**Educação em direitos humanos:
anotações sobre educação inclusiva e literatura a partir de
Olhos azuis coração vermelho, de Jane Tutikian**

**Human rights education:
notes on inclusive education and literature from
Olhos azuis coração vermelho, by Jane Tutikian**

Cilene Margarete Pereira*

RESUMO: De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular aponta que a formação discente na Educação Básica deve visar à construção de uma sociedade inclusiva e democrática, pautada pelo respeito aos Direitos Humanos. Se esta é a prerrogativa de uma boa formação discente, como os saberes literários mobilizados em sala de aula podem ajudar na promoção de uma escola mais democrática e inclusiva? Considerando tal questionamento, esse artigo discute aspectos referentes à Educação em Direitos Humanos para uma perspectiva inclusiva a partir do livro *Olhos azuis coração vermelho*, de Jane Tutikian, publicado em 2005.

PALAVRAS-CHAVE: educação em Direitos Humanos; educação inclusiva; literatura.

ABSTRACT: According to the National Curriculum Guidelines for Basic Education, the National Common Curricular Base points out that the teacher education in Basic Education must aim at the construction of an inclusive and democratic Society, guided by the respect for Human Rights. If this is the prerogative of a good teacher education, how can the literary knowledge mobilized in the classroom help promote a more democratic and inclusive kind of school? Considering such question, this article discusses aspects concerning Human rights education Humanos for an inclusive perspective from the book *Olhos azuis coração vermelho* [*Blue eyes Red heart*], by Jane Tutikian, published in 2005.

KEYWORDS: education in Human Rights; inclusive education; literature.

* Docente dos Programas de Mestrado em Letras e Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor), Doutora em Teoria e História Literária (UNICAMP). E-mail: prof.cilene.pereira@unincor.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9794-0303>.

1 Introduzindo

Em dezembro de 2018, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que normatiza aspectos da Educação Básica no Brasil, definindo “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” a ser desenvolvido pelos alunos na formação escolar básica. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNS), a BNCC pontua que a formação basilar dos educandos deve ser orientada por “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018a, p. 7). A partir dessa premissa foram organizadas dez competências gerais da Educação Básica, que se alinham quanto à formação discente e “ao exercício da cidadania”, respeitando e promovendo ações de fortalecimento dos Direitos Humanos (BRASIL, 2018a, p. 7, 9).

No texto relativo às competências gerais, destacam-se termos e expressões como “sociedade inclusiva” (Competência 1); compreensão de si e dos outros na “diversidade humana” (Competência 8); exercício da “empatia” e valorização “da diversidade de indivíduos e grupos sociais” (Competência 9); agir com perspectiva “inclusiva” e “solidária” (Competência 10). Das dez competências gerais, duas (a nona e a décima) referem-se diretamente ao processo de construção de empatia e cooperação no espaço escolar e ao exercício da responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2018a, p. 10). Se estas são prerrogativas de uma boa formação discente, alinhadas a uma postura de inclusão social e de preservação dos Direitos Humanos, como podemos nós, professores de Literatura, mobilizarmos saberes e textos literários em sala de aula para a promoção de uma escola mais democrática e inclusiva? A resposta a essa questão passa, certamente, pela visibilização de grupos sociais desprestigiados (elencados como personagens de histórias) que são colocados em contato com os alunos.

Considerando o contexto acima, este artigo discute aspectos referentes à Educação em Direitos Humanos (EDH) para uma educação inclusiva a partir do livro *Olhos azuis coração vermelho*, da escritora gaúcha Jane Tutikian, publicado em 2005. Voltado para o público infanto-juvenil, o livro narra, pela ótica da

protagonista Júlia, uma garota de 13 anos, suas transformações, sua abertura para o amor e sua aceitação de sua irmã menor, que tem Síndrome de Down.

2 Educação em Direitos Humanos e Educação Inclusiva

Apenas o conhecimento dos Direitos Humanos pode levar à sua defesa e ao respeito à igualdade de direitos de outros, culminando em um processo educativo. Tal perspectiva é assumida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em sua Declaração para Educação e Formação em Direitos Humanos (ONU, 2011), nos artigos citados abaixo:

Art. 1.º - Todos têm direito de saber, buscar e receber informações relativas aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais.

Art. 2.º - A EDH diz respeito a atividades educativas, de formação, de difusão de informações, de conscientização e de aprendizagem que promovam o respeito universal por todos em relação aos Direitos Humanos.

Art. 3.º - EDH é um processo contínuo de aprendizagem, que deve ser estimulado em todos os níveis educacionais. (ONU *apud* DIAS, 2017, p. 23)

Como observa Aguirre, no texto “Educar para os direitos humanos: o grande Desafio Contemporâneo, publicado na página da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos:

Educar para os Direitos Humanos quer dizer educar para saber que existem também os ‘outros’, tão legítimos como nós, seres sociais como nós, a quem devemos respeitar, despojando-nos de nossos preconceitos e projeções de nossos próprios fantasmas. (AGUIRRE, s/d, p. s/p, aspas do autor)

Apenas conhecendo em profundidade os Direitos Humanos é possível fazer-se cidadão compromissado com a defesa de si e dos outros. Silva observa, a esse respeito, que a EDH considera que o mundo é constituído de várias e diversas culturas e “que pessoas com diferentes raízes podem coexistir”, fazendo com que se olhe “além das fronteiras de raça, língua, condição social”, levando “o educando a pensar numa sociedade hibridizada” (SILVA, 1995, p.97).

