

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
CÂMPUS PIRES DO RIO  
CURSO DE HISTÓRIA**

**MARCADAS PELO MEDO: o Cotidiano das Crianças Negras após a Libertação dos  
Escravos a partir do Conto “Negrinha” de Monteiro Lobato (1888-1920)**

**CLAUDIA FERNANDES COUTO**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. MARILENA JULIMAR FERNANDES**

**PIRES DO RIO  
2017**

**CLAUDIA FERNANDES COUTO**

**MARCADAS PELO MEDO: o Cotidiano das Crianças Negras após a Libertação dos  
Escravos a partir do Conto “Negrinha” de Monteiro Lobato (1888-1920)**

**CLAUDIA FERNANDES COUTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Pires do  
Rio como requisito para a obtenção do título de  
Licenciado em História, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>  
Marilena Julimar Fernandes.

**PIRES DO RIO  
2017**

**CLÁUDIA FERNANDES COUTO**

**MARCADAS PELO MEDO: o Cotidiano das Crianças Negras após a Libertação dos  
Escravos a partir do Conto “Negrinha” de Monteiro Lobato (1888-1920)**

Monografia submetida à Comissão Examinadora como requisito parcial para obtenção de  
Grau de Licenciatura em História.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marilena Julimar Fernandes (Orientadora)  
UEG/Câmpus Pires do Rio

---

Prof. Me. Rubislei Sabino da Silva (Examinador)  
UEG/Câmpus Pires do Rio

---

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Neire Márzia Rincon (Examinadora)  
UEG/Câmpus Pires do Rio

Parecer: \_\_\_\_\_

Pires do Rio, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente  
em minha formação acadêmica.  
É mais um sonho realizado!

## **AGRADECIMENTOS**

A todos que contribuíram no decorrer desta jornada, especialmente a Deus, a quem devo minha vida.

A minha mãe, que colaborou muito durante a trajetória do curso e a minha família, que sempre me apoiou nos estudos e nas escolhas tomadas.

A minha orientadora professora Dr<sup>a</sup>. Marilena Julimar Fernandes, que teve papel fundamental na elaboração deste trabalho.

Aos meus colegas, pelo companheirismo e disponibilidade para me auxiliar em vários momentos.

A todos os mestres da educação, principalmente ao professor Me. Rubislei Sabino da Silva, à professora Ma. Neire Márzia Rincon, a professora Ma. Liberalina Teodoro Rezende por sempre me incentivar durante esta caminhada de formação e por compreender-me nos momentos difíceis.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a partir do conto “Negrinha”, de Monteiro Lobato (1982) a questão do cotidiano e representação da criança negra no Brasil no final do século XIX e início do século XX, pós-libertação dos escravos, dando ênfase também a promulgação da Lei do Ventre Livre de 1871, cujo filhos de mães escravas nasciam “libertas”. Nesse sentido, no decorrer deste trabalho procurou-se através da trajetória de vida dessas crianças, as quais foram marcadas pelo medo e violência nos mais diferentes espaços da sociedade escravocrata, reconhecê-las, enquanto sujeito histórico. Assim, propôs-se uma reflexão sobre a infância e os preconceitos sofridos pelas crianças por meio da análise da personagem Negrinha do conto de Monteiro Lobato. Foi possível compreender os problemas que circundavam o trabalho escravo, como: a exploração do trabalho e o poder de dominação dos senhores escravocratas sobre as crianças cativas, em especial no meio rural, na qual o papel da criança negra era de servir a família branca, tanto no âmbito econômico como familiar.

**Palavras-chave:** Criança negra – Literatura – Cotidiano.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>1 CRIANÇAS NEGRAS NA HISTÓRIA .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Criança Negra: Liberdade ou Escravidão?.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 Debate e Polêmica em Torno da Lei de 1871.....</b>	<b>15</b>
<b>2 “NEGRINHA” NA HISTÓRIA.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Conhecendo Negrinha .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 O Cotidiano de Negrinha .....</b>	<b>20</b>
<b>2.3 Educação para a Negrinha.....</b>	<b>23</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>28</b>
<b>LISTA DE FONTE .....</b>	<b>30</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>31</b>

## INTRODUÇÃO

A escolha do título “Marcadas pelo Medo: o Cotidiano das Crianças Negras após a Libertação dos Escravos a Partir do Conto ‘Negrinha’ de Monteiro Lobato (1888-1920)”, deu-se pelo fato de ser admiradora da história da escravidão no Brasil, tanto a indígena, quanto a dos africanos. Os nativos indígenas, dos quais sou descendente, foram os primeiros a serem escravizados pelos europeus no Brasil, tendo suas vidas praticamente dizimadas pelos brancos.

A princípio, o objetivo da minha justificativa era de fazer uma discussão acerca dos caminhos percorridos pelos índios para uma construção identitária dos nativos e por perceber que, assim como eles, os negros por muito tempo foram negligenciados pela Historiografia Brasileira. Porém, há uma ampla carência de fontes sobre os povos indígenas.

Nesse sentido, devido à dificuldade de fontes e por ser apreciadora da história dos africanos, que inegavelmente contribuíram para a formação étnico-racial e cultural do povo brasileiro, a relevância científica desta temática será relatar a trajetória da relação e atrocidades da ordem vigente escravocrata do século XIX e XX com as crianças negras. Sobretudo, trazer um breve histórico sobre este gênero com a finalidade de reconstruir a identidade étnico-racial do mesmo.

O principal objetivo desta pesquisa é trazer para o campo acadêmico discussões acerca das relações dos escravocratas com crianças logo após a libertação dos escravos, dando ênfase também a Lei Ventre do Livre, cujas crianças negras já nasciam libertas. Para tanto, como fonte de pesquisa e análise foi escolhido o conto “Negrinha” entre os que compõem a obra literária *Negrinha*, de Monteiro Lobato, a qual foi publicada pela primeira vez em 1920, mas, para essa pesquisa, será utilizada a edição de 1982.

Ao longo deste trabalho pretende-se propor não somente uma aproximação de caráter teórico, mas, sobretudo, um debate historiográfico. Buscar o tema do cotidiano da criança negra escravizada e liberta na historiografia da escravidão brasileira pode ser um caminho longo e difícil, e sobretudo, até mesmo antiquado, isto é, a visão sobre ela não era encarada como foco de análise privilegiada dos estudiosos.

Percebe-se que, nos últimos anos, os negros têm se tornado objeto de estudos científicos, mas já em relação às crianças negras do final do século XIX e início do XX são raras as informações sobre o assunto. Na Universidade Estadual de Goiás-Câmpus de Pires do Rio, por exemplo, não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre essa temática.

Nesse aspecto, a proposta desta pesquisa proporcionará momentos de reflexão e discussão sobre os efeitos da exclusão social das crianças negras e da necessidade de discutir e compreender um assunto tão raro e pouco debatido na Historiografia Brasileira. Portanto, a problemática que se propõe nesta pesquisa será: como é representada a vida cotidiana das crianças negras no Brasil no conto “Negrinha” de Monteiro Lobato (1888-1920)? Tendo como objetivos compreender como é representado o cotidiano das crianças negras no Brasil a partir da análise do referido conto e discutir como crianças negras no início do século XX eram tratadas pela sociedade brasileira.

A obra *Negrinha* de Monteiro Lobato (1982) contém vinte e dois contos, nos quais o autor agrupa diferentes textos narrativos. Porém, no conto em análise a personagem principal é chamada por todos pelo apelido de Negrinha, uma vez que ninguém nunca lhe deu um nome digno de uma criança, no qual o autor procura refletir sobre a condição da pessoa negra na sociedade pouco tempo depois de abolido o regime escravista no Brasil<sup>1</sup>. Desta forma, a partir do conto “Negrinha” será refletida sobre a condição da infância e os preconceitos sofridos pela personagem, bem como a construção da identidade negra, enquanto sujeito na história da sociedade vigente daquele período.

