

Parte 1 - Relações raciais

Crianças negras nas imagens, imagens de crianças negras: infância e raça na iconografia do século XIX

Ione da Silva Jovino

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

JOVINO, IS. Crianças negras nas imagens, imagens de crianças negras: infância e raça na iconografia do século XIX. In: FERREIRA, AJ., org. *Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas* [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014, pp. 37-64. ISBN 978-85-7798-210-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

CRIANÇAS NEGRAS NAS IMAGENS, IMAGENS DE CRIANÇAS NEGRAS: INFÂNCIA E RAÇA NA ICONOGRAFIA DO SÉCULO XIX

Ione da Silva Jovino

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Criança, Infância, Raça, História e Iconografia

Se fosse sobre crianças de rua, ia ser tudo negra.

A frase acima foi dita por uma criança de aproximadamente oito anos, há alguns anos atrás. Ela reflete a insatisfação da criança diante de um programa de televisão para a qual ela se programou durante muitos dias para assistir. As chamadas conclamavam todas as crianças a participarem de um dia especial sobre as crianças no mundo, um dia internacional das crianças na televisão. Entre outras coisas, essa fala reflete o que muitas pesquisas na área de educação vêm apontando: a necessidade de que as crianças se reconheçam nas referências visuais que têm. Ao desprezar a diversidade étnico-racial com relação ao universo infantil, a programação fez com que uma criança se sentisse prejudicada em relação a sua própria imagem e analisasse que as imagens de crianças negras são usadas para ilustrar questões muito específicas, de preferência ligadas a mazelas sociais, mas não para fazer parte do prazer de um dia internacional das crianças na televisão.

Uma educação comprometida com a autoestima e autorrepresentação positiva das crianças, em especial das crianças negras¹, pode encontrar

1. Romão (2001) tem um ensaio sobre o tema no qual discute o papel da educação e sua relação com a autoestima da criança negra, ressaltando a importância da contextualização histórica do tema.

um caminho na discussão crítica dos discursos sobre as crianças por meio de imagens. Dentre os diversos caminhos que poderíamos tomar para isso, proponho a busca pela configuração dos discursos sobre as crianças negras por meio de imagens, com base em estudos sobre imagens de negras e negros no século XIX e em outros sobre o contexto histórico no qual foram produzidas tais imagens.

Para início de conversa, convém retomar a relação entre as imagens, a ideia de raça e como foi construída no século XIX, especialmente a partir do olhar europeu, oportunamente lembrada por Santos (2002). A autora aponta que tanto nas ciências quanto nas artes, a imagem do negro que é veiculada leva a crer numa inferioridade inata e irremediável. Sobre as imagens de pessoas negras produzidas no período, pode-se ressaltar que um dos registros preferenciais foi sobre as diferenças visíveis que caracterizavam a população de origem africana que vivia no Brasil da época.

Conforme Kossoy e Carneiro (2002), com a chegada da corte portuguesa em 1808, os portos do Brasil se abrem ao olhar estrangeiro. Esta é a época da chegada de naturalistas de diferentes nacionalidades, mas sempre homens, brancos e europeus. Estes já traziam consigo imagens pré-concebidas do que iriam registrar, portanto não apresentam imagens neutras.

Os relatos e imagens buscavam registrar as diferenças étnicas, por meio dos traços fisionômicos, cor da pele, sinais no rosto e até mesmo de caráter e temperamento. As marcas de propriedade ferradas na pele também aparecem nos registros como reveladoras de identidade, em especial como observado nas mulheres pelo modo com que ornaram o corpo com penteados e panos.

Essas imagens nos dão a ver muitas crianças em algumas situações. Mais comum que a presença das crianças nas imagens, é o silêncio sobre elas nas análises apresentadas, mesmo quando são apresentadas as fotos em que as mulheres negras trazem crianças amarradas às costas ou ao colo.

Desde os trabalhos de Mott (1979) e Mattoso (1988), poucas pesquisas enfocaram a criança e a infância negra no século XIX. Além disso, a maior parte da bibliografia sobre negras e negros na escravidão narra histórias de adultos, como se não existissem crianças ou fossem apenas apêndices.

A respeito de criança e infância, é importante salientar que estas são noções construídas histórica e socialmente, que mudam ao longo do

tempo e se encontram em permanente reelaboração. Do ponto de vista da sociologia da infância, a criança e a infância são construções produzidas a partir das práticas sociais e desta forma não podem ser vistas como únicas e universais, mas plurais: infâncias e crianças, e esta pluralidade, do ponto de vista de alguns autores, deve ser entendida enquanto uma multiplicidade que pode ser cartografada. Afasta-se, assim, da visão biológica que vê a criança como um corpo único, com características universais. Neste caso, temos a passagem de uma visão que pensa a criança para uma que vê uma criança: da criança única e universal para uma criança impessoal, singular e múltipla.

É possível trabalhar com imagens de crianças e com os indícios de infância, elementos da cultura atribuídos às crianças, levando em conta que os seres humanos transitam por duas linhas não excludentes: a infância como tempo cronológico e a infância como experiência de vida. A ideia de busca de indícios de infância está ligada ao conceito de “sentimento da infância”, com base no que foi definido por Ariès (1981). Para o autor, o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, mas corresponde à consciência da particularidade infantil, ou seja, ao que distingue essencialmente a criança do adulto ou do jovem.

Pensando na multiplicidade de usos das imagens contemporaneamente, como instrumentos de legitimação de uma memória negada, ou na manutenção de registros, um exemplo vem à tona: Müller (2008) mostra a partir de fotografias como a população negra se fez presente no contexto das escolas, seja pela presença de professoras e professores negros, seja pela presença de alunas e alunos negros na Primeira República (1889-1930). Ao mesmo tempo em que investiga essa presença, Müller (2008) também se questiona quanto ao apagamento simbólico de negros profissionais da educação entre os anos de 1889 e 1930.

Em outro caso, com outras circunstâncias e outra abordagem, Oliveira Silveira (2003), poeta, ativista e uma das grandes figuras dos movimentos sociais negros brasileiros, busca a historicidade do dia 20 de novembro como dia nacional da consciência negra, invocando as atividades do grupo Palmares, realizadas em Porto Alegre entre 1971 e 1977, em recortes de jornais e outros materiais de divulgação: cartazes, folders, filipetas e, sobretudo, fotografias. Oliveira constrói um texto conciso, curto e contundente sobre a mobilização, organização e construção de uma prática política não convencional, recuperando memórias postas às margens na

construção da história nacional. Por meio da história do grupo Palmares, foi possível ter mantido parte da história visual da luta negra no Rio Grande do Sul, legitimando um pioneirismo na organização do movimento negro e na construção dos significados do dia 20 de novembro.

Olhar as imagens separadas ou em conjunto, como texto, como objeto de significação e comunicação, como algo que é dado a ver e como arte pode ser um exercício de entender o que está dado a ver e o que não está. Como resultado da leitura de imagens como narrativas, buscando compreender quais discursos elas constroem, podemos, por exemplo, rever as já tão vistas imagens de Debret.

No estudo sobre imagens de crianças negras no século XIX (JOVINO, 2010), tivemos como objetivo analisar fontes iconográficas, considerando-as a partir de suas potencialidades como fontes históricas e documentais, classificando e estabelecendo ligações entre as mesmas e as práticas e saberes dos contextos em que foram produzidas. Tal relação busca garantir, conforme Gouvêa (2006), a historicidade da análise, para não criar um vazio entre a mesma e o contexto histórico em que foram produzidas as obras.

Cabe ressaltar que a pesquisa partiu do reconhecimento da existência de um sentimento sobre a infância, que segundo Ariès (1981), corresponde à consciência da particularidade infantil e da noção da raça como categorias analíticas importantes, e buscou configurar discursos sobre as crianças negras por meio das imagens, com base em estudos sobre imagens de negros no século XIX e outros sobre o contexto histórico no qual foram produzidas.

