

LECTURA, INFANCIA Y POLÍTICAS INCLUSIVAS EN BRASIL:  
REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA LITERARIA Y LA DIVERSIDAD  
CULTURAL EN EL ARTE

DATA DE  
RECEPCIÓN:  
10/03/2014

LECTURA, INFANCIA E POLÍTICAS INCLUSIVAS EN BRASIL:  
REFLEXIÓNS SOBRE A EXPERIENCIA LITERARIA E A DIVERSIDADE  
CULTURAL NA ARTE

DATA DE  
ACEPTACIÓN:  
11/04/2014

READING, CHILDHOOD AND INCLUSIVE POLICIES IN BRAZIL:  
REFLECTIONS ABOUT THE LITERARY AND  
CULTURAL EXPERIENCES IN ART

*Rosane Cardoso e Elisandra Lorenzoni Leiria*

Universidade de Santa Cruz do Sul

[rosanemc@unisc.br](mailto:rosanemc@unisc.br) / [elisandral.sm@gmail.com](mailto:elisandral.sm@gmail.com)



**Resumen:** En Brasil, desde 2003, fecha en la que entra en vigor la Ley 10.639, se establecen directrices para la educación inclusiva, a través de la introducción de la historia y de la literatura africanas, afrobrasileñas e indígenas en la escuela. El propósito del gobierno es combatir una situación crónica en el país: la discriminación étnico-racial hacia negros e indígenas. Este análisis traza una breve panorámica de la literatura infantil y juvenil de temática afrobrasileña, reflexionando sobre la conciliación entre la Ley, el arte literario y la representación del personaje negro en textos para niños. Nuestro objetivo es problematizar si las políticas afirmativas pueden rebatir el racismo y, simultáneamente, valorizar la fruición lectora, otro largo desafío de la educación brasileña.

**Palabras llave:** Literatura Infantil y Juvenil contemporánea; Políticas inclusivas; Lectura; Fruición lectora.

**Resumo:** En Brasil, desde 2003, data na que entra en vigor a Lei 10.639, establécense directrices para a educación inclusiva, a través da introdución da historia e da literatura africanas, afrobrasileiras e indíxenas na escola. O propósito do goberno é combatir unha situación crónica no país: a discriminación étnico-racial cara aos negros e indíxenas. Esta análise traza unha breve panorámica da Literatura Infantil e Xuvenil de temática afrobrasileira, reflexionando sobre a conciliación entre a Lei, a arte literaria e a representación do personaxe negro en textos para nenos. O noso obxectivo é problematizar se as políticas afirmativas poden rebater o racismo e, simultaneamente, valorizar a fruición lectora, outro longo desafío da educación brasileira.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil e Xuvenil contemporánea; Políticas inclusivas; Lectura; Fruición lectora.

**Abstract:** In Brazil, since 2003, the Law 10.639 establishes guidelines for inclusive education, by introducing the African, African-Brazilian, and indigenous history and literature, in schools. The purpose of government is to contest a chronic situation in the country: the ethnic and racial discrimination toward black people and indigenous. This analysis paints a brief overview of African-Brazilian children's and young adult's literature, reflecting on the reconciliation of the law, literary art and the representation of black people characters in children's texts. Our goal is to question whether affirmative policies can discuss racism and simultaneously enhance the enjoyment of reading, another major challenge to the Brazilian education.

**Keywords:** Contemporary children's and young adult's literature; Inclusive policies; Reading; Enjoyment of reading.

Cardoso, Rosane e Elisandra Lorenzoni Leiria (2014).

Lectura, Infancia y Políticas inclusivas en Brasil:

reflexiones sobre la experiencia literaria y la diversidad cultural en el arte.

*Elos. Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 1, "Artigos", 71-86. ISSN 2386-7620

DOI <http://dx.doi.org/10.15304/elos.1.1719>

## Introducción

Desde 2003, las escuelas de Brasil son regidas por la Ley 10.639 cuyas directrices proponen una educación que contemple las relaciones étnico-raciales. El propósito del gobierno no es inédito, sino complementario a otros intentos de cambiar una enfermedad crónica en el país: la discriminación social principalmente hacia negros e indígenas. Entre varios avances para resolver los problemas relacionados a la ciudadanía, el racismo continúa como un reto incuestionable. Así, es bienvenida la introducción de la historia y de la cultura africanas, afrobrasileñas e indígenas en la escuela, considerando que estos temas jamás han sido tratados para allá de lo exótico o de un momento específico de la historia de Brasil. Sin embargo, la Ley provoca inquietud sobre el rol de la literatura en este gran proyecto educacional.

Así, pretendemos discutir en este artículo cuestiones relacionadas a la inclusión de la cultura afrobrasileña en la literatura para niños, acercándonos, brevemente, de los textos ofrecidos a este público, buscando percibirles la denuncia de estereotipos a la vez que su apertura a la fruición estética.

