



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS – *CAMPUS XVI*
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS

SABRINA MACHADO DOS SANTOS

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NEGRAS ESCRAVIZADAS NO PROCESSO
DE FORMAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA METAFICÇÃO
HISTORIGORÁFICA DOS CONTATOS LINGUÍSTICOS A PARTIR DO
ROMANCE *UM DEFEITO DE COR***

Irecê – BA
2025

SABRINA MACHADO DOS SANTOS

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NEGRAS ESCRAVIZADAS NO PROCESSO
DE FORMAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA METAFICÇÃO
HISTORIGORÁFICA DOS CONTATOS LINGUÍSTICOS A PARTIR DO
ROMANCE *UM DEFEITO DE COR***

Artigo apresentado a Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – *Campus XVI*, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras-Língua Portuguesa e Literaturas.

Orientador: Prof. Me. Jacson Baldoino Silva.

Irecê – BA

2025

SABRINA MACHADO DOS SANTOS

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NEGRAS ESCRAVIZADAS NO PROCESSO
DE FORMAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA METAFICÇÃO
HISTORIOGRAFICA DOS CONTATOS LINGUISTICOS A PARTIR DO
ROMANCE *UM DEFEITO DE COR***

Artigo apresentado à Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – *Campus XVI*, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras-Língua Portuguesa e Literaturas.

Aprovada em 29 de julho de 2025.

Prof. Me. Jacson Balduino Silva
Universidade do Estado da Bahia-*Campus XVI*
Orientador

Prof. Dr. Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal do Mato Grosso
Membro Externo

Profa. Ma. Malane Apolônio da Silva
Universidade do Estado da Bahia-*Campus XVI*
Membro Interno

Profa. Ma. Patrícia Morais Rosendo Dourado
Universidade do Estado da Bahia-*Campus XVI*
Membro Interno

A meu pequeno e amado Erick, razão maior dos meus
passos e certeza de que valeu a pena persistir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por guiar cada um dos meus passos, mesmo nos momentos mais desafiadores, e por me permitir chegar até aqui com fé e coragem.

Ao meu filho Erick, meu pequeno e maior horizonte, que mesmo sem entender tudo, sempre me olhou com olhos cheios de amor. Você é, sem dúvida, a razão mais visceral da minha persistência.

Ao meu parceiro de vida, Tiago, que esteve ao meu lado em cada etapa desta caminhada, dividindo comigo o peso, as dúvidas, os cansaços e as alegrias; sem ele, sem dúvidas, eu não teria chegado até aqui. Foi meu maior apoiador, incentivador incansável, quem acreditou em mim desde o início e permaneceu comigo até o fim.

À minha mãe, Lucivânia, à minha avó, Maria do Rosário, e à minha sogra, Lígia, que se revezaram com amor, paciência e dedicação no cuidado com meu filho, permitindo que eu pudesse estudar com a tranquilidade de saber que ele estava bem cuidado.

Ao meu pai, Edson Fernando, que mesmo à distância, nunca deixou de me apoiar, de me incentivar e de contribuir para que esse sonho se tornasse possível.

À minha prima Priscila e à minha tia Greyce, que sempre acreditaram em mim com um amor leve e constante. Obrigada por me lembrarem, tantas vezes, que eu era capaz.

Ao meu orientador, professor Jacson Silva, pela confiança, liberdade e diálogo.

Aos professores e professoras que, ao longo do curso, marcaram minha trajetória. Em especial, agradeço a Dayane Lemos, Malane Apolonio, Juliane Silva, Abinalio Ubiratan, Geysa Andrade, Hilderlandia Machado e Benedito Oliveira.

Aos meus colegas de turma pela partilha cotidiana de saberes, angústias e conquistas. Cada um, à sua maneira, fez parte desse caminho e deixou marcas importantes na minha formação.

Ao professor Sandro, do cursinho *Impacto*, por ter sido a primeira grande inspiração. Foi ele quem, lá atrás, com seu amor pela educação, acendeu em mim o sonho que hoje se realiza.

A cada um e cada uma que caminhou ao meu lado, meu muito obrigada.

**A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NEGRAS ESCRAVIZADAS NO PROCESSO
DE FORMAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: UMA METAFICÇÃO
HISTORIOGRAFICA DOS CONTATOS LINGUISTICOS A PARTIR DO
ROMANCE *UM DEFEITO DE COR***