Lembrando que, em 1888 foi assinada a Lei Áurea<sup>2</sup> e em 1920 foi publicada a obra escolhida como fonte, o recorte temporal da pesquisa corresponde a esse período, o qual justifica-se pelo fato do conto narrar a história de uma menina negra, que vive com uma família rica. “Negrinha” retrata o início da chamada “libertação dos escravos”, destacando-se o cotidiano de uma criança chamada Negrinha, recém liberta, contando do seu nascimento até a morte. A menina era filha de escrava e vivia na casa de sua sinhá, sofrendo todos os tipos de maus tratos, torturas, desde o racismo até a negação da liberdade.

O livro *Negrinha* de Lobato (1982) é uma obra literária, portanto, é importante discuti-la como fonte para a produção do conhecimento do historiador. Conforme observa Lima, Ferreira e Silva (2016, n.p), no meio literário, assim como no meio social, através da visão e da fala do branco, no qual não permitia a presença discursiva do sujeito negro, a história do negro foi marcada pelo distanciamento e pelo modelo conceitual discriminatório determinado pela sociedade. De acordo com as autoras, foi através do olhar e da escrita do

---

<sup>1</sup> LIMA, M<sup>a</sup>. Ismenia; FERREIRA, Jailma da C.; SILVA, M<sup>a</sup>. do Carmo G. **Infância e preconceito em Negrinha, de Monteiro Lobato.** Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA8\\_ID53\\_23102016175359.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA8_ID53_23102016175359.pdf)>. Acesso em 13/11/2017.

<sup>2</sup> Em 13 de maio de 1888, a princesa Isabel assinou a lei Áurea que aboliu a escravidão no Brasil. "Áurea" quer dizer "de ouro" e a expressão refere-se ao caráter glorioso da lei que pôs fim a essa forma desumana de exploração do trabalho escravo.

branco que a construção da identidade do negro foi influenciada negativamente e marginalizada na literatura brasileira.

Nesse sentido, Albuquerque Junior (2013) discute que a aproximação entre narrativa literária e narrativa historiográfica vem acontecendo de forma fervorosa desde 1970. No ofício do historiador, conforme pesquisas do autor, o papel da escrita ou do nível da narrativa não era considerado útil no campo da literatura.

Para o autor, “as escolhas temáticas, teóricas, metodológicas, narrativas e ideológicas feitas pelos historiadores eram antecedidas pela dimensão tropológica de configuração da própria realidade” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013. p.19). De acordo com a visão de linguagem, de realidade e de escolhas, que os historiadores faziam pesquisa para se chegar a um resultado. Devido a essas questões surgiram altos debates e polêmicas entre pesquisadores com relação à proximidade da narrativa literária e a narrativa historiográfica.

A importância deste tipo de pesquisa está justamente nesse olhar, em que ela pode de maneira concreta ser reproduzida para a escrita do texto historiográfico, posto que, “a maneira como essa narrativa literária se constrói e constrói temporalidade é compatível com as regras que presidem a produção do tempo e da narrativa pelos historiadores” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2013, p.17).

Entende-se que a escrita, a linguagem e a leitura contidas nos textos são indivisíveis, sendo que, ambos os textos sejam eles literários, históricos e outros, “constroem uma imagem a respeito da realidade, em que por um instante serve como mediador entre autor e receptor, onde se procura alcançar a produção do conhecimento histórico e objetivo dos textos” (BORGES, 2010, p.95). Porém, na perspectiva do autor,

A literatura é uma reflexão sobre o que existe e projeção do que poderá vir a existir; registra e interpreta o presente, reconstrói o passado e inventa o futuro por meio de uma narrativa pautada no critério de ser verossímil, da estética clássica, ou nas notações da realidade para produzir uma ilusão de real para produzir uma ilusão de real. (BORGES, 2010, p.99)

O autor chama a atenção para o questionamento de que todo o tipo de documento, não somente o literário, constrói uma subscrição acerca da realidade, independentemente do gênero, da linguagem e da leitura. O que objetiva em um texto literário, entre outras diversas fontes históricas, é a realidade descrita e não se pode adulterá-la.

Considerando as regras manifestadas no meio intelectual, ao veículo em que será divulgada e ao público a que será destinado, todo texto construído possui uma linguagem exclusiva, em que cada produção prossegue um andamento particular, próprio e significativo

(BORGES, 2010, p.96). Portanto, a literatura como um documento, de acordo com o autor, além de tantos outros arquivos humanos:

Armazena histórias de um tempo, vestígios e rastros de um povo e de um lugar, portanto ela é colocada numa categoria de fonte especial para a história cultural de uma sociedade, porém, ela se apresenta como uma configuração poética do real, seja ela exibida como crônica, conto ou romance, assim, conseqüentemente, amplia-se o que foi pensado em algum lugar, tempo e espaço. (BORGES, 2010, p.107 - 108).

A metodologia utilizada neste trabalho é a análise do texto literário “Negrinha” (1982) como fonte para estudos históricos. Melo (2014) afirma que, é a partir do diálogo com a fonte, independentemente do tipo de arquivo, tempo ou espaço, que um ser pensante reconstrói os acontecimentos históricos e introduz dentro do contexto histórico os resultados fornecidos pelo diálogo fornecido pela fonte.

A partir dessas considerações e da confluência dos estudos realizados, o presente trabalho está organizado em dois capítulos. O primeiro tem como objetivo a abordagem acerca do cotidiano das crianças negras no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, as quais compunham boa parte dos cativos a fim de assegurar ou ampliar o patrimônio escravo.

O segundo capítulo busca compreender o papel desempenhado pelas crianças negras após a “abolição” dos escravos no Brasil, tendo o conto “Negrinha” de Monteiro Lobato (1982) como fonte de pesquisa, mostrando que, mesmo após a assinatura da Lei Áurea em 1888, a criança negra continuou representando um importante papel para a manutenção da escravidão e da reprodução interna da sociedade escravista.

## 1 CRIANÇAS NEGRAS NA HISTÓRIA

O presente capítulo discute de que forma a Historiografia Brasileira enfoca a questão das crianças negras no Brasil, no final do século XIX, após a assinatura da Lei Áurea em 1888. Enfatiza estudos recentes sobre como a historiografia esquadrinha realidades da criança negra após a “libertação dos escravos”, estas que eram marginalizadas pela análise histórica, trazendo à tona novas concepções sobre o cativeiro e “liberdade”, atentando-se para as relações de dominação da sociedade escravista.

### 1.1 Criança Negra: Liberdade ou Escravidão?

Mesmo após a assinatura da Lei Áurea em, 1888, a criança negra continuou representando um importante papel para a manutenção da escravidão e da reprodução interna da sociedade escravista. No entanto, foi um momento em que a elite do Brasil pretendia reconfigurar a sociedade dentro do âmbito político, econômico e social por meio de reformas emancipatórias.

A condição de escravo daquele período, segundo Engerman (1988), era geralmente atribuída a indivíduos considerados alienígenas (outsiders), isto é, os escravos não eram igualados à nacionalidade, religião, cultura e na tipologia geral dos seres humanos. (ENGERMAN, 1988, p.4). Mesmo num momento de transformações políticas, econômicas e sociais, a abolição não alterou a relação entre escravo e seu senhor.

Teixeira (2007) enfatiza que “a manutenção da escravidão ocorria, em boa parte, pela reprodução natural dos escravos devido à falta de recursos suficientes para a compra de cativos em quantidades intensas” (TEIXEIRA, 2007, p.58). É mister salientar, segundo a autora, que a representação histórica da abolição foi caracterizada por uma lei conservadora autoritária, na qual o trabalho servil era uma marca da educação de crianças de diferentes segmentos da população, seja ela livre ou escrava.

Em relação aos filhos dos escravos, a autora ressalta que, “em Mariana, sendo a região voltada para a produção interna, eram os filhos das escravas que compunham boa parte dos cativos da localidade, com o objetivo de assegurar ou ampliar o patrimônio escravo”

(TEIXEIRA, 2007, p.58). Destaca ainda que, os senhores escravistas na segunda metade do século XIX,

Adotaram algumas formas ilegais – como a negação da condição de livre para filhos de escravas nascidos após 1871, escravização de libertos e, até mesmo furto, de crianças negras, além das alforrias condicionais e das disputas judiciais pela posse de crianças, onde a principal atividade desenvolvida pelos pequenos escravos foi a de roceiro e entre as meninas, predominavam os serviços domésticos. (TEIXEIRA, 2007, p.58-59)

Em suma, ao estudar a representação das crianças nas escravarias e nas transações comerciais, pode-se observar inúmeras dificuldades das escravas mães em obter a alforria absoluta. As famílias escravocratas com o objetivo de garantir a posse dos filhos de escravas brigavam entre si e, sobretudo, até se sujeitavam ao furto e sequestro de crianças, conforme analisa a autora.

