

## Por mares, ilhas e roças de cacau rumo à descolonização de saberes: contos santomenses nas escolas da região sul-baiana

Mirian Leandro Moura\*

Inara de Oliveira Rodrigues\*\*

**Resumo:** O artigo apresenta uma proposta didática com contos da literatura santomense, para a Educação Básica, que tematizam a economia e a cultura do cacau, tendo em vista a efetivação da Lei 10639/03 e a realidade histórico-cultural e econômica das escolas situadas na região sul-baiana. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, tendo como temática principal o letramento literário e perspectivas metodológicas baseados em Cosson (2009), com uma visão formativa anticolonial. Nesse sentido, é relevante o desenvolvimento do letramento literário aproximando-se a vivência dos/as estudantes sul-baianos e a realidade santomense, levando em consideração os laços existentes entre o passado colonial e a língua oficial portuguesa.

**Palavras-chave:** Letramento Literário. Proposta Didática. Literatura e sociedade. Educação anticolonial.

### Introdução

O estudo das literaturas africanas de língua portuguesa, em particular da literatura de São Tomé e Príncipe, possibilita o aprendizado sobre uma cultura que é muito próxima da nossa e viabiliza reconhecer, por esse percurso, nossa identidade de raiz africana. Além disso, a Lei 10639/03, que torna obrigatório o ensino da história e das culturas africanas e afro-brasileiras no Brasil, é muito importante para implementar e desenvolver, em sala de aula, o estudo das literaturas africanas, cujas obras revelam as muitas afinidades dos países africanos de língua portuguesa com a nossa história e cultura brasileira, justamente pela similar condição colonial, pela similaridade da língua oficial e por semelhantes processos diaspóricos.

Desse modo, torna-se necessário viabilizar estratégias metodológicas para tais abordagens e, nesse sentido, consideramos as aproximações histórico-culturais entre São Tomé e Príncipe e a região sul da Bahia, na qual se inserem os municípios de Ilhéus e Itabuna, com o objetivo de trabalharmos a literatura santomense na educação básica, a partir de textos que abordam a economia e a cultura do cacau, visando um conhecimento crítico anticolonial capaz de promover a autoafirmação de nossos/as estudantes. Assim,

---

\* Mestranda em Letras pelo PPGL Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Integrante do Grupo de Pesquisa: Literatura, História e Cultura: Encruzilhadas Epistemológicas (CNPq).

\*\* Professora Titular da UESC, atua no Curso de Letras, no Mestrado em História e no PPGL Linguagens e Representações (Docente permanente). Lidera o Grupo de Pesquisa Literatura, História e Cultura: Encruzilhadas Epistemológicas (CNPq).

desenvolvemos uma proposta didática sobre o conto “Gratidão”, da obra **Chá do Príncipe** (2017), da escritora santomense Olinda Beja, de acordo com as proposições de Cosson (2009).

Através da literatura e das concepções de letramento literário que serão discutidas na próxima seção, investigamos algumas das relações desse texto literário com a sociedade e a cultura em que está inserido. Sequencialmente, apresentamos a proposta didática de letramento literário anticolonial referida, com o intento de que colabore para romper com as formas hegemônicas de pensar a vida, baseadas numa visão eurocêntrica do mundo.

### **A literatura escolarizada e o letramento literário**

Para falarmos do ensino-aprendizagem de literatura é necessário entender o seu contexto atual na educação básica. Autores como Machado e Silva (2021), Forster (2021) e Cosson (2009), com base em suas experiências, oferecem uma visão panorâmica da leitura literária na sala de aula. De acordo com Machado e Silva (2021), o ensino de literatura não está em seu melhor momento. Muitas vezes, a literatura é abordada fora de seus principais objetivos e concebida apenas como um material de estudo da língua. No entanto, sabemos que os textos literários, quando lidos e discutidos, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico, no reconhecimento dos problemas sociais e na conscientização dos/das estudantes sobre diversas temáticas (Machado; Silva, 2021).

Entretanto, enquanto disciplina, a literatura perdeu autonomia na escola; como lembra Forster (2021, p. 204), a utilização da literatura “de modo fragmentado ou como pretexto para as aulas de português, assim como a substituição da leitura efetiva pelo conhecimento da periodização literária, figuram entre os pontos mais frágeis encontrados na disciplina”.

Também é importante ressaltar que muitos professores/as de outras disciplinas acreditam que a literatura não deveria mais ser ensinada no ensino básico (Cosson, 2009). Como resultado, os/as estudantes acabam perdendo o interesse pela leitura de textos literários, e a disciplina é desvalorizada, sendo considerada importante apenas para a realização de exames. Esse cenário intensifica-se no ensino médio, como evidenciado na pesquisa prática de Gabriel (2020). Em entrevistas com alunos de uma escola estadual em Vitória (ES), quando questionados sobre os motivos pelos quais leem literatura, 32 dos 40 alunos/as responderam que é para ampliar seus conhecimentos linguísticos ou para se preparar para os vestibulares.

Com o objetivo de resgatar e promover o letramento literário, conduzimos esta pesquisa, pois, acreditamos na relevância da literatura, sendo essa “[...] uma das dimensões culturais que oferecem

condições para o desenvolvimento do ser e que, por esta razão, pode ser instrumento e meio de ensino de muitas áreas do conhecimento, além dela própria. Vale lembrar seu uso no ensino da leitura, sobretudo.” (Brito; Silva, 2021, p. 17).

Na formação docente, é evidente a importância da leitura e das diversas formas de letramento para uma formação abrangente. Torna-se essencial que os/as professores/as se mantenham como pesquisadores, a fim de garantirem, em sala de aula, múltiplas formas de construção do conhecimento. Nesse sentido, o letramento literário tem sido amplamente discutido por professores/as-pesquisadores/as, com o objetivo de enfrentar os desafios do ensino-aprendizagem em diferentes campos do conhecimento na escola, além de promover a formação de leitores para além do ambiente escolar.

Dentre os diversos tipos de letramentos, neste trabalho adotamos como base conceitual o letramento literário. No entanto, antes de prosseguirmos, gostaríamos de explicar o sentido de "letramento" sem adjetivação. Segundo Nunes, Souza e Lima (2019), em estudo sobre a pedagogia crítica de Paulo Freire, foi a partir das décadas de 70 e 80 que surgiu uma concepção mais profunda de letramento, na qual a leitura do mundo precede a leitura das palavras. É necessário compreender o funcionamento social e cultural para que as letras façam sentido. Uma outra perspectiva semelhante é apresentada no mesmo trabalho, o qual analisa a visão de Street, que entende o letramento como uma prática social e não como uma “habilidade neutra, pois está sempre mergulhada em princípios epistemologicamente construídos.” (Nunes; Souza; Lima, 2019, p. 51). Sendo assim, entende-se o letramento não mais no singular e sim no plural, considerando as várias formas de funcionamento da sociedade.

