

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA,
EDUCAÇÃO E LINGUAGENS - PPGCEL**



MARIANA OLIVEIRA SOARES

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS A PARTIR DA FEIRA
LITERÁRIA DE MUCUGÊ**

Vitória da Conquista - BA 2026

MARIANA OLIVEIRA SOARES

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS A PARTIR DA FEIRA
LITERÁRIA DE MUCUGÊ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestra, submetida à banca examinadora para fins de defesa.

Orientadora: Profa. Dra. Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque

Vitória da Conquista, BA 2026

FICHA CATALOGRÁFICA

S6551

Soares, Mariana Oliveira.

Letramento literário na formação continuada de professores: perspectivas decoloniais a partir da Feira Literária de Mucugê \ Mariana Oliveira Soares, 2026.

118f.

Orientador (a): Dr^a Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referências. 89 – 93.

1. Formação continuada – Docente. 2. Letramento literário. 3. Prática pedagógica – Feira Literária – Ensino de literatura. 4. Decolonialidade. I. Albuquerque, Iara Cerqueira Linhares de. II. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGCEL. III. T.

CDD 370.71

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção** – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

MARIANA OLIVEIRA SOARES

**LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS A PARTIR DA FEIRA
LITERÁRIA DE MUCUGÊ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre, submetida à banca examinadora para fins de defesa:

Profa. Dra. Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque — Orientadora (PPGCEL/UESB
– PPGDAN/UFRJ)

Prof. Dr. Aroldo Santos Fernandes Junior – Membro Externo (PPGREC - UESB)

Profa. Dra. Kelly Barros Santos - Membro Interno
(PPGCEL-UESB)

À minha mãe, à minha irmã e à criança que fui, por me trazerem até aqui.

AGRADECIMENTOS

E, no fim das contas, o amor é mesmo fundamental. Sem ele, não teria chegado até aqui.

A realização desta pesquisa parte de um afeto irreparável pela literatura e por toda a sensibilidade que ela desperta em cada um de nós. É a partir desse lugar que reconheço as presenças que sustentaram este percurso, tornando possível atravessar cada etapa com significado.

Agradeço, de forma especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque, pela escuta atenta e pela maneira cuidadosa com que acompanhou este trabalho. Sua orientação foi fundamental para que esta pesquisa se construísse com rigor, mas também com acolhimento singular.

À banca examinadora, pela leitura atenta e pela disponibilidade em dialogar com as ideias aqui desenvolvidas. Reconheço, neste encontro, a oportunidade de escuta e de aprendizagem que se constrói na troca entre diferentes olhares.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL/UESB), por ter sido espaço de formação, possibilitando reflexões que ultrapassam os limites desta pesquisa e permanecem como parte do que sigo construindo.

À professora Profa. Dra. Ester Maria Figueiredo de Souza, por ter me apresentado à FLIGÊ e, com isso, ampliado as formas de perceber a literatura para além dos espaços já conhecidos.

À minha mãe, Maria da Glória, por ser presença constante em meu coração e pensamento.

Aos meus irmãos, Genima, Gênesis e Junior, por fazerem parte da minha história de maneira tão essencial. Aos meus sobrinhos, Fernanda, Carlos Daniel, Valéria, Verônica e Rafael Ben, por me lembrarem, mesmo sem saber, da importância de seguir com leveza e esperança de que dias melhores sempre estão por vir.

Aos amigos da vida e do coração — Alaine, Ana Paula, André, Graciele, Igor, Isaac, Leticia, Maria das Graças, Marília, Nádja, Simoni e Thiago —, por estarem presentes de formas que, muitas vezes, dispensam explicações: na conversa, no tempo compartilhado, em dias felizes e alvoroçados.

Aos amigos da graduação, Hergon e Larissa, por todo o apoio e pela amizade construída para além da universidade.

Ao meu companheiro e amigo, Leandro, com quem compartilho os sonhos mais bonitos desta vida.

A todos que, de alguma forma, estiveram presentes nesta jornada, deixo registrado meu sincero agradecimento.

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho
caminhando.”*

- Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação investiga de que maneira a Feira Literária de Mucugê (FLIGÊ) se constitui como espaço formativo na formação continuada de professores de Língua Portuguesa, a partir de uma perspectiva decolonial do letramento literário. Parte-se do pressuposto de que os processos formativos extrapolam os limites institucionais da escola, sendo também produzidos em experiências culturais e coletivas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e com orientação etnográfica, analisa materiais vinculados à FLIGÊ, tais como registros imagéticos, produções audiovisuais e práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e no evento, articulando contribuições dos estudos da linguagem, da formação docente e das epistemologias decoloniais. A análise evidencia que a feira instaura outras dinâmicas de relação com a literatura, ao promover a circulação de narrativas afro-brasileiras, indígenas e regionais, tensionando a centralidade de repertórios canônicos no ensino. Observa-se que essas experiências favorecem a reconfiguração das práticas pedagógicas, ao aproximar o ensino de literatura das vivências culturais dos sujeitos. Conclui-se que a participação docente em eventos literários como a FLIGÊ potencializa a construção de práticas de mediação da leitura mais sensíveis à diversidade cultural, compreendendo o letramento literário como prática social que ultrapassa abordagens estritamente técnicas.

Palavras-chave: Letramento literário. Formação docente. Decolonialidade. Feira literária. Ensino de literatura.

ABSTRACT

This dissertation investigates how the Mucugê Literary Festival (FLIGÊ) constitutes a formative space in the continuing education of Portuguese language teachers, from a decolonial perspective of literary literacy. It is grounded on the assumption that formative processes go beyond formal school settings and are also shaped through cultural and collective experiences. The study adopts a qualitative approach, of a bibliographic nature and ethnographic orientation, analyzing materials related to FLIGÊ, such as visual records, audiovisual productions, and pedagogical practices developed both in school contexts and within the event. The analysis is supported by contributions from language studies, teacher education, literary literacy, and decolonial perspectives. The findings indicate that the festival establishes alternative ways of engaging with literature by promoting the circulation of Afro-Brazilian, Indigenous, and regional narratives, thus challenging the centrality of canonical repertoires in literary education. These experiences contribute to the reconfiguration of pedagogical practices by bringing literary teaching closer to students' cultural experiences. It is concluded that teachers' participation in literary events such as FLIGÊ fosters more culturally responsive reading mediation practices, understanding literary literacy as a social practice that goes beyond strictly technical approaches to literature teaching.