Para Magendzo,

[...] a educação em Direitos Humanos, de uma ou outra maneira, tem tido sempre como propósito e ideia central contribuir tanto com a transformação social, a democratização da sociedade e a emancipação, como também empoderar e dar *status* aos grupos sociais e culturais que historicamente têm sido excluídos e discriminados. De igual maneira, estimula a participação da sociedade civil na política pública em todos os níveis: nacional, regional, local. (MAGENDZO, 2016, p. 221, tradução minha)¹

A EDH fundamenta-se, portanto, a partir de três movimentos importantes: (1) a transformação social; (2) a visibilidade e o poder de grupos sociais e culturais excluídos e marginalizados e (3) a participação da sociedade civil em instâncias políticas decisórias. Magendzo (cf. DIAS, 2017, p. 39-40) observa seis princípios pedagógicos-metodológicos para EDH, associados uns aos outros. São eles: integração, recorrência, coerência, relação com a vida cotidiana, construção coletiva do conhecimento, apropriação. Os três primeiros dizem respeito a um processo de cultura para os Direitos Humanos no espaço escolar, visto que estes devem ser associados à proposta pedagógica da escola, trabalhados sistematicamente e aplicados nas práticas escolares, evidenciando uma coerência entre o discurso sobre Direitos Humanos e o comportamento da comunidade escolar (gestores, professores, alunos e comunidade externa).

O ponto de partida para as discussões sobre Direitos Humanos deve ser, na perspectiva de Magendzo, a vivência do aluno, estabelecendo uma relação com sua vida cotidiana e com sua comunidade. Os dois últimos elementos referidos pelo estudioso dizem respeito, respectivamente, ao estímulo à postura crítica e reflexiva do aluno e à apropriação dos Direitos Humanos na vida social de todos, passando da palavra escrita e/ou falada para uma prática social solidária e inclusiva. Só assim haveria, de fato, uma cultura escolar para os Direitos Humanos.

Cortina (2005) lembra que o apreço ao valor da igualdade e o exercício da cidadania, fundamentos dos Direitos Humanos,

¹ No original, “[...] la educación en derechos humanos, de una u otra manera, ha tenido siempre como propósito e idea fuerza contribuir tanto a la transformación social, a la democratización de la sociedad y a la emancipación, como asimismo, ha sido su cometido empoderar y darle estatus a los grupos sociales y culturales que históricamente han sido excluidos, postergados y discriminados. De igual manera, ha estimulado la participación de la sociedad civil en las políticas públicas en todos sus niveles: nacionales, regionales y locales.”

[...] independentemente da condição social, da idade, do sexo ou da etnia, é algo que começa na infância. E começa pela condição social porque, embora as Nações Unidas apontem o racismo e a xenofobia como obstáculos para a consciência da igualdade, o maior obstáculo continua a ser a aporofobia, o desprezo pelo pobre e pelo fraco, pelo idoso e pelo portador de deficiência. (CORTINA, 2005, p. 187)

Para estimular a cultura dos Direitos Humanos e sua formação, a ONU estabeleceu um Programa Mundial de Direitos Humanos em EDH (ONU, 2004), dividido em três fases², reservando a cada uma o período de cinco anos e um público alvo específico. Assim, a primeira fase, compreendida entre os anos de 2005 a 2009, seria voltada para a Educação Básica. A segunda, de 2010 a 2014, para o treinamento de educadores em geral, servidores públicos e agentes de segurança (polícias e agentes penitenciários). A última fase, de 2015 a 2019, contemplaria profissionais da mídia e reforçaria as duas fases anteriores. Como se vê, o Programa previa sua finalização no ano de 2019, considerando que a partir dessa data várias políticas públicas referentes aos Direitos Humanos já estariam implementadas no âmbito educacional, da saúde e da esfera midiática, contribuindo para a formação de uma cultura em Direitos Humanos.

No Brasil, em relação à história da EDH, podemos apontar a existência de quatro fases, correspondendo as duas primeiras às décadas de 1960-70 e metade da década de 1980, período em que o Estado esteve sob a responsabilidade de militares. Nesse recorte temporal, temos um movimento contestatório da Ditadura, com a denúncia das violações cometidas por agentes do Estado, passando pela retomada por Direitos Civis e Políticos, culminando no processo de redemocratização. A terceira fase, centrada na década de 1990, dá origem ao Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em 1996, que considerava a criação e fortalecimento de programas de EDH, justamente para a promoção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos nas escolas de Educação Básica por meio da inserção de “temas transversais” (cf. MONTEIRO, 2005, *apud* DIAS, 2017, p. 25-28).

² “A partir do relatório elaborado pelo Alto Comissariado Nas Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH) e de uma recomendação apresentada pela Comissão de Direitos Humanos, a Assembleia Geral aprovou, por meio da Resolução 59/113, o Programa Mundial de Direitos Humanos, a fim de contribuir para o desenvolvimento dos programas de EDH em todos os níveis e setores de atuação (ONU, 2004)” (DIAS, 2017, p. 22).