O letramento literário implica a capacidade de observar e interpretar o mundo, reconhecendo-se as múltiplas interfaces do texto literário. Acreditamos que a leitura literária não apenas forma leitores competentes, mas também críticos, engajados e ativos socialmente. Além disso, o letramento literário possibilita o desenvolvimento de diversos aspectos formativos, tais como: “emotivo, psíquico, biológico, social etc.” (Pereira, 2015, p. 122).

Por esse motivo, Cosson, em seu livro **Letramento literário: teoria e prática** (2009), realizou um estudo com o objetivo de apresentar perspectivas críticas e abordagens para o ensino-aprendizagem de literatura na escola. Ele compreende o letramento literário como uma forma profunda de leitura, que envolve a curadoria de textos e vai além das práticas em sala de aula, estendendo-se para além dos limites físicos da escola. Para ele:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, **elaborando e expandindo sentidos**. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética (Cosson, 2009, p. 120 - grifo nosso).

Diante dessa concepção de letramento literário, propomos repensar o ensino de literatura à luz de princípios anticoloniais, buscando desconstruir pensamentos arraigados na nossa sociedade. Além disso, é necessário considerar não apenas um ensino de literatura democrático, em que as obras literárias sejam efetivamente lidas e discutidas, mas também o contexto dos/as alunos/as, levando em conta sua realidade sociocultural, bem como o engajamento com as tecnologias digitais.

Tendo em vista o contexto do avanço tecnológico no século XXI, o/a professor/a precisa adaptar-se às novas possibilidades e aproveitar os multiletramentos como uma maneira de trazer os textos para a sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) defende a construção curricular alicerçada nos multiletramentos, reconhecendo a importância de incorporar e ampliar a cultura digital no ambiente escolar, evidenciando assim a coexistência de diversos letramentos e práticas sociais.

### **Efetivação da Lei 10.639/03: em busca de um letramento anticolonial**

Sendo a literatura um espaço de reflexão, buscamos trazer como principal objeto de leitura as literaturas africanas de língua portuguesa, especificamente a de São Tomé e Príncipe, primordialmente porque é um dos países de língua portuguesa ainda relativamente pouco estudado com relação aos outros e, tendo em vista que o ensino da história e cultura africanas e afro-brasileira se tornou obrigatório no Brasil de acordo com a Lei nº 10.639/03<sup>11</sup>. Entendemos a importância da efetivação da lei e propomos sua efetivação a partir do ensino da literatura pois acreditamos que é um espaço legítimo de democratização do conhecimento e, sobretudo, de uma educação antirracista, pois, “Em um país como o Brasil, ex-colônia, ex-escravocrata, de população majoritariamente negra, embebido no racismo estrutural, discutir e desmistificar os preconceitos que circundam, segregam, agridem e matam mulheres e homens negros todos os dias é fundamentalmente importante”. (Barbosa; Silva, 2020, p.10).

Entretanto, enfrentamos desafios ao incluir essas literaturas no currículo escolar, devido à

---

<sup>1</sup> É importante ressaltar que a Lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas. No entanto, é válido mencionar que a lei foi atualizada em 2008 pela Lei 11.645/08, que acrescentou o ensino de história e cultura indígenas. No contexto deste trabalho, optamos por utilizar a Lei 10.639/2003 como referência, sem desconsiderar sua atualização, mas por critérios de delimitação do estudo.

resistência por parte dos/as professores/as em abordar tais conteúdos, à falta de formação e pesquisa sobre essas literaturas e conhecimentos africanos, assim como à escassez de material didático adequado (Rolon, 2011). Além disso, como apontado por Rolon (2011), outra questão problemática é a disponibilidade dessas obras no mercado editorial brasileiro. Mesmo com a implementação da lei, há ainda certa escassez de publicações de obras literárias africanas de língua portuguesa e, quando estão disponíveis, os preços dos livros costumam ser elevados.

Barbosa e Silva (2021) fizeram um estudo analítico na Escola Estadual Antonio Grohs, no estado de Goiás, em que objetivavam analisar o acervo literário da escola com relação às literaturas africanas e afro-brasileira, além de observar também se essas obras apareciam nos livros didáticos do PNLD. O resultado, segundo os autores, foi incipiente. Mesmo com a Lei 10.639/03 e com políticas públicas como o PNLD literário<sup>22</sup> a disponibilidade e acesso às obras é quase escassa:

Concernente a literatura africana e afro-brasileira, evidenciamos a fragilidade de tal acervo, uma vez que a literatura tem como papel, transmitir culturas e agregar conhecimentos. Com isso, notamos que a restrição dessa categoria literária no acervo da escola, compromete o contato e, conseqüentemente, o conhecimento sobre a cultura da África e da afro-brasilidade (Barbosa; Silva, 2021, p. 7).

Além disso, ainda segundo o estudo, os autores constataram que, “[...] apesar da ampliação de conteúdos relativos à cultura africana e afro-brasileira, prevalecem concepções eurocêntricas, não constando conteúdos genuinamente democráticos e, especialmente, no que se refere ao respeito à diversidade do povo brasileiro, conforme especifica a Lei 10.639/03” (Barbosa; Silva, 2021, p. 8).

Diante desse cenário, é de suma importância realizar pesquisas e problematizar essas questões, bem como apoiar e divulgar as literaturas africanas de língua portuguesa. Dessa forma, será possível ampliar o acesso a essas obras e promover uma representatividade mais justa e inclusiva no contexto literário e escolar.

Além disso, é fundamental compreender que a cultura brasileira está intrinsecamente relacionada a variadas culturas africanas. Diante dessa interligação cultural, os alunos/as/, leitores/as têm a oportunidade de refletir sobre temas como colonização, hibridização cultural, diáspora negra, lutas dos povos africanos e a formação social do Brasil, entre outros aspectos relevantes de nossa história e sociedade (Rolon, 2011).

---

<sup>2</sup> O PNLD literário é uma política pública de fomento à leitura, aprovada em 2018, com o objetivo apoiar e ampliar a criação de acervos literários nas escolas públicas básica a fim de incentivar a leitura e a literatura de “qualidade”.

