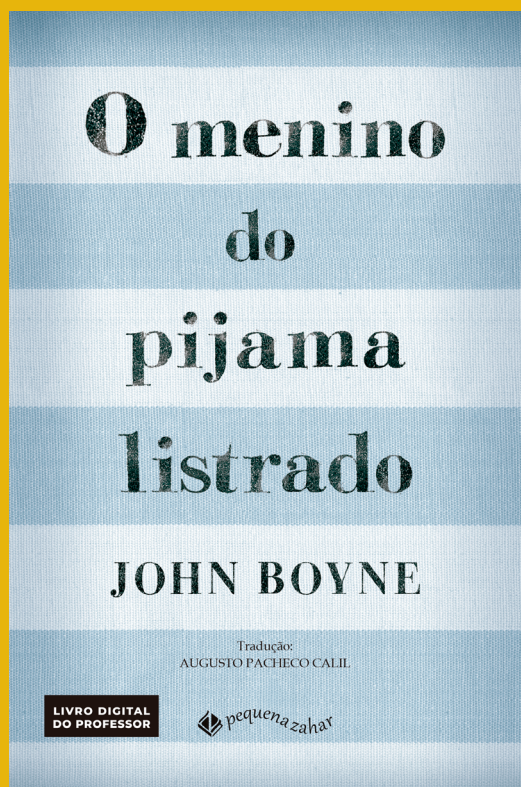


Material de apoio ao professor



LIVRO

O menino do pijama listrado

AUTOR

John Boyne

TRADUTOR

Augusto Pacheco Calil

CATEGORIA 2

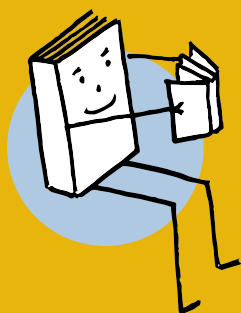
Obras literárias do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental

TEMAS

Encontros com a diferença
Sociedade, política e cidadania

GÊNERO LITERÁRIO

Romance



AUTORIA

Lenice Bueno da Silva
Especialista da Comunidade Educativa
CEDAC

COORDENAÇÃO

Érica de Faria
Coordenadora da Comunidade Educativa
CEDAC

Conteúdo

CEDAC — Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária

Revisão

Angela das Neves

Aminah Haman

Sumário

| | |
|---|----|
| Carta ao professor | 4 |
| Estrutura do material de apoio | 5 |
| Contextualização | 5 |
| Um libelo contra a tirania e a crueldade | 6 |
| O autor e o tradutor | 7 |
| Gênero e estilo | 8 |
| Por que ler essa obra no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental | 9 |
| Conversas em torno da leitura dessa obra | 12 |
| A importância da mediação | 12 |
| Diferentes modalidades de leitura | 14 |
| Propostas de atividades: Esse livro e as aulas de Língua Portuguesa | 15 |
| Atividade 1: Compreendendo o contexto histórico | 15 |
| Pré-leitura | 15 |
| Leitura | 16 |
| Pós-leitura | 17 |
| Atividade 2: A construção dos personagens | 18 |
| Pré-leitura | 18 |
| Leitura | 19 |
| Pós-leitura | 22 |
| Atividade 3: As narrativas fragmentadas e os horrores do nazismo | 22 |
| Pré-leitura | 23 |
| Leitura | 23 |
| Pós-leitura | 25 |
| Possibilidades interdisciplinares | 25 |
| Bibliografia comentada | 27 |
| Sugestões de leituras complementares | 29 |

Carta ao professor

Cara professora, caro professor,

Uma das funções mais complexas da escola é formar leitores proficientes (competentes e críticos) que façam uso da leitura em diversas circunstâncias e com diferentes propósitos. Isso porque a formação de sujeitos para uma sociedade democrática pressupõe, entre outros aspectos, um intenso trabalho de leitura.

Os textos literários contribuem bastante para uma formação que considera o plural e o diverso, por fornecer múltiplas possibilidades para o sujeito compreender o mundo em que vive. Bons textos literários são polissêmicos, vigorosos e oferecem ao leitor variadas experiências estéticas.

No artigo “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, Jorge Larrosa Bondía explica que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21). Num mundo caracterizado por tanta informação, mas pouca experiência, é fundamental uma experiência que toca, atravessa e transforma o leitor — e que nesse caso só é possível porque concebemos a literatura como arte. O ato de refletir sobre os usos e os efeitos de sentido é uma experiência que desejamos que todos os estudantes tenham a oportunidade de vivenciar, ampliando assim seus conhecimentos sobre recursos linguísticos e, conseqüentemente, a habilidade de se expressar no mundo.

Este material foi produzido por especialistas em educação, literatura e didática da leitura, sob a supervisão da Comunidade Educativa CEDAC, que atua na formação de educadores das redes públicas desde 1997, com ampla experiência em projetos que visam à formação de leitores, por meio da qualificação e institucionalização das práticas de leitura nas escolas. Na produção deste material, houve cuidado de contemplar a análise dos aspectos literários da obra e de propor situações que favorecessem o diálogo com os estudantes e suas reflexões sobre a obra e seu contexto sócio-histórico. A intenção foi indicar caminhos para que você possa mediar uma experiência literária significativa para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, contribuindo para que o direito de acesso aos bens culturais — nesse caso ao livro, à leitura e à literatura de qualidade — fosse garantido, assim como a formação leitora a ser desenvolvida na e a partir da escola.

Bom trabalho!

ESTRUTURA DO MATERIAL DE APOIO

Este material visa apoiar o trabalho com o livro *O menino do pijama listrado*. As propostas aqui apresentadas são apenas sugestões de encaminhamento para os principais temas da obra e os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), e não pretendem esgotar as possibilidades de leitura. Ele está organizado da seguinte forma:

- **Contextualização:** informações importantes sobre a obra, o autor, o tradutor, o gênero e as características do estilo literário.
- **Por que ler essa obra no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental:** subsídios e orientações sobre a importância da leitura desse livro nessa etapa escolar e sua contribuição para a formação leitora dos estudantes, estabelecendo relações entre as práticas sugeridas e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- **Conversas em torno da leitura dessa obra:** indicações relacionadas às práticas pedagógicas de leitura na escola, considerando as concepções que embasam a formação do leitor e o objeto de ensino da Língua Portuguesa.
- **Propostas de atividades: Esse livro e as aulas de Língua Portuguesa:** três propostas para encaminhar a apreciação do livro em sala de aula, com atividades organizadas em pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura.
- **Possibilidades interdisciplinares:** sugestões para ampliar a apreciação da obra e o aprofundamento dos temas, relacionando com outras áreas do conhecimento.
- **Bibliografia comentada:** lista das obras citadas no material, com breves comentários.
- **Sugestões de leituras complementares:** lista de materiais que dialogam com os conteúdos e temas abordados na obra e que contribuem para o seu trabalho.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Estamos em 1943, em plena Segunda Guerra Mundial. Bruno é um menino alemão de nove anos que, apesar da guerra, vive confortavelmente na cidade de Berlim com a família (o pai, a mãe e uma irmã de treze anos). A única coisa que o aborrece é ter de apagar as luzes à noite — medida necessária para se defender dos bombardeios do Exército dos Aliados. O **romance** começa quando ele é surpreendido por uma decisão do pai: deixar Berlim para trabalhar e viver em um lugar isolado e desolador. Por meio dos pensamentos do menino, revelados pela voz do narrador, vamos construindo a história, até descobrir que a nova casa se situa num espaço destinado aos soldados alemães no complexo de Auschwitz. O pai do menino é administrador do campo de concentração. Bruno, para quem o *Führer* é o Fúria e Auschwitz é Haja-Vista, não se dá conta de onde está nem do que se trata o “trabalho” do pai. Ele não tem noção de que o país está em guerra, muito menos do massacre do povo judeu promovido pelo governo de Hitler.

Ao encontrar, do outro lado da cerca, um amigo — o pequeno e sofrido judeu polonês Shmuel, que nasceu no mesmo dia e no mesmo ano que ele —, começa a perceber as diferenças entre aqueles que vivem do lado de cá e do lado de lá da cerca do campo de prisioneiros, o que o leva a um fim trágico.

