

A HISTÓRIA DE JÚLIA

e sua sombra de menino

Christian Bruel
Anne Bozellec

Tradução de Álvaro Faleiros

2ª edição



editora scipione

Projeto de trabalho interdisciplinar

Guia do professor

Este projeto interdisciplinar tem como objetivo auxiliar o professor na mediação da leitura da obra *A história de Júlia e sua sombra de menino*. Para isso, apresenta não só orientações para o professor explorar com os alunos a linguagem, as ilustrações, o enredo, etc. como também sugestões de atividades interdisciplinares e de leitura para aprofundamento dos temas aqui abordados. Além disso, conta com boxes “Para ir além” e “Reflexão para o professor”, que trazem possibilidades de interpretação mais profundas da obra, as quais poderão ajudá-lo a conduzir a mediação da leitura, mas que não são compatíveis com o nível de compreensão de alunos do 5º ano.

Adequação à BNCC

A história de Júlia e sua sombra de menino permite trabalhar com os alunos principalmente as seguintes habilidades socioemocionais: autoconhecimento e autocuidado (conhecer-se, apreciar-se, reconhecer suas emoções e as dos outros, ter autocrítica, trabalhar a autoestima); empatia e cooperação.

Colocar-se no lugar do outro é um exercício que a literatura por si só possibilita, independentemente do tema de que trata, conforme demonstra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] destaque-se a relevância desse campo [artístico-literário] para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente.

BNCC, 2017, p. 139.

No campo das competências gerais da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), esta obra trabalha sete das dez preconizadas pela BNCC. São elas:

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.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

[...]

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
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.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

BNCC, 2017, p. 10.

A obra pode ser trabalhada no 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, seja por meio da leitura mediada por um adulto, seja como consequência de uma leitura em grupo ou, ainda, como exercício autônomo de leitura.

Entre muitos temas que a obra permite explorar — como amadurecimento, autoconhecimento, comportamento, autoestima, identidade e relações familiares, só para citar alguns —, a leitura de *A história de Júlia e sua sombra de menino* propicia desenvolver nos alunos as seguintes habilidades como objetivo de aprendizagem:

LÍNGUA PORTUGUESA	Campos de atuação / unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	<p>(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.</p> <p>(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.</p> <p>(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.</p>
		Formação do leitor literário	<p>(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.</p>
		Formação do leitor literário/ Leitura multissemiótica	<p>(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.</p>
		Compreensão	<p>(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.</p>
		Estratégias de leitura	<p>(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.</p>
	Oralidade	Contagem de histórias	<p>(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.</p>
	Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Escrita colaborativa	<p>(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>
		Escrita autônoma e compartilhada	<p>(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.</p>
	Análise linguística/ semiótica (Ortografiação)	Formas de composição de narrativas	<p>(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.</p>
Formas de composição dos textos poéticos		<p>(EF35LP31) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.</p>	

ARTE	Artes visuais	Contextos e práticas	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
		Materialidades	(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
		Processos de criação	(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.

Antes de ler o livro

Motivação para a leitura

1. Pergunte aos alunos o que o título do livro sugere a respeito do enredo. Juntos, levantem hipóteses.
2. Observe a capa do livro com os alunos — não mostre a eles a contracapa (quarta capa) neste momento; ela será explorada no próximo passo — e a ilustração dela. Como essa ilustração se relaciona com o título? Quais são as cores predominantes da capa?
3. Peça aos alunos que leiam os textos da capa e que identifiquem o autor e a ilustradora da obra. Pergunte o que eles acham que significa “Tradução de Álvaro Faleiros”. Espera-se que os alunos infiram tratar-se de um livro escrito em outra língua que foi traduzido para o português. Indague-os se somente pela capa e pelos nomes do autor e da ilustradora é possível inferir o país de origem da obra. Provavelmente eles responderão que não. Leia com eles, então, o texto da quarta capa. Em seguida, pergunte: “Com essas informações, agora vocês conseguem identificar o país de origem da obra?”. Espera-se que os alunos identifiquem a França. Se achar pertinente, mostre a eles, em um mapa-múndi, onde se situa esse país e informe-os de que a sua capital é Paris e a língua que se fala nele é o francês.
4. Ainda sobre o texto de quarta capa, pergunte aos alunos: “Depois de lermos esse texto, algo mudou sobre as ideias até então levantadas sobre o livro?”. Conduza-os à comparação necessária com as hipóteses levantadas no primeiro passo.
5. Proponha aos alunos conhecer um pouco mais o autor, a ilustradora e o tradutor. Leiam juntos as biografias na página 55 do livro e esclareça as dúvidas de vocabulário que surgirem. Utilize um dicionário com os alunos se for o caso, sobretudo para que compreendam o significado de “curador”, “semiologia” e “autodidata”. Além disso, informe-os de que Gallimard, Hachette e Nathan, citadas na biografia da ilustradora, são grandes editoras francesas.

Curiosidade

É preciso ter em mente que *A história de Júlia e sua sombra de menino* foi escrita em 1976, o que nos faz admirar o pioneirismo do autor Christian Bruel, tido como sucessor de François Ruy-Vidal, editor que revolucionou, na França, a concepção de livro destinado a crianças nas décadas de 1950-1960. Para esse editor, a qualidade artística tanto da produção literária como do visual do livro é fundamental e independe da idade do destinatário. Assim, um livro que agrada à criança também pode agradar ao adulto.

Como as fronteiras relativas à idade eram infundadas para Ruy-Vidal, ele afirmava: “Não existe arte para crianças; existe Arte. Não existe grafismo para crianças; existe grafismo. Não há literatura para crianças; existe literatura. E, partindo desses princípios, podemos dizer que um livro para crianças é um livro bom para todo mundo”.

Certamente essas ideias fomentaram em Christian Bruel a vontade de editar livros infantis sobre questões até então ignoradas na França.

É interessante ler o primeiro esboço da obra, na página 3, disponibilizado pelo autor, para constatar quantas alterações ele fez no enredo até chegar à história que os alunos lerão.

Adaptado de: VIANA, Maria. Do contexto ao texto: a idealização da obra *Júlia e sua sombra de menino*. *Literartes*, n. 4, 2015. Disponível em: <www.revistas.usp.br/literartes/article/download/96723/107536/>. Acesso em: 3 mar. 2020.

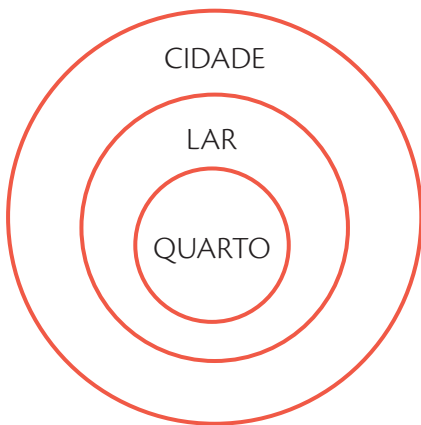
6. Por fim, explique aos alunos que o texto literário se vale de vários recursos, sendo o principal deles a plurissignificação (ou conotação), que é a escolha de palavras e/ou elementos (como cores, formas, imagens) que “acumulam” vários significados no contexto em que são empregados para enriquecer a linguagem, o que é feito de maneira implícita. Interpretar uma obra literária é identificar esses recursos e associá-los ao enredo, tornando-os explícitos. Diga aos alunos que é importante atentar para os detalhes ao ler um livro literário, pois na maioria das vezes eles têm uma função, isto é, foram pensados para transmitir ao leitor uma sensação, uma informação, etc.

