



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO/DOUTORADO PROFISSIONAL

ANA CAROLINE DA SILVA MAGALHÃES

O USO DE JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA ACERCA DA CRIANÇA
ESCRAVIZADA NO MARANHÃO COLONIAL

São Luís - MA
2024

ANA CAROLINE DA SILVA MAGALHÃES

**O USO DE JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA ACERCA DA CRIANÇA
ESCRAVIZADA NO MARANHÃO COLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História - Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. Jakson Ribeiro dos Santos

Linha de Pesquisa: Memórias e Saberes Históricos

São Luís - MA
2024

Magalhães, Ana Caroline da Silva.

O uso de jogos no ensino de história acerca da criança escravizada no maranhão colonial. / Ana Caroline da Silva. – São Luís, 2024.

109 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Jakson Ribeiro dos Santos.

1. Ensino de História. 2. História do Maranhão. 3. Criança Escravizada. 4. Jogos Educativos. I. Título.

CDU [93/94:371.3]+326(812.1)(043)

ANA CAROLINE DA SILVA MAGALHÃES

**O USO DE JOGOS NO ENSINO DE HISTÓRIA ACERCA DA CRIANÇA
ESCRAVIZADA NO MARANHÃO COLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado e Doutorado Profissional, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro (orientador/a)
(PPGHIST/UEMA)

Prof.(a) Dr.(a). Marinelma Costa Meireles (1º Examinador)
(IFMA)

Prof(a). Dr(a). Raissa Gabrielle Vieira Cirino (2º Examinador)
(PPGHIST/UEMA)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha sincera gratidão, primeiramente, a Deus por ter me concedido saúde, discernimento e sabedoria para percorrer este caminho que trilhei durante esses dois anos e concluir esta dissertação de mestrado. Aos meus avós, Alzenira da Silva e Carlos Rodrigues da Silva, por seu amor incondicional, apoio moral e fonte de força e orientação ao longo de minha jornada.

À minha melhor amiga e companheira de trajetória, Jesus Hellen Leal da Conceição, que sempre me apoiou e fortaleceu durante esse desafio. Sua presença incansável e encorajadora, nunca me deixaram fraquejar diante das dificuldades. À Gehard Berg Araújo Oliveira, por sua cumplicidade e empatia ao sempre me ouvir, pela sua leveza diante de seus conselhos e ensinamentos, e por ser tão genuíno em minha vida. Saiba que sua amizade, foi o melhor presente que ganhei dessa trajetória.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro, pela orientação sábia, paciência e apoio ao longo deste processo. Seus conhecimentos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Ao meu coorientador e grande amigo, Me. Reinaldo dos Santos Barroso Júnior, que me acolheu de braços abertos no Grupo de Estudos NEAFRICA (Núcleo de Estudos África e Sul Global), e contribuiu satisfatoriamente com meu crescimento profissional. Agradeço também aos membros da banca examinadora, Dra. Marinelma Costa Meireles e Dra. Raissa Gabrielle Vieira Cirino por dedicarem seu tempo para avaliar este trabalho e por seus comentários construtivos. Por fim, gostaria de agradecer a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para este trabalho, direta ou indiretamente.

A todos vocês, o meu mais profundo agradecimento.

RESUMO

O presente estudo aborda a presença da criança negra escravizada no Maranhão Colonial, em especial, nas regiões de São Luís e Ribeira do Itapecuru, entre 1801 a 1818, mencionando as particularidades existentes dentro do processo de escravização. Nesse sentido, problematizamos a figura da criança escravizada, por meio da bibliografia consultada e dos dados levantados no banco de dados organizado pela equipe de pesquisadores do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global (NEAFRICA) e Arquivo Tribunal de Justiça do Maranhão (ATJMA). Desse modo, desenvolvemos um paradidático com jogos educativos, privilegiando a compreensão acerca da realidade da criança escravizada em terras maranhenses. Assim, o paradidático foi elaborado com o objetivo de incluir a temática desse estudo na Educação Básica (7º ano). Demonstrando como os jogos educativos podem ser eficientes na transmissão do conhecimento no Ensino de História. Portanto, mediante a essas reflexões acreditamos que não apenas o conhecimento se torne mais acessível, mas que, além disso, possa promover uma aprendizagem crítica sobre as injustiças históricas que acometeram as crianças negras durante a vigência da escravização no Maranhão.

Palavras-chave: Ensino de História, História do Maranhão, Criança Escravizada, Jogos Educativos.

ABSTRACT

The present study addresses the presence of enslaved black children in Colonial Maranhão, especially in the regions of São Luís and Ribeira do Itapecuru, between 1801 and 1818, mentioning the particularities existing within the process of enslavement. In this sense, we problematize the figure of the enslaved child, through the bibliography consulted and the data collected in the database organized by the team of researchers from the Center for Studies, Research and Extension on Africa and the Global South (NEAFRICA) and the Court of Justice Archive of Maranhão (ATJMA). In this way, we developed a paradidactic with educational games, privileging the understanding of the reality of the enslaved child in Maranhão lands. Thus, the paradidactic was elaborated with the objective of including the theme of this study in Basic Education (7th grade). Demonstrating how educational games can be efficient in the transmitting of knowledge in the Teaching of History. Therefore, through these reflections, we believe that not only does knowledge become more accessible, but that, in addition, it can promote critical learning about the historical injustices that affected black children during the period of enslavement in Maranhão.

Keywords: History Teaching, History of Maranhão, Enslaved Child, Educational Games.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Características desenvolvidas pelos jogos educativos no processo de ensino aprendizagem.....	p.85-86
---	---------

LISTA DE MAPA

Mapa 1 – Rota de Expansão da Frente Pastoril.....	p. 37-38
---	----------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Crianças escravizadas (de 0-14 anos) segundo gênero e faixa etária comercializadas em São Luís-MA nos anos de 1801-1818.....	55
Tabela 2 - Crianças escravizadas nos inventários de São Luís-MA, segundo o gênero e ocupações trabalhistas nos anos de 1801-1818.....	60
Tabela 3 - Crianças escravizadas nos inventários de São Luís-MA, segundo o gênero e doenças adquiridas nos anos de 1801-1818.....	65-66
Tabela 4 - Classificação de crianças escravizadas segundo a faixa etária e grupo familiar comercializadas em São Luís-MA nos anos de 1801-1818.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCTM	Documento Curricular do Território Maranhense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCC	Proposta Curricular de Caxias
AHU	Arquivo Histórico Ultramarino
ATJMA	Arquivo do Tribunal de Justiça do Maranhão
CGCGM	Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e Maranhão
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
NEAFRICA	Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 A (IN) VISIBILIDADE DA INFÂNCIA NEGRA NA HISTÓRIA.....	15
2.1 Visões sobre a criança escravizada.....	21
2.2 O processo de configuração do Grão-Pará e Maranhão.....	26
2.3 A formação do sistema escravista no Maranhão Colonial.....	35
2.4 A criança escravizada e o mundo do trabalho.....	43
2.5 A criança escravizada e as relações familiares.....	48
3 PERCEPÇÕES SOBRE A CRIANÇA ESCRAVIZADA A PARTIR DO BANCO DE DADOS DO NEÁFRICA.....	51
4 PROPOSIÇÃO DE UM PARADIDÁTICO COM JOGOS EDUCATIVOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ACERCA DA CRIANÇA ESCRAVIZADA NO MARANHÃO COLONIAL.....	72
4.1 O jogo enquanto ferramenta no ensino de História.....	84
4.2 Descrição do produto educacional: a funcionalidade dos jogos como instrumento de aprendizagem significativa no espaço escolar.....	91
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
6 REFERENCIAS BIBILOGRÁFICAS.....	103

1 INTRODUÇÃO

A análise histórica envolve a compreensão das múltiplas camadas que compõem um evento passado, desde suas causas e contextos até suas consequências e interpretações ao longo do tempo. Os historiadores enfrentam o desafio de navegar através das diversas fontes disponíveis, muitas vezes contraditórias ou tendenciosas, para reconstruir uma narrativa coerente e precisa. Além disso, é crucial considerar como diferentes grupos sociais e indivíduos perceberam e interpretaram o evento em questão, pois suas perspectivas podem variar significativamente.

E ao examinar as fontes históricas, nós enquanto historiadores, devemos estar atentos não apenas ao que é dito, mas também ao contexto em que as informações foram produzidas e às motivações por trás delas. Isso requer habilidades analíticas e críticas aguçadas, assim como uma compreensão profunda do período em estudo. Através desse processo complexo, nós, historiadores, podemos tentar alcançar uma compreensão mais completa e precisa do evento passado e de seu significado para diferentes grupos e para o curso da História em geral.

Assim, o intuito de desenvolver esta pesquisa surgiu durante a minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)¹. No qual, fui agraciada em integrar o plano de trabalho intitulado “*A inocência negra: a criança escrava no Maranhão a partir dos manuscritos jurídicos (1790-1930)*”, que fazia parte do projeto “*A mulher e a criança escrava no Maranhão de transição entre os períodos colonial e imperial (1790-1830)*” no ano de 2019/2020, sob a orientação do Prof. Me. Reinaldo dos Santos Barroso Júnior. Esse projeto proporcionou uma formação complementar, que me permitiu refletir sobre as particularidades da “criança negra” no contexto social escravista e perceber como esse sujeito nos incita a trazer elementos importantes para o âmbito da pesquisa e do contexto socioeducativo.

Desse modo, este trabalho propõe uma análise fundamental sobre a percepção da criança negra escravizada no Maranhão durante o século XVIII, utilizando o Banco de Dados em Excel de Inventários Manuscritos do NEÁFRICA como fonte primária. O recorte

¹ Torna-se relevante destacar sobre as iniciativas de diferentes modalidades de bolsa PIBIC da Universidade Estadual do Maranhão (Modalidades de Ações afirmativas e Internacionalização) que possibilitaram, não somente um maior número de bolsistas nestes projetos, mas também diferentes direcionamentos, inclusive com a Universidade George Washington que financiou parte da coleta e tabulação dados importantes para esta pesquisa.

temporal escolhido, de 1801 a 1818, é estratégico, pois corresponde a um período de mudanças significativas no contexto local. Ao examinar os inventários manuscritos, é possível obter insights valiosos sobre como essas crianças eram percebidas, tratadas e inseridas na sociedade escravista maranhense.

Este estudo torna-se ainda mais relevante por fornecer uma perspectiva histórica detalhada e contextualizada, permitindo uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais, econômicas e culturais da época. Além disso, ao focalizar especificamente nas crianças negras escravizadas, o trabalho lança luz sobre uma parcela da população frequentemente negligenciada nos registros históricos convencionais.

A análise dos inventários pode revelar informações sobre a idade, gênero, condições de vida, ocupações e relações familiares das crianças negras escravizadas, contribuindo para uma compreensão mais abrangente de suas experiências e realidades históricas. Essa abordagem multidimensional pode enriquecer o conhecimento acadêmico sobre a escravidão infantil no Maranhão e suas implicações sociais, políticas e culturais.

Por conseguinte, como proposta para explorar os resultados dessa pesquisa pensamos na produção de um paradidático pedagógico com jogos educativos, centrado na história da criança negra escravizada, haja vista que o objetivo do material é oferecer uma oportunidade de ensinar, de forma envolvente e impactante, acerca de um período importante da história brasileira, especialmente a história do Maranhão no século XVIII. Para tal, essa proposta não apenas educa sobre um aspecto crucial da história brasileira, mas também promove a valorização da diversidade e o combate ao racismo, tornando-se um recurso importante para escolas e comunidades.

À vista disso, o primeiro capítulo trata da criança escravizada enquanto sujeito oculto das análises e estudos historiográficos. Ele destaca a história do Maranhão e sua representação na historiografia, oferecendo um panorama que abrange o período de implementação da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão. A partir dessa contextualização, o capítulo explora o processo de formação do Maranhão Colonial e a condição das crianças negras escravizadas nesse contexto.

O segundo capítulo por sua vez, explora as percepções e registros históricos no que concerne à criança negra escravizada, utilizando informações provenientes do Banco de Dados em Excel de Inventários Manuscritos do Neáfrica. Tal fato oferece uma perspectiva mais tangível e detalhada sobre suas condições de vida e trabalho da referida parcela populacional em questão.

Quanto ao terceiro capítulo, este apresenta as possibilidades dos jogos educativos tematizados a partir da criança escravizada no Maranhão Colonial, apontando um diálogo com os referenciais normatizadores do ensino, nesse caso a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Posto isto, leva-se em consideração as estratégias de aprendizagem que podem ser estabelecidas dentro dos jogos educativos, enquanto instrumentos didáticos pedagógicos.

No geral, este trabalho faz uma abordagem abrangente e interdisciplinar, que combina análise histórica, uso de fontes primárias e aplicação prática na educação. Ao final, espera-se que este estudo não apenas amplie nosso entendimento acerca da história da escravização infantil no Maranhão, mas também gere reflexões importantes sobre as formas como a criança negra foi percebida, explorada e resistiu dentro do sistema escravista durante o século XVIII.

2 A (IN) VISIBILIDADE DA INFÂNCIA NEGRA NA HISTÓRIA

A historiografia brasileira apresenta uma abordagem tímida acerca da criança escravizada, mediante os diversos temas que dizem respeito ao processo de escravização africana no país. E mesmo os estudos sobre escravização sendo revitalizados e originando uma nova concepção historiográfica acerca das classes sociais menos favorecidas e dos sujeitos, a criança negra, nesse espaço, ainda aparece de forma inexpressiva.

Por isso, logo nas primeiras linhas deste capítulo, sublinhamos basilar tornar a proposta do estudo relevante, principalmente para que possamos compreender certas preocupações que se encontram presentes até hoje. Porém, antes de problematizarmos os elementos do campo historiográfico, em relação à criança negra escravizada, consideramos imprescindível compreender o conceito de infância, a partir dos estudos históricos.

Nessa perspectiva, as discussões sobre a infância vêm sendo realizadas por pesquisadores dos campos das ciências humanas e sociais, com o objetivo de entender melhor como a sociedade tem percebido esses sujeitos ao longo dos anos. Assim, surge a necessidade de investigar os significados, levando em conta o contexto no qual a infância emerge, demonstrando suas relações culturais, econômicas, históricas, políticas e sociais, como possibilidades para retratá-la de maneira contextualizada.

Desse modo, compreender as crianças está vinculado às transformações sociais no decorrer da história, ou seja, essa perspectiva ressalta a importância de se perceber a infância não como algo estático, mas como um fenômeno dinâmico que é moldado e influenciado pelo

ambiente em que ocorre. Isso é fundamental para desenvolver políticas e práticas que atendam às necessidades das crianças de maneira mais eficaz e sensível às mudanças na sociedade.

Para tal, Silveira (2000) aponta para o fato de que a sociedade sempre está em movimento ao descrever que “a vivência da infância se transforma de acordo com os paradigmas do contexto histórico, ou seja, pensar na infância é também articulá-la com outros domínios como a escola, a família e a sociedade”.

Em outras palavras, o autor reflete sobre a infância dentro de uma comunidade, uma vez que, cada período imprime, na infância, um significado específico, como por exemplo, na Europa (séc. XVIII), o processo de ver as crianças enquanto um adulto em miniatura era característico de sua sociedade. No Brasil (séc. XIX), por seu turno, a infância era limitada por conta das altas taxas de mortalidade, e menos proveitosa, devido às crianças serem inseridas no mundo do trabalho desde muito cedo.

Nesse contexto, é importante fazermos uma abordagem na História através das pesquisas que desvelam o papel que a criança desempenha na sociedade ao longo dos anos. E nesse momento, nos indagamos “quando a criança se tornou objeto dos estudos históricos?” vale ressaltar que a infância foi silenciada ao ponto de não terem ocorrido tentativas para representá-la, tendo a sua descoberta que esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, para superar os malefícios à sociedade infantil da época.

Assim, é pertinente apontarmos um dos primeiros trabalhos do historiador Phillipe Ariès (1978), que se dedicou a pensar a figura da criança/infância no bojo das relações sociais. O trabalho intitulado, “*História Social da criança e da família*”, o qual formulou um olhar histórico para o sentimento de infância no mundo ocidental, manifestando que foi uma concepção socialmente construída durante a época moderna, externando aspectos, a partir da consciência da infância até as especificidades da criança, ou seja, particularidades que as diferenciavam do adulto.

Nesse sentido, a representação da infância é bem relativa, pois ela se configura de acordo com o seu tempo e meio social. Sendo assim, Ariès (1978, p.51) salienta que “[...] até no final do século XVIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens em tamanho reduzido”. Isso quer dizer que, as crianças não possuíam uma identidade própria, e eram subestimadas a um modo de vida adulto, visto que, o sentimento de infância, presente na sociedade moderna, nem sempre foi valorizado na Idade Média. Porém, isso não significa negar a existência das crianças, mas, compreender que antes do século XVI, a consciência social não consentia a existência independente desse sujeito.

Para mais, as temáticas discutidas por Ariés (1978) deram margem ao entendimento da infância, no qual, em uma pluralidade de aspectos, formas de tratamentos e comportamentos, se modificaram no decorrer do tempo e influenciaram as novas percepções do adulto sobre a criança, ou seja, para o historiador a infância não é uma fase caracterizada por questões biológicas, mas sim decorrente de processos históricos retratados por mudanças na família e na sociedade.

Diante dessa afirmação desencadearam-se profundas mudanças na compreensão acerca da infância, já que ela era passou a ser pensada como uma fase da vida. Nesse sentido, avistamos que a história da criança surge como possibilidade de reflexão, e que a contribuição de Phillippe Ariès (1978) se tornou inegável para entendermos a extensão de novas leituras que assinalam a infância como uma delas.

Todavia, compreende-se que o historiador percebe apenas as crianças burguesas e nobres, em particular as do gênero masculino, deixando de lado as meninas e as crianças menos afortunadas, dado que, a sociedade europeia era predominantemente centrada na figura do “homem”. Melhor dizendo, o autor não discute as crianças plebeias e, por pensar a criança na Europa, não apresenta os escravizados, em vista de que, no Brasil, as abordagens sobre o termo infância surgiram apenas em meados do século XIX.

Dessa forma, pode-se afirmar que a mudança de paradigma no que se refere ao conceito de infância está diretamente interligado às constantes transformações pelas quais a sociedade passou. Assim, observa-se o movimento de particularização da infância ganhando notoriedade a partir da Revolução Francesa (1789), quando se modificou a função do Estado, e com isso, a responsabilidade e o interesse pelas crianças.

Diante desse apontamento, Ariès (1978, p.12) esclarece:

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la, mas ser reproduzida, muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela.

Essa nova concepção e organização social fizeram com que os vínculos entre adultos e crianças fossem fortalecidos. E a partir disso, a criança passou a ser vista como um indivíduo social dentro de uma coletividade. Tal discussão nos remete à necessidade de pesquisas que aprofundem as questões da infância e as transformações, especialmente, no que tange à condição da criança enquanto ser social e sujeito ativo na História. Heywood (2004, p.10) em

“*Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*” pontua que, “[...] as crianças são especiais e diferentes, portanto, dignas de serem estudadas por si só”.

Dessa maneira, compreendemos que o resgate da história social da infância no Brasil é recente, uma vez que, na Europa, a historiografia sobre a criança foi produzida a partir 1960 por Ariés, enquanto no Brasil, a compreensão da infância teve início em meados do século XIX, intensificando-se nos séculos posteriores. Posto isso, devemos considerar que em 1991, temos a primeira publicação na historiografia que se propôs a escrever a história da criança brasileira. Essa obra intitula-se “*História das crianças no Brasil*”, organizada por Mary Del Priore em que foi analisado como o sentimento de valorização da criança, corrente na Europa Moderna e identificado por Ariès, esteve vigente nas práticas educativas dos missionários jesuítas no Brasil Colônia.

Para Ariès e Del Priore, a infância no começo da história do Brasil, era vista como um momento propício para a catequese, posto que era um período de aprendizagem de princípios e valores a serem seguidos durante toda a vida. Assim, percebemos que a valorização da criança ascendeu com Ariés (1978) e teve como fontes elementos oriundos da cultura europeia. No Brasil, por sua vez, “[...] os processos de colonização, em terras das Américas e da África, são repletos de demonstrações das influências dos modelos europeus nas práticas sociais das populações colonizadas” (Lins; Silva; Carneiro, 2014, p. 133).

Nesse sentido, a prática educacional deliberada pelos jesuítas foi utilizada para instruir as crianças, e além disso, distinguir o seguimento social entre brancos e negros, como por exemplo: a construção social da criança branca de elite acontecia em seu lar ou nos espaços dos missionários, onde recebiam instruções de seus preceptores para ler e escrever; enquanto as crianças negras escravizadas, a realidade era bem diferente.

Nesse contexto, Mary Del Priore (2013, p.104-105) salienta que:

O reconhecimento de códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto exterior eram fenômenos naquele momento, em via de estruturação até mesmo entre as crianças. Tais códigos eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livre e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e os pobres; os órfãos e os abandonados e os que tinham família, etc.

Sob esses aspectos, percebemos que a criança negra escravizada não gozava de proteção e de nem estruturas que pudessem lhe possibilitar uma vida saudável, física e emocional. Sendo assim, a infância negra não significava a mesma em relação à infância de uma criança branca livre. Sem acesso à educação, o lugar destinado para a criança negra

escravizada era o do trabalho, dado que, de quatro para cinco anos de idade, era estabelecido a elas as tarefas mais simples e “[...] aos doze eram entregues ao trabalho mais pesado, após a devida conclusão de seu ‘adestramento’” (Góes, 2015, p. 184).

A realidade apresenta que os efeitos do período da escravização humana são penosamente sentidos pela comunidade negra, principalmente pela criança escravizada, esta que, deveria se manter em constância pela sobrevivência e aos poucos ia percebendo, as desigualdades existentes entre elas e as crianças brancas. Diante dessa realidade iminente, a criança escravizada deveria “sujeitar-se ao trabalho prematuro e a satisfazer os caprichos dos sinhozinhos a que pertenciam” (Neves, 1992, p. 64). A criança branca era a “proprietária” do menor escravizado, que teria de acompanhá-la durante toda a sua existência.

Nesse cenário, o sociólogo Henry Koster (1816, p. 388-9) em *“Viagens ao Nordeste do Brasil”*, demonstra as adversidades que por tantas vezes a criança escravizada passava e afirma:

Logo que a criança deixa o berço [...] dão-lhe um escravo do seu sexo e de sua idade, pouco mais ou menos, por camarada, ou antes, para seus brinquedos. Crescem juntos e o escravo torna-se um objeto sobre o qual o menino exerce os seus caprichos; empregam-no em tudo e, além disso, incorre sempre em censura e em punição [...]. Enfim, a ridícula ternura dos pais anima o insuportável despotismo dos filhos.

As crianças negras escravizadas enfrentavam condições difíceis. Diante disso, Gilberto Freyre (1987) aponta que as crianças negras serviam de objeto para os filhos dos senhores, exercendo todos os seus caprichos, partindo das brincadeiras brutais, como, bois de carro, cavalos de montaria, burros de carga e dentre outras que demonstram a brutalidade de tal tratamento, que representava pouco o sofrimento quando comparado às crueldades desse sistema. Essa não era uma aparência adequada de se apresentar uma criança, mas, a crueldade da escravização fizera com que a criança negra escravizada passasse pelas piores condições de vida em nome de um poder e de uma legislação.

É importante ressaltar que, a violência exagerada dos senhores contra os escravizados se dava, na maioria das vezes, pela necessidade de tornar os castigos nos limites da fazenda, um exemplo para os outros escravizados e geralmente isso recaía sobre os mais velhos e os que não tinham um valor econômico expressivo. Sendo assim, a hostilidade tornou a violência um “vínculo básico da relação escravista” (Queiróz, 2000, p. 106). Em outras palavras, os menores escravizados teriam que preservar suas vidas e sua relação com os senhores, sem amenizar o tratamento de dominação e controle senhorial.

Perante o exposto, Silvia Hunold Lara (1988, p. 49) em sua obra “*Campos da violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro (1750-1808)*” ratifica que:

Correção, emenda, disciplina ou simplesmente castigo: este, o instrumento de controle senhorial para submissão de seus escravos. Sustentá-los para que não pudessem e castigá-los para que produzissem. Não se tratava, porém, de qualquer castigo [...] há longas recomendações sobre as características, modo e métodos que transformavam o ato de castigar em verdadeiro exercício do poder senhorial, instrumento de dominação [...].

Torna-se evidente, assim, que o poder do senhor sobre o escravizado não visava esfacelá-lo, mas, sim, otimizar sua produção econômica e reduzir sua força contra o sistema escravista. Desse modo, as estratégias de castigar, transformaram-se em práticas de imposição de poder e domínio, o que servia como processo de disciplinamento, haja vista que os castigos tinham que ser aplicados moderadamente para prevenir que os escravizados não escapassem do domínio senhorial. Mas, nem sempre esses limites foram suficientes para impedir o excesso de castigos. Vale ressaltar que as punições e as torturas eram acometidas a inúmeros escravizados, sendo eles: crianças, mulheres, homens ou idosos.

Sob essa ótica, reiteramos que a escravização, historicamente, tratou os escravizados como propriedade de seus senhores, tratando-os como mercadorias. No entanto, ao afirmar que os menores escravizados eram simplesmente "coisas" ou "propriedades" não significa que eles fossem desprovidos de sua condição humana, personalidade ou capacidade de resistir e reagir às situações impostas.

Diante desses aspectos, destacamos que abordar os aspectos da infância das crianças escravizadas é relevante para lançar luz sobre uma parte trágica e desumana da história da humanidade, o que nos faz lembrar da importância de não repetir tais erros no presente, promovendo a compreensão, a conscientização e a responsabilidade social sobre a temática.

Nessa perspectiva, os autores Santos, Milani e Perez (2019) salientam que escravização deixou uma marca profunda nas vidas dos menores escravizados, sendo importante reconhecer como suas infâncias foram, significativamente, e diferentes das crianças brancas livres. Portanto, é essencial destacar esses aspectos da infância das crianças escravizadas para entender a profundidade do sofrimento que enfrentaram com vistas a tentar reconhecer esses aspectos em suas histórias.

2.1 Visões sobre a criança escravizada²

Durante o Brasil Colônia e Império, a presença da criança negra escravizada foi oculta no registro histórico. Embora seja verdade que a história tradicional tenha se concentrado muitas vezes em eventos, figuras políticas e econômicas, negligenciando os aspectos da vida cotidiana, incluindo a infância, isso não significa que as crianças negras escravizadas estavam completamente ausentes dos registros históricos.

Assim, a concepção sobre a criança escravizada se deu a partir dos diferentes modos de ver a infância no decorrer do século XIX, mas somente na segunda metade do século XX foi lançado o olhar para identificar, nas documentações, o antes que fora silenciado historiograficamente. Desse modo, Kátia de Queiroz Mattoso (1998), em seu trabalho “*O filho da escrava*”, traz à tona detalhes sobre as especificidades da criança negra escravizada a partir das condições de nascimento, crescimento, cotidiano e da imersão infantil no mundo do trabalho.

A autora, expõe a concepção de idade como um dos elementos importantes para compreender a transição da infância escravizada para a vida adulta, como se pode perceber a seguir:

De zero aos sete para oito anos, o crioulinho ou a crioulinha, o pardinho ou a pardinha, o cabrinha ou a cabrinha, são crianças novas, geralmente sem desempenho de atividades de tipo econômico; dos sete para os oito anos até doze anos de idade, os jovens escravos deixam de ser crianças para entrar no mundo dos adultos, mas na qualidade de aprendiz, de moleque ou de moleca (Mattoso, 1998, p. 40-42).

Podemos perceber que designações como "crioulinha," "cabrinha," e "pardinho" eram usadas para se referir a escravizados que eram menores de 15 anos. A menção à idade específica ou aproximada dos escravizados pode ter sido um elemento importante em termos de controle e tratamento dos escravizados dentro do sistema de escravização.

Além disso, a descrição das categorias raciais no diminutivo para os escravizados com idade igual ou inferior a 14 anos é um aspecto revelador da linguagem utilizada nas fontes documentais da época. Isso pode ser interpretado de várias maneiras, mas geralmente reflete a visão de mundo e a desumanização que permeava a escravização.

² Utilizamos o termo “escravizada” ao invés de “escrava”, com base nos estudos de Munanga, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. IN: Brandão, André Augusto (org.) Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira. Editora de Universidade Federal Fluminense que faz alusão às condições de que os negros não tenham nascido nessa posição, e tampouco possuíam tendências biológicas para uma vida em cativeiro.

