

O MENINO DO PIJAMA LISTRADO: POR QUE ELE PODE SER LIDO EM SALA DE AULA

THE BOY IN THE STRIPED PAJAMAS: WHY IT CAN BE READ IN THE CLASSROOM

Felipe Bastos Mansur da Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro de 25
felipebmansur@gmail.com

RESUMO

O presente artigo aborda a obra *O menino do pijama listrado*, de John Boyne. A presença do romance nas salas de aula tem levantado uma série de discussões a respeito de sua pertinência na formação de jovens leitores, propondo contribuir para a formação e pesquisa de professores da Educação Básica em torno da leitura literária. A partir da exposição de certa polêmica em torno do livro, divulgada em alguns veículos de imprensa, na Inglaterra e no Brasil, propõe-se analisar e expor alguns dos preconceitos comuns quando se compreende a ficção, em especial a literária, sob a determinação da representação histórica. A partir de uma análise bibliográfica em torno do pensamento de alguns autores, como Jorge Larrosa, no que diz respeito à relação tensa entre literatura e ensino, e Ligia Diniz, cujo trabalho recente reivindica uma concepção mais ampla de imaginário para a leitura literária, reivindica-se uma concepção de leitor mais ativa e crítica o horizonte das práticas escolares. Assim, o artigo investiga as diversas possibilidades de leitura desse livro como ferramenta para a formação de leitores mais conscientes dos limites e das potências próprias à leitura de literatura. Este artigo, portanto, acredita contribuir para a discussão da relevância pedagógica que existe em se conceber a leitura de literatura como uma forma de *prática*, não apenas como fonte de conhecimento ou representação de um estilo, povo ou evento histórico, mas como espaço privilegiado para se pensar a realidade em torno de tensões e paradoxos que tendem a ser estabilizados ou desmobilizados quando colocados sob a forma positiva da História.

Palavras-chave: Leitura literária; Imaginação; Ensino de Literatura

ABSTRACT

This article discusses the work *The Boy in the Striped Pajamas*: a fable, by John Boyne. The presence of the novel in classrooms has raised a series of discussions regarding its relevance in the training of young readers, proposing to contribute to the training and research of Basic Education teachers around literary reading. Based on the exposure of a certain controversy surrounding the book, published in some press vehicles in England and Brazil, we propose to analyze and expose some of the common prejudices when understanding fiction, especially literary fiction, under the determination of historical representation. Based on a bibliographical analysis of the thoughts of some authors, such as Jorge Larrosa, with regard to the tense relationship between literature and teaching, and Ligia Diniz, whose recent work claims a broader conception of imagery for literary reading, claims a more active and critical reader conception of the horizon of school practices. Thus, the article investigates the different possibilities for reading this book as a tool for training readers who are more aware of the limits and powers inherent to reading literature. This article, therefore, believes it contributes to the discussion of the pedagogical relevance of conceiving literature reading as a form of practice, not only as a source of knowledge or representation of a style, people or historical event, but as a privileged space for to think about reality around tensions and paradoxes that tend to be stabilized or demobilized when placed in the positive form of History.

Key words: Literary Reading; Imagination; Literature Teaching

Introdução

Lançado em 2006, o romance *O menino do pijama listrado*, de John Boyne, rapidamente se tornou sucesso de vendas, gerando uma adaptação para o cinema dois anos depois, com o autor dividindo o roteiro com o diretor Mark Herman. A trama, que retoma o período da Solução Final nos últimos anos da Segunda Guerra Mundial, desenvolve-se a partir da perspectiva de um menino alemão de nove anos, Bruno, cujo pai é o comandante do campo de Auschwitz/Birkenau. Por cerca de um ano de sua vida, a narrativa apresenta a percepção de uma criança frente o maior campo de extermínio da Alemanha Nazista, onde cerca de um milhão de pessoas foram mortas.

Bruno, apesar da origem familiar, é ingênuo, protegido pela mãe, e pouco sabe ou compreende a respeito da guerra e do regime nazista. Sua ingenuidade o levará a “explorar” o campo de Auschwitz como se fosse uma grande fazenda onde a sua família foi morar. E um dia encontrará, do outro lado da cerca que envolve o campo, um menino chamado Shmuel, também de nove anos, preso e escravizado por ser judeu. O desenvolvimento do romance, após o encontro entre os dois meninos, dar-se-á a partir do jogo de diferença e de identificação entre eles. O desfecho trágico, inclusive, acentua esse aspecto central ao romance, mas que acaba tendo sua força diluída por demais na versão para o cinema.

Desse modo, abordar esse romance dentro do aspecto da literatura para jovens em sala de aula exige uma ruptura com sua versão cinematográfica. O problema é que, como sabemos, o filme alcança um público muito maior, e acaba estabelecendo um sentido massificado para o romance, tornando o acesso à leitura literária comprometido por interpretações generalizadas sobre a história. Na versão para o cinema, inclusive, alterações foram feitas a fim de mitigar determinados aspectos do romance que não corresponderiam a uma noção de verossimilhança limitadora, que se incomoda com alguns detalhes históricos supostamente inconsistentes com a trama. Para reafirmar a condição de criança, Bruno e Shmuel ficam um ano mais novos no cinema. Ao responder aos questionamentos sobre a presença de crianças no campo, já que, a princípio, elas seriam imediatamente eliminadas, como os idosos e os doentes, o filme inclui a produção de um filme nazista que procura apresentar os campos como espaços humanizados, em que crianças brincam e fazem piquenique. E, de fato, tais propagandas de fato existiram, assim como há registros de crianças que ficaram por um tempo presas no campo. Contudo, o que tudo isso revela é uma preocupação excessiva com os tais “fatos reais” e com uma crítica generalizada a partir do senso comum e dos meios de comunicação, cujo apelo mercadológico é sempre muito forte. Críticas que pouco acrescentam à discussão a respeito das condições de leitura que se desenvolvem a partir da obra original, ou seja, o romance.

É a partir desse contexto que surgiu uma série de questionamentos a respeito da relevância do livro para a sala de aula. Afinal, *O menino do pijama listrado* poderia ser utilizado nas escolas a fim de discutir aspectos muito delicados da Segunda Guerra, como o surgimento dos campos de concentração e o genocídio judaico. A fábula, gênero reivindicado já no subtítulo do livro no original, desaparece na tradução para o português e, por consequência, nas discussões acerca da obra por aqui. Intitulado *The boy in the striped pyjamas: a fable*, a narrativa de Boyne propõe ao leitor a apresentação de uma fábula, ou seja, de uma forma específica de ficção que reivindica um distanciamento em relação à fidelidade histórica. Ainda que, de fato, Rudolf Höss, comandante de Auschwitz, tenha, sim, levado sua esposa e quatro filhos para viver ao lado da maior máquina de extermínio da história industrial, John Boyne preocupou-se em recriar esse absurdo a partir do seguinte problema: os olhos de um menino de nove anos, cuja natureza inocente acaba por levantar a discussão da própria culpa do povo alemão e as contas a serem acertadas com a História.