Depois da leitura

O texto e o contexto

1. Após a leitura do livro, estimule os alunos a expor o que acharam da obra. Inicialmente, deixe-os livres para traçar as próprias considerações a respeito do enredo, da disposição do texto nas páginas, do uso da cor vermelha e das ilustrações. Em seguida, solicite a voluntários que recontem, com as próprias palavras, a história que leram.
2. Explore com os alunos a ilustração das páginas 6 e 7. Leve-os a comparar esse cenário com a ilustração das páginas 8 e 9. Espera-se que eles percebam que o primeiro par de páginas mostra o exterior visto de um quarto (interior) e a segunda dupla de páginas mostra o interior (quarto) visto do exterior, ou seja, dois pontos de vista. Pergunte aos alunos se eles sabem o que é ponto de vista e ajude-os a entender o conceito. Em seguida, registre no quadro “dois pontos de vista” e sublinhe a palavra “dois”. Esse registro será utilizado mais adiante, na questão 24.
3. Leia com os alunos o texto das páginas 7 e 8 e pergunte a eles se a palavra “criança” se refere a um menino ou a uma menina. Espera-se que eles respondam que pode ser um ou outro. Então, pergunte: “Por que o autor escreveu ‘um quarto de criança’ e não ‘um quarto de menina’, se o quarto é de Júlia e ela é uma menina?”. Acolha as respostas. Leve os alunos a refletir também sobre a palavra “lar”: se cidade e quarto são concretos, o mais lógico seria utilizar “casa” nesse texto. Pergunte aos alunos: “Qual é a diferença entre casa e lar? Por que vocês acham que o narrador escolheu usar ‘lar’ em vez de ‘casa’?”. Espera-se que eles compreendam que “casa” tem sentido mais geral e denomina a edificação onde alguém mora, ao passo que “lar”, além de ser sinônimo de “casa” nesse sentido, também significa “núcleo familiar ao qual alguém pertence” e remete ao sentido de acolhimento e de família.
4. Reproduza no quadro o texto das páginas 7 e 8, mas escreva “uma cidade” com letras bem grandes; “um lar” com letras de tamanho médio; e “um quarto de criança” com letras menores. Pergunte aos alunos o que levou você a escrever a frase dessa maneira e se faz sentido para eles, sobretudo se relacionarem o texto às ilustrações das páginas 6 a 9. Espera-se que eles reconheçam a gradação que a frase expressa: a cidade é maior que o lar, que é maior que o quarto. Além disso, essa gradação representa a relação contém/está contido: o quarto está contido no lar, que está contido na cidade. É como se o olhar do leitor fosse capaz de dar um *zoom* pelo espaço da narrativa, que se inicia no quarto de Júlia — páginas 8 a 12 —, para cenas na casa dela/núcleo familiar (lar) — páginas 13 a 28 — e culmina na área externa (cidade) — páginas 29 a 53.

Para demonstrar essa ideia, se achar necessário, faça um grande círculo no quadro e dentro dele escreva “cidade”. Faça um círculo médio dentro do círculo maior e escreva nele “lar”. Então, faça um círculo menor dentro do círculo médio e escreva “quarto” (Esquema 1).



Esquema 1.

Próximo a esse esquema, desenhe um círculo ainda menor e escreva dentro dele “Júlia”. Leve os alunos a identificar o espaço da narrativa perguntando a eles onde esse círculo menor se encaixaria no esquema. Espera-se que eles reconheçam que a protagonista transita em todos esses espaços durante o enredo.

Para ir além

A gradação que permeia o enredo

A gradação do texto das páginas 7 e 8 pode também ser entendida como uma metáfora de muitas das relações existentes no enredo: do geral para o particular (todos × Júlia); do exterior para o interior (o que Júlia demonstra × o que Júlia sente; o que vivencia fora de casa × o que vive dentro de casa); do público para o privado (as ideias preconcebidas da sociedade sobre o papel de menino e o papel de menina × o papel tão próprio de Júlia; os cenários externos × o interior de Júlia); do coletivo para o individual (a opinião dos pais, sobretudo da mãe, de Júlia × a identidade de Júlia; todo mundo × Júlia), etc.

Essa dualidade permeia todo o enredo: nos dois pontos de vista que o iniciam, no fato de Júlia resolver seu dilema com outra criança (são necessárias duas crianças para que o diálogo seja de igual para igual), no uso de duas cores (preto e vermelho), na própria imagem de Júlia com sua sombra (dois seres distintos), nas ilustrações das páginas 14, 15 e 21, no par Júlia e seu bicho de estimação e na figura dos pais (pai e mãe) da protagonista, como na ilustração da página 18.

- Peça aos alunos que observem novamente a ilustração das páginas 8, 9, 10 e 11 com o intuito de identificar quais elementos justificam tratar-se de um quarto de criança. Além disso, pergunte quais objetos, na opinião deles, são geralmente relacionados a menino e quais são comumente associados a menina. É provável que os alunos associem a boneca e a cesta deovelos de lã e agulhas de tricô com menina, e a bola, o carrinho e o alvo de dardos com menino. Peça que justifiquem as respostas, levando-os a perceber que essas associações são convenções sociais. Aproveite a oportunidade para explicar a noção de estereótipo.

Se possível, reproduza para a turma a música “Menino/Menina” (composição de Vange Milliet e Paulo Lepetit, faixa 8 do CD *Com a corda toda*, do grupo musical Gangorra, Sesc, duração: 3’50”). Na impossibilidade de acessar a música, leia para os alunos a letra da canção, disponível em: <https://issuu.com/edicoessescsp/docs/livreto_gangorra_final>, páginas 14 e 15 (acesso em: 6 abr. 2020). Aproveite a oportunidade para combater estereótipos de gênero associados sobretudo a brinquedos.

Reflexão para o professor

Brinquedo de menina e brinquedo de menino?

Estudos apontam que, além do ambiente em que uma criança vive e das pessoas com quem convive, a genética também tem papel fundamental no fato de essa criança escolher um brinquedo tido como “de menina” ou “de menino”.

Algumas áreas do cérebro que refletem na preferência por este ou aquele brinquedo têm tempos de desenvolvimento diferentes em meninos e em meninas. Enquanto os meninos desenvolvem o lado direito do cérebro, relacionado às questões visuais, antes das meninas, elas desenvolvem o lado esquerdo do cérebro, responsável pela linguagem e pela afetividade, antes deles. Isso explica por que os meninos usam os brinquedos como ferramenta, para chacoalhar, empilhar e montar, ou seja, se valem de conceitos lógicos, e as meninas tendem mais às relações pessoais e são atraídas por expressões faciais (caso das bonecas).