Keywords: Literary literacy. Teacher education. Decoloniality. Literary festivals. Literature teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do material selecionado	28
Quadro 2 - Articulação entre DCRB e práticas de mobilização da literatura nos projetos pedagógicos.....	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Encontro entre Itamar Vieira e Glicélia Tupinambá abrilhanta mais uma noite da FLIGÊ.....	34
Figura 2 - Livro - Selo FLIGÊ “Fotopoemas: Ancestralidade... A liberdade de conhecer sua história.”	45
Figura 3 - Baile Literário.	47
Figura 4 - Cordelzinho das infâncias encanta crianças na Fligêzinha (A)	53
Figura 5 - Cordelzinho das infâncias encanta crianças na Fligêzinha (B).	53
Figura 6 - Desfile de abertura da FLIGÊ com participação das escolas do município.....	56
Figura 7 - Escritor Itamar Vieira Junior lança o livro 'Salvar o fogo' na Fligê 2023...	61
Figura 8 - Quadrilha infantil homenageia o café na FLIGÊ 2022.....	62
Figura 9 - Projetos Estruturantes da rede estadual fazem parte da FLIGÊ	64
Figura 10 - Espetáculo “Jarê Cantado”	67
Figura 11 - Fluxo de Organização Pedagógica da FLIGÊ à aprendizagem situada..	74
Figura 12 - Estudante caracterizado no contexto das atividades do projeto, evidenciando a apropriação simbólica de elementos narrativos.....	78
Figura 13 - Estudantes em atividade de encenação com elementos culturais do sertão, articulando literatura e territorialidade.	79
Figura 14 - Estudantes interagindo com maquete construída no projeto, evidenciando processos de produção de sentidos em interação coletiva.....	80
Figura 15 - Entrada da comunidade quilombola.	81
Figura 16 - Capela e elementos da religiosidade local.	82
Figura 17 - Manifestação do Reisado.	82
Figura 18 - Narrativa oral sobre a preservação cultural na comunidade	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCRB - Documento Curricular Referencial da Bahia

FLIGÊ - Feira Literária de Mucugê

PPGCEL - Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB – Universidade do Estado da Bahia

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1.....	38
Letramento literário, Identidade e perspectivas decoloniais	38
1.1 O letramento literário como prática social: o papel do professor e a formação docente	42
1.2 - Identidade, territorialidade e diversidade cultural na educação	46
CAPÍTULO 2:.....	51
A Feira Literária de Mucugê (FLIGÊ) como território cultural e formativo.	51
2.1 - Obras e autores presentes na feira literária de Mucugê	59
2.2 - A feira literária como prática social de leitura e dimensões identitárias, culturais e territoriais	61
CAPÍTULO 3.....	70
A participação na FLIGÊ como dispositivo pedagógico: entre projetos institucionais, práticas de linguagem e formação docente	70
3.1 - Projetos pedagógicos e mediação docente na FLIGÊ: implicações teórico-metodológicas e horizontes insurgentes.....	72
3.2 - A mobilização da literatura em projetos pedagógicos: estratégias de ampliação das práticas de ensino	77
CONCLUSÕES.....	86
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS.....	94

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação nasce de um percurso que não se organizou de forma linear. Ela se construiu no tempo lento das perguntas que insistem, das experiências que se acumulam e das leituras que, pouco a pouco, deslocam o modo de olhar para a educação, para a literatura e para os espaços onde o conhecimento circula.

Escolho discutir esse tema no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por compreendê-lo como um espaço potente para pensar processos formativos atravessados por inquietações, escolhas teóricas e pela necessidade de compreender onde e como se formam os professores para além dos limites formais da instituição escolar. A escolha por esse Programa se dá, sobretudo, por sua proposta interdisciplinar, que amplia as possibilidades de reflexão sobre práticas educativas, culturais e linguísticas. Trata-se de um campo fértil para discutir formação a partir do território, da experiência¹ e da escuta. Além disso, o PPGCEL possibilita pensar a educação como prática de cuidado, convivência e coabitação, fundamentais para refletir sobre modos de viver junto em contextos marcados pela diversidade e pelas diferenças.

Ao longo da trajetória acadêmica, especialmente a partir da formação em Letras Vernáculas - na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tornou-se cada vez mais evidente que a literatura não habita apenas os livros ou os currículos, mas também os encontros, os territórios e as práticas culturais que produzem sentidos coletivos. Essa compreensão foi se consolidando à medida que experiências formativas em espaços não escolares passaram a ocupar um lugar central no modo de pensar a educação e a constituição de processos formativos situados. A aproximação com eventos literários locais, em particular com a Feira Literária de Mucugê, revelou-se como uma experiência¹ que escapava às categorias habituais de análise.

Não se tratava apenas de um evento cultural, tampouco de uma ação pedagógica convencional, mas de um espaço no qual vozes, memórias e narrativas

¹ Segundo Larrosa (2002), a experiência pessoal é aquilo que acontece ao sujeito e o transforma, produzindo sentido a partir do vivido e refletido. Na educação, a experiência se constitui quando o acontecimento é elaborado, interpretado e incorporado à subjetividade do indivíduo. Assim, aprender implica tempo, escuta e abertura para que o saber atravesse a vida.

se cruzam, produzindo efeitos formativos difíceis de mensurar, embora profundamente perceptíveis. Essa constatação exigiu um deslocamento do olhar, levando à necessidade de compreender tais eventos como territórios de produção de conhecimento.