As imagens do século XIX, como as de Jean Baptiste Debret, ainda são impregnadas de visibilidades que precisam ser desconstruídas: a criança-macaco ou a criança-cachorrinho, que se alimenta dos restos embaixo da mesa do jantar e goza do mesmo “status” dos animais de estimação. Tais imagens são importantes pela ampla reprodução, seja em aberturas de novelas televisivas, ilustrações de livros didáticos ou em outras produções acadêmicas e artísticas pela constante referência a elas em estudos sobre o negro no século XIX e, principalmente, pelo fato de a representação das crianças passar quase despercebida pelas análises dessas imagens. Em parte delas, as crianças aparecem como parte do cenário do trabalho dos adultos: estão no chão de terreiros de café ou das salas de costura nas quais os olhares dos adultos ou das crianças maiores estão voltados para as atividades do trabalho; estão nas salas de jantar, enquanto as negras e negros adultos cuidam da

alimentação dos senhores, portanto trabalham; estão por ali sendo “mal acostumadas” com os restos do jantar, aprendendo, segundo Debret, a gulodice que os levaria, depois dos cinco ou seis anos, a “roubar as frutas do jardim” ou “disputar com pequenos animais domésticos os restos de comida”; estão ainda sob o cuidado de outras crianças, um pouco maiores.

Não só na contenda com animais domésticos por restos de comida a criança negra é desumanizada ou animalizada, mas também nas figuras disformes ou na proximidade com animais, e as imagens de Debret trazem essa comparação, isso quando ele não unifica crianças negras e animais textualmente, como na descrição das pranchas *Jantar brasileiro*, nas quais apresenta os negrinhos que distraem a senhora em substituição aos “doguezinhas já quase desaparecidos na Europa”, ou em *Uma senhora brasileira em seu lar*, na qual escreve sobre “dois negrinhos, apenas em idade de engatinhar e que gozam [...] dos mesmos privilégios do pequeno macaco” (DEBRET, 1989, p. 53).

Tais imagens fixaram uma forma hegemônica de projeção da escravidão, ou seja, quando imagetivamente pensamos na escravidão, concebemos quase sempre aprisionados por essas imagens. Sendo assim, uma das contribuições deste trabalho é visibilizar maneiras pelas quais as crianças negras são dadas a ver por meio dessas imagens e, ao mesmo tempo, fazer esforço para fugir da maneira iconográfica pela qual as crianças negras são representadas na escravidão.

Esse processo de desconstrução e reconstrução somente é possível na medida em que se ampara em metodologias e recursos que advêm de áreas como a semiótica, a antropologia visual, a *história* cultural, dentre outras. A interface, entre diversas áreas, tornou possível o desafio de uma educadora compreender no tempo, diacrônica e sincronicamente, essas imagens como narrativa da história da infância negra no século XIX.

Todavia, Ariès trabalhou com uma determinada classe social, o que nos leva a considerar outros autores para justificar a busca de um “sentimento da infância negra”. Por exemplo, para Sarmento e Pinto (1997), nos estudos sobre crianças e infâncias os fatores de hetero e homogeneidade devem ser evidenciados. Para os autores, mais que uma distinção conceitual e terminológica, redundância ou sutileza analítica, evidenciar tais fatores é uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos e de investigação.

Ressaltam os autores que, além das diferenças individuais, o principal fator de heterogeneidade é revelado pelas condições sociais, sejam elas de classe, étnico-raciais, de gênero ou culturais. Todavia, para os autores, a atenção aos fatores de heterogeneidade não podem ocultar os de homogeneidade. Com respeito às diferenças, este aspecto é o que contribui para a construção da infância como categoria social que se define pela idade e por fatores transversais às condições sociais, que permitem pensar na infância como categoria social que se distingue de outros grupos e categorias sociais ao mesmo tempo caracterizando-a como minoria. Tal perspectiva da infância, construída a partir dos anos de 1990 no domínio da sociologia da infância, aplica-se aqui para justificar o recorte etário e racial.

Criança, infância e escravidão no século XIX

Num primeiro momento da historiografia da escravidão brasileira, as interpretações economicistas obscureceram o conhecimento mais apurado das relações entre os próprios escravizados, assim como destes com os libertos e os brancos pobres. Salvo raríssimas exceções, não houve silêncio nem invisibilidade maior do que aquela que incidiu sobre as mulheres e as crianças escravizadas. Isso é comprovado por um dos trechos do pioneiro trabalho de Mattoso (1988, p.38), que comenta a dificuldade de trabalhar com as fontes, no caso de inventários post-mortem, que não deixam transparecer os aspectos da vida cotidiana, alegando haver um anonimato redutor na escravidão: “o que se pode dizer então das crianças escravas que são duplamente mudas e duplamente escravas?”

No entanto, essa historiografia conheceu mudanças significativas nas últimas décadas. Conforme Wissenbach (2002), pode-se destacar os enfoques interpretativos que consideram o escravizado como agente histórico, uma visão imprescindível para superar os pontos de vista tradicionais que insistiam na reificação e vitimização do cativo. Alguns artigos são importantes para a compreensão da mudança de perspectiva apontada por Wissenbach (2002), dentre eles o de Schwartz (2001), que apresenta um estudo bibliográfico sobre a historiografia da escravidão brasileira, identificando autores, obras e debates. O autor também destaca como obras temáticas mais gerais como, por exemplo, a *História das Crianças no Brasil*, “torna a escravatura parte essencial da história da infância no país” (SCHWARTZ, 2001, p. 56). Embora toda pesquisa tenha seus limites, seria pertinente ressaltar que dos duzentos e sessenta e seis textos listados,

citados e comentados por Schwartz (2001), apenas um faça referência à temática da infância.

Voltando para a perspectiva histórica sobre infância, o trabalho de Ariès (1981) nos mostra que aquilo que parecia um fenômeno natural e universal era resultado de uma construção paulatina das sociedades ocidentais modernas e contemporâneas. Segundo Pinto (1997, p.43):

[...] no sentido em que a entendemos hoje em dia, a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII, embora praticamente só nos últimos 150 anos adquira, de fato, expressão social, não só no plano da enunciação e dos princípios, como também, e sobretudo, no plano da prática social generalizada.

O uso de fontes iconográficas para os trabalhos sobre crianças e infâncias tem sido relevante para a constituição de um campo de estudos chamado história da infância. Especificamente sobre o trabalho com fotografias de crianças, Burke (2004) salienta que elas têm sido analisadas por historiadores sociais ocasionalmente, e que tem objetivado, acima de tudo, documentar a história da infância, ou, dito de outra forma, as mudanças nas visões que os adultos têm das crianças, pois a produção material e simbólica sempre é sobre e para a criança, mas nunca de sua autoria. A especificidade dos estudos sobre infância seria, então, o recolhimento e análise dessas produções.

Ao que tudo indica, um dos primeiros trabalhos que teve como tema a criança negra no século XIX foi o de Mott (1979), onde a autora analisa cerca de oitenta obras da chamada “literatura de viagens”, cujos autores estiveram no Rio de Janeiro entre 1800 e 1850, destacando “os dados referentes à situação da criança negra, seja como ‘mercadoria’ recém-importada da África, seja como fruto da reprodução da população já escravizada” (MOTT, 1979, p.37).

Nove anos mais tarde, Mattoso (1988) aponta ser o trabalho de Mott (1979) o único que ela conhecia sobre o tema². Apoiada em três perguntas chave: o que se pode dizer das crianças escravas; com que idade e de que forma deixam de ser crianças e passam a ser escravas; e o que é a infância para a criança escrava, Mattoso (1988) discute, entre outros

2. O texto de Mattoso (1988) foi republicado em Del Priore (1991). Nesta mesma obra também consta o trabalho de Lima e Venâncio que aborda a temática.

aspectos, as condições de nascimento, crescimento, sociabilidade, iniciação ao trabalho e aprendizado das leis da escravidão para os filhos das escravas nas últimas décadas da escravidão baiana.