Os temas transversais são propostos na perspectiva da educação para a cidadania, como estratégia de introdução na escola das demandas atuais da sociedade, incorporando-se na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos alunos, com as quais se confrontam diariamente. Nesta perspectiva, os PCNs privilegiam os princípios de “dignidade da pessoa humana”, que implica no respeito aos Direitos Humanos, “igualdade de direitos”, que supõe o princípio de equidade, “participação” como princípio democrático e “corresponsabilidade pela vida social” que implica parceria entre os poderes e os diferentes grupos sociais na construção da vida coletiva. Nesta perspectiva, para a proposta dos Parâmetros eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar supõe assumir três grandes diretrizes: posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente; não tratar os valores apenas como conceitos ideais e incluir esta perspectiva no ensino das áreas do conhecimento escolar. (CANDAU *apud* DIAS, 2017, p. 30, aspas do original)

A quarta fase, a partir da década 2000, aponta a profissionalização e valorização da EDH, tendo início com a publicação do Primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2003, que estabelecia “objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos” (DIAS, 2017, p. 31).

A EDH está associada à adoção de uma prática social de acolhimento do diferente e não de segregação, estando alinhada ao movimento da Escola para Todos, pautada em uma educação inclusiva. Para Mantoan,

[...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (MANTOAN, 2003, p. 20)

Se por um lado pensamos a educação inclusiva como um movimento de inserção da Pessoa com Deficiência (PCD) na escola regular - um ponto de partida importante para se pensar a inclusão escolar, sobretudo após a *Declaração de Salamanca*, de 1994, a partir da qual se adota o termo “educação inclusiva” (UNESCO, 1994) –; por outro, essa inclusão deve ser maior, abrangendo todos aqueles que são apartados do processo educativo. Mantoan explica que

a escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso,

por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social — alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos. Esses alunos são sobejamente conhecidos das escolas, pois repetem as suas séries várias vezes, são expulsos, evadem e ainda são rotulados como mal nascidos e com hábitos que fogem ao protótipo da educação formal. (MANTOAN, 2003, p. 18)

Nessa perspectiva, a escola/educação inclusiva é aquela que se abre ao outro, ao diferente, dando igualdade de oportunidades a todos, sem segregar. Segundo Sanchez, é a escola, ao adotar uma postura inclusiva, que deve atender às particularidades dos alunos e às suas condições e não o contrário, como ocorria na escola integrativa³: “Os sistemas educativos devem desenvolver programas que respondam a vasta variedade de características e necessidades da diversidade do alunado, fazendo um esforço especial no caso das crianças marginalizadas e desfavorecidas” (SANCHEZ, 2005, p. 13). Sanchez observa que a educação inclusiva é, antes de tudo, “uma questão de direitos humanos”, visto que estes defendem que “não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica” (SANCHEZ, 2005, p. 12).

Por isso, uma das ações programáticas do último PNEDH, de 2018, visa

fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas. (BRASIL, 2018b, p. 20-21)

Mas como a escola tem lidado com a perspectiva de inclusão de Pessoas com Deficiência? Será que os materiais didáticos e paradidáticos utilizados por professores da Educação Básica tem abordado temas inclusivos? Se sim, essa abordagem corresponde, de fato, a uma postura inclusiva? Neste artigo, abordaremos um material paradidático específico, utilizado especialmente nas

³ “Na opinião de Cobertt (1999), com o conceito de integração tem se fomentado práticas de exclusão, porque geralmente era a pessoa com deficiência que estava obrigada a integrar-se na comunidade escolar e de forma ativa. A responsabilidade é colocada sobre o que é diferente; a ênfase recai sobre o aluno com deficiência, já que este deve integrar-se à cultura dominante. Portanto, existe uma grande exigência para quem não pode compartilhar os sistemas de valores dominantes” (SANCHEZ, 2005, p. 15).

aulas de Língua Portuguesa, o livro *Olhos azuis coração vermelho*, de 2005, da escrita gaúcha Jane Tutikian.

3 Por uma Educação em Direitos Humanos: literatura e inclusão de PCD

A literatura, como manifestação artística organizada, tem um papel importante a cumprir no processo de visibilização de grupos sociais desprestigiados, como os das Pessoas com Deficiências, fazendo com que existam no horizonte de alunos-leitores. Zilberman (1999) aponta que o texto literário tem a capacidade de fazer com que o leitor abandone “temporariamente sua própria disposição” para se preocupar “com algo que até então não experimentara”, trazendo para o “primeiro plano algo diferente dele, momento em que vivencia a alteridade como se fosse ele mesmo” (ZILBERMAN, 1999, p. 84). Perspectiva similar é adotada por Compagnon, para quem a literatura

[...] permite acessar uma experiência sensível e um conhecimento moral que seria difícil, até mesmo impossível, de se adquirir nos tratados dos filósofos. Ela contribui, portanto, de maneira insubstituível, tanto para a ética prática como para a ética especulativa. (COMPAGNON, 2009, p. 59).

Na percepção de Candido, essa seria uma das funções mais fundamentais do texto literário: “a possibilidade de ‘dar voz’, de mostrar em pé de igualdade os indivíduos de todas as classes e grupos, permitindo aos excluídos exprimirem o teor da sua humanidade, que de outro modo não poderia ser verificada” (CANDIDO, 2004, p. 11, aspas do autor).