Isso não significa, entretanto, que a genética é determinante. Ela é um dos fatores da equação mais relacionada à forma como as crianças brincam do que ao brinquedo que escolhem para brincar. Uma menina provavelmente brincaria com dinossauros levando-os para passear, encenando uma historinha com eles ou tratando-os como animal de estimação. Um menino, por sua vez, seria mais propenso a imitar batalhas entre dinossauros, fazendo-os lutar de modo barulhento.

Além da genética, o ambiente em que as crianças vivem e os valores que lhes são passados pelos pais, cuidadores e professores são fundamentais nas escolhas que elas fazem. Condicionados pela mídia e por fabricantes de brinquedos, que setorizam brinquedos em “masculinos” ou “femininos”, os adultos tendem a estereotipar os brinquedos seguindo essa lógica. Esse tratamento em função do gênero também se estende à escolha de objetos e de cores durante a primeira infância. É comum os meninos serem valorizados por suas conquistas físicas e racionais, e as meninas serem estimuladas ao bom comportamento e à docilidade. Entretanto, são justamente os processos educativos que poderiam atenuar esses estereótipos em nossa sociedade.

Isso reflete profundamente nas escolhas profissionais dessas crianças no futuro e em suas relações interpessoais. Um estudo de 2018 da Cátedra Unesco Mulher, Ciência e Tecnologia na América Latina (Flacso-Argentina), cujo objetivo era analisar como os estereótipos condicionam o vínculo das meninas com a Ciência, a Tecnologia, a Engenharia e a Matemática desde a infância no ambiente familiar, educacional e cultural, revelou que nove em cada dez meninas entre 6 e 8 anos associam a Engenharia com afinidades e destrezas masculinas. Por que elas não são estimuladas, desde pequenas, a se interessar por essas áreas?

Se uma menina brinca com blocos de montar, por exemplo, tem mais chance de desempenho melhor em Engenharia e Matemática; se tiver carrinhos, vai desenvolver mais a motricidade e noções espaciais. O menino que brinca com bonecas e panelinhas pode ter mais facilidade para se relacionar com outras pessoas, cuidar do próximo, exercer mais integral e naturalmente a paternidade e dividir as tarefas domésticas. Isso não fará da menina um menino nem do menino uma menina. Eles são diferentes, não seus brinquedos.

Baseado em: <<https://revistacrescer.globo.com/Bebes/Desenvolvimento/noticia/2013/03/tem-diferenca-entre-brinquedo-de-menino-e-de-menina.html>>; <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/desde-pequenas-meninas-ja-consideram-a-engenharia-uma-atividade-so-para-meninos-diz-estudo.ghtml>>; <www.parentingscience.com/girl-toys-and-parenting.html>; <www.revistas.usp.br/literartes/article/view/96723/107536>. Acesso em: 12 mar. 2020.

6. Comente com a turma que, geralmente, quando uma criança pede permissão aos pais para ir a algum lugar aonde “todo mundo vai” ou para fazer algo que “todo mundo faz” e os pais não permitem, eles justificam a negativa com “você não é todo mundo”. Pergunte aos alunos se eles já ouviram isso de alguém e, em caso afirmativo, convide voluntários para contar a experiência. Em seguida, releia para eles o texto da página 10. Que semelhança ou diferença ele guarda com a situação exposta? Afinal, todo mundo é igual, se comporta do mesmo jeito e faz as mesmas coisas? Com base nas respostas dos alunos, conduza um bate-papo sobre a importância do respeito às diferenças e à individualidade/personalidade de cada um.
7. Enfatize para a turma a última frase da página 10: “Eu sou a Júlia”. Questione: “O que Júlia quis afirmar dizendo isso, já que a própria mãe sabe quem a filha é?”. Espera-se que os alunos compreendam que Júlia, em princípio, é bem resolvida com a própria personalidade, seus gostos e preferências, e faz questão de ressaltar isso à mãe, que, por sua vez, gostaria que a filha se comportasse de acordo com um padrão social. Ao afirmar “Eu sou a Júlia”, a protagonista lembra à mãe a necessidade de ter a própria individualidade respeitada. Provoque a reflexão dos alunos perguntando: “Será que a mãe da Júlia sabe mesmo quem a filha é?”.
8. Peça aos alunos que busquem ao longo do enredo afirmações relacionadas à beleza da protagonista. Espera-se que eles localizem “Ela é bonita que dói” (p. 12), “Você está linda, minha querida” (p. 15), “minha linda Júlia” (p. 27). Pergunte a eles: “Júlia é linda na perspectiva de quem? O que é a beleza para vocês? A beleza é apenas física, relacionada à aparência?”. Leve os alunos a perceber que a beleza é um conceito subjetivo, isto é, o que é bonito para alguém pode não ser para outra pessoa. Para a mãe de Júlia, a beleza da filha só se revela quando ela se comporta conforme o esperado. O que a turma pensa a respeito disso?

Reflexão para o professor

Bonito, hein?

Você já parou para pensar nos vários usos das palavras “bonito” e “feio” no nosso idioma? Não se relacionam apenas à beleza física de algo, alguém ou algum lugar, mas também à forma como nos comportamos.

Quando alguém faz algo socialmente reprovável e é pego no flagra, por exemplo, geralmente soltamos um “bonito, hein?!” ou “mas que feio fazer isso!”. “Bonito” e “feio”, aqui, têm o sentido de “lamentável”, “reprovável”.

No entanto, quando desempenhamos determinada tarefa com graça e habilidade, podemos ouvir, por exemplo, “cantou bonito!”. Se o desempenho é ruim, é comum falarem: “fez feio!”.

E, por fim, há ainda a associação não recomendável da beleza física atrelada ao comportamento quando reprovamos a atitude de alguém, sobretudo de uma criança: “você é um menino tão bonito, por que fez isso?”, “mas que criança feia se comportando desse jeito!”. Há ainda quem use tais características na hora de consolar uma criança: “que chão feio, machucou você!”.

Que impacto essas expressões têm na educação das crianças?