Após 1850, em função do fim oficial do tráfico, a maioria dos escravizados era composta não de africanos recém-chegados, mas de filhos, netos, bisnetos e tetranetos daqueles vindos principalmente da África centro-ocidental antes da interdição continental imposta pela Inglaterra. A garantia de gerações subsequentes é a única maneira de assegurar o desenvolvimento humano de determinada sociedade. Nesse caso, podemos supor que escravidão e parentesco sejam instituições paradoxais, como propõe Meillassoux (1995).

Nesse contexto, a procriação dos escravizados passou a ter um caráter econômico que não existia antes de 1850. Não era rara a existência de senhores que mantinham amplo concubinato com mulheres negras e/ou que incentivavam a união entre seus escravizados como tentativa de controle da fecundidade das escravizadas por meio do incentivo à procriação, tendo como contrapartida a manumissão.

Não obstante, é possível verificar altas taxas de mortalidade infantil ao longo de todo século XIX. Como indicam alguns autores, o tratamento dispensado às crianças filhas de escravizados sofreu uma drástica mudança com a proibição definitiva do tráfico. Tal mudança se refere ao fato de que “as peças perdidas” não seriam mais facilmente repostas, então passa a haver uma preocupação com a higiene e a saúde das crianças escravizadas, chegando, em casos extremos, à publicação de cartilhas de prescrição de cuidados com as mesmas.

Sobre o que acabamos de dizer, alguns aspectos relevantes podem ser destacados a partir do trabalho de Marquese (2004). Em um dos capítulos, o autor analisa manuais elaborados no Brasil com prescrições de modos de lidar com a escravaria, comparando os manuais brasileiros e seu contexto de produção com outras produções nas Américas. Verifica-se o que viemos a afirmar na análise que o autor faz dos manuais prescritivos escritos no Brasil Império, entre os anos de 1820 a 1860, pinçando aquilo que diz respeito à vida das crianças.

Para citar um exemplo, o manual de Carlos Augusto Taunay, ex-major napoleônico e ex-integrante do exército brasileiro, apresentou, na visão de Marquese (2004), a reflexão mais sistemática sobre a gestão escravista

da primeira metade do século XIX. Seu grande objetivo era escrever sobre a conduta e disciplina dos escravos, fixando “princípios racionais para a administração dos cativos, passíveis de serem obedecidos em qualquer propriedade rural escravista no Brasil” (MARQUESE, 2004, p. 271).

Acreditando na suposta inferioridade da raça negra africana, e que a escravidão era um fardo mais pesado para os senhores que para os escravizados, Taunay apostava numa espécie de “pedagogia do medo” para impor uma férrea disciplina, à base de coação, a fim de obrigar “os pretos a dar conta da sua tarefa”. Taunay também refletiu sobre a família e a gravidez, bem como sobre a educação das crianças pequenas: por um lado, propunha que as grávidas e parturientes fossem tratadas com cuidado e deslocadas para trabalhos mais leves, por outro, se preocupava igualmente com o fruto desses ventres. Desdobrava-se a preocupação com o ventre e o recém-nascido na atenção com as crianças até por volta de dez anos de idade. Para Marquese (2004), Antônio Caetano da Fonseca apresentou um projeto articulado sobre essa questão, tratando da criação de escravos nascidos nas propriedades de acordo com os anseios dos seus senhores:

Assim, “no tempo da dentição”, por se tratar do “tempo crítico da infância”, toda atenção era necessária com a criança escrava: os maiores inimigos dos bebês, nessa etapa, as “lombrigas e diarreias”, precisavam ser controlados com óleo de rícino e com uma alimentação baseada em arroz, caldo de carne e mingau. Estando as crianças mais crescidas, as refeições passariam a ser feitas em comum, com supervisão constante do senhor; aliás, nesse momento era fundamental que o senhor começasse a demonstrar grande afabilidade pelas crianças escravas, para que as mesmas adquirissem certo amor pelo seu proprietário. (MARQUESE, 2004, p. 291).

É importante ressaltar que, para Fonseca, o fato de as crianças adquirirem “certo amor pelo seu proprietário” tinha dupla função: a primeira dizia respeito às próprias crianças e se relacionava com o exposto por Taunay – a criação de uma geração mais dócil e adaptável, menos revoltosa e mais obediente; a segunda dizia respeito a seus pais, que vendo seus filhos “bem tratados” e gozando da “simpatia” de seus senhores, lhes criava “amor, por uma simpática retribuição” e, portanto, seriam mais fiéis e obedientes (MARQUESE, 2004, p. 292).

A necessidade da instrução católica no cuidado com as crianças, juntamente com o restante das prescrições, denotavam o esforço para “crioulizar” os pequenos escravizados o mais rápido possível e diminuir seu potencial de rebeldia futura. Era corrente a crença de que os nascidos no Brasil, se fossem corretamente “educados”, seriam mais disciplinados que os africanos. Alguns dos viajantes trariam passagens em seus relatos que demonstrariam a tal docilidade das crianças:

[...] Algumas das meninas tinham um ar muito doce e cativante. Apesar de sua pele escura, havia tanto recato, delicadeza e cordura nos seus modos, que era impossível deixar de reconhecer que eram dotadas dos mesmos sentimentos e da mesma natureza das nossas filhas.

[...] Uma das coisas que me chamou atenção ali foi um grupo de meninos que pareciam ter formado uma espécie de sociedade. Tive a oportunidade de observar várias vezes, ao passar pelo local, que esse grupinho se reunia sempre junto a uma janela gradeada. Pareciam muito ligados uns aos outros e sua bela amizade nunca era perturbada por brigas; na verdade, o temperamento de uma criança negra é geralmente tão equilibrado que ela não é afetada por essas ligeiras e mórbidas sensações que frequentemente causam irritação e mau humor nas nossas crianças. (WALSH, 1985, p. 152).

Há que se salientar aqui uma controvérsia: alguns autores defendem a crença de que, durante a existência do tráfico transatlântico, existiria uma preferência por jovens e crianças justamente pela facilidade de adaptação e pelo menor potencial de rebeldia em comparação aos adultos ou crianças e jovens nascidos no Brasil. Mott (1979, p. 59) destaca, entre outros motivos, que a preferência por jovens e crianças era devida à “crença, geralmente difundida entre os senhores de escravos que os crioulos [...] eram menos dóceis e menos ativos”. Mattoso (1988, p. 43) coloca essa observação de Mott em nota de rodapé. Contudo, Mott (1979, p. 79) observa que a condição da criança africana não sofria muita distinção: ela era tratada pela condição de escrava, assim como a criança crioula, e que nos relatos de viajantes, quando alguma distinção era feita, seguia uma tendência em ressaltar “o aspecto ‘repugnante’ e ‘selvagem’ do africano recém-chegado em contraposição à ‘civilização’ dos escravizados há mais tempo e principalmente dos mulatos”.

Alguns autores falam sobre “certa boa vontade das proprietárias com as crias de suas escravas”, quanto a isso, observa-se os comentários de Debret sobre a gravura *O jantar brasileiro*:

No Rio, como em todas as outras cidades do Brasil, é costume, durante o tête-a-tête de um jantar conjugal, que o marido se ocupe silenciosamente com seus negócios e a mulher se distraia com os negrinhos, que substituem os doguezinhos, hoje quase completamente desaparecidos na Europa. Esses mulecotes, mimados até a idade de cinco ou seis anos, são em seguida, entregues à tirania dos outros escravos, que os domam a chicotadas e os habituam, assim, a compartilhar com eles das fadigas e dissabores do trabalho. Essas pobres crianças, revoltadas por não mais receberem das mãos carinhosas de suas donas manjares suculentos e doces, procuram compensar a falta roubando as frutas do jardim ou disputando aos animais domésticos os restos de comida que sua gulodice, repentinamente contrariada, leva a saborear com verdadeira sofreguidão. (DEBRET, 1989, p. 60).