Pode-se compreender a complexidade do assunto relacionado às crianças negras, pois, segundo Teixeira (2007), a partir de 1871, crianças nascidas de mães escravas ganhavam alforria, ou seja, tinham o “direito de liberdade”. Porém, elas continuavam vivendo em condições precárias junto com a família escravizada nas senzalas. Ainda assim, “os senhores de mães escravas tinham o direito de escolher o destino dessas crianças, impondo-lhes trabalhos pesados assim que completassem oito anos de idade, ou indenizavam as mães para criá-las” (TEIXEIRA, 2007, p.59).

A leitura da autora indica que existiam poucas palavras para nomear as crianças brasileiras nesse período. Eram denominadas por termos como órfãos e enjeitados e, somente a partir do século XIX, passou-se “a designar os menores como criança, menino e menina” (TEIXEIRA, 2007, p.59). Ela assevera que, a partir de histórias de viajantes e antigos dicionários anteriores ao século XIX:

O termo menina era usado para demonstrar, de certo modo, algum tipo de “afeto”. Tardamente, para designar escravos do sexo feminino ou comprovar que a mesma ainda estava na fase da infância, o termo utilizado passou a ser criança, ou seja, é a mãe que cria, que amamenta e que cuida. Entretanto, o termo “criança” somente passou a ser utilizado e assumido nos dicionários brasileiros, no início das décadas de século XIX, para designar a espécie humana. (TEIXEIRA, 2007, p.59).

Nesse contexto, Teixeira (2007) afirma que as palavras, criança, menino e menina somente foram notados e reconhecidos, especialmente, no começo do século XIX. Entretanto, em relação às crianças escravas declara que,

As denominações às crianças escravas eram feitas a partir de escalas de idades. Até um ano de idade, os bebês eram denominados de “crias de peito”, enquanto as crianças que já sabiam andar, mesmo sendo muito novas, eram apelidadas de “crias de pé”. As crianças que tinham em torno de oito anos de idade eram designadas de “menino e menina” e, as de treze e quatorze anos eram identificadas como “moleque e moleca”. (TEIXEIRRA, 2007, p. 60).

Ao analisar o cotidiano das crianças escravas e ingênuas, percebe-se que esses apelidos seriam distinguidos pelas qualidades físicas: “fala, dentição, tamanho, características do gênero masculino ou feminino, tanto para a criança livre quanto para a escrava” (TEIXEIRA, 2007, p.60). Assim sendo, no início do século XIX, “as crianças em geral eram denominadas de ‘cria’, após algum tempo esse termo passou a ser referido somente aos filhos de escrava, sendo usado para distinguir da sociedade, ou seja, da raça humana, considerando-os praticamente como ‘animais’” (TEIXEIRA, 2007, p.60). A partir desse cenário, a autora reconhece que as “crias” eram tratadas pela sociedade escravocrata como “bens” deixados por algum familiar já falecido. Eram tidos como patrimônio de algum rebanho, pois, muitas vezes, eram descritos como animais (bois, cavalos, vacas) criados numa fazenda.

Discutindo a questão dos laços familiares da sociedade, segundo Castro (1997), em 1850, devido a condição de mercadoria que era imposta aos escravos, concentrou-se o processo de hipotecas, as divisões nos inventários e a perda de laços com o senhor (CASTRO, 1997, p. 345). No entanto, através de estudos de cartas de alforria, revela-se que os cativos crioulos (nascidos no Brasil), mulheres e crianças em especial, mesmo sendo estes ao mesmo tempo um peso para seus senhores, foram em sua maioria seus beneficiários de alforrias condicionais e remuneradas (CASTRO, 1997, p.350).

Nesse sentido, conforme observou Teixeira (2007):

Para as escrituras de hipotecas e penhor não se fazia distinção entre escravos e ingênuos, visto que na prática havia pouca distinção entre os mesmos, pois os senhores podiam fazer uso dos ingênuos como mão-de-obra até que estes completassem 21 anos de idade. (TEIXEIRA, 2007, p.64)

A partir de 1880, segundo Teixeira (2007), por consequência direta da Lei de 1871, houve uma queda espantosa da participação de crianças nas escravarias. Porém, nas duas últimas décadas de 1870 e 1880, conforme a realização das matrículas de escravos aumenta-se o índice de parentesco devido ao aumento de cruzamentos. A autora enfatiza que, como não era obrigatório o registro de escravos nos inventários familiares, seguramente, a percentagem de crianças introduzidas em famílias era bem maior. Tanto que, em Mariana, “uma região desligada do mercado externo, os elos entre as crianças filhas de escravos destacam a

importância da participação da reprodução natural na manutenção/ampliação das escravarias” (TEIXEIRA, 2007, p.64).

Embora algumas crianças negras fossem inseridas no seio familiar, Oliveira (2014) argumenta que, mesmo assim, estas viviam em cativeiro por parte de seus senhores, que as tratava como pequenos “cachorrinhos” de estimação, exigindo obediência e fidelidade. Meninas a partir de 12 anos eram perseguidas e abusadas sexualmente e, se engravidassem, muitas eram mortas.

Nas grandes propriedades – engenhos de açúcar e fazendas de café, por exemplo – as crianças pretas passeiam em total liberdade, participando das brincadeiras das crianças brancas e das carícias de todas as mulheres da casa, verdadeiros “cupidos de ébano”, como os classifica bem um viajante ao descrever a admiração beata dos senhores – inclusive do capelão – ante as cambalhotas dos negrinhos brincando com cachorros de grande porte. (OLIVEIRA, 2014, p.22)

Diante desse contexto, Oliveira (2014) ainda observa que a criança parecia não possuir história, era sempre entendida, mesmo pelos viajantes e estudiosos da escravidão, como simples mão de obra ou como um animalzinho de estimação. Ou seja, “a criança não era identificada como sujeito histórico” (OLIVEIRA, 2014, p.6). O papel da criança negra era de servir a família branca, tanto no âmbito econômico como familiar. Para a autora, “foi um olhar hostil e autoritário que permaneceu até a segunda metade do século XX na historiografia europeia, pois o que se escrevia dizia respeito minimamente aos homens negros/escravos” (OLIVEIRA, 2014, p.6).

No período colonial, na visão de Vainfas (1988, p.16), “eram escassos os trabalhos sobre o cotidiano de africanos e crioulos no dia-dia da Colônia, seus medos, alegrias, sociabilidades e desejos”. Quase não existiam fontes suficientes, mal se sabia como viviam os escravos nas lavouras, nos engenhos, nas minas, nos quilombos, incluindo mulheres e crianças. Entretanto, se comparada a vasta documentação do século XIX, conforme o autor, os historiadores daquele período preferiram limitar a documentação colonial que poderia desvendar acerca do cotidiano de homens, mulheres e crianças negras escravizados.

Diante desse contexto, o autor faz uma crítica relacionada a historiografia não somente de homens e mulheres negros escravizados, mas também da criança que, segundo Oliveira (2014), era ignorada pela análise histórica. Porém, ao longo dos anos, “a infância também se tornou uma concepção histórica” (OLIVEIRA, 2014, p. 6), haja vista que, é através do processo da infância e de suas experiências de vida, que os sujeitos moldam sua consciência e se tornam sujeitos críticos e históricos.

De acordo Oliveira (2014), as crianças foram e sempre serão sujeitos históricos. Entretanto, infelizmente, o papel cotidiano dos filhos das mulheres escravizadas, mesmo após as leis abolicionistas, como a Lei do Ventre Livre, no sentido de hábitos servis, continuava comum, pois, ainda viviam como se fossem mercadorias e propriedade privada dos senhores escravistas.