Este artigo, portanto, pretende recuperar as condições ficcionais desenvolvidas pelo livro, sempre em paralelo à história, nunca determinada por esta, e nas possibilidades da leitura e de seus efeitos para a formação de leitores. As ideias aqui apresentadas visam contribuir para uma percepção mais potente da leitura literária em sala de aula e pode, assim, interessar a todos os que trabalham com jovens leitores em suas salas de aula. Em outras palavras, *O menino do pijama listrado* pode, sim, ser lido nas escolas, desde que se valorize sua condição específica de ficção, aspecto desconsiderado por uma leitura massificada e presa às demandas de políticas culturais que, embora relevantes, podem engessar a leitura e acabar por recusar as possibilidades variadas da ficção.

O livro de John Boyne foi escolhido por votação popular como o livro tema para a redação do Vestibular 2024 pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A universidade, que nos últimos anos retomou a adoção de livros de literatura para a elaboração de suas provas, indicou quatro romances infanto-juvenis para a votação, e *O menino do pijama listrado* foi o vencedor. Em geral, obras mais conhecidas tendem a vencer essas votações, não apenas por conta da escolha dos candidatos, mas também por influência dos professores, buscando desenvolver um trabalho escolar com obras que já tenham alguma recepção do público. É natural, portanto, que um *best-seller* vença a corrida. O peculiar dessa escolha, contudo, foi ela se concentrar em livros definidos pelo mercado como infanto-juvenis, gênero notadamente desconsiderado pela academia e pelas universidades em geral. E se, por acaso, ainda se tratar de um recordista de vendas, menor importância receberá esse livro, considerado raso e sem importância. As Faculdades de Letras, sobretudo nos departamentos de literatura, empinam o nariz para quase tudo que cheire a sucesso de vendas e alcance popular, mesmo que elas recebam todo ano jovens cuja formação de leitor tenha se desenvolvido a partir de obras dessa natureza. É preciso, portanto, repensar essa prática, ao menos se ainda desejarmos, como sociedade, que as Faculdades de Letras tenham uma presença mais significativa na vida dos estudantes e na formação dos próximos professores de literatura. Não se trata, obviamente, de ignorar clássicos e obras de vanguarda, mas de reconhecer os caminhos traçados pelos leitores em sua infância e adolescência.

Para compreender, portanto, de que modo o livro de Boyne permite que pensemos a formação dos jovens leitores, e de que maneira esse romance pode ser trabalhado nas salas de aula, vamos partir de uma série de críticas publicadas no meio jornalístico a respeito da presença do livro nas escolas. A discussão, portanto, tornou-se pública, como demonstra a matéria do jornal inglês *The Guardian*, do dia 27 de janeiro de 2022, e algumas páginas brasileiras já do ano seguinte, impulsionadas pela escolha da UERJ. A abordagem do *The Guardian* parte de um dado estatístico do Centro de Estudos do Holocausto da Universidade de Londres que indica que um terço dos professores da educação básica na Inglaterra adota o livro em sala de aula, o que acarretaria um risco de se massificar interpretações falhas a respeito do Holocausto. Tais dados nos interessam para que tenhamos a dimensão desse romance para os jovens leitores, ainda que nossa realidade seja outra. De fato, se abordado como fonte prioritária para se discutir o Holocausto e a Segunda Guerra, o processo de ensino estará comprometido, já que não se trata de documento histórico, mas de uma fábula, uma ficção, cujo pano de fundo é o Holocausto e a Solução Final.

A este artigo, contudo, interessa o desdobramento dessa preocupação dos estudiosos do holocausto com o ensino massificado do romance. Ao desenvolverem seus argumentos e preocupações a respeito do problema, diversos autores visitados por essas reportagens, e de áreas acadêmicas distintas, reproduzem ideias falhas e insuficientes sobre o romance e, é claro, sobre a própria ficção e seu papel na formação de leitores.

No *The Guardian*, por exemplo, a matéria chama a atenção, já no título, para a ideia de que o livro de Boyne “alimenta perigosas falácias sobre o Holocausto”, pois segundo o diretor do Centro de Estudos sobre o Holocausto:

“Embora a maioria dos jovens que participaram no estudo tenham reconhecido a narrativa como uma obra de ficção e muitos tenham sido capazes de identificar e criticar as suas mais flagrantes implausibilidades e imprecisões históricas, eles, no entanto, caracterizaram-na esmagadoramente como ‘realista’ e /ou ‘verdadeiro’.

Acrescentou que muitos estudantes, depois de estudarem a história, chegaram a conclusões que “contribuíram significativamente para um dos equívocos mais poderosos e problemáticos desta história, de que os ‘alemães comuns’ tinham pouca responsabilidade e sofreram, em geral, ‘lavagem cerebral’ ou eram totalmente ignorantes. das atrocidades que se desenrolaram”.

Entre os comentários dos professores recolhidos durante a pesquisa estavam: “os alunos vêm até nós e pensam literalmente que o Holocausto É *O menino do pijama listrado*”; “Eles vêm com... ideias que ninguém sabia sobre o Holocausto, que as pessoas estavam completamente no escuro sobre isso”; e “Eles sentem pena da ama alemã”.¹ (FOSTER apud SHERWOOD, 2022, tradução nossa)

De maneira geral, estão reunidas assim as ideias principais que circundam as críticas pela adoção do livro em sala de aula: a interpretação da diferença entre ficção e história como uma forma de “falácia” daquela, tornando a leitura de tal obra perigosa; e uma suposta empatia com os monstros nazistas, até mesmo por Maria, ama da casa, representante ali dos alemães pobres que se submeteram ao *status quo* (lembrando, ainda, que no romance ela expressa o mal que sente ao saber o que acontece ali).