Diante dessas considerações, optamos por delimitar nosso campo de estudo à literatura de São Tomé e Príncipe devido aos numerosos elementos em comum com a região cacaueteira do sul da Bahia. Essa escolha se mostra de extrema importância quando o/a professor/a busca contextualizar o ensino literário, promovendo reflexões sobre o cotidiano dos/as alunos/as e a realidade da diáspora e colonização dos povos africanos. Ao esquadrihar a literatura de São Tomé e Príncipe, podemos estabelecer conexões significativas e enriquecedoras entre as experiências vividas pelos estudantes e as narrativas presentes nesses textos literários.

A efetivação do letramento literário deve partir de um ensino significativo e contextualizado. Logo, a importância da diversidade étnica e racial, presente no contexto baiano e em todo o país, é destacada pelo Documento Referencial do Estado da Bahia (DCRB, 2019). Esse documento serve como referência para a elaboração dos currículos e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas baianas, e enfatiza a noção de território como elemento central para o ensino-aprendizagem, em consonância com a lei 10.639/03.

No DCRB, a noção de território vai além do aspecto geográfico e abrange a identidade, a história e a pluralidade sociocultural presentes na região, reconhecendo a importância de valorizar e promover a diversidade étnica e racial. O documento ressalta que é fundamental contemplar a história, a cultura e as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes, a fim de promover a igualdade racial, combater o racismo e construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Além disso, salienta que:

O 'lugar de fala' da expressão e manifestação dessas 'minorias', com tonalidades de pele, texturas dos cabelos, religiões e culturas diversas, precisa ser considerado na elaboração e na materialização dos currículos. A partir disso, a execução de ações e estratégias didático-pedagógicas de valorização e (re)conhecimento das produções culturais, científicas, literárias e tecnológicas africanas, afro-brasileira, indígenas, dos povos itinerantes, como os ciganos, entre outros grupos sociais que transitam o universo escolar (DCRB, 2019, p. 79 - grifo do autor).

Portanto, é basilar incorporar essas questões no ensino de literatura, especialmente quando se trata da Lei 10.639/03. É urgente refletir sobre a educação para as Relações Étnico-raciais e tornar essa prática pedagógica frequente em sala de aula, considerando os diferentes universos individuais dos/as alunos/as, refletindo sobre identidades em transformação e valorizando os aprendizes de forma significativa em relação a sua realidade sociocultural.

### **A literatura santomense e as características do conto africano**

São Tomé e Príncipe é o segundo menor país do continente africano, um arquipélago localizado no Golfo da Guiné, costa equatorial da África central e cortado pela Linha do Equador.

O país foi colônia de Portugal por vários séculos, constituindo uma cultura extremamente híbrida de povos diaspóricos de diversas partes de África (Mata, 2018), assim como aconteceu no Brasil. Soma-se a isso a história da escravidão desse país, que é fortemente correlata à história do Brasil em geral, mas, especialmente da região sul baiana, à época dos engenhos de cana-de-açúcar, monocultura do cacau e a luta pela libertação.

Conforme mencionado no Documento Curricular Referencial de Ilhéus (DCRI, 2021), a cidade é conhecida como a capital do cacau e recebeu o apelido de "Princesinha do sul". Fundada em 1536, a cidade compartilha uma história de colonização e escravidão semelhante à de São Tomé e Príncipe. Os ciclos econômicos de Ilhéus, que incluíram o açúcar nos séculos XVI a XVIII, a farinha nos séculos XVII e XVIII, e o cacau no século XIX e seguintes, foram responsáveis pela chegada de diversos africanos como mão de obra escrava. Além disso, a região também explorou os indígenas locais, resultando em uma formação sincrética e uma diversidade de culturas. As identidades da região foram moldadas pelos processos da diáspora africana.

Em São Tomé e Príncipe, assim como na região cacauera sul baiana, os ciclos econômicos do açúcar e do cacau desempenharam um papel extremamente importante. Além disso, o país também esteve envolvido no tráfico de escravos e, posteriormente, na produção de café. Na primeira década de 1900, a monocultura do cacau era a atividade econômica predominante em São Tomé e Príncipe. Assim como na região sul baiana, o país também enfrentava desafios relacionados aos grandes latifúndios, que lá eram chamados de "roças".

Em São Tomé e Príncipe, houve uma polêmica em torno do "cacau escravo", em que muitas pessoas eram levadas para o país por vias de um "contrato de trabalho" que pouco diferia da escravidão. As terras do cacau, tanto em São Tomé e Príncipe quanto na região cacauera da Bahia, foram palco de uma ideologia fictícia do "cacau de ouro", pela qual muitos indivíduos enfrentaram a diáspora/deslocamento na esperança de uma vida melhor nessas terras. No entanto, acabavam presos pela dependência e exploração ligadas à produção do cacau:

Homens escreviam, homens que haviam ido antes, e contavam que o dinheiro era fácil, que era fácil também conseguir um pedaço de terra e plantá-la com uma árvore que se chamava cacauero e dava frutos cor de ouro que valiam mais que o próprio ouro (Amado, 1943, p.29).

Diante de tamanha confluência, é relevante tornar presente essa literatura na sala de aula, pois ao ter ciência dos processos de colonização e diáspora, por exemplo, o/a aluno/a, nesse estudo histórico/literário, pode compreender os eixos constituintes da sociedade moderna, a colonialidade nas questões de raça (racismo e divisão de classes para exemplificar) gênero (tanto no que concerne

ao patriarcado, quanto as formas hierárquicas do ser e do agir), os privilégios da classe branca etc., e, para resumir, a configuração branca e eurocêntrica da sociedade moderna. São questões extremamente importantes de serem discutidas e argumentadas na formação de leitores/as para que assim possam desenvolver um olhar crítico/engajado a partir dessas leituras.

Entretanto, o/a professor/a deve conhecer sua turma e a carga leitora que possuem, sendo muito relevante a seleção de textos adequados e que sejam significativos para os/as alunos/as em questão (Lopez; Santos, 2021), tendo em vista que textos longos e densos para leitores iniciantes podem acarretar a falta de interesse desses/as alunos/as pelo texto literário, o que poderia ser mais interessante para alunos/as com uma experiência leitora mais profunda. Pensando nisso, o gênero narrativo conto tem sido uma saída para os/as docentes quando o assunto é letramento literário. França e Verardi (2021) realizaram uma pesquisa-ação por meio dos contos com o objetivo de motivar a leitura e promover o letramento literário. O resultado, segundo as autoras, ultrapassou as expectativas, pois conseguiram, junto aos/as alunos/as, realizar leituras significativas e plurais. Isso se explica porque os contos são narrativas capazes de “ganhar” o leitor em suas poucas páginas, logo, um dos gêneros mais interessantes para se trabalhar em sala de aula. Ademais, é um gênero que pode abarcar diversas temáticas relevantes para serem discutidas em poucas aulas, de leitura rápida e constante. Gotlib (1998, p. 11) afirma que o conto tem, como características, “justamente [a] possibilidade de ser fluido, móvel, de ser entendido por todos, de se renovar nas suas transmissões, sem se desmanchar: caracterizam-no, pois, a mobilidade, a generalidade, a pluralidade”.