Por meio desse cenário e da polêmica acerca da Lei de 1871, percebe-se que a mesma contribuiu para conferir precariedade, instabilidade, desorganização e perdas, tanto nos laços familiares de escravos, como nos laços familiares de seus senhores, o que será discutido a seguir.

## 1.2 Debate e Polêmica em torno da Lei de 1871

Ainda que a Lei do Ventre Livre possibilitasse uma série de armações para o não cumprimento das suas regras, sobretudo, quando estas possibilitavam uma mudança de condição aos escravizados, para Portela (2012), a sua promulgação extinguiu a fonte da escravidão, porque “ninguém mais nasce escravo”. Portanto, os “filhos e filhas de mulheres escravizadas emergiram como uma nova categoria da infância. Crianças negras livres transitariam em mundos supostamente distintos dos escravizados, dos libertos e dos livres” (PORTELA, 2012, p.16).

Nesse sentido, Portela (2012) ressalta que,

Em um período em que a criança deveria ir para a escola, “a sociabilização da criança escravizada era marcada pelo adestramento, isto é, desde cedo a criança era obrigada a exercer o trabalho escravo, sendo que, todavia, a partir de doze anos de idade a transição para o trabalho adulto era considerado definitivo” (PORTELA, 2012, p.45).

Para o autor, mesmo após a determinação da Lei do Ventre Livre e a abolição da escravatura, crianças eram disputadas como um “objeto” pelos escravocratas em prol da exploração de trabalho infantil. E, “por meio de um processo tutelar desrespeitaram o direito dessas crianças de serem livres, ambicionando o sustento do lucro e a conservação do *status quo* dos senhores escravocratas” (PORTELA, 2012, p. 16).

Em meados do século XIX, os senhores do governo somente disfarçavam o interesse pelo fim da escravidão, isto é, não demonstravam um instinto abolicionista, portanto,

não queriam o fim total da escravidão negra. Ao contrário, eles, estrategicamente, apenas inventavam um discurso e armavam entre si artifícios em prol da condenação da escravidão por interesses próprios (PORTELA, 2012, p.79). Em conformidade, Portela, (2012) afirma que:

A Lei de 28 de setembro de 1871, seja dito incidentalmente, foi um passo gigante e estratégico dado pelo país, na qual, “a intencionalidade de educar para moralizar, regenerar, conter, civilizar, com o intuito de manter o *status quo*, a ordem social sempre esteve presente em propostas e projetos educacionais para o seguimento da infância brasileira, seja ela escravizada, seja livre, seja pobre” (PORTELA, 2012, p.48).

Dentro desse contexto peculiar, o domínio sobre essa infância, ou melhor, a exploração do trabalho de crianças, durante e depois de abolida a escravidão, “não somente significava infringir o direito dessas crianças de serem livres, mas também representava, para os escravocratas da época, a sustentação do seu lucro, privando as crianças de adquirirem uma educação escolar” (PORTELA, 2012, p.16). A autora verifica que, na maioria das cidades brasileiras, a presença de crianças numa instituição escolar era impedida não pela sua cor, mas devido a sua condição de “escrava”. Contudo, Fonseca (2002) destaca que,

Numa análise teórica, percebe-se certo choque entre educação e escravidão na produção historiográfica, onde as crianças escravas, em qualquer tempo e espaço, eram seres vivos que, nasciam como qualquer outro, porém, em um mundo que lhes era absolutamente misterioso, e, sobretudo, a educação como instrumento essencial era-lhes privada, tirando-lhes o direito que permitiria a aquisição de conhecimento e reconhecimento deste mesmo mundo. (FONSECA, 2002, p.126)

A partir das perspectivas da vida cotidiana dos ingênuos, Fausino (2006) aborda que, para a sociedade escravocrata da época, ter escravos como propriedade não deixou de ser essencial até o início da década de 1870. Sendo que, “para garantir o pagamento de dívidas adquiridas pelos senhores de escravos, os próprios utilizavam tanto os escravos adultos quanto os ingênuos negando-lhes como capital de giro” (FAUSINO, 2006, p.33).

Sobretudo, havia certo limite de separação do cotidiano público e privado dos laços familiares. Era no mundo privado, desde o nascimento das crianças, que os negros livres ou escravos se socializavam, pois tinham contato diário com seus senhores. Era no espaço hierarquizado familiar de seus senhores, que as crianças escravas assumiam atividades de conhecimento e habilidades para o trabalho, tornando “sua presença suportável, em que o preconceito, a submissão, o domínio e a divisão de classe permaneciam, ou seja, o senhor (dominador) e o escravo (dominado)” (FONSECA, 2002, p. 139).

Conforme Mott, Neves e Venâncio (1988), mesmo que as crianças negras habitassem no seio familiar de seus senhores, a vida de trabalho duro começava cedo. Meninos e meninas, filhos de escravos, começavam a trabalhar antes dos cinco anos de idade nas propriedades escravocratas. As crianças que eram infiltradas na casa-grande ficavam responsáveis pelos serviços domésticos e vontades de todos os membros da família, inclusive de seu senhor, como:

Pajem, moleque de recado ou criada; iam buscar o jornal e o correio, encilhavam os cavalos, lavavam os pés das pessoas da casa e mesmo dos visitantes, escovavam as roupas, serviam as mesas, espantavam mosquitos [...]. Nas fazendas e nos engenhos as crianças eram enviadas às plantações [...]. Nas cidades elas eram empregadas como vendedores de comidas e doces. Também era frequente meninas escravas carregar e cuidar das demais crianças escravas. (MOTT, NEVES e VENANCIO, 1988, p.21)

Nota-se, conforme os autores, o valor das crianças escravas divergiu-se com tempo. Tanto as crianças africanas escravas, quanto as crianças escravas nascidas no Brasil trabalhavam duramente, pois, havia mercado de trabalho para ambas, a exemplo, as meninas que a partir de oito anos de idade eram enviadas para ‘escola de mucamas’ e os meninos:

Eram mandados para aprender trabalhos mecânicos ou treinados em entomologia e botânica para acompanhar cientistas e viajantes, e, sobretudo, muitos deles, já saiam capacitados para exercer algum tipo de ofício. As meninas aprendiam a ler, a fazer boneca, costurar, bordar [...], os meninos aprendiam a trabalhar de sapateiro, mecânico, alfaiate e entre outros. Porém, independente de aprenderem alguma profissão, os castigos não cessavam. (MOTT, NEVES, VENANCIO, 1988, p.21)

Segundo os autores, em 1850, duas décadas e um dia antes do sancionamento da Lei do Ventre Livre, algum senhor de escravo anunciou: “aluga-se uma preta para ama, com bom leite e do primeiro parto; também, se vende a cria” (MOTT, NEVES, VENANCIO, 1988, p.20). Mas, logo após a promulgação da Lei de 1871, “mães escravas e seus recém-nascidos, ficaram frequentemente expostos a esse tipo de tratamento, e conseqüentemente, a partir disso, consideravelmente, o número de abandonos de ingênuos na roda das exposições da Santa Casa aumentou” (MOTT, NEVES, VENANCIO, 1988, p.20).

Muitos senhores compravam crianças escravas, para que seus filhos usassem como brinquedo, as quais eram ameaçadas com dentadas, beliscões e outros maus tratos. Todavia, “dolorosamente, ao se esquivarem dos maus tratos dos senhorzinhos, os pequenos escravos eram castigados severamente pelos pais das crianças brancas” (MOTT, NEVES, VENANCIO, 1988, p.22).

O cotidiano das crianças negras antes, durante e após a abolição dos escravos foi marcado por diversas experiências e desconhecidas tragédias, que perpassaram a vida de

milhares de meninos e meninas. Porém, seria importante frisar, brevemente, a condição da criança negra antes da Abolição da escravatura.

De acordo com Mott, Neves, Venancio (1988), entre 1820 e 1825, a criança negra com idade de cinco a seis anos, ou antes mesmo disso, já era sujeita a trabalhar, “sendo muitas delas, entregues a tirania de outros cativos que os domavam a chicotadas, habituando-os à força e a faina diária” (MOTT, NEVES, VENANCIO, 1988, p.21). Devido a carência de escravas velhas, que muitos senhores não tinham para cuidar das crianças negras, desde muito cedo as crianças negras eram obrigadas a ir para o campo com suas mães para trabalhar em diversas atividades agrícolas.