Poderíamos refutar, contudo, que, se a maioria dos jovens do estudo em questão respondeu que, sim, a obra é de ficção e que, ainda, reconhecem as distorções com a realidade, o papel destinado ao professor, o de enriquecer o aluno com conhecimentos mais precisos sobre o tema, apenas se confirma como fundamental à leitura literária em sala. Ou seja, o adjetivo “realista” ou “verdadeiro” poderia ser facilmente contestado pela mediação, possibilitando desenvolver noções importantes sobre a ficção literária – e, mais importante ainda, sobre “realidade” ou “verdade”. Além disso, a respeito do incômodo com a humanização dos alemães nazistas na narrativa, seria proveitoso lembrar que esse pode ser um dos papéis mais importantes da literatura: a apresentação da condição paradoxal da natureza humana. Ainda que o evento tenha sido, de fato, monstruoso, quem o cometeu, infelizmente, foram seres humanos. A obra literária pode servir a um pensamento menos maniqueísta, logo, mais rico e complexo da condição humana frente eventos trágicos e decisivos.

O próprio autor do romance, consultado pelo *The Guardian*, oferece uma resposta semelhante, apontando para natureza própria da ficção (e, indiretamente, para o papel da escola em instigar o desejo por mais conhecimento pelos alunos):

1 While most young people who took part in the study recognised the narrative as a work of fiction and many were able to identify and critique its most glaring implausibilities and historical inaccuracies, they nonetheless overwhelmingly characterised it as ‘realistic’ and/or ‘truthful’.”

It added that many students, after studying the story, reached conclusions that “contributed significantly to one of the most powerful and problematic misconceptions of this history, that ‘ordinary Germans’ held little responsibility and were by and large ‘brainwashed’ or otherwise entirely ignorant of the unfolding atrocities”.

Among comments from teachers gathered during the research were, “students come to us and literally think the Holocaust IS *The Boy In the Striped Pyjamas*”; “They come with ... ideas that nobody knew about the Holocaust, that people were completely in the dark about it”; and “They feel sorry for the German guard”.

Boyne, que já defendeu o seu trabalho de críticas semelhantes, disse ao Guardian: “O Rapaz do Pijama Listrado tem deliberadamente o subtítulo ‘Uma Fábula’, uma obra de ficção com uma moral no centro. Desde o início, esperei que isso inspirasse os jovens a iniciarem o seu próprio estudo sobre o Holocausto, que no meu caso começou aos 15 anos e continuou nas décadas seguintes.

“Como romancista, acredito que a ficção pode desempenhar um papel valioso na introdução de assuntos difíceis aos jovens leitores, mas é função do professor convencer os seus alunos de que existe um espaço legítimo entre a imaginação e a realidade. Ao se relacionar com meus personagens centrais, porém, ao se importar com eles e não querer que nenhum mal lhes aconteça, o jovem leitor pode aprender empatia e bondade. (BOYNE apud SHERWOOD, 2022)

O menino do pijama listrado em sala de aula:

No entanto, o que nos importa propriamente é demonstrar a extensão dos preconceitos mais comuns em relação às obras de ficção, apontando a presença de críticas semelhantes em veículos tão diversos, como os exemplos da imprensa inglesa e brasileira sobre o assunto. Este artigo, portanto, pretende partir do livro de Boyne para expor o perigo de algumas falácias sobre a leitura literária, a saber: a de que estudantes, de qualquer idade, seriam tábulas rasas, incapazes de desenvolver reações críticas ao texto literário; a de que seria possível determinar, por meio da interpretação analítica do texto, como a que aponta as contradições históricas, os efeitos provocados pela obra, seja empatia pelos nazistas ou antipatia com Bruno – reação possível, haja vista a insistente incompreensão do menino diante da violência, a princípio, óbvia. Em resumo, as ideias gerais que criticam a presença do livro nas escolas apresentam os seguintes pontos:

- (i) É limitado em termos referenciais;
- (ii) Subverte algumas condições históricas;
- (iii) Apresenta os judeus como personagens planos;
- (iv) Promove, no leitor, a empatia com o menino de origem nazista;

O romance de Boyne se estrutura inteiramente em torno de Bruno, o menino de nove anos. O narrador, ainda que observador, está mostrando o mundo pelos olhos do menino. Bruno poderia saber mais da realidade, entender mais as coisas a seu redor, mas não é esse o caso do personagem, construído como um garoto preso a seus próprios desejos infantis, limitado ao contexto de seu quarto, à brincadeira com os amigos e à sua imaginação fantasiosa. Ele ouve pedaços de conversas de adultos, sempre às escondidas, produz suas interpretações, intui conflitos e tensões pela casa, mas seu horizonte acaba aí. Bruno, o protagonista, parece mais ingênuo do que um menino em suas condições seria diante do que acontece no mundo, em seu país e, principalmente, em sua casa. Mas é esse o personagem. Bruno separa o mundo dos adultos e o dele, mas ainda não separa humanos de sub-humanos, como se refere seu pai aos judeus no capítulo cinco. E, por se tratar, portanto, da perspectiva desse menino, o romance não se aprofunda na exposição das condições históricas vividas pelos personagens naquela situação. Cabe, portanto, ao professor realizar essa importante tarefa.

A segunda crítica revela a dificuldade de se reconhecer a ficção dentro de seus próprios estatutos. Demonstra a submissão da leitura ficcional, dos efeitos provocados por um livro de literatura, aos conhecimentos positivos da história, fonte supostamente superior para todo conhecimento verdadeiro. Essa crítica destaca uma série de erros ou omissões históricas do romancista: não haveria crianças nos campos de concentração; ainda que as houvesse, seria impossível que um menino conseguisse, todos os dias, ir à cerca para conversar com outro, já que o campo era extremamente vigiado, e as cercas, eletrificadas; o cheiro e a fuligem gerados pela queima de corpos no campo não poderia ser ignorada, assim como os gritos dos escravizados; e, principalmente, um menino da idade de Bruno já teria conhecimento da realidade e já estaria submetido à nazificação pela escola e pela família. Este último ponto é o que gera uma reação mais incômoda, já que esse menino não poderia ser como é, não poderia pensar e falar como fala. Contudo, essa é a proposta da fábula. Não é o que aconteceria se um menino nazista, prenhe dos ideais da Juventude Hitlerista, encontrasse aquele que deve ser entendido como seu inimigo. Mas é o que aconteceria se dois meninos fizessem uma improvável amizade entre as cercas de um campo de concentração nazista. A ingenuidade de Bruno, talvez historicamente inverossímil, é a peça-chave para o desenvolvimento da fábula. Destacar essa ingenuidade, novamente, é tarefa do professor no processo de leitura do livro.