Vale ressaltar, entretanto, que a narrativa curta africana possui particularidades que devem ser exploradas e consideradas. O primeiro ponto é a marca da oralidade nos contos, pois no arquipélago e também em outros países africanos existe a cultura de contação de histórias: “é sintomática a influência que os recursos populares tradicionais exercem sobre os escritores da África Negra.” (Espírito Santo *apud* Queiroz, 2012, p. 363). Ademais, segundo essa mesma fonte, é na oralidade que esses escritores e escritoras encontram um “espaço vivo da cultura que pode fornecer ao crítico elementos que o ajudarão a atingir um nível bastante satisfatório dos textos escritos.”

Outra característica importante é a hibridização da língua utilizada pelos/as autores/as africanos/as, pois, além do português, incorporam expressões populares em crioulo, trazendo para a escrita suas línguas de origem. Os “vessú”, provenientes do crioulo forro ou santomé, são os provérbios da sabedoria popular, frequentemente utilizados no cotidiano e que aparecem nas obras das literaturas africanas de língua portuguesa como textos epigráficos. Os “aguêdê” são adivinhas famosas que também costumam ser encontradas na escrita, além de outra expressão oral que se assemelha

aos conto, as “soyas”, narrativas curtas e ficcionalizadas, geralmente contadas à noite (Queiroz, 2012). Assim, a arte performativa desempenha um papel significativo, unindo “música e dança (puíta), enunciação (soya, fala), sons (sino, ritmo) e canto (coro, cantiga)” como elementos evocativos da memória ancestral (Queiroz, 2012, p. 369).

Diante disso, o/a professor/a/mediador/a dos textos literários em sala de aula pode criar possibilidades significativas para o ensino-aprendizagem de literatura e letramento literário, considerando os elementos textuais como símbolos culturais e identitários. Por esse motivo, propomos o desenvolvimento de uma atividade didática fundamentada nos autores citados, com o objetivo de ampliar o campo de pesquisas metodológicas no ensino-aprendizagem de literatura, reconhecendo-a como uma das disciplinas mais importantes para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos/as alunos/as.

### **A sequência básica para o letramento literário**

Pensar sobre o texto literário em sala de aula é uma tarefa complexa, uma vez que mergulhar no mundo das palavras e expandir sentidos requer uma certa saída da nossa zona de conforto. Além disso, o texto literário adquire novos significados ao passar por um processo de escolarização, conforme descrito por Cosson (2009), que engloba três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura.

A primeira forma de aprendizagem consiste em vivenciar o texto literário, deleitar-se com as palavras em seu estado literário e experimentar o mundo através da linguagem literária. A segunda, aborda a história, a crítica e a teoria literária, preocupando-se com a literatura enquanto fenômeno artístico. Por fim, a terceira forma de aprendizagem envolve a utilização dos textos literários para o desenvolvimento de outros conhecimentos e habilidades.

Conforme discutimos anteriormente, é comum que o estudo de literatura na escola se concentre nas duas últimas formas de aprendizagem, especialmente na segunda. Reconhecemos que não podemos evitar a escolarização da literatura. No entanto, em busca do letramento literário, é fundamental que o/a professor/a, como mediador/a, explore estratégias que abordem e alcancem todas as possibilidades do texto literário, priorizando a efetiva aprendizagem da literatura.

Nesse sentido, quando se trata das literaturas africanas, o desafio se intensifica ainda mais, uma vez que essas obras não fazem parte do cânone literário tradicional. Muitos/as alunos/as tendem a optar por ler e estudar apenas a lista de obras mais prováveis de serem cobradas nos vestibulares. Essa situação apresenta mais uma problemática que deve ser desconstruída pelo/a

professor/a em sala de aula. Logo, é preciso compreender que: “[...] a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos.” (Cosson, 2009, p. 17).

Vale ressaltar que há outra problemática a ser dialogada: como apresentar e trabalhar a literatura santomense de forma significativa, contextualizada e atual para os/as alunos/as? No estudo realizado por Cosson (2009), ele explora a distinção entre obras contemporâneas e obras atuais. De acordo com o autor, as obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em nosso tempo, enquanto as obras atuais são aquelas que não dependem da época de produção e publicação para construir sentido na contemporaneidade.

Isso levanta várias questões a serem consideradas: quais textos devem ser apresentados? Quais autores/as? Em qual contexto? Deve-se trabalhar com um ou vários textos? Quais temáticas abordar? A leitura deve ser feita em casa ou na escola? Basta apenas ler ou simplesmente o/a professor/a deve apresentar à turma um repertório de leituras e permitir que experimente esse mundo? Em que pese as muitas e difíceis respostas, evidenciamos que, para todos os casos, devem ser levadas em conta as diferentes realidades e a alteridade, e ter cuidado para não "matar" o/a leitor/a que acabou de ingressar no mundo da literatura, pois esse é um conhecimento que exige sensibilidade.

Por esse motivo, adotamos os pressupostos da sequência básica proposta por Cosson (2009), segundo o qual, para situações de leitura literária na escola, é necessária uma certa sistematização didática e pedagógica, com o objetivo de proporcionar o devido aprofundamento do estudo da literatura como uma experiência a ser vivenciada. Importa ressaltar que nosso objetivo é proporcionar uma experiência didática com contos santomenses de forma aberta, para a qual o/a professor/a deve olhar de maneira flexível, adequando-a de acordo com os contextos de sua sala de aula. Esse modelo serve como exemplo para os/as professores/as, que podem e devem adaptar/criar e recriar suas propostas. A sequência consiste em quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação parte do pressuposto de que "a leitura demanda uma preparação, uma antecipação" (Cosson, 2009, p. 54), portanto, envolve atividades que preparam os/as alunos/as para entrar no texto. A introdução é o momento de apresentar o/a autor/a e a obra, mas sem se transformar em biografias extensas ou resumos detalhados. O objetivo é proporcionar uma compreensão objetiva do contexto da obra, sua temática e o/a autor/a que a escreveu.