Foi a partir dessa inquietação que emergiu o desejo de investigar o que acontece quando professores transitam por esses espaços e retornam à sala de aula atravessados por outras leituras, outras escutas e outras formas de perceber a literatura e o ensino. A pesquisa, portanto, não se orienta pela busca de respostas definitivas, mas pela tentativa de compreender processos, deslocamentos e ressignificações que se manifestam no interior da prática docente quando esta entra em contato com experiências culturais situadas.

À vista disso, as escolhas teóricas que sustentam este trabalho articulam-se com perspectivas que questionam a naturalização de modelos únicos de produção do conhecimento e de formação. A presente dissertação dialoga com diferentes campos teóricos que se entrecruzam na discussão sobre linguagem, literatura, educação e decolonialidade. No campo dos estudos da linguagem e do discurso, apoia-se nas contribuições de Bakhtin (2012), Bakhtin e Medvedev (1978), Brait (1997) e Geraldi (2010), que compreendem a linguagem como prática social e historicamente posicionada. As reflexões sobre letramento e letramento literário fundamentam-se em Cosson (2006, 2014), Kleiman (1995) e Soares (2011, 2017), articuladas às discussões sobre literatura como direito e experiência formativa em Candido (2011) e Rama (1985). No campo da educação e da formação docente, o estudo dialoga com Freire (1996, 2019, 2021), Tardif (2014), Costa (2022) e Santos (2018), compreendendo a prática educativa como espaço de autonomia, saberes plurais e compromisso ético-político. As discussões sobre identidade, cultura e crítica às epistemologias hegemônicas são ancoradas em Hall (2014), Rajagopalan (2003), Simas (2018) e hooks (2013). Por fim, a perspectiva decolonial que atravessa este trabalho fundamenta-se nas contribuições de Quijano (2005), Lander (2005), Mignolo (2005, 2008), Santos (2010), Walsh (2017), Pereira (2020) e Rufino (2019, 2021, 2023), além de documentos institucionais que discutem feiras literárias como espaços de formação e engajamento social (Bahia, 2025).

As reflexões apresentadas por esses autores tensionam as relações entre poder, conhecimento e produção de narrativas, ampliando a compreensão sobre

como determinados discursos se legitimam enquanto outros são marginalizados. Assim, o trabalho busca construir um campo teórico que reconhece o fazer do professor como processo atravessado por disputas simbólicas, culturais e políticas, atento às experiências, territórios e práticas que extrapolam os espaços institucionais tradicionais.

Ao mobilizar reflexões sobre identidade, territorialidade, diversidade cultural e perspectivas decoloniais, a pesquisa propõe um exercício contínuo de problematização, no qual a educação é pensada a partir de suas contradições, silêncios e possibilidades. Trata-se menos de uma ruptura abrupta e mais de um movimento constante de revisão crítica e escuta atenta.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa constitui-se como um percurso investigativo que articula estudo bibliográfico, mapeamento de produções acadêmicas e reflexão crítica a partir da experiência da pesquisadora na condição de sujeito implicado no campo escolhido para investigação. Trata-se, portanto, de uma abordagem qualitativa, conforme delineada por Flick (2004, 2009), ao compreender a pesquisa como um processo interpretativo que valoriza os significados, as experiências e os contextos sociais nos quais os fenômenos se produzem.

A pesquisa caracteriza-se, especificamente, como uma revisão bibliográfica de abordagem etnográfica, adotada não apenas como procedimento metodológico, mas também como campo empírico de análise. Segundo Flick, a etnografia:

(...) visa menos à compreensão dos eventos ou processos a partir de relatos sobre esses eventos (por exemplo, em uma entrevista), mas sim uma compreensão dos processos sociais de produção desses eventos a partir de uma perspectiva interna ao processo, por meio da participação durante seu desenvolvimento (Flick, 2009, p.31).

O mapeamento apresentado a seguir, na introdução, evidenciou a inexistência de estudos que discutam a formação de professores do Ensino Fundamental a partir das feiras literárias, considerando uma abordagem decolonial². Diante dessa lacuna, optou-se por aprofundar a investigação nesse tema, buscando compreender de que modo a relação entre teoria e prática tem sido discutida no âmbito da formação continuada de professores, com foco na decolonialidade, tomando como referência a

² O uso de “Decolonial” a partir de Mignolo (2008) é assumir a FLIGÊ como espaço de produção de outros modos de conhecer, ler e ensinar, operando contra a colonialidade do saber e ampliando o letramento literário como prática política, ética e culturalmente situada.

experiência da Feira Literária de Mucugê (FLIGÊ).

Essa matriz teórica permite analisar como prática situada, atravessada por dimensões culturais, educativas e políticas, reconhecendo a complexidade do campo investigado e a inseparabilidade entre pesquisadora, objeto e contexto.

Esses atravessamentos não comprometem o rigor científico; ao contrário, evidenciam que toda produção de conhecimento é atravessada, sim, por escolhas, posições e contextos. Reconhecer essa condição foi fundamental para sustentar uma escrita responsável, consciente de seus limites e de sua inserção em contextos específicos.

Este trabalho não ambiciona encerrar debates nem oferecer modelos prontos. Inscreve-se, antes, no campo da língua e literatura como uma tentativa de ampliar o olhar sobre os espaços onde a educação acontece, reconhecendo eventos literários como instâncias legítimas de aprendizagem, reflexão e produção simbólica. Pois, pensar a formação de professores a partir desses espaços é também afirmar que o conhecimento não se produz apenas nos centros consagrados, mas emerge dos territórios, dos encontros e das experiências compartilhadas. Como argumenta hooks:

Quando nossa experiência vivida é teorizada criticamente, ela pode se tornar um lugar de aprendizado. A teoria não é apenas um conjunto de ideias abstratas; ela nasce do esforço de compreender o mundo a partir de nossas próprias experiências, conectando conhecimento e prática de modo transformador (hooks, 2013, p. 97).

Essa perspectiva evidencia que os processos formativos podem se constituir também a partir de experiências concretas, nas quais o diálogo entre sujeitos, territórios e dinâmicas culturais amplia as possibilidades de produção de conhecimento e de transformação pedagógica.