Con el objetivo de alcanzar tales propósitos de estudio, presentamos, primero, el origen y las especificidades de la Ley 10.639/2003. En un segundo momento, debatimos sobre la posibilidad de la literatura ser un camino posible para romper con el prejuicio racial. Por fin presentamos un panorama y un breve análisis de la literatura infantil y juvenil que actualmente se vuelve a la cultura afrobrasileña en su origen y avances en Brasil. Estos estudios forman parte de una investigación que se desarrolló de 2010 a 2012 en la Universidad de Santa Cruz do Sul, en Santa Cruz, Brasil, y está relacionada con nuestro **Programa de Maestría en Cognición y Lectura**.



### 1. La Ley y el libro para la infancia

Parte de la discriminación sufrida por los afrodescendientes en Brasil se debe a su trayectoria a lo largo de la historia del país. La segunda mitad del siglo XIX representó cambios significativos para la sociedad esclavista en los planes político, económico y social. A la presión extranjera para darse fin a la esclavitud en Brasil – último país a abolir el sistema – se sumaba la llegada de inmigrantes europeos y el crecimiento de maquinaria moderna. Por ende, había abundancia de obreros. Tras la abolición, la comunidad negra pasó a confrontarse con otro problema: el país carecía de políticas de apoyo a la nueva clase que emergía de la nada. Así el fin


Lectura, Infancia y Políticas inclusivas en Brasil:  
reflexiones sobre la experiencia literaria y la diversidad cultural en el arte

del siglo presentaba un marginado cuadro social compuesto por blancos pobres, inmigrantes recién llegados de Europa y ex esclavos sin cualquier especialidad que no fuese el trabajo brazal o doméstico.

El recrudecimiento de la situación social era previsible. Los inmigrantes habían venido a Brasil con promesas que necesitaban ser concretizadas. Pese a que pasaron por numerosas desaventuras y por el descaso del gobierno que intentaba esquivarse de lo prometido, poco a poco fueron asentados. A los afrodescendientes restó la disputa por el mercado de trabajo con los demás sujetos marginados. Muniz Sodré (1995) cree que procede de este momento la serie de estereotipos referentes a los negros en Brasil: criaturas de raciocinio corto y de actitud salvaje, poco aptas al trabajo, perezosas y propensas al alcoholismo. Desde ahí a la actualidad, la historia de los afrobrasileños es una trayectoria de pobreza e invisibilidad. Aparentemente, Brasil es el país del mestizaje. Sin embargo, estudios comprueban que negros cobran menos que blancos y que hay un considerable número de jóvenes negros analfabetos<sup>1</sup>. Según Fonseca (2001: 107):

No caso específico do negro, ele é tornado visível a partir de predicados que explicam sua exclusão do modelo do cidadão e de sociedade definidos a sua revelia. Por outro lado, suas reais necessidades ficam invisíveis porque se quer garantir um tipo de sociedade hipoteticamente harmonizada.

73



Sin embargo, esta coyuntura de desventajas será el eje para una valiosa conciencia de grupo. Poco a poco se fueron formando grupos reivindicatorios como el Movimiento Negro, que a lo largo del siglo XX apuntan para la necesidad de directrices que conduzcan la formulación de proyectos empeñados en la valorización de la historia, del origen y de la cultura de los afrobrasileños. El **Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial** (MNUCDR), surgido en 1978, puede ser históricamente caracterizado por la militancia disciplinada y enfocada en la lucha contra el racismo, objetivando la unidad de los segmentos que combaten la segregación racial. A partir de los años 1980, estos grupos empiezan a ejercer fuerte impacto en la vida brasileña, pasando a exigir acciones afirmativas de la sociedad, de la escuela y del gobierno, a través del **Ministério de Educação e Cultura**. Bajo la presión, surgen buscas políticas públicas que garanticen una sociedad más justa y democrática, iniciativa que impulsa dispositivos legales en la Constitución Federal de 1988, en el Art. 26, 26A y 79B de la **Lei 9.394/96 de Diretrizes**

<sup>1</sup> Fuente: Juventude e Políticas Sociais no Brasil/IPEA.

e **Bases da Educação Nacional** y en el **Estatuto da Criança e do Adolescente** de 1990, visando asegurar igual derecho a las historias y culturas que componen la nación brasileña.

Desafortunadamente, la ley no se efectiva en el cotidiano y la lucha por reconocimiento sigue por parte de los movimientos sociales. En marzo de 2003, el gobierno sanciona la Ley n° 10.639/03 e incluye en los currículos de la Educación primaria la obligatoriedad de la enseñanza de Historia y Cultura afrobrasileña y africana en todo el territorio nacional. De acuerdo con la ley, cabe a las políticas públicas, así como a las instituciones educacionales, buscar una escuela inclusiva, comprometida con su función social y que reevalúe, principalmente, las acciones discriminatorias y excluyentes que se hallan arraigadas en la sociedad brasileña. Desde entonces, la educación está llena de varios documentos orientadores, sobre todo las **Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnicos-raciales y para la enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana** (Parecer CNE/CP n° 03 de 10 de marzo de 2004), documento que se basa en el siguiente principio:

O conhecimento e valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira; a busca da desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, de conceitos e ideias vinculados pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial, que tanto prejudicam a negros e brancos. (Brasil, 2005: 18-19).