Nesse contexto, Mary Del Priore (2018, p. 84) em seu trabalho *“O cotidiano de crianças livre no Brasil entre a Colônia e o Império”* descreve que foram poucos os vocábulos para nomear as crianças escravizadas brasileiras no passado. Os termos meúdos, ingênuos, infantes foram destacados pela autora como sendo “expressões encontradas nos documentos referentes à vida social dos pequenos no Brasil Colonial”.

Nas Ordenações Filipinas, o termo criança não existia. Desse modo, criança, menino e menina foram expressões observadas somente no decorrer do século XIX. À vista disso, Maria Mauad (2002, p.140) constatou diante das análises feitas nos relatos de viajantes estrangeiros que vieram ao Brasil:

[...] menina surge primeiro como tratamento carinhoso e, só mais tarde, também como designativo de ‘creança ou pessoa do sexo feminino que ainda está na meninice’. Criança, nesse momento, é a cria da mulher, da mesma forma que os animais e as plantas também possuem as suas crianças. Tal significado provém da associação da criança ao ato de criação, onde criar significa amamentar, ou, como as plantas não amamentam, alimentar com sua própria seiva. Somente com a utilização generalizada do termo pelo senso comum, já nas primeiras décadas do século XIX, que os dicionários assumiram o uso reservado da palavra ‘criança’ para a espécie humana.

É interessante notar como as palavras e seus significados evoluíram ao longo do tempo. No caso da palavra "menina", como mencionado, inicialmente era usada como um tratamento carinhoso e mais tarde passou a se referir a uma criança ou pessoa do sexo feminino que ainda está na fase de meninice. A conexão entre "criança" e "cria da mulher" faz sentido, pois historicamente as crianças eram cuidadas e alimentadas principalmente por suas mães.

A associação da palavra "criança" com o ato de criar, que envolve amamentação ou alimentação, é um exemplo de como as palavras, muitas vezes, refletem as práticas culturais e sociais de uma época específica. À medida que a sociedade amadureceu e a compreensão das crianças e sua educação se desenvolveram, a palavra "criança" passou a ser mais especificamente associada à espécie humana.

O termo *infância* passou a ser observado somente em 1832 no Dicionário de língua brasileira. Segundo Ana Maria Mauad (2002, p. 140-141) em seu texto *“A vida das crianças de elite durante o império”*, ressalta que a infância correspondia: “[...] à primeira idade da vida e delimitava-se pela ausência de fala ou pela fala imperfeita, envolvendo o período que vai do nascimento aos 3 anos. Era seguida pela puerícia, fase de vida que ia dos 3 ou 4 anos de idade até os 10 ou 12 anos

Nesse caso, Maud (2002) descreve a infância em duas categorias: a primeira abrange o período do nascimento até os três anos de idade; o segundo é a puerícia, fase de vida em que as crianças continuam a desenvolver suas habilidades linguísticas e cognitivas, bem como a explorar o mundo ao seu redor. Ademais, referindo-se às crianças escravizadas, o trabalho *“Infância de faces negras: a criança escrava brasileira no século XIX”*, de Maria de Fátima Neves (1993, p. 56) adverte que:

[...] costumeiramente, as idades da criança escrava aparecem assim escalonadas, conforme atestam alguns autores: as crias de peito eram os bebês até 1 ano de idade, enquanto as crias de pé eram crianças muito novas, mas que já sabiam andar. Menino e menina eram termos usados para designar as crianças até aproximadamente 8 anos de idade e moleque e moleca indicavam que a criança tinha entre 13 e 14 anos.

O termo “cria” refere-se à condição social de escravizado dentro do sistema escravista, ou seja, expõe que os filhos dos escravizados eram considerados propriedade de seus proprietários e, como tal, eram, frequentemente, listados nos inventários de bens das pessoas ricas. Esses inventários eram feitos para diversos fins, incluindo a divisão de bens entre herdeiros ou a venda de propriedades.

Horácio Gutiérrez (1989) em seu artigo *“O tráfico de crianças escravas para o Brasil durante o século XVIII”* descreve que ao analisar as listas de escravizados transportados do porto de Luanda para o Brasil, observou a existência de crianças inseridas nas categorias denominadas “cria de pé”, referindo-se às crianças que já caminhavam e mediam até 4 palmos.

Conforme os estudiosos Lewkowicz, Gutiérrez e Florentino (2008), a assertiva supracitada correspondia às crianças com mais ou menos um metro de altura. Os mesmos autores também dão um respaldo à expressão “cria de peito”, fazendo menção aos bebês de colo traficados com suas mães durante a travessia do oceano Atlântico.

É interessante notar que no Maranhão também ocorria a identificação de crianças escravizadas, como no caso da “cria de peito”, nomeado de Fidelis de 4 meses de vida, pertencente à etnia crioula, que foi rapidamente identificado nos Bancos de Dados em Excel de Inventários Manuscritos do NEÁFRICA. Essa observação ressalta que a prática de escravização de crianças também existia no Maranhão, assim como em outras regiões. Esse tipo de documentação histórica pode ser valioso para entender a história da escravização e as condições a que as crianças eram submetidas durante esse período sombrio da História.

Heloísa Maria Teixeira (2008), em sua tese de doutorado *“A não infância: crianças como mão de obra em Mariana”*, salienta que o termo “cria de peito” foi utilizado até meados

do século XIX para corresponder à criança de modo geral. Em visto disso, Kátia de Queiroz Mattoso (1992, p. 128) em seu outro trabalho texto *“Bahia, século XIX: uma província no Império”* menciona que o termo “cria de casa” nomeia o filho da escravizada que é “protegido privilegiado do senhor que o tem em casa”.

Nesse contexto, notamos que as denominações dadas às crianças, sejam elas livres ou escravizadas, frequentemente, eram influenciadas pelos atributos físicos e características específicas da pessoa, por exemplo, fala, dentição, tamanho e gênero. Dessa forma, Mauad (2002, p. 141) enfatiza que “o período de desenvolvimento intelectual da criança era denominado meninice, cujo significado relacionava-se às ações próprias do menino, ou ainda, à falta de juízo numa pessoa adulta”.

Acerca dessa lógica, destacamos que as crianças escravizadas vivenciavam uma realidade extremamente difícil, com consequências profundas em suas vidas. Nos engenhos e fazendas, eram submetidas a um ambiente que reforçava a divisão entre senhores e escravizados. Elas eram, constantemente, separadas de suas famílias, o que causava traumas emocionais. Por isso, os autores Santos; Milani; Perez (2019, p. 07) no artigo *“Infância” das “crianças” negras e escravas no Brasil: aproximações com realidades contemporâneas* enfatizam sobre os estigmas que marcaram a vida da criança escravizada:

[...] sua vinda ao mundo como um objeto fabricado para o trabalho, a luta pela sobrevivência, a perda dos pais, o esfacelamento e a desestruturação familiar, a negação do direito ao aleitamento e ao aconchego maternos eram as duras realidades que marcavam a infância da criança negra escrava.

Notamos que a passagem descreve algumas das duras realidades que as crianças escravizadas enfrentaram durante o período da escravização, bem como se refere à maneira como eram, corriqueiramente, tratadas vistas como propriedade, destinadas ao trabalho forçado desde o nascimento. Elas não tinham autonomia sobre suas vidas e eram considerados propriedade de seus donos.

Em face ao exposto, Mattoso (1988, p. 52) ressalta que a “iniciação aos comportamentos sociais no relacionamento com a sociedade dos senhores” indica que as crianças escravizadas eram ensinadas a obedecer aos senhores, a seguir ordens sem questionar e a se submeterem a um sistema de exploração e opressão. Isso incluía trabalhar longas horas em condições precárias, realizando tarefas árduas e perigosas nas fazendas, plantações, minas e em domicílios de seus senhores.

Dessa maneira, a presença do trabalho infantil na vida das crianças escravizadas foi observada por muitos viajantes estrangeiros que visitaram o Brasil durante o século XIX. Jean-Baptiste Debret registrou cenas que representavam o cotidiano dos escravizados, assim como o trabalho exercido por eles.

Na visão do viajante francês, por volta de cinco ou seis anos, os meninos passavam a compartilhar com os escravizados adultos as “*fadigas e dissabores do trabalho*”³. Assim, Iva Von Binzer (1994, p. 19) em seu trabalho “*Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*” relatam uma de suas experiências em uma fazenda no Rio de Janeiro, onde havia:

[...] um mulatinho de doze anos, com cara de malandro e uma invencível predileção pelas roupas sujas e pelas cambalhotas que se tornaram sua maneira habitual de andar; sua obrigação é a de espantar moscas durante o almoço, junto à mesa, com uma bandeirola (que é agora marrom cinza, seja lá o que tenha sido antes). E me parece mais intolerável que as próprias moscas. Além disso, o menino deve servir o café [...] bebida que se toma quatro vezes ao dia.

Há de se considerar que, nesse momento, a criança já deveria internalizar sua posição no meio social escravista e que teria que criar suas próprias defesas para driblar e lidar com um mundo que escolheu explorar-lhe. Luiza Rios Ricci Volpato (1993, p.146) em “*Cativos do sertão: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850 – 1888*”, sublinha que:

[...] a vida de uma criança escrava era bastante penosa. Todo o movimento do sistema escravista se dava no sentido de quebrar, desde cedo, sua resistência, atingindo logo de início sua dignidade humana. Quando criança, servia para satisfazer as vontades do sinhozinho que, vivendo em uma sociedade violenta, transferia para sua relação com o negrinho, que lhe era submisso, as pressões que ele mesmo sofria. A criança escrava era colocada também à mercê da vontade arbitrária de senhores, senhoras, feitores e agregados. E, por fim, estava à mercê de outros escravos que muitas vezes descarregavam nela, indefesa, toda a amargura e violência de sua vida, chegando inclusive a descontar nessa relação as violências sofridas [...].

A autora, também destaca o sofrimento e a injustiça que eram inerentes ao sistema escravista, especialmente para as crianças que cresceram nesse contexto. Apesar disso, é importante lembrar que a escravização foi uma das páginas mais sombrias da História da humanidade e teve impactos profundos e duradouros nas vidas daqueles que a sofreram. Diante de tais condições, é possível perceber que “a criança escravizada” ainda permanece invisível. Consequentemente, todos esses aspectos devem ser levados em conta quando se fala

³ Jean Baptiste Debret, 1820-1825, apud Maria Lúcia de Barros Mott, “A criança escrava na literatura”, p. 6.

da pouca importância que a sociedade escravista dava à criança escravizada e a ausência do seu significado de resistência.

No entanto, tentar resgatar a história da criança negra é um ato significativo e necessário para entender não apenas os aspectos sombrios de seu passado e presente, mas também sua humanidade e resiliência ao longo da História. Contudo, ao olharmos para essa História, é fundamental reconhecer tanto os desafios enfrentados quanto as experiências cotidianas que moldaram suas vidas.

2.2 O processo de configuração do Grão-Pará e Maranhão

Durante o período colonial, várias capitanias foram estabelecidas no Brasil, incluindo, Maranhão, Grão-Pará, Ceará, Cameté, Alcântara, Caeté, Piauí, São José do Rio Negro e Marajó. No entanto, mesmo que algumas fontes mencionem a existência de 11 capitanias, duas delas - Xingu e Cabo do Norte - não foram efetivamente estabelecidas ou deixaram de existir durante o século XVII.

Para facilitar a administração e consolidar o controle ibérico na região, o “Estado do Brasil” foi separado, e em 13 de junho de 1621 criou-se o segundo Estado Português no continente, conhecido como o Estado do Maranhão, o que representou uma mudança significativa na administração colonial portuguesa na região amazônica.

Essa iniciativa tinha como objetivo principal fortalecer o controle ibérico sobre o delta do rio Amazonas e o norte da região. A vastidão da área a ser administrada e as dificuldades logísticas de acesso, a partir do Brasil, tornaram necessária essa separação administrativa, de acordo com os princípios mercantilistas da época.

Em vista disso, a cidade de Belém se tornou uma base importante para expedições ao interior da continente. Conforme Mauro (1991), entre 1627 e 1632, diversas capitanias foram criadas no Novo Estado do Maranhão e Grão-Pará por Felipe III, com o objetivo de estimular ações individuais de expansão no território.

Em 1652, o Brasil voltou a ser um só Estado, mas, dois anos depois, Portugal recriou o Estado do Norte, agora denominado Maranhão e Grão-Pará. Por fim, em 1751, o Estado tornou-se Grão-Pará e Maranhão, com capital em Nossa Senhora de Belém. Nessa perspectiva, os pesquisadores Dias, Bombardi e Costa (2020, p.11) refletem que:

As dinâmicas de interiorização, a organização de expedições com objetivos de obter trabalhadores indígenas, livres ou escravos, começaram a se intensificar no período [...] de 1650 a 1700, quando assistimos a uma consolidação do domínio português na região. Nesse momento podemos prontamente falar em contatos sistemáticos:

guerras, resgates, descimentos, aldeamentos, escravidão, doenças, epidemias. Expedições oficiais anuais, além das incontáveis expedições particulares legais ou ilegais, rumo ao sertão do rio Amazonas, em busca de índios para serem comprados ou simplesmente capturados e escravizados.

Durante esse período, houve uma intensificação das atividades de interiorização e exploração na região, onde os portugueses buscavam obter mão de obra indígena, tanto livre quanto escravizada, para diversas finalidades, como trabalho nas plantações, mineração, entre outras atividades econômicas.

As dinâmicas de interiorização referem-se à expansão do domínio português para áreas mais distantes do litoral, adentrando o interior da região amazônica. Isso geralmente envolvia a organização de expedições que exploravam o território em busca de recursos naturais e de mão de obra. Essas expedições poderiam ser oficiais, organizadas pelo governo colonial ou particulares, muitas vezes realizadas por bandeirantes e outros exploradores.

Durante essas expedições, os portugueses entravam em contato com as populações indígenas locais de diversas maneiras, incluindo guerras, resgates (às vezes disfarçados como missões de resgate de indígenas cativos), descimentos (quando os colonizadores desciam os rios em busca de povos indígenas para colonizar ou escravizar), aldeamentos (estabelecimento de aldeias indígenas controladas pelos colonizadores), escravização e intercâmbio de doenças (o que, frequentemente, resultava em epidemias devastadoras entre os povos indígenas).

Essa fase histórica foi marcada por uma intensa exploração e violência contra as populações indígenas da região amazônica, com o objetivo de expandir o controle colonial português e obter mão de obra para sustentar a economia colonial, baseada na produção de commodities, como o açúcar, o tabaco e outros produtos agrícolas.

Podemos perceber que esse contexto histórico revela a complexidade da colonização portuguesa no Brasil e os esforços feitos para administrar e controlar vastas áreas geográficas em condições adversas. À vista disso, em 1751 o governo “abriu novas perspectivas de colonização para a região amazônica e para a unidade administrativa encarada, a partir de então, como uma ‘nova colônia’, ou ainda, como um ‘Estado nascente’ (Santos, 2008, p. 59).

Esse fato sugere uma mudança na abordagem administrativa e política em relação à região, possivelmente visando explorar seus recursos naturais, expandir o controle territorial ou promover o crescimento econômico. Posto isso, Dias, Bombardi e Costa (2020, p. 12) salientam que:

A partir da década de 1750, com o governo pombalino, mudou-se a forma de incorporar os índios à sociedade colonial. Embora tenha sido utilizado o mesmo

modelo dos aldeamentos para organizar as novas vilas, introduziu-se uma série de modificações nas modalidades de obtenção de trabalhadores. Os índios foram declarados livres, o que quer dizer que as tropas de resgate foram proibidas, permaneceram apenas as ilegais, cujos números não podemos contabilizar. A partir do governo pombalino, não há mais registros de escravos indígenas. Aconteceu ainda uma transformação na estrutura do trabalho, pois foi o momento em que efetivamente foram introduzidos escravos africanos na região em quantidade nunca vistas, e a proporção entre eles e os índios passou a ficar mais equilibrada no conjunto da população trabalhadora.

O período pombalino marcou uma transformação na dinâmica social e econômica das colônias portuguesas, com consequências duradouras para as populações indígenas e africanas na região. Embora os indígenas tenham sido formalmente declarados livres, as práticas ilegais de escravização continuaram, e a introdução em larga escala de escravizados africanos mudou drasticamente a composição da força de trabalho colonial.

Outro fator importante a ser pontuado é que a imposição de valores era conduzida principalmente através da catequese realizada pelos religiosos, que desempenhavam um papel fundamental na disseminação da fé cristã e na assimilação dos valores europeus. A visão eurocêntrica do mundo era central nesse processo, na medida em que os colonizadores portugueses consideravam sua própria cultura e religião como superiores e, portanto, buscavam impor esses valores aos povos colonizados.

Desse modo, Vieira (1992, p. 57) destaca que:

O modo de pregar destes missionários é com o evangelho em uma mão e com as leis de sua majestade em outra; porque tem mostrado a experiência que só na confiança do bom tratamento, que nas ditas leis se lhes promete, e na fé e crédito que dão aos religiosos da Companhia, se atrevem as ditas nações a sair dos matos, onde geralmente os tem retirado a lembrança e temor das operações passadas, crendo, até agora, que o patrimônio das ditas leis e dos ditos padres os defenderiam das ditas opressões [...].

É notório que a catequese era uma ferramenta poderosa para esse fim, uma vez que permitia não apenas a conversão religiosa, mas também a introdução de uma mentalidade e um modo de vida europeus entre os nativos. Essa imposição de valores e crenças, muitas vezes, envolvia a supressão das culturas e tradições locais, resultando em um processo de assimilação forçada que visava criar uma sociedade colonial mais homogênea e alinhada com os interesses e valores dos colonizadores.

Durante o período colonial, os jesuítas, como missionários, tinham um grande interesse na conversão dos povos indígenas ao cristianismo, e, muitas vezes, utilizavam o trabalho indígena em suas atividades missionárias e agrícolas. Ao mesmo tempo, os colonos e

autoridades coloniais viam nos povos indígenas uma fonte de mão de obra para trabalhar em plantações e outras atividades econômicas.

De acordo com Souza Júnior (2012, p. 1), havia uma “acirrada disputa entre os missionários, principalmente jesuítas, colonos e autoridades coloniais, pelo controle do trabalho indígena”. Essa “acirrada disputa” mencionada por Souza Júnior (2012) refere-se ao conflito entre os interesses dos diferentes grupos pela utilização do trabalho indígena e pelo controle sobre ele. Os jesuítas, na maioria das vezes, procuravam proteger os indígenas convertidos contra os abusos dos colonos e autoridades coloniais, enquanto estes últimos buscavam explorar ao máximo o trabalho indígena para seus próprios benefícios econômicos.

Posto isso, a referência aos espaços privilegiados, a exemplo a Junta das Missões, como locais de controle do trabalho indígena, indica a importância desses espaços na mediação dos interesses conflitantes dos diferentes grupos envolvidos na questão do trabalho indígena durante o período colonial brasileiro.

Segundo Damasceno e Miranda (2021), as políticas reformistas implementadas por D. José I e seu ministro, o Marquês de Pombal, incluíam uma série de medidas destinadas a reestruturar e modernizar a administração colonial portuguesa, incluindo aquelas relacionadas ao tratamento dos povos indígenas na Amazônia.

Essas políticas eram influenciadas por três grandes fatores interligados: “a ocupação através de povoamento planejado; a exploração agrícola e penetração mercantilista; e o controle direto do Estado” (Damasceno; Miranda, 2021, p. 40). Conforme os autores, essas políticas buscavam consolidar o domínio português na Amazônia, promovendo o desenvolvimento econômico da região e reforçando o controle do Estado sobre os territórios coloniais.

À vista disso, Sampaio (2003, p. 83) esclarece que:

[...] entre 1757 e 1798, os esforços da administração portuguesa na região para executar, minimamente, as disposições do projeto pombalino, passariam pelo reforço militar às áreas de ‘soberania duvidosa’ e pelas inúmeras tentativas de consolidar, tanto a produção de alimentos, quanto a coleta de drogas do sertão, pelo estabelecimento das populações indígenas através dos descimentos nas povoações, garantindo as fronteiras e a necessária mão-de-obra à sustentação da economia colonial.

Sampaio (2003) respalda que os eixos de ação governamental foram fundamentais para a formação e desenvolvimento do “Grão-Pará e Maranhão”, contribuindo para a expansão territorial, o aumento da produção agrícola e o fortalecimento da economia regional durante o período colonial.

Diante do apontamento de Sampaio (2003), Damasceno e Miranda (2021) expressam que Mendonça Furtado, um administrador colonial português, foi nomeado como Governador e Capitão-General da Província do Grão-Pará e Maranhão em 1751. Durante seu mandato, ele implementou várias reformas administrativas na região, incluindo a questão dos limites e a organização das aldeias.

Em 1758, Mendonça Furtado teve a intenção de estabelecer novas unidades administrativas na região. Ele propôs transformar as aldeias existentes em lugares ou vilas, dependendo do tamanho de sua população. Para isso, ele escolheu nomes previamente e designou os missionários como agentes para ajudar na implementação dessa mudança.

[...], porém, os aldeamentos formados constituíam-se em realidades problemáticas, porque esses missionários pouca experiência tinham no trato das missões, se comparados aos jesuítas. Além de tudo, estavam muito envolvidos nos negócios do sertão e até mesmo no tráfico ilícito dos índios (Sampaio, 2003, p. 76).

Conforme o exposto, podemos perceber um processo de colonização e influência cultural portuguesa sobre essas áreas. Essa prática era comum durante os períodos de colonização, quando os colonizadores europeus, muitas vezes, substituíam os nomes indígenas por nomes que refletiam sua própria cultura e história.

Isso podia ser feito por uma variedade de motivos, incluindo a imposição da cultura dominante sobre a cultura local, para facilitar a administração colonial e reforçar o controle sobre as áreas conquistadas. E ao tentar transformar as aldeias em lugares ou vilas, Mendonça Furtado buscava promover o desenvolvimento econômico e social local, além de fortalecer o domínio colonial português na região do Grão-Pará e Maranhão.

Damasceno e Miranda (2021) destacam que no estado do Pará, além das localidades de origem das tribos indígenas, das aldeias missionárias e da sede do governo, existiam os mocambos. A dinâmica dos mocambos refletia uma resistência ativa e adaptativa das comunidades indígenas e afrodescendentes frente às imposições do sistema colonial.

No entanto, cabe ressaltar que mesmo que houvesse esforços para estabelecer essas comunidades mocambeiras de forma permanente em determinados locais, nem sempre isso era bem sucedido. Assim, Sampaio (2003, p.77) descreve que:

[...] uma estratégia destinada a ampliar as povoações e consistia no estabelecimento sistemático de contatos e acordos entre lideranças indígenas e agentes coloniais que culminavam com o deslocamento das populações de suas aldeias para se estabelecer se na vila colonial.

Os administradores recorriam a um conjunto de práticas coloniais para administrar e instalar essas comunidades mocambeiras, que eram assentamentos informais frequentemente habitados por pessoas marginalizadas, por exemplo, fugitivos escravizados. Além disso, essas comunidades que surgiram durante o período colonial, no Brasil, muitas vezes se engajavam em uma variedade de atividades econômicas, “[...] iam dos roubos a fazendas locais até uma intensa produção agrícola, passando, inclusive, pela exploração do minério de ouro” (Damasceno; Miranda, 2021, p. 42) para garantir sua sobrevivência e sustento.

Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, e Mendonça Furtado, foram figuras importantes na administração colonial portuguesa, especialmente no contexto do Brasil. Cabe ressaltar que Sebastião e Melo estimulou a lavoura e Mendonça a colonização portuguesa nas aldeias, evidenciando uma política de ocupação e exploração dos recursos naturais do território colonial.

A diversificação das culturas incentivadas, como cacau, anil, café, algodão, arroz e cravo, refletem uma tentativa de aproveitar as potencialidades agrícolas da região para atender as demandas metropolitanas e aumentar a riqueza do império português. Em relação à agricultura, Marquês de Pombal implementou várias medidas para promover o desenvolvimento agrícola em diferentes regiões de Portugal e de suas colônias. Uma dessas medidas foi o apoio à agricultura familiar e a migração de colonos para áreas como o Grão-Pará, uma região rica em recursos naturais e com grande potencial agrícola.

Ao incentivar a migração de colonos para o Grão-Pará, Marquês de Pombal buscava aumentar a produção agrícola na região, expandir o cultivo de produtos de interesse econômico e fortalecer a presença portuguesa na área. Essa política fazia parte de seus esforços para promover o desenvolvimento econômico e aumentar a influência de Portugal em suas colônias.

Entretanto, é importante notar que as políticas do Marquês de Pombal nem sempre foram bem-sucedidas ou bem recebidas. Algumas de suas medidas enfrentaram resistência, críticas e queixas, especialmente da parte da aristocracia rural e de outros grupos interessados em manter o status quo.

A pesquisadora, Patrícia Kauffmann (2021), pontua que missionários, incluindo os mercedários, carmelitas, franciscanos e, em particular, os jesuítas, provavelmente estavam envolvidos na catequização e na proteção dos povos indígenas. Dessa maneira, Mauro César Coelho (2008) esclarece que os catequizadores possuíam privilégios significativos, como a responsabilidade de:

[...] um conjunto portentoso de indivíduos, distribuídos em quase setenta aldeias missionárias; nelas, produziam um sem-número de gêneros, escoados pelo porto de Belém, sem qualquer adição tarifária; possuíam várias fazendas de gado, nas quais reuniam mais de cem mil reses; e por fim, controlavam a distribuição daqueles indivíduos, reunidos em suas aldeias, pelas demandas interpostas pelos colonos (Coelho, 2008, p. 263-283).

Dito isso, é provável que as queixas e petições contra os jesuítas e outras ordens religiosas fossem motivadas pelo conflito de interesses entre os missionários, que buscavam proteger os povos indígenas, e os colonos, que buscavam explorar sua mão de obra para benefício próprio. Essa disputa pelo controle da mão de obra indígena era comum em várias regiões colonizadas durante o período colonial.

Por conseguinte, Azevedo e Silva (2002) sinaliza que uma ordem régia foi proferida, em 1759, para que acontecesse a expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses. A expulsão ocorreu em Portugal e em muitas de suas colônias, incluindo o Brasil, por ordem do Marquês de Pombal, que era o ministro do rei José I de Portugal à época.

A expulsão foi motivada por uma série de razões, incluindo conflitos de interesse entre a Companhia de Jesus e as autoridades civis e eclesiásticas, bem como acusações de atividades econômicas e políticas suspeitas, além de influência excessiva na política colonial. Isso resultou em um decreto real que ordenava a expulsão e o confisco dos bens dos jesuítas.

O processo de expulsão dos jesuítas foi executado de maneira abrupta e, muitas vezes, violenta, levando à interrupção das atividades educacionais e missionárias da ordem em muitas regiões do mundo português. Essa medida teve impactos significativos na história e na cultura das áreas afetadas, e os jesuítas só puderam retornar ao Brasil e a outras regiões coloniais muito tempo depois, quando as circunstâncias políticas mudaram.

Kauffmann (2021) retrata que após a coroação de D. José I em 1751 e a ascensão de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, ao poder em Portugal, houve uma reorganização da política colonial, incluindo o Estado do Maranhão. O Marquês de Pombal implementou, então, uma série de reformas administrativas e econômicas na colônia, visando centralizar o poder real e promover o desenvolvimento econômico. Desse modo, Azevedo e Silva (2002, p.1) pontuam que:

Tal modelo assentou globalmente nos seguintes aspectos: a consciência de que era necessário mudar de sistema; a redefinição da estrutura político-administrativa; o problema da liberdade, civilidade e dignificação social dos índios; a questão religiosa e o conflito com os jesuítas; o repovoamento com colonos, índios e negros africanos; o fomento da atividade econômica; a afirmação episcopal; a reorganização da defesa, associada à questão da demarcação dos limites do Brasil

Setentrional; a fundação de novos povoados e a aceleração do processo de municipalização.

Marquês de Pombal foi principal representante do gabinete Josefino em Portugal. Além, de ser um estadista poderoso durante o reinado de D. José I, implementou uma série de reformas políticas, econômicas e sociais. Quanto ao Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão de Pombal, foi governador do Estado do Grão-Pará e Maranhão em 1751, sendo, de fato, um personagem importante na administração colonial portuguesa na região.

Em 1755, a Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão foi criada por intermédio de uma carta régia de Dom José I de Portugal. Essa companhia tinha o objetivo de administrar e desenvolver economicamente as regiões do Grão-Pará (atual estado do Pará) e do Maranhão, que eram consideradas regiões estratégicas para Portugal.