A apresentação desta dissertação é reconhecer o percurso investigativo como processo formativo e reflexivo, bem como reafirmar o compromisso com uma educação sensível às realidades culturais locais e às múltiplas formas de narrar o mundo. Trata-se de um trabalho que, embora aqui apresentado em sua forma final, não se encerra em si mesmo, por compreender o conhecimento como movimento, travessia e construção contínua. Nesse sentido, a investigação permanece aberta ao diálogo, às perguntas que dela emergem e aos caminhos que seguem se desdobrando para além destas páginas, em consonância com uma orientação

formativa, ética e decolonial do fazer científico.

A organização do estudo articula fundamentos teóricos, discussão conceitual e análise de práticas situadas, tomando como eixo a relação entre letramento literário, formação docente e experiências culturais vinculadas à Feira Literária de Mucugê (FLIGÊ). Ao longo do texto, são mobilizadas reflexões sobre literatura como direito, identidade e territorialidade, bem como a compreensão de eventos literários como espaços formativos e dispositivos pedagógicos.

As seções que compõem esta dissertação desenvolvem, de forma integrada, o percurso analítico da pesquisa, contemplando desde a discussão conceitual até a análise das práticas pedagógicas e suas implicações para a formação de professores, culminando nas considerações finais, referências e anexos que ampliam e documentam o trabalho realizado.

INTRODUÇÃO

“Onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta.”

Bárbara Carine Pinheiro (2023, p. 20)

Durante minha trajetória acadêmica na universidade, tive a oportunidade de participar de uma Feira Literária, entendida aqui como um espaço de promoção da leitura, circulação de saberes e integração entre diferentes expressões culturais. Fui convidada a atuar como monitora, auxiliando nas atividades realizadas ao longo do evento na cidade de Mucugê-BA. Este percurso, somado às vivências e aos meus deslocamentos formativos, atravessam o objeto da pesquisa, tornando impossível uma separação rígida entre pesquisadora e campo. Por essa razão, optei por escrever esta dissertação em primeira pessoa porque me reconheço também como parte do fenômeno investigado, assim, falar em primeira pessoa não é apenas uma escolha estilística, mas uma postura ética e epistemológica que reconhece minha implicação no processo investigativo como observadora e a relevância das experiências que me constituem como sujeito e como pesquisadora.

A Feira Literária de Mucugê (FLIGÊ) ocorre em Mucugê-BA, cidade surgida no início do século XIX. Anteriormente ocupada por fazendeiros e, a partir de 1844, impulsionada pela descoberta de diamantes, atraindo migrantes, comerciantes, escravizados e estrangeiros, formando o embrião da atual cidade. Elevada a vila em 1847 e a cidade em 1890, a economia local transitou da mineração para agricultura, pecuária e cultivo de sempre-vivas. A população passou por flutuações significativas, com crescimento recente impulsionado pelo turismo e pela agricultura mecanizada (Mucugê, 2026).

À luz dessas informações, a FLIGÊ surge como território cultural e formativo, articulando escola, comunidade e produção literária. A feira funciona como prática social de leitura, aproximando professores e alunos de obras consagradas, produções contemporâneas e narrativas locais. Ao participar de uma feira literária, docentes ampliam repertórios, revisitam trajetórias leitoras e incorporam obras à prática pedagógica. O evento contribui para práticas docentes mais críticas e

contextualizadas, sensibilizando para dimensões culturais, identitárias e territoriais. Assim, a FLIGÊ consolida-se como espaço educativo que extrapola os limites formais da escola, fortalecendo o letramento literário. O impacto da feira evidencia a importância da cultura local para a formação continuada de professores e para a valorização da diversidade artística e literária.

Nesse contexto, a participação no evento proporcionou uma experiência formativa significativa. Organizada a partir de oficinas, mesas de conversa, apresentações artísticas, shows e desfiles culturais pelas ruas da cidade, a FLIGÊ foi se moldando e hoje está consolidada no circuito das feiras literárias que acontecem no circuito literário da Bahia, sendo fomentado pelo governo do estado por meio do Programa Bahia Literária (Bahia, 2024), edital que prevê a disposição de recursos para a realização de 3 eventos literários por núcleo territorial de educação, somando 81 eventos que têm como horizonte o incentivo da prática leitora e valorização da cultura local.

Com o olhar de estudante do curso de Letras Vernáculas, na UESB, fiquei vislumbrada ao perceber como as pessoas da cidade de Mucugê estavam mobilizadas para garantir o bom andamento das atividades, assumindo coletivamente a feira como um espaço de encontro, aprendizagem e pertencimento. Essa mobilização evidenciava que o evento extrapolava a dimensão institucional, constituindo-se como uma ação formativa construída no diálogo entre comunidade, escola e território, onde a literatura se afirma como prática viva, compartilhada e socialmente situada.

Era perceptível o envolvimento das escolas e o empenho das professoras e professores que, junto aos alunos, apresentaram trabalhos desenvolvidos a partir da temática proposta pela segunda edição da feira, em agosto de 2017, com o título: *Somos paisagens dos sertões em rotas de composições*. Desde então, em cada nova edição, sigo maravilhada com os desdobramentos que um evento literário pode gerar para a comunidade, independentemente do lugar onde aconteça.

O amadurecimento do meu olhar como estudante-pesquisadora fez surgir a percepção de que, se há um envolvimento tão direto dos professores com o “fazer” do evento, é possível que também ocorra um deslocamento dos saberes produzidos ali para a sala de aula. Minha motivação para investigar o letramento literário e a formação continuada de professores nasce também da consciência crescente sobre a necessidade de repensar as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva

decolonial, capaz de reconhecer as experiências territoriais e as múltiplas formas de produção do conhecimento.