En los últimos diez años, otras varias acciones están modificando el cotidiano escolar. Así, la sociedad necesita cambiar conceptos cerrados para justo abrir las puertas a nuevas ideas y subjetividades. Con todo, la implementación de una directriz que focaliza en la literatura el debate sobre los problemas étnico-raciales trae consigo otra problemática nada simple: que el texto literario se transforme en un pretexto para la aplicabilidad de la ley y no un espacio a permitir la promoción de la lectura. Tal preocupación es legítima porque seguimos con problemas serios en relación a la enseñanza de la literatura referentemente al abordaje metodológico. O, más bien, ya estamos delante de un reto al “didactizar” el arte en la escuela. Cómo, además, garantizar que la Ley sea, de hecho, una conciliación posible con la literatura, es el desafío que ahora se presenta en la Educación.


Otra dificultad que se añade a las demás es que en Brasil, desde mucho, la formación lectora está totalmente a cargo de la escuela. Así, el texto literario, antes de ser un espacio de descubiertas, es, a veces, una equivocada propuesta pedagógica de fomentar la lectura entendida, con frecuencia, como acto de incrementarse bibliografía o promover la comprensión formal y gramatical de un texto. De este modo, uno de los principales ejes en esta conciliación es establecer que, juntamente con la discusión y la valorización de todas las etnias en un proceso de igualdad



también se establezca un proceso didáctico que subraye al lector y a la lectura.

Como resultado de las políticas inclusivas, el principal núcleo a atender las demandas de la Ley se constituye en el **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**<sup>2</sup> que selecciona obras de diversificadas temáticas, de distintos contextos sociales, culturales e históricos, no permitiendo “obras que presenten didactismos, moralismos, prejuicios, estereotipos o discriminación de cualquier orden” (Brasil, 2007: 15). En este sentido, la **Biblioteca** se vuelve a los intereses de la literatura, de la fruición estética, buscando llegar, de acuerdo con Cardoso (2011: 138), “no solamente a los niños negros, sino a los lectores posibles, por la discusión pertinente y, en consecuencia, fruidora”. Esta observación nos lleva a pensar en cómo es significativo que los niños sean estimulados a cuestionar los puntos de vista y las creencias presentes en los textos. Como educadores, enfrentamos al desafío de mediar la lectura como provocación, haciendo preguntas sobre la obra, abriendo para actividades que tratan sobre el contexto social en que viven los niños y en que se realizan como sujetos.

## 2. La Ley, la pluma y la formación de lectores en la escuela



Desde que pasó a existir una escritura específica para los niños, configurándose como literatura infantil en el siglo XVII, esta corriente ha tomado diferentes formas. Sin embargo, se perpetúa la concepción del niño como ser frágil que necesita ser guiado y entendido como un receptor pasivo que absorbe a través de personajes modelares de buena conducta y de valores a ser seguidos. En este contexto, Debus (2010) subraya que los protagonistas de las historias, que sustentan estos modelos, exhiben características relacionadas con los grupos que mantienen el poder y, ciertamente, no incluyen ahí la diversidad étnica. De este modo, silencian la representación de personajes negros, indígenas, asiáticos u otros que no se adaptan al estandarizado como étnicamente apto a ser aceptado como ciudadano.

La historia de libros para la infancia está muy marcada por el adultocentrismo. La tendencia de educadores y de la familia es la de plantear actuaciones inmediatistas para llevar a los niños a

---

<sup>2</sup> PNBE: Programa desarrollado desde 1997, por el **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)** con el apoyo de la **Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação**, responsable de la evaluación y distribución de obras de literatura, de investigación y de referencia para las escuelas públicas brasileñas. Los objetivos principales son democratizar el acceso a la cultura y el incentivo a la lectura a alumnos y maestros.

leer y a captar lo que pensamos que deben captar. En ello está la idea de preservarlos de debates más duros. Entretanto, tal vez no se pueda esperar que el lector sea afectado solamente por las sutilezas de lo implícito a ser descifrado. Denunciar las injusticias sociales, romper con los prejuicios y ver a todas las etnias como parte de la sociedad, aunque el texto esté discutiendo la pobreza y la marginalidad, son aventuras a ser vividas y pensadas por el lector infantil.

Aunque prevalezca en la literatura infantil brasileña lo maravilloso, cada vez más el lector convive con enredos próximos a la realidad y a los conflictos del mundo cotidiano. Así, los pequeños simultáneamente pueden identificarse con el encanto de las posibilidades de la magia y con la dura confrontación de las pérdidas – divorcio, muerte, marginalidad, pobreza. Igualmente, con la intención de disminuir la discriminación social, son ofrecidos libros sobre posibilidades de formación familiar, de elección de compañero(a) amoroso-sexual, de inclusión de diferencias intelectuales y físicas. Al final, la identificación no ocurre solamente a nivel psicológico sino en el entorno.