UM LIBELO CONTRA A TIRANIA E A CRUELDADE

O menino do pijama listrado é um romance para jovens inspirado em um evento histórico marcante e triste: o genocídio praticado contra o povo judeu durante a Segunda Guerra Mundial.

O assassinato frio e cruel de homens, mulheres e crianças, em sua maior parte judeus, mas também ciganos e outros “inimigos” do regime nazista, foi planejado e executado por Heinrich Himmler, braço direito de Hitler e comandante das ss, força militar paralela ao Exército alemão que “administrava” os campos de concentração e de extermínio.

O horror provocado pela descoberta das atrocidades levou a Organização das Nações Unidas (ONU), em uma resolução de 1946, a caracterizá-las como atos de *genocídio*, definido como “a recusa do direito à existência de inteiros grupos humanos”, um delito associado “ao direito dos povos”. Na Assembleia Geral de dezembro de 1948, a ONU caracterizou o genocídio como “crime hediondo”, caracterização que se estendeu à legislação para crimes gravíssimos de vários países, incluindo o Brasil.

John Boyne escolheu como principal espaço da ação de seu romance o mais terrível dos 40 mil campos de concentração construídos por Hitler nos territórios conquistados no decorrer da Segunda Guerra: a rede de campos de concentração de Auschwitz-Birkenau, no sul da Polônia.

Auschwitz, onde foram assassinados oficialmente cerca de 1,3 milhão de pessoas, sendo 90% judeus, era um complexo gigantesco que envolvia 48 campos, divididos em três alas: Auschwitz I, onde ficavam os prisioneiros, identificados com um número tatuado no braço e obrigados a vestir uniformes listrados (o “pijama”, na interpretação infantil de Bruno); Auschwitz II, o campo de extermínio, onde um grande número de prisioneiros morreu nas câmaras de gás; e Auschwitz III, onde os prisioneiros trabalhavam como escravos para o Exército alemão. É próximo a Auschwitz I que se situa a nova “moradia” da família de Bruno. Daí o estranhamento que ele e a irmã, mas principalmente ele, sentem desde a chegada.

O nome Auschwitz se associou a um dos casos mais terríveis de genocídio da história, embora não tenha sido nem o primeiro nem o único. Antes do Holocausto dos judeus, ocorreu, durante a Primeira Guerra Mundial, o genocídio armênio — que pode ter servido de inspiração para os nazistas: quase 2 milhões de armênios foram sistematicamente assassinados pelo Império Turco-Otomano (hoje Turquia), de 1915 a 1923. Infelizmente, casos de genocídio não são um fato distante; trata-se de um crime que ocorre ainda hoje e que é um problema de todos nós.

Trazer o genocídio para o debate sobre o livro é fundamental, já que contribui para uma formação cidadã, política, social e ética dos jovens leitores. A **educação em direitos humanos** é um dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) que podem orientar a apreciação do romance.

“Lembrar para não repetir”

Em 27 de janeiro de 1945, 7 mil prisioneiros foram resgatados em Auschwitz pelo Exército soviético. Para que o mundo não se esquecesse do Holocausto do povo judeu, a ONU instituiu a data como Dia Mundial em Memória das Vítimas do Holocausto. Todos os anos, pessoas de todas as idades fazem caminhadas até o lugar onde funcionava o campo de concentração, transformado em 1947 no Museu Estatal de Auschwitz-Birkenau.

É dentro desse campo de concentração, na parte destinada à moradia dos soldados alemães, que a família de Bruno vai morar. Entretanto, embora as atrocidades estejam acontecendo literalmente na porta de casa, a dissimulação por parte dos pais impede, por algum tempo, que Bruno note outras pessoas “do outro lado da cerca”, todas magras, doentes e maltratadas. Curioso, ele busca entender o que está ocorrendo: é por meio de sua consciência que vamos construindo a narrativa, preenchendo as lacunas do que Bruno não consegue explicar.

O romance é um libelo contra a tirania e a crueldade. Mas, para que os estudantes tirem o máximo proveito da leitura, você pode incluir nas conversas informações sobre o período em que se passa a história e sobre o antissemitismo dos nazistas, preparando o terreno para a discussão de duas temáticas fundamentais para a formação dos jovens dos anos finais do Ensino Fundamental: **encontros com a diferença** e **sociedade, política e cidadania**.

É também uma oportunidade de debater o TCT dos **direitos da criança e do adolescente**, que integra a macroárea **cidadania e civismo**, conforme proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O AUTOR E O TRADUTOR

John Boyne diz ter escrito o livro num impulso, em apenas dois dias e meio. Nascido na Irlanda, o autor não é de origem judaica, nem havia imaginado que um dia escreveria sobre o Holocausto. Quando adolescente, leu muito sobre o assunto e, no momento em que a ideia surgiu, tudo aconteceu rápido: logo o romance estava pronto, praticamente em sua forma final.

Em entrevistas sobre o livro e o filme nele inspirado — lançado em 2008, do qual Boyne é também autor do roteiro —, o escritor afirma ter escolhido contar a história sob o ponto de vista de Bruno por não ser judeu: “Mesmo como escritor de ficção, não conseguiria usar Shmuel como voz narrativa. Seria como copiar os outros romances que já li. Bruno tem uma distância e uma inocência que é próxima daquela que um escritor não judeu teria”, afirmou em entrevista (STAMBOROSKI JR., 2010).

Premiado autor de obras para adultos e jovens, John Boyne nasceu em 1971, em Dublin, na Irlanda, e começou a escrever ficção aos dezenove anos. *O menino do pijama listrado*, publicado

originalmente em 2006, é seu maior sucesso, tendo vendido mais de 11 milhões de exemplares em mais de trinta idiomas. O livro foi também adaptado para o teatro, para um espetáculo de balé e para uma ópera. Mais informações sobre ele e seus livros podem ser encontradas em seu site. Disponível em: <https://bit.ly/AutorJB>. Acesso em: 13 ago. 2022.

Quem traduziu *O menino do pijama listrado* foi o jornalista **Augusto Pacheco Calil**. Calil é especialista em idiomas, o que se pode notar pelo cuidado na tradução da obra: foi brilhante a solução que encontrou ao criar os nomes em português Haja-Vista e Fúria — em ambos os casos, podemos perceber que o personagem Bruno não entendia nem as palavras, nem o que ocorria a seu redor.

GÊNERO E ESTILO

Quando um escritor cria uma narrativa, mesmo inspirada em fatos, realiza uma obra ficcional, que pode ser um conto, uma novela ou um romance.

Há diferenças entre as três formas de ficção. Enquanto o romance tem múltiplos focos de ação, que acontecem em diferentes espaços envolvendo vários personagens, o conto é breve, por envolver um único espaço e uma unidade de ação. É como se num conto tivéssemos acesso a um aspecto da personalidade de alguém, enquanto no romance o protagonista pode ser apresentado com maior complexidade. A novela seria uma forma intermediária entre o conto e o romance.

Outra característica do romance é a posição central ocupada pelo protagonista e sua humanidade. Segundo Mikhail Bakhtin, um estudioso dessa forma de ficção,

[...] a personagem do romance não deve ser "heroica" nem no sentido épico, nem no sentido trágico do termo: ela deve reunir em si tanto os traços positivos quanto os negativos, tanto os baixos quanto os elevados, tanto os cômicos quanto os sérios; [...] a personagem não deve ser apresentada como acabada ou imutável, mas em formação, em mudança, sendo educada pela vida (2019, p. 74).

Isso acontece porque o romance é uma forma literária nascida na Idade Moderna e tem como tema, desde seu surgimento, as angústias dos seres humanos. O primeiro romance moderno, por exemplo, é *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha* (1605), do espanhol Miguel de Cervantes de Saavedra, que relata as agruras vividas por um fidalgo enlouquecido pela leitura excessiva de novelas de cavalaria.

Desde Dom Quixote, porém, os heróis do romance vêm mudando muito, em função de novos dilemas vividos pelo ser humano. Nosso Bruno, por exemplo, é um personagem digno de um romance moderno, tais são as questões que ele encara, embora ainda seja uma criança.

