



História da meninice afro-brasileira: disciplinarização, aprendizado e ludicidades oitocentistas em mananciais literários

Maria do Carmo Brazil^{1*} e Luciana Figueiredo²

¹Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Rua João Rosa Góes, 1761, 79825-070, Vila Progresso, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. ²Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: mc.2708@hotmail.com.br

RESUMO. Com base em produções historiográficas e literárias dos séculos 19 e 20, refletiremos acerca da criança afro-brasileira, abarcando sua trajetória, sua inserção no universo cultural europeizado, suas vivências, seus brinquedos e brincadeiras. Nosso primeiro passo foi perscrutar o cotidiano social da criança oitocentista por meio da literatura. Nosso propósito foi, sobretudo, refletir sobre a infância da criança negra durante o passado de escravidão, considerando os funestos desdobramentos desta instituição no presente. Das discussões envolvendo as raízes africanas e as heranças do escravismo, depreende-se a necessidade de se refletir sobre a história dos afro-brasileiros, com destaque para o papel social de meninos e meninas em condição de cativo. Os escritos oitocentistas, e mesmo do século 20, explicitam que apenas nos primeiros anos de vida esses atores sociais viviam como se fossem livres; a partir dos seis ou sete anos, eram introduzidos na lógica do sistema escravista, ocupando tarefas e ofícios especializados ou semi-especializados. Nessa aproximação com o tema, chegamos à premissa ineludível de que parte expressiva das práticas socioculturais afro-infantis pode ser encontrada nos discursos historiográficos e literários de Joaquim Manoel de Macedo, Machado de Assis, José Lins do Rego e Gilberto Freyre.

Palavras-chave: Criança escravizada, Práticas lúdicas, Pedagogia servil, Criança negra e literatura.

The history of Afro-Brazilian childhood: Eighteenth century disciplinary, learning and playfulness in literary books

ABSTRACT. Based on 19 and 20th century historiographical and literary productions, Afro-Brazilian children and their life trajectory, their insertion within a Europeanized cultural milieu, their experiences, toys and games are investigated. First, children's day-to-day social life in the Nineteenth century is presented through narratives in the literature, with special reference to the infancy of black children within the context of slavery and its terrible consequences up to the present. Discussions on the African roots of slavery and its heritage trigger a reflection on the history of Afro-Brazilians, emphasizing the social role of boys and girls in situations of captivity. Nineteenth-century and even 20th century narratives reveal that these social agents felt free only during their first years of life. From the age of six or seven years, the children were introduced to the logic of the slave system, occupying specialized or semi-specialized tasks and offices. Current approach to the theme reveals that significant childhood's sociocultural practices of Afro-Brazilian children may be found in historiographical and literary discourses by Joaquim Manoel de Macedo, Machado de Assis, José Lins do Rego and Gilberto Freyre.

Keywords: Enslaved children, Playful practices, Servile pedagogy, Literature and the black child.

Historia de la niñez afro-brasileña: disciplinarización, aprendizaje y ludicidades ochocentistas en manantiales literarios

RESUMEN. Con base en algunas producciones historiográficas y literarias de los siglos 19 y 20, proponemos reflexiones acerca del niño afro-brasileño, abarcando su trayectoria, su inserción en el universo cultural europeizado, sus vivencias, sus juguetes y juegos. Nuestro primer paso fue escrutar el cotidiano social del niño ochocentista a través de la literatura. Nuestro propósito fue, sobre todo, reflexionar sobre la infancia del niño negro durante el pasado de esclavitud, considerando los funestos desdoblamientos de esta institución en el presente. De las discusiones envolvendo las raíces africanas y las herencias del esclavismo, se deduce la necesidad de reflexionarse sobre la historia de los afro-brasileños, con destaque para el papel social de niños y niñas en condición de cautiverio. Los escritos ochocentistas, y aun los del siglo 20, apuntan que solo en los primeros años de vida esos actores sociales vivían como si fueran

libres; a partir de los seis o siete años, eran introducidos en la lógica del sistema esclavista, ocupando tareas y oficios especializados o semi-especializados. En esta aproximación con el tema, llegamos a la premisa inolvidable de que parte expresiva de las prácticas socioculturales afro-infantiles puede ser encontrada en los discursos historiográficos y literarios de Joaquim Manoel de Macedo, Machado de Assis, José Lins do Rego y Gilberto Freyre.

Palabras clave: Niño esclavizado, Prácticas lúdicas, Pedagogía servil, Niño negro y literatura.

Introduction

A diáspora dos inocentes

Base das relações de trabalho durante os períodos colonial e imperial, a escravidão negra no Brasil foi nutrida pelo tráfico de africanos por mais de três séculos (1530-1850). A intensificação do rentável negócio ocorreu nas primeiras décadas do século 16, quando o tráfico transformou-se na maior transferência forçada de homens escravizados que a humanidade já conheceu (Maestri, 1996).

Além da própria força de trabalho, milhares de ‘malungos’ (africanos acorrentados, parceiros de viagem) carregaram também para as Américas línguas, culturas, crenças, técnicas e tradições negro-africanas (Maestri, 1996). Manoel Moreno Friginals (1989, p. 9-10), estudando o cotidiano dos africanos traficados para a América, ressaltou que

[...] desapareceram, subitamente, nexos familiares e sociais, antigas hierarquias, ritos religiosos, paradigmas de comportamento, hábitos alimentares e se lhes impunha, coercitivamente, um esquema de trabalho produtivo sem sentido para eles [...]

Na avaliação do historiador Maestri (1988), quando foi cessado o tráfico negreiro, em 1850, a África teria perdido no âmbito demográfico (mortalidade, migrações espontâneas e compulsivas) cerca de 100 milhões de homens, mulheres e crianças, deixando o continente negro esvaído, o que é explicado pelos mais de ‘três séculos de hemorragia contínua’. Nas palavras do referido historiador, a diáspora forçada selou, portanto, os destinos da África. O desembarque na costa brasileira imprimia os sofrimentos vividos pelos africanos trasladados à força desde as longas caminhadas pelos sertões africanos e feitorias de domínios do tráfico:

[...] Os homens nus, os sexos desproporcionadamente grandes nos corpos magérrimos, a balancearem entre as pernas; mulheres curvadas, esqueléticas, os peitos caídos, as barrigas chupadas; as crianças, pequenos zumbis, só olhos [...] (Maestri, 1988, p. 32).

‘Crioulinhos nus e de joelhos’

José Roberto de Góes e Manolo Florentino (2007) ressaltam que a criança, sob cativo, havia de aprender ofícios e também aprender a ser escrava. A aprendizagem tinha relação com o nível de

‘adestramento’ apresentado pela criança escravizada, pois o trabalho era o domínio privilegiado da ‘pedagogia’ senhorial. Não raro esse ‘treinamento’ era realizado sob a linguagem do chicote, parte intrínseca da escravidão. Nos idos de 1933, a despeito da importância de seu trabalho, Freyre (1977) interpretava os castigos como função de manter a ordem patriarcal:

[...] O castigo ao escravo como o castigo ao filho da família fazia parte de sistema de educação, de assimilação e de disciplina – o patriarcal – que não podia desmanchar-se em ternuras [...] (Freyre, 1977, p. 33).