Já no século XVII, Ariès (1981) observa que a presença de crianças junto aos adultos, especialmente na mesa, não era bem vista, pois se acreditava que essa mistura tornasse as crianças mimadas e mal educadas. O olhar de Debret, mesmo dois séculos depois, talvez ainda guarde resquícios deste “sentimento da infância” descrito por Ariès.

Para Mattoso (1988, p. 52) os pequenos entre zero e três anos gozavam do privilégio de acompanhar suas mães ou outras escravizadas. O período seguinte, até os sete ou oito anos, seria o de “iniciação aos comportamentos sociais no seu relacionamento com a sociedade dos senhores, mas também da comunidade escrava”. Depois dessa idade, começarão a prestar serviços regulares como carregar instrumentos e materiais de trabalho das lavadeiras, ganhadeiras³, e outras. Também será utilizado pelos senhores para carregadores de todo tipo de objetos, como mensageiros, pajens, etc. Até os doze anos, serão transformados em aprendizes de alfaiate, sapateiro, ferreiro, serviços domésticos e costureira.

3. Podiam ser tanto mulheres negras livres ou forras que se utilizavam dos espaços urbanos para vender produtos e serviços para seu sustento e de seus filhos ou parentes, quanto escravizadas obrigadas a dar a seus senhores uma quantia previamente combinada de seus ganhos, ficando o excedente para elas. Ver, dentre outros, SOARES, C. M. As ganhadeiras: mulheres e resistência negra em Salvador no século XIX. Afroasia. Salvador: UFBA. n.17, p.57-71, 1996.

A preparação da criança negra para o trabalho no universo da escravidão começava muito cedo. Desde muito pequenas, elas eram encarregadas de realizar pequenas tarefas domésticas, e no caso daqueles meninos, alguns serviços de rua também. Além disso, as imagens de Debret, bem como algumas fotografias, nos deixam ver os pequenos sempre próximos dos adultos negros no trabalho, o que indica que a educação para o trabalho apontada por Fonseca (2002) se daria também pela observação e pela convivência com os mais velhos durante seus afazeres.

Florentino e Góes (2005) apresentam um dos poucos trabalhos, posteriores aos de Mott (1979), Mattoso (1988), Lima e Venâncio (1991), em que criança e infância, escravizadas ou não, e crianças negras e suas modalidades de existência fazem parte do objetivo central das análises.

Os autores observam que desde muito cedo as crianças aprendiam que “o ingresso no mundo dos adultos se dava por outras passagens: em vez de rituais que exaltavam a fertilidade e a procriação, o paulatino adestramento no mundo do trabalho e da obediência ao senhor”, logo, aprenderiam a ser uma criança escrava (FLORENTINO; GÓES, 2005, p. 209).

O texto se refere privilegiadamente “às crianças que viveram e morreram nas áreas rurais do Rio de Janeiro” entre 1790 e 1830. Neste período, a população escrava representava metade dos habitantes rurais, sendo parte daqueles com idade maior que 15 anos formada por africanos falantes de línguas bantos.

As crianças representavam, em média, dois em cada três cativos. Nos plantéis que não eram renovados constantemente, podiam chegar a um terço ou até quase metade do total. Os autores mostram que não existia propriamente um mercado de crianças cativas, mesmo que algumas fossem compradas e vendidas, ou ainda doadas ao nascer, observam que estas operações não assumiam qualquer função estrutural para o sistema escravista. Os principais traços demográficos do universo infantil estariam relacionados à fecundidade das cativas e à mortalidade infantil (FLORENTINO; GÓES, 2005, p. 211).

Os autores ressaltam que as crianças, ao escaparem “da morte prematura iam, aparentemente, perdendo os pais”. Antes de um ano de idade, uma em cada dez crianças já não possuía pai e mãe anotados nos inventários. Aos cinco anos, metade parecia ser completamente órfã, e aos onze, o número aumentava para oito em cada dez. Mas não somente a perda

dos pais caracterizaria este quadro, como também a doação de crianças a filhos e parentes no batismo, embora não significassem necessariamente o definitivo rompimento da convivência entre pais e filhos, também figurava entre os motivos para que as crianças ficassem sem os pais, mas esta face da história não se pôde apreender pelos inventários. Outro motivo poderia ser a alforria de cativos sem que isso implicasse na alforria dos filhos.

No lado contrário dessa face da infância escrava, encontram-se dados sobre pequenas propriedades nas quais a escravaria era formada apenas, ou majoritariamente, por crianças. Citam como exemplo o caso de Tomás Gonçalves da Silva, que possuía um plantel de 24 escravos, dos quais 16 eram crianças (FLORENTINO; GÓES, 2005, p. 214).

Entretanto, Florentino e Góes (2005) ressaltam que as crianças sobreviventes não ficavam sozinhas: o batismo era uma das formas de criação de rede de relações sociais escravas, em especial do tipo parental, que protegeriam essas crianças. Segundo os autores, os laços de compadrio uniam principalmente escravizados, e era um costume entre eles no Rio de Janeiro, tanto nas áreas rurais quanto urbanas. Inclusive, como se pôde observar em Inhaúma, unia escravos e plantéis diferentes.

[...] em propriedade longe do mercado escravo há pelo menos vinte anos, onde não raro mais de 90% da escravaria possuía parentes, ele com certeza seria irmão, primo, sobrinho ou neto de alguém. Em qualquer circunstância, porém, teria a criança já uma “tia” ou um “tio”, mesmo que não consanguíneos. Um padrinho (e, muito frequentemente, uma madrinha), com certeza, os pais já lhe haviam providenciado logo pelo nascimento. (FLORENTINO; GÓES, 2005, p. 215).

Mattoso (1988) encontrou testamentos em que madrinhas e padrinhos libertam seus afilhados e afilhadas, ou deixam-lhes herança em dinheiro, joias e também escravos. Sobre o apadrinhamento, observa Mattoso:

Nascido, o escravo nenê é batizado sem muita demora. A escolha do padrinho e da madrinha é o resultado de estratégias de promoção social bastante parecidas àquelas encontradas entre os livres e libertos, porque

a responsabilidade dos padrinhos perante a criança alarga-se também à mãe desta, que se tornará comadre. O compadrio consolida e estende os indispensáveis laços de solidariedade que permitem aos escravos sobreviver no meio de uma sociedade hostil e, às vezes, se libertar. (MATTOSO, 1988, p.51-52).

Florentino e Góes (2005) asseguram que, mesmo não sendo fácil que a criança escrava ficasse “insuportavelmente só”, pois os escravos adultos “inventavam meios de, com o material disponível, fincar vigas de uma vida comunitária e cooperativa”, não é possível avaliar em que medida “esse empenho cativo protegia as crianças, especialmente considerando que a aceleração do tráfico de africanos tornava mais efêmeras as normas e mais instável a vida da comunidade” (FLORENTINO; GÓES, 2005, p. 217). Perguntam-se os autores, além dos limites de alcance das redes sociais e parentais, sobre os limites do suportável para a criança escrava. Considerando as indagações insolúveis, alegam que: “Talvez nos movimentados cruzamentos das grandes metrópoles brasileiras de hoje se encontrem algumas respostas – eles estão apinhados de crianças, quase sempre negras”.

Lima e Venâncio (1991) apontam que o abandono de crianças pretas triplicou e o de pardas dobrou entre os anos de 1864 a 1881. Tal prática é relacionada diretamente à promulgação da Lei do Ventre Livre em 1871 e ao fato de que seria mais interessante e lucrativo para os senhores alugarem as mulheres escravizadas como amas de leite a esperar oito anos para receber a indenização pela entrega dos ingênuos, contando-se, inclusive, com o risco de poder aproveitar apenas metade das crianças para o trabalho, devido às altas taxas de mortalidade da época.