Para explorar os **aspectos estilísticos** desse romance, uma possibilidade é abordar *O menino do pijama listrado* da perspectiva da construção do narrador e do foco narrativo. Em um

ensaio de 1967, o crítico norte-americano Norman Friedman recuperou historicamente o desenvolvimento dos conceitos de ponto de vista e foco na narrativa, dando origem ao que ficou conhecido como “tipologia de Friedman”.

Há diversas formas de narrar uma história. Num extremo, temos o “autor onisciente intruso” (FRIEDMAN, 2002, p. 172), aquele que se sente no direito de se intrometer de modo deliberado e explícito na narrativa; no outro extremo, existe alguém que prefere “desaparecer de cena”, um narrador de tal maneira ausente que se transforma numa espécie de “câmera”, limitando-se a registrar os fatos, sem intervir na narrativa (ibid., p. 179).

Boyne criou um narrador onisciente que fica no meio do caminho, uma vez que os leitores têm acesso apenas ao que se passa na cabeça de Bruno: tudo o que sabemos nos chega pelas percepções da realidade desse menino. Em alguns poucos momentos o foco da narrativa se desloca para a mente de Gretel. Mas como ela, diferentemente do irmão, se recusa a descobrir o que está acontecendo, a sensibilidade e o raciocínio de Bruno são os canais pelos quais recebemos a história. O narrador criado por Boyne desfruta, assim, de uma *onisciência seletiva*, situação em que, segundo Friedman, o leitor “fica limitado à mente de apenas um dos personagens”, e, assim, “os materiais da história são transmitidos diretamente ao leitor através da mente de um personagem” (ibid., p. 178).

Sendo Bruno uma criança que não consegue entender tudo o que está ocorrendo, boa parte da “realidade” é mostrada de forma deturpada ou como fragmentos — muita coisa nem sequer é mostrada (aquilo que ele não sabe ou não vê). É claro que, sendo pessoas mais velhas e mais experientes, como leitores temos muito a deduzir com base nas informações que ele nos dá: que o Fúria é o Führer; que a mulher loira que o acompanha no jantar é Eva Brown, esposa do ditador; que o pai de Bruno é um oficial nazista; que a “nova casa” para onde se mudam é a moradia destinada ao administrador da rede de campos de concentração de Auschwitz. Mas a principal consequência da escolha de Boyne é que descobrir uma realidade tão cruel pelos olhos de uma criança é muito mais chocante para o leitor.

Trata-se, portanto, de um romance que permite refletir sobre questões de teor ético e estético. Não é sem motivo que, embora publicado recentemente, *O menino do pijama listrado* foi considerado um dos 1001 livros que todos devem ler antes de crescer, numa seleção feita por 71 especialistas entre livros de autores de vários países e publicada nos Estados Unidos (ECCLESHARE, 2013, p. 700).

Por que ler essa obra no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental

Trabalhar essa obra na escola, com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, é uma oportunidade de desenvolver vários conteúdos propostos pela BNCC, como as competências ge-

rais da Educação Básica relacionadas sobretudo ao conhecimento, ao repertório cultural e ao exercício da empatia (competências 1, 3 e 9)*.

Ao abordar aspectos datados, mas também atemporais, o romance reforça, no que diz respeito às competências específicas de Linguagem, como as linguagens são uma construção dinâmica, expressão de identidades e subjetividades (competência 1)**.

Além disso, em consonância com essas competências, sugere-se, nas práticas de leitura deste material, o exercício da apreciação crítica com o objetivo de desenvolver especialmente a habilidade de perceber os múltiplos olhares nas condições de produção, circulação e recepção da obra (EF69LP44)***. Com a mediação do professor, a leitura dessa obra pode expandir o entendimento dos processos estéticos e a compreensão dos recursos de linguagem, além de criar espaços para debater os posicionamentos dos adolescentes diante do mundo representado e do mundo que os cerca. Também pode contribuir para promover a autonomia leitora e a construção de uma experiência estética plena e efetiva. As bases conceituais da BNCC reforçam o objetivo de formar o “leitor-fruidor”, preparado para perceber com mais clareza “a condição estética” da leitura literária e explorar as múltiplas camadas de sentido do texto ficcional, analisando os recursos utilizados pelo escritor para construir configurações de tempo e de espaço e criar personagens:

Para que a função utilitária da literatura — e da arte em geral — possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor — e, portanto, garantir a formação de — um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2018, p. 138).

* 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 9).

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural (BRASIL, 2018, p. 9).

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

** 1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (BRASIL, 2018, p. 65).

*** (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2018, p. 157).

Ao chegar ao 8º ou ao 9º ano do Ensino Fundamental, os jovens já percorreram uma longa etapa de sua trajetória como leitores-fruidores. A escola e o professor têm papel importante no incentivo à autonomia de pensamento. As atitudes do educador serão fundamentais para criar um espaço de liberdade em que os estudantes possam expressar ideias e opiniões. As conversas sobre a leitura, portanto, não devem se limitar a considerações de ordem estética — em especial num livro como *O menino do pijama listrado*.

Podemos considerar que jovens de 13 e 14 anos provavelmente já dispõem de experiências de vida que lhes permitem ler um texto de forma crítica — concordando ou discordando dele, em alguns pontos ou em muitos, de modo total ou parcial. Num texto de ficção, confrontar suas concepções com outras é uma forma de colocar-se em xeque e, dessa forma, conhecer melhor a si mesmo e ao outro.

Embora muitas vezes evitemos pôr os jovens em contato com situações que envolvam violência, há assuntos sobre os quais é preciso conversar na escola: na própria instituição pode haver estudantes que se sintam sob ameaça, por sua origem étnica, por seu gênero e outras características. As leituras literárias podem, assim, estimular debates sobre situações de violência que estruturam nossas relações cotidianas.

Especialistas em literatura para crianças e jovens, como o professor canadense Perry Nodelman, explicam que:

No mínimo, permitir às crianças o conhecimento do mundo nos dará a liberdade de discutir o assunto, de compartilhar com elas nossas opiniões a respeito; ao passo que, se escolhermos mantê-las ignorantes a respeito das coisas que desprezamos, supondo que assim as estaremos protegendo, vamos nos privar da oportunidade de realizar tais discussões. [...] A verdadeira inocência não é ignorante. Permanecer inocente, isto é, tentar não fazer o mal, requer o conhecimento do que é o mal. É o conhecimento, então, que protege a inocência: só aqueles armados com o conhecimento do mal e o hábito de refletir sobre as implicações práticas e éticas de seu próprio comportamento ou do comportamento alheio é que dispõem dos meios para serem bons. E tenho a certeza de que isso inclui principalmente as crianças (2020, p. 43-44).

Segundo a educadora argentina Cecilia Bajour, especialista em mediação da leitura, existem “modos específicos de entrar nos textos” (2020, p. 64), que são as chaves de leitura. Como a chave que abre uma porta, uma chave de leitura nos insere numa obra literária. Podemos escolher as formas de entrar numa casa, assim como podemos ter diferentes formas de adentrar num texto para favorecer a compreensão leitora. E, durante o trabalho com o livro, pode ser que surjam outras entradas propostas pelos adolescentes.

Considerando as características comentadas, sugerimos como chaves de leitura para *O menino do pijama listrado*, do ponto de vista do texto:

- A construção do narrador em terceira pessoa, que tem uma onisciência seletiva dos fatos, e a construção dos demais personagens pelos olhos do protagonista.
- O amadurecimento gradual do protagonista, que ocorre paralelamente à sua aproximação com Shmuel; seu afastamento da família, à medida que isso acontece.

Do ponto de vista temático:

- A oposição entre o grau de maturidade dos dois meninos: Bruno, embora seja uma criança da década de 1930, é ingênuo demais e está alheio ao que ocorre ao seu redor, diferentemente de Shmuel, obrigado a amadurecer pelo sofrimento.
- O nazismo e a Segunda Guerra Mundial; os campos de concentração e extermínio de prisioneiros e o Holocausto do povo judeu.