Os castigos jamais poderiam assumir a função educadora, conforme aduziu Freyre, pois o sistema negreiro se sustentava pelo terror constante revestido por seu duplo objetivo: sufocar rebeldias e garantir o pleno funcionamento da organização econômica (Brazil, 2002). Friginals (1989) lembra que, nas plantações escravistas das Américas, particularmente Cuba, era frágil, sobretudo durante o tráfico, a relação concreta entre produção e institucionalização familiar:

[...] Sob qualquer ponto de vista, a plantação era uma empresa econômica [...] [que] rompeu, no possível, a continuidade das tradições africanas, cimentou-se sobre o desenraizamento de todo nexo de união, inclusive familiar, quando esta deriva(va) do fator incontrolável da procriação (Friginals, 1989, p. 60).

Diante desse quadro, alguns estudiosos entenderam que afro-americanas escravizadas preferiam a morte de seus filhos a vê-los sob cativo. Aos cinco anos, os filhos de negros escravizados já eram iniciados como trabalhadores dos núcleos de produção colonial. Nas Américas dos oitocentos, tornaram-se constantes os registros de observadores e viajantes mostrando cenas sobre o cotidiano de crianças, sob o regime escravista. Samuel Hazard viu, em Havana, ‘crioulinhos nus e de joelhos’ a suplicar bênçãos aos visitantes (Friginals, 1989).

Friginals (1989) lembra ainda que, a partir de meados do século 19, algumas autoridades cubanas começaram a se preocupar com as crianças negras abandonadas das cidades e dos campos. Era o início da utilização do discurso ‘humanitário’ explicado

pela proibição do tráfico, desencadeado por volta da década de 1830. Com a elevação dos preços dos cativos, os senhores deram mostra de um crescente interesse pela sobrevivência das crianças negras nascidas nos engenhos, aspecto que envolvia investimento na alimentação, vestuário e cuidados nas doenças.

Criança escravizada

Quando falamos em infância no período escravista, especificamente no que se refere à idade, há pouco consenso entre os autores. Alguns estudiosos, como Maria Lucia Barros Mott (1979), discutem que o tratamento e os cuidados necessários à saúde não se diferenciavam nos primeiros anos para crianças livres e cativas. Mott, ancorada nos relatos de viajantes, dá conta de que crianças pequenas eram tratadas com aconchego e afetuosidade pelos senhores:

Do nascimento até aos dois anos, geralmente a criança desfrutava do zelo e do aconchego da casa-grande. Os moleques passavam o dia ao lado das crianças livres, seus futuros senhores, e brincavam durante todo o tempo em que a mãe trabalhava (Mott, 1979, p. 60-61).

No entanto, esta situação modificava-se quando advinha o “[...] momento crucial de se aprender a ser escravo, deixar as brincadeiras na sala e nos quintais da fazenda para enfrentar a dura rotina de tarefas” (Mott, 1979, p. 60-61).

Corroborando essa discussão a historiadora Mary Del Priore (2007), que divide a infância em três fases, as quais variavam de acordo com a condição social e jurídica dos pais. A primeira fase iniciava-se no nascimento e terminava aos três ou quatro anos de idade, período que marcava o fim da amamentação. Entre os cinco e sete anos, as crianças entravam na segunda fase, quando passavam a acompanhar os pais nas tarefas diárias. A terceira fase tinha início na transição dos sete para os oito anos e ia até os catorze anos, etapa de aprendizado para os infantes, como a prática de pequenos trabalhos e ofícios. Entretanto, a autora chama a atenção para a posição econômica e o *status* da família e a realidade da criança escravizada, que era diferenciada dos filhos dos escravizadores, pois estes, na idade entre 7 e 14 anos, eram destinados ao estudo das letras nas escolas régias.

Se até os cinco anos de idade os filhos de um senhor de engenho brincavam e passavam a maior parte do dia com os filhos dos escravizados, a partir dos sete anos, a diferenciação no que tange à ocupação diária começava a separar as crianças. Enquanto os filhos da elite branca iniciavam os

estudos das letras, a criança sob cativo devia ser treinada e introduzida no processo produtivo por meio do convívio diário com a rotina dos pais e demais trabalhadores da senzala (Góes & Florentino, 2007).

Esta prática foi definida por Maestri (2004a) como ‘pedagogia da escravidão’, na qual os escravizadores, para submeter plenamente o cativo, haviam de enquadrá-lo, condicioná-lo e prepará-lo à vida sob a escravidão; ou seja, o escravizador precisava submetê-lo à ‘sua função de viver para produzir a maior quantidade de bens, com o menor gasto possível’.

Na obra *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, organizada pelas pesquisadoras Maria Stephanou (2004) e Maria Helena Câmara Bastos (2004), Maestri (2004a) discorre sobre a ‘pedagogia do medo’, como sendo a espinha dorsal da disciplinarização, do aprendizado e do trabalho durante o período escravista. Segundo as considerações do referido historiador, não raro, as mães trabalhavam com os filhos presos por panos às costas, à maneira africana. Comumente, a criança repousava

[...] à sombra de uma árvore, próxima aos locais de trabalho, o que ensejava inúmeros acidentes. Recém-nascidos e crioulinhos eram deixados aos cuidados de um cativo ou cativa velha, enquanto as mães trabalhavam [...] (Maestri, 2004a, p. 202).

Maestri (2004a) destaca a vivência suavizada, como se fosse livre, do moleque em seus primeiros anos de vida, quando ele ainda podia movimentar-se nos cercanias da senzala e da casa-grande,

[...] sob a influência cultural de uma comunidade da senzala absorvida pelas práticas produtivas. Aprendia o afro-português local ou português popular, sem receber treinamento específico (Maestri, 2004a, p. 202).

No entanto, a partir dos seis ou sete anos, a criança era introduzida na vida dos adultos. Inseridos no processo produtivo, sob o olhar vigilante do feitor, meninos e meninas eram empregados em atividades que não exigiam grandes habilidades, considerando que estavam em processo de adestramento para o trabalho: “[...] Nos campos, ocupava-se em abrir porteiros, distribuir água, levar recados, colher frutas, espantar pássaros das roças, vigiar animais, etc.” (Maestri, 2004a, p. 203). No entanto, meninos sob cativo que apresentassem maiores habilidades no desempenho de tarefas e ofícios especializados e semi-especializados nas fazendas tornavam-se carreteiros, vaqueiros, charqueadores, campeiros. As meninas, por sua vez, eram destinadas aos ofícios de cozinheiras, copeiras, fiandeiras, entre outras tarefas. Mas, lembra Maestri,

“[...] esse aprendizado era feito, sobretudo por imitação, ao acompanharem e auxiliarem adultos afeitos a essas tarefas” (Maestri, 2004a, p. 203).

Pretinhos, ‘comilões inúteis’

Entendemos que a instrução imposta ao negro pelo escravizador se fez por meios essencialmente violentos, na medida em que, aos olhos desse segmento, a criança escravizada era mercadoria e, também, força de trabalho em potencial. Não raro, esse treinamento era realizado sob a linguagem do chicote, parte intrínseca da escravidão.

Conforme evidenciam os relatos de viagem esboçados por Mott (1979), registrados durante os oitocentos, a criança escravizada era preparada para assumir função produtiva. Ou seja, a idade de cinco ou seis anos parecia ser a data-limite para a fase lúdica dos pequenos escravizados, pois, a partir daí, eles apareciam desempenhando atividade laboral:

[...] no meio rural, as mulheres e as crianças desempenhavam frequentemente a mesma tarefa, como por exemplo, descascar mandioca, descaroçar algodão e arrancar ervas daninhas (Mott, 1979, p. 6).