Neste sentido, durante mais de trezentos anos da história da infância no Brasil, as crianças negras sendo escravas ou libertas, sofreram frequentes situações de submissão e violência, como: o tráfico interno, a venda de crianças que eram separadas dos pais, a violência cotidiana, as lesões durante o trabalho, os abusos sexuais seguidos de doenças, muitas eram levadas para viver em instituições e privadas de uma boa educação. Enfim, foram-lhes tiradas a condição de criança e a infância, como será discutido no capítulo a seguir a partir do conto “Negrinha” de Monteiro Lobato (1982).

## 2 “NEGRINHA” NA HISTÓRIA

Este capítulo objetiva compreender o papel desempenhado pelas crianças negras após a chamada “abolição” dos escravos no Brasil a partir do conto<sup>3</sup> “Negrinha” de Monteiro Lobato<sup>4</sup>, publicada pela primeira vez em 1920 e a edição utilizada nesta pesquisa é a de 1982. Serão discutidas pluralidades sociais de uma época histórica, expondo a persistente permanência da razão escravocrata e a desigualdade entre brancos e negros pós abolição dos escravos.

### 2.1 Conhecendo Negrinha

Monteiro Lobato (1982) aborda em seus contos tragédias, ódio e romantismo, desde as primeiras décadas do século XX e por meio das personagens, que são um retrato da população brasileira, sua obra “retrata e denuncia o cenário de uma sociedade patriarcal, avistando vestígios de uma persistente mentalidade escravocrata, mesmo décadas após a abolição”<sup>5</sup>.

O livro *Negrinha* foi publicado pela primeira vez em 1920 com apenas alguns contos, caracterizado por personagens urbanas e mundanas, acontecimentos trágicos e amorosos. A partir da segunda edição, a autora explica, que ele foi ampliado, contendo vinte dois contos.

---

<sup>3</sup> **Conto** é uma narrativa curta e que se diferencia dos romances não apenas pelo tamanho, mas também pela sua estrutura: há poucas personagens, nunca analisadas profundamente; há acontecimentos breves, sem grandes complicações de enredo; e há apenas um clímax, no qual a tensão da história atinge seu auge. No conto, tempo e espaço são elementos secundários, podendo até não existir. Além disso, os próprios acontecimentos podem ser dispensáveis. Há, por exemplo, contos de Machado de Assis ou Tchekov nos quais, simplesmente, não tem nada que acontece. O essencial está no ar, na atmosfera, na forma de narrar, no estilo. Disponível em: <[http://www.aridesa.com.br/servicos/click\\_professor/aline\\_duarte/conto.pdf](http://www.aridesa.com.br/servicos/click_professor/aline_duarte/conto.pdf)>. Acesso em: 25/11/2017.

<sup>4</sup> **Monteiro Lobato** nasceu em 1882 no casarão da fazenda de seu avô, José Francisco Monteiro, o Visconde de Tremembé, no qual era dono de escravos e plantações de café na região de Taubaté, em São Paulo. Portanto, Lobato pode ser incluído em períodos de transformações políticas e culturais de uma época de transição da escravidão para a Abolição. Em 1920 Monteiro Lobato (1882-1948) publica pela primeira vez livro “Negrinha”. Em seu conto “Negrinha”, que leva o mesmo nome da obra, busca refletir que, mesmo depois de abolido o regime escravista no Brasil a condição do negro na sociedade continuou estagnada. “*Negrinha* deixa as outras personagens em segundo plano, para tratar da relação entre a menina e sua senhora, ao qual no recorte, estão os conflitos, as relações, o modo de vida das outras personagens – enfim, o plano da ação do conto – que caracterizam o universo onde as protagonistas se movem”. Contudo, o autor foca na relação entre uma criança negra “liberta” e sua sinhá. Disponível em: <[www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese18.doc](http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese18.doc)>. Acesso em: 25/11/2017.

<sup>5</sup> Informações disponíveis no site: <<http://rede.novaescolaclub.org.br/planos-de-aula/analise-do-conto-negrinha-de-monteiro-lobato>>. Acesso em 20/10/2016.

Para a presente pesquisa optou-se por trabalhar apenas com o conto “Negrinha”, o qual dá título ao livro *Negrinha*, publicado em 1920, cuja edição em análise é de 1982. O conto narra a história do cotidiano vivido pela menina chamada Negrinha, recém liberta, retratando o início da chamada “libertação dos escravos”. De acordo com Lima, Ferreira e Silva (2016), “a história de Negrinha tem início com a descrição das características físicas da menina, em seguida há o esclarecimento de sua origem” (LIMA, FERREIRA e SILVA, 2016, n.p). A violência e o medo eram marcas registradas na relação entre a menina e sua sinhá.

Negrinha “era uma pobre órfã mulatinha escura, de sete anos e cabelos ruços e olhos assustados, filha de escrava, criada por Dona Inácia, uma senhora nobre, rica, dona de uma fazenda, viúva e sem filhos, que não gostava de crianças”. (LOBATO, 1982, p.03). Acostumada ao antigo regime escravocrata e inconformada com a abolição da escravatura, Dona Inácia tratava Negrinha como um brinquedo. Usava a menina unicamente para executar sua crueldade, aplicando à criança os mais severos maus tratos, tantos verbais como físicos. Infelizmente, Negrinha acaba morrendo de tristeza e por não suportar mais suportar a forma miserável que vivia.

A partir desse contexto, observa-se que, no período pós abolição, as crianças como Negrinha foram marcadas pelo medo de ações violentas de escravocratas que, inconformados com a Abolição da escravatura foram levados a um sentimento de nostalgia por não aceitarem as perdas de certos poderes de dominação sobre os cativos. Nesse sentido, a partir da morte de Negrinha, Dona Inácia acostumada a descarregar sua amargura na pequena menina, foi tomada pelo desgosto por ter perdido seu brinquedinho e por não ter mais em quem despejar suas maldades. Diante desse panorama, o cotidiano de Negrinha está inserido na história de caráter trágico, a qual, a seguir será narrada.

## **2.2 O Cotidiano de Negrinha**

Lobato (1982) narra no referido conto o cotidiano de Negrinha, uma garota filha de escravos, que vivia na casa de sua sinhá, sofrendo todos os tipos de maus tratos e torturas aplicados pela própria senhora, desde o racismo até a negação da liberdade. A partir do conto “Negrinha”, é possível notar que as crianças eram marcadas pelo medo de escravocratas, os quais não aceitaram a Abolição

Nos contos do livro *Negrinha* aparece como característica um contexto histórico crítico/social que compõe os personagens protagonistas. Para Rodrigues (2014), as narrativas demonstram a atitude preconceituosa e autoritária da sociedade brasileira de uma determinada época, que almejava somente a busca pelo poder, em que a presença das lutas de classes “e a briga entre raças limitavam a condição social dos seres humanos” (RODRIGUES, 2014, n.p.).

Abolido o regime escravocrata em 1888, Dona Inácia descontente e envolvida por um sentimento de nostalgia, tratava Negrinha como um brinquedo ou como um animalzinho de estimação. No início do conto, são mostradas características de Dona Inácia:

Gorda, rica, dona do mundo, amimada dos padres, com lugar certo na igreja e camarote de luxo reservado no céu. Entaladas as banhas no trono (uma cadeira de balanço na sala de jantar), ali bordava, recebia as amigas e o vigário, dando audiências, discutindo o tempo. (LOBATO, 1982, p.03).

Enquanto isso, Negrinha era uma criança que apanhava sempre dos diversos membros da família, principalmente de Dona Inácia. Seu corpo era marcado por cicatrizes de ferimentos decorrentes dos maus tratos.

A excelente dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos — e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo — essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! “Qualquer coisinha”: uma mucama assada ao forno porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho porque disse: “Como é ruim, a sinhá”! (LOBATO, 1982, p.4).