Conversas em torno da leitura dessa obra

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO

Vem crescendo nos últimos anos o número de pesquisadores dedicados ao estudo do ato da leitura e da importância da mediação para a formação de novos leitores. A educadora argentina Delia Lerner, por exemplo, estuda a dimensão social da leitura, apontando como a escola pode construir pontes sobre o fosso que separa as pessoas da herança cultural produzida pela humanidade. Sua proposta principal, mesmo levando em conta as dificuldades para a realização, é transformar o ambiente escolar em uma **comunidade de leitores e escritores** — algo essencial para que crianças e jovens carreguem seu envolvimento com a cultura escrita para além dos muros escolares. Entretanto, como levar adiante essa proposição?

Lerner desenvolve suas teorias num livro essencial (2002) para quem se interessa em aprofundar seus conhecimentos sobre o tema. Dialogando com essa proposta de Lerner, o escritor e educador inglês Aidan Chambers propõe criar na sala de aula (e, por extensão, na escola) um **ambiente leitor**. Para isso, ele apresenta propostas de ordem prática que podem ajudar na mediação da leitura feita pelo educador.

O que Chambers nos sugere parece simples (embora esteja longe de o ser): organizar rodas de conversas com os estudantes sobre o que foi lido. Para criar na sala de aula um ambiente propício à expressão livre de ideias, o pesquisador elenca perguntas que podem estimular uma boa conversa, dividindo-as em três tipos: básicas (para começar), gerais (para aprofundar a conversa) e especiais (para explorar particularidades da leitura). Reproduzimos a seguir algumas dessas questões, que podem ser consultadas de forma completa no livro *Dime* (CHAMBERS, 2014, p. 117-120):

As perguntas básicas

Você gostou de alguma coisa neste livro?
O que chamou especialmente a sua atenção?
Você teria gostado se houvesse algo a mais? [...]

As perguntas gerais

A primeira vez que você viu este livro, mesmo antes de lê-lo, como imaginou que ele seria?
O que fez você pensar assim?
Agora que você já leu o livro, ele é o que você esperava? [...]

As perguntas especiais

Em quanto tempo transcorreu a história?
Ficamos sabendo o que ocorre na história na ordem real em que os eventos se sucederam?
Quando você conta coisas que aconteceram com você, sempre conta a história na ordem? [...]

Como vemos, são perguntas bastante abertas. É importante destacar também que elas *não foram pensadas para serem respondidas por escrito*, assim como *não admitem respostas exatas*. O objetivo é abrir um espaço de liberdade; para isso, quanto mais abertas as respostas, mais chances de desenvolver uma conversa em torno do que foi lido.

Outra abordagem que contribui para a leitura literária na escola é a da psicóloga catalã Isabel Solé, cujas pesquisas, voltadas para o estudo da mediação em situações educativas, buscam identificar que estratégias são mobilizadas e podem ser ensinadas para desenvolver a compreensão leitora. Ela nos explica que, diferentemente de procedimentos e ações automatizados que envolvem decisões simples, as estratégias são usadas em situações mais complexas, em que temos de mobilizar outros conhecimentos.

Explicando de forma prática: quando alguém se vê diante de uma situação nova e difícil, o que costuma fazer? Primeiro, busca em suas lembranças situações semelhantes que vivenciou ou observou e identifica as soluções que, em cada caso, se mostraram ou não eficientes. O passo seguinte é adequar esse conhecimento prévio à nova situação, criando estratégias para chegar à solução específica para o caso. O mesmo pode acontecer quando travamos contato com um novo texto.

O que há de interessante na proposta de Solé é considerar que essas estratégias podem e devem ser ensinadas pela escola, para que proporcionem aos estudantes uma autonomia cada vez maior na solução de problemas.

Solé divide as estratégias de leitura em três momentos: *antes, durante e depois*, que cha-

maremos aqui de atividades de *pré-leitura*, *leitura* e *pós-leitura*. E para o desenvolvimento da compreensão leitora ela propõe alguns aspectos fundamentais:

- É importante que o educador ou mediador faça um planejamento detalhado de como vai trabalhar em sala de aula. Pesquisar o contexto em que a obra foi escrita e publicada, bem como o autor; ler o texto antecipadamente, pensando nos pontos que podem trazer dificuldades de compreensão, levantar polêmicas e/ou despertar interesse nos leitores... Enfim, realizar um verdadeiro ensaio de como as coisas podem acontecer na sala de aula. Embora não se possa ter controle sobre o que ocorrerá, quanto mais preparado o professor ou o mediador, maior a chance de realizar um trabalho enriquecedor com a leitura.
- Assim como Chambers, Solé ressalta a importância de organizar as conversas em um espaço em que circulem perguntas abertas e no qual o grupo de leitores possa expor comentários, opiniões, relações com outras leituras etc.

DIFERENTES MODALIDADES DE LEITURA

Ainda é preciso comentar, mesmo que rapidamente, as diferentes modalidades de leitura que podem ser adotadas em sala de aula. Embora a concepção mais difundida seja que leitores experientes devem ler de forma solitária e silenciosa, nem sempre é necessário que seja assim.

Como apresentamos antes, o ato de leitura é uma troca, não apenas entre o leitor e o texto, mas também entre os leitores. Por isso, embora seja possível e fundamental estimular a leitura independente e solitária por parte dos estudantes, no trabalho em sala de aula é importante alterná-la com outras modalidades.

Uma delas é a leitura compartilhada ou colaborativa, em que não apenas o texto, mas também sua *compreensão é compartilhada* entre os leitores. Durante uma leitura compartilhada, o professor lê em voz alta e faz pausas estratégicas para acolher perguntas e comentários feitos pelos estudantes, lançar questões ao grupo, pedir que comentem algum acontecimento, propor a troca de ideias sobre determinados temas, entre outras possibilidades. As pausas são momentos em que o livro é discutido a partir de uma proposta feita pelo professor, mas sempre levando em conta os temas que os jovens trazem em suas observações espontâneas.

Desse modo, ler com os outros e escutá-los gera tensões e diálogos profícuos, estimulando a relação com a diversidade de opiniões. Com esse tipo de dinâmica, que inclui o debate e a defesa do próprio ponto de vista, os estudantes costumam elaborar de maneira mais complexa suas opiniões, desenvolvendo e aguçando suas perspectivas.

De acordo com a BNCC, o que está em jogo nessas situações é a continuidade da formação do leitor literário, “com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita” (BRASIL, 2018, p. 138).

Propostas de atividades:

Esse livro e as aulas de Língua Portuguesa

Retomando as chaves de leitura apresentadas, o objetivo destas atividades é trabalhar as habilidades EF69LP47* e EF89LP33**, a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa no campo artístico-literário. Ambas devem ser estimuladas no sentido de desenvolver nos estudantes a habilidade de ler textos literários criticamente.

ATIVIDADE 1: COMPREENDENDO O CONTEXTO HISTÓRICO

PRÉ-LEITURA

Antes de iniciar a leitura, você pode propor à turma uma pesquisa para contextualizar o momento histórico em que ocorre a narrativa.

Parte do currículo de História do 9º ano envolve o período em que ocorreu a Segunda Guerra Mundial, assim como suas consequências trágicas, mas os estudantes do 8º ano provavelmente ainda não tiveram contato com o tema.

Dependendo da turma e do quanto dominam ou não o assunto, proponha uma recapitulação ou a exploração inicial do conteúdo envolvido. Você pode dividir a pesquisa em tópicos, para que encontrem mais rapidamente as informações, e organizar a turma em pequenos grupos. Sugestões de tópicos:

- O que foi o nazismo e em que consistia sua ideologia de raça superior?
- O que era o Terceiro Reich e o que tinha a ver com o nazismo? Quem fazia parte da alta hierarquia do regime nazista?

* (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (BRASIL, 2018, p. 159).

** (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, cyberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2018, p. 187).

- Como e por que começou a Segunda Guerra Mundial? (Com a invasão da Polônia por Hitler, em 1939.) Quanto tempo durou? (De 1939 a 1945.) Que países Hitler invadiu e em que datas? (Noruega, em abril de 1940; Bélgica, Holanda, França e Luxemburgo, em maio de 1940; Iugoslávia e Grécia em abril de 1941; parte da União Soviética, em 1943.)
- Em que consistiam os campos de concentração nazistas? Como os prisioneiros eram levados até lá?