9. Em relação à disposição do texto da página 12, pergunte aos alunos o que eles perceberam de diferente. É provável que revelem a sonoridade, a composição em blocos e linhas curtas, as rimas. Explique o conceito de verso, estrofe e rima se julgar necessário e solicite aos alunos que identifiquem três pares de palavras que rimam (rói/dói; arruma/espuma; penteadeira/banheira; quer/valer).
10. No início da narrativa, como visto na questão 7, Júlia parece bem resolvida quanto à própria personalidade, o que demonstra boa autoestima. Entretanto, à medida que é criticada e tem vários de seus comportamentos reprovados pelos pais, começa a pôr em dúvida a própria identidade.
 - a) Pergunte aos alunos: “Vocês se importam com o que os outros pensam de vocês? Como reagem a críticas?”. Ouça atentamente o relato dos alunos e conduza a conversa para a importância da boa autoestima. Esclareça que receber críticas é normal e o que importa é como reagimos a elas, sobretudo porque ninguém é perfeito. Saber aceitar uma crítica e refletir sobre ela é uma habilidade socioemocional que impacta positivamente na nossa autoestima, pois nos permite reavaliar e ajustar comportamentos, se for o caso.
 - b) Peça aos alunos que localizem no enredo as críticas sofridas pela protagonista e a passagem em que o narrador lista os comportamentos esperados de Júlia para que ela seja benquista. Espera-se que eles identifiquem o primeiro parágrafo da página 30 e reconheçam que as pessoas gostariam de que Júlia fosse quem ela não é para ser socialmente aceita, o que gera na menina solidão e isolamento. Pergunte: “Júlia sente necessidade de agradar quem a critica? Por quê?”. Ressalte aos alunos que geralmente os filhos desejam agradar aos pais por sentirem necessidade de aprovação, mas, no caso de Júlia, a comunicação entre ela e os pais não é eficaz. Explique aos alunos que a melhor forma de resolver um conflito emocional com alguém é por meio do diálogo e, para tanto, às vezes precisamos tomar a iniciativa da conversa.
 - c) Releia com os alunos o trecho abaixo, da apresentação de Amora Moira:

Uma coisa é certa: Júlia queria poder conversar sobre isso [sobre quem ela é de fato] com alguém, mas só teve quem a ouvisse quando encontrou outra criança em situação parecida. E essas histórias se repetem tanto... basta escutarmos o que dizem as crianças, em vez de fazermos com que se calem. A história de Júlia no fim das contas é uma história de

solidão, fala do quanto crianças são ensinadas a ter medo de se conhecer, de se descobrir. Ai delas se descobrirem que não são o que deveriam, ai delas se descobrirem que não cabem na história escrita para elas! Com quem poderiam contar? (página 5)

Em seguida, releia o último parágrafo da página 12, que revela a carência emocional da protagonista. Considerando todas essas informações, se os alunos pudessem dar um conselho a Júlia nesse momento, o que diriam a ela? Incentive-os a serem empáticos e a exercitarem a gentileza. Se preferir, adapte a atividade em uma produção de texto, solicitando aos alunos que escrevam uma carta para Júlia expondo a opinião deles sobre o assunto, o conselho que dão e os argumentos para tal.

- 11.** Complementando a questão anterior, peça aos alunos que observem a sequência narrativa textual e visual das páginas 18 e 19. Leve-os a perceber a mudança de perspectiva dos pais de Júlia em relação à filha. Por que eles se “agigantam”? Relacione esse fato ao tom do texto dessas páginas: à medida que a mãe e o pai se irritam com o comportamento da filha, eles se tornam “maiores” e mudam de plano, do frontal para o de perfil, enfatizando o olhar deles de cima para baixo, onde está Júlia, isto é, uma metáfora da inferiorização que ela sofre por causa das constantes repreensões que recebe. Pergunte aos alunos por que, diferentemente das demais ilustrações do livro, pontuadas pela cor vermelha, a ilustração da página 19 é toda dessa cor. Peça a eles que associem essa cor a algum(ns) sentimento(s). Possivelmente eles têm o conhecimento prévio do uso dessa cor, em desenhos animados ou quadrinhos, para indicar raiva e irritação. Solicite, então, que relacionem esse significado ao contexto da página 19. Enquanto os pais discutem, Júlia se isola ainda mais. Leve os alunos a notar a mudança de cor e de tamanho das últimas três orações da página e a associá-la à intensidade com que Júlia se sente reprimida, à frequência com que a comparam a um menino, ao tom cada vez mais enérgico com que falam com ela, etc.
- 12.** Abra o livro nas páginas 14 e 15 e peça aos alunos que observem a expressão facial de Júlia em todas as ilustrações. Há diferenças? Como a alteração é muito sutil, caso os alunos tenham dificuldade em notar, incentive-os a analisar a boca da personagem em todas as ilustrações, sobretudo na primeira, que revela um leve sorriso (pois Júlia é “ela mesma”), o qual se perde nas demais (quando se adequa ao que querem que ela seja). Ressalte aos alunos a apatia de Júlia na última ilustração, quando está penteada e vestida conforme esperam que ela se arrume, não como ela gostaria de estar. Além da gradação de sentido mencionada no texto “A gradação que permeia o enredo”, da página 7 deste Projeto, a cor vermelha também colabora para revelar essa gradação. Peça aos alunos que interpretem o uso dessa cor nas quatro ilustrações. A que conclusão chegam? Espera-se que notem que o vermelho foi utilizado nos elementos “impostos” a Júlia: a fivela do cabelo e a blusa. Júlia parece à vontade na última ilustração? Se julgar necessário, explique aos alunos o sentido de “apatia”.

É importante esclarecer aos alunos a noção de adequação e de respeito a determinadas regras e condutas sociais. Não é porque alguém gosta de vestir uma camiseta velha que vai usá-la para ir à festa de aniversário de um colega, por exemplo. Vestir-se adequadamente, neste caso, também é um sinal de respeito e apreciação pelo colega aniversariante. Com base

nesse exemplo, sugira aos alunos que reanalisem as quatro ilustrações das páginas 14 e 15, levando em consideração o título “Saindo para passear”. Júlia mostrou-se colaborativa com a solicitação da mãe? A mãe, por sua vez, foi respeitosa ao se dirigir a Júlia? Leve os alunos a perceber que, nesse par de páginas, todas as falas são da mãe. O que isso significa, sobretudo a última fala: “Agora, sim, reconheço você”?

13. Pergunte aos alunos por que, na opinião deles, Júlia gosta de espelhos. Espera-se que compreendam que, entre muitas possibilidades de interpretação, Júlia se vê tal como é e gosta do que vê em seu reflexo. O espelho é autêntico, não a julga, como as outras pessoas fazem. Pergunte aos alunos: “Qual é a diferença entre reflexo e sombra?”. Se necessário, explique a eles a diferença denotativa utilizando um dicionário.

Para ir além

A sombra

Longe de ter apenas o sentido literal, denotativo, a sombra presente no enredo é uma metáfora que possibilita diversas interpretações.

A sombra de Júlia pode ser entendida como uma metáfora de si mesma. Como é de menino, isso pode revelar o que a própria Júlia enxerga em si de tanto dizerem para ela que ela se parece com um menino ou se comporta como um. A sombra é um tipo de reflexo dela, distorcido — vale lembrar que Júlia gosta de espelhos.

A sombra pode ser o “lado B”, o obscuro, o misterioso, a parte de nós mesmos que não entendemos, não conhecemos, não acessamos, que mantemos à margem.