Para Cupertino, a arte, de um modo geral, “pode propiciar uma experiência emocional substitutiva”, visto que “podemos nos relacionar com os personagens de um livro ou um filme, enxergá-los como se fossem pessoas reais. Somos capazes de sentir compaixão pelos que sofreram” (CUPERTINO, s/d, p. 31-32). Nesse sentido, uma primeira tarefa do professor de literatura alinhado com a perspectiva inclusiva está na seleção de um material que oportunize essa discussão e visibilidade.

Partindo do entendimento da literatura em sua função construtora de alteridade e de um pensamento crítico e reflexivo, posição assumida por este texto, iremos discutir como o livro *Olhos azuis coração vermelho*, da escritora gaúcha Jane Tutikian, publicado em 2005, pode ajudar nesse processo, por meio da “identificação” entre leitor e protagonista. Voltado para o público infanto-juvenil, o livro narra, pela ótica de Júlia, uma menina de 13 anos, suas transformações na puberdade. Se num primeiro momento, destacam-se temas relativos ao universo adolescente, como a experiência da primeira menstruação e do primeiro namorado, dando ao livro um tom de romance de formação juvenil – e não haveria aí nenhuma grande surpresa –;⁴ em paralelo, aborda-se a abertura amorosa de Júlia à irmã Titi, menina de sete anos que tem Síndrome de Down. A Síndrome de Down

[...] se manifesta com um atraso no desenvolvimento global do indivíduo afetado, tanto nas funções motoras como nas mentais, conforme afirmam BATISTA et al. (1990). [...] Quanto à fala, o seu desenvolvimento é mais tardio e OLIVEIRA et al. (1992) apontam que eles compreendem acima do que são capazes de emitir, embora seu comprometimento persista até a idade adulta, tanto na recepção como na expressão da linguagem (KUMIN, 1994). (SIGAUD; REIS, 1999, s/p)

Titi será construída pela autora gaúcha a partir de algumas das características descritas acima, com destaque para a articulação particular de sua fala, que nomeia a irmã, por exemplo, de “Zulia” ou “Zu”, indicando uma “dificuldade na construção frasal”, “intervindo na ordenação e no detalhamento do discurso”, esclarecem Rangel e Ribas (2011, p. 7): “– Zu braba! Eu vai sair com Adri, Cau, Suzi e a Zu braba!” (TUTIKIAN, 2005, p. 74).

⁴ Aliás, chama a atenção o modo como a escritora se serve de estereótipos ligados ao mundo juvenil e suas aflições, nas quais estão o desejo de aceitação grupal e a conquista amorosa, para a construção de sua narrativa e protagonista, e como as soluções são rápidas e pouco elaboradas, do ponto de vista narrativo. Esse aspecto pode ser abordado em sala de aula, sobretudo em vista de uma compreensão melhor do grupo a que se destina o livro: os jovens. O ponto de vista acima é adotado por compreendermos que há uma pluralidade de jovens e adolescentes, levando a entender essa etapa da vida escolar como constituída por “juventudes”, o que significa compreendê-los em suas diversidades e “reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também dinâmicas e diversas” (BRASIL, 2018a, p. 463). A propósito da menarca e de sua importância na vida da adolescente, vale a pena ler, a título de comparação, o belíssimo conto “Ana”, de João Anzanello Carraschoza, publicado na coletânea *Já não somos mais crianças* (2005).

Apenas em um momento na narrativa, no entanto, temos a descrição de Titi, centrada em sua primeira infância:

Aquele nenê que, depois, foi ficando uma criança feia, de olhos azuis puxados, que demorava em fazer tudo, para andar, para falar e que vivia babada e resmungando alto um monte de coisas incompreensíveis e, de repente, ria por nada e chorava por nada, aquele nenê sem nenhuma graça ficou sendo o dono do meu pai e da minha mãe. (TUTIKIAN, 2005, p. 26)

Na citação, destacam-se os “olhos azuis puxados”, a demora “em fazer tudo”, reportando a uma espécie de retardo cognitivo, além de um comportamento que fragiliza a menina, requerendo, por isso, cuidados maiores dos pais. Sigurd e Reis (1999, s/p) apontam que “a aparência geral típica é destacada como peculiar à condição, identificando a criança como portadora de Síndrome de Down e, por esta razão, constituindo-se num fator estigmatizante da mesma”. Nesse caso, o estigma se dá por sinais corporais que revelam um “distúrbio físico”, como observa Goffman (2004, p. 5) e mental, identificado, no livro, sobretudo pela adesão do leitor ao pensamento de Júlia, narradora e protagonista, única a lidar de maneira negativa com a irmã. No trecho acima, Júlia caracteriza a irmã como uma “criança feia”, “babada” e “sem nenhuma graça”, construindo, tal qual o estigma, uma imagem negativa de Titi. A irmã não é capaz de ver outras características de Titi, que é reduzida a uma “anormalidade”.

Para Siqueira e Cardoso (2011, p. 96), na esteira das considerações de Link e Phelan, o estigma está associado à existência de cinco elementos: a rotulação, a estereotipização, a separação, a perda de status e a discriminação, que ocorrem de modo simultâneo em situações de poder. No livro *Olhos azuis coração vermelho*, essa relação de poder se dá entre Júlia, a irmã mais velha, considerada “normal”⁵, e Titi, a criança fora do padrão, que monopoliza os cuidados paternos: “Queria estar sozinha quando Titi chegasse do colégio e viesse me espiar, como sempre fazia e me irritava. Acho que eu não falei, ainda, que Titi é a minha irmã pequena” (TUTIKIAN, 2005, p. 14). No primeiro capítulo do livro, o leitor é informado que Júlia tem uma irmã menor que, como todas as irmãs menores,

⁵ Termo adotado por Goffman para se referir às pessoas não estigmatizadas que estigmatizam as outras (cf. GOFFMAN, 2004).

irritam as maiores. Ela oculta, propositadamente (isso faz parte do estigma), que Titi tem Síndrome de Down, negando discursivamente ao leitor aquilo que ela mesma rejeita.