Marinelma Costa Meireles (2006) ressalta que embora o estado do Grão-Pará e Maranhão não fosse necessariamente uma região pobre, diversos fatores contribuíram para criar uma situação que a historiografia caracteriza como uma conjuntura de penúria. Alguns desses fatores incluem: a falta de incentivos do governo metropolitano, a escassez de mão de obra, devido à proibição do trabalho indígena e a ação dos jesuítas que detinham o monopólio da extração das drogas do sertão ajudaram a construir esse cenário ‘desolador’ (Meireles, 2006, p. 45).

Esses fatores combinados contribuíram para criar um cenário desafiador e desolador na região do Grão-Pará e Maranhão durante o período em questão. Dessa forma, Jerônimo de Viveiros, em sua obra de 1954, admite que a intervenção da Companhia foi fundamental para reverter a penúria econômica em prosperidade e afirma que a “Companhia de Comércio transformou nossa penúria em fartura, devendo-lhe o Maranhão o surto de progresso que desfrutou nos últimos quarentas anos” (Viveiros, 1954, p. 72). Por outro lado, Manuel Dias (1970, p. 425) também reconhece a importância da empresa colonial na região, mas sua afirmação parece ser mais cautelosa e aponta “que a instituição da empresa colonial representou uma possibilidade de mudança da minguada economia do norte do Brasil” (apud Meireles, 2006, p. 46).

Diante desse contexto, a reorganização político-administrativa do Maranhão passou por mudanças, ocorrendo o restabelecimento da Capitania do Piauí (1758) - o Piauí, anteriormente parte da Capitania do Maranhão, foi elevado novamente ao status de capitania

independente, embora permanecesse sob a autoridade da Capitania do Maranhão, que, por sua vez, estava sob o controle da Capitania do Pará.

Outro fator importante, sucedeu da divisão do Grão-Pará e Maranhão (1772) - essa foi uma mudança significativa na estrutura administrativa, resultando na formação de dois estados autônomos: o Estado do Grão-Pará e Rio Negro e o Estado do Maranhão e Piauí. Esse fato representou uma descentralização do poder e uma tentativa de melhor governança das regiões, reconhecendo suas peculiaridades e necessidades específicas.

Essas mudanças refletem os esforços das autoridades coloniais portuguesas para melhor administrar e explorar as vastas extensões territoriais do Brasil colonial, adaptando-se às demandas locais e às condições geográficas e sociais específicas de cada região. Porém, Mota (2001, p. 21) ressalta que “[...] as mudanças só começam a se manifestar bem avançadas na década de 80 do século XVIII, portanto, mais de dois decênios depois das Reformas Pombalinas”.

Nesse envolvimento, ressaltamos a importância de destacar a escravização africana na formação e transformação da sociedade maranhense durante o século XVIII, dado que, a inserção e a utilização maciça de escravizados africanos como mão de obra, tanto nas atividades agrícolas quanto nas urbanas teve um impacto significativo no perfil econômico, social e cultural da região.

Durante o período colonial brasileiro, o Maranhão foi uma região importante para a economia açucareira e posteriormente para a produção de algodão, arroz e outras culturas. Em vista disso, Prado Júnior (1980, p. 82) elucida que “com o algodão vieram os escravos africanos – ou vice-versa – preferencialmente; modificando-se a feição étnica da região. O algodão branco, tornou o Maranhão preto” (apud Meireles, 2006, p. 49).

A introdução da produção de algodão e a inserção massiva de escravizados africanos não apenas mudaram a demografia da região, como tiveram impactos profundos na cultura, na religião, na estrutura social e nas relações de poder do Maranhão colonial. Nesse contexto, a exploração e a opressão dos escravizados africanos foram fundamentais para a acumulação de riqueza e o desenvolvimento econômico da região, como também geraram resistência e formas de luta por parte dos próprios escravizados.

Sob esses aspectos, a Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão obteve o monopólio do tráfico de escravizados africanos para a região. De acordo com Dias (1970, p. 227), “esse empreendimento ‘inaudito’ foi fruto da nova conjuntura política ditada pelas urgentes necessidades do mercantilismo pombalino” (apud Meireles, 2006, p. 50). Melhor

dizendo, essa medida foi parte dos esforços do governo português para fortalecer o controle sobre as colônias e maximizar os lucros através do comércio colonial. Todavia, o monopólio concedido à companhia refletia as políticas mercantilistas de Pombal, que visavam centralizar o comércio e aumentar a receita do Estado.

2.3 A formação do sistema escravista no Maranhão Colonial

A escravização negra foi um dos episódios que mais marcaram o Brasil, uma vez que, estabeleceu a história pela forma como foram tratadas crianças, mulheres, idosos e homens negros escravizados que viveram entre o trabalho forçado, a resistência, os castigos físicos e o preconceito a que eram submetidos. Dessa forma, compreende-se que grande parte da História se desenvolveu sob o viés da sociedade escravista.

Assim, é importante salientar sobre a relevância do sistema escravista para a formação histórica do Maranhão, como também o processo de ocupação e desenvolvimento da região, que ocorreu por meio de duas diferentes “frentes”: a litorânea e sertaneja. Em vista disso, Maria do Socorro Coelho Cabral (1992, p. 21), pontua sobre os movimentos de povoamento do Maranhão desde o período colonial e reitera que:

Há duas linhas que dirigiram o povoamento – a que invadiu o litoral, subindo pelos rios Itapecuru, Mearim, Pindaré e Munim e a que avançou pelos altos sertões, oriunda do interior nordestino, que delinearão formas de exploração econômica e padrões de comportamento bastante característicos nos espaços ocupados. A reconstituição da identidade maranhense implica, portanto, na apreensão desses dois amplos movimentos colonizadores com tendências e encaminhamentos próprios.

A frente “litorânea” refere-se principalmente à ocupação das áreas próximas ao litoral maranhense, com foco na exploração do território e no estabelecimento de cidades portuárias. São Luís, a capital do estado do Maranhão, foi uma das cidades fundadas durante esse período, em 1612, pelos franceses, posteriormente conquistada pelos portugueses. As principais atividades econômicas da frente litorânea incluíam o cultivo de cana-de-açúcar e a produção de açúcar, que eram exportados para a Europa. Os plantios de arroz e algodão foram estabelecidos ao longo da costa, e a mão de obra escravizada desempenhou um papel fundamental nessa indústria.

Quanto à frente “pecuarista” (**Figura 1**), estava relacionada à expansão territorial para o interior do Maranhão, especialmente para áreas mais distantes do litoral. Nessa região, a economia estava centrada na criação de gado e no comércio de couro e carne bovina. Os

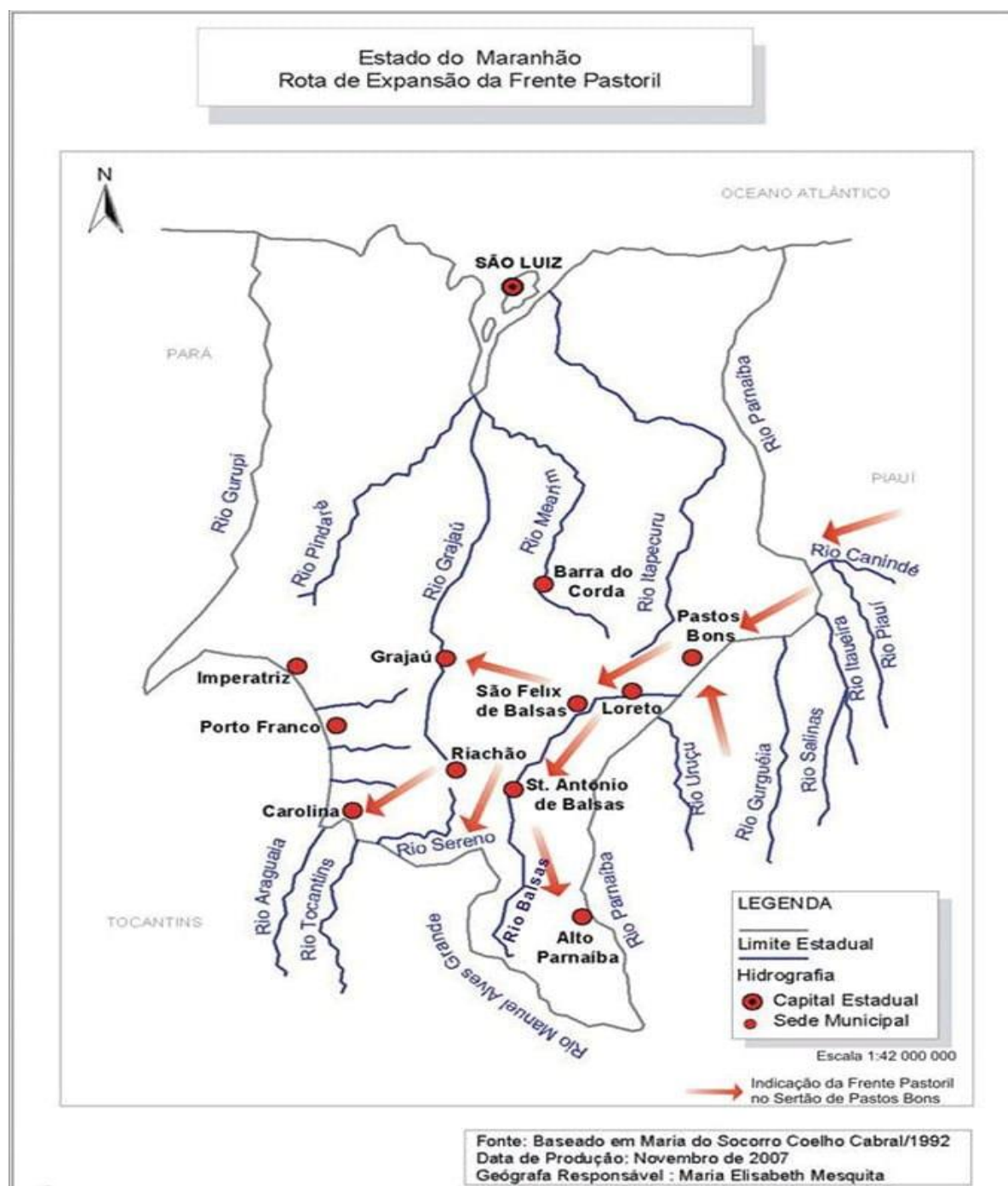
vaqueiros e criadores de gado, conhecidos como "sertanejos", eram responsáveis por explorar vastas áreas de terras, muitas vezes em condições adversas, enquanto conduziam o gado através do interior do estado. Essa atividade pecuarista contribuiu para a expansão territorial e também desempenhou um papel na formação cultural da região.

Segundo Cabral (1992), é importante notar que, ao longo do tempo, houve interações e sobreposições entre as duas frentes, com algumas áreas litorâneas sendo utilizadas para a criação de gado e vice-versa. A combinação dessas atividades influenciou a história e a geografia do Maranhão Colonial, tendo cada uma, características próprias de relações sociais e comportamentos característicos de acordo com a sua área.

Cândido Mendes, em 1852, já observava essas diferenciações:

[...] há uma notável diferença entre a população oriunda da colonização que entrou pelo litoral e a outra (que entrou pelo interior): a primeira é de costumes mais amenos, a segunda é menos civilizada, e se ressentem em extremo de sua origem. Daí provém a chamar-se no interior da Província do Maranhão aos sertanejos ou habitantes do campo- baianos.

Mapa 1: Rota de Expansão da Frente Pastoril



Fonte: Rocha, 2015.

O povoamento e o aproveitamento econômico das terras maranhenses marcaram, o processo de colonização, condicionando a formação de dois agrupamentos sociais com particularidades próprias. Meireles (2006, p. 61 apud Mota, 2002, p. 23) salienta sobre as linhas de frente da expansão:

A partir de São Luís, desde o século XVII, tem-se a primeira moldada pela agroindústria do açúcar, porém voltada para atender as necessidades internas. E pelo sertão, a corrente pastoril que avança por dentro, a começar de Pernambuco e Bahia e, lentamente, vai ocupando o interior.

Como exposto, a autora explana que enquanto São Luís atendia às necessidades internas com a agroindústria do açúcar, as regiões do sertão nordestino experimentavam o avanço da corrente pastoril, com a expansão da pecuária e a ocupação gradual do interior. Outro fator importante fora a disponibilidade de terras, que favoreceu a internalização do boi na região. Assim, Coelho Neto (1979, p. 20), expõe que “o boi determina uma economia primitiva e se constitui a riqueza originária e única, com um sistema fundiário de ocupação [...]”.

Em vista disso, os estados de Pernambuco e Bahia tornaram-se os focos centrais de irradiação da pecuária, partindo para as veredas do gado, sob o impulso marcante do povoamento dos sertões. Esses processos econômicos e históricos desempenharam papéis significativos no desenvolvimento regional do Nordeste no Brasil.

No entanto, durante muito tempo, o antigo estado do Grão-Pará e Maranhão não recebeu devidas atenções da metrópole portuguesa. Mas, a situação modificou-se com as reformas pombalinas, em especial, com a criação da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, esta que, após o seu estabelecimento, fizera com que a economia da região como um todo se pautasse na produção de arroz e algodão, que acabara se relacionando com o meio de produção escravista.

Sob essa ótica de desenvolvimento, Manuel Nunes Dias (1970, p. 425) assegura:

O Maranhão encontrou na Companhia novos alentos. A movimentação portuária de São Luís deu à terra generosa, as energias necessárias ao seu rejuvenescimento, assegurando-lhe convivência com mercados da Europa mercantilista, sequiosos de produtos tropicais [...], a empresa mercantilista abriu ao Maranhão o comércio do Atlântico, o Báltico, do Mediterrâneo e do Mar do Norte.

A movimentação portuária de São Luís proporcionou a revitalização da região, uma vez que a empresa mercantilista facilitou o acesso a mercados em diversas partes da Europa, como o Atlântico, o Báltico, o Mediterrâneo e o Mar do Norte. Isso aumentou a influência e a importância econômica do Maranhão no comércio internacional da época. Esse tipo de atividade mercantilista foi comum durante os períodos de expansão colonial e comercial europeia, quando as potências europeias estavam buscando produtos exóticos e tropicais para suas economias e, ao mesmo tempo, estabelecendo rotas comerciais em suas colônias.

Neste contexto, podemos observar que além da influência econômica também é possível vislumbrar os fluxos de escravizados através dos portos maranhenses, como o de São Luís, que enquanto esteve na legalidade, o tráfico internacional de africanos escravizados e a comercialização deles, foram negócios mais lucrativos financeiramente.

Diante disso, Natália Davina Fonseca (2008, p. 22), salienta que os escravizados foram trazidos nos chamados navios negreiros, e após a longa viagem eram desembarcados; processo descrito a seguir: “[...] conduzidos em grupos até as casas de depósitos ou entregues diretamente aos mercadores, os africanos aqui desembarcavam, chegavam pela praia grande e eram levados até a rua do trapiche (atual Rua Portugal), parte central do comércio da cidade.

Após o desembarque, os negociantes atlânticos de escravizados tinham um destino certo para a carga humana, dado que havia mercados para serem atendidos, como, as propriedades agrárias produtivas ou as povoações mais importantes onde estavam os compradores de escravizados para tratar das negociações.

Ademais, podemos observar que a movimentação de pessoas na capitania aumentara devido ao deslocamento que faziam através do porto de São Luís, tanto na chegada, quanto na saída de embarcações, em que se traziam escravizados importados ou se exportavam produtos para a Europa como o algodão e o arroz.

A convivência com os mercados europeus fizera com que a demanda por algodão aumentasse de maneira expressiva, garantindo-lhe, em 1870, um mercado em expansão, um produto de exportação maranhense e a consolidação do crescimento no setor de exportação. José Jobson de A. Arruda (1980, p. 368) destaca o algodão como produto representante da exportação brasileira e declara que:

O algodão passou a representar 75% das exportações brasileiras com 24,4%, logo depois do açúcar, com 34,7%. O Maranhão era então a segunda região exportadora do produto - depois de Pernambuco- e São Luís chegou a ser o quarto porto exportador do Brasil.

Em face dessa eclosão o Maranhão prosperou economicamente enquanto o funcionamento da companhia gerou uma alta demanda de importação de escravizados, o que contribuiu, significativamente, com a consolidação dos sistemas agrários do estado e agroextrativistas no Grão-Pará. Assim, Josenildo de Jesus Pereira (2001, p. 36) esclarece que:

Somente a partir da segunda metade do século XVIII o mercado de algodão na Europa fomentou o povoamento da região Norte da capitania do Maranhão, por meio da cultura desse produto, sustentada à base da escravidão de diferentes povos africanos, principais trabalhadores das fazendas localizadas nos vales dos rios

Itapecuru e Mearim. Essa forma de povoamento, ao longo dos anos, foi avançando pela Baixada e pelo litoral.

Esse *boom* algodoeiro foi sentido nos meados das duas primeiras décadas dos oitocentos, com o acompanhamento das plantações de arroz, criação de gado, dentre outros fatores que contribuíram diretamente com a economia local do estado. Posto isso, compreendemos que a criação da Companhia atendeu tanto aos interesses internos, quanto aos anseios da administração do reino, uma vez que, foi criada com o objetivo de aguçar o comércio fomentado pela agricultura, e introduzir nas capitanias negros africanos para suprir a falta da mão de obra indígena.

Entre 1817 e 1819, o Maranhão provocou uma verdadeira euforia entre fazendeiros, que compraram muitos escravizados com o intuito de expandir a produção. Dessa maneira, havia uma grande concentração de cativos nos plantéis, onde se realizava uma vasta escala de produção de algodão e arroz na região. Nessa perspectiva, Mota (2007, p. 56) esclarece que:

A média de escravos em uma unidade de produção voltada para o plantio de algodão e arroz era de vinte escravos. Os que possuíam um plantel maior geralmente tinham mais de uma ‘fazenda’, podendo, além do cultivo do algodão e arroz, criar gado e ter engenho de açúcar ou plantar mandioca para a alimentação dos escravos.

Podemos perceber que as unidades agrícolas eram movidas a base do trabalho escravista. Assim, o fluxo de cativos contribuiu para a consolidação de sistemas agrícolas (Maranhão) e agroextrativistas (Grão-Pará) embasados no uso de mão de obra de origem africana. Para além disso, salienta-se que em meio à estruturação de cativos, as propriedades escravistas eram caracterizadas de acordo com o tamanho do plantel “[...] pequenos (de um a nove cativos); médios (de 10 a 19); grandes (de 20 a 49), muito grande (de 50 a 99) e mega plantéis (com 100 ou mais cativos)” (Mota; Barroso, 2017, p. 12-13).

A concentração de escravizados na ribeira dos grandes plantéis não deixou de nos mostrar certa similaridade com os moldes de distribuição da propriedade de escravizados em outras localidades de distintas regiões brasileiras que fora marcado pelo dinamismo econômico. Também é interessante notarmos que nem todos os escravizados trabalhavam nas unidades de produção rural, pois a partir das médias fortunas, uma parte dos escravizados eram empregados nos “serviços de casa”, e cabe lembrar que parte significativa dessas pessoas eram crianças; muitos, filhos dos escravizados adultos do plantel.

Nesse sentido, Maria Lúcia B. Mott (1989) argumenta que as crianças escravizadas, por exemplo, ocuparam um lugar no sistema escravista, visto que possuíam uma perspectiva

de venda futura com a possibilidade de iniciar o aprendizado de algum ofício exigido por seus proprietários. Em outras palavras, esses menores escravizados foram manobrados, desde cedo, e, com o passar dos anos, os investimentos que lhes foram propostos teriam que obter retornos lucrativos a seus investidores, sob o efeito da utilização do trabalho braçal.

Em vista disso, a autora Maria Lúcia B. Mott (1989) descreve sobre as tarefas exercidas pelas crianças escravizadas, a saber:

Ajudar na lavoura (auxiliar no plantio e colheita, tirar ervas daninhas, semear frutas, cuidar dos animais); buscar água no poço; levar e trazer recados; buscar o jornal e o correio nas vilas e cidades próximas; fazer compras; preparar os cavalos; vender quitutes e outras coisas pelas ruas; engraxar sapatos; escovar as roupas; servir a mesa; espantar mosquitos; balançar a rede; abanar o fogo; carregar diversas coisas; servir como ama-seca ou criada/o, arrumar a casa, ajudar a vestir, desvestir e a banhar as pessoas da casa e os visitantes.

Nesse período havia um grande fluxo de africanos, dentre eles, estavam as crianças escravizadas, estas que, marcaram o cotidiano no estado maranhense, pois executavam atividades diversificadas dentro das residências senhoriais ou nos plantéis, onde se concentravam a maior parte dos escravizados. Nesse caso, Antônia da Silva Mota (2007, p. 55) enfatiza que “[...] as maiores fortunas estavam em mãos dos proprietários rurais”.

Uma vez que, a maioria desses fazendeiros possuíam unidades agrícolas situadas na fértil ribeira do Rio Itapecuru, a fertilidade dos vales dos rios, o solo plano e a riqueza de terras cultiváveis, ajudaram a organizar a economia natural a base do cultivo (policultura), como a farinha de mandioca, aguardente, o arroz, a pesca, como também a criação de animais de portes pequenos que acabara se encaminhando ao meio produtivo.

Para além dessas atividades, havia outras como descreve Antônia da Silva Mota (2007, p. 61):

Entre os grandes proprietários rurais da ribeira do Itapecuru, além de plantar algodão e arroz, alguns poucos criavam gado e possuíam engenho de cana-de-açúcar. Essas outras atividades serviam tanto para suprir as necessidades da fazenda, pois carne e o açúcar/rapadura faziam parte da dieta básica dos senhores e seus escravos, como para atender o mercado [...].

Sendo assim, Mota; Barroso (2017, p. 10) no artigo *“Economia e demografia da escravidão no Maranhão e Grão-Pará: uma análise comparativa da estrutura da posse de cativos (1785-1850)”* enfocam sobre a Ribeira do Itapecuru:

[...] a principal região produtora de gêneros agrícolas (algodão e arroz) do Maranhão, não seria de todo irreal supormos que parte expressiva desses 69.534 cativos estivesse alocados na Ribeira do Itapecuru. Os demais escravos da província

integravam o cenário de escravidão urbana da capital São Luís ou estavam espalhados por regiões do Maranhão.

Maria do Socorro Coelho Cabral (2008, p. 54) também oferece um respaldo acerca do Rio Itapecuru:

O Itapecuru, dentre todos os rios, foi o mais cobiçado, tornando-se uma das principais vias de penetração do interior maranhense. Era o mais extenso, banhava férteis vales, apresentava boas condições de navegabilidade, além de proporcionar acesso aos altos sertões maranhenses e a outras capitanias [...].

A produção mercantil, assentada na grande propriedade e na mão de obra de cativos, provocou sensíveis mudanças na configuração do espaço. Por certo, consolidou-se a ocupação dos vales dos rios Mearim, Pindaré, e em especial, o rio Itapecuru, por onde se espalhavam as lavouras de algodão. Próximo ao Rio Itapecuru, vicejava a vila de Caxias que adentrou na cultura algodoeira, transformando-se no maior centro comercial e de produção agrícola do interior maranhense.

Em vista disso, Maria Bertolina Costa (2017, p. 338) em seu artigo “*Tempos do cativo: memórias tecidas sobre a Balaiada em Caxias, Maranhão*” expõe a partir de relatos orais que em Caxias:

Os senhores produziram muito algodão, o algodão era a maior riqueza, eles produziram muito, porque tinha negro para trabalhar de graça, botavam uma roça de vinte e três quilômetros, porque tinha negro para trabalhar todos os dias; a colheita era grande e as terras descansadas. Depois, era transportado em burro e em costa de negro, trazido da roça para casa grande. Trazia nas costas de negro, cada um trazia um saco nas costas para dentro da fazenda. E depois o senhor vendia na cidade (Isidoro de Almada, comunicação oral)

O relato do Sr. Isidoro descreve que a produção de algodão era baseada na exploração de escravizados africanos, em que se cultivavam extensas plantações de algodão, que podiam se estender por vários quilômetros. Ele ainda observa que a abundância de mão de obra escravizada permitia que o trabalho fosse realizado diariamente, resultando em colheitas substanciais, o que contribuía para a riqueza do proprietário da fazenda.

Por essa ótica, Francisco de Paula Ribeiro (1848, p. 52) comenta sobre a vila e afirma:

É a vila de Caxias uma continuada feira, onde de muito distante os povos dos sertões confinantes trazem à venda os seus efeitos que constam o algodão, solas, couros de veado e cabra, tabacos de fumo, gados, escravaturas da Bahia, cavalarias e tropas de machos a que chamam burradas, levando em troco toda a qualidade de gêneros da Europa. Assim, como por ser uma escala de viajantes do Maranhão e Pará por terra para quase toda a América portuguesa ou ainda espanhola, é nela considerável a

concorrência de muita gente e de muito comércio, em comparação à insignificante importância do seu local.

Nesse caso, Caxias aparentemente desempenhava um papel crucial como ponto de comércio e parada para viajantes que se deslocavam de Maranhão e Pará em direção a outras partes do Brasil, tanto portuguesas quanto espanholas. Devido a essa localização estratégica e à grande concorrência comercial, a vila de Caxias era muito movimentada, apesar de seu tamanho relativamente pequeno.

Isso era típico de muitas áreas coloniais nas Américas, onde as cidades e vilas frequentemente se desenvolviam como centros comerciais importantes devido às rotas de comércio e transporte. Para tal, as frentes de ocupação tiveram um papel importante na formação econômica e social do Maranhão, dado que, a dinâmica populacional maranhense ocorreu de forma diferenciada sobre o seu espaço, refletindo o processo histórico de ocupação.

2.4 A criança escravizada e o mundo do trabalho

Uma questão importante é o momento em que a criança escravizada passa a ser vista produtivamente. Desse modo, alguns estudiosos como Kátia de Queiroz Mattoso (1998, p.81) afirmam que “[...] o escravo permanece criança até a idade de sete para oito anos”. Enquanto que, Maria Lúcia de Barros Mott (1972, p. 61) enfatiza que “a idade de cinco para seis anos parece encerrar uma fase na vida da criança. A partir desta idade ela aparece desempenhando alguma atividade”.

Na sociedade escravista, a definição de idade, em que a criança negra escravizada se tornava produtiva, era frequentemente determinada mais pelas necessidades econômicas dos proprietários de escravizados do que pelas considerações humanitárias ou de desenvolvimento infantil. Isso significa que, os proprietários de escravizados visavam a maximização de sua força de trabalho e, conseqüentemente, de seus lucros. Assim, o principal ponto era que, as crianças não eram vistas como uma carga inútil para os senhores, mas sim como uma parte integrante da força de trabalho escravizada.

Dessa maneira, as crianças escravizadas enfrentaram experiências específicas devido à sua idade, e em função disso, foram obrigadas a crescer rapidamente, assumindo responsabilidades precoces, desde muito cedo. Logo, compreende-se que a idade exata em que uma criança escravizada começava a trabalhar era determinada pelas necessidades do sistema escravista e pelo julgamento dos senhores de escravizados.

Sendo assim, durante o período da escravização, muitas crianças negras escravizadas foram alocadas para as casas de seus senhores e passaram a serem frequentemente colocadas para trabalhar em atividades que correspondessem à sua capacidade física e habilidades. Assim, Maria Lúcia de Barros Mott (1988, p. 21) reitera:

Os meninos e meninas desempenhavam múltiplas tarefas, como servir à mesa, abanar moscas, carregar água, lavar pratos, servir café, auxiliar na cozinha e na limpeza da casa, esvaziar e limpar os urinóis, preparar o banho dos senhores. Também lavavam os pés dos membros da família e de visitantes, engraxavam sapatos, escovavam as roupas, carregavam pacotes, balançavam a rede, faziam pequenas compras, levavam recados, cuidavam das crianças, eram pajens e mucamas.

Sob esse viés, as crianças escravizadas que desempenhavam funções domésticas estavam constantemente expostas à dinâmica das famílias de seus senhores e podiam internalizar normas culturais, comportamentos e hierarquias familiares. Maria Inês Cortes Oliveira (1998, p.12) expõe que “[...] definição do serviço ou ofício de um escravo na sociedade escravagista dependia inteiramente da vontade do senhor, pois, o “o traço definidor do escravismo era a propriedade da força de trabalho”.

Tal apontamento evidencia que os senhores de escravizados tinham total autoridade sobre as crianças escravizadas, incluindo a determinação das tarefas que elas deveriam realizar. Essas tarefas poderiam variar amplamente, dependendo das necessidades e preferências do senhor ou da sinhá.

Para mais, é importante destacar que o trabalho doméstico também estava intimamente relacionado ao gênero. Heloisa Maria Teixeira (2004) menciona que meninas escravizadas, constantemente, eram destinadas para tarefas domésticas, enquanto os meninos escravizados eram colocados em trabalhos agrícolas ou em outros campos. Isso refletia as normas de gênero da época.