O artigo “Identidade, sombra e gênero”, de Fabio Weintraub, cuja leitura recomendamos na íntegra (disponível em: <www.coletivoleitor.com.br/identidade-sombra-genero/>. Acesso em: 6 maio 2020.), inicia-se explicando que “o psiquiatra suíço Carl Gustav Jung, fundador da Psicologia Analítica, empregou o termo ‘sombra’ para designar justamente aspectos da personalidade que permanecem à margem da consciência, sem se integrar à identidade do sujeito, à imagem que ele faz de si e graças à qual se reconhece. [...] em função das críticas parentais, o pobre ego da menina sucumbe à cisão. Para fazer jus ao amor dos pais, fortemente atrelado às convenções de gênero, a menina precisa alienar uma parte do seu jeito de ser, parte dos seus desejos e aspirações, aprisionando-os em sua sombra. Não é mais ela quem ‘parece menino’, mas apenas a mancha escura que a segue incansavelmente”.

Júlia olha para si mesma e se desdobra. Talvez tenha sido a forma inconsciente que encontrou de agradar àqueles que enxergavam nela um menino, ainda que essa característica, essa sombra, não a agrade.

Interessante constatar, entretanto, o desfecho da história, quando Júlia se integra novamente com seu “eu”: a sombra da última ilustração, tão significativa, é de uma menina.

- 14.** Peça aos alunos que identifiquem em qual página a sombra de Júlia aparece pela primeira vez. Espera-se que identifiquem a página 20, com base na qual a sombra de menino de Júlia começa a se desenhar. Até então, nenhuma outra ilustração de Júlia foi feita com sombra, nem de menino, nem de menina. Leve os alunos a perceber esse fato, igualmente significativo. Em seguida, peça que observem a página seguinte, com quatro ilustrações, e comparem as duas ilustrações de cima com as duas de baixo. É esperado que percebam que, enquanto Júlia está sozinha com seu gato, a sombra “existe” e fica visível. Quando conversa com a mãe, a sombra se esvai, porque apenas Júlia a vê; a mãe, não.
- 15.** Continue explorando as ilustrações com os alunos.
- a)** Solicite que comparem a sombra de Júlia das páginas 20 a 23. Na página 20, quando aparece pela primeira vez, a sombra ainda é um “rascunho” amorfo. Na página seguinte, já se delinea como menino, pois Júlia veste camisola e a sombra está com calças compridas. Conduza os alunos a atentar para o tipo de traço com que a sombra é feita: hachurada (não totalmente preenchida), mais definida que na página anterior, porém menos que nas páginas seguintes, nas quais adquire independência. Além de totalmente escura, a sombra de menino nesse par de páginas tem o cabelo e as roupas mais bem definidos. Na página 21, ainda é fiel aos movimentos de Júlia; mas nas páginas 22 e 23 a sombra tem atividade própria, diferente das de Júlia, o que reforça a dualidade que ela sente.
- b)** Por fim, solicite aos alunos que observem as páginas 32 e 33. Pergunte: “O que mudou na sombra de menino em relação às páginas anteriores?”. Espera-se que eles associem o traço da ilustração ao enfraquecimento da sombra de menino, uma vez que Júlia não a aceita. (Repare que, na página 32, Júlia está despida, de cócoras, sem o rosto aparente, o que pode significar o fato de ela estar “despida de si mesma”, já que tem uma sombra de menino.) Então, peça aos alunos que localizem o momento em que a sombra reaparece após a página 33. Se repararem bem, localizarão Júlia e sua sombra de menino na ilustração da página 34, já no parque. Depois, a sombra volta a aparecer apenas na página 53, a última do enredo, quando Júlia está a caminho de casa e a sombra representada é a da própria menina, bem definida, totalmente preenchida, pois, ao assumir a atitude de lutar pelo direito de ser diferente do que esperam dela, a garota integra-se novamente com a própria sombra. Pergunte: “O que mudou na sombra e como ela está agora? O que isso significa?”. Acolha as interpretações desde que se justifiquem no contexto.
- 16.** Agora, solicite aos alunos que observem atentamente as ilustrações das páginas 36 e 37, do parque. Júlia decide cavar um buraco e ficar lá dentro, para que não tenha de enfrentar a própria sombra. Nessa página, há um túmulo. Pergunte aos alunos o que há escrito nele e se conhecem ou já ouviram falar dessa pessoa. Trata-se de Charles Perrault, autor de contos célebres e certamente conhecidos pelos alunos como *A Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Pequeno Polegar*, *Cinderela*, entre outros. Se for o caso, determine como tarefa de casa uma pesquisa sobre a biografia desse autor.

Curiosidade

Charles Perrault (1628-1703) foi contemporâneo de Luís XIV, rei da França, tendo sido nomeado superintendente das construções reais.

Formado em Direito, casou-se em 1672, aos 44 anos, com uma jovem de 19 anos, que seis anos depois veio a falecer, deixando-o com quatro filhos pequenos. Perrault encarregou-se integralmente dos cuidados e da educação dos filhos. Os contos de tradição oral que contava a eles seriam a base das suas obras mais famosas, muitas delas integrantes de *Contos da Mamãe Gansa ou histórias do tempo antigo*.

Entretanto, a autoria dessa obra é posta em dúvida até hoje, uma vez que a licença para a impressão, requerida à época, está em nome do filho caçula de Perrault, Pierre Perrault d'Armancour. Do mesmo modo, é Pierre quem assina a carta-dedicatória, que abre a primeira edição do livro, a Elisabeth-Charlotte d'Orléans, sobrinha de Luís XIV, o que leva a crer que Pierre teria registrado por escrito os contos que ouvia o pai contar e, posteriormente, Charles Perrault teria refinado a escrita deles.

Adaptado de: PERRAULT, Charles. *Contos da Mamãe Gansa ou histórias do tempo antigo*. Tradução de Leonardo Fróes. São Paulo: Cosac Naify, 2015. p. 13 do apêndice.

17. Explique aos alunos que a menção a Charles Perrault não é gratuita na obra. A isso dá-se o nome de intertextualidade. Ao mencionar o nome do autor em *A história de Júlia e sua sombra de menino*, Christian Bruel teve alguma intenção. Qual? Pode ser que os alunos mencionem tratar-se de uma homenagem a esse grande autor, ou, ainda, que, pelo fato de Perrault ser um autor de contos infantis francês, pode ter sido uma brincadeira que Christian Bruel, também francês, fez em seu próprio livro. Do ponto de vista conotativo, uma interpretação possível é que a menção a Perrault, em um túmulo, seja uma metáfora para a morte da fantasia, entendendo-se “fantasia”, aqui, como a sombra de menino de Júlia, uma vez que apenas ela a vê e, por não gostar dela, cava um buraco para se livrar dessa sombra (ou seja, quer enterrá-la, quer que ela morra).
18. Peça aos alunos que releiam, em silêncio, o texto da página 43, quando Júlia conversa com o menino que a encontra no buraco. Pergunte a eles: “Meninos podem chorar?”. Ressalte a importância de demonstrar as emoções independentemente do gênero, combatendo qualquer tipo de preconceito que porventura se delineie, ainda que sem querer, nas respostas dos alunos. Esclareça que chorar não é vergonha nenhuma e que, como o riso e o sorriso, expressões de alegria, o choro é a expressão da tristeza, da decepção, da frustração. Continue explorando a temática e pergunte: “O que mais se supõe que meninos não podem fazer?”. Permita que os alunos se expressem e reconduza as respostas caso reforcem algum estereótipo de gênero. Em seguida, conte a eles que uma fotógrafa canadense chamada Kirsten McGoey iniciou um projeto fotográfico chamado #aboycantoo (menino também pode) em 2016 com o intuito de dar voz a garotos que rompem com as normas de gênero para buscar suas verdadeiras paixões. Tudo começou com o filho do meio de Kirsten, que demonstrava gostar de arco-íris, vivia dando piruetas por apreciar dança, canto e teatro. A série fotográfica #aboycantoo apresenta