Creemos que la literatura puede auxiliar en la formación de la personalidad, no por una verdad absoluta impuesta de acuerdo con los intereses de los grupos dominantes, sino por su valor estético. Para que eso sea posible, hay que considerar al niño como un individuo con capacidad intelectual y la literatura como abierta a múltiples interpretaciones, a fin de permitir encontrarse a uno mismo y al otro. Por lo tanto, el texto literario infantil necesita proporcionar la oportunidad de experimentar sentimientos, caminar en mundos distintos en sus tiempos y espacios, imaginar e interactuar con un lenguaje que les permite conocer nuevas disposiciones y ordenamientos. Cosson (2011: 17) sostiene que cuando entendemos la literatura como una experiencia a realizarse ella podrá ayudar a averiguar quiénes somos y nos animará a expresar el mundo por nuestra subjetividad. Para el autor, a partir de la lectura de textos literarios, “Encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”. En este contexto, es probable que el lector encuentre más significado e interiorice con mayor intensidad las verdades dadas por la narrativa que la propia realidad.

En su estudio sobre la educación estética, Vygotsky (2004: 342) aclara que no es posible a una sociedad lograr solidez basada en las creencias de las novelas o poemas. Sin embargo, “É possível e exequível o pós-efeito cognitivo da arte. Uma obra de arte vivenciada pode efetivamente ampliar a nossa concepção de algum campo de fenômenos, levar-nos a ver esse campo com novos olhos”. El autor afirma que la experiencia estética crea una actitud muy sensible para los actos posteriores y no pasa sin dejar huellas en nuestro comportamiento. La experiencia literaria puede hacer el



Lectura, Infancia y Políticas inclusivas en Brasil:  
reflexiones sobre la experiencia literaria y la diversidad cultural en el arte

mundo más comprensible al transformar su materialidad en “palabras de colores, olores, sabores y formas intensamente humanas” (Cosson, 2011: 17), permitiendo saber de la vida por la experiencia del otro. Por lo tanto, creemos que la literatura necesita mantener un lugar especial en la vida del niño y, principalmente, presentar realidades ficcionales que le permitan reconocerse a sí mismo como protagonista y como parte de este mundo encantador.

En esta línea de pensamiento, se vislumbra la importancia de la participación real de los personajes negros y de elementos de la cultura afrobrasileñas y africana en la literatura infantil y juvenil, pues creemos que la identificación con narrativas próximas de sus costumbres, con personajes que describen alegrías y problemas similares al suyo, puede llevar a reflexiones sobre su papel en la sociedad. Según Cardoso (2011), realidades ficticias que permitan al niño negro reconocerse como protagonista y como parte de este mundo mágico pueden contribuir a su autoestima y para su auto reconocimiento en el mundo. Además, para el niño que no es negro, puede representar una oportunidad de formación cultural por la percepción de las diferencias étnicas.

Para mantener la esperanza de una sociedad sin discriminación, necesitamos entender y ser capaz de hacer frente a la cultura legitimada como correcta. Esto requiere una perspectiva de la formación cultural fundada en el reconocimiento del otro y en sus diferencias de cultura, etnia, religión, género, clase social y edad y que asegure su dimensión crítica de la experiencia, pues:

77

---

Recuperar a história e as histórias guardadas e esquecidas, estabelecendo uma ou outra relação com a tradição; significa colocar o presente numa situação crítica e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é e, portanto, é possível mudar o futuro. (Kramer, 2003: 16).

Al tratar el lenguaje como arte, la literatura con acogida infantil y juvenil trae las dimensiones éticas y estéticas del lenguaje y puede desempeñar un papel importante en la formación cultural del individuo, garantizando la dimensión crítica de la experiencia. Así, lo que la Directriz 10.639 lanza como reto es traer a la realidad de las escuelas brasileñas historias que contemplen a todos los grupos étnicos que forman el país. Es notable la falta de textos que reflejan algo sobre la cultura africana e indígena. En estas obras raramente se hallan chicos y chicas que huyan a los moldes eurocéntricos. Pero, es necesario alertar ante el frecuente equívoco de considerar que se está buscando escribir libros para niños afrobrasileños. Esas historias son para todos los niños. No hay como amenizar el racismo sin que todos se congreguen a esta lucha que nunca ha empezado, considerando que Brasil es un país que no se considera racista a pesar de todos los indicios contrarios.

Debus (2012) comenta, a partir de su mapa de personajes negros en los catálogos de ocho editoriales<sup>3</sup> en los años de 2008 y 2009, que la Ley está contribuyendo para la disseminación de títulos literarios en el mercado aunque no haya sido, todavía, adecuadamente implantada. No hay dudas que hubo avances en relación a la representación del negro en la literatura para la infancia. Hasta la década de 1970, tal fenómeno era prácticamente inexistente. En las raras veces en que aparecían personajes afrobrasileños, evidenciaban representaciones cargadas de prejuicio.