Santos aponta, a respeito do livro *Olhos azuis e coração vermelho* e de sua relação com o romance de formação, que

[...] estamos diante da representação de um processo de formação, voltado especialmente para o amadurecimento psíquico e também social, já que a personagem [Júlia] atinge um novo *status* ao superar o estágio da infância. Nessa narrativa breve [...], acompanhamos as primeiras experiências de alguém que se prepara para ingressar na vida adulta, mas que enfrenta, além das inúmeras dificuldades relacionadas a esse período de transição [...]. (SANTOS, 2018, s/p)

Ainda que a ensaísta aponte, em seu artigo, as particularidades do romance de formação e seu universo de origem (o contexto alemão do século XVIII) e a inserção de seu protagonista no mundo e nos códigos burgueses⁶, podemos entender *Olhos azuis coração vermelho* como uma narrativa de formação circunstanciada a uma trajetória específica: a do mundo infantil para o juvenil/adulto, representado simbolicamente pela menarca, discursivamente marcada pelo vocábulo “mocinha”:

[...] Na verdade, era tudo tão novo, como as coisas que se sabe que vão acontecer um dia, mas um dia e não com a gente. Talvez por isso o fio fino e vermelho que havia riscado minha perna, quando levantei, me fazia sentir outras coisas que, embora não doessem, eram muito mais fortes do que a cólica.

- Uma mocinha, disse minha mãe me olhando com ternura, uma mocinha de 13 anos, a minha filha! (TUTIKIAN, 2005, p. 11)

Assim, a protagonista de *Olhos azuis coração vermelho*

[...] experiencia um processo dinâmico, em que procura reconhecer-se como ser independente e como integrante do grupo social do qual participa, especialmente no que diz respeito a seu círculo familiar e seus amigos. Sua primeira menstruação desencadeia uma série de eventos, ritos de passagem, que proporcionam esse processo de reconhecimento do eu, de sua individualidade, e, ao mesmo tempo, vão aproximá-la, de uma forma nova, daqueles que a cercam. Esses ritos aparecem na forma como Júlia é acolhida por seus pais e amigas, dando início a uma série de ações que fazem o acontecimento individual tornar-se algo a ser

⁶ Para informações sobre o romance de formação, ver MAAS, 2000.

compartilhado coletivamente. Ao mesmo tempo, essas experiências compartilhadas é que permitem à Júlia encontrar sua individualidade e colocar-se diante de seus conflitos interiores. (SANTOS, 2018, s/p)

Nesse caso, Júlia, agora “mocinha”, precisa processar de modo maduro e consciente questões que perpassam seu universo, no qual está inclusa a relação com a irmã mais nova, a quem a protagonista nega afetividade:

Enquanto Cauê achava um jeito de lidar com isso, eu descobri, um dia, tenho um pouco de vergonha de ficar dizendo isso assim, eu descobri um dia que não gostava da Titi, e, depois disso, nunca mais gostei, mesmo quando soube que ela era doente e que a doença se chamava síndrome de down. (TUTIKIAN, 2005, p. 27)

São contrapostas, assim, duas personagens e perspectivas quanto ao diferente, o irmão mais velho, Cauê, que aprende a “lidar com isso” e estabelece uma relação de afeto com Titi⁷ – situação reproduzida pelos pais –, e Júlia, aquela que, mesmo envergonhada (e sua vergonha marca a consciência de sua imaturidade), nega o afeto à irmã, que sempre é vista como intrometida e estranha ao seu mundo: “Primeiro, eu não queria que as minhas amigas viessem na minha casa, depois, eu não queria que vissem a Titi, mas. Ela sempre dava um jeito de ficar nos espiando e de ficar rindo e de ficar repetindo o que a gente dizia, como agora” (TUTIKIAN, 2005, p. 27-28).

De saída, dois aspectos são apreendidos pelo olhar estigmatizante da protagonista em relação à irmã, o jeito espião de Titi e sua linguagem gestual e verbal (repetitiva), marcando os estereótipos da criança com Síndrome de Down, limitada a esses dois únicos caracteres:

Como discute Hall (1997), estereotipar faz parte da manutenção da ordem social e simbólica, estabelecendo uma fronteira entre o “normal” e o “desviante”, o “normal” e o “patológico”, o “aceitável” e o “inaceitável”, o que “pertence” e o que “não pertence”, o “nós” e o “eles”. Estereotipar reduz, essencializa, naturaliza e conserta as ‘diferenças’, excluindo ou expelindo tudo aquilo que não se enquadra, tudo aquilo que é diferente. (ROSO *et al*, 2002, p. 78, aspas no original)

⁷ Em pelo menos dois momentos, essa relação afetiva é mostrada pela autora, estabelecendo uma oposição entre o comportamento protetor e afetivo de Cauê (preparação para a festa no colégio e show no dia do amigo) e o negligente e vergonhoso de Júlia. Aliás, uma das palavras que mais se associa à protagonista é “vergonha” e suas variáveis.