Já as críticas III e IV estabelecem uma clara relação. Nelas estão contidas as críticas respaldadas na ideia de “representatividade”, já que o livro de Boyne coloca a perspectiva central em Bruno, no menino alemão filho de um monstro nazista, e não em Shmuel, menino polonês filho de um relojoeiro judeu, que, como ele, foi parar em um campo de concentração. Do mesmo modo que é inaceitável que Bruno seja tão ingênuo, é igualmente errado dar a ele, e não a Shmuel, o protagonismo do romance. E, sendo Bruno o protagonista, só pode caber a ele – e à sua família – o efeito de identificação, chamado de empatia. Contudo, quando se trata da leitura de literatura, não é bem assim. Ou não precisa ser. Reconhecer a ingenuidade de Bruno permite, inclusive, antipatizar-se com ele em alguns momentos, sentir a irritação por conta de algumas de suas reações diante do horror do extermínio judaico do qual é testemunha. Shmuel e Pavel, o descascador de legumes, humilhado e violentado pelo soldado Kotler, estão condicionados não apenas ao aparato de violência nazista, mas aos olhos limitados de Bruno. O menino livre, paparicado pela mãe, em constante rivalidade com a irmã, admirador da figura do pai, procura reconhecer dentro de suas condições o horror que assiste. Pavel, portanto, só pode estar mentindo quando diz ser médico. Shmuel, por sua vez, obviamente não fala a verdade quando diz que ele e sua família viviam todos em um só cômodo nos guetos de Varsóvia. Para Bruno, nada disso pode existir, é horrível demais apenas de se pensar, não faz nenhum sentido. Somente ao final do romance, no capítulo em que conversa com a sua irmã, ela já com treze anos e cada vez mais convertida aos ideais nazistas, é que Bruno sente a dimensão do sofrimento do amigo. A passagem do capítulo 14 apresenta Bruno contando a Gretel que tem um amigo imaginário, pois sente receio de confessar a existência de Shmuel, e nesse momento parece acessar realmente a dor do amigo:

Ele me fala de sua família e da relojoaria sobre a qual morava e das aventuras pelas quais passou a caminho daqui e dos amigos que tinha e das pessoas que conhece por aqui e sobre os meninos que costumavam brincar com ele mas não brincam mais porque sumiram sem nem mesmo se despedir.”

“Ele parece ser muito divertido”, disse Gretel. “Queria que ele fosse o meu amigo imaginário.”

“E ontem ele me contou que o seu avô não é visto há dias e ninguém sabe onde ele está, e sempre que ele pergunta ao pai onde está o avô, o pai começa a chorar e o abraça com tanta força que ele tem medo de ser apertado até a morte.”

Quando Bruno chegou ao final da frase, percebeu que sua voz havia quase emudecido. Essas eram coisas que Shmuel havia de fato lhe contado, mas por alguma razão ele não havia entendido até aquele momento o quanto o amigo devia estar triste por causa delas. Quando Bruno as enunciou com a própria voz, sentiu-se mal por não ter dito nada de encorajador para animar Shmuel; na verdade ele mudara de assunto para algo mais fútil, como as explorações. Amanhã direi que sinto muito, disse a si mesmo. (BOYNE, 2007, p. 137, 138)

O processo de empatia fundamental ao romance não está na relação do leitor com o protagonista, mas, sim, na relação entre este e seu improvável amigo: do filho do nazista com o menino judeu. Bruno, gradativamente, entra em identificação com Shmuel. As datas de aniversário, ou os interesses por brincadeiras, misturam-se à percepção em Bruno da dor do amigo, da responsabilidade que se forma no protagonista em relação à amizade com aquele destinado a ser o outro, jamais o igual.

Evidentemente, a produção cinematográfica torna-se um problema diante dessa discussão. Todos esses aspectos aqui observados sobre a obra restringem-se ao romance, e não ao filme. No cinema, as sutilezas da leitura tendem a ser esvaziadas em uma adaptação desse porte. O filme apela à imagem das crianças, ao mesmo tempo em que diminui o impacto do conflito do protagonista diante da realidade que ao seu redor. Em algumas das matérias jornalísticas consultadas, percebemos claramente que o alvo, no fundo, é o filme. E, além disso, em nenhuma delas professores de literatura são convidados a falar, como se observa na reportagem de Fernanda Talarico publicada no portal UOL, do Grupo Folha, aqui no Brasil, em que as críticas apresentadas por dois especialistas no Holocausto (Júlia Amaral, doutora em História pela UFRJ, e Carlos Reiss, coordenador do Museu do Holocausto, em Curitiba), são contrapostas às ideias do crítico de cinema, Frantjesco Ballerini, demonstrando que a abordagem desconsidera por completo a natureza específica da leitura literária. Os aspectos que se revelam exclusivamente na leitura do romance são, portanto, ignorados em torno da massificação do sentido dessa narrativa sob o prisma determinista da História. Com o filme, a fábula morre. Curiosamente, em outra das reportagens recentes, dessa vez publicada no *Aventuras na História*, o escritor e especialista no tema do Holocausto, Márcio Pitliuk, entrevistado por Fábio Previdelli, autor da matéria, pensa de maneira semelhante, embora nenhuma das reportagens aqui mencionadas se interesse de fato pela natureza literária do livro: “O livro é bom, a versão cinematográfica que é muito ruim. Ficou muito leve, quase uma água com açúcar de um assunto que não é nada disso. Foge totalmente da realidade e não devia ser usado para educação sobre o Holocausto” (PITLIUK apud PREVIDELLI, 2023)

O que constrói um leitor: representação ou efeito?

Ao se analisar a participação de uma obra na formação de jovens leitores, deve-se observar os atributos que podem contribuir para a emancipação do pensamento desse jovem leitor. Não há garantia, contudo, de que a leitura atingirá os efeitos projetados no plano pedagógico realizado por qualquer profissional. Todo professor acaba se deparando com essa salutar situação. Adota-se um livro, promove-se a motivação em torno da obra, desenvolve-se uma leitura em conjunto, mediada pelo professor, mas cada estudante irá elaborar suas ideias e, principalmente, desenvolver sua imaginação, no ato mesmo da leitura, a partir de sua própria experiência e suas próprias emoções. Jovens

leitores amam e odeiam com maior intensidade, mergulham profundamente na relação com a alteridade enunciada no texto e, principalmente, reagem às atribuições de sentido definidas pelo professor ou pelo livro didático. Se, por acaso, jovens leitores interpretam *O menino do pijama listrado* como um romance histórico, não é por culpa do livro que o fazem, mas, sim, por uma lacuna ainda evidente em sua formação. E emocionar-se com a história vivida por Bruno – e Shmuel – nada tem a ver com isso.