O caminho para a transformação da criança escrava num adulto escravo, embora relativamente curto, não era fácil. Florentino e Góes (2005, p.217) falam desse processo, comparando-o ao “tormento da cana de açúcar – batida, torcida, cortada em pedaços, arrastada, moída, espremida e fervida”. Era assim, asseveram os autores, que se criava uma criança escrava: “havia de ser batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos”. Por volta dos doze anos de idade este processo estava se concluindo. Nos inventários, os autores puderam perceber que nesta idade os meninos e meninas começavam a trazer a profissão no sobrenome: Chico roça, João pastor, Ana mucama.

Alguns haviam começado muito cedo. O pequeno Gastão, por exemplo, aos quatro anos já desempenhava tarefas domésticas leves na fazenda de José de Araújo Rangel. Gastão nem bem se pusera de pé e já tinha um senhor. Manoel, aos oito anos, já pastoreava o gado da fazenda de Guaxindiba, pertencente à baronesa de Macaé. E de Rosa, escrava de Josefa Maria Viana, aos 11 anos de idade dizia-se ser costureira. Aos 14 anos, era-se um adulto completo. (FLORENTINO; GÓES, 2005, p. 217).

O aprendizado dos ofícios e tarefas se refletia no preço da criança escrava. Por volta dos quatro anos, com o alto índice de mortalidade, não era muito lucrativo vender crianças, porém, “ao iniciar-se no servir, lavar, passar, engomar, remendar roupas, reparar sapatos, trabalhar em madeira, pastorear e mesmo em tarefas próprias do eito, o preço crescia” (FLORENTINO; GÓES, 2005, p. 218). O valor de uma criança de quatro anos poderia dobrar aos onze anos. Tal fato também foi comentado por Debret na descrição da prancha *Uma senhora brasileira em seu lar*:

Avança do mesmo lado um moleque, com um enorme copo de água. [...] Os dois negrinhos, apenas em idade de engatinhar e que gozam, no quarto da dona da casa, dos privilégios do pequeno macaco, experimentam suas forças na esteira da criada. Esta pequena população nascente, fruto da escravidão, torna-se ao nascer um objeto de especulação lucrativa para o proprietário e é considerado no inventário um imóvel⁴. (DEBRET, 1989, p. 53).

Os autores afirmam ainda que o “adestramento” também se fazia pelo suplício. Mas este não era o do espetáculo, reservado aos adultos, mas “o suplício do dia-a-dia, feito de pequenas humilhações e grandes agravos”. Lembrando que o suplício se dava inclusive pelas brincadeiras, aponta-se que “o quadro não pintado por Debret, mas descrito por Machado de Assis na literatura, não é difícil de ser imaginado”: “a criança negra arqueada pelo peso de um pequeno escravocrata”. Afirma-se, ainda, que a vida das crianças escravas muito próximas à família do senhor era muito difícil: “O nhonhô, afinal, matriculado na mesma escola da escravidão, estava

4. Na realidade, escravo era um bem semovente, a quem a lei se referia como “coisa animada”.

a aprender sobre a utilidade de bofetadas e humilhações” (FLORENTINO; GÓES, 2005, p. 219).

A literatura ficcional do século XIX nos oferece alguns exemplos do exposto acima sobre os suplícios da vida cotidiana enfrentados pelas crianças negras próximas dos senhores: “[...] o encargo da mucama era ainda mais pesado: ela tinha como dever comer o mais depressa possível os confeitos e amêndoas, para esvaziar as caixinhas, que Adélia destinava às roupas das bonecas” (ALENCAR, 1871, p. 32).⁵

Porém, as que estavam mais afastadas do contato senhorial, não encontrariam destino muito diferente, ainda que as fontes sobre elas sejam mais lacônicas, não parece difícil imaginar o quanto aprendiam pelo tratamento dispensado a seus pais se ainda tivessem a eles ou a seus parentes. Também encontramos exemplos desta forma de suplício na literatura ficcional da época:

Estendida por terra, com os pés no tronco, cabeça raspada e mãos amarradas para trás, permanecia Domingas, completamente nua e com as partes genitais queimadas a ferro em brasa. Ao lado o filhinho de três anos, gritava como um possesso, tentando abraçá-la, e, de cada vez que ele se aproximava da mãe, dois negros, à ordem de Quitéria, desviavam o relho das costas da escrava para dardejá-lo contra a criança. (AZEVEDO, 1994, p. 43)⁶.

Por fim, os autores salientam dois aspectos: o primeiro diz respeito ao fato de a infância escravizada ser marca crucial do escravo crioulo; o segundo que a criança escrava era cria da escravidão, mas também era filha dos escravos. Sobre o primeiro, observam que o fato de ter nascido no Brasil oferecia aos crioulos adultos um “lugar privilegiado na hierarquia que organizava a vida da escravaria”, mas ao mesmo tempo os tornava mais “impacientes” em relação à condição de escravos, os quais seriam, segundo os autores, os efeitos mais visíveis de uma infância escrava. Sobre o segundo, enfatizando que este seja mais difícil de conhecer, ressaltam que os escravos fizeram do catolicismo o mesmo que faziam com a cana e foram nisto eficientes, ou seja, em “bater, torcer, cortar em pedaços, arrastar,

5. A obra publicada em 1871 faz parte da série de romances regionalistas do autor publicadas no Brasil durante o período literário denominado Romantismo. (*O tronco do ipê*, disponível em: www.brasiliana.usp.br, acesso em agosto de 2011).

6. A obra de 1881 marca o início do período literário denominado Naturalismo no Brasil.

moer, espremer e ferver o catolicismo, de modo a reinventar o mundo da maneira possível”.

Dito de outra maneira, uma das formas de reinventar a própria vida dentro do sistema escravista e de poder criar laços parentais seria por meio do catolicismo, e as crianças seriam desde muito cedo iniciadas nessas práticas religiosas católicas, reinventadas do ponto de vista de negras e negros. Debret ainda ressalta a importância de negros livres idosos, falantes de diversas línguas africanas, para “acelerar os progressos dos novos catecúmenos” (DEBRET, 2001, p. 24).

Em seu estudo sobre a vida dos escravos no Rio de Janeiro oitocentista, Karasch (2000, p.193) aponta a existência de uma cultura afro-carioca “forjada a partir das muitas tradições culturais da primeira metade do século XIX” que continua, conforme a autora, “a dar forma ao Rio contemporâneo”.

Dentre os aspectos culturais que a autora procura ressaltar, está a questão dos usos da língua. A conservação da língua de origem era um dos aspectos mais importantes da vida dos escravizados longe de seus donos, e a cidade do Rio, antes de 1850, era um rico “museu” de línguas faladas em toda a África. Dos vários aspectos do uso da língua abordados, podemos destacar: como seria de interesse dos africanos aprender português porque isto lhes facilitaria a fuga; os modos como misturavam o português com suas próprias línguas criando falares outros; e que havia um número surpreendente de escravos e libertos alfabetizados.

Porém, havia um esforço muito grande dos donos de novos escravos africanos para que os mesmos falassem rapidamente, e somente, o português.

Mediante ameaças e violência física, transformavam os escravos boçais em criados falantes de português – pelo menos superficialmente. Porém, um motivo para a aparente “facilidade” com que muitos africanos aprendiam o português era porque ainda eram crianças e adolescentes quando chegavam à cidade. Os menores, de cinco ou seis anos, dominavam a língua com maior facilidade; os anúncios de jornais que fornecem a idade e informação de língua revelam quão fluentes os jovens africanos ficavam depois de um breve período de tempo. Por exemplo, o fugitivo Simão Ganguela, com cerca de dez anos de idade, era capaz de falar português muito bem depois de apenas sete ou oito meses vivendo com seu senhor. (KARASCH, 2000, p. 293-294).