São temas amplos e generalizantes; no entanto, há sites na internet nos quais, para um primeiro contato com o tema, encontramos informações concisas, mas confiáveis. Nesse momento, a ideia é inserir os jovens no contexto do romance. Vocês podem retomar e aprofundar a pesquisa após a leitura, em atividades interdisciplinares com o componente curricular de História.

O resultado das pesquisas de cada grupo, na forma de relatos e imagens, deve ser compartilhado com a turma toda, de forma digital, se possível, ou em murais.

LEITURA

O menino do pijama listrado tem vinte capítulos. Você pode começar lendo em sala de aula, de forma compartilhada com os estudantes (leitura colaborativa), os quatro primeiros capítulos. Assim, após as pesquisas iniciais, eles serão introduzidos no contexto da narrativa.

Nesse primeiro contato com o livro, permita que os estudantes interrompam a leitura para comentar ou fazer perguntas. Convém planejar pausas estratégicas em alguns pontos nos quais haja informações e detalhes que você considere importante explorar.

Observe, por exemplo, algumas sugestões relativas ao capítulo 1.

O capítulo inicia com Bruno descobrindo que a família vai se mudar. Como dissemos antes, o narrador nos mostra os fatos pelos olhos do menino; no capítulo inicial, os leitores podem notar os efeitos dessa técnica:

- Logo no primeiro parágrafo, Maria é descrita como uma pessoa “que sempre mantinha a cabeça abaixada e jamais levantava os olhos do tapete” (p. 9). Evidentemente, a forma como Bruno a vê expressa a situação que a governanta desfruta na casa.
- O medo de Bruno de que Maria mexa em suas coisas nos é narrado com as palavras dele, por duas vezes. Seus guardados são descritos como: “até mesmo aquelas coisas que ele escondera no fundo e que pertenciam somente a ele e não eram da conta de ninguém” (p. 9 e 17).
- Também temos as primeiras informações sobre o contexto da história pelas percepções de Bruno: as menções ao Fúria e a proximidade dessa pessoa com seu pai (p. 10 e 11); o tipo de visitantes que frequentavam a casa: “homens em uniformes fantásticos, mulheres com máquinas de escrever das quais ele deveria manter longe as mãos sujas” (p. 11); a cidade de Berlim, que seguia uma vida normal apesar da guerra, a casa luxuosa, e a vida boa que a família levava (p. 13).

Para nos passar essas informações, o narrador se vale de uma técnica conhecida como *discurso indireto livre*, que consiste em narrar o que o personagem diz ou pensa de forma indireta, embora usando as próprias palavras. A percepção do uso desse recurso pode tornar os estudantes mais atentos ao efeito que provocam.

Há outras informações que nos são passadas por meio do discurso indireto: detalhes que indicam a personalidade autoritária do pai; a relação entre o pai e a mãe de Bruno e a submissão (embora relutante) da mãe; a forte hierarquia que reina na casa e a multiplicidade de proibições.

O narrador também se vale, nesse mesmo capítulo, do *discurso direto* — os diálogos — para transmitir o que pensam e como são os personagens (especialmente Bruno). Alguns exemplos:

- As perguntas incessantes que o menino faz à mãe o caracterizam como um menino inteligente, curioso, mas mimado e ingênuo. A mãe, de forma educada, desconversa constantemente e, ao mesmo tempo, em suas respostas, naturaliza o “trabalho” do pai, a fim de que os filhos não percebam em que tipo de “atividade” ele está envolvido.
- O menino está desinformado sobre a realidade ao redor, pois não se dá conta de que o país onde mora está envolvido numa guerra, nem de que sua cidade vem sendo bombardeada — mesmo com a necessidade de apagar todas as luzes (p. 15). Lembre aos estudantes que já estamos em 1943: a guerra havia começado em 1939 e, desde 1941, Berlim era bombardeada pelo exército dos Aliados.

Enfim, você pode selecionar trechos dos quatro capítulos iniciais para comentar com a turma, de modo a envolver os estudantes na leitura. O objetivo, nesse primeiro momento, é desenvolver a habilidade EF69LP49*, proposta pela BNCC em Língua Portuguesa, no campo artístico-literário, visando envolver os estudantes na leitura de textos literários.

PÓS-LEITURA

Nas atividades de pós-leitura você pode retomar a pesquisa inicial sobre nazismo e guerra. Os quatro capítulos iniciais apresentam pouco a pouco a percepção de Bruno e Gretel de que a vida da família mudou para sempre — e para pior. Os irmãos passam pelas reações características de pessoas que vivem uma situação nova e catastrófica: a negação, a raiva, a barganha, a depressão e a aceitação. Bruno passa por todos esses estágios, enquanto a irmã se detém na negação.

Uma atividade interessante seria solicitar aos estudantes que, nos quatro capítulos iniciais, identifiquem e anotem:

- Sinais de que a família foi morar em um complexo onde funciona um campo de concentração.

* (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (BRASIL, 2018, p. 159).

- Diferentes reações dos irmãos, que indicam diversos traços de suas personalidades.

A ideia é criar uma ficha para Gretel e outra para Bruno. Nelas seriam anotadas as evidências que eles vão descobrindo de que não estão num local amigável, o número da página em que a situação aparece e suas reações. Exemplo: “havia algo a respeito da casa nova que fazia Bruno pensar que ninguém jamais ria por lá; que não havia motivo para riso e nada com que se alegrar” (p. 20). Sua reação é decidir que é melhor ir embora.

ATIVIDADE 2: A CONSTRUÇÃO DOS PERSONAGENS

A técnica adotada por John Boyne para construir seus personagens é especial e, ao despertar a percepção dos estudantes para essas sutilezas, você os estará preparando para a atividade de leitura. Dessa forma, nesta segunda atividade propomos a continuidade da leitura até o capítulo 11, dirigindo a atenção dos estudantes para a construção dos personagens e a influência que cada um deles exerce na formação de Bruno. As habilidades da BNCC aqui trabalhadas são as mesmas da Atividade 1.

PRÉ-LEITURA

Os estudantes têm ligação com algum personagem em especial? Que tal trazer essa discussão para a escola?

Você pode iniciar a proposta conversando sobre o conceito de personagem, mostrando aos estudantes que se trata de um elemento essencial em qualquer história. Se não há personagens envolvidos, quase sempre a narrativa perde a graça, pois nosso interesse se deposita sobre o destino de cada um deles. Segundo o crítico literário Antonio Candido:

Geralmente, da leitura de um romance fica a impressão duma série de fatos, organizados em enredo, e de personagens que vivem estes fatos. É uma impressão praticamente indissolúvel: quando pensamos no enredo, pensamos simultaneamente nas personagens; quando pensamos nestas, pensamos simultaneamente na vida que vivem, nos problemas em que se enredam, na linha do seu destino — traçada conforme uma certa duração temporal, referida a determinadas condições de ambiente. O enredo existe através das personagens; as personagens vivem no enredo (CANDIDO, 1987, p. 53).

Você pode sugerir que os estudantes tragam para a sala informações organizadas sobre seus personagens preferidos, que podem ser escolhidos em livros, mangás ou outras fontes. Pedir que leiam alguma das narrativas de que gostam bastante (ou um trecho), tentando descobrir como esse personagem é caracterizado pelos criadores do texto (quadrinhos, vídeos, games): Por meio da ação? De descrições? De diálogos?

A atividade poderá culminar com cartazes — expostos na sala — em que cada estudante

descreva (ou desenhe, se preferir) seu personagem preferido, apresentando suas características físicas e psicológicas.