A leitura é o momento de encontro com o texto, quando a magia acontece. Consideramos esse como um dos elementos mais importantes, tendo em vista que “A leitura do texto literário, [...] é uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente. Conhecer a história ou saber o final de um romance jamais substitui essa experiência, tanto que continuamos a ler obras cujos ‘segredos’ são amplamente conhecidos”. (Cosson, 2009, p. 63 - grifos do autor).

É por meio da leitura que chegamos à última parte: a interpretação. Essa etapa é composta por dois momentos distintos. O primeiro é o momento interior, que consiste na decifração e construção do significado a partir das palavras, frases, parágrafos e, por fim, do texto como um todo. O segundo momento é o externo, que representa a concretização e materialização da interpretação como um ato de construção de sentido por parte de uma determinada comunidade (Cosson, 2009).

Durante a interpretação, o/a leitor/a deve ampliar os sentidos do texto e compartilhar os significados construídos. Como atividade escolar de letramento literário, é de suma importância que esses sentidos construídos sejam externalizados e registrados de alguma forma. Nesse sentido, pensamos em atividades sistematizadas de leitura e interpretação de texto numa viagem da região sul baiana a São Tomé e Príncipe, rumo à descolonização do saber.

### **O conto santomense na sala de aula: uma proposta didática**

Com o intuito de buscar uma abordagem de ensino literário flexível e devidamente direcionada a um público específico, propomos uma estratégia voltada ao Ensino Médio da Educação Básica. Essa proposta permite ao/à professor/a adaptar sua aplicação de acordo com os diferentes níveis do Ensino Médio. Nosso objetivo consiste em investigar e desvelar os diversos significados que a literatura oferece, incentivando tanto a apreciação estética quanto o pensamento crítico. Não negligenciamos as interfaces artísticas nem os variados gêneros literários, uma vez que reconhecemos sua importância crucial para essa abordagem didática.

O texto a ser trabalhado é o conto "Gratidão", da escritora Olinda Beja que, como referido, faz parte da obra **Chá do Príncipe** (2017), uma coletânea de contos que encantam e revelam a cultura e a beleza do arquipélago. Olinda Beja é uma poetisa e contadora de histórias afrodiáspórica, que foi levada de seu país quando tinha apenas dois anos de idade. Ao retornar, com mais de trinta anos, ela redescobriu sua identidade e hoje expressa suas raízes e ancestralidade por meio da literatura. Em suas obras, a escritora revisita o passado, abordando e problematizando questões como a condição colonial, a escravidão e as lutas econômicas e sociais do país. É por meio de sua escrita que viajamos às ilhas de São Tomé e Príncipe.

O conto "Gratidão" inicia com um provérbio em crioulo forro: "*Tudu plamá, tê tádgi dê*", que significa "Todo amanhecer tem sua tarde". Os provérbios são característicos das culturas africanas, de modo muito geral, e estão muito presentes nas obras narrativas de Beja, nas quais a autora mescla a língua do seu povo com o português, revelando a identidade linguística do país. O conto se inicia no contexto posterior à Primeira Guerra Mundial, em 1919. Um jovem português, recém-casado, decide partir em direção às terras do cacau, lugar sobre o qual ouviu falar como possibilidade de um futuro promissor. No entanto, ele é obrigado a deixar sua esposa, Maria Helena, grávida e desolada com a partida do seu amado e com medo, pois ouviu dizer que “homem que para lá fosse ficava encantado com as mulatinhas e nunca mais voltava” (Beja, 2017, p. 134).

Seu medo concretizou-se, pois o jovem José Maria não apenas se encantou com a beleza natural do arquipélago, mas também com a exuberante beleza das mulheres negras: “o nosso jovem, se enredou nas mesmas teias de amor não só da ilha, mas dos requebros sensuais e libidinosos que nunca imaginou que pudessem existir... mas existiam!” (Beja, 2017, p. 135). E, assim, o amor e lembrança da sua esposa iam se esvaindo paulatinamente e o jovem construía uma nova família nas ilhas do Equador. Jacira, uma bela jovem, começa a viver o sonho do amor com o homem português, do qual sempre ouvia promessas de que um dia ia se casar com ela e juntos criariam seus cinco filhos, mas como casar com Jacira se era casado? Precisava voltar a Portugal:

Em torrente vinham os choros, baixinhos primeiro, mais altos depois, os rogos, que não, que não fosse embora, os quatro meninos, a menina, o que seria deles sem pai? E ela Jacira já com 29 anos e cinco filhos, quem queria mais ela?! Mas as promessas vinham com calma, com convicção. Ele voltaria sim, levava até o menino mais velho, José Inácio, como o avô e o pai, e a *codé*, Josefa Alice, a juntar o seu nome no feminino ao da avó paterna que nem sonhava ter uma neta sua homônima, mas com outra cor de pele. Os outros três ficavam com ela. Ele voltaria (Beja, 2017, p. 137).

Agora, era Jacira, a mulher negra, que experimentaria o desalento do abandono. Assim, a situação se colocava da seguinte forma: “Jacira começou a antever que o seu destino seria igual ao de tantas outras mulheres que após se dedicarem de alma e coração ao colono, ficavam no desespero de filhos sem pai e na solidão das noites equatoriais da ilha crioula.” (Beja, 2017, p. 138). Até que um dia, José Maria levou Jacira a uma plantação de cacau, em que as frutas de diversas espécies se estendiam até onde a vista alcançava. Foi nesse dia que o jovem se despediu de sua "Princesa" Jacira: “Num rasgo de ânimo pediu a Jacira que lesse o que ele mandara escrever na entrada da propriedade agrícola - Roça Gratidão - sim, era esse o sentimento que queria perpetuar perante a mulher que ele adorava, mas que sabia que não mais voltaria a ver” (Beja, 2017, p. 139).

Era isso que restava para Jacira: as promessas de um casamento, os filhos, uma plantação de cacau e a gratidão. Assim, o conto apresenta uma reviravolta nas expectativas do leitor, uma vez que esperamos que esse homem cumpra suas promessas à mulher cuja história conhecemos. Assim, através da narrativa de Beja sobre situações vividas em São Tomé e Príncipe, somos cativados por uma história que desperta nossa curiosidade, enquanto nos permite conhecer um pouco da natureza exuberante do país e evidencia diversas condições históricas.