A fim de confirmar a presença de um movimento decolonial na FLIGÊ, é importante partirmos da reflexão da autora e educadora Bárbara Carine apresentada na epígrafe desta seção: “Onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta.” Pinheiro (2023, p. 20). A passagem configura a relação entre representação, pertencimento e construção de projetos de vida. No campo da literatura e da formação leitora, a visibilidade de diferentes sujeitos e experiências sociais nos repertórios literários amplia as possibilidades de identificação dos leitores com as narrativas que circulam nos espaços educativos e culturais.

À vista disso, iniciativas que promovem a circulação de obras produzidas por autores de diferentes territórios e matrizes culturais contribuem para ampliar os horizontes de leitura e para tensionar a centralidade de repertórios historicamente consolidados. A análise da programação da Feira Literária de Mucugê permite observar a presença de autores e autoras cuja produção literária dialoga com questões sociais, territoriais e culturais relevantes para uma leitura crítica da literatura brasileira.

Entre os autores homenageados nas diferentes edições da feira, destaca-se Afrânio Peixoto, cuja obra foi celebrada na primeira edição da FLIGÊ, em 2016, recuperando narrativas relacionadas ao sertão e à região da Chapada Diamantina. Na edição seguinte, em 2017, a homenagem foi dedicada a Euclides da Cunha, cuja produção literária e ensaística problematizou as dinâmicas sociais e históricas do interior do país. Em 2018, a feira homenageou Conceição Evaristo, cuja obra se destaca pela elaboração do conceito de *escrevivência*, que articula memória, experiência social e narrativa literária. Como afirma a autora, “a nossa *escrevivência* não pode ser lida como histórias para ninar os da casa-grande; ela incomoda, provoca e convoca” (Evaristo, 2017, p. 114). Em 2019, a homenagem foi dedicada a Castro Alves, reconhecido pela poesia marcada pela denúncia da escravidão e pela defesa de ideais abolicionistas, enquanto a edição de 2023 celebrou o poeta e compositor José Carlos Capinam, cuja trajetória articula literatura, música e reflexão social.

Na edição de 2024, a homenagem foi dedicada ao escritor Itamar Vieira Júnior, autor do romance *Torto Arado*, obra que aborda experiências de comunidades rurais e quilombolas no interior da Bahia. Além dos autores homenageados, a programação

da feira inclui a participação de escritores contemporâneos convidados, entre os quais se destacam Jarid Arraes, cuja produção literária aborda questões de gênero, raça e memória cultural; Mailson Furtado, cuja poesia dialoga com experiências do interior nordestino; Aleilton Fonseca, cuja obra explora dimensões culturais e identitárias da Bahia; e Noemi Jaffe, cujos textos abordam memória, testemunho e experiências históricas. A presença desses autores na programação da feira permite observar a circulação de diferentes perspectivas literárias, reunindo produções vinculadas a distintos territórios, experiências sociais e tradições culturais.

Nessa direção, minha atuação profissional no âmbito da educação pública baiana tem contribuído para ampliar o olhar sobre os desafios enfrentados pelas escolas e pelos professores no processo de recomposição das aprendizagens. Ao acompanhar práticas formativas e pedagógicas diversas na rede pública de ensino do estado da Bahia, tornou-se evidente que muitas iniciativas, embora necessárias, tendem a privilegiar abordagens normativas e homogêneas, nem sempre sensíveis aos contextos culturais, às trajetórias dos sujeitos e aos repertórios simbólicos que atravessam o cotidiano escolar. Essa constatação reforça a compreensão de que os processos formativos demandam mais do que estratégias técnicas de recuperação de conteúdos, exigindo, antes, espaços de escuta, de produção de sentidos e de valorização das experiências locais.

Desse modo, foi possível compreender que os processos educativos se constroem também fora dos espaços formais da escola, em diálogo com a cultura, a memória e as práticas coletivas, o que impulsiona esta investigação.

Em outros momentos da minha formação como professora de língua portuguesa e suas diversas literaturas e experiência nas disciplinas de estágio, percebi que o ensino de literatura, muitas vezes, está atrelado a modelos eurocentrados (Mignolo, 2008), que pouco dialogam com experiências culturais, territoriais e históricas dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Freire, 2019). Esse incômodo inicial transformou-se em desejo de compreender como outras abordagens podem ressignificar o lugar da literatura na escola, ampliando o acesso, a participação e a representatividade. Logo, a Feira Literária de Mucugê tornou-se uma referência significativa para minha trajetória acadêmica.

O evento me ofereceu a oportunidade de observar, na prática, como iniciativas culturais podem contribuir para a construção de um letramento literário mais crítico,

inclusivo e comprometido com a diversidade. A partir desse contato, passei a reconhecer que pensar a literatura e sua mediação exige considerar as dimensões históricas e sociopolíticas que moldam as relações de leitura e escrita no Brasil.

Como já fora dito, foi desse conjunto de inquietações, vivências e desejos de aprofundamento teórico que surgiu minha decisão de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL-UESB). O evento me ofereceu a oportunidade de observar, na prática, como iniciativas culturais permitem aos professores promover mudanças significativas em suas práticas pedagógicas. Vejo o programa como um espaço fértil para aprofundar reflexões sobre formação continuada de professores e para investigar como práticas literárias podem ser desenvolvidas à luz de perspectivas decoloniais, ampliando o diálogo entre escola, comunidade e território.

Os estudos desenvolvidos ao longo do processo de construção desta pesquisa, especialmente aqueles relacionados ao levantamento bibliográfico, em diálogo com o referencial teórico da decolonialidade e à análise das práticas literárias discutidas neste trabalho, me permitiram articular teoria e prática, produzindo contribuições que dialogam com a realidade educacional e com os desafios que atravessam o ensino de literatura hoje, ampliando minha capacidade de propor práticas pedagógicas inovadoras, sensíveis às diversidades culturais e comprometidas com a formação continuada de professores.