LEITURA

Os capítulos de 5 a 11, como é possível notar, focalizam um ou mais personagens de cada vez, e a imaginação do leitor vai construindo cada um deles pelo olhar de Bruno. Assim, esses capítulos podem ser lidos um a um, seguidos de conversas específicas sobre os envolvidos em cada trecho da narrativa. Ajude a turma a perceber como, muitas vezes, o(s) personagem(ns) focalizado(s) está(ão) associado(s) ao título do capítulo. Exemplos:

- No capítulo 5, que tem um título autoritário — “Proibido entrar em todos os momentos sem exceção” —, temos acesso a mais detalhes da figura do pai.
- No capítulo 6, “A criada muito bem paga”, ficamos conhecendo melhor Maria. Pela primeira vez, Bruno passa a vê-la como um ser humano, com dúvidas e medos diante da barbárie que está ocorrendo ao redor.
- No capítulo 7, atuam três personagens: o tenente Kotler, Pavel e a mãe de Bruno. Pavel é a figura mais importante, não só porque se revela uma pessoa generosa, mas também por influenciar positivamente a imagem que Bruno tem das pessoas que não são militares.
- No capítulo 8, “Por que a avó foi embora abruptamente”, o foco vai para a avó, com sua personalidade alegre e seu descontentamento em relação ao “trabalho” do filho (p. 85). Nesse capítulo, começa a evidenciar-se que a avó é antinazista. Seria importante conversar sobre os diálogos que apontam isso, além de comentar como, mais uma vez, é pelos olhos de Bruno que as impressões nos chegam.
- No capítulo 9, conhecemos herr Liszt, o professor cuja personalidade se define por ter “dentro dele uma raiva pronta para escapar” (p. 88) e querer ensinar, com sua “voz sinistra”, “a história de quem você é, de onde vem” (p. 89). Essas características e a alusão aos “terríveis crimes cometidos” contra Bruno (p. 89) são sinais (embora o menino não saiba dizer isso com todas as letras) de que o professor é nazista. O apoio popular a Hitler estava associado às perdas e à humilhação sofridas pela Alemanha na Primeira Guerra Mundial, que ele prometia sanar. É também interessante notar como a rigidez de herr Liszt, ao contrário de seu objetivo, leva Bruno a fazer “explorações”, que o conduzem enfim ao “menino do pijama listrado” do título.

Trata-se de um momento de virada do romance, pois Bruno começa a se perguntar quem são aquelas pessoas vestindo pijamas listrados, sobre as quais “jamais lhe ocorrera perguntar-se do que se tratava, afinal” (p. 91). Você pode chamar a atenção para os questionamentos que o menino se faz nesse momento (p. 91).

- No capítulo 10, são as “explorações” de Bruno que o levam a Shmuel. O título indica a importância que o personagem vai adquirir na narrativa. Trata-se do momento em que Bruno consegue fazer a pergunta que o vem atormentando (p. 103):

Bruno pensou no que ia dizer. Queria formular bem a questão.

“Por que há tantas pessoas do seu lado da cerca?”, perguntou ele. “E o que vocês estão fazendo aí?”

- Por fim, o capítulo 11, “Fúria”, é uma espécie de *flashback* vivido por Bruno, recapitulando como conheceu o *Führer* e a má impressão que ele lhe causara. A inserção de tal capítulo logo após conhecer Shmuel sugere que o encontro o levou a fazer a contraposição entre o menino e a figura do Fúria, tão valorizada por seu pai.

É muito importante ter claro que, durante a leitura, você vai deparar com muitas situações que certamente vão chocar os estudantes pelo autoritarismo, desrespeito e violência inerentes à ideologia nazista. Caso alguns não fiquem chocados, é ainda mais importante aprofundar um debate sobre o nazismo, o fascismo, os estados totalitários e as práticas de extermínio.

Algumas dessas situações envolvem a família de Bruno e Maria, a governanta da casa. Gretel a trata bem mal, como se pode ver nas páginas 60 e 61. Já Bruno, embora não fosse grosseiro com Maria, demorou a perceber que “nunca a havia considerado inteiramente como uma pessoa, com uma vida e uma história próprias” (p. 58). Entretanto, é importante destacar a diferença entre as atitudes do menino e da irmã. No início da história, ele tenta imitar o comportamento do pai, visivelmente desrespeitoso e atemorizador em relação à criada, por conta da suposta hierarquia defendida pelos nazistas, que se achavam de uma raça superior. No entanto, aos poucos Bruno se dá conta do tratamento brutal destinado à empregada — mesmo sem saber nada dos nazistas — e passa a olhar para as pessoas humildes de outra forma, aproximando-se cada vez mais de Maria, a única com quem consegue conversar. Já Gretel permanece firme em seu apego às tradições e não se modifica, a não ser, talvez, no final do romance.

Bruno também estranha as coisas que todos ao seu redor fazem e que ele repete sem entender. Um exemplo é a saudação nazista que ele retribui ao pai, imitando-o, por considerar que era “outra forma de dizer: ‘Bem, até logo, tenha uma boa tarde’” (p. 53). Vale pontuar aos estudantes que essa saudação era a manifestação mais evidente de apoio a Hitler e ao nazismo (*Heil Hitler* significa “Salve, Hitler”) e que, por isso, hoje é proibida por lei no Brasil e em vários outros países.

A apologia ao nazismo se enquadra na lei n. 7.716/1989. É crime:

- Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Pena: reclusão de um a três anos e multa — ou reclusão de dois a cinco anos e multa se o crime foi cometido em publicações ou meios de comunicação social.
- Fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que usem a cruz suástica ou

gamada, para fins de divulgação do nazismo. Pena: reclusão de dois a cinco anos e multa.

Apesar da lei, tem crescido no Brasil os grupos que defendem o nazismo. Por isso é ainda mais importante ampliar a discussão com os jovens e propor uma pesquisa sobre o tema. Algumas sugestões para leitura:

- Confundida com liberdade de expressão, apologia ao nazismo cresce no Brasil desde 2019. Agência Senado, 13 ago. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/ApologiaNazismo>. Acesso em: 23 jul. 2022.
- Projeto tipifica como crime a apologia ao nazismo. Agência Senado, 9 fev. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3dvO5te>. Acesso em: 23 jul. 2022.

Na página 64, Bruno ri de herr Roller, veterano de guerra, e é repreendido pela mãe. A situação é importante para destacar duas coisas: os impactos da guerra sobre a sanidade e a falta de respeito para com os doentes mentais; e um traço da personalidade da mãe, de temperamento mais doce que o pai — característica que vai lhe causar muito sofrimento. Além disso, mais uma vez, evidencia-se o desprezo com que a ideologia nazista tratava os mais vulneráveis. À medida que Bruno vai mudando, deixa de lado esse tipo de atitude.

Sobre os traumas decorrentes de situações extremas, é possível pensar relações entre aspectos da leitura e o contexto dos estudantes. A pandemia de covid-19, por exemplo, vem causando problemas de saúde mental principalmente entre os jovens.

Para isso, você pode consultar o texto “Metade dos adolescentes e jovens sentiu necessidade de pedir ajuda em relação à saúde mental recentemente, mostra enquête do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef) com a Viração”, disponível em: <https://uni.cf/3QwzrAA>. Acesso em: 23 jul. 2022.

Aliás, o próprio menino era vítima de *bullying* por parte das amigas de Gretel (p. 27), por ser considerado pequeno para a idade. É interessante observar como os casos de violência e desrespeito são cada vez mais associados às pessoas vestidas de uniforme militar, como os praticados pelo tenente Kotler, o exemplo mais claro de uma personalidade jovem deturpada pela ideologia nazista.

É importante chamar a atenção dos estudantes para o que esses casos de *bullying* significam no romance: a concepção de que só os mais fortes devem prevalecer faz com que todos, o tempo todo, busquem fraquezas nos demais, para explorá-las em proveito próprio. Também convém destacar que essa atitude (independentemente do contexto da narrativa) continua sendo uma forma de abuso e violência contra o próximo e que não é ético praticá-la — nem compactuar com quem a pratica.

PÓS-LEITURA

Após ler essa parte do livro, com certeza os estudantes estarão totalmente mergulhados na narrativa. Seria importante fazer aqui uma pausa especial, dedicada a uma conversa sobre os capítulos 10 e 11, pois a contraposição entre Hitler e Shmuel indica, bem no meio do romance, uma mudança de rumo na narrativa e no destino do protagonista.

A atividade de pós-leitura pode ser um registro, feito individualmente, das características de cada personagem e das consequências que trouxeram para o amadurecimento de Bruno. Procure chamar a atenção dos estudantes para o fato de que o menino, inconscientemente, os está dividindo em dois grupos: um que é “comandado” pelo Fúria; outro, dos que vivem do outro lado da cerca. E que as observações que ele registra o arrastam cada vez mais para o segundo lado, encaminhando-nos para o desfecho. Após as conversas, você pode confeccionar com eles, de forma coletiva, um gráfico ou mapa situando cada personagem entre os dois campos (nazistas e não nazistas), de acordo com as observações de Bruno.