Diante disso, Teixeira (2004, p. 15) demonstra que, na divisão do trabalho ficava evidente o tipo de atividade que seria exercida pela criança escravizada:

No caso das meninas, estas cozinham, lavavam e serviam as sinhás, além de cuidarem das crianças menores. Quanto aos meninos, estes [...] iam buscar o jornal e o correio, encilhavam os cavalos, lavavam os pés das pessoas da casa e mesmo de visitantes, escoavam as roupas, engraxavam os sapatos, serviam à mesa, espantavam mosquitos, balançavam a rede, buscavam água, despejavam o lixo, carregavam pacotes e outros objetos.

Levando-se em consideração esses aspectos, notamos que as crianças escravizadas eram regularmente ensinadas a executarem tarefas domésticas desde muito jovens. Isso

envolvia aprender habilidades como cozinhar, limpar, lavar roupas, buscar água e cuidar de crianças menores. O objetivo era torná-las proficientes nesses afazeres e, úteis para seus senhores.

De acordo com Teixeira (2004), o trabalho doméstico desempenhado pelas crianças escravizadas era uma parte integral do sistema escravista, que não apenas fornecia mão de obra para as famílias senhoriais, mas também moldava a identidade e a posição social das crianças escravizadas, reforçando a desigualdade e a exploração inerentes à escravização.

Desse modo, é possível argumentar que o trabalho doméstico desempenhou um papel na internalização e perpetuação de papéis sociais específicos durante a escravização. Esse aspecto também ilustra como as estruturas sociais podem influenciar as ocupações e as percepções de gênero. É importante notar que a análise das implicações do trabalho doméstico na sociedade é complexa e multifacetada, e as experiências individuais variaram amplamente ao longo do tempo e do espaço.

A título de exemplo, temos as crianças escravizadas que trabalhavam na casa dos senhores e estavam envolvidas em uma teia de relações complexas e próximas à família senhorial. Elas interagiam diariamente com os membros da família, incluindo crianças de suas idades, e isso podia criar laços ambíguos de afeto e dependência, misturados com a exploração e opressão que eram inerentes à escravização.

Nesse sentido, Ina Von Binzer (1994, p. 24) aponta que:

A pequenina Maria da Glória, de cinco anos, por exemplo, guarda habitualmente um pouco de sua sobremesa para a ama, uma jovem e linda mulata, pedindo sempre qualquer coisa para sua irmã de leite, oferece sua fita mais colorida à sua velha aia, quando imagina lhe dar prazer.

Também é possível tratar da temática com a passagem da obra de Jean Baptiste Debret (1978, p. 195):

[...] é costume, durante o ‘tete-à-tete’ de um jantar conjugal, que o marido se ocupe silenciosamente com seus negócios e a mulher se distraia com os negrinhos que substituem os doguezinhas, hoje quase completamente desaparecidos na Europa. Esses molecotes 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.

Conforme o exposto, é possível apresentar que mesmo algumas sinhás pudessem ter sentimentos afetuosos em relação a essas crianças e isso não alterava a natureza injusta da instituição da escravização. É importante lembrar que essa relação era desigual e baseada na exploração e na opressão. Nesse contexto, o artista Jean Baptiste Debret (1987) relata que as

crianças escravizadas eram, de fato, tratadas, muitas vezes, como propriedade ou "animais domésticos" pela sociedade escravista, o que era uma manifestação da desumanização dos escravizados.

É relevante reconhecer que, não devemos assumir, automaticamente, que todas as relações afetuosas se aplicam a todos os casos ou situações. Cada relação é única e depende de diversos fatores, como as pessoas envolvidas, o ambiente, as circunstâncias e as expectativas. Sob esse viés, salienta-se que uma relação afetiva não deve ser utilizada como um critério para julgar se os trabalhos domésticos são melhores ou piores do que os trabalhos no campo. Os trabalhos domésticos e os trabalhos no campo são diferentes em natureza, com desafios e recompensas distintas.

Diante disso, é interessante ressaltar que depois do trabalho doméstico, o trabalho na lavoura era a ocupação que possuía um maior número de escravizados. Segundo Maria Cristina Luz Pinheiro (2005, p.179), as crianças escravizadas executavam “algumas atividades desempenhadas somente por meninos (carpinteiro, pedreiro, alfaiate) ou por meninas (engomadeira e mucama), não havia, nas lavouras, restrições de gênero em relação ao trabalho”. Na maioria das vezes, muitos desses menores já tinham aprendido a lidar com a roça e a fazenda no exercício diário de suas atividades no interior do Maranhão. Os serviços de costura, por exemplo, era uma ocupação comum na sociedade escravista.

Mediante o exposto, Pinheiro (2005, p. 180) frisa que os ensinamentos das meninas se davam através das escravizadas mais velhas ou de suas senhoras e descreve “as meninas deveriam fazer costuras mais simples”. Quanto à formação dos meninos escravizados não se dava com seus senhores ou escravizados mais velhos, pois “eram encaminhados para as oficinas dos mestres, onde aprendiam submetidos a uma rigorosa disciplina”.

Além disso, a autora ressalva que as crianças negras escravizadas, desde muito cedo, foram utilizadas na labuta diária da escravização por sua produtividade que se agrupava ao serviço doméstico, a fadiga da lavoura e em alguns casos até a mão de obra qualificada. Desse modo, era atribuído a esse sujeito o nome do ofício que cada uma desempenhava, apontando, assim, sua posição naquele meio social.

Para exemplificar essa questão, podemos apontar o seguinte caso, descrito por Góes e Florentino (2017, p.1 84), ao sinalizar o caso de uma criança “[...] por volta dos 12 anos onde o adestramento que as tornava adultos estava se concluindo. Nesta idade, os meninos e as meninas começavam a trazer a profissão por sobrenome: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama”.

A definição ofício do escravizado, sujeitava-se perante a vontade do senhor, o qual poderia permitir que os escravizados aprendessem habilidades específicas que seriam úteis para desenvolver as atividades diárias da plantação ou da casa grande. Essa dinâmica de controle sobre o trabalho e as habilidades dos escravizados tornou-se uma característica definidora da sociedade escravista.

A rigor, os treinamentos se davam na prática e por consequência; a criança escravizada teria o seu tempo ocupado pelo trabalho, conforme as necessidades e demandas existentes. Posto isso, tornava-se, mais vantajoso “[...] investir na qualificação dos escravos, adaptando-os às necessidades e às condições do mercado” (Pinheiro, 2005, p. 163).

Com isso, as crianças cativas não possuíam uma perspectiva de vida diferente, percorriam um caminho de aprendizado sob a sua condição, visto que o sistema buscava criar indivíduos com características propícias para a desenvoltura da mão de obra escravizada. Desse modo, a vida da criança negra escravizada, além de dolorosa, era dedicada ao trabalho, e o fim do dia não representava um alívio, pois eles estavam à disposição de seus proprietários a qualquer momento.

Empregadas em uma ampla variedade de atividades, as crianças escravizadas “trabalhavam dia e noite, incessantemente, na cozinha, no preparo dos alimentos, na limpeza da casa, no lavar e engomar a roupa, no corte da lenha, na matança e trato de animais” (Pinheiro, 2005, p. 161). As atividades executadas pelas crianças escravizadas, em geral, exigiam habilidades e força física. Desse modo, a falta de liberdade e a completa submissão dos escravizados aos seus senhores eram características essenciais do sistema escravista, onde eles eram tratados como propriedade e não tinham controle sobre suas próprias vidas ou escolhas profissionais.

A realidade da escravização é que as crianças negras escravizadas foram consideradas força de trabalho desde muito jovens, independentemente da idade específica em que começavam a desempenhar tarefas. Essa prática era comum nas sociedades escravistas, onde as necessidades econômicas e sociais prevaleciam sobre o bem-estar das crianças. No entanto, as crianças negras, assim como os adultos, foram forçadas a trabalhar nas plantações, nas casas de seus senhores e em outras atividades relacionadas à economia escravista. Portanto, a vida de uma criança negra escravizada foi além da simples exploração comercial.

2.5 A criança escravizada e as relações familiares

Ao longo do século XX e até as primeiras décadas do século XXI, houve um considerável amadurecimento nas pesquisas e no entendimento dos processos de construção da História do Brasil, com um foco significativo na influência da escravização na formação da sociedade brasileira. Assim, diversos estudiosos, sociólogos, antropólogos e historiadores se dedicaram a analisar as implicações da escravização ao longo dos séculos, sendo que essas pesquisas contribuíram para uma compreensão mais profunda de como a escravização afetou, não apenas os africanos trazidos à força para o Brasil, mas também as gerações subsequentes de afrodescendentes e a sociedade brasileira como um todo.

Embora os estudos sobre a escravização tenham amadurecido, o avanço em direção a uma análise mais profunda da dinâmica e da importância econômica da escravização no contexto das relações cotidianas ainda é lento. Em conformidade com Robert W. Slenes (1999, p. 39) em seu trabalho *“Na senzala uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava- Brasil Sudeste, século XIX”*, destaca que essas mudanças de perspectiva foram possibilitadas pelo interesse na análise dos grupos minoritários “vistos agora como ativamente engajados com sua experiência, refletindo sobre ela à luz de sua cultura (e no processo de reelaboração dessa cultura), tecendo estratégias de aliança e oposição no encontro com outros agentes históricos”.

Essa mudança de enfoque nos estudos sobre a escravização reflete uma abordagem mais abrangente e interdisciplinar, que busca compreender não apenas os aspectos econômicos e políticos, mas também as complexas dinâmicas sociais e culturais que permeavam os vínculos na sociedade escravista.

Dessa maneira, Maria Helena Machado (1988, p. 144-145) em *“Em torno da autonomia escrava: uma nova direção para a História Social da Escravidão”*, reflete sobre a inclusão da família escravizada como temática relevante para a historiografia da escravização, a saber:

Assim, à historiografia brasileira, neste momento, se descortina um novo universo analítico no qual temas como a organização do trabalho e da vida escrava, a problemática da constituição e quebra da família entre cativos, a gestação de uma cultura escrava, a questão do liberto no mundo escravista e o destino da mão-de-obra liberta no período pós-abolição surgem como desafios a exigir o aprofundamento das análises recentemente iniciadas.

Assim, os estudos demográficos e sociais sobre escravização revelam como as famílias escravizadas eram formadas e mantidas, muitas vezes, em condições difíceis. Isso inclui não apenas as relações entre maridos, esposas e filhos, mas também os vínculos com outros membros da comunidade. Manolo Florentino e José Roberto Góes (1997) no livro *“A paz nas senzalas”*, concluíram que a família dos escravizados poderia incluir não apenas os próprios escravizados, mas também livres e libertos, bem como pessoas do plantel.

Em outras palavras, os autores levantam questões importantes sobre a complexidade das dinâmicas familiares em contextos de escravização. E questionam se a categoria tradicional de "família escravizada" é adequada para descrever essa realidade multifacetada. Em vista disso, sugerem que talvez fosse mais interessante utilizar o termo “grupos de convívio”.

No entanto, Florentino e Góes (1997, p. 90) refletem que essa categoria precisa ser expandida ou redefinida para melhor capturar as nuances das experiências das pessoas envolvidas na instituição da escravidão, e optam por pensá-la de forma mais ampla e incluindo, “além dos laços de sangue, aqueles forjados pelo batismo cristão”.

Aparentemente, os autores têm algumas variações na definição das relações que comporiam essa família. Desse modo, Florentino e Goés (1997, p. 175), definem que essa categoria “Tendia a incorporar pai, mãe e filhos (o núcleo primário fundador), mas também tios, primos e avós. Seus limites eram no sentido vertical, as três gerações que se estendiam dos avós aos netos, incluindo horizontalmente até os primos”. Cabe observar que os padrinhos eram considerados parte da "família escravizada", enquanto no decorrer do trabalho, essa perspectiva é desafiada ou revista de alguma forma.

A estudiosa Isabel Cristina Ferreira dos Reis (2003), em seu livro *“Histórias de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX”*, também abre espaço para essa discussão ao refletir sobre as complexidades das relações sociais no contexto da escravização, especialmente em relação às categorias tradicionais utilizadas para descrever essas relações. Para tal, a identificação de relações mais complexas, como aquelas entre libertos e escravizados, ou entre escravizados e livres, pode destacar ainda mais as limitações da categoria "família escravizada". Por exemplo, alguns libertos podem possuir vínculos familiares com pessoas ainda escravizadas, criando uma dinâmica complicada de relacionamento.

Referente aos modos de organização das famílias entre os escravizados torna-se um tema importante, que emerge no contexto da história da escravização e sua evolução ao longo

do tempo. Entretanto, as análises passadas sobre relações parentais, afetivas e sexuais enfatizavam que estas eram determinadas pela instabilidade e "promiscuidade". Essas análises sugeriam que mães e pais não se preocupavam com seus filhos, que cresciam geralmente sem sua presença, e que as relações amorosas eram vistas apenas como uma forma de buscar satisfação sexual.

Entretanto, Gilberto Freyre (2000, p. 370), sociólogo e escritor brasileiro conhecido por suas contribuições à compreensão das relações raciais, culturais e sociais no Brasil, com sua obra mais famosa, *"Casa-Grande & Senzala,"* publicada em 1933, trouxe um novo enfoque para a discussão sobre a miscigenação racial e cultural no país. Nos preceitos do autor:

A escravidão desenraizou o negro do seu meio social e de família, soltando-o entre gente estranha e muitas vezes hostil. Dentro de tal ambiente, no contato de forças tão dissolventes, seria absurdo esperar do escravo outro comportamento senão o imoral, de que tanto o acusam.

Freyre argumentou que a miscigenação racial no Brasil, que incluiu a mistura de africanos, europeus e indígenas, era uma característica distintiva da sociedade brasileira e desempenhava um papel fundamental na formação da identidade nacional. Ele via a "promiscuidade" racial como algo positivo, pois acreditava que essa mistura criava uma sociedade mais rica culturalmente e menos marcada pela segregação racial do que em outros lugares.

Freyre também argumentava que essa "promiscuidade" não era apenas uma consequência do sistema econômico, mas também um reflexo da forma como as diferentes culturas e raças interagiam no Brasil. Ele destacou a influência da cultura africana na música, dança, religião e na vida cotidiana brasileira, destacando que essas influências contribuíram para uma sociedade mais inclusiva e menos estratificada.

Kátia de Queiroz Mattoso (1988) em seu artigo *"O filho da escrava (em torno da Lei do Ventre Livre)"* analisou as condições de nascimento, crescimento, sociabilidade, iniciação no mundo do trabalho e a aprendizagem da criança escravizada. E ao referir-se sobre a vida da família a autora destaca a ausência tanto do pai quanto da mãe na maioria dos casos. Todavia, sugere que as relações familiares africanas, especialmente a família extensa e simbólica, desempenham um papel importante em resgatar as crianças do abandono familiar absoluto. Nessa perspectiva, destaca-se que:

[...] um bom número de crianças escravas não tem nem pai nem mãe. Quem, pois, as crias? Quando a comunidade escrava é numerosa, não há dúvida, que a mãe biológica é substituída por uma mãe postiça ou até por toda a comunidade feminina que se encarrega de sua criação [...] (Mattoso, 1988, p. 37-55).

Podemos perceber que, muitas vezes, as crianças negras nasciam de relações entre escravizados, e seus pais podiam ser separados delas devido a vendas ou outros eventos relacionados à escravização. Nesses casos, a comunidade escravista poderia assumir a responsabilidade pela criação das crianças negras, funcionando como uma família estendida ou substituta.

Para mais, a expressão "mãe postiça" refere-se a uma figura dentro da comunidade escravista que assume o papel de cuidar e criar as crianças órfãs ou separadas de seus pais biológicos. Isso poderia ser uma escravizada mais velha que desempenharia o papel de mãe para as crianças ou até mesmo um grupo de mulheres da comunidade escravista que compartilhariam a responsabilidade de cuidar das crianças.

Essa dinâmica reflete as formas como as comunidades escravistas se adaptavam às duras condições da escravização, criando laços de solidariedade e apoio mútuo para enfrentar os desafios e traumas associados à escravização. Diante do exposto, a escravização é uma instituição que causou sofrimento e destruição em muitos níveis, minando os valores fundamentais das relações humanas e da sociedade. Logo, verifica-se que a família desempenha um papel fundamental na vida de uma criança, proporcionando amor, apoio, cuidado e orientação. Portanto, ao observamos que quando se trata de uma criança escravizada, muitas vezes esta é separada de sua família e comunidade de origem, o que pode resultar na perda dessas referências familiares e na falta de um ambiente familiar estável.

3. PERCEPÇÕES SOBRE A CRIANÇA ESCRAVIZADA A PARTIR DO BANCO DE DADOS DO NEÁFRICA

A análise sobre a situação da criança escravizada no Brasil Colonial, especificamente no contexto maranhense, é de fato uma empreitada complexa e sensível. Logo, esta pesquisa busca evidenciar a situação de crianças escravizadas, indo além da abordagem puramente estatística ou da representação delas como brinquedos nas mãos dos proprietários. Desse modo, tem-se aqui os resultados desses esforços empreendidos por pesquisadores que oferecem uma visão mais abrangente das condições enfrentadas por essas crianças, incluindo

aspectos como sua vida cotidiana, o tipo de trabalho a que eram submetidas, suas interações sociais, estratégias de sobrevivência e formas de resistência.

Ademais, compreender a situação das crianças escravizadas no Maranhão Colonial é de extrema importância para uma análise abrangente da sociedade escravista da época. A inserção dessas crianças no âmbito escravista era geralmente feita desde muito cedo, sendo retiradas de suas famílias biológicas e colocadas para trabalhar nas mais diversas atividades, desde tarefas domésticas até trabalhos pesados nos engenhos de açúcar e nas plantações de algodão e arroz.

É importante destacar que a condição das crianças escravizadas no Maranhão Colonial não apenas evidencia as estruturas de poder da sociedade escravista, mas também ressalta as adversidades enfrentadas por essa população específica. Ao analisarmos esses diferentes aspectos, podemos ter uma visão mais abrangente e diferenciada da realidade vivida por essas crianças, contribuindo para uma compreensão mais completa da história do Brasil colonial e das injustiças cometidas durante esse período.

As facetas da violência apareciam quando as crianças negras escravizadas eram intimidadas e coagidas pelas agressões físicas, verbais e psicológicas. Além disso, a escravização implicava na ruptura dos laços culturais (raciais, étnicos, etários e familiares), e as crianças eram especialmente vulneráveis a essa perda. Isto significa que o tratamento desumano se tornou uma característica intrínseca ao sistema escravista. As crianças escravizadas eram, frequentemente, desprovidas de qualquer condição básica de sua humanidade, sendo tratadas como propriedades a serem exploradas e controladas.

No entanto, a condição de escravizado reduzia as crianças negras a meras propriedades, sem autonomia sobre suas vidas. Eram compradas e vendidas como mercadorias, sendo privadas de liberdade e autonomia. Essa posição mercantilizava e ampliava a vulnerabilidade das crianças diante das arbitrariedades do sistema escravista.

E a partir desses enfoques, Rafael Domingos de Oliveira (2014) considera que em documentos onde as crianças escravizadas não têm poder de fala, os vestígios deixados podem ser valiosos para entender as experiências delas. E por mais difíceis que sejam de serem rastreados, não deixam de ser fundamentais para a compreensão da escravização no interior do Maranhão.

Com base nisso, a criança negra escravizada passa a ser analisada diante de um eito documental com 340 inventários colhidos no Arquivo do Tribunal de Justiça do Estado do

Maranhão (ATJMA), por pesquisadoras⁴ do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global (NEÁFRICA), que em primeira instância mapearam e transformaram esses informes das fontes primárias em um Banco de dados em Excel para análise e interpretação. Vale pôr em evidencia, que embora não tenha acesso físico aos inventários, utilizamos o banco de dados como repositório das informações coletadas.

Posto isso, o banco de dados torna-se uma ferramenta importante ao ensino e aprendizado da história colonial, pois permite o acesso a dados históricos originais, como também, proporciona aos alunos uma compreensão mais profunda e uma experiência enriquecedora, uma vez que, os alunos podem explorar, a partir dos dados, uma variedade de perspectivas, o que ajuda a promover uma compreensão mais completa desse período histórico complexo.

Além disso, essa experiência direta com os dados históricos pode inspirar nos alunos um interesse mais profundo pela História e incentivar habilidades críticas de análise e interpretação. Desse modo, essa abordagem vai além dos materiais tradicionais de pesquisa, ampliando o repertório documental disponível para os estudantes. Consequentemente, o Banco de dados em Excel do NEAFRICA contribui para uma educação mais engajadora e significativa.

Ao proceder sobre eixo documental analisado, podemos constatar 72 inventários mapeados conforme as especificidades inerentes à criança escravizada. Sendo assim, o banco de dados fora organizado para armazenar e gerenciar informações documentais acerca das crianças negras escravizadas na Ribeira do Itapecuru durante os anos de 1801 a 1818.

Mais adiante, a análise desses dados nos ajudará a compreender melhor a vida das crianças escravizadas durante o período colonial no Maranhão. Isso pode incluir a compreensão de suas experiências cotidianas, relações com proprietários e outras pessoas escravizadas, formas de resistência e estratégias de sobrevivência. Além disso, esses dados podem lançar luz sobre a dinâmica da escravização infantil e sua importância para a economia e sociedade da época.

Ao tratar especificamente das crianças escravizadas, esses dados podem ajudar a desafiar estereótipos e noções preconcebidas sobre a escravização infantil. Mediante o exposto, é importante entendermos os tipos de dados contidos no banco e como este material

⁴ Prof. Ma. Esmeralda Lima da Silva (PPGHIS-UFMA) e Prof. Ma. Thalita Costa Souza (PPGHIST-UEMA) pela colaboração, dedicação e empenho nos diferentes projetos desenvolvidos na Universidade Estadual do Maranhão (CESC-UEMA). As pesquisadoras contribuíram, significativamente, para o progresso e o sucesso das iniciativas em que estiveram envolvidas. Tal apreciação é de fundamental importância para que possamos fortalecer o ambiente da pesquisa e incentivar a continuidade destas, positivamente.

pode fornecer insights importantes sobre as crianças escravizadas durante o Período Colonial no Maranhão.

Destarte, o Banco de dados em Excel expõe a quantidade de crianças, doenças, origem étnica, gênero, faixas etárias, núcleos familiares, ocupações trabalhistas e valores. Esses dados foram transformados em gráficos, tabelas e quadros para que pudéssemos perceber a presença das crianças escravizadas e as suas particularidades no âmbito escravista, haja vista que os dados registrados exibem elementos que podem nos mostrar aspectos como, faixa etária, origem étnica, ocupações, doenças e elos familiares, que muitas vezes são negligenciados e subestimados pela historiografia.

Previamente, é crucial reconhecer a diversidade de experiências no contexto do tráfico transatlântico de escravizados durante o período colonial brasileiro. Embora a maioria dos africanos trazidos ao Brasil, como escravizados, fossem adultos destinados, principalmente ao trabalho nas plantações, eles também foram envolvidos em uma variedade de outros setores econômicos, incluindo os trabalhos artesanais, domésticos, mineração, vendas ambulantes e pequenos comércios. Além disso, é importante compreender que o tráfico de crianças escravizadas também ocorreu, ainda que em menor escala.

Nesse sentido, Horácio Gutiérrez (1989, p. 60) aponta que o tráfico de crianças escravizadas no período colonial brasileiro não atingiu as proporções maciças observadas no comércio de adultos, devido à várias razões, por exemplo: o “elevado custo dos transportes que tornaria onerosa demais a importação de crianças e bebês dado seu baixo preço de venda; fraca demanda nos mercados brasileiros”.

Mas, as razões apresentadas pelo pesquisador não tornam a prática insignificante, uma vez que, o tráfico e comércio de crianças escravizadas faziam parte de um quadro de exploração. Em outras palavras, essas crianças foram capturadas, transportadas e forçados a enfrentar as condições desumanas que o sistema escravista as impunha.

Desse modo, a **Tabela 1** nos mostra dados quantitativos sobre o contingente infantil que fora comercializado na comarca de São Luís durante o Período Colonial (1801 a 1818). Essa tabela segmenta-se com base na faixa etária dos menores escravizados, dividindo-os em três categorias: 0 a 5 anos, 6 a 10 anos e de 10 a 14 anos. Além disso, os dados são categorizados por gênero e entendemos que essa segmentação por faixa etária e gênero reflete sobre a distribuição demográfica e as condições de vida das crianças escravizadas nesse contexto histórico.

Tabela 1- Crianças escravizadas (de 0 - 14 anos) segundo gênero e faixa etária comercializadas em São Luís-MA nos anos de 1801-1818.

Faixas etárias	Gênero		Total
	Feminino	Masculino	
0 a 5 anos	189	143	332
6 a 10 anos	144	158	302
10 a 14 anos	111	148	259
Total de crianças escravizadas: 893			

Fonte: Bancos de Dados em Excel de Inventários Manuscritos do NEÁFRICA

Posto isso, Rafael Domingo de Oliveira Silva (2013) reflete que a concepção de infância está associada à noção de diferentes idades e que essa percepção é fundamental para compreendermos a transição da infância escravizada para o mundo do trabalho. Isso implica reconhecer que, historicamente, a ideia de infância nem sempre foi entendida da mesma maneira que é hoje, e que diferentes sociedades e períodos históricos têm concebido a infância de formas diversas.

No contexto da escravização, a infância das crianças escravizadas, muitas vezes, não era reconhecida como um período de inocência e proteção, como é comum na concepção contemporânea. Em vez disso, essas crianças, frequentemente, eram inseridas de modo precoce no mundo do trabalho, sendo exploradas e sujeitas a condições de vida extremamente difíceis.

Assim, a ideia de "idades" refere-se à percepção de diferentes estágios na vida das crianças, que podem ser marcados por mudanças em suas responsabilidades, papéis sociais e expectativas. Conforme a tabela acima, as etapas de vida das crianças escravizadas correspondem aquelas que vão desde o nascimento até aos catorze anos de idade. A partir disso, observamos que dentro do contingente infantil de escravizados expostos na **Tabela 1**, consta-se a primeira faixa etária que vai de 0 a 5 anos de idade é representado por um total de 332 crianças negras escravizadas, sendo 189 do gênero feminino e 143 do gênero masculino.

Nesse primeiro momento, a tabela aponta que o número de crianças entre 0 a 5 anos, em sua maioria, eram do gênero feminino. Desse modo, os dados do Banco de dados em Excel de Inventários Manuscritos do NEÁFRICA demonstram que cerca de 57,0% eram as

meninas e 43,0% equivaliam aos meninos. Para mais, as crianças escravizadas, que estavam imersas nessa faixa etária, de um modo geral, eram superiores no decorrer de 1801 a 1818.

Ao visualizarmos essas informações compreendemos que cada uma dessas crianças passa por estágios cruciais de desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional, visto que é importante salientar que esses estágios na vida da criança escravizada não era algo a ser priorizado, muito pelo contrário, a criança negra sofreu e enfrentou duras condições durante o período da escravidão.

Dessa maneira, é possível percebermos que a faixa etária de 0 a 5 anos é compreendida como a primeira infância, fase esta onde estão inclusos os recém-nascidos e os bebês de colo que, necessariamente, precisam de cuidados intensivos, incluindo a amamentação. Com presteza, identificamos no Bancos de dados em Excel alguns casos que continham recém-nascidos e bebês de colo, tendo como exemplo, *Eufemia de 2 meses, Fidelis de 4 meses, Amalia de 6 meses, Alexandre de 7 meses, Benedito de 8 meses, Branca de 10 meses, Maria de 1 ano e 6 meses, Feliciano de 2 anos e Simplicio de 3 anos de vida*, ambos pertencentes à etnia crioula⁵.

E diante dos exemplos, os estudiosos Lewkowicz, Gutiérrez e Florentino (2008, p. 105) destacam um aspecto importante sobre os bebês negros de colo no período escravista e pontuam que “até três anos, quando órfã, a criança ficaria com a mãe: era a chamada criação de leite”. Tal expressão, refere-se a uma prática histórica em que as mães escravizadas eram forçadas por seus senhores a privilegiar as crianças brancas com o ato de amamentação e cuidar, impossibilitando-as de darem, aos próprios filhos, os cuidados necessários, o que findava nas altas taxas de mortalidade das crianças escravizadas.

Para mais, a historiadora Sandra Maria Giacommi (1998) descreve sobre a realidade das mães pretas e o cerceamento da amamentação de sua prole ao pontuar que:

A existência das mães pretas revela mais uma faceta da expropriação da senzala pela casa-grande, cujas consequências inevitáveis foram a negação da maternidade escrava e a mortalidade de seus filhos. Para que a escrava se transformasse em mãe-preta da criança branca, foi-lhe bloqueada a possibilidade de ser mãe de seu filho preto (Giacommi, 1998, p. 80).