Actualmente, es bastante abundante este tipo de abordaje de personajes posiblemente por la Ley, o por mantener las apariencias de un país socialmente igualitario o, también, por contar con un grupo de educadores e investigadores atentos a la pluridiversidad. Subrayando rápidamente el rol de obras que relacionan la negritud afirmativa en la literatura, podemos considerar un hallazgo significativo este tipo de producciones. En 2010, por ejemplo, son ocho las obras con personajes negros recomendados por PNBE (Arena & Lopes, 2013): *Contos ao redor da fogueira*, de Rogério Andrade Barbosa; *Azur & Asmar*, de Michel Ocenot; *Histórias de Ananse*, de Adwoa Badoe; *Nina África*, de Arlene Holanda, Clayson Gomes y Lenice Gomes; *Valentina*, de Marcio Vassalo; *Betina*, de Nilma Lino Gomes; *O casamento da princesa*, de Celso Sisto; e *A caixa de lápiz de cor*, de Maurício Veneza da Silva<sup>4</sup>. Las narrativas son, en su mayoría, de temáticas de origen. De este modo, según Arena y Lopes:

As obras comprometidas com a educação das relações étnico raciais representam os personagens negros como protagonistas em situações de cotidiano, enfrentando preconceitos para, de algum modo, resgatar a identidade negra, ou, por outro, para revalorizar as tradições culturais e religiosas, por meio da divulgação de contos mitológicos africanos, ou por palavras das línguas dos povos da África. (Arena & Lopes, 2013: 1.153)



Señalamos, sin embargo, que el ejemplo de obras citadas son parte de una adquisición que totalizó 250 libros infantiles y que no hubo un cambio considerable en números en los años posteriores. O sea, aún estamos muy distantes de un acervo que realmente contemple lo que propone la Ley. Además, a pesar del valor innegable de las obras, la insistencia en una temática pasadista o, más bien, marcada por el ancestralismo, acentúa que el presente racial es problemático en el país.

<sup>3</sup> Las editoriales citadas por Debus (2012) son: Ática, Companhia das Letrinhas, DCL, Paulinas, Scipione, Mazza, Pallas y SM.


<sup>4</sup> Todo el acervo del PNBE, hasta 2013, puede consultarse en el sitio [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13698&Itemid=986](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13698&Itemid=986)



### 3. Las posibilidades de lectura

Vivenciar personajes de orígenes variados es fundamental para los lectores en el sentido de provocar una posibilidad de conciencia de la pluralidad étnica, alejada de las imágenes televisivas, por ejemplo, que ubican la cultura negra en el carnaval o, en el caso de las novelas, como sirvientas sonrientes y sumisas, remitiendo al mito de la buena esclava, resquicio de la idea de que la esclavitud en Brasil no fue dura como en otros países, al considerar la “relación amistosa” entre señores y esclavos. En el campo de la literatura, no se perciben grandes cambios en esta percepción. Conforme Fanny Abramovich (1997: 36), es corriente que la representación del negro y de la mujer negra esté vinculada a un rango de subalterno:

O preto? Ora, somente ocupa funções de serviçal [...]. Normalmente é desempregado, subalterno, tornando claro que é coadjuvante na ação e, por consequência, coadjuvante na vida... Se mulher, é cozinheira ou lavadeira, gordona e bunduda.



Aunque se espera que la literatura para niños y niñas huya del utilitarismo y del panfletarismo, las consideraciones de Abramovich ofrecen una huella sobre quién es el lector negro que se presupone, a la vista de que aquel que mueve las páginas de un libro difícilmente se va identificar con “la chica pobre, negra y, por ello, fea...” (Abramovich, 1997: 40). La Ley 10.639 seguramente ha sido un impulso para cambiar el orden aunque sea muy pronto para obtener un cuadro adecuado de la situación. Lo cierto es que hubo un aluvión de textos publicados sobre la temática, algunos de gran valor estético, otros apenas oportunistas. Sin detenerse en los comienzos de la narrativa infantil en Brasil, es decir, años de 1920 oficialmente, y observando lo que se ha sido publicado contemporáneamente, es posible señalar básicamente cinco grupos, desde la perspectiva de la presencia de personajes negros: a) narrativas sobre África y su cultura; b) narrativas sobre el afrobrasileño, en tiempos pasados; c) historias que construyen personajes negros para permitir la identificación con el lector sin remitir directamente a la cuestión racial; d) enredos que tratan del tema de la diversidad étnica con el objetivo de disminuir el racismo; e) tramas que discuten directamente el prejuicio étnico-racial y sus posibles reflejos en el individuo.

Las narrativas que buscan en África su tema rescatan, en cierta medida, todo un pasado ofuscado por el esclavismo. Como es sabido, los africanos llegados aquí pronto eran separados para

que no hubiese contacto entre los que pertenecían a una misma comunidad. Este alejamiento tornaba obligatoria la utilización de la lengua portuguesa así como de las costumbres locales. Pasado el tiempo, África se quedó como un continente remoto, de cultura bárbara y afecta a “religiones extrañas”. La presencia de obras que hablan de la cultura africana, entonces, es un propósito que se vuelve también hacia la autoestima de los afrobrasileños al percibir su procedencia, riqueza cultural, situación como vivían antes del tráfico negrero.

Citamos, como ejemplo, el libro *O menino que comia lagartos* (2011), de Mercè López, ilustrado por la autora. La narrativa está ambientada en el oeste de África. Muestra la cultura local, herencia del antiguo imperio maliense, que sobrevive a la colonización y a la absorción de las religiones. La autora resalta, en la narrativa, la importancia de preservar, a través de la música, de las fiestas tradicionales y de la espiritualidad, los trazos de la cultura africana que, muchas veces es olvidada, desconocida o depreciada por la mirada de alguien extraño a este mundo. Subrayamos que la obra no es de autor brasileño pero está traducida y forma parte del acervo del Ministerio de Educación y Cultura. El texto fue enviado por el PNBE para las escuelas de todo el país.