Depois de analisadas as características dos personagens, você pode retomar a caracterização daqueles que são os preferidos da turma: O que há de semelhante entre eles? O que há de diferente? Por quê?

ATIVIDADE 3: AS NARRATIVAS FRAGMENTADAS E OS HORRORES DO NAZISMO

O objetivo desta atividade é explorar mais especificamente a chave de interpretação sobre o terror disseminado pelo nazismo e os recursos estilísticos adotados pelo escritor para trabalhar essa violência. Claro que o terror era infinitamente maior entre os considerados “inimigos” do regime. Mas a complexidade do romance está em mostrar como seus próprios adeptos, obrigados a se adequar a exigências tão restritas, viviam uma situação de medo. Além disso, o nazismo, com sua violência, provocou a distorção de personalidades de pessoas jovens, como os soldados alemães. Um exemplo é o tenente Kotler.

Boyne optou por revelar fragmentos de histórias terríveis, o que tem como efeito ativar nossa imaginação e aguçar o sentimento de terror. Nesse ponto da leitura, os estudantes já devem ter percebido — ou você pode chamar a atenção deles para isso — que as histórias de vários personagens aparecem incompletas, deixando lacunas na narrativa. Que efeito essas e

outras lacunas criam na imaginação do leitor? Além das habilidades EF69LP47* e EF89LP33**, envolvidas nas atividades 1 e 2, aqui também se desenvolve a habilidade EF69LP44***, voltada à presença de valores sociais, culturais e humanos nos textos literários.

PRÉ-LEITURA

A partir do capítulo 12, Bruno passa a fazer perguntas, aos outros e a si mesmo, buscando descobrir mais sobre as pessoas que usam pijamas listrados e sobre sua relação com os militares “do lado de cá” da cerca.

Os estudantes talvez também tenham respostas ainda incompletas quanto à narrativa e sua relação com o nazismo. Em uma conversa aberta em sala, você pode explorar conjuntamente todas as dúvidas deles sobre o romance: seja quanto aos personagens, à guerra, ao local onde Bruno e a família foram morar, ou à função que o regime nazista dava aos campos de concentração.

Em conjunto, vocês podem registrar as perguntas, que, depois de consolidadas numa lista, poderão ser expostas num mural ou em outro local visível da sala. A ideia é que, durante a leitura, você comente com eles essas perguntas e elabore conjuntamente as respostas obtidas.

LEITURA

Dando continuidade à leitura, que pode ser feita capítulo por capítulo ou em blocos, ajude os estudantes a perceberem como, a partir do capítulo 12, a consciência que Bruno adquire da

* (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (BRASIL, 2018, p. 159).

** (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, cyberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2018, p. 187).

*** (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2018, p. 157).

situação vai evoluindo. Com isso, ele vai se tornando um personagem mais complexo — porém, se por um lado a trama nos evidencia algumas coisas, também obscurece outras.

Alguns trechos-chave podem ser destacados e comentados em sala para discutir essa questão. Um exemplo é quando Bruno começa a perceber que não deve contar à família nem aos empregados antigos sobre a amizade com Shmuel, pois isso colocaria ambos em perigo (p. 118).

Outro trecho semelhante aparece em seguida, quando Bruno, sintomaticamente, interpela Maria, para buscar respostas (p. 120).

Mais uma vez Bruno “escolhe cuidadosamente as palavras” para suas perguntas, o que prova que está descobrindo viver numa situação em que é perigoso dizer tudo o que pensa. A pergunta para Maria é sobre Pavel e o fato de ele ter dito a Bruno “que na verdade não era um servente” (p. 121). Mas observando bem o final da conversa, percebemos que o narrador, propositalmente, suprime as informações que Maria revela:

Maria suspirou e olhou para fora da janela para certificar-se de que não vinha ninguém e então acenou com a cabeça na direção das cadeiras, e ela e Bruno se sentaram.

“Se eu lhe contar o que Pavel me disse sobre a vida dele”, disse ela, “você não poderá contar a mais ninguém — entendido? Estaríamos todos muito encrencados.”

“Eu não contarei a ninguém”, disse Bruno, que adorava ouvir segredos e quase nunca os traía, a não ser quando era absolutamente necessário, é claro, e não houvesse nada que ele pudesse fazer para preservá-los.

“Está bem”, disse Maria. “Isto é tudo o que eu sei.” (p. 121-122)

Converse com os estudantes: Por que eles acham que o escritor decidiu fazer isso? Por que deixa lacunas na narrativa, levando o leitor a assimilar os fatos de forma fragmentada?

É por meio das conversas que Bruno tem com Shmuel que se amplia ainda mais sua percepção sobre a situação vivida pelas pessoas de pijama listrado, as maldades praticadas por Kotler, o autoritarismo do pai e do regime. Da mesma forma, à medida que ele obtém uma consciência mais matizada dos fatos, nós leitores também percebemos melhor a complexidade da vida sob um regime repressor como o nazismo.

O personagem do tenente Kotler é emblemático: é nazista, mas tem um pai provavelmente opositor do regime, que havia sido obrigado a se exilar — um exemplo da cisão que o nazismo provocou em muitas famílias, opondo filhos a pais. Além disso, aponta como o poder sem limites permitia que os mais poderosos transformassem os mais fracos em bodes expiatórios, como Kotler, que descarrega sua frustração agredindo Pavel no jantar (p. 131).

O que Kotler teria feito ao velho e doente Pavel, com a conivência do pai e da mãe de Bruno? Trata-se de algo tão terrível que o menino não consegue lembrar: ele o teria espancado? Matado? Não ficamos sabendo exatamente o que ocorreu, mas isso só aumenta nosso terror, assim como ocorre com Bruno, cada vez mais ciente da situação.

No capítulo 15, também é por meio dos pensamentos do menino que adquirimos mais informações sobre do que Kotler era capaz. O narrador, mais uma vez valendo-se do discurso indireto livre, nos dá uma pista sobre ele: Kotler “nunca sorria e sempre parecia procurar alguém para esfaquear, de acordo com sua vontade” e havia atirado em um cachorro, algo que o remete à lembrança do ocorrido no jantar (p. 142).

Enfim, nessa fase final da leitura, procure explorar com a turma as lacunas deixadas pelo narrador e como esse recurso funciona, liberando a imaginação dos leitores para criar as piores situações.

PÓS-LEITURA

A atividade de pós-leitura pode ser dedicada a consolidar as características do nazismo e as informações sobre o Holocausto dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial. Para isso, sugerimos retomar as perguntas e respostas do momento de pré-leitura.

Essa consolidação pode ser realizada em conjunto e anotada individualmente pelos estudantes. É possível finalizar a atividade com a escrita de um texto pessoal, com comentários sobre o livro e as situações nele relatadas.

Por fim, é importante destacar que é provável que você e os estudantes façam outras descobertas no decorrer da leitura. O que apresentamos aqui são sugestões que, com certeza, serão complementadas com as percepções de vocês sobre a narrativa.

Possibilidades interdisciplinares

Os elementos que destacamos neste material e outros que você e os estudantes descobriram durante a leitura apontam as muitas possibilidades de interação com outras áreas do conhecimento.

Ressaltamos em especial duas competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, por se articularem com os temas trabalhados neste romance. Uma delas é a competência específica 4*, por voltar-se ao acolhimento e à valorização da diversidade. E a outra é a competência específica 6**, que abrange os direitos humanos e o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

* 4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 357).

** 6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 357).

A temática envolvida no romance se aproxima principalmente do componente curricular de História. Para o 8º ano, o conteúdo previsto é o estudo “do século XIX e a conformação histórica do mundo contemporâneo”, o que envolve a habilidade EF08HI06*, por levar à reflexão sobre a formação dos territórios no mundo contemporâneo. Já para o 9º ano, embora o foco seja a história republicana brasileira, também se estudam conflitos como “da Primeira e da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo” (BRASIL, 2018, p. 418), o que pode desenvolver as habilidades EF09HI13, EF09HI15, EF09HI16 e EF09HI26**, por dizerem respeito não só à compreensão da ascensão do nazismo na Europa, como também às consequências no pós-guerra, como a criação da ONU e a proclamação da Carta dos Direitos Humanos.