Jorge Larrosa, no texto “A novela pedagógica e a pedagogização da novela”, confronta o papel rígido e institucionalizado do saber literário nas escolas. E, para isso, o autor se dirige às condições do próprio ato de leitura, mais especificamente da leitura literária, para reivindicar nesse ato a emancipação do pensamento do jovem leitor.

O que aqui me interessa é, justamente, insistir nessa radical impossibilidade de subordinação da literatura. Mas não tanto para manter a literatura separada da pedagogia, mas sim para explorar essa resistência à subordinação frente a uma concepção de logos pedagógico que seja capaz de incluir tensões e contradições. (LARROSA, 2022, p. 156)

Desse modo, é possível conceber a leitura literária na escola como forma de resistência ao sentido pré-estabelecido, geralmente o horizonte utilizado por professores na concepção das escolhas literárias. Em outras palavras, a história de Bruno deve ser pensada dentro da perspectiva da própria leitura do texto, espaço em que a representação histórica é colocada em tensão, exposta em suas contradições, como reivindica o autor catalão. Isso significa que esses conhecimentos advindos da história, por exemplo, não precisam ser vistos como determinantes para a leitura literária, já que ela, na verdade, rearticula esses conhecimentos a partir do imaginário da leitura.

E como seria, de fato, voltar-se à leitura literária como ato de pensamento? Evitando aqui a concepção de um método, o que se reivindica é a capacidade de se promover os efeitos de emoção e de interpretação que conjugam, afinal, a leitura de um texto. A literatura não pode ser compreendida pedagogicamente como fonte de uma sabedoria universal ou, no sentido escolar, como garantia da estabilidade de sentido que se deseja impor ao mundo. À literatura deve-se, entretanto, dirigir-se uma recusa de toda estabilidade programada e limitante, que reduz à realidade ao conjunto de conhecimentos morais e/ou científicos inabaláveis. Ao contrário, a literatura, sem adjetivos desnecessários, como “infantil” ou “infanto-juvenil”, como nos ensina Maria Teresa Andruetto em *Literatura sem adjetivos* (2012), é uma arte fundamental para ampliar o olhar sobre si e o mundo. E ela é capaz disso, justamente, por se tratar de linguagem estilizada que provoca emoções e exige do leitor a ativação de seu imaginário. Ela não é um conjunto de argumentação (embora ela também argumente), ela não pode ser reduzida à explanação das condições e dos fatos históricos (ainda que ela faça uso contante da história), ela não pode ser compreendida, enfim, a partir de uma lógica maniqueísta, em que sua leitura seja capaz de garantir efeitos e sentidos já projetados por consciências pedagógicas tão bem-intencionadas. Em *O menino do pijama listrado*, podemos conceber a presença dessas condições próprias do literário. Enquanto, para alguns, o livro promoveria a empatia apenas por Bruno e sua família, causando, por consequência, a indiferença com o sofrimento de Shmuel e dos judeus, outra leitura apresenta possibilidades diversas que colocam em xeque essas definições de sentido.

Um dos aspectos ainda pouco explorados pelos estudos literários pode ser compreendido a partir da ideia de “ambiência”, por exemplo, do autor alemão Hans Ulrich Gumbrecht, em que se propõe pensar a atmosfera percebida intuitivamente ou, ainda, nas margens da representação ficcional. Explorando essa ideia, Ligia Gonçalves Diniz, em sua obra *Imaginação como presença: o corpo e seus afetos na representação literária*, de 2020, amplia profundamente o escopo dessa ambiência. Ao

trazer à cena a leitura literária, agora sob o prisma da interrelação entre o ato de pensar e interpretar com o de sentir e imaginar, a autora propõe que se dê atenção a essa *presença* corpórea que se dá a partir da leitura literária, em que se encontram os efeitos fundamentais para adesão de um leitor ao texto: riso, choro, medo, tensão etc. O melhor exemplo que ela nos dá para ilustrar essa questão é o da descrição da cena em que G.H. come a barata em *A paixão segundo G.H.*, de Clarice Lispector, em que se pode perceber “a tensão entre a inquietude existencial e o nojo sensorial” (DINIZ, 2020, p. 106). Ao reproduzir o trecho de Lispector, a autora considera: “em outras palavras, não é porque estamos empenhados em entender por que G.H. ingeriu um inseto, ou o que esse gesto pode significar simbolicamente, que o nosso estômago não irá revirar diante da imagem (visual, mas também tátil e gustativa) sugerida.” (DINIZ, 2020, p.106)

O romance de Boyne desenvolverá, por sua vez, essa ambiência em torno do menino alemão de nove anos, cuja representação histórica (filho de um oficial nazista) não precisa ser entendida como a única participante na construção do imaginário, mas, também, a atmosfera da criança que emerge na leitura do texto. A tensão, então, é evidente: estamos diante do ambiente da morte e do extermínio, mas seu enquadramento carrega os aspectos de pureza e inocência identificados à infância. Percebe-se com mais clareza essa “atmosfera infantil” quando nos deparamos com a interpretação do mundo feita por Bruno, em que se misturam a incompreensão total e a intuição atenta, já que o menino percebe alguns sinais da realidade no meio de sua fantasia.

Bruno, por exemplo, reconhece que existe algo de errado com o semblante da mãe quando ele descobre que terão de se mudar, mas, ao mesmo tempo, permanece sem entender tudo, já que não consegue captar o sentimento de angústia que a domina. Desse modo revela-se o espectro da *inocência* desenvolvido no livro, algo que uma fábula permite acrescentar às discussões a respeito do povo alemão naquele momento histórico. Bruno, portanto, ao se afastar e se aproximar da verdade, ao revelar-se perspicaz em alguns momentos, mas irritantemente ingênuo em outros, ao demonstrar generosidade, mas também egoísmo em situações com Shmuel, torna possível a introdução de sentimentos no leitor que levam à pergunta: quais os limites da inocência diante do que os nazistas fizeram? A leitura desse romance dentro das condições históricas que o permeiam não pode se restringir, portanto, a uma precisa análise dos fatos que compõem a Segunda Guerra, pois seu propósito, enquanto literatura, é o de fazer o leitor presenciar os conflitos desse personagem diante da realidade e da presença de seu amigo, Shmuel.