Há, sobretudo, a instauração de um lugar social ocupado por Júlia, que, a despeito de estereotipar e estigmatizar a irmã como um ser “desviante” da norma, também precisa se encaixar em um grupo social e em padrões para fugir também de estereótipos:

Depois – já que estou na hora da confissão – depois fui crescendo, fui ficando um pouco com vergonha de mim, uma adolescente comprida, magra, desengonçada, de canelas grossas e cheia de sardas misturadas com espinhas. E. Como não se bastassem todas essas desgraças, porque, ó-b-v-i-o! nunca ninguém, principalmente o Bronco, de quem eu gostava desde pequena ia olhar para mim, ainda tinha uma irmã: a Titi. (TUTIKIAN, 2005, p. 27)

No trecho, vemos que há um progressivo deslocamento do discurso confessional de Júlia, que, se por um lado, afirma-se como um ser também desviante de certo padrão de beleza juvenil; por outro, retoma a culpabilização de Titi por seu não enquadramento e correspondência amorosa. A confusão no discurso da protagonista marca o quanto ela também é vítima desse discurso, na medida em que se conforma com a segregação de quem não é igual ou não se encaixa em determinada norma ou padrão. Há, aqui, a sugestão de uma extensão do estigma, que passa de Titi para Júlia, evidenciando o que Goffman (2004) chamou de “estigma de cortesia”.

Considerando a idade de Júlia, 13 anos, e que toda sua relação social se dá no universo da escola⁸, é possível pensar que a narrativa de *Olhos azuis coração vermelho* tenha uma associação imediata com este público, situado nas séries finais do Ensino Fundamental, que tem também na escola seu principal espaço de socialização. A propósito disso, é importante lembrar que Júlia não é só a personagem principal da história, mas detém também a palavra e o ponto de vista, pois é a narradora:

Quando a campainha tocou, meu coração deu um pulo. Era só a Adri, a Susi, a Cau e a Tuca.

Eu disse só, só porque estava esperando a Titi. Gostava de que elas tivessem chegado, eram minhas melhores amigas do colégio, do prédio e da vida. E foram logo invadindo o quarto, rindo e falando alto, conta

⁸ Duas das cenas mais importantes do livro ocorrem no espaço escolar: a festa na escola de Júlia, em que se comemora secretamente sua menarca, e a festa do amigo na escola de Titi, no qual a protagonista finaliza seu processo de aceitação da irmã.

pra gente, e sorrisos maliciosos, conta tudo e. (TUTIKIAN, 2005, p. 14-15, *itálico da autora*)

Titi é introduzida no universo harmônico e social de Júlia e de suas melhores amigas sem que o leitor saiba de sua síndrome e o que ela significa para a protagonista (a citação acima pertence ao capítulo 1 do livro, “*Aquilo: entre mim e o universo*”).

O segundo capítulo do livro, denominado não por acaso de “A dona do meu pai e da minha mãe”, destaca Titi. O título do capítulo sugere uma espécie de revolta infantil de Júlia ao saber que a família crescerá e que haverá alguém para rivalizar o carinho dos pais. Mas essa crise não é decorrente do nascimento da irmã mais nova, que é aceita, num primeiro momento, como extensão dos desejos pueris de Júlia, mas de sua síndrome, que rapta a atenção dos pais:

Logo pensei que teria uma boneca de verdade, que comesse, que fizesse xixi, que tomasse banho, que chorasse, mas, antes que disse oba!!!!!!
meu irmão perguntou:

- Como?

Minha mãe disse:

- Com muito amor, ora!

- Como? – ele insistiu – Como é que se faz um nenê?

Ela contou então a famosa história da sementinha que o papai colocou na barriga da mamãe e que vai crescer e dar para a gente um bebê lindo e saudável. (TUTIKIAN, 2005, p. 23-24)

Titi, ainda não nascida (mas apelidada de “nenê-flor” pela irmã mais velha), é encarada como uma espécie de brinquedo de Júlia, com quem poderia ter experiências mais completas e complexas que com suas bonecas estáticas. No trecho, dois aspectos bastantes comuns na cena de anúncio de crescimento da família são trazidos pela autora: a autocentralidade própria do mundo infantil, que não reconhece nada além de sua própria vontade e imagem, e a fabulação da gravidez, na clássica história da sementinha. A notícia, ao fim, é celebrada por toda a família com “[...] uma bandeja de negrinhos! E nem era aniversário de ninguém nem nada” (TUTIKIAN, 2005, p. 24).

Na citação acima, sobre o comunicado da gravidez, temos a projeção não só do desejo de Júlia, mas também o de sua mãe, o nascimento de “bebê lindo e saudável”. Cristina nasce, mas não atende imediatamente aos desejos de ambas as mulheres:

Mas.

De repente, as coisas mudaram na minha casa. Minha mãe começou a ser uma mulher muito triste, meu pai, um homem calado. O tempo sequer era dividido entre nós, o tempo todo era para o nenê.