Conforme os interesses dos professores, pode-se promover a leitura e a discussão de documentos históricos, entre os quais o mais importante é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948. Ela é formada por um preâmbulo e trinta artigos, muitos deles associados à violência sofrida pelo povo judeu durante a Segunda Guerra — mas também há outros relacionados ao direito de todos os seres humanos ao bem-estar.

A atividade pode incluir uma pesquisa sobre a ONU e o Unicef, para informações sobre sua fundação, seus objetivos e funções, envolvendo não só a Declaração Universal dos Direitos Humanos, mas também outras declarações de direitos, como os das crianças e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), uma lei brasileira promulgada em 1990. Reforça-se, assim, o Tema Contemporâneo Transversal **educação em direitos humanos**, que integra a macroárea cidadania e civismo, conforme proposto pela BNCC.

O site do Unicef disponibiliza o acesso a esses e a outros documentos congêneres. A seguir, em “Sugestões de leituras complementares”, indicamos formas de acesso a esses documentos.

Atividades desse tipo também estão em consonância com habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa no campo de atuação na vida pública, sobretudo a EF89LP17***,

* (EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões (BRASIL, 2018, p. 425).

** (EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto) (BRASIL, 2018, p. 429).

(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização (BRASIL, 2018, p. 429).

(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação (BRASIL, 2018, p. 429).

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (BRASIL, 2018, p. 431).

*** (EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA –, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo,

que diz respeito à leitura crítica de documentos oficiais. Além disso, se você e os demais professores considerarem válido e apropriado, podem planejar um debate sobre esses documentos, atendendo também à necessidade de desenvolver a habilidade EF89LP12*, sugerida em Língua Portuguesa no campo jornalístico-midiático.

Para terminar, esperamos ter transmitido neste material que a leitura de *O menino do pijama listrado* comprova sua posição como um livro que todo jovem precisa ler. Esperamos que você e seus estudantes concordem conosco. Bom trabalho!

Bibliografia comentada

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução: Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2020.

A autora fala da importância da conversa para a formação do leitor e como a troca entre leitores amplia as construções de sentido em uma leitura. Ela traz exemplos práticos, que refletem sobre o papel do adulto na mediação da conversa e a importância do registro desse momento.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance III**: o romance como gênero literário. Tradução e notas: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2019.

Para o pensador russo, o romance não é uma forma literária fechada, mas capaz de se recriar em sintonia com as mudanças históricas.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF : MEC/Consed/Undime, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/BaseBNCC>. Acesso em: 30 out. 2021.

regimento escolar –, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho) (BRASIL, 2018, p. 183).

* (EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes (BRASIL, 2018, p. 181).

A BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/BaseBNCC>. Acesso em: 12 jul. 2022.

Os temas transversais visam apontar a relação entre os diferentes componentes curriculares com as vivências dos estudantes em suas realidades, contribuindo assim para a formação integral, crítica e cidadã dos estudantes brasileiros.

CANDIDO, ANTONIO; ROSENFELD, Anatol; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Salles. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

A obra tem sido importante na formação dos estudantes de letras e artes, pela atualidade de suas análises para a discussão crítica das leituras estéticas modernas, que tocam diversos campos do saber, como a filosofia e a linguística.

CHAMBERS, Aidan. **Dime: los niños, la lectura y la conversación**. México, DF: Fondo de Cultura Económica de España, 2014.

Nesse livro, o escritor inglês desenvolve uma proposta, embasada em sua experiência como educador, para estimular conversas sobre a leitura em salas de aula, com crianças e jovens. Em quinze capítulos são descritas as origens e as características de “*Tell me*”, título em inglês de sua proposta e também do livro, assim como são sugeridos perguntas e jogos que podem estimular as conversas.

ECCLESHARE, Julia (ed.). **1001 Children’s Books you must Read before you Grow up**. New York: Universe, 2013.

Organizado por Eccleshare, com prefácio do ilustrador Quentin Blake, trata-se de uma seleção dos melhores livros publicados em língua inglesa para crianças e jovens até o início do século XXI.

FRIEDMAN, Norman. O ponto de vista na ficção. **Revista USP**. Tradução: Fábio Fonseca de Melo. São Paulo, n. 53, p. 166-182, mar./maio 2002.

O autor apresenta uma distinção entre diversos tipos de pontos de vista no texto de ficção.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: https://bit.ly/notas_experiencia. Acesso em: 3 ago. 2022.

O autor propõe pensar a educação a partir da transformação pela experiência, aquela que acontece na relação entre o conhecimento e a vida humana.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Prefácio: Emilia Ferreiro. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

A educadora argentina desenvolve ideias de como transformar a escola em uma comunidade de leitores — pessoas que busquem nos textos respostas para suas várias neces-

sidades e indagações — e de escritores — pessoas que estejam preparadas para criar textos para expressar suas necessidades. O trabalho de Lerner visa preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais.

NODELMAN, Perry. **Somos mesmo todos censores?** Tradução: Lenice Bueno. São Paulo: Selo Emília; Salvador: Solisluna Editora, 2020.

Se no primeiro artigo do livro Nodelman se posiciona contra toda e qualquer censura na seleção de obras para crianças e adolescentes, no segundo, revê parte de seu posicionamento após o desenvolvimento de movimentos identitários e de gênero. O autor não traz respostas prontas, mas lança perguntas sobre o conceito atual de infância, os preconceitos e as concepções que devem ser revistos à luz das novas vozes que vêm despontando no cenário mundial.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Prefácio: César Coll. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Penso, 1998.

A psicóloga catalã, especializada em educação, propõe como ensinar na escola estratégias de compreensão leitora que permitam aos estudantes, desde o início da aprendizagem de leitura, interpretar e compreender de forma cada vez mais autônoma os textos, sejam eles de ficção ou informativos.

STAMBOROSKI Jr., Amauri. Nunca soube que escreveria um livro sobre o Holocausto, diz John Boyne. **G1**, 16 ago. 2010. Disponível em: <http://glo.bo/3BUGkXU>. Acesso em: 23 jul. 2022.

Breve entrevista com o autor, em 2010, na época em que veio ao Brasil para participar da Bienal do Livro de São Paulo.

Sugestões de leituras complementares

A *Enciclopédia do Holocausto*, site na internet, traz informações históricas e análises sobre o assunto. Os links a seguir levam a artigos curtos e objetivos, de fácil leitura.

- Sobre o nazismo, o Terceiro Reich e sua ideologia racial:
<https://bit.ly/encyclo3reich>
<https://bit.ly/encycloVictims>
- Sobre os países que constituíram o Eixo (que estavam ao lado de Hitler) e suas motivações:
<https://bit.ly/encycloAlianca>
- Sobre o Holocausto (retrospectiva):
<https://bit.ly/encycloIntroHolocausto>

O jornal alemão *Deutsche Welle*, em seu site em português, traz informações objetivas e confiáveis, além de imagens expressivas sobre Hitler e o nazismo. O site contém uma midiateca, caso você e outros professores desejem explorar mais o tema.

- Imagens dos principais líderes do nazismo:
<https://bit.ly/lideres-nazismo>
- Sobre os bombardeios alemães na Polônia, que iniciaram a guerra:
<https://bit.ly/inicio-wwii>
- “Os horrores de Auschwitz”, vídeo de 4min58s com testemunhos de sobreviventes do campo de extermínio de judeus:
<https://bit.ly/10fatos-auschwitz>

No site *Brasil Escola*, artigo de Lucas de Oliveira Rodrigues sobre genocídio:

<https://bit.ly/GenocidioBrasil>

No site do Unicef:

- Sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos:
<https://uni.cf/3T6qyzB>
- Sobre direitos das crianças e dos adolescentes (uma série de documentos):
<https://uni.cf/3bDHUTr>

(Acesso aos links em: 23 jul. 2022.)