	Miss? Can I have one of this?
269		((Khalid asks for a little peg I had given them the day before to fasten their name badge to their uniform. The pegs were too little and broke easily, so I had bought wooden ones, inadvertently with Christmas motifs, which I had just given them. For some brief moments (5 seconds), many children speak at once, creating a noisy 'chaos'))
270	Telma	Yeah?
271	Munir	He's put it in his pocket.
272	Khalid ((he meant the peg I'd given the day before))	Just like Amnyaan's. Just like Amnyaan's.
273	Telma	Oh, I don't have that.
274	Munir	He's put it in his pocket, I've seen it.

275	Telma	Use the one that I gave you today, because I don't have those anymore.
276	Khalid	Really?
277	Telma	They were very fragile and they broke.
278	Munir	It's in his hand.
279	Telma ((to Khalid))	You want the golden one, right? It broke. Almost everything broke because they were very fragile.
280	Khalid	O:::h, no:::....!
281	Munir	It's in his hand, miss.
282	Khalid	Don't lie!
283	Munir	I just see it!
284	Telma	Ok, don't fight. If you two keep fighting, I'll have to move you away from each other.
285	Munir	Okay.
286	Khalid ((laughing))	Ok, ya habib.
287	Telma	Ok, so let's start. Read silently first, and then I'll put the...
288	Munir	Your friend!
289	Telma	My friend, that's recorded.
290	Khalid	Miss, can we read it as well?
291	Telma	Yes, after you listen to it, you're going to do your own reading, ok?
292	Khalid	Ok, miss. Telma.
293	Telma	Telma ((laughs))
294		((they read in a low voice, but not really silently))
295	Khalid	Ok. Sh:::....!
296	Ali Baqir ((at hearing Khalid's hush, raises his voice a little))	"Arabella would open the window, Caroline would pull up the blinds, and Maria would smile..."
297	Telma ((low))	Sh:::.... Silently.
298		((Khalid and Ali Baqir continue reading at the same fake-hushed tone: "And Maria would smile from ear to ear. Good morning, dear"))
299	Telma	Ali... Silently.

300		((he lowers his voice, but keeps an audible tone: "Arabella was the prettiest girl..."))
301		((children laugh softly when he finishes))
302	Telma	Ok, let's listen to it?
303	Telma	You don't like to put your name on your shirt?
304	Zaheen	I can't because I've put the scarf on.
		((Zaheen wears a long hijab, covering head and shoulders))
305	Telma	Ah, ok, yeah, and you can't put on the scarf. Ok, thank you.
306	Ali Baqir ((kind of loud))	"And Arabelle would smile from ear to ear:.....r..."
307	Telma	Okay, we're going to listen to it one time, and then if you want to listen one more time, it's ok.
308	Khalid	Yes! It's okay.
309	Audio recording	"Girls at the window. Arabelle would open the window. Caroline would pull up the blinds. And Maria would smile from ear to ear: 'Good morning, dear!'"
310		((some children join the recording and start reading aloud along with the verse 'Arabelle was the prettiest girl'))
311	Children along with the recording	"Arabelle was the prettiest girl. Caroline had the cleverest mind. And Maria just smiled from ear to ear: 'Good morning, dear!' We will miss each girl at the window, they will always be on our mind: One who was called Arabelle, another who was called Caroline."
312		((suddenly they stop reading aloud and keep quiet, just listening to the recording))
313	Recording	"But our heart's deepest longing is Maria, Maria, Maria, who used to greet us so lovingly: 'Good morning, dear!'"
314	Ali Baqir	"Good morning, dear!"
315	Khalid	Good morning, ya habib dear!
316	Telma	How do you like that? Do you want to listen again or let's do our reading now? Let's do our reading?
317	Khalid	Okay.
318	Aleeza and Tom	Again, again, again.
319	Telma	Again? Once more?
320	Aleeza and other children	Again.
321	Telma	Ok, once more.

322	Audio recording	"Girls at the window".
323	Telma	Let's listen without talking?
324	Recording	"Arabelle would open the window. Caroline would pull up the blinds. And Maria would smile from ear to ear: 'Good morning, dear!' Arabelle was the prettiest girl. Caroline had the cleverest mind. And Maria just smiled from ear to ear: 'Good morning, dear!' We will miss each girl at the window, they will always be on our mind: One who was called Arabelle, another who was called Caroline. But our heart's deepest longing is Maria, Maria, Maria, who used to greet us so lovingly: 'Good morning, dear!'"
325		((They did not read aloud, but 'acted' the poem with gestures (especially Ali), miming the scenes and 'dubbing' Maria's line "Good morning, dear"))
326	Telma	Okay.
327	Tom	Yey, how fun! I mean...
328		((children applaud, clapping hands))
329	Ali Baqir	Good morning, dear!
330	Khalid	Good morning, ya habib!
331	Telma	It seems that you had fun. You were acting. So I think you're going to like to do it. Who wants to start?
332	Ali Baqir	Yey!
333	Munir	() so, miss, can we go this way?
334	Telma	Yeah, let's go this way.
335	Ali Baqir	No, no, no, I want to go that way.
336	Telma	Why?
337	Khalid	No, miss, no, miss...
338	Munir	This way, this way.
339	Telma	I'm going to do the title, and then we go this way ((where Munir had pointed first)). And then, when it finishes, we start again, alright? So, Hameed, you say the first stanza, ok?
340	Khalid	Miss, after we finish, can they go round as well?
341	Telma	Yeah.
342	Ali Baqir	Miss, can we read it two times?
343	Telma	Yes.