Nessa mesma linha interpretativa, a historiadora Cristiane Pinheiro Santos Jacinto (2008) destaca, com base em documentos da Junta de Classificação de Escravos, registros eclesiásticos e jornais, a organização social dos trabalhadores escravizados em São Luiz do Maranhão, na segunda metade do século 19. No cenário urbano analisado pela pesquisadora, movimentavam-se negros libertos, escravizados e homens livres pobres. Mas, em relação ao trabalho infantil, a autora evidencia que, desde muito cedo, meninos e meninas escravizados já estavam inseridos no mercado de trabalho com profissão específica. Ela também salienta que, em alguns momentos, aparecia algum tipo de limitação em relação à idade, porém essas crianças realizavam tarefas de adultos:

Francisca, parda de 6 anos, também [era] indicada como trabalhadora da lavoura e com boa aptidão para o trabalho: o mesmo [acontecia] com Amélia, parda de 3 anos, apta para os serviços domésticos [...] (Jacinto, 2008, p. 154).

Isto significa que crianças afro-brasileiras desempenhavam as mais variadas atividades laborais, entre elas, os ofícios de costureiras, trabalhadoras nas lavouras, serventes, alfaiates e rendeiras, motivos pelos quais esse segmento era constantemente anunciado nos jornais por agentes escravistas que desejavam submetê-lo aos trabalhos urbanos ou rurais.

A esse respeito, Ina von Binzer (1982), preceptora alemã encarregada de ensinar os filhos de

algumas famílias da nobreza brasileira no Brasil, entre os anos de 1881 e 1884, descreveu, em cartas enviadas a uma amiga residente na Alemanha, os aspectos sociais do Brasil durante o período escravista: “Neste país os pretos representam o papel principal [...] todo o trabalho é realizado por pretos, toda a riqueza é adquirida por mãos negras” (Binzer (1982, p. 34). Sem isenção de preconceito, Binzer registrou a utilização da mão de obra infantil nos trabalhos domésticos, sobretudo como forma de as crianças proverem suas necessidades básicas:

[...] [havia] um mulatinho de doze anos, com cara de malandro e uma invencível predileção pelas roupas sujas e pelas cambalhotas que se tornaram sua maneira habitual de andar; sua obrigação é a de espantar as moscas, junto à mesa, com uma bandeirola [...] (Binzer, 1982, p. 19).

Desde a emancipação política do Brasil, ocorrida em 1822, a questão abolicionista tornou-se objeto de polêmicos debates entre a classe política imperial brasileira, representada pelos Partidos Liberal e Conservador. O assunto tornou-se mais relevante com a supressão do tráfico de negros africanos, a partir de 1850, com a Lei Eusébio de Queiroz. Mas o processo de superação do escravismo só ganhou caráter verdadeiramente popular a partir de 1871, quando o parlamento promulgou a primeira lei abolicionista do Brasil, conhecida como Lei do Ventre Livre. A referida lei promovia a emancipação lenta, gradual e indenizada, como estratégia de superação sem ‘traumas’ para a elite proprietária (Brasil, 2002).

Segundo Binzer, antes da Lei do Ventre Livre, as crianças eram vistas por seu escravizador como mão de obra futura, a ser engajada gradativamente no mundo do trabalho. Entretanto, com o advento da referida Lei, o quadro sofreu alterações: “[...] os pretinhos nascidos agora, não têm nenhum valor para seus donos, senão o de comilões inúteis” (Binzer, 1982, p. 34). Isso, na visão da autora, explicava a ausência de projeto educacional que abarcasse esse segmento: “Por isso não se faz nada por eles, nem lhes ensinam como antigamente qualquer habilidade manual, porque, mais tarde, nada renderão” (Binzer, 1982, p. 34). Na prática, de acordo com a Lei do Ventre Livre, os filhos de negros escravizados seriam livres, mas o escravocrata deveria manter a criança sob sua responsabilidade até alcançar os oito anos e, só depois, poderia entregá-la ao Estado e receber sua fatia indenizatória, paga em títulos públicos.

Meninas fiandeiras e moleques campeiros

Pelos estudos de Maestri (2004a, p. 192), no Brasil colonial e imperial,

[...] a pedagogia servil foi abordada direta ou indiretamente por literatura produzida principalmente por clérigos, letrados e proprietários de trabalhadores.

Esse tema permeou obras clássicas escritas no período colonial, a exemplo de Benci e Antonil; literatura ficcional, em prosa, poemas e dramaturgia, escrita na segunda metade do século 19; e registros oficiais produzidos pelas leis emancipadoras criadas a partir da Lei Rio Branco, de 28 de setembro de 1871, com o objetivo de constituir um fundo para a compra de alforrias seletivas.

Nos livros de classificação de cativos para serem libertados pelo Fundo de Emancipação, as crianças escravizadas eram destacadas como mão de obra 'apta' para o trabalho. O rigoroso cotejo da lista oficial de pessoal das fazendas sulinas de Mato Grosso permite também constatar a existência de crianças escravizadas atuando nas roças, na cozinha, no trabalho pastoril. Meninas pretas e pardas, com idade entre 10 e 14 anos, eram comumente empregadas como pajens, fiandeiras e cozinheiras; meninos com idade que iam de 6 a 14 anos desempenhavam funções de lavradores e campeiros. Estas crianças, fora do alcance da Lei do Ventre Livre de 1871, eram, conforme já referido, desde muito cedo, preparadas para assumir função produtiva. Para a historiadora Isabel Camilo de Camargo (2010), até a promulgação da referida Lei, as crianças eram vistas como valiosa mercadoria e, da mesma forma que seus pais, podiam ser vendidas, trocadas, negociadas e utilizadas como pagamento de dívidas ou de impostos.

Meninice afro-brasileira nos escritos literários

O uso de fontes não tradicionais, como filmes, biografias e textos literários, na construção do discurso histórico remonta, segundo Caire-Jabinet (2003), às abordagens dos anos 1960, quando a 'Nova História' trouxe o método estrutural para analisar, sobretudo, a cultura e a sociedade. No entanto, na década de 1970, o historiador francês Marc Ferro percebia ainda a 'recusa inconsciente' de muitos historiadores em utilizar as referidas fontes na escrituração da História. Ainda era forte a glorificação da história nacional, da história política, apesar do empenho e da inserção da cultura no centro das preocupações historiográficas. À época, 1971, Ferro valeu-se de uma alegoria para mostrar a permanência da hierarquização das fontes que nada

mais era do que a ordem e a subordinação dos poderes, em pleno século 20:

[...] na frente do cortejo, desfrutando de prestígio, eis os documentos de Estado, manuscritos ou impressos... As biografias, as fontes de história local, a literatura dos viajantes, formam a cauda do cortejo [...] (Ferro, 1976, p. 200-201).