Giacommi (1998), então, nos apresenta uma situação histórica de extrema injustiça e sofrimento, mas, além disso, pontua um registro em que a compaixão e o afeto que essas

⁵ A expressão "criança crioula" refere-se, historicamente, às crianças nascidas no Brasil durante o período da escravização, cujos pais eram africanos escravizados.

mulheres dedicavam aos filhos dos senhores, muitas vezes, eram resultado da coerção e da falta de escolha, não de um ato voluntário.

No entanto, percebemos que diante da impossibilidade de criarem os seus filhos, o que restavam a essas mães eram vê-os morrendo pela desnutrição e a falta de cuidado. Devido a isso, os autores Góes e Florentino (2018, p. 180) apontam que, “[...] os escravos com menos de dez anos de idade correspondiam a um terço dos cativos falecidos; dentre estes, dois terços morriam antes de completar um ano de idade, 80% até os cinco anos”.

Segundo a descrição, essas estatísticas destacam as condições extremamente precárias e desumanas enfrentadas pelos escravizados durante o período colonial. A alta taxa de mortalidade infantil reflete as duras condições de vida, o trabalho exaustivo e a falta de cuidados adequados para com as crianças escravizadas. Tal fato demonstra que *Eufemia*, *Amalia*, *Maria*, *Simplicio* e os demais infantis sofriam inúmeras violações, incluindo a negação do amamentar.

Prosseguindo com os marcos definidores das idades de vida da criança, a pesquisadora brasileira Kátia Queiroz Mattoso (1998, p. 40), ao priorizar a documentação relacionada às crianças escravizadas, especialmente através de inventários e testamentos, identificou durante os seus estudos a distinção na idade etária das crianças e suas atividades econômicas associadas. A estudiosa distinguiu duas infâncias para os escravizados: “dos zeros aos sete para oito anos, as crianças cativas, normalmente, não desempenhavam atividade econômica”.

Em conformidade com os estudos de Mattoso (1998) podemos compreender que as duas faixas etárias de infância para os escravizados infantis, conforme os dados apresentados na **Tabela 1**, é de 0 para 5; e, de 6 para 10 anos de idade. Como já exposto, a primeira infância (0 a 5 anos) caracteriza-se pelos cuidados extremos a criança.

Já a segunda infância (6 a 10 anos), como expõe a autora, é uma fase onde ainda há necessidades de cuidados, mas também de preparação para a vida adulta. Além disso, as crianças escravizadas na faixa etária de 6 a 10 anos são denominadas de “[...] menino ou menina”, dado que, começam a serem introduzidas nos aprendizados iniciais, no qual preparam-se para as responsabilidades futuras (Neves, 1993, p. 56).

A utilização dos termos "menino" e "menina" refere-se a crianças escravizadas com menos de doze anos, e sugere uma abordagem mais ampla, englobando todas elas de modo geral. Esse uso nos concebe uma visão da infância como uma fase de transição em que os escravizados infantis estão se preparando para assumir papéis mais complexos na sociedade escravista.

Denise Auad (2010, p. 05) vai de acordo com apontamento de Neves (1993), e sinaliza que “[...] crescer não lhes significava uma porta para desenvolver suas aptidões e, no futuro, conquistar respeito e ascensão social, mas sim mergulhar em sua rotina de crescente trabalho e opressão”. Auad (2010) destaca que, infelizmente, o processo de crescimento para essas crianças não era acompanhado por perspectivas positivas ou possibilidades de melhorias em suas condições de vida. Ao contrário, elas eram destinadas a uma vida de trabalho cada vez mais árduo.

Dessa forma, podemos presenciar na **Tabela 1** que o contingente infantil de escravizados manifestos na segunda faixa etária (6 a 10 anos), é representado por um total de 302 crianças negras escravizadas, sendo 144 do gênero feminino e 158 do gênero masculino. Nesse segundo momento, fica visível que as crianças de 6 a 10 anos em sua maioria são do gênero masculino. Dessa maneira, os dados validam que cerca de 52,0% eram meninos e 48,0% correspondiam às meninas.

Observa-se que, os dados revelam detalhes cruciais sobre a realidade das crianças escravizadas no período escravista. E a distribuição desigual entre os gêneros na faixa etária de 6 a 10 anos sugere nuances na forma como a escravidão afetava meninos e meninas nesse grupo específico.

Diante do rol de dados sobre as crianças escravizadas, o Banco de dados em Excel expõe prontamente os escravizados infantis que compõem a segunda infância, tendo como exemplo os casos de *Ismênia de 7 anos (Crioula)*, *Marciliano 8 anos (Mulato)* e *Bernardina de 10 anos (Pernambuco)*; todos estes possuíam etnias diversas, mas, com ascendência africana nascidos e comercializados na América Portuguesa. A análise dos casos individuais apresentados nos proporciona uma visão mais próxima da vida dessas crianças, destacando não apenas a sua idade, mas também a diversidade étnica dentro dessa população.

Dando continuidade à compreensão das idades de vida e a evolução das crianças escravizadas, que refletem sobre as normas sociais impostas pela sociedade escravista, a terceira infância (puerícia) está entre os sete e quatorze anos, sendo um período em que as expectativas mudam e a criança entra em uma fase de transição para a adolescência. Nesse interim, Kátia de Queiroz Mattoso (1988, p. 52), menciona sobre essas respectivas mudanças que ocorrem na vida dos escravizados infantis ao pontuar:

[...] Por volta dos sete para os 8 anos, a criança não terá mais o direito de acompanhar sua mãe brincando; ela deverá prestar serviços regulares para fazer jus às despesas que ocasiona a seu senhor, ou até mesmo, à própria mãe, se esta trabalha de ganho e reside fora da casa de seu dono. [...] A idade de sua vida que vai dos sete

aos doze anos, não é mais uma idade de infância, porque já sua força de trabalho é explorada ao máximo [...].

Mattoso (1988) descreve uma situação histórica em que as crianças escravizadas eram envolvidas no meio trabalhista por volta dos sete a oito anos. E sinaliza que, nessa faixa etária, a criança escravizada não tem mais o privilégio de simplesmente brincar, mas sim, de prestar serviços regulares como meio de compensar as despesas que causara ao seu senhor ou até mesmo à própria mãe.

Perante o exposto, o trabalho doméstico para as crianças escravizadas possuía implicações profundas e, muitas vezes, trágicas, independentemente do gênero, dado que, os infantis escravizados eram frequentemente ensinados, desde cedo, a desempenharem tarefas domésticas específicas, como, servir a mesa, lavar pratos, carregar pacotes, dentre outros.

O processo de adestramento ou treinamento era uma formação sistemática e forçada para que a criança escravizada pudesse cumprir certas funções. Em vista disso, os proprietários as moldavam de acordo com as suas necessidades. Além disso, cabe destacar que o trabalho doméstico não apenas fornecia um conjunto de habilidades práticas, mas também servia como um mecanismo para incutir, na mente das crianças escravizadas, seu lugar subjugado na família e na sociedade como um todo. Isso contribuía para a normalização da escravização, fazendo com que as crianças internalizassem a ideia de inferioridade e aceitassem seu destino dentro da estrutura escravista.

A corroborar com essa situação, a **Tabela 1** nos fornece informações sobre um contingente de crianças escravizadas, especificamente na faixa etária de 10 a 14 anos. Os dados apontam que há um total de 259 crianças nessa situação, sendo 111 do gênero feminino e 148 do gênero masculino. Nota-se que, na análise por gênero, a maioria dos escravizados infantis pertence ao gênero masculino. Os dados indicam que 57,0% das crianças escravizadas são meninos, enquanto 43,0% são meninas.

Os dados registram 893 crianças escravizadas, o que significa, em números relativos, 71% de um universo (0 a 5 anos e de 6 a 10 anos) que não exerciam nenhuma atividade. Se analisarmos a última faixa etária (10 a 14 anos) da **Tabela 1**, encontraremos 29% dos menores ocupados em alguma atividade.

Antes de mais nada, é relevante frisar que dentro desse contingente infantil houve escravizados listados no Banco de Dados em Excel do Neáfrica sem apresentar nenhuma ocupação trabalhista. Porém, há possibilidades de que muitas dessas crianças listadas possam

ter exercido e executado tarefas regulares no âmbito escravista durante o Período Colonial no Maranhão.

Ao proceder a análise relacionada a 72 inventários, foram identificadas 259 crianças escravizadas. Desse grupo, 3% (8 crianças) já tinham uma ocupação, e a maioria delas estava concentrada nas faixas etárias acima de 9 anos. Esses dados vão de encontro à ideia prevalecente à época de que as crianças escravizadas eram consideradas improdutivas ou um fardo para os senhores.

Esse dado sugere que, ao contrário da percepção comum da época, uma parcela significativa das crianças escravizadas estava envolvida em atividades produtivas. Na **Tabela 2** podemos perceber que a concentração em faixas etárias mais altas também pode indicar que os senhores de escravizados reconheciam e valorizavam a contribuição laboral das crianças mais velhas.

Tabela 2 - Crianças escravizadas nos inventários de São Luís- MA, segundo o gênero e ocupações trabalhistas nos anos de 1801-1818

Nome	Sexo	Idade	Ocupação	Valor
Gregório	M	14	Oficial de Sapateiro	170\$000
Nicolau	M	9	Aprendiz de Alfaiate	120\$000
Francisco	M	14	Pescador	180\$000
João	M	13	Barbeiro	140\$000
Jozé	M	14	Aprendiz de Sapateiro	120\$000
Feliciano	M	12	Cabelereiro	130\$000
Serafim	M	10	Aprendiz de Carapina	180\$000
Mariana	F	13	Serviço de Casa	200\$000

Fonte: Bancos de Dados em Excel de Inventários Manuscritos do NEÁFRICA

Desse modo, compreendemos a relevância de considerar as distinções de idade ao analisar as ocupações no mundo do trabalho entre os anos de 1801 a 1818, especialmente quando se trata dos jovens escravizados. Tendo isso em vista, a análise apresentada na tabela

acima, mostra uma predominância significativa de crianças escravizadas do gênero masculino desenvolvendo certas ocupações ou profissões trabalhistas, tal como: *oficial de sapateiro, aprendiz de alfaiate, pescador, barbeiro, aprendiz de sapateiro, cabelereiro e aprendiz de carapina*.

Os ofícios citados acima, destacam-se como áreas em que a presença masculina é notória. Esse padrão sugere uma distribuição específica de tarefas com base no gênero e na idade. À vista disso, Góes e Florentino (2018, p. 185), salientam que “[...] aos 14 anos a frequência de garotos desempenhando atividades, cumprindo tarefas e especializando-se em ocupações era a mesma dos escravos adultos”.

Essa observação aponta para uma realidade em que os jovens escravizados eram integrados precocemente nas atividades econômicas para desempenharem papéis fundamentais em diferentes setores da sociedade da escravista. E ao examinar a tabela apresentada, é evidente que certas ocupações eram mais comuns entre os meninos escravizados.

Considerando os dados expostos, observamos que a participação efetiva de meninos idealizando atividades, está entre a faixa etária de 9 e 14 anos de idade, ou seja, das 8 crianças escravizadas listadas na **Tabela 2**, 7 são do gênero masculino, enquanto manifesta-se apenas uma criança do gênero feminino; *Mariana de 13 anos* que se destaca por desempenhar serviços domésticos.

É notável que, apesar de ser a única representante do gênero feminino na tabela, *Mariana* se sobressai pelo maior valor aquisitivo de 200\$000 mil-réis. Ao observar a tabela e comparar os valores aquisitivos, identificamos uma disparidade entre *Mariana* e os demais escravizados, como por exemplo, os casos de *Gregório (oficial de sapateiro) que custa 170\$000 mil-réis* e *João (barbeiro), de 140\$000 mil-réis*.

Isso sugere que, embora houvesse uma predominância de meninos em ocupações específicas, as condições salariais e as tarefas atribuídas poderiam variar significativamente entre os gêneros. Essa análise ressalta a importância de considerar não apenas a distribuição das ocupações por idade, mas também as distinções de gênero ao examinar as realidades laborais das crianças escravizadas no período escravista.

Em vista disso, Maria Cristina Luz Pinheiro (2005, p. 177) respalda sobre as atividades laborais e frisa: “[...] as meninas, provavelmente, permaneciam em atividades que exigiam mais tempo em casa e, portanto, sujeitas a maior controle”. De acordo com essa perspectiva, Mott (1989) complementa que as crianças escravizadas enfrentavam uma

vigilância intensa ou até mesmo ficavam aprisionadas devido à necessidade dos serviços que prestavam, bem como destaca que em algumas situações, essas crianças se tornavam insubstituíveis para seus senhores.

As autoras pontuam a complexidade e as duras condições enfrentadas pelas crianças escravizadas, especialmente as meninas, sublinhando a restrição de suas liberdades e a exploração de seu trabalho em benefício dos senhores durante o período de escravização. Também abordam sobre a diferenciação nas responsabilidades entre as crianças escravizadas, e enfatizam que, dependendo do gênero, eram direcionadas para diferentes tipos de trabalho.

Outro fator importante é que as divisões de gênero podem ser condicionadas por experiências sociais diferentes no trabalho urbano e rural. Em contextos urbanos, as oportunidades de trabalho e as dinâmicas sociais podem ser diferentes das áreas rurais, o que pode impactar as percepções e as expectativas de gênero. No entanto, é importante notar que as normas de gênero, muitas vezes, transcendem os limites geográficos e podem ser persistentes em diferentes contextos.

No caso do trabalho no espaço urbano, observamos que os escravizados, *Gregório, Nicolau, João, Jozé, Feliciano e Serafim (oficial de sapateiro, aprendiz de alfaiate, barbeiro, aprendiz de sapateiro, cabelereiro e aprendiz de carapina)* desenvolviam ocupações geralmente encontradas no centro da cidade, enquanto *Francisco e Mariana (pescador e serviço de casa)* realizavam atividades no âmbito doméstico e lavoura.

Ao mencionar as crianças escravizadas e suas ocupações, podemos perceber a diversidade de atividades encontradas no espaço urbano, onde alguns estão envolvidos em profissões no centro da cidade, enquanto outros desempenham papéis mais relacionados ao doméstico e à lavoura. Albuquerque e Filho (2006) evidencia como as crianças eram envolvidas nas atividades agrícolas, especialmente na grande lavoura, onde a maioria da população negra escravizada estava concentrada e pontua que:

Meninos de 10 ou 12 anos trabalhavam também como condutores de carros de boi, transportando cana do canavial para a casa de moenda do engenho. Para concluir as tarefas com mais rapidez os pais levavam os filhos mais crescidos para ajudá-los na lavoura. As crianças menores também não estavam isentas de trabalho. Tarefas domésticas realizadas nas casas dos senhores, cultivo de alimento e a caça de animais silvestres podiam ocupá-las durante todo o dia (Albuquerque e Filho, 2006, p. 72).

A prática de envolver as crianças nas tarefas da lavoura, demonstra a precocidade e a dureza das condições de trabalho a que eram submetidas. A necessidade de concluírem as tarefas com rapidez levava os pais a envolverem seus filhos mais crescidos, mostrando a

perpetuação intergeracional da exploração e a falta de consideração pelas condições adequadas de desenvolvimento infantil.

Além do trabalho na lavoura, as crianças escravizadas também eram envolvidas em tarefas domésticas nas casas dos senhores, aumentando, ainda mais, a carga de trabalho a que estavam sujeitas. A caça de animais silvestres, dentre outras atividades que ocupavam seu tempo, evidencia a amplitude das responsabilidades impostas às crianças negras escravizadas.

Posto isso, Josenildo Pereira (2001) menciona que a mão de obra escravizada foi necessária ao longo do século XIX, abrangendo diversos tipos de escravizados, desde os domésticos até os do eito na lavoura. O termo "escravizados do eito" refere-se aos escravizados utilizados na agricultura, especialmente na produção de cana-de-açúcar, café e outros produtos agrícolas.

A análise de Pereira (2001) destaca a amplitude e a persistência da escravização ao longo do século XIX no Brasil, indicando que não se limitava apenas aos setores agrícolas, mas também incluía escravizados domésticos e de ganho nas cidades. Essa perspectiva ressalta a complexidade e a extensão do sistema escravista durante esse período histórico no país.

Nessa perspectiva, podemos encontrar nos anúncios de compras, vendas e aluguéis de escravizados nos jornais da segunda metade do século XIX, destacando como a prática da escravização era sistematicamente documentada e comercializada.

Vende-se um moleque de 8 a 10 anos de idade, bonita figura, quem pretender dirija-se a casa de José Pedro dos Santos.

Compra de escravos Oficiais de pedreiros e carpinas.

Compra-se uma preta moça com algumas habilidades, assim como alguns moleques de bonitas figuras, no estabelecimento -novo, rua Formosa, n. 10.

José Domingues Moreira Filho & C tem para alugar um moleque de oito a nove anos, que sabe andar com carros.⁶

Esses anúncios evidenciam a presença marcante da população escravizada na sociedade da época, revelando como ela era considerada uma parte essencial e necessária para diversos aspectos da vida econômica e social. Como exposto, os escravizados eram empregados em uma ampla gama de funções, desde o serviço doméstico até ocupações mais

⁶ Todos esses anúncios foram encontrados no jornal *O publicador Maranhense*, entre 1859 – 1871. Biblioteca Pública Benedito Leite (BPBL)

especializadas, como carpinteiros, sapateiros e pedreiros. Isso sugere que a escravização não se limitava apenas a trabalhos braçais simples, mas abrangia uma diversidade de ocupações.

Outrora, os escravizados eram ofertados, alugados e vendidos, dado que era uma prática comum de transação desses indivíduos. Desse modo, compreende-se que havia um mercado estabelecido para a compra e venda de mão de obra escravizada, refletindo uma economia baseada na escravização.

A diferenciação entre funções, como o serviço doméstico e ocupações mais especializadas indica uma hierarquia nas tarefas desempenhadas pelos escravizados. Além disso, a menção de que ter uma profissão valorizava os escravizados aos olhos de compradores e vendedores sugere que a habilidade ou a ocupação desempenhava um papel na avaliação do valor dos escravizados no mercado escravista.

Para tal, essas inferências nos apresenta a complexidade da instituição escravista, destacando suas diferentes facetas econômicas e sociais da vida urbana e rural, mostrando como as normas de gênero podem se manifestar de maneiras distintas em diferentes contextos, mas também persistir em ambos.

Ao examinar a **Tabela 2**, presumivelmente, apresentando informações sobre as ocupações laborais durante o período escravista no Maranhão Colonial, foi fundamental analisar os dados com sensibilidade às nuances sociais da época. Pode-se observar como as práticas culturais e sociais daquele período influenciaram as responsabilidades e papéis dos jovens escravizados, refletindo-se nas ocupações que desempenhavam.

Diante do exposto, entendemos que uma vez chegados ao Maranhão, os escravizados enfrentavam a labuta no mundo do trabalho nas plantações de cana-de-açúcar, algodão, arroz e outras culturas, além das condições precárias de vida. Essas condições, somadas à desnutrição, sobrecarga de trabalho e falta de acesso a cuidados médicos adequados, tornavam-nos ainda mais vulneráveis a uma série de doenças.

Dessa forma, daremos seguimento à análise buscando perceber na **Tabela 3** as conexões existentes entre o trabalho escravizado e as doenças que afetavam as crianças nessa condição no Maranhão Colonial, dado que, sabemos pouco sobre essas ambiências de trabalho e menos ainda sobre a sua atmosfera de relações de trabalho, incluindo os acidentes, lesões e enfermidades geradas em gerações e gerações de escravizados.

Com base nisso, os autores Barbosa e Gomes (2016, p. 277) sinalizam que “[...] compreender as doenças que assolavam e desestabilizavam senzalas – elevando os índices de

mortalidade – significa direcionar o olhar para além das expectativas senhoriais de controle e funcionamento da sociedade escravista e seu mercado”.

Diante dessa abordagem, buscaremos compreender melhor a dinâmica social e as injustiças subjacentes ao sistema escravista, considerando não apenas o controle dos escravizados como mão de obra, mas também suas condições de vida e saúde, muitas vezes negligenciadas nas narrativas históricas tradicionais.

E para refletirmos sobre as condições de trabalho e morbidades incapacitantes dos escravizados africanos, analisaremos os tipos de doenças e deficiências físicas sofridas pelas crianças escravizadas registradas no Banco de Dados em Excel do Neáfrica na região da Ribeira do Itapecuru no Maranhão.

Nesse contexto, a **Tabela 3** expõe dados sobre um contingente infantil de escravizados, no qual é representado por um total de 99% (893 crianças). Desse aglomerado, apenas 1% desse grupo (11 crianças) apresenta algum tipo de doenças, como *defeito no pé, quebrado, aleijado, gota, cegueira em um ou ambos os olhos, braço quebrado, deficiência mental desde o nascimento*, entre outras.

Além das doenças, podemos perceber a distribuição de crianças identificadas com base no gênero e na faixa etária, em que os números apontam que 55% (6 crianças) eram meninos, enquanto 45% (5 crianças) correspondia às meninas. Quanto às idades, havia uma concentração de 64% (7 crianças) na faixa etária entre 10 e 13 anos, enquanto 36% (4 crianças) estavam na faixa etária de 3 a 9 anos. Outro ponto importante a ser apresentado é que das 5 meninas, uma delas não teve seu nome de identificação apresentado.

Tabela 3 - Crianças escravizadas nos inventários de São Luís- MA, segundo o gênero e doenças adquiridas nos anos de 1801-1818

(continua)

Nome	Gênero	Idade	Doença	Valor
Valentim	M	12	Com defeito no pé	80\$000
Ignes	F	10	Possui apenas um olho	90\$000
Geraldina	F	12	Quebrada	100\$000
Alberto	M	10	Aleijado	-

Tabela 3 - Crianças escravizadas nos inventários de São Luís- MA, segundo o gênero e doenças adquiridas nos anos de 1801-1818

(conclusão)

Nome	Gênero	Idade	Doença	Valor
Josefa	F	12	Doente de gota	100\$000
Manoel	M	3	Cego do olho esquerdo	30\$000
Lenorato	M	7	Aleijado	30\$000
-	F	11	Doente de um olho	140\$000
Felipe	M	13	Um braço quebrado	100\$000
Rubem	M	13	Doido de nascença	-
Amália	F	9	Quebrada em ambas as virilhas	100\$000

Fonte: Bancos de Dados em Excel de Inventários Manuscritos do NEÁFRICA

Perante o exposto, a análise dos registros de saúde das crianças escravizadas na região da Ribeira do Itapecuru entre os anos de 1801 e 1818 revela um panorama preocupante das condições de trabalho e das morbidades associadas à escravização. A amostra de 893 crianças escravizadas mostra que cerca de 1% delas apresentavam enfermidades incapacitantes temporárias ou definitivas, conforme registrado no Banco de Dados em Excel do Neáfrica.

Dentre as doenças mais comuns registradas entre essas crianças escravizadas incluem condições como "quebrado" (3), "doente" (3), "defeituoso" (3) e "aleijado" (2). Essas enfermidades estão diretamente relacionadas às atividades laborais às quais eram submetidas, indicando que muitas das crianças sofriam lesões físicas ou adquiriam doenças devido às condições de trabalho e ao tratamento desumano a que eram submetidas.

Em decorrência disso, Karash (2000, p. 158) descreve em sua obra sobre as doenças e aponta os motivos do alto índice de mortalidades dos escravizados “[...] a falta de

alimentação, roupas e moradias apropriadas, em combinação com os castigos tanto enfraqueciam os cativos, como os preparavam para serem liquidados por vírus, bacilos, bactérias e parasitas que floresciam na população”.

Observamos que a autora aborda sobre as condições precárias enfrentadas pelos escravizados, o que incluía falta de alimentação adequada, vestuário e moradia, além dos castigos que sofriam. Esses fatores enfraqueciam os escravizados, resultando em um quadro de alta mortalidade.

Gilberto Freyre (1963) também destaca várias doenças que eram comuns entre os escravizados, sugerindo as condições precárias em que viviam e as consequências para sua saúde. Algumas das doenças mencionadas incluem “[...] efeitos de raquitismo, erisipela, escorbuto, bexigas, boubas, sífilis e oftalmia. Números eram aqueles escravos “*rendidos*”, “*quebrados*” ou cheios de “bicho no pé” (Freyre, 1963, p. 124).

O autor, faz uma menção aos escravizados “rendidos”, “quebrados” ou cheios de “bicho no pé” e isso sugere que muitos deles estavam debilitados fisicamente e emocionalmente, sofrendo de feridas abertas nos pés devido ao trabalho extenuante em condições adversas.

As condições precárias de vida dos escravizados os levavam à vulnerabilidade, o que contribuía para o risco de lesões musculoesqueléticas, como deformidades ósseas, lesões na coluna vertebral e articulações. O trauma emocional causado pela separação de suas famílias, abuso físico e emocional, bem como a constante vigilância e punição por seus senhores, também eram fatores que contribuía para problemas de saúde mental entre as crianças escravizadas, como depressão, ansiedade e transtorno de estresse pós-traumático.

Nessa perspectiva, compreendemos que o sistema escravista, ao privar os indivíduos de sua liberdade e dignidade básica, também contribuía para o enfraquecimento do sistema imunológico dos escravizados, tornando-os ainda mais suscetíveis a doenças e epidemias. Essa situação de saúde precária entre os escravizados no Maranhão e em outras partes do Brasil foi um aspecto nefasto da história do país, que teve impactos profundos na vida e na saúde dessas populações, historicamente marginalizadas. E apesar de, muitas vezes, o papel das crianças escravizadas destacar-se em discussões que se concentravam apenas em seu envolvimento com o mundo do trabalho, há outras maneiras de analisar a experiência infantil no contexto da escravização, tal como os elos familiares existentes entre crianças escravizadas e seus parentes próximos, sejam eles (a) mãe, pai, irmão (a), avó (ô).

Dessa forma, a **Tabela 4** discute a estrutura familiar dos escravizados, destacando que muitos deles faziam parte de núcleos familiares, que podem ser categorizados em diferentes tipos, como *Grupo Conjugal*, *Matrifocal*, *Nuclear* e *Patrifocal*. Isso sugere que, apesar de serem tratados como propriedade (ou "coisa"), as crianças escravizadas ainda mantinham elos familiares significativos, demonstrando, assim, que eram seres humanos com conexões e valores.

Em outras palavras, significa dizer que apesar da complexidade das relações familiares dentro do contexto de escravização, percebemos que esses escravizados infantis não eram apenas mão de obra, mas indivíduos com relações pessoais e afetivas. Essa compreensão é importante para reconhecer a humanidade e a dignidade das pessoas escravizadas, além de desafiar a narrativa de desumanização que, frequentemente, acompanha a história da escravização.

Tabela 4 – Classificação de crianças escravizadas segundo faixa etária e grupo familiar comercializadas em São Luís- MA nos anos de 1801-1818

Faixas Etárias	Grupo Familiar Conjugal	Grupo Familiar Matrifocal	Grupo Familiar Nuclear	Grupo Familiar Patrifocal
	Total	Total	Total	Total
0 a 5 anos	3	51	64	3
6 a 10 anos	6	46	49	1
10 a 14 anos	3	17	23	1
Total de crianças: 267				

Fonte: Bancos de Dados em Excel de Inventários Manuscritos do NEÁFRICA

Ao observarmos, a **Tabela 4** esta expõe os dados relacionados à distribuição das crianças escravizadas por faixa etária (0 a 14 anos) em diferentes grupos familiares. Desse modo, assinala-se que o percentual de infantil presente no Grupo Familiar Conjugal é 4% (12 crianças), Grupo Familiar Matrifocal destacou-se com 43% (114 crianças), enquanto o Grupo

Familiar Nuclear abrigava 51% (136 crianças) delas. Por outro lado, o Grupo Patriarcal apresentou um percentual de 2% (5 crianças).

Esses dados indicam que o Grupo Familiar Matrifocal possuía a maior proporção de crianças na faixa etária de 0 a 14 anos, seguido pelo Grupo Familiar Nuclear, enquanto o Grupo Familiar Conjugal e o Grupo Familiar Patriarcal apresentavam proporções menores. É importante ressaltar que aproximadamente 30% (267) das crianças dessa faixa etária estavam inseridas em algum grupo familiar, indicando que estavam sob os cuidados diretos de suas famílias. Porém, a grande maioria, cerca de 70% (626), permanecia sob a atenção de outras pessoas, presumivelmente, seus senhores ou outros responsáveis.