344	Ali Baqir	Yes!
345	Telma	"Girls at the window". So Hameed, it's your time.
346	Hameed	Arabelle would open the window.
347	Munir	Caroline would pull up the blinds.
348	Khalid	And Maria just smiled from ear to ear: 'Good morning, dear!'
349	Ali Baqir ((excited))	Caroline had the cleverest mind!
350	Zunairah ((whispers to Ali, correcting him))	"Arabelle was the prettiest girl".
351	Telma	You missed Arabelle.
352	Ali Baqir ((excited))	Arabelle was the prettiest girl!
353	Aleeza	Caroline had the cleverest mind.
354	Zaheen	And Maria just smiled from ear to ear: 'Good morning, dear!'
355	Amnyaan	We will miss each girl-at-the-window, they will always be on our mind: One who was called Arabelle, another who was called Caroline.
356	Tom ((soft))	But our heart's deepest longing is Maria, Maria, Maria, who used to... who used to greet us so lovingly: 'Good morning, dear!'
357	Hameed ((forgetting that it was Zunairah's turn))	Arabelle would open the window.
358	Children	No, no..!
359	Telma	You forgot...
360	Aleeza	What the hell?
361	Zunairah	Arabelle would open the window.
362	Avivah	Caroline would pull up the blinds.
363	? ((whispering))	Hameed ...
364	Zunairah	Finish this one.
365	Hameed	And Maria would smile from ear to ear: 'Good morning, dear!'
366	Munir	Arabelle was the prettiest girl.
367	Khalid ((loud))	Caroline had the CLEverest MI::nd!
368	Ali Baqir ((stands up, and opens his arms,	And Maria just smiled from ear to other ear! Ok?

	dramatically))	
369	Children	((laughing out loud))
370	Telma ((to Ali))	And what did she say? She smiled from ear to ear..?
371	Ali Baqir	She greeted everyone so lovingly: 'Good morning, dears!'
372	Aleeza	We will miss each girl at the window, they will ALWAYS be on our mind...
373	Khalid ((whispering))	Miss, can we do again? Can we do again?
374		((I nod 'yes'))
375	Aleeza	One who was called Arabelle, and another who was called Caroline.
376	Zaheen	But our heart's deepest longing is Maria, Maria, Maria, who used to greet us so lovingly: 'Good morning, dear!'
377	Ali Baqir	Maria just smiled from ear to ear!!
378	Telma	Okay, let's do one more time, then?
379	Children	Yey!!!
380	Telma	But when finishes, finishes, ok?
381	Khalid	Okay, miss (Ma).
382	Amnyaan	Arabelle would open the window.
383	Tom	Caroline would pull up the blinds.
384	Zunairah	And Maria would smile from ear to ear: "Good morning, dear."
385	? ((whispering))	Avivah..!
386	Avivah	Arabelle was the prettiest girl.
387	Hameed	Caroline had the cleverest mind.
388	Munir	And Maria just smiled from ear to ear: "Good morning, Ali".
389	Children	((laughter))
390	Khalid ((loud, changing to a tiny voice at 'Caroline'))	We will miss each girl at the window! They will always be on our mind! One who was called Arabelle! And another... and another who was called... Caroline!
391	Children	((laughter))
392	Ali Baqir ((stands up, and acts dramatically))	But our heart's deepest longing is MARIA! MARIA! MARIA!

393	Children	((laughing out loud))
394	Ali Baqir ((still in a dramatic tone, raising his voice on 'lovingly'))	who used to greet us so LOVINGLY!: 'Good morning, DEAR!'
395	Children	((laughing out loud))
396	Munir	But our heart's deepest longing is Maria, Maria, Maria...! who used to greet us so::: lovingly! 'Good morning, dear!'
397	Telma ((after they quieted down a little))	Ok, that was a very nice reading that you gave. So... you had fun! Do you think it was a funny poem or not so funny? What do you think?
398	Ali Baqir	Miss, I made it funny, I made it funny!
399	Telma ((to Aleeza who had raised her hand))	Aleeza?
400	Aleeza	It was a rhyming poem.
401	Amnyaan	Yeah.
402	Telma	Is it a rhyming poem? Where does it rhyme?
403	Munir ((low voice))	It doesn't.
404	Amnyaan	Lovingly...
405	Aleeza	'Dear' and 'ear'.
406	Ali Baqir	I made it the funniest ever. Miss, I made it funny.
407	Telma ((to Zaheen, who had raised her hand))	Huh... Zaheen?
408	Zaheen	It says: "And Maria just smiled from ear to ear: 'Good morning, dear'". 'Ear' and 'dear'.
409	Telma	So, 'ear', 'dear' and 'Maria'? They rhyme?
410	Zaheen	No. 'Ear' and 'dear'.
411	Telma	'Ear' and 'dear', ok. And are there other rhymes besides 'ear' and 'dear'?
412	Tom	Yeah, 'Maria', as well. The way is pronounced, "Mareea". And "ea", and "dea".
413	Telma	It sounds like the same? Ok, I think so too. Amnyaan, what do you want to say?
414	Amnyaan	It says here in this...
415	Ali Baqir	Miss?