Assim, Ferro via a História como campo ainda marcado e compreendido pelo viés tradicional, pautado pelos registros dos poderes constituídos, pelos "[...] homens de Estado, diplomatas, magistrados, empresários e administradores" (Ferro, 1976, p. 201). No entanto, a Nova História Cultural (NHC) estimulou o interesse de se utilizar a literatura como valiosa fonte histórica. Com base nessa tendência, entendemos que é possível construir parte da história infantil do segmento negro escravizado a partir de registros religiosos, crônicas coloniais, obras clássicas e literárias do período imperial. São fontes reveladoras da rede de relações estabelecidas por trabalhadores e trabalhadoras escravizadas, manifestadas no âmbito parental, no apadrinhamento e nas tarefas cotidianas. Materiais literários do século 20 também oferecem preciosas, porém esparsas, contribuições à historiografia da criança negra no Brasil. Elegemos, para um rápido exercício de análise, os textos de Joaquim Manoel de Macedo (1869), Machado de Assis (1881), José Lins do Rego (1932) e Gilberto Freyre (1933, 1936). Em suas obras, é possível encontrar, não raro, cenas do cotidiano e teias de relações da criança afro-brasileira durante o passado escravista.

Menina-mucama

Joaquim Manoel de Macedo foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), amigo do Imperador D. Pedro II e deputado pelo Partido Liberal (ala conservadora). A construção do cenário urbano em seus escritos veio ressaltar o fortalecimento da classe média no Brasil do século 19. O livro *As vítimas-algozes: Quadros da escravidão*, escrito em 1869 por Macedo (1988), constitui-se de três novelas que traduziram o universo dramático da escravidão. Por meio das histórias de Simeão, Pai-Raiol e Lucinda, Macedo (1988) propôs-se a convencer o público-leitor (segmento senhorial) de que a escravidão criava vítimas-algozes e que, portanto, deveria ser eliminada, sem prejuízo aos escravizadores. (Brazil, 2002).

As novelas de Macedo surgiram no momento em que o escravismo tornava-se um sistema de produção em franco processo de superação. Dos três contos contidos na obra, emergiram de 'Lucinda, a

mucama', as evidências do quadro de relações da criança afro-brasileira em meio às malhas da dominação cotidiana. Numa mistura de ficção e realidade, a trama envolveu Cândida, uma menina branca de onze anos que ganhara, como presente de seu padrinho, a mucama Lucinda:

[...] Plácido Rodrigues dirigiu-se imediatamente à porta, fez um sinal com a mão, e logo depois apresentou a Cândida uma crioula de idade de doze anos [...] (Macedo, 1988, p. 166).

O discurso de Macedo, escrito no ano de 1869, traduzido na fala do personagem Plácido Rodrigues, delineava as condições de vida dos cativos domésticos e a essência do pensamento dominante em pleno processo de supressão do escravismo no Novo Mundo:

[...] Trago-te uma escrava quase da tua idade, a quem mandei ensinar de propósito para ser sua mucama: E voltando-se para a crioula, disse-lhe: -Lucinda, eis aí tua senhora [...] (Macedo, 1988, p. 157).

Plácido, rico escravocrata oitocentista, acrescentou à afilhada: "Toma conta dela, Cândida, e se te desagradar a figura, e não gostares do serviço dessa crioula, há de mo dizer, para que eu a troque por outra" (Macedo, 1988, p. 157). A menina Cândida, em tom senhoril, perguntou à sua pequena prenda: "- Que sabes tu fazer, Lucinda? - Engomo, coso, penteio, e sei fazer bonecas [...]" (Macedo, 1988, p. 157).

O conto de Joaquim Manoel de Macedo dá conta do cenário vivido por inúmeras crianças oitocentistas em condição servil:

[...] [o presente-mucama] tinha sido longamente preparado para que se mostrasse precioso. Aos sete anos de idade [fora] mandada para a cidade do Rio de Janeiro, e ali entregue a uma senhora viúva que era professora particular de instrução primária [...] (Macedo, 1988, p. 166).

Observa-se, nesta passagem, o registro de profissionais dedicados à disciplinarização e ao preparo de cativos para o trabalho. Conforme Maestri (2004a, p. 204), nas cidades havia senhoras que ensinavam crianças escravizadas a "[...] limpar, lavar, bordar, cozinhar, sob remuneração [do escravizador] e para usufruir do serviço dos aprendizes".

A discussão realizada por Mary Karasch (2000) ancorada em um periódico que circulava na Corte, datado de 13 de outubro de 1821, corrobora o discurso ficcional de Macedo, no qual eram destacadas as práticas cotidianas de exploração de pequenos aprendizes. Segundo Macedo, as meninas eram ensinadas por preparadoras de mucamas e de

outras atividades. De outro lado, não havia preocupações em introduzir conhecimentos concernentes às primeiras letras:

As poucas escolas urbanas estavam vedadas ao ingresso de negros livres, quem dirá aos cativos. Ler, escrever e contar era habilidade raríssima entre os trabalhadores feitorizados (Maestri, 2004a, p. 205).

O discurso macediano é claramente tendencioso, sobretudo ao descrever as características físicas e morais da menina-sinhá:

[...] O que mais enfeitadamente radiava em Cândida era o brilho [...] o perfume celeste da inocência, dessa virginal, puríssima, sublime insciência do mal [...] chegara aos onze anos com a perfeita inocência de sua primeira infância [...] (Macedo, 1988, p. 161).

Segundo Flora Süssekind (1988), o conto 'Lucinda, a mucama' reproduz o discurso político e literário do segmento dominante brasileiro durante o Segundo Reinado. Aparece também, nitidamente, o preconceito de raça já bem enraizado e manifestado na descrição macediana da menina escravizada:

[...] Lucinda era aos doze anos de idade uma crioula quase mulher, tendo já tomado as formas que se modificam ao chegar a puberdade [...] A crioula [...] era pois já então uma rapariga muito pervertida e muito desejosa de se perverter ainda mais [...] (Macedo, 1988, p. 161).

Ao propor aos escravocratas as vantagens da superação do escravismo, Macedo reforçou explicitamente o preconceito antinegro, pois Lucinda trazia escondidos a imoralidade e os 'costumes licenciosos' da escravidão:

[...] suas irmãs mais velhas [...] tinham-lhe dado as lições de sua corrupção [...] Assim, pois na casa de Florêncio da Silva (pai de Cândida) estava posto o charco em comunicação com a fonte límpida [...] (Macedo, 1988, p. 166-167).

O texto de Macedo, dirigido insistentemente ao mesmo tipo de interlocutor – que nada mais era que o escravizador –, não deixa dúvida, segundo Flora Süssekind (1988), quanto ao esforço de buscar, por meio do exemplo de Lucinda, a coesão do segmento senhorial contra aquilo que classificava como 'os males da escravidão'.

Menino-diabo

É importante ressaltar a contribuição de Machado de Assis para a abordagem da infância da criança negra, nos raros momentos em que se referiu aos negros escravizados ou afro-brasileiros em sua obra. Publicado em 1881, o livro *Memórias Póstumas*

de Brás Cubas é narrado por um defunto-autor, que apresenta a vida inútil e desperdiçada do anti-herói Brás Cubas (Nhonhô). Feitas algumas digressões, o narrador relata a infância do personagem, a primeira paixão da adolescência, aos 17 anos, pela cortesã Marcela, e seus estudos de Direito na cidade de Coimbra, Portugal. Os relatos da infância do 'Nhonhô' servem de pano de fundo ao perverso cenário do escravismo:

[...] Desde os cinco anos merecera eu a alcunha de 'menino diabo'; e verdadeiramente não era outra cousa; fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquina e voluntarioso. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito da travessura, fui dizer à minha mãe que a escrava é que estragara o doce 'por pirraça'; e eu tinha apenas seis anos (Assis, 1978, p. 41, grifo do autor).