Negrinha por ser preta nascida na senzala, filha de mãe escrava, viveu seu primeiro ano com medo pelos cantos escuros da cozinha, vestida de trapos e dormindo sob uma esteira velha, sem ouvir uma palavra de carinho, além de receber vários tipos de apelidos, como: “pestinha, diabo, coruja, barata descascada, bruxa, pata choca, pinto gorado, mosca morta, sujeira, bisca, trapo, cachorrinha, coisa ruim, lixo. Foi chamada bubônica, por causa da peste que grassava [...]” (LOBATO, 1982, p.4).

Apesar da Abolição, Dona Inácia mantinha Negrinha em casa e com o tempo a menina foi aprendendo os xingamentos da sinhá. O narrador lembra que, certo dia, uma criada roubou um pedaço de carne do prato da menina, que imediatamente a xingou com os mesmos nomes com os quais a xingavam todos os dias. Sabendo do acontecido, Dona Inácia castigou-a violentamente:

Mandou cozinhar um ovo e, tirando-o da água fervente, colocou-o na boca da menina. Não bastasse isso, amordaçou-a com as mãos, o urro abafado da menina saindo pelo nariz... O padre chegava naquele instante e D. Inácia fala com ele sobre o quanto cansa ser caridosa... (LOBATO, 1982, p.5)

Negrinha “era uma criança sonhadora que jamais tinha visto um brinquedo”. (LOBATO, 1982, p.07). Entretanto, num certo dezembro, Dona Inácia recebeu a visita de duas sobrinhas ricas e brancas, que aos olhos de Negrinha pareciam anjos. Negrinha ao vê-las com vários brinquedos tentou se aproximar das meninas, mas era sempre repreendida pela patroa. No entanto, “para surpresa de Negrinha, dona Inácia, em um ato de ‘piedade’ permitiu que ela brincasse com as fidalgas. Admiradas por Negrinha nunca ter pegado em uma boneca, torceram-se rir de sua ingenuidade” (LOBATO, 1982, p. 06).

Após o término da visita, as meninas foram embora e levaram com elas as bonecas. Negrinha ao tomar consciência de que aquele mundo de alegria lhe era privado, por ser negra e tratada como uma “coisa”, acaba adoecendo e morrendo de tristeza. Percebera que sua vida não tinha importância para ninguém:

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha uma alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que trazia em si e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ente humano. Cessara de ser coisa — e doravante ser-lhe-ia impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava! Assim foi — e essa consciência a matou. (LOBATO, 1982, p. 7).

Dona Inácia, ao perder seu brinquedinho favorito, não podendo mais descarregar suas maldades e aliviar sua amargura, caiu em estado de profunda tristeza. Observa-se que Negrinha, ao final do conto, é lembrada de maneira cômica na memória das meninas ricas: “Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca?”. Enquanto que, na memória e nós dos dedos de dona Inácia, tomada pela nostalgia, assim é descrita Negrinha: “Como era boa para um cocre! ...”. (LOBATO, 1982, p. 09).

A partir desse cenário com a desestruturação da escravidão, os senhores escravocratas, como Dona Inácia, tinham aprendido desde o período colonial a ver os negros somente como elementos servis, sujeitos insociáveis e máquinas da reprodução interna da sociedade escravista. Isto é, como seres inferiores, principalmente, as crianças negras, que eram alojadas e sustentadas nas casas-grandes, onde, conseqüentemente, sofriam maus tratos devido ao sentimento da perda de poder econômico e moral dos senhores. Embora fosse visível o sentimento de perda desses poderes, ainda existia a questão cultural, como exemplo, a questão da educação da criança negra.

Nesse sentido, quando se trata de escravos, falar de educação, de acordo com Fonseca (2002, p.125), não é muito comum “em se tratando do processo de escolarização”. Conforme o autor, a educação das crianças negras, nascidas escravas ou não, era voltada para o trabalho servil e nada se assemelhava ao processo educacional de uma escola. Primeiramente, eram socializadas a partir dessa condição.

Na perspectiva de Fonseca (2011) entende-se que a condição de educar a criança negra mesmo após as leis abolicionistas, Lei do Ventre Livre e a Lei Áurea, estavam voltadas somente “a um modelo educacional em que se fazia presente a formação moral e disciplinar para o mundo do trabalho e também a instrução em nível elementar” (FONSECA, 2011, p.234). Deste modo, todo esse processo educacional revela um duplo significado: por um lado, a educação era vista como um aparelho de disciplina, para que as crianças negras fossem inseridas na sociedade patriarcal e, por outro lado, como um processo de preparação para a formação de trabalhadores escravos. Fatores esses que serão discutidos e esclarecidos no próximo subtítulo.

### **2.3 Educação para a Negrinha**

No conto “Negrinha”, Lobato (1982) declara que, mesmo após o processo de Abolição, o cotidiano de Negrinha continuava voltado para os interesses do *status quo* de sua senhora, Dona Inácia, que não aceitava o fim da escravidão. A educação transmitida por ela baseava-se somente em trabalhos servis e castigos corporais, privando a menina de uma educação institucional. Sendo assim, mesmo liberta, Negrinha continuava marcada pela escravidão.

De acordo com Fonseca (2011), no Brasil, um dos aspectos mais relevantes do século XIX está relacionado à educação da criança negra. Questão colocada em discussão política em torno da Lei do Ventre Livre, juntamente com a abordagem do fim da escravidão:

Durante o século XIX, este foi um tema que mobilizou a sociedade brasileira e teve seu ponto alto na Lei do Ventre Livre, de 1871, que, entre outras coisas, criou algumas possibilidades para que as crianças nascidas de mulheres escravas recebessem algum tipo de formação no nível instrucional. (FONSECA, 2011, p.232).

Para alguns senhores escravocratas opositores da Lei de 1871, “era impossível libertar crianças negras antes de educá-las” (FONSECA, 2011, p.233). Significa, portanto, que o processo de educação foi usado tanto como estratégia para impedir a libertação das crianças

nascidas de escravas, quanto após o processo de abolição. Segundo o autor, a intenção de educar as crianças negras foi uma forma de justificar seus interesses econômicos, morais e culturais em relação à libertação dos escravos.

Alguns escravistas, conforme o autor, querendo ganhar vantagem em cima de discursos falsos e persuasivos para tirar proveito de algo, alegaram que seria impossível “submeter às crianças ao mesmo procedimento educativo dos escravos, objetivavam reprovar a libertação das crianças nascidas de mães escravas, isto é, primeiramente, era preciso discutir sobre a educação das crianças negras para depois colocar em discussão a questão da abolição”. (FONSECA, 2011, p. 233). Usavam de argumentos de uma linguagem estratégica para persuadir e induzir os membros parlamentares vigentes a aceitarem suas ideias.

Levando em conta o processo educacional tradicional das crianças negras, ligado ao mundo privado, o que não deixa de ser um espaço educativo, é possível ter uma visão esclarecedora para compreender como era a conexão das práticas de “dominação e subalternização da criança negra escravizada na sociedade escravocrata” (FONSECA, 2002, p.138). Havia indivíduos que entendiam o processo educacional somente como um sistema para formação de trabalhadores servis, isto é, para a escravidão.

Na visão de Fonseca (2002), “o campo de ação do espaço privado, deveria, por consequência, a reduzir-se com a progressiva escolarização dos saberes, práticas, competências e estratégias de socialização e, por outro lado, com maior intelectualização das atitudes e ações do cotidiano” (FONSECA, 2002, p.138). Nesse sentido, o autor explica que a educação deveria ser associada não somente ao espaço privado, mas, também, ao emprego da educação escolar para a formação da criança como sujeito histórico. Porém, não foi exatamente o que se produziu.

Para Fonseca (2011, p.236), “dentro do mundo da escravidão, a criança negra era um dos seres mais excluídos da sociedade”, principalmente, no âmbito da educação. A dificuldade de encontrar documentos sobre a educação “dos ingênuos”, que viviam submetidos aos preceitos estabelecidos por uma sociedade escravocrata, compromete tratar das formas de educação da criança negra. Segundo o autor, “algumas condições da educação, somente foi possível por relatos de peregrinos que testemunharam, indiretamente, o cotidiano desses pequenos indivíduos” (FONSECA, 2011, p.236).