Apesar da condição de escravizados, os registros históricos do Banco de Dados em Excel do NEÁFRICA sobre o Maranhão Colonial revelam que a formação de núcleos familiares era uma realidade. Ao longo desse período, observamos nos documentos produzidos pelos proprietários rurais uma evidente proliferação de famílias que surgiram e se desenvolveram no contexto do cativeiro. Estes grupos familiares, embora compostos por um reduzido número de indivíduos, eram unidos por vínculos de convivência e parentesco, refletindo um padrão social estabelecido, como vemos nesta relação de bens registrados abaixo:

Zacarias, cacheu, de idade de trinta anos, avaliado em duzentos e quarenta mil réis...240\$000.

Maria, balbina, sua mulher, de idade de vinte e sete anos, avaliada em duzentos e trinta mil réis...230\$000.

Rufina, caxeu, de idade de vinte e oito anos, avaliada em duzentos e trinta mil réis... 230\$000.

Ismênia, crioula, filha da dita, de idade de sete anos, avaliada em quarenta mil réis... 40\$000.

Escolástica, mandiga, de idade de cinquenta e seis anos, avaliada em oitenta mil réis... 80\$000.

Domingo, neto da dita, crioulo, de idade de seis anos, avaliado em sessenta mil réis... 4 60\$000.

Victorino, neto da dita, crioulo, de idade de cinco anos, avaliado em noventa mil réis... 90\$000.

Marino, benguela, de idade de sessenta anos, avaliado em cinquenta mil réis... 50\$000.

Luzia, angola, sua mulher, de idade de cinquenta anos, avaliada em trinta mil réis... 30\$000.

Regina, crioula, filha dos ditos, de idade de nove anos, avaliada em cinquenta mil réis... 50\$000 (Banco de Dados em Excel de Inventários Manuscritos do NEÁFRICA, 1801-1818).

É interessante observarmos as diferentes estruturas familiares entre os escravizados estabelecidos na Ribeira do Itapecuru, como descrito na **Tabela 4**. Cabe assinalar que o *Grupo Familiar Conjugal (Maria e Zacarias)* consiste em um casal de escravizados, que formam uma unidade familiar conjugal, refletindo uma estrutura familiar centrada no casal.

Já no *Grupo Familiar Matrifocal (Rufina, Ismênia)* a estrutura é matrifocal, em que a mulher/mãe (Rufina) desempenha um papel central na família. Em vista disso, Isabel Cristina Ferreira dos Reis (2001) faz um alerta ao pôr em destaque os laços familiares entre as mulheres escravizadas e seus filhos durante o período de escravização.

Os laços existentes entre a mulher escrava e seus filhos foram bastante importantes e significativos, devendo ser valorizados neste sentido. [...] a presença materna parece ter sido mais constante na vida das crianças escravas do que a figura paterna. As mulheres foram as principais protagonistas de muitas histórias de resistência e luta pela preservação da família negra no período escravista (Reis, 2001, p. 55).

Segundo Reis (2001), os laços familiares entre as mulheres escravizadas e seus filhos foram vitais para a sobrevivência e resistência das comunidades negras durante o período de escravização. Dessa maneira, a autora enfatiza na passagem sobre o papel central das mulheres na preservação da família e na luta contra a injustiça e a opressão.

Com relação ao *Grupo Familiar Nuclear (Escolástica, Domingo e Victorino)* este corresponde a uma estrutura nuclear mais tradicional. Nesse modelo há uma família básica composta pelos pais (Escolástica e Domingo) e seu filho (Victorino). Quanto ao *Grupo Familiar Patrifocal (Marino, Luzia e Regina)*, este reflete a uma estrutura familiar em que o pai (Marino) é o ponto focal. Nesse sentido, Marino, Luzia e Regina indicam que o pai é o principal ponto de referência na unidade familiar.

Desse modo, nota-se que os dados evidenciados pelo Banco de Dados em Excel do NEÁFRICA demonstram uma diversidade de arranjos familiares presentes dentro das comunidades escravizadas, cada um refletindo diferentes dinâmicas e relações sociais. À vista disso, Stuart Schwartz (1998) realiza em sua obra um estudo metódico dentro das unidades produtivas, destacando a importância dos núcleos familiares na vida dos escravizados e pontua que:

[...] a proliferação dos núcleos familiares nas unidades produtivas, concluindo que a família e os parentes eram fundamentais na vida dos escravos, pois lhes proporcionavam apoio na vida cotidiana, por exemplo, no caso de doenças, e consolo para suportar o cativeiro (Schwartz, 1998, p.330).

O autor observa que, apesar das condições extremamente adversas do sistema escravista, as famílias escravizadas conseguiram manter e até mesmo fortalecer seus laços familiares. Ele argumenta que os escravizados desenvolveram estratégias de sobrevivência que incluíam a formação de redes familiares sólidas dentro das unidades açucareiras.

Schwartz (1998) também destaca que os laços familiares desempenhavam um papel crucial na vida dos escravizados, fornecendo um senso de pertencimento, solidariedade e apoio mútuo. Além disso, as famílias escravizadas ofereciam conforto e consolo em momentos de dificuldade, como doenças ou punições.

Assim sendo, o estudo de Schwartz enfatiza a importância das relações familiares na experiência dos escravizados no Brasil Colonial, desafiando a visão tradicional que retratava os escravizados como indivíduos isolados e desprovidos de laços afetivos. Em vez disso, ele destaca a resiliência e a capacidade de resistência dos escravizados, evidenciadas pela preservação e fortalecimento de suas famílias dentro do contexto opressivo da escravização.

Paralelamente, John Blassingame (1972) aborda as relações familiares entre os escravizados durante o período da escravização ao ressaltar que:

O amor, que os escravos tinham por seus pais, revela, claramente, a importância da família. Embora fosse fraca e frequentemente separada, a família escrava constituía-se em importante anteparo, um refúgio contra os rigores da escravidão. [...] Em sua família o escravo não só aprendia como evitar as pancadas do senhor, mas também granjeava o amor e a simpatia dos familiares para elevar seu moral. A família foi, em suma, um importante mecanismo de sobrevivência (Blassingame, 1972, p. 103).

A comparação entre as abordagens de Blassingame (1972) e Schwartz (1998) sobre os laços familiares na experiência dos escravizados revela uma interseção interessante. Enquanto Blassingame destaca os horrores e desumanidade da escravização, Schwartz destaca o papel crucial da família como uma fonte de apoio e resistência.

Assim, embora Blassingame destaque os aspectos mais sombrios da escravização, Schwartz complementa essa perspectiva ao enfatizar a resiliência e a importância dos laços familiares na luta pela sobrevivência dos escravizados. Ambos os autores contribuem para uma compreensão mais completa das complexidades da experiência escravizada, enfatizando tanto a opressão quanto a capacidade de resiliência e resistência dentro das comunidades africanas.

Mesmo diante das condições desumanas impostas pelo sistema escravista, as escravizadas encontraram maneiras de estabelecer os elos familiares, contribuindo para a formação de núcleos familiares dentro das unidades produtivas rurais do Maranhão. Esses

núcleos familiares foram essenciais para a coesão social e emocional dos indivíduos submetidos ao cativeiro, oferecendo um suporte dentro de um ambiente, muitas vezes, hostil e opressivo.

Acerca dessa lógica, a pesquisa e a divulgação dessas informações contribuem, significativamente, para a compreensão da história da escravização no Maranhão Colonial, destacando a importância de preservar e compartilhar esses relatos para promover um entendimento mais profundo do passado da criança escravizada.

Ao explorar esse material, foi possível identificar não apenas informações demográficas e econômicas, mas também os elos de conexões familiares. O Banco de Dados em Excel de Inventários Manuscritos do NEÁFRICA pode revelar relações de parentesco que se formaram dentro da comunidade escravizada. Isso contribui para uma compreensão mais holística da experiência das crianças negras escravizadas, indo além das simples estatísticas.

Destarte, a abordagem proposta permite uma análise mais completa e sensível, ressaltando as complexidades das experiências das crianças negras escravizadas no Maranhão, permitindo uma compreensão mais profunda da história social dessa população marginalizada.

Portanto, esses registros nos ajudam a construir uma visão mais precisa da história do Maranhão, evidenciando a amplitude geográfica e as várias formas de escravização que ocorriam em diferentes regiões. Além disso, ao identificar, especificamente, crianças escravizadas esses documentos proporcionam nuances mais detalhadas das experiências tal como: a inserção da criança no âmbito escravista, as ocupações desenvolvidas por essa população, as doenças adquiridas ao longo da vida cotidiana e os elos familiares que foram construídos mediante os desafios enfrentados por essa parcela da população.

4. PROPOSIÇÃO DE UM PARADIDÁTICO COM JOGOS EDUCATIVOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA ACERCA DA CRIANÇA ESCRAVIZADA NO MARANHÃO COLONIAL

Na maioria dos planos curriculares do Ensino de História ainda encontramos aspectos positivistas, tendo por exemplo, o paradigma eurocentrista do processo histórico, o qual, mantém as aulas de História restritas a um passado descontextualizado, fazendo com que, assim, o alunado tenha aversão à disciplina.

Desse modo, Helenice Ciampi (2003) em seu artigo “*O processo do conhecimento/pesquisa no ensino de história*” argumenta que a falta de inovação na forma como o conhecimento histórico é transmitido, torna-se um fator contribuinte para o desestímulo dos alunos. Em razão disso, os estudantes estão cada vez mais imersos em um mundo moderno que oferece diversas formas de tecnologia e informações acessíveis, de maneira rápida e dinâmica.

Todavia, o contraste entre essas experiências modernas e o método de ensino tradicional pode desencorajar tanto os alunos quanto os professores. Em outras palavras, essa perspectiva destaca a importância da inovação e da adaptação das práticas de ensino para tornar o processo educacional mais envolvente e relevante para os alunos, de modo a incentivá-los a se interessar e se engajar na disciplina em questão.

Ciampi (2003) também reflete sobre o fato de que o conhecimento gerado por pesquisadores nas universidades, muitas vezes, não é adequadamente integrado ao ensino em sala de aula. Isso pode resultar em um ensino monótono e desinteressante para os alunos, pois a falta de conexão entre pesquisa acadêmica e ensino é um problema que persiste em muitos sistemas educacionais em todo o mundo. Muitas vezes, os professores estão sobrecarregados com tarefas administrativas e outras responsabilidades, o que pode limitar sua capacidade de se manterem atualizados com os avanços mais recentes em suas áreas de conhecimento. Além disto, a estrutura tradicional das universidades nem sempre incentiva os pesquisadores a compartilharem suas descobertas de uma maneira acessível aos alunos.

No entanto, nas últimas décadas, tem havido um esforço crescente para promover uma maior integração entre pesquisa e ensino nas instituições de ensino superior. Isso inclui a promoção de métodos educativos mais interativos, como a aprendizagem baseada em projetos e a colaboração entre professores e pesquisadores para desenvolver currículos mais atualizados e relevantes. Para mais, a ideia central de Helenice Ciampi (2003) sobre a necessidade de tornar o ensino mais atrativo e envolvente através da incorporação do conhecimento produzido nas universidades ainda é um objetivo válido. Nessa perspectiva, ressaltamos que a educação deve ser dinâmica e adaptável, refletindo as descobertas e inovações mais recentes, a fim de preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

Na tentativa de reverter tal realidade, é de suma importância levarmos em consideração, nas aulas de História e na escolha dos materiais didáticos pedagógicos, os

objetivos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) dos anos finais do Ensino Fundamental:

[...] por meio da disciplina de História é importante que os estudantes desenvolvam suas capacidades e habilidades cognitivas em estabelecer relações históricas entre o passado e o tempo presente; situar os conhecimentos históricos em múltiplas temporalidades; reconhecer semelhanças, diferenças, mudanças e permanências, conflitos e contradições sociais entre diversos contextos históricos; dominar procedimentos de pesquisa, lidando com fontes textuais, iconográficas, sonoras e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e o direito à cidadania, respeitando a diversidade social, étnica e cultural dos povos (Brasil, 1998).

Como exposto, é necessário que haja uma reorganização do programa curricular da disciplina de História, para que assim, possa “promover uma relação dialética entre teoria, historiografia e a experiência dos sujeitos históricos, como possibilidade de superação do ensino tradicional, não limitado ao âmbito do discurso” (Horn; Germinari, 2013, p. 115). Nesse sentido, cabe assinalar que a disciplina de História desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades cognitivas, da compreensão crítica e do respeito à diversidade dos estudantes, preparando-os para uma participação informada e engajada na sociedade.

Dessa maneira, propõe-se um paradidático com jogos educativos para o ensino de História acerca da criança escravizada no Maranhão Colonial, que visa uma abordagem criativa e envolvente na busca por promover o aprendizado, a conscientização e a reflexão sobre um aspecto fundamental da história brasileira que, muitas vezes, é negligenciado.

Essa proposta tem o potencial de enriquecer o ensino de história do Maranhão e possibilitar uma compreensão mais profunda e inclusiva da escravização e suas implicações sociais. Para mais, os jogos educativos podem ajudar os estudantes a se envolverem um pouco mais com o assunto, tornando-o mais acessível e memorável.

Posto isto, Anderson Ribeiro Oliva (2009, p. 232) faz uma análise sobre a trajetória histórica das sociedades africanas nos manuais escolares utilizados entre a 5ª e a 8ª séries do ensino fundamental em seu artigo “*Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros*” ao destacar que:

Um adequado debate e uma razoável apresentação aos estudos africanos devem passar, mesmo que superficialmente, por essas questões. Reorganizar definições, aplicar as perspectivas do relativismo cultural, atentar para os anacronismos e imprecisões históricas são bons exemplos para nossos estudantes.

Ao incorporar esses princípios em debates e apresentações sobre estudos africanos, os estudantes estarão mais bem preparados para abordar esse campo, de maneira respeitosa, crítica e informada, contribuindo para uma compreensão mais ampla e precisa da história e da diversidade da África e das diásporas africanas. Além disso, promoverá uma apreciação mais profunda das complexidades e desafios enfrentados pelos povos africanos ao longo do tempo e das sociedades contemporâneas.

Diante dessa perspectiva, é de extrema importância ter-se uma nova abordagem no ensino sobre a temática da escravização. Nesse contexto, é crucial que a história da escravização seja contada de uma maneira que revele não apenas os aspectos sombrios desse período, mas também os pontos de vista e as contribuições das pessoas negras escravizadas e dos negros africanos na história do Brasil e do mundo. A estudiosa Nilma Lino Gomes (2012, p. 12) em seu trabalho *“Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras”* enfatiza que:

Um estudo pautado na valorização da cultura africana e afro-brasileira resulta em memórias positivas acerca das heranças africanas trazidas para o Brasil. Isso foi observado nas narrativas dos participantes das entrevistas. A palavra escravidão não foi mencionada com reação de pena, ficando nas falas dos estudantes a admiração pela resistência, sendo um exemplo uma fala de uma das participantes que mencionou os quilombos como sendo formas de ressignificação que ela admirava. Não há nenhuma ‘harmonia’ e nem ‘quietude’ e tampouco ‘passividade’ quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade.

Essas observações sugerem que os participantes estão vendo a história e a cultura afro-brasileira de uma maneira mais positiva e empoderada, enfatizando a resiliência e a capacidade de transformação ao longo do tempo. Isso pode indicar um desejo de destacar as contribuições significativas da cultura afro-brasileira para a sociedade brasileira e reconhecer a importância da diversidade cultural. Além disso, torna-se plausível argumentar que a uma necessidade de promover um diálogo aberto e inclusivo para construir projetos educacionais e sociais mais equitativos e representativos.

Dessa maneira, traçar a presença da criança escravizada no período colonial no ensino de História é uma parte fundamental da educação histórica, pois permite que os alunos compreendam a complexidade do sistema de escravização e suas implicações nas vidas das crianças que foram submetidas a essa condição. Em outras palavras, essas interpretações sobre a criança escravizada nos ajudam a reconhecer a complexidade das experiências

individuais e coletivas dessas pessoas. Com embasamento na História podemos entender a sua influência e contribuição ao longo dos séculos para o ensino.

Desse modo, Bastos (2020, p. 02 apud Aguiar, 2012, p. não encontrada) afirma que:

A história é feita por homens, mulheres, crianças, ricos e pobres; por governantes e governados, por dominantes e dominados, pela guerra e pela paz, por intelectuais e principalmente pelas pessoas comuns, desde os tempos mais remotos. A história está presente no cotidiano e serve de alerta à condição humana de agente transformador do mundo.

Como exposto, podemos perceber que a História é uma narrativa complexa e multifacetada que abrange todas as facetas da experiência humana, pois ela é moldada por uma ampla gama de atores e eventos, e sua influência se estende a todos os aspectos da sociedade e da cultura. Em conformidade com Aguiar (2012), homens e mulheres, crianças, jovens e velhos, ricos e pobres, todos desempenham papéis importantes na História. Governantes e governados, dominantes e dominados têm um impacto significativo nas trajetórias históricas. Os conflitos, como guerras e os momentos de paz também deixam marcas profundas na História, moldando o destino das nações e das pessoas.

Além do mais, os intelectuais desempenham um papel crucial na interpretação e na moldagem dos eventos históricos, fornecendo análises críticas e perspectivas que ajudam a compreender o passado e a moldar o futuro. No entanto, Aguiar (2012) destaca que a História também é feita pelas pessoas *comuns*, aquelas que vivem suas vidas diárias, trabalham, amam, sofrem e celebram. Suas ações, escolhas e experiências individuais contribuem para a trama maior da História.

Em vista disso, compreendemos que a História desempenha um papel fundamental na conscientização e no debate crítico em nossa sociedade. Porém, é necessário pontuar que a pesquisa histórica, muitas vezes, requer recursos e materiais didáticos específicos. Logo, investir em pesquisa histórica torna-se primordial para expandir nosso conhecimento sobre o passado e aplicá-lo de maneira significativa no presente.

Ademais, a História é uma disciplina dinâmica que continuamente se renova e enriquece com novas perspectivas e descobertas. Nesse sentido, Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008, p. 295) em “*Usos didáticos de documentos*” ressalta que “[...] os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e aluno, suportes fundamentais na mediação entre ensino e aprendizagem”. Essa ideia destaca a relevância dos materiais didáticos na educação, visto que eles podem ajudar a tornar o ensino mais acessível, envolvente e eficaz. Os materiais didáticos podem incluir livros didáticos, recursos

audiovisuais, jogos educativos, recursos online e uma variedade de outros meios utilizados para facilitar a compreensão e a assimilação do conteúdo pelos alunos.

Dessa forma, buscar alternativas para atenuar dificuldades e criar estratégias de melhoria no ensino é essencial para o desenvolvimento educacional. Sob esse viés, Bittencourt (2008) realça que a incorporação de recursos didáticos, como o material com jogos educativos, ao ensino de História pode ser uma estratégia pedagógica valiosa que contribui para essa melhoria de diversas maneiras, assim como, o engajamento dos alunos, aprendizado ativo, contextualização, desenvolvimento de habilidades, variedade de abordagens e avaliação formativa.

Essa nova abordagem no ensino sobre a escravização não apenas enriquecerá o entendimento dos estudantes sobre a História, mas também contribuirá para promover a igualdade racial, a empatia e a compreensão intercultural. Além disso, ajudará a reconhecer a importância das contribuições dos negros africanos na construção das sociedades em que vivemos hoje.

Entretanto, é importante ressaltar que a eficácia da incorporação de jogos ao ensino de História depende da seleção adequada dos jogos, do alinhamento com os objetivos de aprendizado e da orientação adequada por parte dos professores. Outrossim, é fundamental que os jogos sejam utilizados como uma ferramenta complementar ao currículo, e não como um substituto, de modo a aproveitar ao máximo os benefícios que eles podem oferecer ao processo educacional.

Desse modo, espera-se uma contribuição relevante sobre a criança escravizada no Maranhão Colonial como parte da formação dos alunos enquanto futuros cidadãos. Nesse contexto, se aprova, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sendo considerada como um reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira. Em seu artigo 2º, §1º, essa lei estabelece que:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca pela consolidação da democracia brasileira (Brasil, 2004, p. 31).

A norma ressalta a importância da Educação das Relações Étnico-Raciais como um instrumento para promover a diversidade, a igualdade e o respeito mútuo em uma sociedade multicultural como a do Brasil. Ela busca criar cidadãos informados e engajados que possam

contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e justa. E, a partir disso, o artigo 2º, §2º dessa lei esclarece que:

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (Brasil, 2004, p. 31).

Diante das normativas, as escolas deverão definir estratégias que viabilizem o comprometimento efetivo da Lei de Diretrizes e Bases, que estabelece a formação básica comum, respeitando os valores culturais. Nesse envoltório, a Base Nacional Comum Curricular salienta que a:

[...] valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração (Brasil, 2017, p. 416-417).

Sendo assim, a presença de diferentes sujeitos ganha importância ao se analisar processos históricos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas. Logo, todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. Nessa dimensão, “o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história” (Brasil, 2017, p. 39).

Isto significa que se busca um tratamento problematizador para temáticas voltadas para o social, político, cultural e econômico que possibilite a explicação histórica, feita por diferentes sujeitos, sejam eles individuais ou coletivos. Assim, ressaltamos que o tema aqui indicado não esgota a História, pois a disciplina está sempre em constante construção. Há sempre novas análises e abordagens que sugerem temáticas que merecem atenção e precisam ser aprofundadas no âmbito escolar.

Como podemos perceber, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que estabelece os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os alunos brasileiros devem desenvolver ao longo de sua educação básica. Ela foi elaborada para garantir uma educação mais consistente e igualitária em todo o país. Apesar do esforço para estabelecer padrões educacionais no Brasil, a mesma não foge de críticas, visto que os argumentos que o documento pontua não vão de encontro à realidade educacional.

Dessa forma, um debate em torno dessas questões é fundamental para aprimorar o sistema educacional e garantir que ele atenda às necessidades e realidades diversas do país. Em virtude disso, as autoras Oliveira e Caimi (2021, p. 01) respaldam em seu trabalho *“Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLD e a Escola”*, que: “[...] a versão homologada da BNCC guarda estreitas relações com a tradição historiográfica que privilegia uma abordagem cronológica, linear, quadripartite/tripartite e eurocêntrica”.

Em concordância com as autoras, essas análises sugerem uma reflexão crítica sobre a estrutura da BNCC, questionando se ela atende adequadamente à diversidade de perspectivas e experiências históricas. Discussões sobre como incorporar narrativas não eurocêtricas, explorar abordagens temáticas e não apenas cronológicas e promover uma compreensão mais contextualizada da História poderiam ser pontos relevantes a serem considerados no debate sobre o currículo.

Em vista disso, há uma certa preocupação de que temas relevantes como “povos indígenas, os africanos e afrodescendentes” sejam negligenciados, dado que, o documento curricular expõe uma perspectiva cronológica como forma privilegiada de registro de memória e a “seleção dos eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea” (Brasil, 2017b, p. 416).

Dado o exposto, a crítica menciona a ausência de uma "operação de recorte e seleção dos conteúdos", sugerindo que a BNCC poderia ser mais flexível e inclusiva em relação aos temas e interpretações históricas, permitindo uma abordagem mais ampla e diversificada. Essa discussão ressalta a importância de considerar diferentes perspectivas, temas e interpretações ao ensino de História, garantindo uma compreensão mais abrangente e crítica do passado.

As autoras, Oliveira e Caimi (2021, p. 21) pontuam que seria importante a “[...] construção de uma base comum para a área de História [...]”. Tal aspecto sugere que elas defendem a ideia de estabelecer um conjunto de conhecimentos, conceitos ou abordagens compartilhadas que sirvam como fundamento para a disciplina de História. E que a criação de uma base comum pode ser benéfica para promover uma compreensão mais unificada e consistente da disciplina, facilitando a comunicação entre os profissionais da área, além de proporcionar uma estrutura sólida para o desenvolvimento de pesquisas e práticas pedagógicas. Isso pode ser, especialmente, relevante em um campo tão vasto e diversificado como a História, em que diferentes perspectivas e abordagens podem coexistir.

Para mais, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 400), no componente curricular de História, promove as seguintes competências específicas para o Ensino Fundamental:

- Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos, e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
- Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
- Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
- Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e se posicionar criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
- Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
- Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
- Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Nesse envolvimento, a concepção definida na presente proposta curricular tem como propósito nortear a prática pedagógica dos professores, orientando-os quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências a serem adquiridas pelo alunado, visando a construção do conhecimento. Nesse sentido, a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias- MA, demonstra como o professor deve contemplar estratégias de ensino durante a formação dos educandos, a saber:

[...] o professor deve ser reflexivo e utilizar estratégias de ensino que proporcionem a formação de sujeitos críticos, criativos, participativos e responsáveis, capazes de entender a realidade que vivem para poder transformá-la, constituindo-se numa nova visão de mundo (Caxias, 2019, p. 32).

A importância de os professores adotarem uma postura de reconciliação entre a História e os novos sujeitos, ou seja, mostrar aos alunos que eles são atores ativos e construtores da História. Para alcançar esse objetivo, sugere-se que os professores transformem suas salas de aula em laboratórios, substituindo, ocasionalmente, os livros por materiais pedagógicos, por exemplo: apostilas, jogos educativos, sequências didáticas, dentre outros meios educativos. Por essa via, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2004,

p. 57) em seu trabalho “*A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula*” destaca que:

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas em problemáticas.

É importante observar que essa abordagem também apresenta desafios. Ela requer habilidades de pesquisa e análise por parte dos alunos, bem como preparação por parte dos professores. Além disso, a seleção apropriada de materiais e a mediação do professor são fundamentais para garantir que os estudantes compreendam o contexto e as nuances históricas.

Em vista disso, Selva Guimarães (2004, p. 149-156) enfatiza que para tornar a transmissão de conhecimento atrativa e convidativa, é essencial adotar abordagens inovadoras em relação aos métodos, linguagem e meios educativos “ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de re (construirmos) nosso conceito de ensino e aprendizagem”.

O professor desempenha uma função primordial no ensino da História, não apenas transmitindo fatos, mas também auxiliando os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento crítico, compreenderem o contexto histórico e se tornarem agentes ativos na construção do conhecimento histórico.

Então, abordar a criança escravizada no ensino de História remete a um conjunto de relações que devem buscar abranger as concepções de currículo, de histórico escolar, de produção e distribuição desse conhecimento e dos saberes docentes e discentes. De acordo com Monteiro (2007) e Monteiro e Penna (2011):

A proposta de pensar a pesquisa sobre o Ensino de História como um lugar de fronteira utiliza uma analogia com um elemento da geopolítica: a questão das fronteiras, que podem ser entendidas no sentido norte americano de *frontier*, terra além da qual se estende um vazio, uma terra de ninguém, ou de *border* – ‘lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas’ (Santos, 1994 apud Monteiro, 2007, p. 76, grifo da autora).

A fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos ou distanciamento entre culturas que entram em contato (Santos, 1994 apud Monteiro; Penna, 2011, p. 194).

Conforme Monteiro e Penna, o currículo de História pode ser pensado em campos distintos, que visa saberes e poderes múltiplos, ou seja, a uma dinamicidade acerca da objetividade de conteúdos e da subjetividade entre professor e aluno. Outrora,

Essa concepção sobre o ensino de História nos indica que há possibilidades de criar brechas e apostar nas diferenças, na diversidade sociocultural e étnica, promover a inclusão discursiva de sujeitos e identidades silenciados e negados ao longo do processo de escolarização (Ralejo, Mello e Amorim, 2021, p. 05).

Os autores Ralejo, Mello e Amorim (2021) destacam a importância de uma abordagem inclusiva no ensino de História. Sugerindo que essa abordagem pode oferecer oportunidades para criar espaços onde as diferenças e a diversidade sociocultural e étnica possam ser valorizadas. Tal perspectiva reconhece que a história não é apenas sobre os eventos e protagonistas tradicionalmente destacados nos livros didáticos, mas também sobre as experiências e contribuições de grupos marginalizados e minoritários. Ao inserir essas narrativas, o ensino de História pode se tornar mais reflexivo e representativo da complexidade da experiência humana ao longo do tempo.

Por conseguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de História (Brasil, 1998, p. 65) evidencia que:

[...] cabe aos docentes oportunizar aos estudantes meios, ferramentas pedagógicas, métodos que estimulem o interesse pelo saber histórico escolar, bem como a criticidade e a reflexão em relação ao mundo onde vivem. Por isso, é necessário que os professores estejam informados e engajados com tais questões, afinal ele é o principal mediador do conhecimento na sala de aula.

Em vista disso, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) ressalta a importância que exerce o professor mediador em propor aos estudantes que façam uma reflexão histórica do período estudado por meio de diferentes linguagens e metodologias, por exemplo “[...] através da roda de leitura, análise de documentos históricos, leitura cartográfica, pesquisa em grupo, sessão de cinema e história, ou seja, procedimentos pedagógicos que tenham potencialidade para o processo de ensino e aprendizagem” (Brasil, 2019, p. 452).