A narrativa da infância de Nhonhô, sobretudo no capítulo XI da obra, traduz o episódio da vida de crianças sob cativo:

[...] Prudêncio, um moleque de casa, era o meu cavalo de todos os dias... fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia... sem dizer palavra, ou, quando muito, um – 'ai, Nhonhô!' – ao que eu retorquia: – 'Cala a boca, besta!' [...] (1978, p. 41, grifo do autor).

Quando Nhonhô ficou adulto, o mesmo Prudêncio ressurgiu através da caneta machadiana, especificamente no capítulo LXVIII da obra, sob o adjetivo de vergalho.

[...] Tais eram as reflexões que eu vinha fazendo, por aquele Valongo [o mercado de escravos no Rio de Janeiro] fora, logo depois de ver e ajustar a casa. Interrompeu, mas um ajuntamento; era um preto que vergalhava outro na praça. O outro não se atrevia a fugir; gemia somente estas únicas palavras: – Não, perdão meu senhor; meu senhor, perdão! Mas o primeiro não fazia. Cada súplica, respondia com uma vergalhada nova. – Toma diabo! dizia ele; toma mais perdão, bêbado! – Meu senhor! Gemia o outro. Cala a boca, besta! replicava o vergalho. Parei, olhei... Justos céus! Quem havia de ser o vergalho? Nada menos que o meu moleque Prudêncio, o que meu pai libertara alguns anos antes. Cheguei-me; ele deteve-se logo a pedir a bênção; perguntei-lhe se aquele preto era escravo dele. – É sim, 'Nhonhô' [...] (Assis, 1978, p. 116, grifo do autor).

Vítima da violência do escravismo, o negro Prudêncio, tantas vezes humilhado e espancado pelo menino escravizador, encontrou um meio de aliviar as marcas das pancadas recebidas no passado, transferindo-as a outro negro.

Menino de Engenho

Toda a obra de José Lins do Rego foi amplamente influenciada pelo universo rural nordestino, constituído de fazendas, senzalas e engenhos, aspecto que ensejou o surgimento de seu primeiro livro *Menino de engenho*, em 1932. Dono de extraordinário poder de descrição, Zé Lins, como foi carinhosamente chamado, concede um caráter autobiográfico a toda sua obra e reproduz em seus escritos a linguagem das roças onde trabalhavam os negros escravizados e do ambiente dos engenhos de cana-de-açúcar. Em *Menino de Engenho*, Carlos Melo, o personagem-chave da obra, narra saudosamente a infância vivida no engenho nordestino de Santa Rosa. Carlinhos, órfão de pai e mãe, foi viver no engenho Santa Rosa, pertencente ao seu avô materno, o Coronel José Paulino. A infância de Carlinhos contou com a presença terna de sua tia e com as relações extrovertidas, traquinas e libertinas de seus primos.

O cenário onde transitou Carlinhos era o mesmo onde se movimentaram seus pais, constituído por senzala e casa-grande, sobrevivência material do passado escravista, à época da escrituração do romance, ainda vivo na memória coletiva dos habitantes do engenho Santa Rosa.

Para André Luiz dos Santos (2004), que analisou o livro de José Lins do Rêgo, as travessuras dos moleques faziam parte do universo infantil e se tornavam marcantes em sua fase adulta. A trama da obra passa-se num arco temporal posterior ao período escravista, mas as conversas das negras da casa-grande, envolvendo histórias de assombrações, funcionavam como se fossem permanências do passado muito recente.

No texto *A infância em Menino de Engenho* (2004), André Luiz dos Santos aponta Carlinhos como instrumento revelador do quadro das senzalas coloniais:

[...] Segundo o menino, as negras, mesmo depois da escravidão, continuavam no engenho vivendo da mesma maneira anterior. Morriam de velhas, trabalhando para o Senhor e recebendo o que vestir e o que comer [...] Além das negras, os moleques participam ativamente. O sofrimento causado pelos meninos da casa-grande tem períodos de desforra por parte dos moleques. (Santos, 2004, p. 19-27).

Por meio do personagem Carlinhos, José Lins mostrara a permanência da dominação social do segmento branco sobre os negros. Essa dominação materializava-se nas brincadeiras:

[...] Pediam-nos para furtar coisas da casa-grande para eles: laranjas, sapotis, pedaços de queijo. Trocavam conosco os seus bодоques e os seus piões

pelos gêneros que roubávamos da despensa [...] (Rego, 1987, p. 91).

Entretanto, conforme enfatiza Santos (2004), a vivência do menino negro sob cativo era muito inferior, se comparada ao cotidiano do menino negro do período pós-abolição, sobretudo no que diz respeito aos brinquedos: “O não acesso ao mundo dos brinquedos infantis é uma espécie de denúncia feita por José Lins através do menino” (Santos, 2004, p. 19-27).

Em companhia de sua tia Maria, o menino seguia rumo ao Engenho Oiteiro, um dos mais belos da várzea paraibana, e, ao longo da viagem, Rego descreve a belíssima arquitetura da Casa Grande, dispondo de conforto, a nobreza dos ornamentos ambientais, contrastando com a inferioridade da senzala. São cenários de dois mundos que compunham a vida cotidiana de crianças de elite da mesma faixa etária do protagonista Carlinhos. A ausência de brinquedo no universo da criança negra, no período posterior ao fim do cativo, no Brasil, é ressaltada por José Lins do Rego na seguinte passagem:

[...] E eram mesmo abençoados por Deus, porque não morriam de fome e tinham o sol, a lua, o rio, a chuva e as estrelas para brinquedos que não se quebravam [...] (Rego, 1987, p. 97).

O menino freyriano

A obra *Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* (1933) destaca a importância da casa grande na formação sociocultural brasileira e a senzala como complemento desta. Trata-se de uma obra sobejamente discutida e debatida por estudiosos, muitos dos quais reconhecem a importância de seu pensamento para a compreensão da formação da sociedade no Brasil. No entanto, não poucos críticos revelam discordâncias, deficiências e limitações no discurso freyriano.

Apesar das divergências, não se pode negar a contribuição do autor para a compreensão da infância brasileira no período colonial, desvelando, nas casas-grandes e nas senzalas das fazendas de cana-de-açúcar e café, as relações de tirania estabelecidas pelos escravizadores sobre os escravizados. Nessa obra, o autor enfatiza o eixo de análise para as relações raciais enquanto expressão das relações de classe. Freyre (1977) destacou três etnias constitutivas da sociedade brasileira, europeia, africana e americana – para, sobretudo, referendar a hegemonia das elites brancas sobre os segmentos negros. Além disso, é impossível negar que Freyre (1977) interpretou o passado escravista como uma

sociedade patriarcal ‘benevolente’, ‘suavizada’ pelas tradições portuguesas (Maestri, 2002).