Sabrina Machado dos Santos

Jacson Baldoino Silva

RESUMO: Este trabalho analisa a obra *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves (2024), a partir da proposta teórica da metaficção historiográfica (Hutcheon, 1991), com o objetivo de compreender como o romance evidencia a participação das crianças negras escravizadas nos processos de aprendizagem e formação do português brasileiro. O estudo parte das contribuições de Silva (2023) e de Silva, Araujo e Santiago (2024) e se propõe, como um desdobramento dessas discussões, com foco específico na participação das crianças negras escravizadas nos processos de aprendizagem, de maneira irregular (Lucchesi; Baxter, 2009), do português durante o período colonial. A metodologia utilizada consistiu em análise bibliográfica e interpretativa, com base em estudos da Sociolinguística (Lucchesi, 2003; Mattos e Silva, 2004; Lucchesi; Baxter, 2009) e da Teoria Literária (Hutcheon, 1991). A análise da obra de Gonçalves (2024), a partir da trajetória de Kehinde, personagem central do romance, observou-se que a aprendizagem da língua portuguesa ocorreu em contexto de extrema assimetria, caracterizando um processo de transmissão linguística irregular, tal como discutido por Lucchesi (2003), Mattos e Silva (2004) e Lucchesi e Baxter (2009). O trabalho demonstra que a literatura, pode funcionar como ferramenta crítica de leitura histórica e linguística (Silva, 2023; Silva; Araujo; Santiago, 2024) e *Um defeito de cor* (Gonçalves, 2024) se confirmou como uma obra fundamental para pensar os efeitos sociais e linguísticos da escravidão, por permitir compreender, pela experiência da infância negra, as condições violentas em que o português foi imposto e aprendido.

PALAVRAS-CHAVE: Metaficção Historiográfica; Sociolinguística; Escravizados; Transmissão Linguística Irregular.

ABSTRACT: This paper analyzes the novel *Um defeito de cor* by Ana Maria Gonçalves (2024), based on the theoretical framework of historiographic metafiction (Hutcheon, 1991), with the aim of understanding how the novel highlights the participation of enslaved black children in the processes of learning and developing Brazilian Portuguese. The study draws on the contributions of Silva (2023) and Silva, Araujo, and Santiago (2024) and proposes, as a development of these discussions, a specific focus on the participation of enslaved Black children in the irregular processes of acquiring Portuguese during the colonial period (Lucchesi & Baxter, 2009). The methodology employed consisted of bibliographic and interpretative analysis, grounded in studies from Sociolinguistics (Lucchesi, 2003; Mattos e Silva, 2004; Lucchesi & Baxter, 2009) and Literary Theory (Hutcheon, 1991). The analysis of Gonçalves's novel (2024), focusing on the trajectory of Kehinde, the central character of the narrative, revealed that the acquisition of Portuguese occurred within a context of extreme asymmetry, characterizing a process of irregular linguistic transmission, as discussed by Lucchesi (2003), Mattos e Silva (2004), and Lucchesi and Baxter (2009). The study demonstrates that literature can serve as a critical tool for historical and linguistic interpretation (Silva, 2023; Silva, Araujo,

& Santiago, 2024), and *Um defeito de cor* (Gonçalves, 2024) proves to be a fundamental work for reflecting on the social and linguistic effects of slavery, as it enables an understanding, through the experience of Black childhood, of the violent conditions under which Portuguese was imposed and learned.

KEYWORDS: Historiographical metafiction; Sociolinguistics; Enslaved; Irregular Linguistic Transmission.

1 INTRODUÇÃO

A criança escravizada é citada apenas esporadicamente pela historiografia da escravidão e só recentemente se tornou objeto de estudos mais minuciosos, como aponta Silva (2013). Essa ausência expressa recortes analíticos que, ao longo do tempo, priorizaram sujeitos adultos e registros oficiais, invisibilizando aqueles considerados marginais ao processo histórico, entre os quais estão as crianças negras escravizadas que, apesar de estarem presentes em diversos aspectos da vida social, econômica e linguística do Brasil, foram sistematicamente silenciadas (Silva, 2013; Mattoso, 2016).

Considerando essa ausência como ponto de partida, a pesquisa propõe-se a ser um desdobramento da investigação de Silva (2023) e Silva, Araujo e Santiago (2024), que, ao analisarem o romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves¹ (2024), publicado originalmente em 2006, apresentam uma proposta de crítica literária voltada para a *metaficção historiográfica dos contatos linguísticos*, buscando refletir sobre os modos como a literatura pode reconstituir criticamente os processos de interação linguística e povolística entre africanos escravizados e portugueses no Brasil colonial – algo largamente estudado pela Sociolinguística (Lucchesi, 2003; Mattos e Silva, 2004; Lucchesi; Baxter, 2009).

No romance, acompanhamos o percurso de Kehinde, uma menina africana capturada e traficada para o Brasil ainda criança, cuja trajetória evidencia as violências do processo de escravização e as experiências linguísticas vividas pelas infâncias negras. A partir dessa retomada ficcional da historiografia colonial, Gonçalves (2024) reconstrói criticamente o papel das crianças na formação sociolinguística brasileira, utilizando recursos da metaficção (Hutcheon, 1991) para expor os silêncios produzidos pelos relatos oficiais. É justamente a partir dessa perspectiva narrativamente construída que se recorta aqui a participação das crianças nesse processo, entendendo-as como agentes cujas formas de aprender, adaptar e falar o

¹ Ana Maria Gonçalves foi eleita, em 2024, para a Academia Brasileira de Letras, tornando-se a primeira mulher negra a ocupar uma cadeira na instituição.

português contribuíram ativamente para a constituição da variedade linguística brasileira (Mattos e Silva, 2004; Lucchesi; Baxter, 2009).