A partir do conto, é possível realizar uma problematização das questões da diáspora e da forma como o país foi colonizado. Também é possível estabelecer um paralelo entre a diáspora de um homem branco português que chega ao arquipélago com a expectativa de riqueza e o homem/mulher negra que também buscavam o arquipélago com a esperança de encontrar riquezas e fartura, mas acabavam encontrando condições de trabalho escravo. É interessante observar que Beja apresenta a diáspora a partir da perspectiva do branco, que, diante da necessidade de retornar, tinha a possibilidade de fazê-lo às suas terras de origem. Porém, nas ilhas de São Tomé e Príncipe, existem aqueles que partiram e nunca conseguiram retornar, além daqueles que vão e não conseguem voltar, evidenciando uma perspectiva de diáspora moderna resultante da colonialidade.

O cacau se tornou um símbolo de ouro, riqueza e fartura. No entanto, para quem esses benefícios eram destinados? E a situação da mulher? Tanto a mulher branca quanto a mulher negra sofrem com a situação do abandono. Embora a narrativa apresente o amor entre Jacira e José Maria, assim como o belo sentimento de gratidão, é importante destacar as lacunas significativas que surgem quando se discute a situação das mulheres negras, principalmente considerando o contexto histórico em que a história se desenrola. No processo de formação do país, as ilhas de São Tomé e Príncipe, que inicialmente foram consideradas desabitadas, precisavam ser povoadas, e esse processo ocorreu através do resgate de mão de obra escrava, os quais vinham das costas africanas e, de acordo com Mata (2018), os moradores das ilhas poderiam ter uma escrava para o servir e com o principal objetivo de povoar a ilha. A partir disso, podemos problematizar a atitude de José Maria perante Jacira.

As questões levantadas pelo conto são excelentes pontos de partida para discussões em sala de aula. O/a professor/a pode analisar as semelhanças entre as histórias apresentadas por Olinda Beja e as narrativas locais da região grapiúna, que também foram impulsionadas pela monocultura do cacau entre 1890 e 1920. Assim como a escritora abordou de forma sucinta o amor e o abandono a partir do cacau, o/a professor/a pode resgatar as histórias que permeiam a região e problematizar questões como raça, gênero, etnia, entre outras, que estão intrinsecamente presentes nessas narrativas. Isso proporcionará aos/as alunos/as uma compreensão mais ampla e

crítica das complexidades sociais e históricas da região, promovendo reflexões sobre identidade, poder e desigualdades.

Portanto, com o objetivo de interligar as histórias da colonização entre São Tomé e Príncipe e a região cacauífera sul baiana, e sobretudo, colocar em pauta a discussão crítica das problemáticas suscitadas pela leitura do conto, com a perspectiva de se efetivar um letramento literário anticolonial, pensamos na seguinte proposta didática, a seguir explicitada.

Como **motivação**, o/a professor/a promoverá uma “viagem a São Tomé e Príncipe”. Podem ser criados varais na sala de aula com fotos<sup>33</sup> selecionadas (pelo professor anteriormente) que apresentem a natureza, as roças de cacau e o trabalho da monocultura do cacau, ou as fotos podem ser projetadas em slides, dependendo da estrutura escolar. O/a professor/a também pode levar os frutos do cacau, o cacau seco e o chocolate, e deixá-los expostos para futura interação com a turma.

Para essa proposta, espera-se que os/as alunos/as descubram, por meio das fotos, de qual lugar se trata. Quando o/a professor/a fizer essa pergunta, espera-se que os/as estudantes não se distanciem muito da nossa região, pois as fotos podem remetê-los a lugares como Ilhéus, Rio do Braço (que possui casas antigas similares às existentes nas ilhas santomenses), Canavieiras e outras regiões próximas. Essa motivação proporcionará aos alunos uma imersão visual, sensorial e histórica, permitindo que eles se aproximem da temática abordada de forma mais concreta e significativa.

Após o primeiro momento de observação, o/a professor/a registra no quadro as percepções dos/as alunos/as sobre o lugar observado e, em seguida, revela que o local das fotos é um país na África, São Tomé e Príncipe e, portanto, eles “viajaram” por paisagens daquele país. Nesse momento, o/a professor/a pode apresentar, de forma expositiva, por meio de slides ou das próprias fotos expostas alguns aspectos históricos sobre a formação do país, destacando o processo colonial e suas consequências. Além disso, com o objetivo de construir conhecimento junto da turma, o/a professor/a pode compartilhar curiosidades sobre o clima por meio de perguntas, comparando-o com o da nossa região. Assim como o nosso, o clima em São Tomé e Príncipe é tropical úmido, o que torna ambas regiões propícias para o cultivo do cacau. Também é possível mencionar outras curiosidades particulares sobre o clima, como a estação Gravana, que é a estação seca característica do país.

É importante destacar a relevância do cacau na economia do país e sua ligação com a história da colonização e da monocultura. Além disso, abordar curiosidades linguísticas de São Tomé e Príncipe, de forma comparativa, pode auxiliar os alunos na construção desse conhecimento. Por exemplo, o/a professor/a pode perguntar: Vocês conhecem alguma língua dos povos originários falada

---

<sup>3</sup> As fotos podem ser encontradas facilmente na internet em blogs de viagem ou sites de fábricas de chocolate do país.

na região e/ou no Brasil? Após receber as respostas, explicar que assim como no nosso contexto territorial, em São Tomé e Príncipe também existe uma diversidade linguística, com cinco línguas faladas. Essa abordagem enriquecerá o conhecimento dos/as alunos/as sobre a diversidade cultural e linguística do país.

Para a **introdução**, o/a professor/a deve usar de 30 a 40 minutos na apresentação da autora e da obra. Esse é o momento para conhecerem um pouco quem escreve, mas com o cuidado de não se perder em biografias extensas. Cabe ressaltar informações sobre o processo de diáspora sofrido pela autora, o regresso às ilhas e o seu processo de reconstrução da identidade santomense. É essencial que os/as alunos/as também tenham acesso à obra física, permitindo que o livro seja passado de mão em mão, para que possam observá-lo em sua totalidade. Além disso, o/a professor/a pode apresentar um vídeo da autora, disponível no Youtube, “Olinda Beja e Felipe Santo (1) Poesia de S. Tomé e Príncipe - Casa Fernando Pessoa” - recitando/cantando um poema em que fala do seu país, o vídeo além de trazer mais informações históricas, também apresenta uma característica particular da autora que é recitar/contar histórias com acompanhamento musical. Igualmente, pode ser um momento de introduzir algumas particularidades do conto africano no que se relaciona com a oratura, que é um elemento tão importante no país, um elemento de ancestralidade.