De acordo com as proposições freyrianas, verificou-se, no Brasil, ‘uma verdadeira confraternização de valores e de sentimentos’ entre negros e brancos, responsável por uma formação social *sui generis*:

A casa-grande fazia subir da senzala para o serviço mais íntimo e delicado dos senhores uma série de indivíduos – amas de criar, mucamas, irmãos de criação dos meninos brancos. Indivíduos cujo lugar na família ficava sendo não o de escravos, mas o de pessoas de casa. Espécie de parentes pobres nas famílias europeias. Quanto às mães-pretas, referem as tradições o lugar verdadeiramente de honra que ficavam ocupando no seio das famílias patriarcais. Alforriadas, arredondavam-se quase sempre em pretalhonas enormes [...] a quem se faziam todas as vontades [...] (Freyre, 1977, p. 346).

Gilberto Freyre sustentava a tese da harmônica relação entre a casa grande e a senzala, entre o sobrado e o mucambo:

À mesa patriarcal das casas grandes sentavam-se como se fossem da família, numerosos mulatinhos. Crias. Malungos. Muleques de estimação. Alguns saíam de carro com os senhores, acompanhando-os aos passeios como se fossem filhos [...] (Freyre, 1977, p. 346).

A despeito do discurso patriarcal e benevolente presente na obra *Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*, de Gilberto Freyre, algumas de suas teses foram retomadas para refletir, sobretudo, acerca da criança brasileira. Estudos realizados, principalmente por Peter Burke (1997), revelam que, desde 1921, o jovem Freyre tinha a ambição de tomar a criança brasileira como tema de análise. Isso foi esboçado em *Casa-grande & Senzala* (1933) e aprofundado em *Sobrados e mocambos* (1936). Eis as palavras de Freyre:

O que eu desejaria era escrever a história do menino – da sua vida – dos seus brinquedos, dos seus vícios – brasileiro, desde os tempos coloniais até hoje [...] Sobre meninos de engenho, meninos do interior, da cidade. Os órfãos dos colégios jesuítas. Os alunos dos padres. Os meninos mestiços. De crias da casa-grande. De afilhados de senhores de engenhos, de vigários, de homens ricos, educados como se fossem filhos por esses senhores [...] (Freyre, 1979, p. 315).

Burke (1997) fez surpreendente descoberta sobre o projeto de Freyre em escrever a história da criança brasileira, revelando a versão publicada do diário de Freyre entre os anos de 1921 e 1930. Burke (1997) evidenciou o projeto freyriano de contar a história da

criança no Brasil, mencionado no referido diário quase uma dezena de vezes:

Quatro dos artigos que escreveu para o Diário de Pernambuco nos anos 20 tratavam da infância, das crianças e seus livros e brinquedos [...] (Burke, 1997, p. 3).

Peter Burke (1997) salienta que *A nouvelle histoire* francesa defendeu amplamente a utilização de novas fontes para responder às novas questões levantadas sobre o passado. Conforme suas reflexões, se Jean-Pierre Aron, Pierre Dumond e Emmanuel Le Roy Ladurie (1972) analisaram detidamente os exames médicos disponíveis nos arquivos militares para estudo sobre a história do corpo no início do século 19, Freyre (1933), “[...] recorreu a um âmbito extraordinariamente amplo de fontes para compor a obra *Casa-grande e Senzala* [...]” (Burke, 1997, p. 4). Para Burke (1997), a escrita de Freyre foi um notável *tour de force*, sobretudo no que diz respeito às “[...] descrições de escravos fugitivos – inseridas nos jornais por seus proprietários [...]” (Burke, 1997, p. 4), a ponto de ser comparada ao estudo dos recrutas franceses realizado por Le Roy Ladurie.

Para escrever *Sobrados e mocambos: decadência do patriarcado rural no Brasil* (1936), Freyre recorreu a uma significativa diversidade de fontes, impensada à época pelos estudiosos das ciências humanas, associada à revista *Annales*, criada em 1929, dirigida por um pequeno grupo de historiadores, com destaque para Lucien Febvre e Marc Bloch. A proposta de considerar novos problemas, novas abordagens e novos objetos nas discussões históricas, ainda era algo relativamente recente no meio científico (Burke, 1997). Na escrita de *Sobrados & Mocambos* (1936), Freyre lançou mão de diários, iconografias, folclore, tradição oral, arquivos pessoais, papéis de velhos engenhos, documentação notarial, anúncios de jornais, inventários *post-mortem*, teses de escolas de medicina, depoimentos de viajantes, literatura oitocentista, anúncios de cativos fujões etc. (Maestri, 2004b).

Apesar das considerações positivas realizadas por Burke (1997) referentes à obra mundialmente conhecida de Gilberto Freyre (1936), alguns estudiosos não pouparam críticas:

Sobrados e mocambos constitui sentido e poderoso elogio [...] ao senhor de engenho [...] Freyre [...] com emoção e carinho, relata como viviam, como bebiam, como se banhavam; registra as superstições, as crenças, as lendas, as idiossincrasias, sobretudo dos senhores, sinhás, sinhozinhos, das casas grandes rurais e, principalmente, dos sobrados urbanos do século 19. (Maestri, 2004b, p. 13-14).

De acordo com essa tendência crítica, o sociólogo baiano realizou um empreendimento, baseando-se em recordações pessoais, narrando suas vivências nos engenhos e sobrados de seus familiares e conhecidos ou relatadas por escravizadores coevos da escravidão ou de confidentes ilustres:

[Freyre] refere-se à sua meninice de neto de gente, além de patriarcal, rural, com sobreviventes, na convivência doméstica ou familiar, de escravos ou de servos nascidos nos dias da escravidão [...] (Maestri, 2004b, p. 14).

O historiador lembra ainda que Freyre crescera ouvindo histórias contadas no universo rural de sua família:

[Freyre] crescera ouvindo histórias da negrinha Isabel e aprendendo palavões com o malungo Severino e ouvindo da negra Felicidade, outrora escrava de sua avó materna, suas experiências dos dias antigos. Como em *Casa Grande e Senzala* o sociólogo refere-se apenas rapidamente aos depoimentos e memórias dos cativos, apesar de escrever a quatro décadas da Abolição, em época em que viviam ainda dezenas de milhares de homens e mulheres que haviam sofrido o cativo (Maestri, 2004b, p. 14).

No entanto, para Peter Burke (1991), o sociólogo brasileiro saiu à frente, no que se refere ao interesse em estudar a família, se comparado à obra *L'enfant et la vie familiale en l'ancien régime* (1975), de Philippe Ariés, escrito em Paris em 1960. A grande contribuição de Ariés (2006) foi colocar a infância no centro das discussões históricas, empreendimento capaz de abrir caminhos para outros estudos sobre a história da criança, com base, sobretudo, nas fontes literárias, em diferentes regiões e períodos.

No artigo intitulado *Gilberto Freyre e a nova história*, publicado em 1997, Burke lembra que a ‘nova história’ francesa baseou sua pretensão e novidade também no desenvolvimento de novas abordagens e métodos, numa perspectiva multidisciplinar, procedimento empregado por Freyre já nos anos 1930. Nessa aventura sociológica, Freyre trouxe a lume a história da criança afro-brasileira, com base, conforme já referido, nas histórias ouvidas na meninice e contadas por velhos trabalhadores domésticos, segundo as observações de Burke:

A história da criança atraiu seu interesse por si mesma, como uma desculpa para discutir sua própria infância, e como um microcosmo da cultura brasileira. Embora Freyre nunca tivesse realizado seu plano original, não o abandonou completamente. Se voltamos para *Casa-grande & senzala*, logo fica óbvio que fragmentos substanciais do ‘projeto secreto’

estão embutidos no texto, indo das bonecas, pipas, piões, bolas e outros brinquedos e jogos das crianças brancas, negras e índias até o 'sadismo patriarcal', os estudos e a disciplina dos colégios jesuítas e a breve discussão sobre a educação das meninas (Burke, 1997, p. 3-4).