A justificativa deste estudo se ancora na importância de dar visibilidade a essas infâncias cujas experiências linguísticas e culturais foram cruciais para a formação do Brasil e da língua aqui falada, mas que foram historicamente negligenciadas. Além disso, justifica-se por tomar a literatura como espaço ficcional de produção de conhecimento histórico e linguístico, reforçando o valor da escrita ficcional como instrumento de questionamento e reconstrução das versões hegemônicas da história, como propõe Hutcheon (1991) em sua teoria da metaficção historiográfica. Junto a isso, desdobra-se as discussões de Silva (2023) e Silva, Araujo e Santiago (2024) e apresenta-se como “como as narrativas literárias podem nos ajudar a criar representações verossimilhantes das interações linguísticas e povolísticas ocorridas no Brasil após o deslocamento forçado de africanos para as terras brasileiras pelos portugueses [...]” (Silva, 2023, p. 96).

Diante disso, o objetivo geral da presente pesquisa é *analisar como a obra “Um defeito de cor”, de Ana Maria Gonçalves (2024), contribui para refletir criticamente sobre o papel das crianças escravizadas nos processos de aprendizagem do português, reconhecendo sua participação na formação sociolinguística do Brasil*. A partir desse objetivo, busca-se, especificamente: (1) analisar como o romance representa o tráfico das crianças e suas experiências de deslocamento e imposição linguística e (2) explorar os recursos narrativos da metaficção historiográfica presentes na obra, a fim de compreender como eles são utilizados para recontar criticamente a história do Brasil.

O trabalho está organizado em duas seções principais. Primeiramente, discute-se de que maneira a narrativa de Gonçalves (2024) permite compreender, em chave literária e linguística, os efeitos históricos da Transmissão Linguística Irregular vivida por crianças escravizadas. Depois, analisa-se como o ponto de vista da infância serve como ferramenta narrativa e política, permitindo que o romance inscreva no plano literário as experiências linguísticas e subjetivas apagadas pela historiografia oficial. E, por fim, faz-se as considerações finais.

2 A FORMAÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO EM *UM DEFEITO DE COR*

A narrativa de *Um defeito de cor* (Gonçalves, 2024) constitui um exemplo paradigmático do que Hutcheon (1996) denomina metaficção historiográfica, isto é, uma forma de escrita que, ao mesmo tempo que assume a construção ficcional da narrativa, problematiza os modos tradicionais de representação da história, questionando a própria possibilidade de

neutralidade ou transparência histórica. Nesse enquadramento, história e ficção não se opõem em termos absolutos, mas se interpenetram, revelando que todo conhecimento histórico é, em alguma medida, uma construção discursiva atravessada por interesses, silenciamentos e posicionamentos ideológicos.

É nesse horizonte teórico que Silva (2023) e Silva, Araujo e Santiago (2024) situam a literatura como um espaço legítimo para a análise dos processos linguísticos e sociais envolvidos na formação do português brasileiro, compreendendo que as obras literárias que reconstróem as vozes historicamente silenciadas recuperam experiências invisibilizadas pelos registros oficiais, e revelam, em sua tessitura, dinâmicas de contato entre povos e línguas, bem como de conflitos e de transformação linguística, que escapam às análises historiográficas convencionais, oferecendo, assim, caminhos para uma leitura crítica das condições sociais que presidiram a constituição da língua.

Partindo dessa concepção, a narrativa de Gonçalves (2024) permite localizar, na experiência de Kehinde², elementos centrais para a compreensão da formação do português brasileiro, especialmente no que diz respeito à Transmissão Linguística Irregular, que se manifesta na infância da personagem, revelando, em nível ficcional, que o português falado no Brasil resultou de um processo de aquisição linguística não prototípico, atravessado por rupturas sociais e pela precariedade das práticas de transmissão linguística (Lucchesi, 2003; Mattos e Silva, 2004; Lucchesi; Baxter, 2009; Silva, 2023; Silva; Almeida, 2023).

De acordo com Mattos e Silva (2004), a aprendizagem da língua no período colonial e no primeiro século de independência ocorria de maneira predominantemente oral, sem mediação escolar e sem qualquer sistematização pedagógica. Nesse cenário, as populações africanas e afrodescendentes aprendiam a língua a partir do contato forçado, sem instrução sistemática e em convivência com diferentes línguas — indígenas, africanas e o próprio português europeu falado pelas elites. Esses fatores contribuíram para o surgimento das variedades linguísticas que não reproduziam fielmente a norma, mas que reorganizavam o sistema da língua a partir das condições reais de uso e aquisição (Lucchesi, 2003; Mattos e Silva, 2004; Lucchesi; Baxter, 2009; Silva, 2023; Silva; Almeida, 2023).