O vídeo de Olinda Beja proporciona um momento muito rico na sala de aula, pois o/a professor/a pode resgatar o universo da arte africana santomense, da arte negra, que tanto dialoga com expressões artísticas negro-afro-brasileiras, como a música, por exemplo. É crucial ter em mente o papel da arte como um meio pelo qual as minorias se expressam e lutam por seus direitos. No que diz respeito à literatura:

[...] tal como a literatura anticolonial mobilizou estratégias contra a discursividade colonial (e refiro-me à concepção ampla de discurso), na fase de emergência, existência, consolidação e individualização nacional, para afirmar a diferença e reivindicar a pátria, também a atual escrita africana mobiliza estratégias contra- discursivas que visam a deslegitimação de um projeto de nação monocolor em todos os sentidos (Mata, 2003, p. 57).

Ademais, no que se refere às letras das músicas, além de serem simbólicas em relação à identidade e à ancestralidade, elas problematizam o passado e criticam a colonialidade. A música e, sobretudo “a música negra é, com muita frequência, o principal símbolo de autenticidade racial.” (Gilroy, 1993, p. 100). Desse modo, o/a professor/a não pode deixar de ressaltar a importância das artes nessa dimensão estética e política, para que assim os/as estudantes já construam uma percepção crítica e significativa do estudo em questão.

A **leitura** é um dos momentos mais importantes da proposta didática, pois é quando os/as alunos/as entram em contato direto com o texto literário. Nessa parte, o/a professor/a deve disponibilizar uma cópia do conto para que os/as alunos/as possam fazer a leitura em casa. Na aula seguinte, com a primeira leitura já concluída, o/a professor/a deve promover uma leitura coletiva. Seria interessante que os/as alunos/as se sentassem em círculo, em um tapete no chão, para terem uma experiência mais próxima das vozes na leitura coletiva.

Além disso, o/a professor/a deve criar um roteiro de leitura com algumas pausas rápidas, a fim de enfatizar a atenção dos alunos para aspectos como a diáspora em direção às terras do cacau, o apego às ilhas (quem para lá vai não volta) e a situação das mulheres diante do abandono. Esse roteiro abrirá espaços e permitirá aos/as alunos/as estabelecerem uma conexão entre a história e a realidade de São Tomé e Príncipe com a região cacauzeira sul baiana, promovendo uma reflexão crítica sobre as problemáticas apresentadas no conto.

Após a leitura, começa o momento de **interpretação**, em que os/as alunos/as construirão sentidos do texto e para além do texto. Nesse primeiro momento de construção de sentido, o professor deve perscrutar as sensações interpretativas dos alunos logo após a leitura. Uma estratégia válida é a criação de um mapa mental no quadro, com perguntas norteadoras, e anotar cada uma dessas sensações: como você se sentiu ao ler o texto? Qual foi a sua reação emocional? Quais foram os pontos fortes do texto? O que você mais gostou nele? Sobre alguns sentidos críticos do conto, podem ser feitas as seguintes questões: o texto abordou algum tema relevante para a sociedade atual? Como você vê a situação das mulheres no texto? E a mulher negra em especial? Se fosse um homem negro passando pela situação da diáspora em busca da riqueza com o cacau, a história teria o mesmo segmento?

Essas e outras questões devem nortear os/as alunos/as na construção de sentidos do texto literário e principalmente para o registro dessa interpretação. Como tarefa crucial, o/a professor/a deve guiá-los a uma nova viagem, desta vez preparada pelos/as alunos/as: se fossem apresentar a nossa região cacauzeira sul baiana para estudantes em uma escola em São Tomé e Príncipe, quais fotos, textos e histórias levariam para eles?

Como atividade da aula seguinte, os/as alunos/as devem preparar uma exposição com fotos e resgatar histórias das nossas terras do cacau dos mais velhos ou de textos literários. Devem procurar saber sobre os movimentos de deslocamento do interior do estado da Bahia para a região grapiúna, o apogeu econômico do cacau na região (meados do séc. XIX), a crise da vassoura de bruxa (final do séc. XIX), visando o diálogo intercultural.

Além disso, a partir dos relatos, os/as alunos/as devem refletir sobre as consequências da colonização nos dias atuais, o próprio processo de deslocamento das pessoas que vieram para Ilhéus e região pelo sonho de ter a sua fazenda de cacau, algo que era restrito aos grandes latifundiários, a mulher negra e o colono e, sobretudo, perceberem as relações históricas, culturais e econômicas das terras do cacau de lá e daqui.

Em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, por exemplo, o/a professor/a poderia propor uma ampliação dos sentidos do texto e solicitar aos/as alunos/as que se posicionassem diante da obra. Nesse nível de ensino, é comum aos estudantes o trabalho com a argumentação, sendo assim, o/a professor/a também poderia propor a construção de um texto dissertativo-argumentativo no qual os/as alunos/as utilizariam o texto como base para argumentar sobre a situação dos trabalhadores encontrados em condições análogas às de escravos em 2023<sup>45</sup> comparando-a com a situação de trabalho em São Tomé e Príncipe e na região sul baiana no período estudado. O/a professor/a, a partir dos textos argumentativos, pode criar um momento de diálogo sobre como essa notícia é resultado do processo de colonização e como isso reverbera na contemporaneidade, além de perguntar em quais outros âmbitos os alunos observam essas consequências.

Por meio dessas etapas sequenciais, acreditamos que os/as alunos/as teriam uma experiência rica de aprendizado, conectando a literatura, a história e a cultura local e a santomense, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de pesquisa, análise crítica e apresentação. Esta proposta de trabalho com o texto literário os incentivaria a se engajar de forma ativa e participativa na construção do conhecimento, posicionamento diante do texto e da sociedade em que vivem, promovendo o letramento literário e uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor.

### **Considerações finais**

Acreditamos que a aplicação da proposta aqui apresentada oportuniza aos/as estudantes a construção do letramento literário e de uma formação anticolonial. O diálogo entre países da África que têm o português como língua oficial e o Brasil é muito importante para o estreitamento de laços culturais, até mesmo econômicos e, não com menor importância, afetivos. Nesse sentido, a efetivação da Lei 10.639/03 é fundamental, pois a escola é o principal motor dessa questão. O nosso estudo

---

<sup>4</sup> Em maio de 2023, o jornal *online* *GI* publicou a notícia de que cerca de 1.201 trabalhadores foram resgatados em situação de trabalho análogas às de escravo, após 135 anos da Lei Áurea.

representa uma parte do muito que se pode e que se precisa fazer no espaço escolar para descolonizar o saber, pois, mesmo passados 20 anos desde a aprovação da referida Lei, ainda é urgente continuar e ampliar os estudos nos campos das literaturas africanas e afro-brasileira, buscando formas de incluí-las no currículo escolar. Além disso, é também muito importante considerar a literatura na escola e os diferentes contextos que ela assumiu ao longo do tempo, a fim de se propiciar uma abordagem emancipatória dos estudos literários e, principalmente, na construção do letramento literário.