Nesse sentido, de acordo com Barros (2002 *apud* RIBEIRO, 2015), no final do século XIX:

Com análise dos livros de matrícula de São Paulo, havia a provável presença de negros, escravos, libertos ou ingênuos nas escolas [...]. A autora considera a hipótese de que muitos deles eram enviados à escola por seus donos. E, ainda existiam alunas consideradas filhas de pais indigentes, pelo fato de terem nomes típicos de escravos. Porém, ainda colidiu, que morar com padrinhos ou madrinhas que não tem nomes que assemelhasse aos nomes de escravos, significava de algum modo, para seus donos, perde-los como sua propriedade. (BARROS, 2002, *apud*, RIBEIRO, 2015, p.26)

De acordo com a autora, os filhos de escravos apenas herdavam o nome de seus descendentes, visto que, nos discursos da elite “as crianças negras, pardas e pobres que viviam no cotidiano de suas famílias não tinham direitos às heranças culturais de sociabilização educativa” (RIBEIRO, 2015, p.26). O princípio educativo continuava caracterizado aos interesses sociais, políticos e econômicos da elite brasileira.

Para um melhor entendimento sobre a educação da criança negra, é importante compreender que a ação da educação dos jesuítas no Brasil Colonial, antes da Abolição. Existiu um pequeno número de crianças negras que eram “educadas” por eles, pois, conforme Ribeiro (2015), brancos e índios eram privilegiados pela ação educacional jesuítica, que tinha o objetivo de convertê-los ao catolicismo e catequizá-los. Em contrapartida, em relação às crianças negras, segundo pesquisas de Bittar e Ferreira Junior (1999),

Os filhos dos escravos nascidos nas fazendas da Companhia de Jesus sofreram o processo de conversão ao cristianismo católico através da catequese, sentindo na pele a prática do sadismo pedagógico inerente ao projeto educacional produzido pelos jesuítas [...], estando sujeitos a castigos físicos aplicados nos colégios das primeiras letras organizados pelos padres inicianos no Brasil Colonial. (BITTAR; FERREIRA JUNIOR, 1999, *apud*, RIBEIRO, 2015, p.28).

Mesmo antes da Abolição, “a educação de crianças negras foi um fenômeno residual, ou seja, de resto” (BITTAR; FERREIRA JUNIOR, 1999, *apud*, RIBEIRO, 2015, p.27). Nas fazendas da Companhia de Jesus o cotidiano das crianças negras estava marcado pela violência, tanto física, quanto psicológica, pois, “devido ao fato de serem geradas por escravas, estavam sob a ordem de aculturação desenvolvida pela Igreja Católica (RIBEIRO, 2015, p.28).

Por isso, os pesquisadores ainda afirmavam que, sendo a maior parte da população no Brasil Colonial constituída por negros, “era evidente na maioria do povo brasileiro uma extensa exclusão dos negros nas escolas” (RIBEIRO, 2015, p.27). Portanto, é perceptível a pouca participação dos filhos de escravos nas instituições escolares.

Além do pequeno envolvimento dos filhos de escravos nas escolas, de acordo com Ribeiro (2015, p.25), “a hierarquização nas escolas estava totalmente presente nas relações entre a sujeitos da população e o público”. Os professores ao registrarem os alunos e

organizarem as listas da escola privilegiavam, primeiramente, os nomes dos alunos brancos, “os pardos, crioulos, pretos e entre outras denominações ficavam sempre em segundo e último plano” (RIBEIRO, 2015, p.25).

A partir desse conjunto de listas, revela-se, por parte dos professores, um comportamento de superioridade racista na aplicação pedagógica. Havia uma distinção de cor entre os alunos brancos e negros. As crianças por serem “pretas” eram desqualificadas e desprezadas (RIBEIRO, 2015, p.25). De certa forma, a educação da criança negra nas escolas era pejorativa.

Em Goiás, na perspectiva de Ribeiro (2015), a partir de documentos pesquisados entre 1871 a 1889 (período histórico relativo à normalização da Lei do Ventre Livre a Proclamação da República), como “pareceres, arquivos impressos e leis, crianças negras eram proibidas de serem matriculadas no ensino primário e secundário dos órgãos públicos, norma a qual, foi criada por autoridades legais, em 1884” (RIBEIRO, 2015, p.29). Assim, a realidade da criança negra na sociedade estava mergulhada em princípios racistas e discriminatórios, que acabavam por usurpar os direitos básicos e necessários de todo cidadão.

Segundo a autora, numericamente falando, somente algumas crianças negras começaram a ser recolhidas através da criação de dois institutos “Colônia Orfanológica Blasiana e a Companhia de Aprendizes Militares – ambas, voltadas unicamente, para a formação de mão de obra e formação militar” (RIBEIRO, 2015, p.29). A alfabetização era privilégio, especificamente, das crianças brancas, filhos de senhores da elite.

É importante destacar que, no século XIX, conforme Ribeiro (2015) e pesquisas de Silva (1975), a educação em Goiás:

Até a abolição, as matrículas abertas eram apenas franqueadas às pessoas livres. Ao lado dos escravos, também estavam impedidos de frequentar as escolas os portadores de moléstias contagiosas e os não vacinados. Ao lado dos brancos, os negros libertos, deveriam compor o contingente a povoar a sala de aula. No entanto, destituídos da mais elementar tradição escolar (...), o analfabetismo era natural no meio dos recém-libertos. (SILVA, 1975 apud RIBEIRO, 2015, p.30)

Ao observar os diferentes momentos do processo educacional, entre o período histórico de 1871 a 1889, o autor expõe que, a criança negra sempre foi excluída das oportunidades de uma educação básica nas instituições escolares. O ato de aprender a ler e escrever com qualificação não faziam parte de seu cotidiano, cabendo-os apenas a classe média e a alta da sociedade vigente.

De certa forma, “os ‘moleques’, assim denominados pelos seus senhores, tiveram sua infância amputada, mesmo ao início da Lei de 1971” (ASSIS, 2001, p.38). Com sete a oito anos as crianças negras adentravam no universo dos adultos, deixando de ser crianças para serem educados para vários tipos de serviços, além de serem ingressados na lavoura:

Em famílias, que possuíam alguma coisa de seu, poderiam ser acompanhantes das crianças quando estas começassem a “andar fora” do mundo restrito da casa (...), ao sair para a cidade, como ir para a escola, eram acompanhadas de “vistoso jovem atrás”, o qual acabava por deixar que faltassem à escola, para caçar ninhos de pássaros ou arruasse à toa. (ASSIS, 2011, p.38)

Conforme o autor, os moleques também eram educados como aprendizes e alguns deles considerados, especialmente, como “crias” de estimação, as quais eram também responsáveis

De avisar que o almoço estava na mesa – abrir a porta para as visitas entrarem – ajudar o senhor a vestir-se – ser acompanhantes de viagens das senhoras – acompanhar os banhos de mar de sinhá-moça – ser bom nadador – apanhar frutas para os filhos de senhores nos pomares – escovar a bota do patrão – acordar o senhor na hora certa e levar um anúncio para ser publicado em jornais. (ASSIS, 2001 p.38)

De acordo com Mott; Neves; Venâncio (1988), os negrinhos ainda tinham a obrigação de divertirem seus donos e visitas, tocando instrumentos e dançando. Para eles, “eram um dos poucos momentos em que se divertiam, porém, nos cultos religiosos, também eram responsáveis por segurar alguns objetos” (MOTT; NEVES; VENANCIO, 1988, p.22). Todavia, os autores observam que os filhos de escravas, desde cinco a seis anos, viviam sob a opressão violenta dos escravistas, que os domavam a chicotadas, sendo obrigados a habituar-se a rigidez de trabalhos exaustivos diários, deixando para trás a essência do que é ser criança.

Diante destas inquietações, vários estudos apontam para o não-respeito a favor da criança negra como um ser humano. Sua representação histórica de identidade étnica nos diversos tempos e espaços fora negligenciada e alguns estereótipos social e cultural foram criados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho, cuja fonte foi o conto literário “Negrinha”, de Monteiro Lobato (1982), entende-se que os objetivos propostos foram alcançados, no que diz respeito a discussão sobre o cotidiano, representação e o papel da criança negra após a libertação dos escravos. Sobretudo a ênfase à Lei do Ventre Livre de 1871, conforme a qual as crianças recém-nascidas, supostamente, nasciam “livres”.