416	Telma ((to Ali))	Just a minute.
417	Amnyaan	It says here, "One who was called Arabelle, another who was called Caroline". Oh, not that one, the other one. Oh, here: "But our heart's deepest LONGING is Maria, Maria, Maria, who used to greet us so LOVINGLY..."
418	Telma	Oh, 'lovingly' and 'longing'? Yeah...?
419	Khalid	Miss? I made it so funny...
420	Telma	Ok, Khalid.
421	Khalid	Like, to shout the poem!
422	Telma	Yeah, but...
423	Ali Baqir	I don't think it was funny. It wasn't funny, but I made it funny.
424	Telma	You don't think it's a funny poem, then.
425	Ali Baqir	It is funny, yeah, but I made it more funny.
426	Khalid	Miss? I like this one: "We will miss each girl-at-the-windOw, they will always be on our MIND, one who was called Arabelle, and another who was called CaroLINE"
427	Telma	You like that part?
428	Khalid and Ali Baqir	Yes.
429	Telma	And you think it rhymes, 'Caroline' and 'mind'? Or no, not really?
430	Children ((various))	Yeah.
431	Tom	They do, they do.
432	Telma	Tom, do you think it rhymes?
433	Various children	Yeah.
434	Munir	Yeah, I think it's a rhyme.
435	Telma	Avivah? You don't think it rhymes? No?
436	Avivah ((speaks too soft, almost unintelligible))	Huh... 'dear' and 'ear' ... 'Caroline' and 'mind'...
437	Telma	They rhyme a little, but not so much. It is a rhyme, but it's not a perfect rhyme. But it's a rhyme Yes, Tom?
438		((some of the children engage on a side conversation))
439	Tom	I think this is a bit more, like, sad, because it says 'our heart's deepest longing', so we will always remember when they pass

		away...
440		((children keep on talking noisily))
441	Telma	Do you think they passed away? ... Please, huh... Girls, everybody. It is supposed to be a group work, so you have to pay attention to your friends... He is saying that he thinks that they passed away, so you should be paying attention, to say if you agree or not, so...
442	Ali Baqir	Yeah, miss, I agree.
443		((children speak apologetically for a moment, then sort of quiet down.))
444	Telma	Wait... wait...
445	Tom	Well, our heart's deepest longing, it's like... we are going to remember them.
446	Telma	You're going to remember them.
447	Tom	If you remember something, and sadly they pass away, you'll always remember it, so I think it might be a bit sad.
448	Telma	So you think it's a bit sad because you think they passed away.
449	Tom	Yeah, and the way they say this.
450	Khalid	Oh... mister!
451	Telma	Ok ... Well, I think it was Amnyaan first, and then you, and then the girls ... Ok? Amnyaan?
452	Amnyaan ((she emphasizes 'used to'))	Hmm, I have two reasons... I agree with Tom because it says 'who USED TO greet us so lovingly'
453	Telma	So they don't greet anymore?
454	Amnyaan	Because, like, if they passed away, then they wouldn't be able to.
455	Aleeza	They wouldn't do it.
456	Avivah	And Caroline, it says, 'WOULD open the window'
457	Telma	"Would open the window". You mean it's past, it's not present, it's past...
458	Amnyaan	And also I don't think (it rhymes), like, it sounds like it rhymes, but it doesn't.
459	Telma	You don't think it rhymes really.
460	Amnyaan	No, it sounds like it, but...

461	Telma	Ok, now it's his turn and then the girls... I'm sorry?
462	Khalid	Miss?
463	Telma	And then you. Ok. So... Munir?
464	Munir	I think they moved to... another country.
465	Children ((gasping))	O:::h!
466	Telma	Oh, that is a possibility! They can have moved to somewhere else, not passed away.
467	Hameed and Munir	Yeah.
468	Telma	You think they moved to another country?
469		((Khalid and Ali Baqir were kind of roughhousing))
470	Telma ((pronounced her name wrong))	Yes, it's a possibility. Ok. "Alaisa"?
471	Munir ((emphasizing the "ee" sound))	Aleeza!
472	Aleeza	I was going to say what Munir was going to say, maybe they moved to a different country and they don't want to come back.
473	Munir	Yeah, yeah, they never came back.
474	Telma	And they never came back, so people... someone is missing them.
475	Munir	Yeah.
476	Telma	And you think the same, Zaheen?
477	Khalid ((soft, I only heard it when I was transcribing))	Miss Telma?
478	Zaheen	I think the same and... huh... it's written in the past tense as well.
479	Telma	Oh, yeah, it's written in the past tense, yeah!
480	Zaheen	And hasn't got any "Is"...
481	Telma ((inquiring tone))	And hasn't got...? I'm sorry?
482	Zaheen	"Is", or like...
483	Ali ((whispering to the tune of Aquarela do Brasil))	"Brazil..."