Para a proposta aqui apresentada, a economia e a cultura do cacau foram os elementos escolhidos para a interligação entre literatura, história e território, o que permite a entrada e a problematização de diversos assuntos de âmbito social, cultural e identitário, revelando, assim, o potencial de um estudo comparativo a ser mais explorado e aprofundado. Para tanto, o/a professor/a, como mediador/a do texto, deve buscar estratégias para alcançar os objetivos propostos de uma forma significativa para o/a aluno/a, por isso a importância de se enfatizar um estudo que relaciona a literatura e a história são-tomense com a nossa região sul baiana, destacando as questões de territorialidade e identidade. Vale ressaltar a relevância do estudo para a formação continuada de professores/as no conhecimento e repertório dessas literaturas, como também dos documentos oficiais mais atuais.

No que concerne à formação anticolonial dos/as alunos/as, discutir questões sobre racismo, desigualdades, lugar de fala etc., é imprescindível na formação integral da cidadania. No entanto, essas discussões precisam tornar-se atitudes cotidianas, precisam ser praticadas, sair da universidade e estar presente nas práticas sociais. Assim como afirmou Paulo Freire (1989), é necessário ler o mundo antes de ler a “palavramundo”.

## Referências

AMADO, Jorge. **Terras do Sem Fim**. São Paulo: Martins, 1943.

BARBOSA, Maxsuel Pereira; DA SILVA, Márcia Juliana. Letramento literário à luz das leis 10.639/03 e 11.645/08: uma experiência didática na escola estadual Antonio Gröhs. **Anais do Congresso Africanidades e Brasilidades**. 2021.

BEJA, Olinda. **Chá do Príncipe**. Lisboa: Rosa de Porcelana, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITO, Aline. SILVA, Vergas. Quem quer ler? Itinerários para a formação de um público leitor através de clubes de leitura. **Entrelaces**. Dossiê A Linguagem Literária em Sala de Aula. Revista do programa de pós-graduação em Letras-UFC. Ceará. v. 12, n. 24, p. 15-32. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

FORSTER, Gabrielle. A literatura que gagueja e a experiência ética na educação. **Entrelaces**. Dossiê A Linguagem Literária em Sala de Aula. Revista do programa de pós-graduação em Letras-UFC. Ceará. v. 12, n. 24, p. 203-218. 2021.

FRANÇA, Vanessa; VERARDI, Fabiane. Letramento literário: uma experiência com contos maravilhosos contemporâneos. **Entrelaces**. Dossiê A Linguagem Literária em Sala de Aula. Revista do programa de pós-graduação em Letras-UFC. Ceará. v. 12, n. 24, p.89-110. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

GABRIEL, Camila Teixeira. Competências Leitoras: uma análise da BNCC na busca pela educação literária. **Claraboia**, n. 13, p. 159, 2019.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro como cultura da modernidade**. Rio de Janeiro: 34, 1993.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do Conto**. 1998.

MACHADO, Otoniel; SILVA, Rian. Entre as fronteiras da teoria, da análise e do ensino: alguns desafios do professor de literatura. **Entrelaces**. Dossiê A Linguagem Literária em Sala de Aula. Revista do programa de pós-graduação em Letras-UFC, Ceará, v. 12, n. 24, p. 188-203, 2021.

MATA, Inocência. A Condição Pós-colonial das literaturas africanas de língua portuguesa: algumas diferenças e convergências e muitos lugares-comuns. *In*: LEÃO, Ângela Vaz (org.). **Contatos e Ressonâncias: literaturas africanas de língua portuguesa**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003, p. 43-72.

MATA, Inocência. A condição do ilhéu: entre permanências e errâncias dimensões de alteridades na cultura santomense. *In*: MATA, Inocência; SILVA, Agnaldo. **Trajetórias culturais e literárias das ilhas do Equador: estudos sobre São Tomé e Príncipe**. Campinas: Pontes, 2018, p. 71-93.

NUNES, Mariana Backes; SOUZA, Manuela da Silva Alencar; LIMA, Marília dos Santos. A BNCC Sob a Perspectiva do(s) letramento(s): uma análise do componente de língua inglesa. **PERcursos Linguísticos**, v. 9, n. 22, p. 48-69, 2019.

PEREIRA, Márcia Moreira. O ensino de literatura: letramento literário e a Lei 10.639/03 no contexto escolar. **EntreLetras**, v. 6, n. 1, p. 119-129, 2015.

QUEIROZ, Amarino Oliveira de. De stórias, passadas, soias e contági: diálogos entre oralidade e escritura nas literaturas da Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. *In*: FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. **África: dinâmicas culturais e literárias**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2012, p. 362-380.

ROLON, Renata. O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa no currículo escolar brasileiro: algumas considerações. **Revista Ecos**. Mato Grosso, n. 11, p. 131-139, 2011.

SECRETARIA de Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia**

**para Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

SECRETARIA Municipal de Educação, Esporte e Lazer. **Documento Curricular Referencial de Ilhéus.** Ilhéus-Ba, 2021.

**Through seas, islands, and cocoa plantations towards the decolonization of knowledge:  
santomean short stories in schools of the southern Bahia region**

**Abstract:** This paper proposes a didactic approach integrating Santomean literary short stories into Basic Education. These stories explore the cocoa economy and culture, aligning with the objectives of Law 10639/03 and reflecting the historical, cultural, and economic context of schools in the South Bahia region. The study employs a qualitative, theoretical-practical methodology, focusing primarily on literary literacy, with methodological insights drawn from Cosson (2009) and an anticolonial educational perspective. The research underscores the importance of fostering literary and anticolonial literacy, particularly by drawing parallels between the experiences of students in South Bahia and those in Santomean society. This approach considers the shared colonial history and the use of Portuguese as an official language.

**Keywords:** Literary Literacy. Didactic Proposal. Literature and Society. Anticolonial education.

*Recebido em: 15/02/2024 Aceito em: 10/04/2024*