Titi, agora, como num jogo de vida e de morte que não conseguíamos entender, mesmo crescendo, não conseguíamos e ninguém nos dizia, era o centro do mundo, do universo, do multiverso, do infinito. (TUTIKIAN, 2005, p. 26)

A experiência de rejeição/aceitação materna e paterna não é descrita por Tutikian, que aponta apenas uma mudança no quadro emocional dos pais, que ficam mais tristes e calados e focados no mundo de Titi. Em artigo dedicado à representação de crianças com Síndrome de Down por suas mães, Sigaud e Reis apontam que esta representação “[...] é composta predominantemente por elementos negativos. É evidente a ênfase dada às limitações infantis, enquanto traços centrais e marcantes que definem a pessoa deficiente e acabam por ocultar as suas demais características” (SIGAUD; REIS, 1999, s/p). O livro de Tutikian caminha para uma perspectiva diferente, na medida em que representa uma mãe que se abre ao diferente e acolhe afetivamente Titi, apesar de um processo de tristeza inicial.

A autora trata da rejeição, conforme apontado pelos pesquisadores acima, a partir dos olhos de Júlia, uma menina em formação, sugerindo que o processo de acolhimento deve ser construído por meio do amadurecimento, que, no livro, está ligado ao tornar-se “mocinha” e, portanto, à sua abertura para a aprendizagem do mundo. Para Santos,

O livro de Tutikian nos faz acompanhar o processo de iniciação de Júlia para a condição de mulher, quando deixa a infância para trás e ingressa de fato na adolescência. Acompanhamos o primeiro sinal físico de sua puberdade, os rituais associados a ele, mas, principalmente, o processo interno vivenciado pela protagonista, que vai cristalizar essa mudança de estado, de consciência de sua maturidade física e psicológica, o que, na narrativa, se dá ao final daquela semana, período que se associa ao próprio ciclo menstrual. (SANTOS, 2018, s/p).

O processo de aceitação de Titi por Júlia se dá apenas no último capítulo do livro, denominado “O coração vermelho”, referência ao presente feito pela irmã mais nova para celebrar o dia do amigo em sua escola:

De repente, ela parou muito próxima de mim e me deu o coração vermelho, de cartolina e, sem que eu esperasse, passou os braços na minha cintura e encostou o rosto no meu peito e ficou assim.

Pousei a mão no seu rosto e, delicadamente, o acariciei, como nunca tinha feito, e chorei, chorei pelos últimos sete anos, por este lugar que ninguém mais, além de mim, pisou.

Minha mãe, emocionada, passou a mão nos meus cabelos sem dizer nada, e nem precisava.

Como uma ventania, tudo o que havia vivido nesta semana me mostrava, finalmente, me mostrava que estava perto de todas as pessoas que amava e, com elas, eu começava a descobrir a vida no que ela tem de recomeço. (TUTIKIAN, 2005, p. 77)

Siqueira e Cardoso apontam, a partir das considerações de Martin, que a aprendizagem do estigma se dá a partir do processo de interação social (cf. SIQUEIRA; CARDOSO, 2011, p. 102). O livro de Tutikian promove um processo de aprendizagem em caminho inverso, evidenciando que é possível desconstruir estigmas e lidar com as diferenças de forma acolhedora (da mesma que os aprendemos pelo processo de socialização). Não por acaso, esse processo se dá no espaço escolar, em um momento de aprendizagem e de abertura de ambas as meninas, e no encontro não só de Júlia com Titi, mas também no da protagonista com sua própria mãe, com quem Júlia tem uma relação distanciada.

4 Concluindo... (mas nem tudo são flores)

O livro *Olhos azuis coração vermelho* ainda que promova a visibilidade de crianças com Síndrome de Down e sua aceitação na esfera familiar, demarca um espaço escolar não inclusivo, na medida em que mostra a segregação de Titi e de seus “iguais” na escola da garota. No último capítulo do livro, o mesmo em que temos a redenção final de Júlia, vemos como se dá a inserção de Titi no processo institucional de aprendizagem:

Haviam aberto cinco salas e transformado num salão com um palco pequeno. As mesas, distribuídas de duas a duas, estavam enfeitadas com flores coloridas de papel crepom. A mesa grande, do centro, estava cheia de coisas boas e o cheiro de chá de maçã com canela invadia o ar. [...]

Os meninos estavam tocando e a Titi cantava, ou melhor, gritava e batia palmas do jeito que sabia. Cauê e Bronco, do palco, a incentivavam. Pensei em mandá-la parar com aquilo, porque estava me envergonhando, mas, então, olhei para trás e vi um outro mundo, havia

dezenas de Titis, uns maiores, outros menores. Os mesmos olhos puxados, escuros e claros, o mesmo jeito de falar e de cantar. As mesmas palmas. A mesma alegria. (TUTIKIAN, 2005, p. 75)

A festa do amigo é celebrada apenas pelas famílias de crianças iguais a Titi, também de olhos puxados e com dificuldades na fala, caracteres que determinam a Síndrome de Down. Não há a inclusão destas crianças com outras, mas uma espécie de apartamento que sugere a expressão de uma escola voltada ao modelo médico-psicológico da escola tradicional, no qual se

[...] define níveis, graus de deficiência e estabelece as habilidades que as pessoas com deficiência podem adquirir na escola, na vida social, como um todo, desconhecendo o gozo do direito de escolha de decisão da pessoa com deficiência, o que constituiu ato discriminatório de diferenciação pela deficiência. (MANTOAN, 2017, p. 40)

Assim, no livro *Olhos azuis coração vermelho* chama a atenção dois aspectos importantes. O primeiro diz respeito ao fato de que a turma de Titi é toda formada por crianças que apresentam a mesma deficiência, isolando-as não só de crianças “normais” como também de outras “desviantes”, considerando as inúmeras deficiências existentes. Será isso um indício de que há um estigma ainda maior associado à Síndrome de Down?