484	Telma	"Eyes"?
485	Zaheen	If had anything to do with first person, then you would have "I"s...
486	Telma ((finally realizing that she meant "I" as 'me', not 'eyes'))	A::::h! Yeah, it's not first person... Ah, okay.
487	Ali Baqir ((singing softly to the tune of Aquarela do Brasil))	Brazil, Brazil...
488	Zaheen	And as Zunairah says, "Maria would smile from ear to ear, good morning dear", it rhymes 'ear' and 'dear'...
489	Telma	I'm sorry?
490	Zunairah	That's what I said.
491	Telma	Huh... Repeat because I didn't understand, sorry.
492	Zaheen	'Ear' and 'dear' rhyme, that's what I think.
493	Telma	Ah, ok, so 'Maria' rhymes with 'ear', that's what you said. And you said something else?
494	Zaheen	No, 'dear' rhymes with 'ear'.
495	Telma	Yes, it rhymes, that part rhymes, right? And do you think...? What else?
496	Tom	I'd like to say... it used to say... it says huh... 'just', and like, all of these words in the past, and "Maria just". It is not Maria IS smiling ((emphasizes 'is')), it's like 'eds' and it's the end. Just past tense.
497	Telma	She just 'smiled', it's past too, so she...
498	Khalid	Is it past tense?
499	Telma	It is past tense, isn't it?
500	Tom	She used to do this. So she used to do it, she is not doing it now.
501	Khalid ((at the same time as Tom))	Miss?
502	Telma	She is not doing it now. So that is what made you think that she passed away.
503	Tom	Yeah.
504	Telma	But Munir said that she could have moved... Do you agree? It's a possibility, huh?

505	Tom	But the girl... they could do that exactly the same, saying to anyone "Good morning, dear", and they could do that in a different country...
506	Khalid	Miss?
507	Telma	They can do in a different country... ((to Khalid)) Yeah...?
508	Khalid	My () is gone...
509	Telma ((to Khalid))	I'm sorry?
510	Khalid	My Santa is gone.
511	Munir	It's in his pocket, miss.
512	Khalid	No, it is not.
513	Ali Baqir	Miss, I promise it is not.
514	Telma ((to Aleeza, who had raised her hand))	Aleeza, do you want to say something?
515	Aleeza ((she starts and stops mid-sentence))	Maybe she faked her death to move to another country, because maybe the people around where she... ((she just stops))
516	Telma	Maybe she faked her death? What made you think that? ... She pretended to be dead to move to another country?
517	Munir	Oh, yeah, miss, because she probably...
518	Aleeza	Yes. She faked her death but she is living in another country.
519	Telma	She faked.
520	Aleeza	Yes, her death was faked.
521	Telma	Yeah, but why would she do that? She can't move without faking her death?
522	Ali Baqir	No, miss, she faked her death because she was fed up of seeing everyone and saying "Good morning, dear"
523	Telma	Oh, you think she was not sincere?
524	Ali Baqir	Yeah.
525	Aleeza	Maybe she was fed up with the people and did not like them.
526	Telma	Oh, she was fed up with the people and wanted to move away but she didn't have the courage to say "I don't like you" and that's why..?
527	Tom	That's a bit dramatic.
528		((laughs))

529	Ali Baqir	She did not want to say "Good morning, dear! Good morning, dear!"
530	Telma	So you think that she was not sincere..?
531	Ali Baqir	No.
532	Telma	You think that Maria was not sincere saying...?
533	Ali Baqir	Yes, because she did not like people, she just likes herself.
534	Telma	Why? What makes you think that?
535	Khalid ((speaks at the same time as I do))	Miss, I can't find my Santa.
536	Ali Baqir	Because she faked her death, and she moved away to a different country...
537	Hameed	Yeah.
538	Zaheen ((starts and stops mid-sentence))	Maybe people didn't like her... huh... maybe people wanted to...
539	Amnyaan	I think she died.
540	Telma	It's strange because... but Munir... huh... Just a minute, because he had raised his hand first, before you, and... Right? ((to Munir)) Or you forgot what you were going to say? ((laugh)) It took so long that you forgot?
541	Munir	I'll say when I remember.
542	Khalid	Miss, I need this. ((speaking at the same time as Munir, and showing a peg when saying "this"))
543	Telma	Khalid, I gave you one. I know I did.
544	Khalid	But I don't know where it is, someone took it.
545	Telma	Let's talk about the poem, and when we're drawing I can find it for you.
546	Khalid	Ok.
547	Munir	Are we gonna draw something?
548	Telma	Yes, we're going to draw.
549	Khalid	Yes!
550	Ali Baqir	Yes!
551	Telma	Right after, so let's... Five more minutes talking and then we draw, ok? ((to Tom, who had raised his hand)) Tom?
552	Tom	I just want to say that... huh... whatever... If they moved to

		another country or she didn't really mean it saying any of this, she wouldn't... they wouldn't mention it, they would just say... They wouldn't say that, they would just say good morning to myself, they would be by myself, they wouldn't go 'good morning', 'good morning', they wouldn't do that...
553	Telma	They just wouldn't do that.
554	Tom	They died and they were happy when they did it.
555	? ((whispering, in a side conversation))	I got a reindeer.
556	? ((whispering))	I got Santa.
557	Tom	Because they passed away, I think.
558	Telma	Ok.
559	Tom	I don't understand why people think that they faked their death. They "would pull down the blinds", they worked as a team as well: Arabelle, Caroline, and Maria.
560	Telma ((revoicing))	So they worked as a team... one did something, another did something else...
561	Tom	And the other one says good morning.
562	Telma	Yeah, that's interesting.
563	Ali Baqir	One was pretty, one was clever...
564	Telma	And another one, what? What was Maria like?
565	Ali Baqir ((kind of upset))	Miss, I think they faked their death because it's a fake story, and they faked their death because they are fed up with pulling the blinds up, opening the window, and (faking something pretty...)
566	Aleeza	She is tired of working for everyone, like, they should do themselves because it's their work, and they are making her do it...
567	Telma	So you think they were working for other people and got tired...
568	Aleeza	And making her do stuff that she didn't want and that it was bad stuff...
569	Telma	Ah, I see... And what do you want to say, Amnyaan?
570	Amnyaan	I don't agree with Ali when he said that nobody liked... that she wasn't nice to people, like, and they never liked her and that's why she faked her death and moved to a different country, because everyone seemed to like her and...