Destacamos aqui os usos da língua pois a autora salienta que as crianças entre seis e dez anos tinham papel fundamental na socialização dos adultos. Os escravizados recém chegados eram ensinados pelas crianças que sabiam português e outras línguas africanas.

Outra questão sobre as crianças apontada por Karasch (2000) é sobre a escolarização. A autora mostra um censo do Rio de Janeiro de 1884, o qual registra a presença de 152 menores pardos livres e oito negros livres nas escolas, embora não identifique o nível educacional. Traz ainda algumas curiosidades:

Em 1810, o capitão de um navio negreiro relatou que um de seus passageiros não era escravo, mas o filho pequeno (cerca de sete anos de idade) de um dignitário de Cabinda que confiara o menino ao capitão para que o levasse para o Rio de Janeiro a fim de ser educado. Na mesma época, d. João VI ordenou que cada uma das colônias africanas mandasse dois meninos ao Rio para serem treinados em prática cirúrgica, de tal forma que pudessem retornar à África e cuidar de seu povo. Em consequência, Gonçalves dos Santos relatou que quatro deles tinham chegado ao Rio - dois de Angola, um de São Tome e um da ilha do Príncipe. Deveriam receber seu treinamento no Hospital Militar Real, à custa da Coroa. Pelo menos uma menina, Maria Constantina, de Angola, estava sendo educada no Rio em 1844. (KARASCH, 2000, p. 296-297).

A presença de crianças na escola era muito pequena e não é provável que o maior meio de alfabetização dos negros fosse a escola formal. Karasch apresenta algumas hipóteses, dentre elas, a de que os escravizados negros, crianças e adultos, podiam aprender por acompanharem seus donos nas aulas, fossem elas na escola ou particulares. Em outros casos, os senhores, conforme seus interesses econômicos, poderiam providenciar esse aprendizado. Conforme a função que os escravos devessem exercer, era interessante que pudessem ler e escrever. O comércio urbano necessitava das habilidades de leitura e escrita e também de conhecimentos de matemática.

Wissenbach (2002) busca considerar a existência de escravos alfabetizados e averiguar os usos e sentidos da escrita entre eles. Apoiada em Demartini (2001), a autora faz alusão aos processos voluntários de aprendizado da leitura entre crianças de diferentes estratos sociais, observando que muitas delas haviam sido introduzidas ao mundo da leitura por suas

babás, geralmente ex-escravas, ou ainda por filhos de escravos, companheiros das crianças brancas em seus jogos infantis.

A escravidão produzia uma ruptura radical, mas nem por isso absoluta, nas culturas dos escravizados de primeira geração. Pelo registro de alguns viajantes, pode-se conhecer o fato de que as crianças eram “educadas”, ou ao menos apreendiam as regras básicas de uma existência limitada pela origem, num ambiente bilíngue, conforme se pode ver em Karasch (2000). Normalmente, elas eram inseridas nas práticas da língua imposta pelo mundo hegemônico dos senhores enquanto acessavam o linguajar falado nas senzalas, nos becos, nos mercados, nas bicas, nos lavadouros e nas zonas portuárias. Essa linguagem do cotidiano não era outra senão a expressa em línguas Quimbundo, Jeje, Iorubá ou qualquer outra do tronco linguístico Níger-Congo ou, mais especificamente, do subgrupo Banto.

Alguns trabalhos como os de Robert Slenes, por exemplo, vêm demonstrando o compartilhamento do quadro linguístico, o que certamente possibilitava aos mesmos o estabelecimento de novos laços culturais entre si na situação de cativo. Certamente esses laços facultavam aos escravos intensas comunicações nas senzalas que escapavam ao controle senhorial, abrindo caminho e criando canais extremamente propícios à elaboração de estratégias de resistência contra a instituição, conforme observou Marquese (2004, p. 294-295).

As afirmações acima reverberam uma das funções importantes para aqueles que estudam a criança e a infância: a função mediadora que a criança desempenha nas relações sociais, fazendo-a protagonista nesse espaço uma vez que ocupa a função de colmatar relações. Ao transitar entre a senzala e a casa grande, entre a casa e a rua, ou até entre as línguas, preenchia espaços não só linguísticos, mas também socioculturais. Demartini (2001) chega a considerar a possibilidade das crianças brancas serem introduzidas nas práticas de leitura pelos negros e seus filhos no final do século XIX, e que:

[...] a vontade de aprender a ler da criança branca estivesse ligada às relações de amizade com crianças negras e o papel de alfabetizadores que muitos negros desempenharam em várias famílias, sem que lhes tivessem sido reconhecida esta função. (DEMARTINI, 2001, p. 138).

Buscando um sentimento de infância negra

Entretanto, um exemplo de outras imagens são os retratos de crianças negras produzidos pelo fotógrafo Augusto Militão de Azevedo. Neles podemos ver crianças bem vestidas e penteadas, portando joias e acessórios, posando para cenas em cenários montados em estúdio. Nestes retratos a ênfase está nas pessoas, não em suas funções, como ocorre em outros conjuntos de fotografias do século XIX. Isto demonstra que se trata de pessoas com algum poder aquisitivo, que podiam atender a alguns padrões sociais como recorrer ao suporte moderno para fixar uma memória de si e de seus descendentes.

Chamo as imagens de construções narrativas como representação gráfica, que, como a literatura, não são literais, todavia como conjunto constroem uma linguagem visual sobre a figura dos negros e das crianças, tanto das que são recorrentes quanto das que não são vistas. Lima (2007, p.133) aponta que as cenas pintadas por Debret “são, na realidade, imagens literárias que muito devem à sua formação artística, responsável por sua habilidade em observar, registrar e compor”.

Fotografias e gravuras não são vistas aqui como imagens homogêneas e nem do mesmo tipo, pois usam suportes técnicos e têm possibilidades de reprodução muito diferentes⁷. Porém, alguns aspectos da fotografia, como dados de comunicação do real que a pintura e a gravura não teriam, podem aqui ser unidos pela preocupação de Debret com a “elaboração de um discurso histórico sobre o Brasil e com a fidelidade de seu testemunho/ relato para com a verdade dos fatos que apresenta”, conforme assevera Lima (2007, p.128).

Observa-se que fotografia também é uma representação – passa por escolhas e processos que decidem o resultado. Houve preocupação com estes aspectos e a abordagem aconteceu a partir de aspectos de continuidade e descontinuidade das imagens: foco no mundo dos adultos, espaço do “entre”, universo aristocrático, imponência das posses dos senhores de escravos e demonstração de poder. Uma coisa eram as imagens dos

7. No caso das gravuras de Debret, por exemplo, a litográfica, meio de reprodução, ocasionava várias alterações na imagem quando de sua impressão. “Geralmente, o que ocorria durante esse processo era a definição de outra imagem, muitas vezes fruto da interferência do próprio artista, mas também do trabalho de artífices que se habilitavam para tal. O trabalho de transferência da imagem, fosse ela desenho ou aquarela, para a litogravura implicava opções estéticas que eram, de certa forma, determinadas pela intenção da publicação” (LIMA, 2007, p. 147).

fazendeiros, das classes abastadas, ricos fotografando seus escravos, outra coisa as fotografias dos escravizados, livres e libertos. Procurei dialogar com as marcas de uma interpretação pela passividade, de que os fotografados eram passivos, desvinculando-me dessa perspectiva, a partir do levantamento daquilo que as imagens davam a ver.

No caso da leitura das imagens de Debret, a mesma esteve diretamente ancorada na bibliografia, seja sobre escravidão, seja sobre história da criança e da infância. Junte-se a isso o fato de as pranchas de Debret também conterem descrições das cenas representadas, o que de certa forma confere a elas um caráter de verdade. O texto escrito serve como ancoragem para imprimir às imagens um efeito de realidade ou de referente. Talvez, neste caso, discurso-imagem e discurso-escrito sirvam de argumento de autoridade um ao outro, validando-se mutuamente, de forma que o sentido produzido por ambos seja o de cópia do real.