Assim, meu interesse de pesquisa é movido pela busca de compreender e propor caminhos que fortaleçam o letramento literário na escola, valorizando múltiplas vozes e experiências. Como estudante pesquisadora, vejo nessa investigação uma forma de reafirmar a potência transformadora da literatura, contribuindo para a construção de uma educação crítica, inclusiva e comprometida com a formação de leitores e professores, articulando teoria e prática sob uma perspectiva decolonial e sensível às diversidades culturais:

A opção decolonial significa aprender a desaprender para reaprender, de modo a tornar visíveis conhecimentos e histórias que foram silenciados pela lógica da modernidade/colonialidade. Trata-se de deslocar o monopólio epistemológico que definiu quais saberes poderiam ser reconhecidos como universais e quais deveriam permanecer marginalizados (Mignolo, 2008, p. 290).

Dessa forma, surge a questão: *Como a Feira Literária de Mucugê contribui para*

a formação continuada de professores do ensino fundamental a partir de uma perspectiva decolonial de letramento literário? De tal modo, o objetivo geral desta pesquisa não poderia ser outro senão evidenciar a importância da Feira Literária de Mucugê para professores de língua portuguesa, buscando compreender, à luz de uma abordagem decolonial (Mignolo, 2008), de que modo a participação nesse evento contribui para a ampliação de seus repertórios didático-metodológicos. Caracteriza-se, assim, como uma atividade voltada à compreensão social dos preconceitos e à desmistificação dos valores hegemônicos que permeiam a cultura e a literatura.

Rajagopalan (2003) afirma que a linguagem não é neutra, nem puramente técnica, mas prática social, política e ideológica, atravessada por relações de poder. Ou seja: “a linguagem está longe de ser um instrumento neutro de comunicação. Ela é atravessada por valores, ideologias e relações de poder, participando ativamente da constituição das identidades sociais” (Rajagopalan, 2003, p. 33).

Assim, ao participar da FLIGÊ, o professor é convidado a questionar quais línguas, literaturas, autores e narrativas são legitimados e quais historicamente foram silenciados, movimento central ao letramento literário decolonial. A partir dessa lente, a feira apresenta possibilidades para ampliação do repertório didático-metodológico ao tensionar o modelo hegemônico de ensino de língua e literatura, abrindo espaço para vozes locais, saberes ancestrais e produções marginalizadas. Em diálogo com Walter Mignolo (2005) e Kanavillil Rajagopalan (2003), a Feira Literária de Mucugê pode ser compreendida como prática de desobediência epistêmica ao deslocar o eixo de legitimação do conhecimento literário. Esse movimento torna-se perceptível quando o evento reposiciona o sertão e a Chapada Diamantina como lugares de produção e circulação de narrativas, além de incorporar manifestações da oralidade, performances culturais e expressões artísticas que ampliam o entendimento do que pode ser reconhecido como texto e prática de leitura.

Tal dinâmica aproxima-se também da noção de justiça cognitiva, proposta por Boaventura de Sousa Santos, ao reconhecer a coexistência de diferentes formas de conhecimento no campo educativo. Conforme afirma o autor: “a justiça cognitiva global implica o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos que coexistem no mundo e da necessidade de estabelecer diálogos entre eles” (Santos, 2007, p. 63).

Nesse viés, a feira favorece o diálogo entre saberes acadêmicos, experiências docentes e tradições locais, ampliando as referências mobilizadas no ensino de

literatura e contribuindo para práticas de letramento literário sensíveis à diversidade de contextos culturais.

Numa entrevista concedida a Lima (2014), Rajagopalan reforça o papel ético do professor de línguas como mediador de conflitos simbólicos e agente de transformação social. Ainda que esse compromisso ético e político seja frequentemente apresentado como parte constitutiva da profissão docente, as condições históricas de formação e atuação escolar nem sempre permitem sua plena realização. Em muitos contextos, o professor acaba sendo conduzido a uma prática pedagógica orientada por currículos e prescrições didáticas que pouco dialogam com os contextos culturais e linguísticos dos estudantes.

É partindo dessa vertente que poderia ser entendida a participação dos professores nas feiras, compreendidas como espaços potenciais de produção de sentidos, negociação identitária e ampliação das práticas sociais de leitura.

Consequentemente, a feira contribui impactando diretamente os participantes ao favorecer uma compreensão crítica dos preconceitos linguísticos e culturais, podendo promover a desnaturalização de valores hegemônicos e o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação mais plural, equitativa e socialmente inscrita. Nesse movimento, o docente é convidado a rever sua própria posição no processo educativo, reconhecendo-se como sujeito implicado nas escolhas pedagógicas que realiza. Tal processo pode produzir um estranhamento em relação a práticas naturalizadas no cotidiano escolar, abrindo espaço para a revisão de concepções de ensino que reproduzem hierarquias linguísticas historicamente estabelecidas. Assim, definimos os seguintes objetivos específicos: I) Refletir sobre as práticas pedagógicas e processos de formação em letramento literário a partir de perspectivas decoloniais, articulando identidade, territorialidade e diversidade cultural na mediação da leitura literária; II) Apresentar a FLIGÊ como território cultural e formativo, reconhecendo-a como prática social de leitura que articula dimensões identitárias, culturais e territoriais, e evidenciando sua relevância na formação de professores; III) Analisar projetos pedagógicos vinculados à FLIGÊ como materialidades formativas, a fim de compreender os modos de apropriação do evento no ensino de Língua Portuguesa, considerando suas implicações teórico-metodológicas, a mobilização da literatura e os desdobramentos para uma abordagem decolonial.

Dessa forma, o objetivo geral desdobra-se em objetivos específicos que permitem uma análise detalhada do fenômeno investigado: primeiro, identificando como a FLIGÊ se configura enquanto espaço de formação e prática social de leitura; em seguida, refletindo sobre as percepções dos professores participantes e as reverberações dessas experiências em suas práticas pedagógicas; e, por fim, analisando como os projetos pedagógicos vinculados à FLIGÊ mobilizam autores afro-brasileiros, indígenas e regionais na constituição do repertório didático, compreendendo esses movimentos como materialidades formativas que evidenciam, a incorporação de perspectivas decoloniais no ensino de Língua Portuguesa, bem como seus desdobramentos teórico-metodológicos.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, conforme Flick (2004, 2009), compreendida como um processo interpretativo que privilegia os significados, as experiências e os contextos sociais nos quais os fenômenos são produzidos. A investigação também se orienta por um enfoque etnográfico de caráter interpretativo, na medida em que toma registros, narrativas e produções bibliográficas como campos de análise, buscando compreender os sentidos sociais que esses materiais produzem e mobilizam.