Con intención de pensar en una posible propuesta de creación literaria, destacamos el segundo grupo que instauro al africano en Brasil en sus primeros tiempos. Historias sobre el tiempo de la esclavitud, sobre las narrativas orales africanas, sobre personajes importantes en la comunidad afrodescendiente que establecen, desde nuestro punto de vista, igual que el primer grupo, una vinculación con el pasado. La separación ya referida de los grupos de africanos del mismo segmento étnico, generó un brasileño sin la percepción de sus orígenes culturales, algo que en la escuela también no se presentaba. Las clases de Historia, en lo que se refiere a este grupo, cuentan apenas los hechos oficiales que, a su vez, sirven más para enaltecer a los blancos que a los negros<sup>5</sup>. De parte de la literatura, como referido, pesan imágenes depreciadas.

Aún son pocas las historias que construyen personajes negros sin remitir directamente a la cuestión racial. Es decir, el protagonista tiene otro color de piel que no el blanco y eso no forma parte de una referencia directa. A nosotros nos parece un abordaje pertinente pues ofrece con “naturalidad” al personaje que, más que afrodescendiente, indígena, europeo o musulmán, es un niño o una niña que juega, sueña y vive su infancia como todos deberían poder vivirla. Se subraya



<sup>5</sup> Princesa Isabel (1846-1921) firmó la ley abolicionista en 1888, llamada de Ley Aurea. Sin embargo, en Brasil, se considera Zumbi dos Palmares (1665-1695) el verdadero héroe del pueblo negro. Zumbi, esclavo que huyó del cautiverio, fue el primero a luchar por la libertad de los negros y está considerado el fundador del Quilombo de Palmares, comunidad auto-sustentable donde vivían los esclavos que lograban escaparse. Hay controversias sobre su papel en esta historia. Aun así, nadie contesta su heroísmo y participación en la guerra contra la esclavitud. En cuanto a la Princesa Isabel, ella firmó la Ley Aurea cuando ya no había más posibilidades de seguir con el sistema esclavista en el país.

Lectura, Infancia y Políticas inclusivas en Brasil:  
reflexiones sobre la experiencia literaria y la diversidad cultural en el arte

aquí la obra de Georgina Martins que, en la obra *Fica comigo* (2001), cuenta el miedo de un chico de quedarse solo, mientras su madre va al trabajo. La madre presenta trazos típicamente africanos, no sólo en sentido físico sino por los colores de la ropa, por el pelo, etc. Pero, sobre todo, es una familia como otras, con problemas iguales. La opción por un protagonista negro para vivir un drama cotidiano parece llevar un mensaje de identificación con todos los posibles lectores.

Hay, también, enredos que tratan el tema de la diversidad étnica con el objetivo de disminuir el racismo, ocupándose de tramas donde se busca enseñar a los lectores los prejuicios de la discriminación. Este tipo de texto generalmente cae en la trampa del exceso de didactismo y un abordaje que mira hacia el convencimiento, eludiendo lo que es vital al texto: la libertad del lector para sentir y cuestionar por sí mismo. Además, crean un estamento que sigue adultocéntrico considerando que otra vez es un adulto que dicta cómo debe de ser la mirada hacia el otro.

De esa forma, consideramos en esta investigación las tramas que discuten directamente el prejuicio étnico-racial, llamando la atención, además, sobre cómo estos prejuicios se reflejan en la identidad de los sujetos ficcionalizados. Varias obras dejan de lado cualquier sutileza de sentido para hablar abiertamente sobre el racismo. En este enredo aparece la dura sentencia de ser negro en la escuela, en el trabajo, en la sociedad en general. Eso, obviamente, producirá fuertes impactos sobre los sujetos que protagonizan los textos. Obras como *E agora?*, de Odette Mott, de 1985, a pesar de pasar casi veinte años, sigue actual en su principal cuestión. Una joven de piel clara, perfectamente adaptada a su escuela de clase media, se da cuenta de la importancia social del color de la piel cuando su madre, negra, va a verla al colegio. Bajo las risas de las compañeras de clase, que extrañan la rareza de una hija blanca nacida de aquella mujer oscura, Camila pasa a mirar a la madre de manera distinta: “¡la vio fea, con labios gruesos y pelo duro! ¡Fea de verdad!” (Mott, 1986: 19). Mott aborda, con ello, una cuestión clave en la constitución étnica brasileña: el mestizaje que, por principio, debería aproximar. Sin embargo, sigue como una mácula vergonzosa y problemática para muchos.

Obviamente, es reductora cualquier pretensión de abarcar totalmente la producción literaria infantil de base étnica que es bastante amplia en la actualidad en el país brasileño. Nuestro objetivo es ofrecer una breve panorámica de las muchas posibilidades del acervo literario para niños que abordan el tema de la diversidad étnica. La propuesta del gobierno brasileño en el sentido de romper con la discriminación étnico-racial en Brasil, aliada a una distribución de libros de reconocida calidad y con variadas perspectivas tal vez torne efectiva una sociedad más igualitaria.