571	Ali Baqir	But she didn't like THEM..!
572	Amnyaan	I know, but, it says... it seems in here that she is, like, very nice and kind, because it says "Arabelle was the prettiest girl", and it's, like, someone else is saying that.
573	Telma ((revoicing))	Someone else is saying that about them.
574	Amnyaan	And it says "We will miss each girl", so that means they will miss her as well.
575	Telma	Huh... Hameed had raised his hand before... Did I say your name correctly? Ok, so Hameed first, and then you, and her. Hameed?
576	Hameed ((he speaks very soft))	I don't think they faked their death, I think they split up because they had different personalities...
577		((Khalid and Ali Baqir kept being noisy with 'hand games' and side talking while Hameed was speaking))
578	Telma ((to Khalid))	Can you, please, Khalid, stop with that, because I can't listen to him. ((to Hameed)) Can you repeat again, a little bit louder?
579	Hameed	Maybe they split up instead of faking their death...
580	Telma	Oh, they split up...
581	Hameed	Just because they have different personalities, one was the prettiest girl, and one had the cleverest mind, and one would say "Good morning".
582	Telma	So you think that they had different personalities...
583	Hameed	They had different personalities and they went fighting and they split up.
584	Telma	Ok, so... Did you listen to... Pay attention. ((to Khalid and Ali Baqir)): He is talking and you were talking over him. He said that he thinks that because they have different personalities, maybe they split up, and each one went to a different place.
585	Munir	Yeah.
586	Ali Baqir	They started fighting...
587	Telma	It's a possibility, too, but...
588	Munir	They started fighting...
589	Telma	Do you think that they are related, the three girls?
590	Children	Yeah, they are sisters.

591	Telma	Do you think they are sisters?
592		((some children engage in side conversations))
593	Telma	Please, Ali, quiet down because other people are talking...
594	Hameed	Miss, they are twins...
595	Telma	I'm sorry?
596	Hameed	They are, like, sisters... I think they are sisters.
597	Telma ((first to Hammed, then to Tom))	You think also that they are sisters? ((to Tom, who had raised his hand)): Tom, what do you think?
598	Tom	I think that the author is trying to teach us... some things you must enjoy with the time that they're in, like, when they're gone you got to live with what has happened.
599	Telma	So, again, the first sentence that you said, I didn't understand... Shh... Let's listen to your friends... ((sigh)) It's the tenth time I say that, please.
600	Khalid	Ok, fine.
601	Ali Baqir	((says something in Arabic that sounds like "abarus!"))
602	Telma	Tom, you said that you think it's a lesson that they are teaching us?
603	Tom	I think that the author is using this as a lesson, so in the time that they are alive, you got to enjoy it, but when they pass away, and you regret it...
604	Telma	Oh, I see.
605	Tom	So it's like "Have fun while it lasts".
606	Telma	Yeah, ok, it's possible, too. Aleeza ((had raised her hand)), what do you think? Do you agree with him? Or you are going to say something else?
607	Aleeza	Maybe they're all sisters and (faked) their death in the car, and then someone else, because maybe the people made them do bad things that they didn't want to do, and they might've been hitting them...
608	Telma	Oh... maybe they were being beaten up..? Is that what you say? They were being bullied? And they wanted to run away?
609	Zunairah	Maybe they were being threatened.
610	Aleeza	Yeah, maybe they were being threatened...
611	Telma	Oh, being threatened by...?

612	Aleeza	Yeah, and they told them not to tell anybody else.
613	Telma	Oh, wow...! So you think that...
614	Aleeza	All of the sisters faked their death and went to a different country but no one else knew about it.
615	Avivah ((soft, not heard at the time))	The people would find out.
616	Telma	But they were being threatened by whom, because... does the poem say something like this?
617	Aleeza	I just think...
618	Telma	You just think that it's possible, ok.
619	Tom	Aleeza, the poem says...
620	Telma	Ali, and then you, ok? Ali?
621	Ali Baqir	Miss, () with Aleeza and...
622	Telma	I'm sorry? I didn't understand...
623	Ali Baqir	I don't agree with Aleeza.
624	Telma	Oh, you don't agree with Aleeza?
625	Ali Baqir ((almost yelling in the passage "stop fighting!" attributed to Maria))	I agree with Munir, they're probably... what's her name... they all split up, they had a fight, one said, "oh, I'm clever", one said "oh, I'm pretty", one said "oh, I'm called Maria", and then one said ("Don't worry about a thing") and then Maria just said "Stop fighting! Just split up!"
626	Munir	"Good morning, dear"
627	Children	Yeah, yeah.
628	Khalid	"Good morning, dear, and then stop!" And split up.
629	Telma	So you think that Maria would be... angry? Because she doesn't seem angry in the poem.
630	Avivah, Amnyaan, Aleeza	Yeah, she seems nice.
631	Tom	She seems nice and the people are happy about it. It says "Our heart's deepest longing" and "we will miss each-girl-at-the-window".
632	Telma	Yeah, if they were bad, they would not miss them, right?
633	Ali Baqir	They were not BAD, but they used to fight and then one day Maria just said "Oh, I don't care, I'll just go split up..."
634	Amnyaan	So you say 'Good morning, dear' and then split up?