Outro fator determinante para a ambiência do romance encontra-se no terror do autoritarismo, naquilo que irá sempre atravessar todos os sujeitos que sob seu estatuto se encontram: os limites da expressão. Em todo o romance, mas mais destacadamente nas passagens em que Bruno conversa com Maria, evidencia-se o medo de se falar o que se sente dentro dessa sociedade. A mãe e o pai não dizem tudo a Bruno, assim como Bruno não se sente capaz de dizer tudo o que vive. O soldado Kotler, num ato sem pensar, revela a dissidência de seu pai durante a elevação do nazismo na Alemanha, algo suficiente para que ele também se tornasse suspeito. Gretel, revoltada com a partida de Kotler, não diz isso a ninguém, mas se transforma em mais uma representante da famigerada Juventude Hitlerista. A partir dessas situações, o professor tem um profícuo caminho para se percorrer com os leitores: por que não se diz tudo o que se pensa? Quem pode dizer, quem está proibido de se expressar? O que fica sugerido pelas falas dos personagens? O que se pode imaginar a partir dessas elipses? Todas essas perguntas podem, gradativamente, construir uma concepção da vivência dentro de um regime totalitário, em que as liberdades são retiradas não apenas dos que mais sofrem, os judeus, por exemplo, mas de toda a sociedade, como acontece com os alemães Maria e Kotler.

Reivindicando, então, a proposta deste artigo, o livro permite que a imaginação seja ativada na leitura, levando o jovem leitor a ter em presença determinadas tensões e contradições colocadas pela obra. Como afirma Larrosa: “O que aconteceu [após a experiência da leitura], de permeio, foi uma intensificação da sensibilidade e uma modificação da tonalidade da experiência.” (LARROSA, 2022, p. 159)

O nome de Auschwitz e outros recursos metalinguísticos

Um dos recursos mais utilizados por Boyne na construção da perspectiva de Bruno passa pela relação das coisas do mundo com a linguagem do menino. Ao se deparar com o que não reconhece, Bruno busca recuperar em sua própria experiência os referenciais necessários para nomear o que lhe parece inteiramente novo. Em sua mente, o campo de concentração poderia ser uma fazenda, a princípio, embora na conversa com a irmã no capítulo 4 eles concluam que aquele lugar não se parece em nada com uma fazenda. Os uniformes dos presos são pijamas listrados, o que o deixa intrigado, já que ele não pode usar nenhum uniforme. Karl, Daniel e Martin, seus amigos da vida em Berlim, são os nomes que ele evoca para dar rosto ao seu passado, ainda que gradativamente eles tenham que desaparecer de sua memória, conforme a nova vida se estabelece.

Mas é no nome do campo, no nome de Auschwitz, que o livro aponta para a distância de Bruno em relação ao universo nazista. Se o Führer, curiosamente, é chamado por ele de “Fury” (Fúria), Auschwitz se torna “Out-With” (Haja-vista, na tradução brasileira). A impronunciável monstruosidade nazista permanecerá no romance nomeada por “Out-With”, nomes reconhecidos pelo menino e suficientes para que ele possa nomear o lugar que não compreende. Tal relação homófona cumpre papel mais importante do que apenas representar a linguagem infantil. Ela funciona no romance como signo de manutenção de um status raro na Alemanha Nazista: o da inocência. Para compreendermos esse aspecto, basta observarmos a conversa dos irmãos nos capítulos 4 e 16.

No capítulo 4, ainda se acostumando com o novo lugar, Bruno e Gretel falam “a mesma língua”, não entendem exatamente onde estão, e usam o termo homófono:

Gretel olhou para o irmão mais novo e descobriu-se concordando com ele, para variar. “Sei o que quer dizer”, disse ela. “Aqui não é muito agradável, não é?”

“É horrível”, disse Bruno.

“De fato é”, disse Gretel, reconhecendo a observação do irmão. “Agora está horrível. Mas depois que dermos um jeito na casa, provavelmente não será mais tão ruim. Eu ouvi o papai dizer que quem quer que tenha morado aqui em Haja-Vista perdeu o emprego bem rápido e não teve tempo de ajeitar o lugar para nós.”

“Haja-Vista?”, perguntou Bruno. “O que é um Haja- Vista?”

“Não é um Haja-Vista, Bruno”, disse Gretel num suspiro. “É só Haja-Vista.”

“Bem, e o que é Haja-Vista, afinal?”, repetiu ele. “Haja-Vista o quê?”

“É o nome da casa”, explicou Gretel. “Haja-Vista.”

Bruno parou para pensar a respeito disso. Ele não vira nenhuma placa do lado de fora, informando qual era o nome do lugar, nem havia nada escrito na porta da frente. Sua própria casa em Berlim não tinha nome; era apenas chamada de número 4.

“Mas o que isso quer dizer?”, perguntou ele exasperado. “Haja-Vista por quê?”

“Haja-Vista por causa das pessoas que moraram aqui antes de nós, eu acho”, disse Gretel. “Deve ter algo a ver com o fato de terem sumido porque não fizeram um serviço muito bom e alguém botou elas para fora e chamou alguém capaz de cumprir as tarefas direito.”

“Quer dizer o papai.”

“É claro”, disse Gretel, que sempre falava sobre o pai como alguém incapaz de causar qualquer mal e que jamais ficava bravo e sempre vinha dar-lhe um beijo de boa-noite antes de ela ir dormir, o que, se Bruno fosse realmente justo e deixasse de lado a tristeza causada pela mudança, teria de admitir que o pai fazia por ele também.

“E então nós estamos em Haja-Vista porque os coitados que moravam aqui antes foram embora?”

“Exatamente, Bruno”, disse Gretel. “Agora saia de cima da minha cama. Você está amassando tudo.” (BOYNE, 2007, p.29, grifos nossos)

Bruno e Gretel não sabem pronunciar corretamente o nome. E não entendem o lugar onde estão – nem o real papel do pai ali. Já no capítulo 16, quando os dois já se encontram a praticamente um ano no campo, Gretel tornou-se outra, já se desfez das bonecas, e seu quarto é repleto de mapas da Europa e temas nazistas. Bruno, contudo, segue tentando compreender o horror a seu modo:

“Gretel”, disse ele afinal, “posso perguntar uma coisa?”

“Se for rápido, pode”, disse ela.

“Tudo aqui em Haja-Vista”, começou ele, mas ela o interrompeu imediatamente.

“Não é Haja-Vista, Bruno”, disse Gretel com raiva, como se fosse o pior erro jamais cometido na história da humanidade. “Por que você não consegue pronunciar direito?”