Dessa maneira, as metodologias são uma forma de organização do processo de ensino e aprendizagem, o que implica em diferentes objetos da aprendizagem, tais como: sistematização, criticidade, potencialidade, dentre outros que podem ser alterados pelo professor diante da dimensão do seu trabalho exercido dentro de sala de aula.

Nesse sentido, o debate, a pesquisa e a troca de experiências são procedimentos que tornam a disciplina significativa para os estudantes. Para mais, o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) reitera que “[...] esse componente almeja construir o saber histórico por meio da interação entre educador e estudante, numa relação dialógica em que ambos devem ser sujeitos ativos” (Brasil, 2019, p. 452). Diante disso, nos perguntamos: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deixa espaços para se trabalhar a história regional?

A questão da inclusão da história regional na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é relevante e tem gerado debates entre educadores, historiadores e formuladores de políticas educacionais. E embora a BNCC tenha como objetivo estabelecer competências e habilidades essenciais para os estudantes em nível nacional, é importante reconhecer que o documento não deixa espaço para a inclusão de conteúdos regionais e locais do Brasil.

Compreendemos que a inclusão de conteúdos regionais e locais na BNCC pode enriquecer o processo educativo, permitindo que os alunos compreendam melhor a história e a cultura do lugar onde vivem, além de promover uma maior identificação e valorização da sua própria realidade.

No entanto, observamos, na prática, que a inclusão de conteúdos regionais e locais nos currículos escolares ainda é limitada. Isso pode ser atribuído a diversos fatores, como a falta de materiais didáticos adequados, a formação dos professores e até mesmo a ênfase excessiva nos conteúdos considerados "nacionais" nos exames padronizados.

Para que a história regional seja, efetivamente, integrada ao currículo escolar, é necessário um esforço conjunto de diversos atores, incluindo governos, instituições de ensino, editores de materiais didáticos e comunidades locais. Essa tarefa pode envolver o desenvolvimento de materiais específicos sobre a história e cultura de cada região, a capacitação dos professores para abordar esses conteúdos de forma adequada e a criação de políticas que incentivem e valorizem a diversidade cultural e geográfica do Brasil.

Embora a BNCC reconheça a importância da inclusão de aspectos regionais e locais nos currículos escolares, ainda há um longo caminho a percorrer para que isso se torne uma realidade efetiva nas salas de aula brasileiras. Assim sendo, o uso de um paradidático com jogos educativos, como ferramenta pedagógica para abordar a história da criança escravizada durante o período de escravidão no Maranhão Colonial, é uma abordagem educacional significativa, com o potencial de alcançar diversos objetivos importantes, a título de exemplo,

sensibilização e empatia, contextualização histórica, análise crítica, promoção da diversidade e inclusão e aprendizagem ativa.

Portanto, é essencial que a abordagem seja cuidadosamente planejada e sensível à idade dos alunos para garantir que o conteúdo seja apropriado e que os objetivos educacionais sejam alcançados. Além disso, é fundamental fornecer espaço para discussões e reflexões após a atividade, permitindo que os alunos compartilhem suas percepções e aprendizados sobre o tema da escravização no Maranhão Colonial e suas implicações à sociedade contemporânea.

4.1 O jogo enquanto ferramenta de ensino

À princípio, o ensino da história das relações raciais, incluindo a escravização e o tráfico transatlântico, tornam-se temáticas fundamentais para a compreensão da sociedade e da cultura contemporânea, ainda que seja sabido que há dificuldades de execução das políticas curriculares para a educação relacionadas à temática étnico-racial. Contudo, apesar de ser desafiador, a abordagem adequada desses temas, na educação, contribui para uma sociedade mais informada e consciente acerca das questões raciais e étnicas.

Desse modo, Robert Phillips (2002, p. 18) em seu trabalho *“Historical significance: the forgotten “key element”* observa que:

A história da escravidão coloca inúmeros desafios para o professor de história. De um lado, a escravidão deve ser estudada para que se perceba seu papel de vitalina criação do racismo, mas, de outro lado, imagens constantes da subjugação dos escravos têm um potencial de simplesmente reforçar o estereótipo superior/inferior [...].

Assim, faz-se necessário que o ensino acerca da história da escravização seja cuidadosamente planejado e contextualizado para atingir objetivos, tais como: apresentar um contexto sobre a experiência dos escravizados no sistema escravista, enfatizar suas contribuições para a cultura, economia e a política, bem como sua resistência. Nesse contexto, compreendemos que o ensino da história da escravização, em específico sobre a “criança escravizada”, torna-se desafiador, todavia traz consigo oportunidades significativas de aprendizado e crescimento.

Dessa forma, é muito importante reconhecer a necessidade de representação e educação adequada sobre a história das crianças negras escravizadas e sua luta por resistência e liberdade dentro da sociedade escravista. Nessa perspectiva, acreditamos que o paradidático

com os jogos educativos pode desempenhar um papel significativo na divulgação da história da criança negra escravizada, na promoção de uma narrativa mais completa e precisa sobre sua experiência na sociedade escravista e na quebra de estereótipos históricos.

Além do mais, historicamente, as crianças negras têm sido retratadas de forma inadequada ou estereotipada em materiais educativos, muitas vezes colocando-as em uma posição de subalternidade e ignorando suas lutas e resistência. No entanto, os jogos educativos têm o potencial de abordar essa lacuna histórica, de maneira envolvente e educativa.

Neste contexto, é significativo promover a discussão sobre o uso de jogos educativos para abordar questões étnico-raciais nas escolas. Essa abordagem pode ser uma estratégia eficaz para promover a conscientização sobre a diversidade étnico-racial, bem como estimular o desenvolvimento cognitivo, intelectual e cultural dos estudantes.

Em vista disso, os jogos poderão proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências, a partir da construção do conhecimento. Nesse ínterim, Isabel Cristina M. de Lara (2004, p. 89) em sua obra *“Jogando com a matemática de 5º a 8º série”*, enfatiza sobre o espaço que os jogos vêm alcançando no âmbito educacional, a saber:

Os jogos, ultimamente, vêm ganhando espaço dentro das escolas, numa tentativa de trazer o lúdico para dentro de sala de aula. Acrescenta-se que a pretensão da maioria dos professores com a sua utilização é a de tornar as aulas mais agradáveis com o intuito de fazer com que a aprendizagem torne-se algo mais fascinante; além disso, as atividades lúdicas podem ser consideradas como uma estratégia que estimula o raciocínio, levando o aluno a enfrentar situações conflitantes relacionadas ao seu cotidiano.

Vale ressaltar que a introdução de jogos nas escolas como uma ferramenta educacional tem ganhado destaque nos últimos anos, e essa abordagem busca incorporar elementos lúdicos à sala de aula, com o objetivo de enriquecer o processo de aprendizagem, visto que muitos professores estão adotando essa abordagem na esperança de tornar as aulas mais envolventes e cativantes para os alunos.

Posto isso, Franco et al. (2018, p. 05) aponta que os jogos são recursos poderosos que auxiliam no lúdico, estimulam a criatividade, estabelecem vínculos, e consistem em facilitar o processo de ensino aprendizagem ao desenvolver:

Quadro 1 – Características desenvolvidas pelos jogos educativos no processo de ensino aprendizagem

--

- Motivação;
- Incentivo ao aprendizado;
- Integração;
- Valorização;
- Autoconfiança e autoestima;
- Noções de responsabilidade;
- Respeito mútuo e participação grupal;
- Facilitador de ajuste social;
- Integração ao meio social e cultural;
- Responsabilidade;
- Incentivo a hábitos de liderança;
- Prazer com atividades lúdicas;
- Adaptação emocional;
- Criatividade e imaginação;
- Capacidade mental e raciocínio lógico;
- Evasão de energia;
- Respeito aos limites;
- Consciência de competição;
- Sensorialidade;
- Percepção;
- Antecipação;
- Concentração;
- Espírito de cooperação;
- Coordenação motora;
- Autonomia.

Fonte: Franco et al, 2018.

Sem dúvida, os jogos são ferramentas significativas que podem contribuir para o desenvolvimento de uma ampla gama de habilidades e competências. Ademais, os jogos possuem um papel significativo no desenvolvimento pessoal, social e cognitivo, tornando-se uma ferramenta valiosa em uma variedade de contextos, desde a educação até o entretenimento. Sob esse viés Antoni Zabala (1998, p. 54) em “*A prática educativa como ensinar*” reflete acerca das formas de intervenção que visam melhorias nas aulas:

[...] introduzir, nas diferentes formas de intervenção, aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm do papel que cada uma delas têm no processo de aprendizagem dos meninos e meninas.

Observa-se, que a educação é um processo contínuo e dinâmico, e a melhoria constante da atuação nas aulas requer reflexão, adaptação e dedicação por parte dos educadores. O objetivo final é proporcionar uma experiência de aprendizagem enriquecedora e eficaz para os alunos, levando em consideração suas necessidades individuais e o contexto educacional em que estão inseridos.

Nessa circunstância, os autores Savi e Ulbricht (2008) no artigo “*Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios*” alertam que:

[...] para serem utilizados com fins educacionais os jogos precisam ter objetivos de aprendizagem bem definidos e ensinar conteúdo das disciplinas [...] ou então, promover o desenvolvimento de estratégias ou habilidades importantes para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos alunos.

Ao utilizarmos os jogos para ensinar sobre tópicos sensíveis, como a escravidão, é importante considerar, cuidadosamente, a sensibilidade cultural e histórica do assunto. É fundamental abordar o tópico com respeito, empatia e cuidado, fornecendo contexto adequado e oportunidades para discussões significativas. Para além disso, é crucial que os jogos sejam projetados de forma educativa e relevante, de modo que realmente contribuam para os objetivos de aprendizado.

A integração de jogos ao currículo educacional deve ser planejada e implementada com cuidado para garantir que os alunos alcancem uma compreensão profunda e crítica da temática sensível em questão. Desse modo, a utilização dos jogos como ferramentas para promover a conscientização sobre as questões étnico-raciais, é uma abordagem eficaz que explora perspectivas diversas ao pensar e ao agir, tornando o aprendizado mais significativo para os estudantes. Kabengele Munanga (2012, p. 06-14) em seu artigo “*Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?*” coloca que:

Estas contribuições culturais precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo imagens negativas que fizeram e as substituindo pelas novas imagens, positivamente reconstruídas. É por isso que a Lei n.º 10.639/03 exige que a cultura negra seja ensinada na escola brasileira de maneira positiva e que esse ensinamento possa oferecer subsídios de qualidade capazes de auxiliar no processo de sua identidade.

Nesse contexto, Munanga (2012) argumenta sobre a importância de ensinar a cultura negra de forma positiva e respeitosa nas escolas brasileiras, visando desconstruir estereótipos negativos, promover uma compreensão mais precisa e contribuir para o fortalecimento da identidade dos afro-brasileiros. Em vista disso, pontua-se que os jogos educacionais podem

ser ferramentas eficazes para auxiliar os alunos a compreenderem a importância dos povos africanos na construção histórica do Brasil e do mundo.

Nesse mesmo viés, soma-se A. Friedmann (1996, p.67) em seu trabalho *“Brincar: crescer e aprender, o resgate do jogo infantil”* ao explicar que:

O jogo é um meio básico para promover o desenvolvimento físico motor. O equipamento utilizado e os espaços pensados para o jogo são fundamentais à motivação de diferentes tipos de jogos motores. A introdução de jogos estruturados para o estímulo ao desempenho físico-motor nunca foi tão importante quanto hoje em dia [...].

Tendo em vista esses aspectos, enfatizamos que o jogo desempenha um papel multifacetado no desenvolvimento humano e pode ser usado de várias maneiras para promover o crescimento físico, cognitivo, social e emocional em pessoas de todas as idades, além de ser uma ferramenta valiosa que pode ser incorporada em ambientes educacionais, promovendo situações de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, G. Rizzo (1988) em seu trabalho *“O Método Natural de Alfabetização”* assinala que “não há momentos próprios para desenvolver a inteligência e outros do aluno já estar inteligente, pois sempre é possível progredir e se aperfeiçoar. Os jogos devem estar presentes todos os dias na sala de aula”. Podemos perceber que, a autora enfatiza a importância dos jogos como ferramentas pedagógicas, destacando que não existe um momento específico para o desenvolvimento da inteligência de um aluno, mas sim uma oportunidade constante para progredir e se aprimorar. Em outras palavras, os jogos devem fazer parte do ambiente de aprendizagem diariamente.

Essa abordagem reflete a ideia de que o aprendizado não deve ser limitado a situações formais de ensino, como aulas tradicionais, mas que pode ser incorporado, de maneira lúdica e envolvente, por meio de jogos. Nesse sentido, os jogos pedagógicos têm o potencial de tornar o processo de aprendizado mais interessante, interativo e eficaz, estimulando o pensamento crítico, a resolução de problemas e a criatividade dos alunos.

Outro ponto relevante é que os jogos podem ser adaptados para abordar uma variedade de conceitos e habilidades, tornando-os uma ferramenta versátil para educadores de todas as disciplinas. Portanto, a ideia de que os jogos devem estar presentes todos os dias na sala de aula reforça a relevância de uma abordagem mais dinâmica. Acerca disso, R. Silveira (1998, p. 02) em *“Jogos educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos”* pontua que:

[...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos, e muito importantes, é a possibilidade de se construir a autoconfiança. Outro é o incremento à motivação [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competências.

Levando-se em consideração esses aspectos, reiteramos que os jogos podem ser adaptados para diferentes níveis de habilidade e idade, tornando-os uma ferramenta versátil no campo da educação, visando boas condições de produção de aprendizagens significativas em História. Nessa perspectiva, Patrick Barbosa Maratori (2003, p. 01), em sua dissertação de mestrado *“Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?”*, realça que “[...] o jogo educativo deve proporcionar um ambiente crítico, fazendo com que o aluno se sensibilize para a construção de seu conhecimento com oportunidades prazerosas para o desenvolvimento de suas cognições”.

Outrossim, Maratori (2003) assegura que o jogo contribui para a construção de novas descobertas por parte do aluno, além de desenvolver e enriquecer a personalidade do educando e simbolizar uma ferramenta pedagógica que induz o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. Em seguida, Bortoloto, Campos e Felício (2003) em *“A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem”* expõem:

[...] os jogos didáticos se caracterizam como uma alternativa viável e interessante no preenchimento das diversas lacunas originadas no processo de transmissão-recepção de conhecimentos, uma vez que favorece a construção, pelos alunos, de seus próprios conhecimentos num trabalho em grupo, o compartilhamento de saberes prévios e ainda seu uso na construção de novos conhecimentos e mais elaborados.

Conforme os autores, os jogos didáticos são uma alternativa eficaz para melhorar o processo de aprendizado, oferecendo uma abordagem mais envolvente e interativa que pode preencher lacunas no ensino tradicional. Eles promovem o envolvimento dos alunos, a construção de conhecimento e o compartilhamento de saberes prévios, contribuindo para um aprendizado mais significativo e eficaz. E ao pensarmos nesse recurso, devemos nos atentar para o planejamento. Carlos B. Meinerz (2018, p. 84) em seu trabalho *“Jogar com a História na sala de aula”* reflete que é preciso planejar o conteúdo, destacando estratégias, como:

- criação de ambientes de estudo individuais e grupais;
- organização propositiva de ambientes interativos com previsão do exercício do escutar/compreender e do falar/argumentar, com desenvolvimento de lideranças e de regramentos;
- desenvolvimento dos espaços à criatividade e imaginação, educação, ética e estética;
- proposição de recortes temáticos e conceituais.

Essas estratégias visam tornar o ensino de História mais envolvente, interativo e significativo, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades críticas, criativas e éticas enquanto exploram a identidade negra no Brasil de maneira profunda e envolvente. Para tal, essas atividades podem ser realizadas visando estimular o desenvolvimento de determinada área ou promover aprendizagens específicas. Patrick Barbosa Maratoni (2003, p. 14) enfatiza que em consonância com seus objetivos, o professor deve:

- propor regras ao invés de impô-las, permitindo que o aluno as elabore e tome decisões;
- promover a troca de ideias para chegar a um acordo sobre as regras;
- permitir julgar qual regra deve ser aplicada a cada situação;
- motivar o desenvolvimento da iniciativa, agilidade e confiança;
- contribuir para o desenvolvimento da autonomia.

O autor pondera sobre a importância de o professor adotar uma abordagem mais participativa e orientadora em relação às regras e ao comportamento dos alunos. Melhor dizendo, esses objetivos sugerem uma abordagem educacional mais democrática e centrada no aluno, na qual os alunos desempenham um papel ativo na construção das normas da sala de aula e no desenvolvimento de habilidades importantes, como julgamento, iniciativa e autonomia. Isso pode contribuir para um ambiente de aprendizado mais colaborativo e enriquecedor.

Ademais, R. P. Brenelli (2001, p. 185) no artigo *“Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem: contribuição do jogo de regras”* destaca que:

[...] os jogos de regras não só servem aos interesses infantis como também aos dos adolescentes, ultrapassando as barreiras que, com o avanço da idade, são impostas ao brincar, constituindo um poderoso instrumento que não se encontra circunscrito somente a sujeitos que apresentam dificuldades, antes, vem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem de maneira geral de sujeitos de diferentes idades e diferentes níveis evolutivos.

O autor argumenta que os jogos de regras são um instrumento eficaz que não se limita apenas a indivíduos com dificuldades de aprendizagem, mas que também contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas de diferentes idades e estágios de

desenvolvimento. Em outros termos, os jogos de regras têm um valor educacional e terapêutico que vai além das limitações etárias e das dificuldades de aprendizagem.

Kishimoto (2011, p. 18-19) evidencia que o jogo pode ser identificado como “[...] o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; um sistema de regras; e um objeto”. Ou seja, o jogo não é apenas uma atividade lúdica, mas também está relacionado a aspectos linguísticos e sociais. Pode-se interpretar que o jogo desempenha um papel importante no desenvolvimento linguístico e social das crianças, especialmente durante a fase da educação infantil, quando as interações sociais e a aquisição de linguagem estão em um estágio crítico.

Em vista dos argumentos apresentados, Macedo, Petty e Passos (2005, p. 105) ressaltam que os jogos não servem apenas para o divertimento do público, mas também como um recurso que auxilia no desenvolvimento e na apropriação do conhecimento. Nesse sentido:

Jogar não é simplesmente apropriar-se das regras. É muito mais do que isso! A perspectiva do jogar que desenvolvemos relaciona-se com a apropriação da estrutura das possíveis implicações e tematizações. Logo não é somente jogar que importa (embora seja fundamental), mas refletir sobre as decorrências da ação de jogar, para fazer do jogo um recurso pedagógico que permite a aquisição de conceitos e valores essenciais à aprendizagem.

Os autores discutem a importância do ato de jogar não apenas como um ato mecânico de seguir regras, mas como um processo mais profundo de compreender as implicações e temas envolvidos no jogo. Eles também argumentam que simplesmente jogar não é o suficiente; é crucial refletir sobre as consequências e significados das ações de jogar. E ao fazer isso, o jogo se torna uma ferramenta pedagógica fundamental que pode ser utilizada para adquirir conceitos e valores essenciais à aprendizagem.

Conforme Macedo, Petty e Passos (2005), o jogo pode ser uma forma eficiente de ensinar conceitos e valores importantes, desde que seja abordado de forma reflexiva e contextualizada. Portanto, é importante lembrar que os jogos educacionais devem ser cuidadosamente projetados e integrados ao currículo de forma significativa. Eles não devem substituir o ensino tradicional, mas sim complementá-lo, fornecendo uma abordagem mais envolvente e interativa para a aprendizagem sobre a história e a cultura dos povos africanos e suas contribuições à história do Brasil e do mundo.

4.2 Descrição do Produto Educacional: a funcionalidade do paradidático como instrumento de aprendizagem significativa no espaço escolar

Compreendemos que o produto educacional se apresenta como um importante recurso pedagógico que contribui diretamente com as práticas de ensino e aprendizagem. Desse modo, elaboramos um paradidático que se intitula “Jogos educativos no processo da aprendizagem histórica”, uma ferramenta valiosa para o contexto da educação, especialmente no ensino de História. Assim sendo, este recurso didático busca abordar uma temática importante, que muitas das vezes são negligenciados em sala de aula, tal como, a presença da criança escravizada no Maranhão Colonial, dado que, é um aspecto relevante da história brasileira que não recebe a devida atenção em muitos currículos educacionais.

Para mais, introduzir jogos educativos nesse contexto não apenas torna o aprendizado mais dinâmico e envolvente, mas também facilita uma compreensão mais profunda e empática da história por parte dos alunos. Ao usar jogos educativos, os alunos podem se envolver ativamente na exploração e compreensão dos eventos históricos, o que pode ajudá-los a internalizar melhor o conhecimento e desenvolver habilidades críticas de análise e reflexão. Além disso, ao trazer à tona aspectos menos conhecidos da história brasileira, como a presença da criança escravizada no Maranhão Colonial, o paradidático pode contribuir para uma educação mais inclusiva e abrangente, promovendo uma compreensão mais holística do passado do país.

Dessa maneira, este paradidático foi planejado com a intenção de colaborar com as metodologias ativas no ensino de História na Educação Básica, sobre tudo, os anos finais, tendo como público-alvo as turmas do 7º ano. Entretanto, o paradidático poderá ser adaptado a outros níveis de ensino, proporcionando conhecimentos ligados as habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, nas turmas do 6º ao 9º ano. Os professores que se interessarem pela utilização do paradidático, poderão adaptá-lo conforme a sua realidade, usando a sua criatividade tal como personalizar o conteúdo de acordo com as necessidades de seus alunos, tornando-o ainda mais relevante e eficaz.

Desta forma, como maneira de ambientar o leitor com o recurso pedagógico, nesta unidade iremos apresentar a estrutura técnica do paradidático, destacando as etapas na elaboração e os elementos que compõem o produto educacional, bem como, as categorias que utilizamos ao longo do recurso didático, por exemplo: hora de refletir, registrando o conhecimento, para compreender, curiosidade, glossário, cruzadinha consciente, na trilha histórica e para conhecer e pensar.

A inclusão desses elementos ao longo do paradidático, é uma estratégia para ajudar a manter os alunos engajados, aprofundando seu entendimento acerca do contexto histórico e garantindo que eles possam compreender e aplicar os conceitos aprendidos de forma prática. As abordagens lúdicas, como jogos educativos, podem ser muito eficazes para cativar os alunos e facilitar a compreensão dos tópicos abordados.

Assim, é importante frisarmos que a proposta principal do nosso trabalho, tanto do texto dissertativo, quanto do produto educacional é contribuir positivamente com o conhecimento histórico em sala de aula, sobretudo, no que se refere à temática da história da escravidão no Maranhão, em especial, durante o período colonial. No entanto, disponibilizar recursos pedagógicos que abordem essa história de maneira envolvente e informativa é uma adição significativa ao processo de ensino e aprendizado.

Nessa perspectiva, esperamos que o paradidático influencie na formação do conhecimento histórico crítico e consciente. Logo, os objetivos do paradidático é tornar-se um recurso que estimule o olhar investigativo e questionador dos alunos. Para além disso, tem-se a intenção de ampliar e explorar o espaço da História Local na sala de aula, uma vez que, é um princípio pedagógico fundamental para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. De certo modo, reconhecer a importância da História Local significa valorizar as histórias, culturas e contextos específicos de uma determinada região ou comunidade, aproximando o conteúdo estudado das realidades dos estudantes.

Diante dessa questão, o produto educacional está alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às proposições do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM). Essa abordagem é importante para garantir que a educação seja relevante e significativa para os alunos, levando em consideração não apenas os padrões nacionais, mas também as particularidades e a riqueza do contexto local do Maranhão.

Em consonância com a estruturação do paradidático, constitui-se em capa, folha de rosto, sumário, apresentação, indicações de filmes, livros, sites e a parte textual com duas unidades sendo elas: 1 - A sociedade escravista no Maranhão, 2 - A infância de escravizados no Maranhão Colonial, e por fim, as referências bibliográficas.

Com relação aos aspectos técnicos, temos um material no formato A4, com dimensões padrão de 21 cm x 29,7 cm. Tamanho comum para documentos e materiais impressos. Para mais, o material é composto por 23 páginas e está no formato PDF, que facilita a distribuição e visualização do conteúdo em diferentes dispositivos.

A diagramação, ilustração e layout do produto educacional foram desenvolvidos usando o Microsoft Word, bem como plataformas digitais como Canva, Slides Go e Pinterest. Cada uma dessas ferramentas tem suas próprias vantagens e recursos para criar e organizar o conteúdo visual. Assim, uso de diferentes plataformas digitais possibilitou a criação de um conteúdo visualmente atraente.

A *capa* do produto educacional, tem uma abordagem centrada na promoção da educação por meio de jogos educativos. No centro da folha, destaca-se a seguinte informação: na parte superior, o nome da autora, centralizado e em destaque, para dar crédito à autora do material. No centro da capa, apresenta-se um tabuleiro, dados, pinos, cartas, bingo, quebra-cabeça elementos estes que fazem parte de jogos educativos. Essa imagem representa a ideia de aprendizado lúdico e interativo. Na parte inferior da capa, encontra-se o título do produto educacional "*Jogos educativos para o processo de aprendizagem histórica*". Isso deixa claro o foco do material, que é a utilização dos jogos enquanto ferramenta de aprendizado.

Também, é importante ressaltar que os elementos gráficos utilizados foram retirados das plataformas Canva, Slides Go e Pinterest, importantes ferramentas na construção desse paradidático. Ademais, temos a *contracapa*, no campo superior, o nome da autora é exibido. Já no campo inferior da contracapa, contém informações sobre o local onde o trabalho está sendo produzido e o ano de produção. Em sequência, foi reservado uma página para a *folha de rosto*, que é um elemento crucial de qualquer trabalho acadêmico. No qual, inclui uma *ficha catalográfica* fornecendo informações essenciais para identificação e referência. Para auxiliar na visualização dos aspectos descritos referente a folha de rosto, veja a figura 3, a seguir:

Por conseguinte, temos o *sumário* que apresenta as duas principais unidades e suas sessões que serão referenciadas no corpo do paradidático. É importante frisar que, no corpo textual de cada unidade, existirá tópicos, tal como: *hora de refletir, para compreender e registrando o conhecimento*, onde será o momento em que os alunos terão que responder as atividades referentes ao conteúdo explanado em sala de aula.

O outro ponto, não menos importante, será o *glossário*, este que contribuirá positivamente com a compreensão de certos conceitos elencados dentro do paradidático. Na folha de *apresentação*, possui um texto convidativo aos estudantes, pontuando que o paradidático com jogos educativos, objetiva estimular a curiosidade, promover a colaboração e incentivar o pensamento crítico por meio da diversão.

Diante disso, a *Unidade I - A sociedade escravista no Maranhão*, oferece uma análise abrangente destacando como o estado se beneficiou com o sistema agroexportador e da utilização de mão de obra cativa africana. Ao contextualizar historicamente esse período, os alunos têm a oportunidade de compreender não apenas os aspectos econômicos, mas também as ramificações sociais e culturais desse sistema. É importante que os estudantes entendam como a estruturação do sistema escravista influenciou não apenas a economia, mas também as dinâmicas sociais e políticas locais. Essa abordagem proporciona uma compreensão mais profunda do impacto do sistema escravista na história e na sociedade do Maranhão.

Como mencionado, foram estabelecidas categorias como "*hora de refletir*", "*registrando o conhecimento*" e "*para compreender*" para apresentar uma estrutura clara para os alunos organizarem seus pensamentos e entenderem melhor o material apresentado. Isso também incentiva uma abordagem mais ativa no aprendizado, onde os alunos são encorajados a se envolverem mais com o conteúdo, em vez de apenas absorvê-lo passivamente. É uma abordagem que promove a compreensão a longo prazo e a aplicação do conhecimento.

Outra categoria que serão utilizadas são as caixas de "*curiosidade*", que servem como fonte de informações adicionais e podem ser usadas como lembretes em momentos específicos. Esse tipo de abordagem facilita o acesso e a retenção de informações importantes ao longo do processo do paradidático.

Diante desse aspecto, temos uma reflexão de Maria Lúcia de Barros Mott (1998) em "*curiosidade*" onde a pesquisadora descreve sobre as dinâmicas familiares e sociais da época, destacando como as crianças escravizadas eram frequentemente envolvidas em uma variedade de tarefas domésticas e de apoio à família, desde o trabalho na cozinha até o cuidado com os mais novos e o serviço aos membros da família e visitantes. Essas responsabilidades demonstram uma distribuição desigual do trabalho e das expectativas em relação às crianças negras escravizadas, refletindo aspectos da cultura e da estrutura social da época.