meninos de 4 a 18 anos em fotos realizando atividades que a sociedade muitas vezes atribui ao gênero feminino. Se houver oportunidade, mostre aos alunos algumas delas, disponíveis em: <<https://aboycantoo.wordpress.com/the-influencers/>> (acesso em: 14 mar. 2020).

19. Certifique-se de que os alunos entenderam os neologismos que o menino constrói com as palavras “palmito”, “garoto”, “menina” e “menino”. Se for o caso, explique a eles o que é neologismo. Explore os significados, demonstrando a oposição das palavras “palmigarotos”/“palmimeninas” (um mesmo gênero) em relação a “garomeninas” (dois gêneros em um). Pergunte aos alunos a opinião deles sobre a afirmação do menino: “Eu penso que, se quisermos, podemos ser os dois ao mesmo tempo”. Conduza a atividade de reflexão cuidando para que os alunos se expressem com respeito às opiniões diversas.

Reflexão para o professor

A sexualidade em *A história de Júlia e sua sombra de menino*

Quando Júlia conversa com o menino no parque, eles comparam o cerceamento a que são submetidos a estarem presos em vidros de palmito em conserva. Há os palmitos do gênero masculino (“palmigarotos”) e os do gênero feminino (“palmimeninas”), mas ambos se reconhecem como “garomeninas”, isto é, como uma mistura dos dois.

O contexto deixa bem clara a intenção do autor: não se quis problematizar a sexualidade nem mencionar implicitamente questões como binarismo, homossexualidade, transexualidade, etc. O diálogo da página 46 deixa evidente o incômodo que as crianças sentem com os rótulos (leia-se estereótipo de gênero) que determinam que elas devem se comportar assim ou assado dependendo do gênero ao qual pertencem. É esperado que um menino seja “levado” e que uma menina seja delicada; que meninos joguem bola e meninas brinquem de casinha; que meninos sejam ótimos em cálculos e meninas, boas em artesanato. Todos podem ser bons no que quiserem ser e ter o papel que quiserem desempenhar de acordo com o interesse que lhes convier, independentemente de serem meninos ou meninas. A menção a “estarem em conserva”, “presos em um vidro”, dá a dimensão do aprisionamento que tais classificações propiciam.

Para não dizer que não há menção à sexualidade na obra, na página 30 o narrador afirma: “Talvez ela seja mesmo meio... moleque, com uma concha entre as coxas, que ela gosta de tocar levemente”, uma referência sutil e metafórica à genitália feminina, para deixar explícito que Júlia é fisicamente uma menina, apesar da sombra de menino, e que ela própria se reconhece como menina. Essa passagem tem a função também de evitar qualquer dúvida do leitor, que pode pensar tratar-se mesmo de um menino de cabelos compridos que se acha menina. Não, não é o caso.

Quanto aos meninos, a primeira sombra de menino da página 23, também sutilmente, está fazendo xixi de pé, demonstrando que tem a genitália masculina e fisicamente é, portanto, um menino.

- 20.** Informe aos alunos que, além da fivela de cabelo, há outro detalhe vermelho que se repete em várias ilustrações de Júlia. Peça a eles que o identifiquem. Espera-se que reconheçam tratar-se do curativo no joelho esquerdo (páginas 20, 23, 24, 38, 41, 49). Lembre-os da instrução dada antes da leitura do livro para que prestassem atenção aos detalhes, que poderiam ser significativos. Então, instigue-os a refletir sobre o significado desse curativo, perguntando: “Por que vocês acham que a ilustradora realçou com a cor vermelha esse curativo?”. É possível que os alunos associem a cor ao sangue, mas isso não se justifica pelo fato de o curativo constar em várias ilustrações referentes a tempos diferentes da narrativa. Leve-os a associar o curativo com machucado e, então, pergunte: “O que machuca Júlia?”. Acolha as respostas.
- 21.** Instrua os alunos a comparar as ilustrações das páginas 34 e 51. Se preferir, monte uma tabela de duas colunas no quadro para registrar os elementos levantados por eles. Por exemplo:

Página 34	Página 51
noite/escuro	dia/claro
Júlia entrando no parque	Júlia saindo do parque
Júlia sozinha	Júlia acompanhada pelo menino
Júlia com a sombra de menino	Júlia sem sombra
mesma perspectiva	mesma perspectiva
parque vazio	parque vazio

Então, solicite à turma que associe “noite/escuro” e “dia/claro” com o enredo, justificando a resposta. Espera-se que os alunos infiram que a noite e o escuro são metáforas da escuridão que habitava Júlia e não a deixava encontrar a solução para o dilema que vivia. Também é uma metáfora de sombra. Depois de conversar com o menino que enfrentava o mesmo problema que ela, Júlia volta para a casa de dia, de modo que o claro, a luz, podem significar a solução do problema, a eliminação da sombra. Ressalte aos alunos que, ao sair do parque, na ilustração da página 51, Júlia está sem sombra.

- 22.** Na página 50, a explicação que Júlia sugere ao menino dar à família para justificar o sumiço deles é: “— [Diga] Que nos perdemos e depois achamos o caminho”. Pergunte aos alunos: “Essa explicação é mentira ou verdade?”. Leve-os a dissociar o sentido denotativo, que seria mentira — pois os meninos sabiam onde estavam e como voltar para casa —, do conotativo, que seria verdade, uma vez que eles entraram no parque perdidos, sem saber como lidar com os próprios sentimentos e questionando a própria personalidade, e saíram de lá bem resolvidos, convictos de que é um direito deles se expressar como quiserem.
- 23.** Peça aos alunos que interpretem o texto da página 53. Pergunte a eles o que significa “fagulha”. Leve-os a perceber a rima entre “fagulha” e “Júlia” e a aliteração (repetição do mesmo som de consoante) entre “fúria” e “fagulha”. O que “fúria” e “fagulha” têm a ver com a personalidade da protagonista? E o que a última linha, “Júlia-Júlia”, significa?
- 24.** Relembre os alunos da expressão anotada no quadro na questão 2: “dois pontos de vista”. Após todas as atividades de reflexão e interpretação de texto, pergunte a eles o que o número “dois” nessa expressão sugere. Respostas possíveis: o ponto de vista de Júlia e o ponto de vista dos pais dela; a sombra de menina e a sombra de menino; o reflexo no espelho e a sombra, etc.