Um fragmento do livro *Casa-Grande & Senzala* traduz a habilidade do 'nhonhinho' no domínio sobre meninos escravizados desde as inocentes brincadeiras:

Mesmo no jogo de pião e no brinquedo de empinar papagaio achou jeito de exprimir-se o sadismo do menino das casas-grandes e dos sobrados do tempo da escravidão, através das práticas, de uma aguda crueldade infantil, e ainda hoje corrente no norte, de 'lascar-se o pião' ou de 'comer-se o papagaio' do outro; papagaio alheio é destruído por meio da lasca, isto é, lâmina de vidro ou caco de garrafa, oculto nas tiras de pano do rabo (Freyre, 1977, p. 360, grifo do autor).

Outro jogo citado por Freyre (1977) refere-se à brincadeira do 'belisco', muito praticada por crianças dos séculos 18 e 19, senão vejamos:

Uma, duas angolinhas. Finca o pé na pampolinha. O rapaz que jogo faz? Faz o jogo do capão. O capão, semicapão. Veja bem que vinte são. E recolha o seu pezinho. Na conchinha de uma mão. Que lá vai um beliscão (Freyre, 1977, p. 360-361).

Essa brincadeira dava oportunidade aos meninos de beliscarem as 'crias' da casa. A brincadeira permitia o aperto doloroso nos participantes quando o verso alcançava trecho 'lá vai um beliscão'. Os pequenos escravizados tinham medo de dar beliscões fortes, ao passo que o aperto perpetrado pelos meninos brancos era lancinante. Na última frase reproduzida no verso, ampliava-se a pungência da brincadeira, pois fazia parte do jogo todos baterem na criança que fosse agarrada (perdedora): [...] É de rim-fon-fon. É de rim-fon-fon. Pé de pilão, Carne-seca com feijão[...] (Freyre, 1977, p. 361).

Com isso, Freyre mostrou o quanto era forte a relação de superioridade estabelecida entre o pequeno senhor de engenho e o moleque escravizado. Para André Luiz dos Santos (2004), era nas atividades lúdicas mais simples que se expressavam os sentimentos de dominação do menino branco sobre o moleque negro, seu companheiro inseparável:

A ideia da servidão nesse mundo infantil tem várias fases, começando com as maldades nas brincadeiras de crianças, até o ponto em que o moleque é vítima dos primeiros impulsos sexuais de seus pequenos senhores (Santos, 2004, p. 19-27).

Nesse aspecto, Santos (2004, p. 24-37) viu também "[...] a precocidade com que as crianças se inseriam na realidade do mundo dos adultos [...] outro fator que contribui para as atitudes voltadas para o sadismo". Freyre, ancorado nas narrativas de Henri Koster (1942), nos traz rica contribuição a respeito das atividades lúdicas ao discorrer sobre vivências entre meninos e meninas no cotidiano escravista. O próprio processo de organização da produção detinha mecanismos para atender a lógica do sistema de dominação, que iam desde as relações infantis, como simples brincadeiras, que aos poucos se transformavam em atividades laborais efetivas. O moleque negro transformava-se no leva-pancadas, no boi de carga, no cavalo de montaria, no burro de liteiras do menino branco, e suas funções assumiam, nas palavras de Freyre, o caráter de

[...] prestadio mané-gostoso, manejado à vontade por nhonhô; apertado, maltratado e judiado como se fosse todo de pó de serra por dentro [...] (Freyre, 1977, p. 332).

Considerações finais

A história da criança negra brasileira vincula-se ao passado escravista. Sua trajetória, enquanto parte de um segmento social submetido ao cativo, caracterizou-se pela alienação, ou seja, o negro morria escravizado e seus descendentes herdavam os pesados grilhões do instituto da escravidão. Enquanto peça indispensável ao escravismo colonial, o negro tornava-se alienado, assumindo, a partir daí, o caráter perpétuo e hereditário (Góes & Florentino, 2007; Figueiredo, 2010).

Relatos de viagens, sobretudo os do século 19, textos literários, documentos oficiais, enquanto representações de uma realidade exterior percebida, representam um dos suportes utilizados nas análises históricas. Ao iluminarem nuances do cotidiano, sobretudo os aspectos simbólicos das relações cotidianas, das brincadeiras, dos vestuários e das habitações do universo infantil, em particular; ao descreverem cenas rápidas ou breves incidentes humanos dos lugares narrados, cronistas e escritores clássicos de nossa literatura enfatizaram situações eventualmente consideradas triviais ou simplesmente ficcionais por um analista apressado, mas preches de significado para o conhecimento da sociedade e de sua cultura.

No entanto, concernente aos escritos literários, é preciso ressaltar que os mesmos não podem ser vistos simplesmente como fontes históricas para o estudo da infância negra, por exemplo, mas, sim, como 'representações' de uma determinada sociedade. Ou seja, a literatura abre possibilidades de

reflexão acerca das temporalidades, das imagens e dos aspectos cotidianos do mundo social. A esse respeito, Pesavento (2006) observou que a produção literária é um material que suscita debates quanto à verossimilhança com a realidade, sobretudo no tocante ao mundo imaginário das personagens e situações recriadas.

Embora neste artigo não tenha sido realizada crítica literária profícua, paramentada de seus suportes teóricos e metodológicos específicos, procuramos, a partir da historicidade das obras e dos escritores, refletir sobre a (in)visibilidade da criança negra que, juntamente com cativos, nativos, agregados e mulheres, foi, por muito tempo, omitida como partícipe da história humana. A leitura detida desse material revela que a criança afro-brasileira era submetida e preparada para suas funções dentro da organização social.

Importante contribuição a respeito também foi dada por pesquisadores como Fonseca (2002, 2007) e Ramos (2008), ao discorrerem sobre a educação da criança negra pós-Lei do Ventre Livre (1871). Aspectos registrados sobre esse tema nos textos literários, ressaltando a ausência de projeto de inserção de negros livres e cativos no universo das letras, são analisados detidamente por Fonseca (2002) em *Educação e Escravidão*, texto publicado pela *Revista Brasileira de História da Educação*. Nessa análise, Fonseca ressaltou que todo o conhecimento, as aptidões e o preparo da criança beneficiada pela Lei do Ventre Livre permaneceram como prerrogativa do proprietário de escravizados, cujo interesse maior era garantir habilidades para o trabalho, ainda que o sistema escravista no Brasil estivesse em franco processo de superação. Ramos (2008) procurou destacar o aspecto excludente da educação para crianças nascidas após a Lei do Ventre Livre. Diante do quadro de carência de instituições escolares no Brasil oitocentista, torna-se difícil de acreditar que um proprietário de cativos pudesse investir no desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança, visando à sua melhor integração individual e social, por meio da instrução.