Como forma de verificar a aprendizagem do conteúdo abordado, propomos a aplicação de jogos educacionais, como por exemplo a "*cruzadinha consciente*" na primeira unidade. Desse modo, ao propormos atividades lúdicas, estamos estimulando a revisão e fixação do conteúdo, como também trabalhando com as habilidades cognitivas importantes, como a ampliação do vocabulário, atenção, concentração e síntese dos estudantes.

Mais adiante, temos a *Unidade II - A infância de escravizados no Maranhão Colonial*, que apresenta uma discussão sobre como a criança escravizada traz à tona questões sobre a exploração dos mais jovens dentro sistema escravista. Assim, é essencial fazer com que os

alunos reflitam sobre como essas crianças eram moldadas pelo sistema, sendo submetidas desde cedo ao trabalho árduo e à perda de sua inocência e liberdade. Visto que, elas não apenas eram exploradas para contribuir com a força de trabalho, mas também eram alvo de um processo de "desenvolvimento" que visava transformá-las em escravizados adultos conforme cresciam.

Posto isto, essa reflexão leva os alunos a questionar não apenas o papel das crianças dentro do sistema escravista, mas também a ética por trás de sua exploração e as consequências devastadoras que isso acarretava em seu desenvolvimento físico, emocional e social. A inserção da criança nesse contexto convida-os a repensar sobre as concepções de infância e o trabalho infantil, destacando a urgência de reconhecer e enfrentar as injustiças históricas e contemporâneas relacionadas à exploração infantil.

No decorrer dessa unidade tem-se a utilização de dados que foram mapeados pelos pesquisadores do NEÁFRICA (Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global), transformados em um banco de dados em excel de inventários manuscritos, analisados e por fim tabulados. Esse material, proporciona uma oportunidade de explorar aspectos negligenciados da história brasileira. A Tabela 1, detalha as crianças negras escravizadas por gênero e faixa etária, e a Tabela 2, analisa o gênero e as ocupações laborais das crianças escravizadas nos inventários, fornecendo perspectivas sobre o sistema escravista e suas ramificações na vida cotidiana.

Esses dados não apenas oferecem uma visualização clara do número de crianças negras envolvidas na escravização, mas também destacam a relação entre a escravização infantil e as atividades produtivas da época. Ao expor essas figuras negligenciadas pela historiografia tradicional, os alunos são incentivados a desenvolver um interesse mais profundo pela disciplina de História e a reconhecer a importância das diferentes linguagens históricas na pesquisa e na compreensão do passado. A proposta didática baseada nessas fontes históricas desafia os alunos a questionarem narrativas dominantes e a explorarem perspectivas alternativas, promovendo uma compreensão mais completa e crítica do período histórico estudado.

E para engajar os alunos os alunos e verificar a sua compreensão acerca das atividades laborais que as crianças escravizadas desenvolviam durante o período colonial, empregamos o jogo “*na trilha histórica*”, que conta com a criação de cartas, que abordam aspectos importantes sobre os tipos de atividades que as crianças escravizadas realizavam, as condições

em que trabalhavam e os impactos físicos da escravização infantil, além disso, tem-se as peças do jogo (dados, pinos) e um tabuleiro que representa o cenário abordado.

O jogo “*na trilha histórica*” incorpora elementos competitivos, colaborativos e estratégicos que motiva os alunos a participarem ativamente e a buscar conhecimento sobre a temática trabalhada. E como podemos perceber, as atividades podem ser realizadas em sala de aula, coletivamente ou individualmente, permitindo que o professor de História possa avaliar o processo de aprendizagem dos alunos com base em seus critérios. Ao oferecer uma variedade de atividades, os professores podem atender melhor às necessidades individuais dos alunos. No geral, essa abordagem pode contribuir para uma experiência de aprendizagem mais eficaz e engajadora para os estudantes na disciplina de História.

Assim, o material propicia uma contextualização adequada, ajudando os alunos a entenderem não apenas os fatos históricos, mas também o contexto mais amplo em que ocorrerem. As atividades propostas são diversificadas e voltadas para uma aprendizagem eficaz e progressiva. Garantindo que os alunos absorvam o conteúdo de maneira completa e significativa. Já os elementos inclusivos, como o uso de imagens ilustrativas e diferentes tipos de exercícios, como fixação e reflexão, ajuda a atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. Além disso, temos o glossário que é um elemento útil para esclarecer termos específicos e possíveis dúvidas dos alunos.

À vista disso, incorporamos imagens no ensino de história como estratégia para enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. No contexto específico do Maranhão e da história da escravização, as imagens podem fornecer uma perspectiva visual tangível sobre os eventos e as realidades sociais da época.

Ao expor essas imagens no material educativo, objetiva-se que os alunos possam fazer conexões mais profundas com as informações apresentadas no paradidático. Por exemplo, ao visualizarem imagens de fotografias relacionados à escravização no Maranhão, os alunos podem ter uma compreensão mais completa das condições sociais, econômicas e culturais do período colonial. Assim, Valesca Giordano Litz (2009, p.4) reflete que:

Quando se trabalha com a análise de uma imagem, alguns procedimentos são necessários no processo de ensino e aprendizagem, para que não se perca a intencionalidade: usar imagens sempre como forma de aprendizado e conhecimento. Por isso, qualquer imagem precisa ser bem utilizada e bem explorada e, quando necessário, articulada a um texto, passível de ser interpretada, pois, representa uma determinada época (Litz apud Guedes; Nidocem, 2017, p. 4).

Segundo Litz (2009) ao integrar imagens significativas no material educativo, os professores podem criar uma experiência de aprendizagem mais envolvente e impactante, que estimula o interesse dos alunos pela história e os ajuda a desenvolver uma compreensão mais profunda do passado. Para mais, Litz (2009, p.12) esclarece que:

O trabalho com imagens deve possibilitar discussões sobre as condições de produção daquela imagem, ou seja, o contexto social, temporal e espacial em que foi produzida. Assim podem-se perceber seus significados, tanto para a época e sociedade em que foi produzida como para outras sociedades, em outros períodos e contextos históricos (Litz apud Guedes; Nidocem, 2017, p. 12).

Como exposto, as imagens podem servir como ponto de partida para discussões em sala de aula, atividades de análise crítica e reflexão sobre as diferentes perspectivas históricas. Ao estimular a interpretação visual, os alunos podem desenvolver habilidades de pensamento crítico e histórico, bem como empatia e consciência sobre questões sociais complexas.

Entretanto, o uso de imagens na educação é uma ferramenta que permite que crianças negras se identifiquem como sujeitos históricos e compreendam melhor sua própria história e contribuições para a sociedade. Ao oferecer uma ampla gama de imagens que retratam a diversidade de experiências e realizações das pessoas negras ao longo do tempo, os educadores podem ajudar a construir uma narrativa mais inclusiva e precisa da história.

Além das imagens, selecionamos filmes, livros e sites que abordam questões relacionadas às lutas e imaginários sociais das comunidades negras, os educadores podem fornecer uma visão mais holística e contextualizada da história, permitindo que os alunos compreendam não apenas os eventos históricos, mas também as emoções, valores e aspirações das pessoas envolvidas.

Desse modo, William Reis Meirelles (2004) respalda que:

Através do filme podemos observar nos seus personagens a distribuição dos papéis sociais, os esquemas culturais que identificam os seus lugares na sociedade. As lutas, reivindicações e desafios no enredo e os diversos grupos envolvidos nessas ações. O modo como aparece representada a organização social, as hierarquias e as sociais. Como são percebidos e mostrados pelos cineastas: lugares, fatos, eventos, tipos sociedades (Meirelles, 2004, p. 79).

Essa abordagem pedagógica e historiográfica não só enriquece a compreensão dos alunos sobre a história, mas também promove a empatia, a autoestima e o senso de pertencimento das crianças negras na sala de aula e na sociedade em geral. Dessa forma, são indicados aos alunos o filme *"Menino 23 - Infâncias Perdidas no Brasil"*, que apresenta uma

investigação histórica conduzida pelo historiador Sidney Aguilar, que lança luz sobre uma parte obscura da história brasileira: o uso de meninos negros e mulatos como escravizados em uma fazenda no interior de São Paulo durante os anos 30, por um proprietário simpatizante do nazismo.

Esse filme oportuniza que os estudantes compreendam aspectos importantes da história do Brasil, como a escravização e suas ramificações socioeconômicas e políticas, bem como as conexões com movimentos ideológicos globais, como o nazismo. Além disso, ao discutir a investigação histórica realizada pelo historiador Sidney Aguilar, os educandos podem aprender sobre métodos de pesquisa histórica e como as descobertas históricas podem ter implicações significativas para a compreensão do presente.

Posteriormente, temos *“Harriet”* embora não trate especificamente do contexto histórico do Maranhão, o filme promove discussões sobre temas relacionados a escravização, resistência, liberdade e as consequências sociais, políticas e econômicas do período escravista. Desse modo, os alunos podem comparar e contrastar as experiências de escravizados nos Estados Unidos e no Brasil, bem como as estratégias de resistência adotadas em ambos os contextos. E também, refletirem sobre questões que persistem até os dias atuais e considerar maneiras de promover a justiça e a igualdade em suas próprias comunidades.

Diante do que já foi exposto, é interessante vermos como a literatura pode nos ajudar a entender e refletir sobre questões tão complexas acerca da escravização e suas consequências. *“Todas as cores do negro”*, de Arlene Holanda, concede uma abordagem sensível e poética sobre a herança dos povos africanos no Brasil. Pois, explora não apenas o período da escravização, mas o período pós-abolição, dado quem o livro convida os leitores/alunos a mergulharem mais a fundo na história e nas experiências das pessoas que viveram esses eventos. É importante não apenas reconhecer o sofrimento e a injustiça do passado, mas também entender como essas questões continuam a moldar nossa sociedade hoje.

A próxima indicação, é *“Ifá, o Adivinho”* que promove uma narrativa envolvente, mas também oportuniza os alunos a compreenderem aspectos importantes da cultura africana e sua influência na formação da identidade brasileira. Além disso, a história de Ifá e sua interação com a Morte pode proporcionar reflexões interessantes sobre temas como destino, proteção e coragem. O livro é uma recomendação valiosa para os alunos da educação básica, pois promove o entendimento da diversidade cultural e estimula a empatia e o respeito às diferentes tradições e crenças.

A utilização desses elementos como fontes de ensino e aprendizagem conseguem ter um impacto significativo ao conhecimento do aluno. Em História, por exemplo, utilizar elementos como documentos históricos, artefatos, filmes, jogos educativos e até mesmo passeios a locais históricos podem transformar a maneira como os alunos absorvem o conhecimento.

Ao analisar e comparar diferentes fontes, os alunos desenvolvem habilidades críticas, aprendendo a questionar, avaliar e interpretar informações de maneira mais profunda. Além disso, ao revisar o conteúdo através de atividades lúdicas e desafiadoras, eles tendem a fixar melhor as informações, pois estão envolvidos em uma experiência mais engajadora.

O uso desses elementos também amplia o vocabulário dos alunos, pois os expõe a uma variedade de termos e conceitos específicos da disciplina. Entretanto, a inclusão de indicações de filmes, leituras e sites complementares amplia ainda mais o horizonte de aprendizagem dos alunos. Permitindo que eles explorem o tema de diferentes maneiras e aprofundem seu entendimento. Assim, o material mostra uma sensibilidade acerca do tema abordado, fornecendo recursos para apresentar a história da escravização no Maranhão Colonial de maneira respeitosa e informativa.

Ademais, este paradidático pedagógico faz alusão a aprendizagem histórica. Dessa maneira, Barros (2013, p.03) reforça que “[...] o ensino-aprendizagem da história local configura-se como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, referência para o processo de construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos de pertença”. Contudo, o uso dos jogos educativos, não apenas enriquece o conhecimento dos alunos sobre sua própria história local, mas também os capacita a pensar criticamente sobre questões sociais mais amplas e a desenvolver uma compreensão mais completa de sua identidade e pertencimento dentro da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates historiográficos contemporâneos sobre a escravização têm buscado, cada vez mais, entender o escravizado como um sujeito histórico ativo, dotado de agência e complexidade, em vez de simplesmente como uma vítima passiva. Essa abordagem procura reconhecer a diversidade de experiências vivenciadas pelos escravizados, levando em consideração não apenas suas condições materiais, mas também seus desejos, sentimentos, estratégias de resistência e sobrevivência.

E ao examinarmos a escravização em diferentes contextos, é essencial reconhecermos que não houve uma única experiência de escravização. No Brasil, por exemplo, a escravização assumiu formas variadas ao longo do tempo e em diferentes regiões do país, envolvendo uma diversidade de práticas e relações sociais. Além disso, os próprios escravizados possuíam origens étnicas diversas e traziam consigo diferentes culturas e identidades, o que influenciava suas experiências de escravização.

Posto isso, nós enquanto historiadores, estamos cada vez mais interessados em explorar essa diversidade e complexidade, buscando entender como os escravizados navegaram por esses contextos, resistiram à opressão, preservaram suas culturas e identidades e contribuíram para a transformação das sociedades em que estavam inseridos. Essa abordagem enriquece nossa compreensão da história da escravização, e desafia visões simplistas e estereotipadas sobre os escravizados como meras vítimas passivas.

Sob esse viés, foi discutido ao longo deste trabalho a infância e a experiência da criança negra escravizada no Brasil, especialmente focando nos critérios sociais utilizados para identificá-las, ou seja, das hierarquias que as classificavam e nas perspectivas de entender os escravizados como sujeitos dentro das redes de tráfico e escravização.

Diante dessa perspectiva, aprofundi-me na história do Maranhão Colonial da segunda metade do século XVIII, em que com a chegada da Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão trouxe mudanças significativas para a capitania do Maranhão, bem como a concessão do monopólio do comércio de escravizados para essa empresa resultou em um aumento significativo no número de africanos escravizados trazidos para a região.

Essa migração forçada de africanos para trabalhar nas plantações e nas cidades propiciou um impacto profundo na composição étnica e cultural do Maranhão. A presença massiva de escravizados africanos modificou o cenário demográfico, aumentando a

diversidade étnica da população e contribuindo para a formação de uma cultura afro-brasileira rica e diversificada.

À vista disso, foi possível analisarmos por meio do Banco de Dados em Excel de Inventários Manuscritos do NEÁFRICA (Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre África e o Sul Global), a importância da criança negra escravizada no âmbito escravista maranhense, dado que lança-se luz sobre uma parte da História muitas vezes negligenciada ou esquecida pela historiografia brasileira.

Sendo assim, ao utilizarmos o Banco de Dados em Excel, resgatamos essas experiências, mas também contribuímos para uma compreensão mais completa do papel das crianças negras escravizadas em terras maranhenses entre 1801-1818. E ao revelarmos informações sobre as vivências dessas crianças, ampliamos nossa visão da História, destacando a complexidade e a humanidade por trás dos números e dos documentos. Essa análise evidencia sobre aspectos como as condições de vida, as relações familiares, o trabalho e a resistência dentro do sistema escravista na região.

Perante o aprofundamento dessa pesquisa, transformamos os resultados em um paradiático pedagógico, para que ampliasse o entendimento sobre as experiências das crianças negras escravizadas no Maranhão. Além disso, o paradiático promove uma abordagem criativa e eficaz para engajar os estudantes do Ensino Básico, permitindo que, eles absorvam e internalizem informações de forma mais dinâmica e interativa.

Ao abordarmos uma gama de questões relacionadas às experiências das crianças negras escravizadas, desde seus desafios cotidianos até suas formas de resistência, os jogos educativos proporcionam uma oportunidade para que os estudantes explorem o contexto histórico de maneira mais profunda e significativa. Para mais, ao desenvolver habilidades críticas e analíticas, os educandos são incentivados a pensar de forma mais reflexiva sobre essas questões e a fazer conexões com o mundo contemporâneo.

Dessa maneira, esse procedimento pedagógico não apenas enriquece o aprendizado dos discentes sobre História e cultura, assim como promove a compreensão acerca das experiências acerca da criança negra escravizada no período colonial. Portanto, essa pesquisa torna-se importante para reconstruir e compreendermos a história de grupos marginalizados e para desafiar narrativas dominantes que, muitas vezes, ignoram ou minimizam suas experiências. Assim, esperamos que essas descobertas alimentem discussões e reflexões mais profundas sobre a história do Maranhão, do Brasil e da diáspora africana como um todo.

6 REFERENCIAS BIBILOGRÁFICAS

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1978.

ARRUDA, José Jobson de Andrade. **O Brasil no comércio colonial**. São Paulo: Editora Ática, 1980.

AZEVEDO E SILVA, José Manuel. **O modelo pombalino de Colonização da Amazônia**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2002. Disponível em: http://www.uc.pt/chsc/rhsc/rhsc_texto.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

BASTOS, Manoel de Jesus. BASTOS, Michelly de Jesus. Recursos didáticos no ensino de história: Nas escolas de Campo Alegre de Lourdes- BA. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 06, Vol. 11, pp. 05-20. junho de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/didaticos-no-ensino>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BINZER, Ina Von. **Os meus romanos**: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Usos didáticos de documentos. In:_____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BORTOLOTO, T. M.; CAMPOS, L. M. L.; FELÍCIO, A. K. C. A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem. **Cadernos dos Núcleos de Ensino**, São Paulo, p. 47-60, 2003. Disponível em: Acesso em: 15 de maio 2023.

BLASSINGAME, John. **The Slave Community**: Plantation Life in the Antebellum South. Nova York: Oxford University Press, 1972, p. 103.

BRASIL, Ministério de Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense** : para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. 1ª ed Rio De Janeiro: FGV, 2019, 487 p.

BRASIL, **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc#:~:text=E%20no%20dia%2022%20de,no%20%C3%A2mbito%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASIL, Ministério de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. História. Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História** /Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004.

BRENELLI, R. P. Espaço lúdico e diagnóstico em dificuldades de aprendizagem: contribuição do jogo de regras. In.: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. de C. (orgs.) **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, Vozes, 2001.

CAXIAS, Proposta curricular da Rede Pública Municipal de Educação de Caxias / MA / Ana Celia Pereira Damasceno de Macedo... [et al.]. – Caxias: F. P Borges Gráfica e Editora EIRELI - EPP, 2019. 200 p.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Caminhos do gado: conquista e ocupação do sul do Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1992.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. Colonização Portuguesa I Capitanias Hereditárias. In: **Caminhos do gado: conquista e ocupação do Sul do Maranhão**. São Paulo, 2008.

CIAMPI, H. O Processo do Conhecimento/pesquisa no ensino de História. In: **História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História**. Londrina. Edue. 2003.

COELHO, Mauro César. O imenso Portugal: vilas e lugares no vale amazônico. **Revista Territórios e Fronteiras**, Cuiabá, v. 1, n. 1, 20.

COELHO NETO, Eloy. **História do sul do Maranhão: terra, vida, homens e acontecimentos**. Belo Horizonte: Editora São Vicente, 1979.

COSTA, Maria Bertolina. Tempos de cativo: memórias tecidas sobre a Balaiada em Caxias, Maranhão. In: MELO, Salania Maria Barbosa (org). **Esquinas do tempo e narrativas de Caxias**. 2017, Teresina: EDUFPI, p. 338.

DAMASCENO, Alberto; MIRANDA, Joaquina Ianca. Origens do Estado do Grão-Pará e Maranhão e a política pombalina: discursos e relações de poder. **Novos Cadernos NAEA**, v. 24 n. 2, p. 37-61, maio-ago, 2021.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil**. Tomo I, vol. 2, Belo Horizonte/São Paulo, Itatiaia/ EDUSP, 1978.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 84-106.

DIAS, Manuel Nunes. **A Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão, 1755-1778**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2 vols. 1970.

DIAS, C. L.; BOMBARDI, F. A.; COSTA, E. G. Dimensão da população indígena incorporada ao estado do Maranhão e Grão-Pará entre 1680 e 1750: uma ordem de grandeza. **Revista de História**, São Paulo, n. 179, a08619, 2020.

FRANCO, Magda Aparecida de Oliveira; ZAMPIERI, Margarete Fátima de Oliveira; MACIEL, Reive Guedes; SILVA, Charles René Sousa; OLIVEIRA, Lucimara de. **Jogos como ferramenta para favorecer a aprendizagem**. V Conedu: Congresso Nacional de Educação, 2018.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 25ª ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. RJ: Record, 2000.

FRIEDMANN, A. **Brincar**: crescer e aprender, o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto. **A paz nas senzalas**: famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, c.1790-c. 1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

GIACOMINI, S. M. **Mulher e Escrava**: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1988.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GÓES, José; FLORENTINO, Manolo. **A paz das senzalas**: famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, c. 1790 - c. 1850. São Paulo: Unesp, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculoe-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

GUTIÉRREZ, Horácio. O tráfico de crianças escravas para o Brasil durante o século XVIII. **Revista História**, São Paulo, 120, p. 59-72. Jan/jul. 1989.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Geraldo B; GERMINARI, Geyso D. **O ensino de História e seu currículo**. Rio de Janeiro, 2013.

KARASH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro, 1808-1850**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 13-43.

KOSTER, Henry. **Viagens ao Nordeste do Brasil**. Londres, 1816; reedição: Recife: Secretaria de Educação, 1978.

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a matemática de 5º a 8º série**. São Paulo: Rêspel, 2004.

LARA, Silvia Hunold. **Campos da violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro (1750-1808)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

LEWKOWICZ, Ida; GUTIÉRREZ, Horácio; FLORENTINO, Manolo. **Trabalho compulsório e trabalho livre na história do Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

LINS, Samuel Lincoln Bezerra; SILVA, Maria de Fátima Oliveira Coutinho da; LINS, Zoraide Margaret Bezerra; CARNEIRO, Terezinha Féres. A compreensão da infância como construção sócio-histórica. **Revista CES Psicologia**, v. 7, n° (2), 2014, p. 126-137.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002. p.137-176.

MAURO, F. (coord.). **O Império luso-brasileiro (1620-1750): nova história da expansão portuguesa**. Lisboa: Estampa, 1991.

MACEDO, L; PETTY, A, L, S; PASSOS, N, C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, Maria Helena P. T. Em torno da autonomia escrava: uma nova direção para a história social da escravidão. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 8, n. 16, 1988, pp. 143-160. 29 Idem, pp. 143-144.

MARATORI, Patrick Barbosa. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2003.

MATTOSO, Kátia Queirós. O filho da escrava: em torno da Lei do Ventre Livre. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 8 n° 19, p. 37-55, mar/ago 1988.

MATTOSO, Kátia Queirós. **Bahia, século XIX: uma província no Império**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1992.

MEINERZ, Carlos Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). **Jogos e ensino de História** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 73-86.

MEIRELES, Marinelma Costa. **Tráfico transatlântico e procedências africanas no Maranhão Setentista**. 2006, p.136. Dissertação (Programa de Pós Graduação em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

MOTA, Antônia da Silva; BARROSO, Daniel Souza. Economia e demografia da escravidão no Maranhão e Grão-Pará: uma análise comparativa da estrutura da posse de cativos (1785-1850). **Revista História** (São Paulo), n. 176, 2017.

MOTA, Antônia da Silva. **A Dinâmica colonial portuguesa e as redes de poder local na Capitania do Maranhão**. 2007. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

MOTA, Antônia da Silva. **Família e Patrimônio no Maranhão do século XVIII**. Recife: Mimeo, 2001 (Dissertação de Mestrado).

MOTT, Maria Lúcia de Barros; NEVES, M. F. R. Venancio, R. P. 1988. A escravidão e a criança negra. **Ciência Hoje**, 48, São Paulo.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. Ser mãe: a escrava em face do aborto e do infanticídio. **Revista de História**, São Paulo, n. 120, jan.-jun. 1989, p. 85 – 96.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. A criança escrava na literatura de viagens. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 31, 1972, p. 61.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Ensino de História: lugar de fronteira. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). História: guerra e paz. **XXIII Simpósio Nacional de História**. Londrina: ANPUH: Finep, 2007. v. 1, p. 71-97.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)** 4, 8 (2012), 06-14.

NEVES MFR. Violência contra a criança escrava no século XIX. **Rev. Bras. Cresc. Desenv.** 1992 Jan/Jun; 2(1).

NEVES, Maria de Fátima Rodrigues. **Infância de faces negras**: a criança escrava brasileira no século XIX. 1993. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Lições sobre a África: abordagens da história africana nos livros didáticos brasileiros. **Revista de História**. São Paulo, n. 161, dezembro, 2009, p. 213-244.

OLIVEIRA, Maria Inês Côrtes de. **O liberto**: o seu mundo e os outros. Salvador, Corrupio, 1988, p. 70.

PELEGRINO, Alexandre. Epidemias e escravidão no Maranhão Colonial: as tentativas da câmara municipal de São Luís de controlar a epidemias de varíola de 1743-1744. **Revista de Fontes**, v. 07, n. 12- Guarulhos, julho de 2020, p. 149-156.

PEREIRA, Josenildo de Jesus. **Na fronteira do cárcere e do paraíso**: um estudo sobre as práticas de resistência escrava no Maranhão oitocentista. 2001. Dissertação (Mestrado em História Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

PINHEIRO, Maria Cristina Luz Pinheiro. O trabalho de crianças escravas na cidade de Salvador 1850-1888. **Revista Afro-Ásia, Bahia**, núm. 32, 2005, p. 159-183, 2005.

PHILLIPS, Robert. Historical significance: the forgotten "key element". In: **Teaching History** 106: Citizens and communities, London, n. 106, p.14-19, March 2002b. (Disponível para membros da Historical Association Acesso em 3 jul. 2011).

QUEIRÓZ, Suely Robles Reis. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 103-107.

RAFAEL, Savi. ULBRICHT, Vania Ribas. **Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios**. Renote 6, 2008.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 77056, 2021.

REIS, Isabel Cristina Ferreira Reis. **História de vida familiar e afetiva de escravos na Bahia do século XIX**. 1998. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 1998.

RIBEIRO, Francisco de Paula Ribeiro. Roteiro da viagem que fez o capitão Francisco de Paula Ribeiro. **Revista Trimensal de História e Geografia**. Rio de Janeiro, 1848.

RIBEIRO, Natália Davina Fonseca. **O cotidiano de escravos na cidade de São Luís do Maranhão (século XIX)**. Monografia (Curso de História Bacharelado), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

RIZZO, G. O Método Natural de Alfabetização. In: **Alfabetização Natural**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alvez, 1988. p. 33-129.

SAMPAIO, P. M. Cidades desaparecidas na Amazônia portuguesa: poiares, séculos XVIII e XIX. **História Social**, São Paulo, n. 10, p. 73-100, 2003.

SILVEIRA, Patrícia Kauffmann Fidalgo Cardoso da. **O tráfico de escravos para o Maranhão: súplicas, embaraços e distinções (séculos XVII – XVIII)**. Curitiba: CRV, 2021.

SOUZA JUNIOR, J. A. A Companhia de Jesus e a questão da escravidão de índios e negros. **Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 55, ago. 2012. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/materia03/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SANTOS, Elton Vinicius Lima dos; MILANI, Débora Raquel da Costa; PEREZ, Márcia Cristina Argenti. “Infância” das “crianças” negras e escravas no Brasil: aproximações com realidades contemporâneas. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, nº 79, maio/ago, 2019.

SANTOS, F. V. **O governo das conquistas do Norte: Trajetórias administrativas no Estado do Grão-Pará e Maranhão (1751-1780)**. 2008. Tese (Doutorado em História Social) -

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVEIRA, J. (2000). **Infância na Mídia**: sujeito, discurso, poderes. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: FAGED/UFRGS.

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. **Jogos educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação, 1998.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos internos**: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SLENES, Robert, W. **Na senzala uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava- Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

TEIXEIRA, Heloísa Maria. Meninos-dos-olhos do senhor: crianças escravas nas propriedades de Mariana (1850-1888). In: **Encontro Nacional de Estudos Populacionais** (14.: 2004: Caxambu), Anais, Minas Gerais, ABEP, 2004, p. 17.

TEIXEIRA, Heloísa Maria. **A não- infância**: crianças como mão-de-obra em Mariana. Tese (Doutorado em História) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. 2008.

VIEIRA, A. **Escritos instrumentais sobre os índios**. São Paulo: EDUC, 1992.

VIVEIROS, Jeronimo de. **História do Comércio do Maranhão, 1612 – 1895**. São Luís: Associação Comercial do Maranhão, 1954.

VOLPATO, L. R. R. **Cativos do sertão**: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888. São Paulo: Editora Marco Zero, 1993.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão, 2010. Porto Alegre: Artmed, 1998.