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc., tornam-se dados em si mesmos, construindo parte de interpretação e são, portanto, documentados em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (Flick, 2009, p.25).

Sob essa ótica, o enfoque etnográfico não se limita à descrição dos acontecimentos, mas investiga como e por que tais práticas, discursos e experiências adquirem significado para os sujeitos que as vivenciam. Caracteriza-se, também, como uma revisão bibliográfica, adotada não apenas como procedimento metodológico, mas também como campo empírico de análise. Ao compreender os fenômenos em profundidade, a partir das leituras, narrativas e contextos sociais, sem recorrer a dados numéricos ou generalizações estatísticas, valoriza-se o significado e

a complexidade das práticas de letramento literário e formação docente.

Além disso, a investigação se organiza de maneira teórico-prática, dialogando com autores que tratam de letramento literário, identidade e diversidade cultural e feiras literárias como práticas sociais e territoriais. A pesquisa também se ancora em perspectivas decoloniais, a partir desses espaços, é possível afirmar a possibilidade de outras epistemologias, fundadas na pluralidade de saberes, na oralidade, na memória e na experiência coletiva, em diálogo com uma outra percepção da educação: “Educar é lançar flechas no tempo, é produzir encontros que não se encerram no instante, mas reverberam como experiência” (Rufino, 2019a, p. 41).

Essas abordagens reforçam a necessidade de analisar o letramento literário e a formação continuada de professores a partir de uma ótica crítica, inclusiva e sensível às diversidades culturais e sociais presentes na escola e na comunidade.

Ressalta-se que o campo de análise escolhido permite captar experiências, refletir sobre identidades docentes e construir conhecimento contextualizado, articulando teoria, prática e narrativa. Logo, essa abordagem possibilita compreender as dinâmicas da Feira Literária de Mucugê a partir da circulação dos saberes dentro e fora da escola.

A pesquisa contribui para o avanço do conhecimento no campo do ensino de língua portuguesa, mostrando como variadas vivências extraescolares podem articular teoria e prática diversificada, oferecendo subsídios para políticas educacionais mais inclusivas, equitativas e sensíveis à diversidade.

Os procedimentos de análise bibliográfica compreendem três fases: a) mapeamento das produções temáticas; b) análise do conteúdo e fichamento; c) síntese e análise interpretativa

O percurso de análise bibliográfica, a partir da revisão da literatura, compreende três fases e permite tanto mapear o tema em questão quanto enfatizar a relevância desta pesquisa diante das lacunas existentes. A primeira fase, o mapeamento das produções temáticas, identifica conteúdos e referências centrais sobre letramento literário, formação docente e práticas decoloniais. Em seguida, a análise de conteúdo e fichamento aprofunda a compreensão das contribuições teóricas existentes, destacando limitações e oportunidades de investigação. Por fim, a síntese e análise interpretativa integra e interpreta criticamente os dados coletados,

oferecendo um panorama do estado da arte e subsidiando reflexões sobre práticas pedagógicas e a feira literária como espaço de aprendizagem e formação continuada.

a. Mapeamento das produções temáticas

Os textos mapeados, selecionados de maneira temática relacionada à pesquisa, a partir de bancos de teses e dissertações, foram analisados em diálogo com minha experiência como estudante-pesquisadora e participante da FLIGÊ, permitindo construir o pano de fundo necessário para interpretar a feira não apenas como evento, mas como espaço de circulação literária, resistência e reafirmação de saberes ancestrais. Com vistas a sistematizar esse levantamento, apresento, a seguir, uma síntese dos textos mapeados (Quadro 1), explicitando autoria, ano, instituição de origem, palavras-chave e principais contribuições, de modo a tornar visível o percurso de seleção e organização do *corpus* teórico analisado.

Quadro 1 – Síntese do material selecionado

Autor/ Ano	Tipo	Instituição	Palavras-chave	Contribuições	Lacunas
Santos (2018)	Dissertação	UFBA	Formação docente; letramento literário	Discute o letramento literário na formação inicial e continuada de professores	Não aborda eventos literários como espaços formativos
Almeida (2019)	Tese	UFMG	Feira literária; práticas de leitura	Analisa feiras literárias escolares	Não discute formação docente nem perspectiva decolonial
Pereira (2020)	Tese	USP	Educação decolonial; currículo	Reflete sobre práticas pedagógicas decoloniais no currículo	Não relaciona a eventos culturais ou literários
Oliveira (2021)	Dissertação	UFRB	Identidade cultural; educação	Aborda identidade e diversidade cultural na escola	Não articula com formação docente nem eventos literários
Costa (2022)	Dissertação	UNEB	Formação continuada; práticas pedagógicas	Analisa processos de formação continuada de professores	Não considera espaços culturais não escolares

Fonte: De autoria própria a partir de dados da pesquisa

b. Análise do conteúdo e fichamento

O levantamento das produções acadêmicas que dialogam com os eixos desta pesquisa constitui um movimento de aproximação crítica com o campo investigativo, permitindo identificar convergências teóricas, escolhas metodológicas e limites recorrentes nas abordagens sobre letramento literário, formação docente e educação decolonial. Ao observar como diferentes estudos tratam essas temáticas, torna-se possível compreender os contornos do debate contemporâneo e situar esta dissertação como uma proposta que articula tais dimensões a partir de um recorte específico: a Feira Literária de Mucugê enquanto espaço de formação continuada de professores e de produção de sentidos no campo da educação e da literatura.