Otra vez, suena fuerte el papel de la escuela en este sentido. Conciliar la práctica lectora y el respeto a las culturas que huyen de lo instituido no es tarea a corto plazo. Menos aún para el cumplimiento de una ley. Para Martin y Cosson (2008), en una estética de identidad comprometida con la representación del negro, los personajes transitan de una posición periférica como protagonistas y asumen el rumbo de su vida. La caracterización del cuerpo pasa a ser dignificada y adquieren espacio los conflictos psicológicos de los personajes, rompiendo con los estereotipos de pasividad, fealdad y sumisión.

### **Consideraciones finales: los senderos que se bifurcan**

La educación inclusiva de cuño étnico-racial en Brasil, en lo que atañe a la literatura, se ubica en una encrucijada de varias veredas. Evidentemente, el texto literario es el centro de la problemática. Nunca es fácil pensar en conceptualizaciones sobre lo literario. Fijémonos aquí en su valor simbólico para la infancia. La literatura no es un texto terminado que requiere que el niño lo acepte pasivamente, sino una experiencia continua de descubrimientos y auto-creación. Sin embargo, sabemos que la proximidad de lo literario con el lector infantil siempre estuvo vigilada por la mirada adulta. Se atribuye a la literatura el papel de enseñar sobre la vida y sobre lo que debe ser mantenido socialmente, caso que se puede ejemplificar con la adaptación de los cuentos de hadas en el siglo XVIII, o con la propia razón del nacimiento de la literatura infantil: para formar las clases burguesas. Pasado el tiempo, hoy variados discursos parecen aseverar el valor de la lectura como un criterio para la ciudadanía. La preocupación que antes llevaban los padres afecta ahora a la escuela.

En este espacio, se señala la formación del lector, lo que lleva a lo que llamamos, en Brasil, “escolarización de la lectura”. Soares (1996) sostiene que no hay como evitar que la literatura, al convertirse en “saber escolar”, se escolarice. De hecho, es difícil saber cómo no escolarizar en la escuela. Es decir, se ha tornado responsabilidad de la escuela ofertar, incentivar la lectura y promover la autonomía del joven lector. Parece que, idealmente, el placer de la lectura debería ser innato y el encantamiento que vemos en aventuras mágicas ser inherente a todos. Leer atiende a una serie de clichés: leer es viajar, leer es mágico, leer eleva el espíritu y produce una inteligencia especial. Se podría listar por páginas las ventajas de la lectura. Sin embargo, de pronto sabemos que es una ilusión. Se nos escapa, a veces, que leer también es difícil, obedece a etapas de madurez y exige dedicación y disponibilidad. Entonces, delante del cuadro donde contrapesan,



Lectura, Infancia y Políticas inclusivas en Brasil:  
reflexiones sobre la experiencia literaria y la diversidad cultural en el arte

frecuentemente, la ausencia de la práctica de lectura y las posibles dificultades individuales, las clases de literatura se toman la tarea de formar lectores. Y con eso vamos a otro cruce.

La enseñanza de la literatura exige una aportación que permita el gozo estético y al mismo tiempo aprender literatura. Pero ¿qué y cómo se aprende literatura? O, más bien, ¿cómo se enseña la literatura? Para Soares (1999: 47), “uma escolarização da literatura infantil adequada seria aquilo que conduziisse eficazmente ás práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social”. En esta línea de pensamiento, Cosson (2011: 29) sostiene que si queremos formar lectores capaces de experimentar toda la fuerza de humanización de la literatura, no es suficiente leer. De hecho, “cabe ao professor criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”.

Así, es necesario estar pendientes de que la actividad de lectura literaria debe de ir más allá del entretenimiento y ofrecer el aprendizaje de los mecanismos de comprensión del texto literario que abren las puertas tanto al mundo propio como al del otro, permitiendo que ocurran los cambios de sentidos y la construcción y reconstrucción de significados en relación a los textos literarios. De este modo, el conocimiento no está en un sistema obligatorio, por la vía “pedagogizante”, porque cuando se considera la capacidad del niño al lidiar con la realidad y con temas delicados y recurrentes en su vida cotidiana, la lectura literaria podrá estimular el diálogo, el intercambio de experiencias y ayudarles a entender su interioridad. Cuando la escuela se decide por la literatura que mejor se adapte a la función pedagógica inmediatista, termina por restringir los temas, cohibiendo la discusión respecto a la complejidad de la existencia humana y de las relaciones sociales.

Con esta perspectiva es importante reflexionar sobre los mediadores que se interponen entre el libro y el niño en el proceso de institucionalización del acto de leer. Además de la escuela, los maestros y los bibliotecarios que definen y controlan el acceso a los libros -en general, se vuelven a los textos canónicos o, por lo menos, los que son elegidos por el maestro- otros factores se añaden a la selección de la literatura como los programas del gobierno para fomentar la lectura. Cuando los libros son ofrecidos por compras del sector público, la selección de los textos se determina por otros mediadores que son los evaluadores. Estos seleccionan y componen las colecciones adquiridas y enviadas a las escuelas. La tarea, al fin y al cabo, es provocar la fruición lectora a partir de obras valoradas por la institución que, a su vez, acatan los principios de la academia y del mercado editorial impulsado por las políticas públicas. Considerando todo se nota

que, guardando las debidas proporciones, se mantiene el pensamiento de los comienzos de la literatura para niños. La decisión sobre qué deben leer los pequeños sigue en las manos adultas así como el modo como deben leer, aunque eso ocurra con las mejores intenciones.