“O nome é Haja-Vista”, protestou ele.

“Não é”, disse ela, pronunciando corretamente o nome do campo para ele. Bruno franziu o semblante e deu de ombros ao mesmo tempo. “Pois foi o que eu falei”, disse ele.

“Não foi, não. Seja como for, não vou discutir com você”, disse Gretel, já perdendo a paciência, coisa que ela nunca teve muita. “O que é, afinal? O que quer saber?”

“Quero saber sobre a cerca”, disse ele com firmeza, decidindo que essa era a coisa mais importante para começo de conversa. “Quero saber por que está lá.”

Gretel voltou-se na cadeira e olhou-o com curiosidade. “Quer dizer que não sabe?”, perguntou ela.

“Não”, disse Bruno. “Não entendo por que não podemos ir ao outro lado. O que há de tão errado conosco a ponto de não podermos ir até o outro lado da cerca e brincar?”

Gretel encarou-o e então começou a rir, parando apenas quando percebeu que Bruno estava falando absolutamente sério.

“Bruno”, disse ela numa voz infantil, como se aquilo fosse a coisa mais óbvia do mundo, “a cerca não está lá para nos impedir de ir ao outro lado. É para impedi-los de virem até aqui.”

Bruno avaliou a resposta, entretanto ela não melhorou seu entendimento.

“Mas por quê?”, perguntou ele.

“Porque eles têm que ser mantidos juntos”, explicou Gretel.

“Com suas famílias, você quer dizer?”

“Bem, sim, com suas famílias. Mas principalmente com a sua própria laia.”

“Como assim, sua própria laia?”

Gretel suspirou e balançou a cabeça. “Com os outros judeus, Bruno. Não sabia disso? É por isso que precisam ficar juntos. Eles não podem se misturar com a gente.”

“Judeus”, disse Bruno, testando a nova palavra. Ele bem que gostou do som. “Judeus”, repetiu ele. “Aquelas pessoas todas do outro lado da cerca... são judeus.”

“Sim, é isso mesmo”, disse Gretel.

“E nós, somos judeus?”

Gretel abriu a boca espantada, como se tivesse recebido um tapa no rosto. “Não, Bruno”, disse ela. “Nós definitivamente não somos judeus. E você não devia sequer dizer uma coisa dessas.”

“Mas por que não? O que nós somos, então?”

“Nós somos...”, começou Gretel, mas então teve que parar e pensar a respeito. “Somos...”, repetiu, ainda sem saber qual era a resposta para essa pergunta. “Bem, não somos judeus”, disse ela afinal.

“Já sei que não somos”, disse Bruno, frustrado. “Estou perguntando: já que não somos judeus, o que nós somos então?”

“Somos o contrário”, disse Gretel, respondendo rapidamente e parecendo mais satisfeita com esta resposta. “Sim, é isso. Nós somos o contrário.”

“Certo”, disse Bruno, feliz porque finalmente esclareceu o problema. “E o contrário mora deste lado da cerca, e os judeus, daquele lado.”

“É isso mesmo, Bruno.”

“Os judeus não gostam do contrário, então?”

“Não, estúpido, somos nós que não gostamos deles.”

Bruno enrugou a testa. Gretel já fora repreendida incontáveis vezes por chamar o irmão de estúpido, e mesmo assim insistia.

“Então, por que não gostamos deles?”, perguntou ele.

“Porque são judeus”, disse Gretel.

“Entendi. E o contrário e os judeus não se dão bem.”

“Não, Bruno”, disse Gretel, mas disse-o lentamente porque acabara de descobrir algo esquisito no cabelo e estava examinando aquilo com toda atenção.

“Bem, será que não dá para alguém chamá-los para conversar e...” (BOYNE, 2007, p.157, 158, grifos nossos)

De fato, Gretel se torna, afinal, um “Caso Perdido”, expressão utilizada pelo irmão em todo o romance para provocá-la ou reagir às suas provocações. O narrador conta que ele ouvira a expressão certa vez da boca dos pais e passou a usá-la para se referir negativamente à irmã mais velha. Temos, assim, mais um traço comum da vida infantil que, no romance, impõe outra leitura: a da culpa e da possibilidade de inocência para os alemães na Segunda Guerra. Gretel, já orientada pelos princípios nazistas, já repleta de sentimentos antissemitas, revela-se um “caso perdido”, pois a perda da inocência se desenvolve por completo, e o nome de Auschwitz não é mais um mistério para ela. Sabe o que é o campo e para que ele foi feito. Bruno, no entanto, ainda quer chamar os dois lados para conversar.

Além do jogo da homofonia, encontraremos no romance uma série de trechos repletos de ironia ao se referir a Auschwitz, em que um processo metafórico se estabelece como dupla leitura do texto. Seja em conversas com a Maria, empregada da casa, sua irmã ou seu pai, o narrador nos oferece alguns outros possíveis nomes para Auschwitz. Desse modo, além de compreendermos os sentidos dos desejos imediatos de Bruno, o desejo de retornar à sua vida anterior, vemos nessas frases as vozes da história, sobretudo a do povo alemão diante de seus crimes.

Em dois momentos, Bruno se refere à ida da família para lá como um “engano”. Nesses trechos, ele se encontra com Maria, a governanta e empregada da casa que veio com eles de Berlim. Logo no capítulo 2, Bruno pergunta à Maria: “Não acha que cometemos um grave engano?” (BOYNE, 2007, p.23), enquanto ela desconversa sem opinar. Já no capítulo 6, Bruno não mais pergunta, mas afirma que o pai “cometeu um terrível engano”, o que faz Maria comentar: “Então é um engano com o qual teremos de conviver” (BOYNE, 2007, p.57).

Mais adiante, no capítulo 9, Herr Liszt, o professor contratado pelo pai para ensinar aos filhos, diz a Bruno que as aulas de história servem para “tirar da sua cabeça esses livros infantis e ensinar-lhe mais a respeito do lugar de onde você vem. Sobre os terríveis crimes cometidos contra você.” (BOYNE, 2007, p. 89). O professor, portanto, repete a doutrina nazista e sua deturpação da história, culpando os judeus pelos infortúnios do povo alemão. A reflexão de Bruno, contudo, aponta para o futuro, para o pós-guerra e a responsabilização pelo genocídio praticado pelos nazistas:

Bruno concordou e sentiu-se bastante satisfeito, porque presumiu que finalmente lhe seria dada alguma explicação quanto ao porquê de haverem sido todos forçados a deixar sua casa confortável e ir para aquele lugar terrível, **o que provavelmente fora o maior crime jamais cometido**” (BOYNE, 2007, p. 90, grifos nossos)

A intensidade e o ineditismo do crime simbolizados por Auschwitz, definido como “o maior crime jamais cometido”, ganham termos semelhantes na conversa de Bruno com sua irmã, como vimos na citação, em que o erro do nome do campo, a insistência de Bruno em chamá-lo de “Haja-Vista”, faz com que o narrador afirme sobre a irritação de Gretel que o erro de pronúncia era “como se fosse o pior erro jamais cometido na história da humanidade” (BOYNE, 2007, p. 158).