Neste sentido, buscou-se através desta pesquisa apresentar pontos característicos da exploração do trabalho e dominação dos senhores escravocratas sobre as crianças negras cativas e “livres” após as leis abolicionistas de 1871 e 1888, as quais ainda viviam como se fossem mercadorias e propriedades privadas dos senhores escravistas.

O primeiro passo do trabalho foi identificar estudos recentes sobre como a historiografia examina exaustivamente realidades da criança negra após a “libertação dos escravos”, que até séculos atrás eram marginalizadas pela análise histórica, evidenciando novos pontos de vistas sobre o cativo e “liberdade”, submergidas às relações de dominação da sociedade escravista. Nesse sentido, Fonseca (2011) nos lembra que:

A criança cativa por ser um dos seres mais marginalizados dentro do mundo da escravidão, há uma dificuldade de encontrar fontes documentais que expressem o testemunho destes indivíduos acerca dos processos históricos relativos à escravidão. Segundo o autor quando se trata de escravos adultos é sempre possível contar com documentos históricos que, de alguma forma, revelam seus modos de ação (documentos que tratam de fuga, de venda, de rebeliões, de crimes, etc.), mas o mesmo não se verifica em relação às crianças escravas. (FONSECA, 2011, p.235).

Dessa forma, no primeiro capítulo discutiu-se como que a Historiografia Brasileira trata a questão das crianças negras no Brasil no final do século XIX, pós a assinatura da Lei Áurea em 1888, as quais continuaram representando um importante papel para a manutenção da escravidão e da reprodução interna da sociedade escravista. No segundo capítulo buscou-se investigar o papel desempenhado pelas crianças negras na sociedade após a libertação dos escravos, seu cotidiano, incluindo-as também no campo da educação, a partir do conto literário “Negrinha” de Monteiro Lobato (1982).

De acordo com a visão de vários autores, não só na sociedade, mas dentro do mundo da escravidão, a criança negra era um dos seres mais excluídos da sociedade. O cotidiano delas estava marcado pela violência física e psicológica, devido ao fato de serem geradas por escravas e terem a cor da pele preta. Segundo análise de Fonseca (2011):

Todo o processo em torno dos debates sobre a emancipação das crianças nascidas de mulheres escravas comporta um duplo significado, pois, de um lado, demonstrou a importância que se atribuía à educação como instrumento disciplinar responsável pela formação dos novos sujeitos a serem introduzidos na sociedade como seres livres e, de outro, estabeleceu uma crítica contundente ao modelo de educação responsável pela formação dos trabalhadores escravizados. (FONCECA, 2011, p.234).

O fim da escravidão que, antes era legalmente permitida, deveria realmente significar um marco na história das conquistas do ser humano. Porém, apesar de sucessivas tentativas de leis estratégicas, como a Lei de 1871 e a Lei de 1888, não é possível avaliar com precisão a extensão dos danos causados pela prática de trabalho escravo infantil no Brasil.

A conclusão desta pesquisa é que as crianças negras foram submetidas ao controle e domínio da classe escravocrata após a Abolição, que as inseriu na lógica do trabalho servil, mesmo sendo num momento de transformações políticas, econômicas e sociais. Portanto, as legislações vigentes não alterou a relação entre o liberto e seu senhor, pois ainda continuou subsistindo, habitando e perpassando por vários séculos, sendo exatamente úteis a boa camada da sociedade brasileira.

O desenvolvimento deste trabalho “Marcadas pelo Medo: O Cotidiano das Crianças Negras Após a Libertação dos Escravos a Partir do Conto Negrinha de Monteiro Lobato (1888-1920)” permitiu articular muitos conhecimentos e, ao mesmo tempo, incentivou na construção de futuras problemáticas para a realização de outras pesquisas científicas, o que permite novas possibilidades que não foram aqui desenvolvidas.

**LISTA DE FONTE**

LOBATO, Monteiro. **Negrinha**. 22<sup>a</sup> edição. São Paulo: Brasiliense, 1982.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Tema, meta, metáfora: porque a historiografia teme e treme diante da literatura. In: **LINGUAGEM – Estudos e Pesquisas**. Catalão-GO: UFG/Câmpus Catalão: vol. 17, n. 2. p. 17-41, jul./dez, 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/lep/article/view/32233>>. Acesso em 10/07/2016.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. “Negrinhos que por ahí andão’: crianças negras na escola no final do século XIX na cidade de São Paulo”. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2, 2002, Natal. Anais...Natal: UFRN, 2002.

BORGES, Valdeci Rezende. “História e Literatura: algumas considerações”. In: **Revista de Teoria da História**. Goiânia-GO: Universidade Federal de Goiás, ano 1, n. 3, junho/2010. Disponível em: <[http://www.historia.ufg.br/up/114/o/ARTIGO\\_\\_BORGES.pdf](http://www.historia.ufg.br/up/114/o/ARTIGO__BORGES.pdf)>. Acesso em 18/07/2016.

ENGERMAN, Stanley. A economia da escravidão. In: **Negros brasileiros – Ciência Hoje-Revista do CNPq**, Brasília, vol.8, nº 48, suplemento, 1988.

FAUSINO, Camila Carolina. **Negócios da escravidão: tráfico interno de escravos em Mariana, 1850-1886**. Dissertação (Mestrado em História) - Juiz de Fora-MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppghistoria/files/2009/12/Camila-Carolina-Flausino.pdf>>. Acesso em 10/09/2016.

FONSECA, Marcos Vinícius. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Minas Gerais: UFMG, nº. 4, jul./dez, 2002. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/249>>. Acesso em 11/09/2016.

FONSECA, Marcos Vinícius. A educação da criança escrava nos quadros da escravidão do escritor Joaquim Manoel de Macedo. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 231-251, jan./abr., 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 02/05/2017.

MOTT, M. L. B.; NEVES, M. de F.; VENÂNCIO, R. P. A escravidão e a criança negra. In: **Negros brasileiros - Ciência Hoje-Revista do CNPq**, Brasília, v. 8 n. 48, suplemento, 1988.

OLIVEIRA, Rafael Domingos. A criança negra escravizada no Brasil: aproximações teóricas, tramas historiográficas. In: **Revista Outras Fronteiras**. Cuiabá, vol. 1, n. 2, jul.-dez., 2014. Disponível em: <<http://ppghis.com/outrasfronteiras/index.php/outrasfronteiras/article/.../29>>. Acesso em 23/01/2017.

PORTELA, Daniela Fagundes. **Iniciativas de atendimentos para crianças negras na cidade de São Paulo, 1871-1888**. Dissertação (Mestrado em Educação) - São Paulo: USP, 2012.

RIBEIRO, Cristiane Maria; PEREIRA, Mariana Cunha (Org.). **Educação e relações étnico-raciais, silêncios e ações**. Goiânia: Editora UG, 2015.

RODRIGUES, Sergio Manoel. Literatura, opressão e preconceito: uma análise do conto Negrinha, de Monteiro Lobato. In: **Revista Matter**. UNIBR, ano 05, nº 10, vol. 01, 2015.

Disponível em: <<http://unibr.com.br/revistamatter/2014/12/03/literatura-opressao-e-preconceito-uma-analise-do-conto-negrinha-de-monteiro-lobato>>. Acesso em 15/08/2016.

TEIXEIRA, Maria Heloisa. **Meninos-dos-olhos do senhor: crianças escravas nas propriedades de Mariana (1850-1888)**. Anais do XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. Caxambú-MG, setembro 2004. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/site\\_eventos\\_abep/PDF/ABEP2004\\_108.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP2004_108.pdf)>. Acesso em 17/10/2016.

VAINFAS, Ronaldo. Sexo nefando e a inquisição. In: **Negros brasileiros** - Ciência Hoje-Revista do CNPq, Brasília, v. 8 n. 48, suplemento, 1988.