635		((children get excited and start talking all at once))
636	Telma	Zunairah, yeah?
637	Children ((to Ali Baqir and Khalid))	Sh:....!
638	Telma	Ali, now, Khalid, you... Let's listen to Zunairah.
639	Zunairah	They probably didn't like school, or, like, they didn't like doing school work and then they wanted to, like, leave, so they went to different country because they didn't like the school in their country because they were, like, told to do everything and didn't want to do any of those things.
640	Telma	Ah, ok. People were bossy with them and they wanted to move away.
641	Zunairah	Like they said, they had to do something but they didn't want to do it, but they said "you have to do it, otherwise (we will tell a few...)"
642	Telma	So they went to another country, to go to college or something?
643	Ali Baqir	People bullied them and said "Go away!"
644	Zunairah	Because they didn't like school.
645	Telma	Now it's Hameed's turn because he raised his hand, yes, Hameed?
646	Hameed	I think the three of them are sisters because it says "they would open the window and pull up the blinds" that would mean they live in one house together...
647	Telma	Yeah... That makes sense because they are "Girls-at-the-window", huh? And it makes sense that they are living in the same house, right?
648	Hameed	Yeah.
649	Telma	So it's possible that they are sisters, yeah. Very nice! Do you want to say anything else or should we start drawing?
650	Children ((shouting))	Start drawing!!!
651	Telma	Tom, do you want to say something else?
652	Khalid	No!
653	Telma	No?
654	Tom	Not really.
655	Telma	Not really? ... ((to Aleeza, who had raised her hand)):

		Ok, Aleeza?
656	Aleeza	Maybe the three sisters did fake their death, but they didn't want anybody to know something...
657	Telma	Ah::! Maybe they did something that they wanted to hide from other people?
658	Aleeza	Yeah.
659	Telma	And they wanted to move away...? ((to Zunairah, who had raised her hand)) Yes, Zunairah?
660	Zunairah	Every day they kept being bullied... ()... so they wanted to leave and didn't tell anybody.
661	Telma	Yeah, maybe they just wanted to leave and...
662	Zunairah	And then they went to a different country.
663	Telma	Yeah, it's possible, too.
664	Munir	What are we going to draw?
665		((I place the box full of colouring pencils on the table, and children start to grab from it))
666	Telma	It's a drawing based on the poem.
667		((I turn around to get more drawing material, and Ali and Khalid almost get physical))
668	Children	Telma! Telma! ((calling my attention to Ali's and Khalid's behaviour))
669	Telma ((begging to Ali and Khalid, who were quarrelling))	Don't you do this...! I'm going to sit here((I sit on a chair between them to keep them from annoying one another)) Oh, look at this ((I spot the peg that Khalid had said it was missing)).
670	Munir	That's mine.
671	Khalid	That's mine!
672	Ali Baqir	No, that's mine!
673	Khalid	Miss, he actually broke my leg so hard ((laughing))
674	Telma	Guys, don't do this, we have colouring pencils for everybody.
675	Children	Yeah!!
676	48'50" to 49'10"	((Children start grabbing colouring pencils from the box. Some of them talk to each other, some of them sing, some talk to themselves. For a moment, there's just noise.))
677	Telma	Listen, glue?

678	Munir	Why do we need glue?
679	Telma	To glue the poem on the... ((I point to the sketchbook))
680	Munir	Ok.
681		((combination of talking and singing make it difficult to tell a sentence from another))
682	Telma ((to Zunairah))	And then you can glue at home the drawing... ((Zunairah had forgotten to bring her sketchbook, so I gave her a sheet of paper))
		((Ali and Khalid restart their quarrel, making a terrible noise))
683	Telma ((to Ali Baqir e Khalid))	I think you better sit over there and I'll sit here.
684	Ali Baqir	No, miss, I'm sorry, I'm sorry, I'm sorry.
685	Telma	Please... You two stop, please.
686	Khalid	Miss, I don't want to sit here.
687		((they promise to stop quarrelling, but for a brief moment I keep my seat between them))
688	Telma	The drawing is an illustration inspired by the poem "Girls at the window", anything that you want. Oh, thank you ((I thank Amnyaan who handed me one of the pegs)).
689	?	Can we draw one of the girls?
690	?	Can we draw a car?
691	Telma ((about the peg))	Oh, it's broken.
692	Amnyaan	I want to draw the girls.
693	Khalid ((about the broken peg))	Oh, no! Did I sit on it?
694	Telma	Yeah, I think you sat on it.
695	Khalid	Oh, no:::!!
696		((I go around looking at their work, and realize I didn't ask them about the girls' age, so I make the question))
697	Telma ((to the group))	How old do you think they are? How old do you think the girls are?
698	Khalid	Miss, what do we have to draw?
699	Telma	An illustration for the poem.