Esse cenário corresponde ao que Lucchesi (2003) e Lucchesi e Baxter (2009) denominam Transmissão Linguística Irregular — situação em que a língua-alvo é adquirida em

² No romance, a autora explica que Kehinde é um nome de origem iorubá atribuído ao segundo nascido entre gêmeos, considerado espiritualmente mais velho que o primeiro (Gonçalves, 2024). A escolha desse nome reforça a ancestralidade da personagem e indica a presença de vínculos culturais africanos ainda persistentes na narrativa, mesmo diante das tentativas de apagamento identitário impostas pela experiência colonial (Silva, 2023).

contextos sociais adversos, por falantes que não têm pleno domínio do idioma e que, portanto, oferecem um *input* linguístico instável às gerações seguintes. Nessas condições, a língua-alvo é aprendida de maneira instável, por meio da escuta e da interação com falantes que também a adquiriram em contextos precários, de forma parcial e desestruturada. Para os autores, é esse tipo de transmissão que está na base da formação das variedades populares do português brasileiro, cuja estrutura gramatical reflete os efeitos históricos de uma aprendizagem forçada, incompleta e socialmente assimétrica.

A esse respeito, Lucchesi (2003) e Mattos e Silva (2004) reforçam que o contexto brasileiro se diferencia daquele observado em Portugal pelo grau mais intenso de contato linguístico desigual e pela ausência quase total de escolarização dos africanos escravizados, fatores que acentuaram os processos de crioulização e reorganização da língua portuguesa no Brasil. Segundo Mattos e Silva (2004), o tráfico transatlântico, ao trazer para o Brasil falantes de múltiplas línguas africanas e submetê-los a condições extremas de subordinação, propiciou a emergência de práticas linguísticas marcadas por simplificações, reorganizações e adaptações que deixaram marcas profundas nas variedades populares do português brasileiro, configurando um quadro de imposição, apagamento e reinvenção linguística que permite compreender as diferenças entre o português falado no Brasil e o português europeu, como também a história social da formação linguística do Brasil colonial.

Nesse mesmo campo de reflexão, embora não se proponha a explicar a origem histórica das variedades populares, Alkmim (2006) oferece uma contribuição importante quando analisa comparativamente as representações literárias da fala de escravizados em Portugal e no Brasil. Sua investigação revela que, enquanto as fontes portuguesas entre os séculos XV e XVIII reproduziam traços fonéticos específicos atribuídos aos africanos, como a substituição de /d/ por /r/ ou a confusão de gêneros gramaticais, os registros brasileiros do século XIX mantêm parte dessas marcas, mas introduzem outras associadas às situações de contato linguístico vividas no contexto colonial brasileiro.

O dado mais revelador de sua análise, contudo, está na constatação de que a representação da fala dos escravizados foi marcada por um conjunto estável de características linguísticas, como a queda de consoantes finais ou a ausência de concordância, o que, apesar do viés caricatural de muitas fontes, sugere algum grau de correspondência com os usos orais reais (Alkmim, 2006). Essa observação, articulada aos estudos de Lucchesi (2003) e Mattos e Silva (2004), permite inferir que tais práticas linguísticas, mesmo marginalizadas ou distorcidas nos textos, refletem elementos efetivos que compõem a base das variedades populares do português falado no Brasil. Em outras palavras, como demonstram Silva (2023) e Silva, Araujo

e Santiago (2024), essa dinâmica de aprendizagem instável é representada com força na narrativa em análise, de forma gradual, começando ainda na travessia, quando a personagem tem o primeiro contato com a nova língua. Inicialmente, o impacto da língua é sonoro, quase encantatório: “aprendemos também as primeiras palavras em português, uma língua que desde o início me pareceu uma música suave, com as palavras cantadas e muito bonitas” (Gonçalves, 2024, p. 69). Nesse ponto, não há compreensão do conteúdo, apenas o impacto do som.

No mercado para onde Kehinde é levada após o desembarque, sua impossibilidade de compreender os comandos dos guardas – “gritavam alguma coisa que as fazia calar, mas que eu não compreendia por não entender ainda o português” (Gonçalves, 2024, p. 76) – expõe o primeiro choque linguístico vivenciado pela personagem, que se repete após a venda, quando afirma: “eu repeti que meu nome era Kehinde e não conseguia entender o que diziam entre eles” (Gonçalves, 2024, p. 80); evidenciando que essa incompreensão linguística colocava a personagem, ainda criança em estado de vulnerabilidade total, pois, embora escutasse o som das palavras, não conseguia acessar o seu sentido, o que a deixava entregue à autoridade de outros sem possibilidade de resistência consciente. Esses episódios registram a dificuldade de comunicação, e materializam a dinâmica da Transmissão Linguística Irregular no cenário literário, como discutem Silva (2023) e Silva, Araujo e Santiago (2024), pois evidenciam um processo de aprendizagem iniciado sob condições de assimetria extrema, em que o novo idioma é imposto sem mediação formal, sem compreensão plena e em contexto de violência e subjugação, que configura a base instável a partir da qual Kehinde será forçada a internalizar a nova língua.