De modo geral, estas imagens também confirmam alguns estudos europeus sobre iconografia da idade média e dos séculos XVII a XIX com crianças, como o de Ariès (1981) ou o de Chalmel (2004). Nestes trabalhos, muito se ressaltou das imagens de crianças muito próximas ou parecidas com adultos, no caso de retratos pintados. Aqui, a proximidade se dá especialmente pelo vestuário. Mesmo considerando que adultos e crianças estejam posando em seus melhores trajes, os modos com que se vestem acabam por proporcionar uma espécie de indiferenciação etária, marcada apenas pela diferença de tamanho. Isto vale também para as representações da escravidão, nas quais as quitandeiras e pequenos vendedores, igualados pelo trabalho, diferenciam-se pela estatura.

O cuidado com as crianças, em especial as recém-nascidas, bem como com suas mães foi alvo de discursos e práticas do sistema escravista, conforme observado a partir de Marquese (2004), no trabalho com os manuais dos agricultores. Apesar disso, é fato que nem todas as mães podiam estar perto dos filhos ou levá-los consigo. Pardal (2005) descreve uma invenção de um fazendeiro do Maranhão que obrigava as escravizadas a deixarem seus filhos, crianças ainda em fase de amamentação, no tejupado – buraco cavado na terra, onde a criança era colocada até a metade do corpo (PARDAL, 2005, p.53).

Caso consideremos a presença de brinquedos ou do brincar como um sinal de infância, esta será uma imagem quase não vista em relação

às crianças negras no século XIX, sendo que nos retratos essa ausência é ainda maior.

Embora continue observando que além do tamanho, crianças e adultos também se diferem ou se igualam nos tipos de tarefas que realizam e que, ainda que não tenham idade para realizar trabalhos, as crianças pequenas estejam às costas de suas mães para que estas tenham as mãos livres para os afazeres, passamos a aventar outras leituras desses sinais de infância negra.

Consideramos que essa seja uma prática cultural africana (e indígena), mesmo dentro da escravidão, o que revela uma preocupação específica com a criança pequena sendo, portanto, reveladora de uma especificidade e uma particularidade de sentimento de infância negra. Quando não estão no colo, muitas crianças fazem parte das cenas reproduzidas, tanto por Debret quanto por muitos fotógrafos do século XIX. São imagens de crianças com adultos que trabalham e que também revelam um modo de estar com as crianças, um modo específico de cuidar as crianças, ao mesmo tempo em que se cumprem os afazeres.

Essa forma de cuidar não aparta a criança da rotina dos adultos, pelo contrário, trazer a criança para o seu cotidiano cria a possibilidade de interagir com ela e resguardá-la. Cria uma comunidade em torno dela para que não se perca ou se machuque, ao mesmo tempo em que é educada. Perto da mãe ou de outros adultos, ela aprende formas de resistir, de falar, de cantar, de calar, de trabalhar e de sobreviver. Uma roda de jongo, na qual crianças, adultos e jovens podem participar, também pode revelar resquícios dessa prática.

Não perdendo de vista que se trata de um contexto de práticas escravistas, é possível pensar como mulheres e homens escravizados, mas sobretudo mulheres, conseguiram imprimir um jeito africano de cuidar de suas crianças, criando comunidades em torno delas. Por exemplo, Somé (2007), pertencente ao povo Dagara, de Burkina Faso, relata que:

Quando você tem um filho, por exemplo, não é só seu, é filho da comunidade. Do nascimento em diante, a mãe não é a única responsável pela criança. Qualquer outra pessoa pode alimentar e cuidar da criança. Se outra mulher tiver um bebê, ela pode dar de mamar a qualquer criança. Não há o menor problema. (SOMÉ, 2007, p. 42).

Clavert (2009), ao apresentar a descrição do rito Iromb, uma celebração de iniciação e passagem da adolescência, presente na cultura wongo, da República Democrática do Congo, nos remete aos sentidos de uma educação tradicional negro-africana, a qual pressupõe a participação da criança nas atividades e celebrações dos adultos:

Durante a sua primeira infância, mesmo quando não participa diretamente dos deveres e direitos dos adultos, é considerada uma pessoa e tratada como tal. Pouco a pouco vai ampliando sua rede de relacionamentos e sua compreensão do entorno. Sua primeira escola é a casa e a vizinhança, e seus primeiros formadores são todos aqueles que com ela convivem. Com eles aprende a andar, falar e a relacionar-se com os outros e com a natureza. É educada por aqueles que a cercam diretamente: por suas palavras, seus gestos, seus olhares, em suma, pelo modo peculiar que essas pessoas têm de ser e de viver. (CLAVERT, 2009, p. 16).

Ao descrever as práticas educacionais não formais do contexto africano, Clavert (2009) aponta alguns aspectos importantes para a compreensão das imagens de crianças próximas ou integrando as cenas de trabalho dos adultos. Com base em estudos de alguns africanistas, o autor considera que uma educação tradicional negro-africana seja integradora, coletiva, pragmática, funcional, progressiva e polivalente, atendendo as dimensões do sagrado.

Os aspectos que ressaltamos com as duas últimas citações acima, mostrando dois povos diferentes, mas com concepções parecidas, ressaltam que por ser integradora e coletiva, uma visão negro-africana de infância visa a “integração e aceitação da criança no grupo e a leva a participar ativamente da vida e das atividades” (CLAVERT, 2009, p. 71) e coloca a criança sob o cuidado de todas as pessoas pertencentes à comunidade, sendo que a “tarefa de educar concerne a todos, mesmo havendo situações em que essa responsabilidade se torne exclusiva dos pais, dos mais velhos ou de pessoas qualificadas” (CLAVERT, 2009, p. 71-72).

Sabemos ser arriscado fazer uma relação direta entre as práticas ainda existentes na África, e nas diásporas africanas, e o que foi visto nas imagens. Todavia, talvez estas imagens, fugindo um pouco das intencionalidades primeiras de seus discursos, tenham perpetuado um sentimento de infância

negra, já que, como Ariès cria um conceito para dar conta do aparecimento de uma nova relação com as crianças na Europa, destacando-se crianças brancas e nobres, há de se verificar se este conceito pode vir a ser utilizado para descrever a maneira singular pela qual as mães negras cuidam de seus filhos, a partir de concepções distintas da europeia.

Com base em relatos de viajantes, identificamos o hábito de trazer crianças amarradas às costas, um traço cultural existente na África antes da colonização do Brasil, que aqui foi largamente empreendido por mulheres negras e mestiças que circulavam no meio urbano, como escravas de ganho ou como ambulantes libertas. Os viajantes perceberam a importância dessas mulheres na vida social citadina e elas foram perpetuadas nessas imagens. Além de Debret, Rugendas foi um dos que registrou esse costume em diferentes imagens. Em uma delas, nove mulheres ocupam o centro da cena, três delas carregando crianças nas costas.

Quando nos deparamos com gravuras realizadas na África no século XIX, somos instigados a estabelecer laços de continuidade em vários aspectos das habilidades africanas transferidas ao mundo diaspórico. Tratando-se de um cuidado muito específico dedicado às crianças pequenas, supomos que tal tratamento despendido à primeira infância seja um traço de unidade no contexto africano, cuja temporalidade é de difícil precisão, mas que, no Brasil, se disseminou trazido por mulheres africanas.

Portanto, esses procedimentos, apreendidos num conjunto de experiências e vivências sociais sistematizadas e transmitidas como repertório, são parte de um patrimônio coletivo de saberes.

Slenes (1988) aponta para mudanças nas pesquisas sobre famílias escravas surgidas a partir de 1980 e que revelariam, entre outras coisas, que as uniões estáveis e duradouras entre escravizados eram mais comuns do que se imagina, pelo menos em São Paulo, província com os mais altos índices de casamento registrados pela igreja. Resulta disso o fato de que muitas crianças não só conheciam, mas também conviviam, eram criadas e educadas pela mãe e pelo pai, ou pelo menos por um deles, ou próximo de um deles⁸.