O fato de não ter conseguido romper as distintas barreiras impostas à população negra desde a época da escravidão explica a razão pela qual este segmento é, ainda hoje, vítima dos altos índices de analfabetismo e exclusão educacional. Se, no mundo do trabalho, a partir da Abolição (1888), o negro ficou visivelmente excluído, no campo educacional, a situação tornou-se ainda mais dramática. Mesmo com a superação do escravismo, estereótipos de inferioridade e/ou superioridade raciais, teoria do branqueamento, tornaram-se mais evidentes, explicados pela permanência da dualidade

escravizador/escravizado no imaginário da sociedade brasileira. As escolas seguiram privilegiando os ideais aristocráticos fundados no passado escravista (Brazil & Garcia, 2008).

Referências

- Ariés, P. (1975). *L'Enfant et l'vie familiale sous l'ancien regime* (3a ed.). Paris, FR: Editions du Seuil.
- Ariés, P. (2006). *História social da criança e da família* (2a ed.). Rio de Janeiro, RJ: LCT.
- Aron, Jean-Pierre, Dumond, Pierre & Le Roy Ladurie, Emmanuel. (1972). *Anthropologie du conscrit français: d'après les comptes numériques et sommaires du recrutement de l'armée (1819-1826), presentation cartographique*. Paris, La Haye: Mouton
- Assis, M. (1978). Memórias Póstumas de Braz Cubas. In: *Obras Seleccionadas de Machado de Assis*. São Paulo, SP: Editora Egéria Ltda, p. 25-199.
- Assis, M. (1881). *Memórias Póstumas de Braz Cubas* [Folhetins]. Rio de Janeiro, RJ: Typ. Nacional.
- Binzer, I. V. (1982). *Os Meus Romanos: alegrias e tristezas de uma educadora no Brasil* (3a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Brazil, M. C. (2002). *Fronteira Negra. Dominação, violência e resistência escrava em Mato Grosso, 1718-1888*. Passo Fundo, RS: Ediupf.
- Brazil, M. C., & Garcia, H. (2008). Educação e etnicidade: ontem-hoje. Cotidiano e redes de relações da criança afro-brasileira. In *Anais do Congresso da aladaa-b: sociedade civil global: encontros e confrontos* (p. 1-20). Rio de Janeiro, RJ: UCAM/Instituto de Estudos Afro-Asiáticos.
- Burke, P. (1991). A terceira geração: Do porão ao sótão. In P. Burke (Ed.), *A Escola dos Annales -1929-1989. A revolução francesa da historiografia* (p. 81-93). São Paulo, SP: Edunesp.
- Burke, P. (1997). Gilberto Freyre e a nova história. *Tempo Social: Revista de Sociologia* 9(2), p. 1-12.
- Caire-Jabinet, M.-P. (2003). *Introdução à Historiografia*. Bauru, SP: Edusc.
- Camargo, I. C. (2010). *O sertão de Santana de Paranaíba: um perfil da sociedade pastoril-escravista no sul do antigo Mato Grosso (1830-1888)*. (Dissertação de mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil.
- Del Priori, M. (2007). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo, SP: Contexto.
- Ferro, M. (1976). O filme: Uma contra-análise da sociedade? In J. Le Goff & P. Nora (Eds.), *Novos Objetos* (p. 199-215). Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves.
- Figueiredo, L. (2010). *A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa*. (Dissertação de Mestrado em História). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil.

- Fonseca, M. V. (2002). Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2(4), 123-144.
- Fonseca, M. V. (2007, jan/abr). A arte de construir o invisível: o negro na literatura educacional brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, v.13, 11-50.
- Fraginals, M. M. (1989). *O Engenho: Complexo econômico social cubano do açúcar*. São Paulo, SP: Editora da Unesp.
- Freyre, G. (1933). Casa Grande e Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 1ª edição. Edição Maia & Schmidt.
- Freyre, G. (1936). *Sobrados e mocambos: Decadência do patriarcado rural no Brasil*. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional.
- Freyre, G. (1977). Casa Grande e Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. In G. Freyre. *Obra escolhida* (p. 71-599). Rio de Janeiro, RJ: Nova Aguilar, S.A.
- Freyre, G. (1979). *Tempo morto e outros tempos: Trechos de um diário de adolescência e primeira mocidade, 1915-1930*. Rio de Janeiro, RJ: José Olympio.
- Góes, J. R., & Florentino, M. (2007). Crianças escravas, crianças dos escravos. In M. Del Priori (Ed.), *História das Crianças no Brasil* (p. 177-191). São Paulo, SP: Contexto.
- Jacinto, C. P. S. (2008). *Laços e enlacs: Intimidade de sujeitos escravizados em São Luís do Maranhão – Século XIX*. São Luís, MA: UFMA.
- Karasch, M. C. (2000). *A vida dos escravos no Rio de Janeiro: 1808-1850*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Koster, H. (1942). *Viagens ao Nordeste do Brasil [1816]*. São Paulo, SP: Cia. Editora Nacional, 1942.
- Macedo, J. M. (1869). *As vítimas-algozes: Quadros da Escravidão (romances)*. Rio de Janeiro, RJ: Typ. Americana.
- Macedo, J. M. (1988). *As vítimas-algozes: Quadros da Escravidão (romances)*. São Paulo, SP: Editora Scipione.
- Maestri, M. (1988). *Servidão Negra*. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto.
- Maestri, M. (1996). História do Brasil e a África Negra Pré-colonial. *Revista de Filosofia e Ciências Humanas, Passo Fundo*, 12(1/2), 97-107, 1996
- Maestri, M. (2002). Escravidão em Mato Grosso: o singular e o plural. In: M. C. Brazil (Ed.), *Fronteira Negra: Dominação, violência e resistência escrava em Mato Grosso, 1718-1888* (p. 7-14). Passo Fundo, RS: Editora da UPF.
- Maestri, M. (2004a). A Pedagogia do Medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In M. Stephanou, & M. H. C. Bastos. (Org.), *Histórias e Memórias da Educação no Brasil - Séculos XVI-XVIII* (p. 192-209). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Maestri, M. (2004b). Gilberto Freyre: da Casa Grande ao Sobrado: Gênese e dissolução do patriarcalismo escravista no Brasil: Algumas considerações. *Cadernos do Instituto Humanitas*, 2(6), 3-31.
- Mott, M. L. B. (1979, dez.). A criança escrava na literatura de viagens. *Cadernos de Pesquisa*, 31, 57-68.
- Pesavento, S. J. (2006). História e Literatura: uma velha nova história. In C. B. Costa, & M. C. T. Machado (Eds.), *História e Literatura: Identidades e Fronteiras* (p. 22-23). Uberlândia, MG: Edufu.
- Ramos, C. M. R. (2008). *A escravidão, a educação da criança negra e a lei do ventre livre (1871): a pedagogia da escravidão* (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Rego, J. L. (1932). *Menino de Engenho*. Rio de Janeiro, RJ: Andersen Editores.
- Rego, J. L. (1987). *Menino de Engenho*. São Paulo, SP: Livraria José Olympio.
- Santos, A. L. (2004). A infância em Menino de Engenho. In *Congresso internacional de estudos filológicos e linguísticos* (p. 19-27). Rio de Janeiro, RJ: UCAM/Instituto de Humanidade/Centro de Estudos Afro-Asiáticos.
- Süssekind, F. (1988). As vítimas-algozes e o imaginário do medo. In J. M. Macedo (Ed.), *As vítimas-algozes: Quadros da Escravidão* (3a ed., p. XXI-XXXVIII). São Paulo, SP: Scipione Ltda.

Received on April 12, 2014.

Accepted on October 8, 2015.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.