Quando a personagem chega à casa onde passaria a viver, a assimetria linguística, conforme discutida por Lucchesi (2003), Mattos e Silva (2004), Lucchesi e Baxter (2009), Silva (2023) e Silva e Almeida (2023), se torna mais explícita: “para mim, ele disse qualquer coisa que não entendi por ser em português, mas achei que era para segui-lo” (Gonçalves, 2024, p. 82). Esse tipo de situação evidencia a disparidade de domínio entre os falantes, em que os sujeitos subordinados recorrem à interpretação de sinais contextuais diante de uma língua que ainda não dominam. Na cena, o entendimento parcial de Kehinde sobre o que se passa ao redor já se torna suficiente para orientar comportamentos básicos, revelando como, em contextos de Transmissão Linguística Irregular, o contexto imediato assume função decisiva no processo de aquisição linguística (Lucchesi, 2003; Mattos e Silva, 2004; Lucchesi; Baxter, 2009).

A partir daí, começa a exigência direta do aprendizado do português enquanto língua dominante ou alvo (Lucchesi, 2003; Lucchesi; Baxter, 2009; Silva; Almeida, 2023), movimento que se torna mais evidente com a aparição da personagem Esméria, a qual se comunica com

Kehinde em sua língua materna: “ela começou a conversar comigo em português e eu respondia em iorubá [...] Não era difícil entender o português, eu apenas ainda não conseguia falar” (Gonçalves, 2024, p. 82). E, ainda em iorubá, Esméria a orienta sobre a necessidade de aprender rapidamente a nova língua, uma vez que “o sinhô José Carlos não permitia que falassem línguas de pretos em suas terras” (Gonçalves, 2024, p. 82). Esse episódio ilustra, como bem argumentam Silva (2023) e Silva, Araujo e Santiago (2024), que o processo de substituição linguística era articulado por estratégias de silenciamento explícito das línguas africanas, nas quais a aprendizagem do português opera como condição imposta para a sobrevivência e aceitação no novo meio social, evitando castigos e reafirmando o lugar de subalternidade linguisticamente construído.

Dias depois a advertência se intensifica:

[...] ela também disse que eu estava bonita e que não falaria mais comigo em iorubá, pois eu precisava aprender logo o português. Alertou novamente que nunca, nunca mesmo, eu poderia falar iorubá ou eve-fon perto do senhor, da sinhá, da sinhazinha ou do Eufrásio, pois seria castigada. Não me pareceu difícil, pois eu achava a língua bonita e já entendia muitas palavras, faltando apenas aprender a pronuncia-las direito (Gonçalves, 2024, p. 85).

Nessa cena, a imposição do português se estabelece de forma direta e associada à punição, evidenciando que a adaptação à nova língua se torna um passo necessário para garantir a sobrevivência e minimizar os riscos de violência, já que o não domínio do idioma implicava punições e reforçava a posição de vulnerabilidade do sujeito escravizado. A própria fala da personagem demonstra a incorporação prática dessa exigência, pois aderir ao português passa a ser percebido como uma estratégia vital de proteção e permanência no novo ambiente, dinâmica que, como analisa Mattos e Silva (2004), marcou a experiência das populações escravizadas no Brasil.

Nesse contexto, a aprendizagem acontece por escuta, repetição e adaptação (Mattos e Silva, 2004; Lucchesi; Baxter, 2009), como exemplifica a cena em que a protagonista relata: “com os pratos nas mãos, nos sentamos à porta da cozinha, onde ela me mostrava alguns objetos, dizia os nomes deles em português e pedia que eu repetisse” (Gonçalves, 2024, p. 86). Embora esse processo descrito na obra não se configure como alfabetização formal, a atitude de mostrar objetos, nomeá-los e estimular a repetição representa uma forma rudimentar de alfabetização oral, realizada dentro dos limites impostos pela condição de escravizada, que,

conforme analisa Mattos e Silva (2004), caracterizou os processos de aprendizagem linguística das populações africanas e afrodescendentes no Brasil colonial.

Alguns dias depois, Kehinde narra que “as pretas da casa me ensinavam português, como também o Tico e o Hilário, com quem eu brincava de vez em quando. Eu já entendia quase tudo o que falavam e não foi muito difícil começar a falar também” (Gonçalves, 2024, p. 86), evidenciando que os amigos Tico e Hilário desempenharam papel central nesse processo de transmissão linguística informal. Como, esse processo ocorre de maneira instável, fragmentada e sem a sistematização pedagógica típica da alfabetização, mas suficiente para a integração linguística básica necessária à sobrevivência no novo ambiente social (Lucchesi, 2003; Lucchesi; Baxter, 2009; Silva; Almeida, 2023).

A aprendizagem do português se dá, então, como parte de um processo de *linguicídio*, entendido como a supressão sistemática das línguas africanas em favor da imposição do português, conforme discute Evaristo (2021), processo no qual não há negociação, pois a nova língua simplesmente substitui a anterior porque essa não é aceita, e é nesse ponto que o romance explicita, em primeira pessoa, o que a Sociolinguística descreve como *Transmissão Linguística Irregular*, evidenciando que a criança aprende a partir de interações com sujeitos igualmente privados do ensino formal, que transmitem o idioma como podem, com base em suas próprias experiências precárias de aprendizagem. Ao registrar essa experiência em primeira pessoa, o romance narra um percurso individual que revela um dado estrutural da formação do português brasileiro (Silva, 2023; Silva; Araujo; Santiago, 2024), demonstrando como a língua foi imposta e a forma como foi apropriada pelas crianças negras escravizadas; e como esse processo deixou marcas estruturais na variedade que se fala hoje (Lucchesi, 2003; Mattos e Silva, 2004; Lucchesi; Baxter, 2009; Silva, 2023; Silva; Almeida, 2023).