Apesar da dureza da escravidão, é possível pensar numa singularidade da infância negra, marcada pela reverberação dos modos negro-africanos

8. Slenes (1988, p.193) relativiza e assume que as novas pesquisas não visam romantizar a vida no cativeiro. Em plantéis menores, por exemplo, essa possibilidade era bastante diminuída, e mesmo em plantéis maiores a separação de famílias sempre existia como ameaça.

de conceber a infância e sua educação; pensar em crianças sendo cuidadas e educadas, tanto por seus pais, quanto por uma comunidade inteira que se formava em volta dela, inclusive pelos padrinhos e madrinhas, cujos vínculos, conforme Mattoso (1988, p.51-52), consolidam e estendem “indispensáveis laços de solidariedade que permitem aos escravos sobreviver no meio de uma sociedade hostil e, às vezes, se libertar”.

Pensando no aspecto da movimentação que o trabalho de algumas crianças proporcionava como o de mensageiros, acompanhantes, auxiliares no transporte dos tabuleiros, tripés, trouxas de roupas ou outros utensílios, ponderando que esse espaço entre realizar pequenos ou leves trabalhos e o de ser aprendiz, nessa idade entre seis e doze anos, quando sua força de trabalho será explorada ao máximo, é possível entrever uma “infância-moleque”, que é mediadora, brincante e desafiadora, mesmo que seja “encolhida”, conforme salientou Mattoso (1988). Teriam então algum “gostinho na vida”, colhido entre as tarefas, satisfação miúda entre alguns brinquedos, brincadeiras, travessuras e transgressões.

Para finalizar, retomemos a epígrafe: “se fosse sobre criança de rua, ia ser tudo negra”, e a comparemos com a citação abaixo para pensar como o estudo da infância a partir das imagens do século XIX pode nos ajudar a repensar a representação das crianças negras hoje.

O grande clichê é o menor adotado ou abandonado, mas também tivemos o moleque de recados engraçado ou o jovem rapper. De uma maneira geral, o que mais quero destacar é que as crianças negras não têm família. É uma visão preconceituosa porque tende a incorporá-las de forma solitária em um elenco de brancos e muitas vezes fazendo o papel do mais inculto ou ignorante. Portanto, a criança negra é incorporada da mesma forma que qualquer personagem negro: entra como estereótipo de si mesmo, e nunca como representação de qualquer ser humano, do brasileiro comum. Esse privilégio somente é dado aos brancos. (ARAÚJO, 2007).

Como tanto tempo depois da produção das imagens de Debret e Militão, nossos meios de comunicação com seus filmes, novelas, séries, bem como nossos materiais didáticos e outros que permeiam nosso cotidiano ainda teimam em construir discursos imagéticos que coloquem as crianças negras em condição de inferioridade? Por que as imagens de

Debret são mais reproduzidas que os retratos de Militão e outras imagens parecidas? Quais são as consequências disso para a autorrepresentação das crianças? O que nós educadoras e educadores podemos fazer para criar outros textos imagéticos em nossa prática escolar?

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. Z. **A criança negra na televisão brasileira**. Rio de Janeiro: 30/05/2007. Disponível em <<http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/portal/riomidia/>> acesso em outubro de 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AZEVEDO, A. **O Mulato**. 12.ed. São Paulo: Ática, 1994. Texto integral. Cotejado com a 3.ed., Rio de Janeiro: B.L. Garnier Livreiro-Editor, 1889.
- BURKE, P. **Testemunha ocular: história e imagem**. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004.
- CHALMEL, L. Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.25, n.86, p.57-74, abr./ 2004.
- CLAVERT, M. S. **Da densa floresta onde menino entrei, homem saí**. Rito Iromb na formação do indivíduo Wongo. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- DEBRET, J. B. **Viagem pictoresca e histórica ao Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia/São Paulo: EDUSP, 1989.
- DEBRET, J. B. (ilustrações e comentários); STRAUMANN, Patrik (Org.). **Rio de Janeiro, cidade mestiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. Rosa Freire d'Aguiar (trad.).
- DEMARTINI, Z. B. F. Crianças como agentes do processo de alfabetização no final do século XIX e início do XX. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, Autores Associados, p. 121-156, 2001.
- FLORENTINO, M.; GÓES, J. R. Morfologias da infância escrava: Rio de Janeiro, séculos XVIII e XIX. In: FLORENTINO, M. (Org.). **Tráfico, cativo e liberdade**. Rio de Janeiro, séculos XVII-XIX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FONSECA, M. V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista (SP): EDUSE, 2002.
- GOUVÊA, M. C. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites. In: FERNANDES, R., FARIA FILHO, L. M., LOPES, A. (Orgs.). **Para a compreensão histórica da infância**, v.1. Porto: Campo das Letras, p.21-43, 2006.

- JOVINO, I. S. **Crianças negras nas imagens do século XIX**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- KARASCH, M. C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808 – 1850)**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- KOSSOY, B.; CARNEIRO, M. L. T. **O olhar europeu**. O negro na fotografia brasileira do século XIX. São Paulo: Edusp, 2002.
- LIMA, L. L. G.; VENANCIO, R. P. O abandono de crianças negras no Rio de Janeiro. In: PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, p. 61-75, 1991.
- LIMA, V. A. E. Voyage pittoresque et historique au Brésil. Considerações sobre uma obra. In: _____. **J. B. Debret, historiador e pintor: a viagem pitoresca e histórica ao Brasil (1816-1839)**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- MARQUESE, R. B. **Feitores do corpo, missionários da mente: senhores letrados e o controle dos escravos nas Américas, 1660-1860**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- MATTOSO, K. Q. O filho da escrava. Em torno da Lei do Ventre Livre. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v. 8, n.16, p.37-55, mar./ago. 1988.
- MEILASSOUX, C. **Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e dinheiro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- MOTT, M. L. B. A criança escrava na literatura de viagens. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.31, p.98-57, dez. 1979.
- MÜLLER, M. L. R. **A cor da escola: imagens da Primeira República**. Cuiabá: Entrelinhas/ EdUFMT, 2008.
- PARDAL, M. V. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: PINTO, M. A infância como construção social. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Minho (Portugal): Universidade do Minho/ Centro de Estudos da Criança, p. 33-73, 1997.
- PRIORE, M. D. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.
- ROBERT, S. Lares negros, olhares brancos: histórias da família escrava no século XIX. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v.8, n.16, p.189-203 mar./agosto 1988.
- ROMÃO, Geruse. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Cavalleiro, E. (Org). São Paulo: Summus, 2001. P. 161-178
- SANTOS, G. A. **A invenção do “ser negro”**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. (Orgs.). **As crianças:** contextos e identidades. Minho (Portugal): Universidade do Minho/ Centro de Estudos da Criança, p. 9-30, 1997.

SCHWARTZ, S. B. Historiografia recente da escravidão brasileira. In: _____. **Escravos, roceiros e rebeldes.** Trad. Jussara Simões. Bauru (SP): EDUSC, p. 21-82, 2001.

SILVEIRA, O. Vinte de novembro: história e conteúdo. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p.21-42, 2003.

SLENES, R. W. A. Lares negros, olhares brancos: histórias da família escrava no século XIX. **Revista Brasileira de História.** São Paulo. v.8, n.16, p.189-203 mar./agosto 1988.

SOMÉ, S. **O espírito da intimidade:** ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. Trad. Deborah Weinberg. São Paulo: Odysseus Editora, 2007.

VASCONCELOS, Vera M. Ramos de (org). **Educação da infância:** história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.51-72

WALSH, R. **Notícias do Brasil (1828-1829)**, v. I e II. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Edusp, 1985.

WISSENBACH, M. C. C. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas, n. 4, p.103-122, Jul./dez. 2002.