700	Tom	I don't think they are little girls, and I don't think they are teenagers. I think they are, like, in their thirties.
701	Telma ((thinking he meant 13 years old))	Thirteen years old?
702	Tom	No, I think they're older than that.
703	Telma	Oh, thirties!
704	Tom	Yes, thirties.
705	Telma	Thirties. They're in their thirties..?
706	Tom	Because when you're young, I don't think you'd really... I don't think you'd really, you know, clean the windows or something...
707	Zunairah	I sit on my window all the time.
708	Tom	I mean, clean the windows or pull up... well, you would pull up the blinds, but you wouldn't...
709	Telma	But it's "open the window", not "clean the window"...
710	Tom	But I think that, normally, some people would say "good morning" as an adult and they would just go straight, "Good morning", whereas, normally, the parents have to tell the children to say 'good morning'. But Maria is, like, "Good morning, dear", and dear...?
711	Telma	So you DON'T think that Maria is a child, because she says "Good morning, dear".
712	Tom	Yeah, I think she is, like, in her thirties...
713	Telma	Is it too strange for a child to say that?
714	Tom	Yeah, "Good morning, DEAR" ((he emphasizes the 'dear')). I mean, who would be the 'dear'? If they were moms, they would say "Good morning, dear!"
715	Khalid	Good morning, habib!
716	Telma	Oh, if Maria was a mom, she would say "Good morning, dear" to her child. Is that what you said?
717	Tom	Yeah, like that.
718	Telma	So you think that Maria is not a child, anymore.
719	Tom	No, I don't think that they are girls...
720	Avivah ((too soft and low for the recorder to get everything she said))	() Maria was the mom...

721	Telma ((to Avivah))	Oh, you think that Maria was the mom..? But... the poem is called "Girls at the window".
722	Tom	I was just saying that. I thought it meant just "women", but then I think it really means "girls". So they must be, like, fifteen...
723	Telma	Fifteen years old?
724	Tom	Yeah.
725		((laughs))
726	Telma	Yeah, it's possible. Yeah. You got a point.
727	Tom	So, what are we drawing?
728	Munir	About the story.
729	Telma	Something about the poem. Anything that you want.
730	Ali Baqir	Miss, could we draw something we think about the poem? That's what I'm doing.
731	Aleeza	Yeah.
732	Telma	Yeah.... And don't forget to put your name.
733	Munir	Can I draw a girl sitting down on a chair?
734		((a boy from the other group pops up at the door))
735	Telma ((addressing the boy at the door))	Oh, it's already time?
736	Boy	Are you ready for the second group?
737	Munir	Third.
738	Boy	Third group.
739	Telma	Can it be, like, five minutes?
740	Ali Baqir	No, seventy five.
741	Telma	No, two minutes, two minutes, because they are going... Let's do like this, I'll take the pictures tomorrow.
742	Ali Baqir	No, no, no... Miss, I've finished. I'm finished.
743	Telma	Ok, put your name
744	Khalid	Miss, I've finished!
745	Telma	You finished too?
746	Khalid	Yeah.

747	Telma ((to the boy))	Just two minutes.
748	Boy	Two minutes? ()... five minutes.
749	Telma ((to the boy at the door))	When you go... Yeah, you can say five minutes, thank you.
750		((So it's agreed that the other group will come in five minutes, time enough for this group to sign their drawings, and for me to put away the pencils and clean the table. Children keep on talking about the poem and their own family))
751	Telma ((taking a photo of his drawing))	Hold like this, Ali, please.
752	Amnyaan	Do we still get homework?
753	Aleeza	Can this be our homework?
754	Telma	Yeah, this can be your homework.
755	Ali ((in reference to the photo I just took))	Can I see it?
756	Aleeza	Miss, what...? Did you give homework to the other group?
757	Ali Baqir	Yea::::h..!
758	Khalid	Can I see it?
759	Telma	Ok.
760	Aleeza	Nice.
761	Telma	You can finish the drawing at home and also... I can't show your face, ok? Because...
762		((they hold their drawings in front of their face so I can photograph the drawings. We hear the clicking sound))
763	Telma	Oh, you forgot..! Oh, you put your name, didn't you? Oh, no, you didn't.
764	Ali Baqir	Miss, so the fighting game... (res) Maria, (res) Adaba ((he probably meant Arabelle)), (res) the other one, Carolina... She said: "What did I do?" And she said: "You get out... tatati", so she said: "Stop fighting, you bunch of idiots!"
765		((everyone laughs))
766	Telma	But you think that they...
767	Munir	I'm finished!
768	Telma	This family fights a lot.... I think it's... I don't know...

769	Ali Baqir	Brothers and sisters fight a lot.
770	Zaheen	They do, they do... Only sisters as well, sisters fight a lot.
771	Ali Baqir	Yeah, miss, they do.
772	?	My sister fight me, she punch me in the tummy really hard... My sister hate me.
773	?	My sister once hit my dad, and hit me.
774	?	My sister hit me. What about you?
775	?	I hate my brother so much! "Good morning, dear!"
776	Telma	Can you explain to me? Can you explain the poem to me? ((to Munir, asking him about the drawing, not the poem))
777	Munir	It's her sitting there...
778	Telma	Who? Who is sitting there?
779	Munir	What's her name? Huh... Arabella! Caroline is sitting there, and then the teacher is saying "Close the blind".
780	Telma	Oh, you think there's a teacher saying something.
781	Munir	Yeah.
782	Telma	Ok, you can...
783	Munir	Go back..?
784	Telma	Yeah.....I think you could go back now.
785	Khalid	Miss?
786	Telma	Yeah?
787	Khalid	Can I stick this?
788	Telma	Yeah, stick that on the... Let me see, did you finish?
789	Amnyaan	Wait.
790	Telma	Can you explain to me?
791	Hameed	That's the two girls, and that's the blinds... (), and that's the girls just sitting by the window...
792	Telma	Oh, Arabelle.
793	Hameed	She is opening, and then she is saying "Good morning".
794	Telma	Can I take a picture of it? Hold it like this, Hameed Ok.
795		((some of them are still hanging around, but some have left))