No entanto, essa experiência não pode ser despolitizada, porque aprender o português, nesse contexto, é aceitar as condições impostas por quem detinha o poder, significando abrir mão do próprio nome, da forma de nomear o mundo e, ainda assim, continuar, de modo que Kehinde começa a entender, depois a repetir, até que consegue falar, mas a língua que ela aprende não é aquela ensinada nas práticas formais restritas às elites coloniais, e sim o português que, desde sua origem, foi formado a partir do latim vulgar e consolidado nas relações populares, transmitido no ambiente doméstico e, no Brasil, reforçado pela convivência forçada com os modos de vida da casa-grande (Mattos e Silva, 2004; Evaristo, 2021; Silva, 2023; Silva; Araujo; Santiago, 2024).

3 A METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA NA RECONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA ESCRAVIZADA EM *UM DEFEITO DE COR*

Na obra *Um defeito de cor* (Gonçalves, 2024), o tráfico transatlântico é retratado como um processo de desestruturação da infância negra, uma vez que arrancava também crianças de seus territórios de origem, rompendo vínculos familiares, culturais e linguísticos fundamentais para a formação subjetiva, de modo que, como discute Silva (2023), essa ruptura representava além da perda de laços afetivos, a interrupção brutal dos processos de transmissão cultural e linguística que sustentavam as identidades africanas, situação que, conforme analisa Evaristo (2021), configurou uma estratégia de dominação que operava sobre a capacidade de nomear, compreender e interpretar o mundo a partir das referências ancestrais, deslocando a infância para um espaço de silenciosa violência epistemológica.

Esse deslocamento epistemológico é reforçado quando a autora escolhe começar a história a partir da infância, narrando que Kehinde “tinha seis anos, quase sete, quando esta história começou” (Gonçalves, 2024, p. 25), deslocando a história da escravidão do plano macro, das estatísticas, para o plano da experiência vivida, começando sua narrativa por aqueles que foram excluídos dos registros oficiais (Mattoso, 2016; Silva; Araujo; Santiago, 2024). Essa escolha tem implicações importantes na forma como lemos o processo histórico apresentado pela narrativa, pois o romance não fala sobre crianças, mas apresenta, logo de início, a perspectiva de uma criança, e isso desloca a narrativa historiográfica oficial, uma vez que as crianças, nos meandros da escravidão, foram personagens silenciados (Hutcheon, 1991).

Esse ponto de vista se desdobra na análise de Castro (2025), que discute como essa construção da voz narrativa em primeira pessoa pela personagem infantil opera como enunciação de um sujeito coletivo que metaforiza a experiência do povo negro em diáspora. Assumindo a voz da infância negra, a obra configura uma escrita que restitui a memória de um grupo subalternizado e que, por isso mesmo, é capaz de reescrever criticamente a história. Nessa chave, *Um defeito de cor* (Gonçalves, 2024) funciona como aquilo que o autor define como um testemunho literário da afrodiáspora, isto é, um artefato narrativo em que a ficção se articula à memória histórica para construir uma subjetividade negra que desafia a exclusão imposta pelos discursos hegemônicos.

Essa perspectiva reforça que a metaficção historiográfica, proposta por Hutcheon (1991), além de questionar os regimes de verdade da História oficial, também reivindica para si o direito de fabular a memória coletiva dos vencidos, sobretudo quando esses foram crianças negras arrancadas de seus territórios de origem e submetidas a regimes de silêncio e servidão.

Nesse sentido, aproxima-se da concepção de história defendida por Walter Benjamin (1987), para quem todo documento de cultura é também um documento de barbárie e, portanto, deve ser lido “a contrapelo”, isto é, a partir das experiências silenciadas e soterradas pelos relatos oficiais.

A leitura de *Um defeito de cor* (2024) se insere precisamente nesse movimento de revisão histórica, na medida em que o deslocamento do ponto de vista para a infância escravizada refaz o próprio arquivo da memória, recuperando aquilo que nunca foi autorizado a permanecer como lembrança coletiva. A narração construída por Gonçalves (2024) exige do leitor o reconhecimento de que as infâncias negras, apesar da idade, estavam implicadas nas lógicas da escravidão e precisavam reorganizar precocemente suas formas de estar no mundo para garantir a própria sobrevivência. Assim, Castro (2025) argumenta que essa narrativa deve ser lida como um exercício de recomposição do arquivo da memória negra que permite inscrever no plano literário aquilo que a historiografia oficial excluiu.