Los senderos de la encrucijada realmente se enredan cuando planteamos la aplicabilidad de la Ley 10.639 a través de la literatura infantil. Este es un embate realmente retador e involucra otra cuestión aún más problemática: la oferta y el contenido de los textos sobre la valorización de la diversidad cultural. Como resaltamos a lo largo de estas reflexiones, no se buscan textos dirigidos a la infancia negra brasileña, sino a todos los niños como forma de reconocimiento de la diversidad. Llegar a eso significa situar el texto literario y su lector en primer lugar.

Adjuntamos a esta perspectiva la importancia de la identificación del lector con los personajes más allá de una temática que aborda lo étnico. Pertenecer a la narrativa, independiente de ser un receptor negro o no negro, presupone mirarse en los seres que viven las aventuras en el texto. Si los héroes ofrecidos a los niños huyesen de estos estigmas, por un lado, y, por otro, de un ideal eurocéntrico, tal vez la apertura al otro sea posible. Conocer la amplitud y riqueza multicultural brasileña pasa por traerla para lo cotidiano en todos los sentidos. Es curioso que, a pesar de la convivencia multiétnica, ocurra que el no reconocimiento de la diversidad se fortalezca en la producción cultural. Así, aunque negros e indígenas estén, lado a lado, con los demás miembros de la vida social, su ausencia en el arte y en los medios de comunicación como seres de hecho actuantes les crea el embargo de ser invisibles. No basta, al parecer, estar al lado. Es necesario estar legitimado por el sistema.

Más allá de lo utilitario, la literatura también posee una voz reivindicatoria una vez que provoca la reflexión, el deseo de justicia social y de buscar un final feliz, aspecto importante para el pequeño lector. A lo mejor, no se puede esperar cambios a corto plazo. La trayectoria es demasiado larga si pensamos que la lectura para la infancia es un plan para que en el futuro haya menos prejuicios para que el mañana sea más justo para todos, para que se pueda mirar de frente la cuestión racial y percibir las cicatrices, aún abiertas, de la “democracia” racial brasileña. En este plan, la literatura se presenta como espacio provocador y provocativo, sin perderse en el pedagogismo y sin vaciarse en su rol estético.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arena, D. B. & Lopes, N. R. (2010). PNBE: personagens negros como protagonistas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1147-1173, out./dez. 2013. Consultado el 13 de abril de 2014, [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)
- Abramovich, F. (1997). *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Brasil (2004). *Conselho Nacional de Educação*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: CNE, 10 de marzo de 2004. Relatora: Petronilha Gonçalves e Silva.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Ministério da Educação*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretária de Educação Básica. PNBE 2008. Edital de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca na Escola – Brasília: MEC.
- Cardoso, R. (2011). A criança que se lê, o mundo que se percebe, o sonho que se constrói: possibilidades da inclusão étnico-racial. In VV.AA. *Deslocamentos críticos*. São Paulo: Laboratório Online de Crítica Literária, Núcleo de Audiovisual e Literatura, Itaú Cultural: Babel.
- Cosson, R. (2011). *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
- Debus, E. S. D (2010). A literatura Infantil e a temática africana e afro-brasileira. *Nação escola*. N° 2. Editora Atilênde.
- \_\_\_\_\_. (2012). A escravização africana na literatura infantil y juvenil: lendo dois títulos. *Revista eletrônica Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, pp. 141-156, Jan/Abr 2012. Consultado el 15 de noviembre de 2013, <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/debus.pdf>
- Evaristo, C. (2010). Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In.: *X Congresso Internacional da ALADAA – Associação Latino-Americana de Estudos Africanos e Asiáticos*. Rio de Janeiro, 2000. Consultado el 4 de febrero de 2012, <http://WWW.clacso.edu.ar/libros/aladaa/evaris.rtf>
- Fonseca, M. N. S. (org.) (2000). *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Hunt, P. (2010). *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify.

- López, Mercè (2011). *O menino que comia lagartos*. São Paulo. SM Edições.
- Machado, A. M. (2010). *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática.
- Martins, A. A. y R. Cosson (2008). Representação e identidade: política e estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil. In: Paiva, A. y M. Soares (orgs.). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Martins, G. (2001). *Fica comigo*. São Paulo: DCL.
- Mott, O. B. (1986). *E agora?* São Paulo: Atual.
- Paiva, A. y M. Soares (2008). *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Soares, M. (1996). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Evangelista, A. M., H. M. B. Brandão y M. Z. V. Machado (orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sodré, M. (1999). *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Vigotsky, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zilberman, R. (2003). *A literatura infantil na escola*. São Paulo. Global.