Atividades interdisciplinares

Espelho, espelho meu – Arte

1. Previamente, peça aos alunos que tragam, cada um, um pequeno espelho para a sala de aula. Primeiro, convide-os a se observarem no espelho que trouxeram para pensar sobre a própria aparência, expressão facial, comportamento diante do espelho. Em seguida, escreva no quadro, em linhas diferentes: O que eu mais gosto na minha aparência?/O que eu menos gosto/não gosto na minha aparência?. Convide os alunos a pensar sobre essas perguntas e a responderem-nas no caderno. Solicite voluntários para compartilhar os apontamentos com a turma. É importante que os alunos se sintam à vontade para compartilhar as próprias opiniões com os colegas, que devem ser respeitosos sobretudo quanto à resposta da segunda pergunta. Promova uma atmosfera descontraída, lembrando os alunos de se colocarem no lugar do outro. Quando um voluntário compartilhar os próprios apontamentos, incentive os outros alunos a emitir a opinião deles, principalmente a elogiar o colega, de modo sincero, caso discordem de algo que o colega não gosta em si mesmo.

Após essa conversa, distribua aos alunos uma folha de papel sulfite e peça a eles que, olhando a si mesmos nos espelhos, desenhem um autorretrato. A criação é livre e não precisa ser literal. Para incentivar a criatividade dos alunos, seria interessante levar para a sala de aula exemplos de autorretratos famosos, como de Tarsila do Amaral, Van Gogh, Frida Khalo, Andy Warhol, Picasso, etc.

Ao final da atividade, organize os alunos em um círculo para que mostrem suas produções uns aos outros e pergunte o que acharam dos desenhos que fizeram. Se julgar apropriado, lembre-os de que, a exemplo de Júlia, nem sempre a forma como enxergamos a nós mesmos é a forma como os outros nos veem e que cabe a nós saber como lidar com isso.

Criando com sombras – Ciências e Arte

2. Na página 28, Júlia tenta despistar a própria sombra. Pergunte aos alunos: “Como ela faz isso?”. A ilustração sugere que ela se enfia dentro de um baú, onde não há luz; encosta na porta, para evitar que haja sombra; pisa na água, onde a sombra não aparece direito. Verifique se os alunos compreendem, do ponto de vista científico, essas “soluções” momentâneas encontradas pela protagonista. O que acontece com a sombra projetada na água? É possível haver sombra em um lugar escuro?

Antes de propor a atividade aos alunos, visite o portfólio do artista belga Vincent Bal (disponível em: <www.instagram.com/vincent_bal/?hl=pt-br>; acesso em: 14 mar. 2020) e selecione algumas das imagens que ele produz, preferencialmente as que contenham objetos simples e facilmente identificáveis pelos alunos.

Leve para a sala de aula alguns objetos (um copo de vidro transparente, um copo de vidro fosco, lentes, um recipiente com água, um espelho, um pedaço de madeira, etc.) e faça

com os alunos breves experimentos sobre a passagem da luz por esses objetos. Permita que eles experimentem diferentes ângulos dos objetos em relação ao ponto de onde parte a luz (pode ser a lanterna do celular, uma lanterna a pilha, uma luminária, etc.) de modo que percebam que a sombra do objeto utilizado muda de forma e, de acordo com a distância que o objeto está da luz, também de tamanho.

Se houver tempo, permita que os alunos explorem a própria sombra, observando-a enquanto se movimentam.

Apresente Vincent Bal aos alunos e diga a eles que esse artista é um *shadowologist*, termo sem tradução para o português, mas que significa “estudioso da sombra”; “aquele que estuda a sombra”. Se necessário, peça aos alunos que procurem o significado de *shadow* em português. Com base nessas informações, pergunte o que eles acham que Vincent Bal faz. Registre os palpites no quadro.

Em seguida, mostre as imagens que você selecionou do portfólio do artista e analise com a turma se alguém inferiu corretamente. Proponha aos alunos o mesmo exercício de produzir um desenho partindo da sombra de algum objeto pequeno escolhido por eles. Providencie as condições de luz necessárias para essa atividade. Pode-se utilizar a lanterna do aparelho celular dos alunos (se eles portarem esses dispositivos) ou solicitar que tragam de casa uma pequena lanterna ou luminária portátil a pilha. Se preferir, peça aos alunos, com antecedência, que tragam de casa pequenos objetos de uso cotidiano (uma tampa de garrafa, uma rolha, um clipe, etc.), mas sem revelar a eles o propósito da solicitação. Outra alternativa é você reunir esses objetos e deixá-los disponíveis para os alunos escolherem. Instrua-os a testar em uma folha de papel o melhor ângulo, em relação à luz, do objeto que escolheram, de modo que produzam uma sombra que lhes sirva de ponto de partida para o desenho. Oriente-os a não remover o objeto da folha antes de você registrar a produção deles por meio de uma foto e a exemplo das imagens de Vincent Bal.

Promova uma exposição das fotos, digitais ou impressas, para que os alunos conheçam o trabalho uns dos outros.

As palavras têm poder – Ciências, Matemática e Língua Portuguesa

3. Júlia fica apática e triste por causa de todas as críticas e repreensões que ouve a respeito do modo como se comporta. Isso a leva a se isolar e impacta negativamente sua autoestima. Informe aos alunos que vocês farão uma experiência coletiva para analisar o impacto que as palavras têm.

Leve para a sala de aula dois vidros herméticos com a mesma quantidade de arroz cozido em cada um, deixando um espaço de cerca de 10 cm entre a tampa do pote de vidro e o arroz. Em um pote escreva BOM e, no outro, RUIM. Durante duas semanas, cada aluno deverá falar, em voz alta, palavras boas para o vidro BOM e palavras negativas para o vidro RUIM. Oriente-os a não serem mal-educados nem agressivos. Podem “conversar” com os potes, dizendo, por exemplo: “Você é muito bonito, arroz bom!”, “Você é feio, arroz ruim!”, “Você cheira mal, não gosto de você!”, etc. Se quiserem, podem reproduzir para o pote RUIM as falas dos pais da

Júlia em que recriminam a filha. Instrua os alunos a registrar no caderno as palavras que disseram para cada vidro de arroz e a data, pois elas serão registradas em uma tabela.

Monte com eles uma tabela no quadro: uma para o arroz BOM e outra para o RUIM, conforme exemplos a seguir, para listar as palavras ou frases que eles utilizaram, registrando a frequência com que foram ditas (você pode utilizar traços verticais agrupados de cinco em cinco, por exemplo), pois haverá palavras repetidas utilizadas por mais de um aluno. Para tornar a tarefa mais objetiva, concentre-se nos adjetivos e nos verbos, agrupe sentidos parecidos e considere as cinco ou dez palavras/frases utilizadas com maior frequência, por exemplo, visto que, em razão da quantidade de alunos, a variedade vocabular pode ser alta.