No percurso narrativo, acompanhamos Kehinde ainda criança, tentando compreender e se adaptar à língua do colonizador, enquanto atravessa a violência física e simbólica da escravidão, acumulando, em sua trajetória, marcas individuais que não se separam da dor coletiva, compondo uma experiência em que o testemunho pessoal e o trauma histórico se entrelaçam, tornando a narrativa de Gonçalves (2024) uma metáfora viva da diáspora (Castro, 2025). Esse deslocamento de perspectiva só é possível porque a autora recusa o olhar distanciado do pesquisador que observa de fora e, ao contrário, insere o leitor dentro da experiência vivida pela criança, mostrando como a captura, o confinamento, a travessia marítima e a chegada ao Brasil foram vividas e significadas por alguém que ainda não compreendia completamente o mundo ao seu redor, mas que o sentia em toda a sua violência e organizava sentidos possíveis para o mundo a partir da experiência vivida.

Essa violência, no entanto, além de atingir o corpo físico, também englobava a dimensão linguística, configurando o que Evaristo (2021) define como linguicídio africano, processo pelo qual as línguas africanas foram sistematicamente suprimidas e substituídas pelo português como instrumento de dominação cultural. Tal dinâmica se evidencia na própria narrativa, quando a personagem descreve como foi compelida a abandonar sua língua materna para sobreviver, relatando que “tinha que aprender logo o português, pois o sinhô José Carlos não permitia que falassem línguas de pretos em suas terras” (Gonçalves, 2024, p. 82). É perfeitamente possível visualizar que a aprendizagem do português, nesse contexto, não surge como uma necessidade comunicativa, mas como uma imposição para evitar castigos, internalizando as marcas da violência linguística que acompanhou todo o processo de

escravização, comprovando que a violência linguística, como afirma Evaristo (2021), é inseparável da violência física e simbólica que estruturou a experiência escravista no Brasil.

Assim, quando a autora apresenta Kehinde como uma criança que observa, sente e elabora sentidos a partir do que vive, Gonçalves (2024)³ rompe com a tradição que infantiliza e silencia as experiências das crianças negras escravizadas, tratando a personagem como sujeito ativo, afetado e consciente, cuja construção subjetiva se revela nos medos, nas perguntas não formuladas, nos silêncios atentos e na urgência em compreender o mundo que a cerca, formas legítimas de leitura e interpretação da realidade que a narrativa reconhece.

Nesse ponto, é importante confrontar essa vivência com a concepção moderna de infância formulada por Ariès (1986), segundo a qual esse período da vida seria essencialmente um tempo de formação, proteção e progressiva entrada na racionalidade adulta. Tal idealização é restrita a contextos brancos e europeus, contrastando radicalmente com a experiência das crianças negras escravizadas no Brasil descrita por Mattoso (2016), cuja criança era percebida, antes de tudo, como um potencial de trabalho, inserida, desde cedo, na lógica da utilidade e da servidão e sendo precocemente preparada para atividades domésticas, trabalhos braçais ou mesmo para funções de vigilância e controle dentro dos espaços senhoriais. Essa percepção totalmente funcionalizada implicava a negação da infância enquanto categoria existencial autônoma, impondo às crianças negras um regime de silenciamento e apagamento subjetivo, anulando quaisquer possibilidades de expressão e existência fora da lógica da servidão.

Em *Um defeito de cor* (Gonçalves, 2024), a autora rompe com esse apagamento histórico da infância negra, construindo Kehinde como uma criança que vê, sente e nomeia o mundo, mesmo quando cercada pela ruína do seu mundo pessoal. Essa reconfiguração desloca o eixo da análise da escravidão, fazendo da infância negra uma chave de leitura de suas violências estruturais e com isso a narrativa insinua que pensar a escravidão, sem atentar para as formas pelas quais ela atingiu os corpos infantis e os submeteu a regimes de utilidade, apagamento e controle, é operar com um quadro incompleto da ordem colonial.

Mattoso (2016) também chama atenção para os rituais que marcavam a transição das crianças entre a senzala e os espaços de serviço, os quais envolviam a negação dos nomes africanos e o apagamento de marcas corporais de origem, como escarificações e adornos, compondo um conjunto de práticas que operava no campo simbólico reconfigurando as

³ A autora baseou a construção da experiência infantil, nos registros históricos de venda de crianças escravizadas encontrados em inventários coloniais, nos quais a infância negra era apagada e reduzida a números ou mercadorias, sem identidade reconhecida. A partir desses fragmentos documentais, Gonçalves (2024) reconstitui, pela ficção, as trajetórias individuais apagadas nos registros oficiais da escravidão, conferindo às crianças negras uma dimensão histórica e subjetiva que rompe com o silenciamento institucionalizado (Silva, 2023).

identidades pela via da violência. Tais rituais reorganizavam a criança para o trabalho e a desconectavam de uma memória anterior, deslocando-a de sua condição originária para uma moldura colonial de existência; inscrevendo nesse movimento o que Evaristo (2021) e Silva (2023) qualificam como uma violência epistemológica, linguística e simbólica, que não se limita à subtração da liberdade física, mas opera interditando a ancestralidade como campo de saber, linguagem e resistência.