796	Telma	Ok, so I'm going to...
797	Munir ((completing my thought again))	Go!
798	Telma	Yeah, let's finish up tomorrow?
799	Avivah	Did you take a picture with my name on it?
800	Telma	Oh, I don't know, let me take another one. Can you explain to me your drawing?
801	Avivah ((very soft))	I meant to say that the girls... That one is waving... Maria is waving out the window, Arabelle is opening the window and Caroline is pulling up the blinds. ..
802	Telma	Pulling up the blinds, yeah? And you think that they are... How old do you think they are?
803	Avivah	I think that they are, like, tens to elevens.
804	Telma	Ten to eleven, kind of. Yeah, it's possible ((I turn to those who're still hanging around)): Ok...
805		((I turn off the recorder, tell them Goodbye and that's the end of second session with King David 2, KD2.))

APÊNDICE K – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Departamento de Letras Modernas

Termo de consentimento livre e esclarecido

Nome do participante: _____

Sexo: Masculino () Feminino ()

Data de nascimento: ____/____/____

Nome do responsável legal: _____

Sexo: Masculino () Feminino ()

Grau de parentesco: mãe () pai () avô () avó () irmã () irmão () outro: _____

RG: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Endereço completo: _____

CEP: _____ Telefone: _____

e-mail: _____

Título do projeto de pesquisa: "Originais e versões para o inglês de poemas infantis e sua recepção entre crianças usando o Pensar Alto em Grupo"

Pesquisadora responsável: Telma Franco Diniz Abud

Avaliação do risco da pesquisa:

(x) Risco mínimo () Risco baixo () Risco moderado () Risco elevado

(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

São Paulo, _____ (dia, mês, ano)

Prezado (a) aluno (a),

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo de recepção de poesia entre crianças, na escola onde estuda. O objetivo é investigar a recepção de poesia infantil entre grupos de crianças do Ensino Fundamental, aplicando a técnica *Pensar Alto em Grupo*. Nessa técnica, os participantes leem um poema e depois conversam (pensam alto) sobre ele. A leitura e as conversas sobre o poema serão gravadas em áudio. Se você participar, talvez tenha de responder a algumas perguntas e desenhar uma ilustração sobre o poema. Você não precisa participar, se não quiser, e poderá desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento. Pela sua participação na pesquisa, você não receberá nenhum valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas para realizar a pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em nenhum momento, pois você será identificado com um pseudônimo, isto é, com um nome inventado. Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar. Meu nome, telefone e endereço estão no verso deste Termo. Os resultados dessa pesquisa podem ajudar a descobrir uma nova maneira de realizar leitura literária na escola, além de novas ideias sobre tradução. Os avanços na área de Educação ocorrem por meio de estudos como este. Se você e seu responsável concordarem com sua participação, preencha o verso e assine seu nome.

AGRADECEMOS, DESDE JÁ, SUA COLABORAÇÃO E COMPREENSÃO.

Departamento de Letras Modernas

Telefone: (011) 3091-4296 – Fax: (011) 3032-2325 – E-mail: dlm@usp.br

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Departamento de Letras Modernas

Nome, endereço e telefone dos responsáveis pelo acompanhamento da pesquisa:

Telma Franco Diniz Abud
 Doutoranda da Pós em Estudos da Tradução
 Rua [REDACTED]
 Alto da Lapa – São Paulo/ São Paulo
 CEP 05084-010
 Telefone: (11) [REDACTED] ou (11) [REDACTED]
telmafranco@hotmail.com

Prof. Dr. João Azenha Junior
 Professor titular da USP – Orientador
 Departamento de Letras Modernas USP
 Av. Prof. Luciano Gualberto, 403
 CEP 05508-010 - Cidade Universitária
 São Paulo – São Paulo
azinha@usp.br

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR, APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve a pesquisa e como é a prática de que participarei. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação quando eu quiser, a qualquer momento, sem precisar explicar o motivo da minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Eu concordo em participar do estudo.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) responsável legal

Assinatura da pesquisadora responsável - Telma Franco Diniz Abud

Para contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte da USP:

Telefone: (11) 3091-3097 – Email: cep39@usp.br

Av. Prof. Mello Moraes, 65 - Cidade Universitária - CEP: 05508-030 - São Paulo - SP

Para contatar a Comissão de Pesquisa da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas/ USP:

Telefone: (11) 3091-4584 – Email: cpqfflch@usp.br

Rua do Lago, 717 – Sala 112, Prédio da Administração – Cidade Universitária/ CEP: 05508-040/ São Paulo – SP

Departamento de Letras Modernas

Telefone: (011) 3091-4296 – Fax: (011) 3032-2325 – E-mail: d1m@usp.br