O segundo aspecto aponta a dissonância do livro, que reflete sobre a aceitação social e familiar de uma criança com Síndrome de Down, aos princípios da escola inclusiva, termo adotado após a *Declaração de Salamanca*, de 1994, documento no qual se diz que

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, s/p)

A concepção da escola inclusiva rejeita qualquer segregação e entende que os processos de aprendizagem, independente das particularidades das crianças,

devem se dar de forma conjunta, ainda que necessitem de instrumentos acessórios⁹. Dentro dessa perspectiva, o livro *Olhos azuis coração vermelho*, publicado em 2005, mais de uma década depois do documento fundamental para a constituição de um movimento pela escola inclusiva, aponta para um cenário que ainda exclui pessoas com deficiência e não parece se preocupar muito com isso, interessado em mostrar apenas o processo de aceitação e de inserção de Titi no âmbito familiar. A cena é narrada sem expressão crítica da protagonista (talvez seja demais esperar isso dela) e também da figuração do autor implícito (BOOTH, 1980). Ademais, esse processo de aceitação destaca Júlia, responsável pela ação inclusiva, e não Titi, que é, ao final, colocada como elemento propulsor do amadurecimento da irmã. No centro de todo o processo está Júlia e sua própria aceitação e inserção social e familiar.

⁹ “Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças” (UNESCO, 1994, s/p).

Referências

- AGUIRRE, Luiz Perez. Educar para os direitos humanos: o grande desafio contemporâneo. *Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/redeedh/bib/aguirre.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BOOTH, Wayne. *A retórica da ficção*. Trad. Maria Teresa H. Guerreiro. Lisboa: Arcádia, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018a.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Ministério dos Direitos Humanos, 2018b. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em 08 dez. 2019.
- CANDIDO, Antonio. Na noite enxovalhada. In: ANTÔNIO, João. *Malagueta, Perus e Bacanaço*. 4. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p. 5-12.
- CARRASCOZA, João Anzanello. Ana. In: DAUDET, Alphonse *et al.* *Já não somos mais crianças*. São Paulo: Ática, 2005.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Brandini. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- CORTINA, Adela. *Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania*. Trad.: Silvana Cobucci Leite. Edições Loyola: São Paulo, 2005.
- CUPERTINO, Maria Amélia. Empatia na discórdia. In: *A importância da empatia na educação*. São Paulo: s/d. Disponível em: <https://www.caiodib.com.br/wp-content/uploads/2018/01/Empatia-na-educacao-escolas-transformadoras.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- DIAS, Diego Corrêa Lima de Aguiar. *Direitos humanos em sala de aula: a compreensão de professores sobre a aliança entre as suas disciplinas escolares e a EDH*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2017.
- GOFFMAN, Irving. *Estigma: notas sobre manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 2004. Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>. Acesso em 10 de jan. 2020.

MAAS, Wilma Patrícia. *O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura*. São Paulo: Unesp, 2000.

MAGENDZO, Abraham. La Educación en Derechos Humanos y la Justicia Social en Educación. In: RODINO, Ana Maria *et al.* (orgs.). *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

RANGEL, Denise; RIBAS, Letícia. Características da linguagem na síndrome de down: implicações para a comunicação. Novo Hamburgo, *Revista Conhecimento Online*, ano 3, v. 2, p. 1-12, 2011. Disponível em: <http://www.feevale.br/site/files/documentos/pdf/58652.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

ROSO, Adriane; STREY, Marlene Neves; GUARESCHI, Pedrinho; BUENO, Sandra M. Nora. Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. *Psicol. Soc.* [online], v. 14, n. 2, p. 74-94, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822002000200005>. Acesso em: 26 fev. 2020.

SANCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão - Revista de Educação Especial*, n. 1, p. 7-18, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SANTOS, Juliana. Vermelho da cor do sangue, azul da cor do céu. Brasília, *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 54, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3231/323155869010/html/index.html>. Acesso em: 02 mar. 2020.

SIGAUD; Cecília Helena de Siqueira; REIS, Alberto Olavo Advíncula. A representação social da mãe acerca da criança com Síndrome de Down. São Paulo, *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 33, n. 2, p. 148-156, jun. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62341999000200006. Acesso em: 02 mar. 2020.

SILVA, Humberto Pereira da. *Educação em Direitos Humanos: conceitos, valores e hábitos*. Exame Teórico-Prático. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Paulo, USP, 1995.

SIQUEIRA, Ranyella de; CARDOSO, Hélio. O conceito de estigma como processo social: uma aproximação teórica a partir da literatura norte-americana. *Imagonautas*, v. 2, n. 1, p. 92-113, 2011. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781280>. Acesso em: 10 jan. 2020.

TUTIKIAN, Jane. *Olhos azuis coração vermelho*. Porto Alegre: Artes e Ofício, 2005.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2020.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras. In: BATISTA, Antônio Augusto. (org.). *Leituras-práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 71-88.

Artigo recebido em 19 de março de 2020 e aceito em 23 de abril de 2020.