Por fim, se, como aponta Evaristo (2021), o linguicídio foi uma tecnologia central da dominação colonial, narrar o aprendizado forçado da língua portuguesa por uma criança negra significa reivindicar essa memória como parte do que forjou a língua brasileira – objetivo deste trabalho. Ao fazer isso, Gonçalves (2024) propõe que é possível reconstituir a história a partir da fala de quem foi forçado ao silêncio, e que esse silêncio, uma vez transgredido, se torna a chave para a reconstrução crítica da identidade, da memória e da linguagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi construído como uma continuidade crítica das discussões propostas por Silva (2023) e Silva, Araujo e Santiago (2024), com um deslocamento intencional do foco analítico para a participação das crianças negras escravizadas nos processos de formação sociolinguística do Brasil – dentro dos limites de um artigo. A leitura de *Um defeito de cor* (Gonçalves, 2024) permitiu evidenciar como a narrativa literária oferece, de forma contundente, elementos para refletir sobre a Transmissão Linguística Irregular e sobre as marcas estruturais deixadas pela escravidão na constituição do português brasileiro.

O objetivo do trabalho foi plenamente cumprido pois demonstrou que a literatura funciona como instrumento crítico de leitura histórica e linguística, e a obra de Gonçalves (2024) se mostrou fundamental para pensar os efeitos sociais e linguísticos da escravidão, permitindo compreender, pela experiência ficcional da infância negra, as condições assimétricas nas quais o português foi imposto e apropriado no contexto colonial.

O trabalho aponta, portanto, para a potência pedagógica da literatura na formação crítica sobre a história da língua (Silva, 2023), sobretudo quando essa literatura se compromete com a escuta dos sujeitos historicamente subalternizados. Reforça-se, assim, a importância de inserir narrativas como a de Gonçalves (2024) nos debates linguísticos e educacionais, como via para repensar os modos de ensinar e compreender a história da língua portuguesa no Brasil, como proposto por Silva (2023). Caminhos futuros podem explorar essa intersecção em outras obras

literárias, ampliando o campo de reflexão sobre a infância, a linguagem e a memória como territórios políticos de disputa.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Tânia. Fala de escravos brasileiros e portugueses: um esboço de comparação. *In*: LOBO, Tânia; RIBEIRO, Ilza; CARNEIRO, Zenaide; ALMEIDA, Norma (orgs.). **Para a história do português brasileiro**: Volume VI: Novos dados, novas análises. Tomo II. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 585–594.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. Disponível em: <https://taymarillack.files.wordpress.com/2017/09/333887505-livro-aries-philippe-historia-social-da-crianca-e-da-familia-pdf.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

BENJAMIN, Walter. **Teses sobre o conceito de história**. *In*: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 222–241. Disponível em: https://www.proibidao.org/wp-content/uploads/2011/10/Sobre-o-conceito-de-historia_Walter-Benjamin.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

CASTRO, Junior César Ferreira de. Peles negras além da fronteira: história, memória e identidade em Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves. *In*: PEREIRA, Luciano da Silva (Org.). **Identidade, práticas e formação docente na temática racial**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 55–74.

EVARISTO, Jefferson. Linguicídio africano no Brasil. **Fórum Linguístico**, v. 18, n. 4, p. 224–241, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/83305>. Acesso em: 27 abr.2025.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2024.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**: história, teoria, ficção. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.

LUCCHESI, Dante. O conceito de transmissão lingüística irregular e o processo de formação do português do Brasil. *In*: RONCARATTI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara. (org.). **Português brasileiro**: contato lingüístico, heterogeneidade e história. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 113-141.

LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan. **A Transmissão Linguística Irregular**. *In*: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (org.). O português afro-brasileiro: unidade e diversidade na formação do português vernacular. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 101-153.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MATTOSO, Katia Mytilineou de Queirós. **Ser escravo no Brasil: séculos XVI-XIX**. Trad. Sonia Fuhmann. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

SILVA, Jacson Baldoino. **Efeitos da mudança sintática na realização do sujeito pronominal no português da comunidade quilombola Mussuca**. Orientadora: Profa. Dra. Norma Lucia Fernandes de Almeida. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2023.

SILVA, Jacson Baldoino. **Por uma metaficção historiográfica dos contatos linguísticos na formação do português do Brasil**. Odisseia, Natal, v. 8, n. 1, p. 94–114, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/31608>. Acesso em: 17 abr. 2025.

SILVA, Jacson Baldoino; ALMEIDA, Norma Lucia Fernandes de. A transmissão linguística irregular como elemento da remarcação paramétrica do sujeito nulo. **Missangas: estudos em literatura e linguística**, Teixeira de Freitas, a. 4, n. 7, p. 51-72, jan./jun. 2023.

SILVA, Jacson Baldoino; ARAUJO, Silvana Silva de Farias; SANTIAGO, Huda da Silva. A literatura e a formação do português brasileiro: uma metaficção historiográfica dos contatos linguísticos. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 19, n. 4, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/65926>. Acesso em: 23 abr. 2025.

SILVA, Rafael Domingos Oliveira da. **“Negrinhas” e “negrinhos”**: visões sobre a criança escrava nas narrativas de viajantes (Brasil, século XIX). *Revista de História*, Salvador, v. 5, n. 1-2, p. 107–134, 2013. Disponível em: 28220-Texto do Artigo-98686-1-10-20180927.pdf Acesso em: 16 abr. 2025.