Palavra/frase	Arroz BOM	Total
bonito/lindo		14
“Eu gosto (muito) de você”/ “Adoro você”/“Eu te amo”		18
simpático		2
macio		1
gostoso		7

Tabela 1 - Exemplo de organização de dados para o arroz BOM

Palavra/frase	Arroz RUIM	Total
feio/horroroso		20
“Eu não gosto de você”/ “Odeio você”/“Eu não te amo”		22
antipático		3
duro		4
gosmento		2

Tabela 2 - Exemplo de organização de dados para o arroz RUIM

Juntos, convertam a tabela em um gráfico de *pizza* ou de barras (um para o vidro BOM e outro para o vidro RUIM) de modo que se evidencie a escolha vocabular dos alunos.

Ao final do experimento, espera-se que o vidro BOM ainda contenha arroz branco e com bom aspecto e que o arroz do vidro RUIM esteja estragado e com mau aspecto. Estabeleça uma associação com o impacto que as palavras têm nas pessoas. Mediante tal resultado, pergunte aos alunos a qual conclusão chegaram e peça que elaborem um texto em que exponham a análise dos dados, a conclusão da experiência e o que acharam dela.

Leia e veja também

A história de Júlia e sua sombra de menino, por Dolores Prades. *Revista Emília*. 16 out. 2017. Disponível em: <<https://revistaemilia.com.br/a-historia-de-julia-e-suasombra-de-menino/>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

Dolores Prades fala do livro *A história de Júlia e sua sombra de menino*, que ilustra a discussão dos gêneros e de seus papéis na sociedade.

Apenas diferente, de Anna Claudia Ramos. 3. ed. São Paulo: Formato, 2009.

Nicolau é um menino estranho aos olhos dos outros: gosta de ficar sozinho, diz que conversa com o avô que já morreu, lê muito, gosta de escrever e quase não brinca fora de casa. Seu irmão, Ariel, é uma criança “como as outras” e a comparação é inevitável. Nicolau é esquisito, Ariel é uma criança normal. Só a avó parece entendê-lo, para quem o neto é apenas diferente.

Asas de dentro, de Sônia Barros. São Paulo: Scipione, 2010.

Rosinha tem o cabelo cor-de-rosa, um bicho de estimação curioso e... gosta de voar. Só que, por ser diferente, ela se sente discriminada.

Coisa de menina? Uma conversa sobre gênero, sexualidade, maternidade e feminismo, debate entre Maria Homem e Contardo Calligaris para o Café Filosófico, da TV Cultura. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=Gfti68lh4XY>. Acesso em: 10 mar. 2020. Nessa palestra de 1 hora e 49 minutos, os psicanalistas Maria Homem e Contardo Calligaris discutem uma série de tópicos relacionados aos estereótipos de gênero.

Coisa de menino. Coisa de menina. Será?, por Luciana Zenti. *Revista Crescer*, 1º maio 2002. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1470/coisa-de-menino-coisa-de-menina-sera>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

Matéria dirigida a professores sobre como evitar estereótipos de gênero na docência.

Dia da Mulher e estereótipos de gênero na literatura para jovens e crianças, por Coletivo Leitor. Disponível em: <www.coletivoleitor.com.br/dia-da-mulher-e-estereotipos-de-genero-na-literatura-para-jovens-e-criancas/>. Acesso em: 14 mar. 2020.

Um artigo sobre como combater os estereótipos de gênero por meio da literatura infantojuvenil.

Gender specific toys: do you stereotype children?, por BBC News. 16 ago. 2017. Disponível em: <www.bbc.com/news/av/magazine-40936719/gender-specific-toys-do-you-stereotype-children>. Acesso em: 12 mar. 2020. (em inglês) Matéria com vídeo mostrando um experimento feito com adultos e bebês para demonstrar como o subconsciente do adulto direciona determinados brinquedos para meninos e outros para meninas.

Ideologia de gênero, por Drauzio Varella. 22 out. 2019. Disponível em: <<https://drauzio.varella.uol.com.br/drauzio/artigos/ideologia-de-genero-artigo/>>. Acesso em: 23 mar. 2020. O médico e escritor defende e explica por que “ideologia de gênero” é um termo inventado por preconceituosos que não aceitam a diversidade do comportamento sexual humano.

Para educar crianças feministas — um manifesto, de Chimamanda Ngozi Adichie. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Escrito no formato de uma carta da autora a uma amiga que acaba de se tornar mãe de uma menina, a obra traz conselhos simples e precisos de como oferecer uma formação igualitária a todas as crianças.

Pode pegar!, de Janaína Tokitaka. São Paulo: Boitempo, 2017.

Um coelho e uma coelha trocam itens do vestuário para brincar, à medida que imaginam situações de brincadeira. Mas essa brincadeira incomoda um coelho adulto, que recrimina o modo como os coelhinhos estão vestidos. Um deles, porém, com gentileza e espontaneidade, reverte a situação.

Princesa Kevin, de Michaël Escoffier e Roland Garrigue. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

Kevin é um menino que, no dia da fantasia na escola, quer ir vestido de princesa — e vai mostrar para todo mundo que não há mal nenhum nisso, pois o que importa é se divertir e estar de bem consigo mesmo ao final do dia.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

DEWAR, Gwen. *Girl toys, boy toys, and parenting: the science of toy preferences in children*. 2009-2012. Disponível em: <www.parentingscience.com/girl-toys-and-parenting.html>. Acesso em: 12 mar. 2020.

FERREIRA, Thaís; LAZZERI, Thais. Brinquedo de menina e de menino. Existe diferença? *Revista Crescer*, 4 mar. 2013. Disponível em: <<https://revistacrescer.globo.com/Bebes/Desenvolvimento/noticia/2013/03/tem-diferenca-entre-brinquedo-de-menino-e-de-menina.html>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

GANGORRA. *Com a corda toda*. São Paulo: Sesc, 2018. (CD)

McGOEY, Kristen. Série fotográfica *A boy can too*. Disponível em: <<https://aboycantoo.wordpress.com/>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MORENO, Ana Carolina. “Desde pequenas, meninas já consideram a engenharia uma atividade só para meninos, diz estudo”. *Portal G1*, 9 mar. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/desde-pequenas-meninas-ja-consideram-a-engenharia-uma-atividade-so-para-meninos-diz-estudo.ghtml>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

PERRAULT, Charles. *Contos da Mamãe Gansa ou histórias do tempo antigo*. Tradução de Leonardo Fróes. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

VIANA, Maria. Do contexto ao texto: a idealização da obra *Júlia e sua sombra de menino*. *Literartes*, n. 4, 2015. Disponível em: <www.revistas.usp.br/literartes/article/download/96723/107536/>. Acesso em: 3 mar. 2020.

WEINTRAUB, Fabio. *Identidade, sombra, gênero*. Coletivo Leitor. 4 dez. 2019. Disponível em: <www.coletivoleitor.com.br/identidade-sombra-genero/>. Acesso em: 6 abr. 2020.