E, desse modo, na gradação desenvolvida por essas passagens, em que a pergunta sobre ser aquilo tudo “um grave engano” feita por Bruno agora já se afirma como um crime jamais visto na história da humanidade, encontramos seu pai, observando o quanto estar ali já começara a afetar os filhos, decide que é hora de eles voltarem para casa com a mãe, em um movimento de cabeça a que o narrador se refere a partir da seguinte comparação: “como se tivesse tomado uma decisão final” (BOYNE, 2007, p. 166) A decisão final, nesse contexto, remete à “Solução Final”, o eufemismo nazista para o plano de extermínio dos judeus da Europa ao final da Segunda Guerra.

Conclusão: o processo de identificação e a leitura

No cerne das críticas à adoção do livro, como vimos, encontra-se a preocupação com a representatividade, em que o menino judeu se revela menos importante do que Bruno e sua família nazista. Embora tenhamos tentado desfazer essa interpretação neste artigo, promovendo maior atenção ao ato da leitura e os efeitos que dele podem surgir, além, é claro, de partirmos de uma concepção diferente em relação aos jovens leitores, entendidos como sujeitos pensantes e não tábulas rasas, é importante mencionarmos o processo de identificação desenvolvido pelo livro.

Não deixa de ser curioso perceber que, enquanto para alguns a identificação com os personagens já está determinada pelo protagonismo do romance, em que Bruno se sobrepõe a Shmuel, o próprio protagonista, por sua vez, é objeto de uma transformação gradual ao longo da narrativa, aproximando-se cada vez mais de seu amigo de pijama listrado até o momento trágico de sua identificação total. A fábula, desse modo, cumpre seu papel ao levar o leitor, qualquer leitor, a pensar sobre a natureza humana e a violência das guerras. Shmuel odeia, com toda a razão, os nazistas, mas tem em Bruno a presença de uma outra natureza, de alguém em quem ele pode confiar e transmitir seu amor. Bruno, que entende muito menos da realidade do que seu amigo, intui, no entanto, que a amizade entre eles é proibida, mas sente que tem com Shmuel um dever ético, uma responsabilidade primordial com aquele que é chamado de “meu amigo”.

É preciso, pois, emancipar-se dos sentidos estabelecidos antes da leitura e vivenciar no jogo da literatura as possibilidades da imaginação. Em se tratando de jovens leitores, é fundamental que obras literárias sirvam a essa vivência da construção imaginária individual de cada leitor, para que o professor possa, enfim, colocá-las em evidência na comunidade de leitores que é a sala de aula, sem considerar, ainda, a interpretação analítica e distanciada da obra. Ao abordar a natureza da literatura para crianças e jovens, Teresa Colomer afirma:

A força educativa da literatura reside, precisamente, no que facilita formas e materiais para essa ampliação de possibilidades: permite estabelecer uma visão distinta sobre o mundo, pôr-se no lugar do outro e ser capaz de adotar uma visão contrária, distanciar-se das palavras usuais ou da realidade em que alguém está imerso e vê-lo como se o contemplasse pela primeira vez. (COLOMER, 2017, p. 21)

O trabalho a ser traçado, pois, nas salas de aula com a presença da literatura, nos termos deste artigo, deve resistir ao primado da interpretação analítica que desconsidera a leitura como prática específica de desenvolvimento do imaginário e de percepção da alteridade; recusar, sobretudo em obras já bastante conhecidas, como *O menino do pijama listrado*, a massificação imposta pelo reino da opinião que dominam as mídias atuais; e estabelecer os limites necessários àquilo que, embora esteja na literatura, não pode se sobrepôr simplesmente a ela, como os referências históricos utilizados para atacar a fábula de John Boyne.

Livre da influência empobrecedora do filme adaptado desse romance e da limitação, ou parcialidade, próprias às diversas mídias sociais, *O menino do pijama listrado* pode oferecer à experiência da educação básica a percepção das especificidades da experiência literária, que é diferente de todas as outras formas de saber desenvolvidas na escola. O livro, afinal, não inocenta Bruno ou, pior ainda, os nazistas, mas mobiliza discussões a respeito de responsabilidade, alteridade, culpa e redenção. Temas fundamentais à humanização de jovens e adultos para que não se permita, em tempo algum, a ascensão do nazismo e de seus fantasmas que ainda rondam, infelizmente, nossa história.

Referências

ANDRUETTO, Maria Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Tradução: Carmem Cacciaccaro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BOYNE, John. *O menino do pijama listrado*. Tradução de Augusto Pacheco Calil. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017

DINIZ, Ligia Gonçalves. *Imaginação como presença: o corpo e seus afetos na experiência literária*. Curitiba: EdUFPR, 2020.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Atmosfera, ambiência, Stimmung: sobre um potencial oculto da literatura*. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed PUC-RJ, 2014.

LARROSA, Jorge. "A novela pedagógica e a pedagogização da novela" In: *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

PREVIDELLI, Fábio. Por que 'o menino do pijama listrado' não é indicado para aprender sobre o holocausto?. *Aventuras na história*. São Paulo, 17 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://www.aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/problematiza-por-tras-de-o-menino-do-pijama-listrado.phtml>

SHERWOOD, Harriet. The Boy in the Striped Pyjamas 'may fuel dangerous Holocaust fallacies'. *The Guardian*. Londres, 27 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2022/jan/27/the-boy-in-the-striped-pyjamas-fuels-dangerous-holocaust-fallacies>

TALARICO, Fernanda. Por que estudiosos do Holocausto são contra 'O Menino do Pijama Listrado'? *Splash*, São Paulo, 29 de setembro de 2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/splash/noticias/2023/09/29/por-que-estudiosos-do-holocausto-sao-contrario-o-menino-do-pijama-listrado.htm>

Recebido em: 04/03/2024

Aceito em: 10/04/2024