Santos (2018) apresenta uma contribuição relevante ao discutir o letramento literário no âmbito da formação inicial e continuada de professores, compreendendo a leitura literária como prática social e cultural. A autora destaca o papel do docente como mediador de sentidos e reconhece a literatura como elemento fundamental para a ampliação do repertório crítico e simbólico. Todavia, o trabalho mantém seu foco nos espaços escolares e institucionais de formação, não contemplando eventos literários ou práticas culturais ampliadas como instâncias formativas, o que aponta para limites quando se pensa para além da escola.

De modo complementar, Almeida (2019) analisa as feiras literárias como estratégias de incentivo à leitura, enfatizando seus impactos nas práticas leitoras dos estudantes. A pesquisa reconhece o potencial desses eventos para aproximar sujeitos do universo do livro e da literatura, mas concentra-se prioritariamente no público discente. A formação do professor, bem como os possíveis deslocamentos pedagógicos decorrentes de sua participação nesses espaços, não constitui foco central da análise, tampouco há diálogo com perspectivas decoloniais. Tal delimitação evidencia a necessidade de ampliar o olhar para o papel formativo das feiras literárias no percurso profissional docente.

Em seus estudos acerca da temática, Pereira (2020) aprofunda o debate sobre educação decolonial e currículo, ao problematizar a permanência de epistemologias eurocentradas nas práticas educativas. A autora defende a valorização de saberes plurais e historicamente subalternizados como fundamento para uma educação crítica e emancipatória. Embora ofereça um robusto aporte teórico para pensar a

decolonialidade na educação, o estudo não estabelece relações com eventos culturais ou literários, nem aborda a formação continuada de professores em contextos não formais, o que abre espaço para articulações como as propostas nesta dissertação.

No que concerne à discussão sobre as relações entre identidade cultural e educação, Oliveira (2021) compreende a escola como espaço de disputas simbólicas e de produção de sentidos. A pesquisa contribui ao destacar a importância do reconhecimento dos territórios, das culturas locais e das experiências dos sujeitos no processo educativo. No entanto, não articula essas reflexões à formação docente nem às práticas de letramento literário, tampouco considera eventos literários como dispositivos pedagógicos ou formativos, o que limita sua aproximação com o foco desta investigação.

Por fim, Costa (2022) analisa os processos de formação continuada de professores e suas implicações nas práticas pedagógicas, reconhecendo a formação como percurso permanente, atravessado pelas experiências profissionais e institucionais. Embora o estudo valorize o caráter processual da formação, não se restringe aos espaços formais e institucionalizados, deixando de considerar ambientes culturais não escolares como potenciais espaços de aprendizagem, reflexão e reinvenção da prática pedagógica.

Assim, é possível concluir que as produções analisadas - teses e dissertações mapeadas e dispostas no Quadro 1- revelam avanços significativos nas discussões sobre letramento literário, formação docente, identidade cultural e educação decolonial. Entretanto, evidenciam também uma lacuna recorrente: a pouca atenção dedicada aos eventos literários enquanto espaços formativos para professores, especialmente situados. É nesse intervalo que se insere a presente pesquisa, ao propor a Feira Literária de Mucugê como um espaço legítimo de formação continuada, no qual literatura, território, cultura e educação se entrelaçam, possibilitando deslocamentos epistemológicos e pedagógicos no ensino de literatura.

c. Síntese e análise interpretativa

Pensar o letramento literário na formação continuada de professores, exige deslocar o olhar para além dos espaços tradicionais de produção do conhecimento pedagógico. A literatura acadêmica analisada evidencia que os processos formativos

docentes não se constituem apenas nos limites da escola ou dos cursos formais, mas se constroem também em experiências culturais, encontros coletivos e práticas simbólicas que atravessam os sujeitos em seus territórios de atuação. A partir disso, o mapeamento realizado permite compreender como diferentes campos de investigação dialogam parcialmente com o objeto desta pesquisa, ao mesmo tempo em que revelam lacunas que justificam e fortalecem sua proposição.

As produções que abordam o letramento literário na formação docente destacam, de modo recorrente, a importância da mediação pedagógica e da literatura como prática social. Esses estudos contribuem para consolidar a compreensão de que a leitura literária ultrapassa a dimensão formal do ensino de língua portuguesa, envolvendo processos de significação, construção de sentidos e formação crítica. Todavia, observa-se que tais investigações tendem a concentrar-se no espaço escolar formal, o que limita a análise das experiências formativas que emergem em contextos culturais ampliados. Essa centralização acaba por reduzir a potência da literatura como prática viva e atravessada por múltiplas vozes.

Em outra direção, os trabalhos dedicados às feiras literárias e eventos culturais reconhecem esses espaços como ambientes privilegiados de circulação da leitura, valorização da cultura local e democratização do acesso ao livro. Ainda que tais estudos ilustrem o impacto positivo desses eventos na formação de leitores, nota-se que a figura do professor aparece, muitas vezes, de forma secundária, sem que se explorem os efeitos dessas experiências em suas práticas pedagógicas e trajetórias formativas. A feira literária surge, assim, mais como estratégia de incentivo à leitura do que como espaço formativo em si.

Destarte, as pesquisas, ancoradas na educação decolonial e citadas nesta pesquisa, oferecem um aporte crítico fundamental ao denunciar a permanência da colonialidade do saber nos currículos, nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas. Ao defender a valorização de epistemologias outras, esses estudos apontam a urgência de uma educação comprometida com a diversidade cultural, a justiça social e o reconhecimento dos saberes historicamente subalternizados. Entretanto, mesmo com essa densidade teórica, grande parte das produções permanece no plano macroestrutural, sem estabelecer conexões diretas com experiências concretas de formação continuada mediadas pela literatura e por eventos culturais regionais.

É neste entrecruzamento entre o letramento literário, a formação dos professores, que se insere esta pesquisa. Ao tomar a Feira Literária de Mucugê como objeto de investigação, este estudo propõe compreender a feira como território educativo, no qual literatura, cultura e formação se articulam de maneira sensível. Esse olhar aproxima-se da compreensão freiriana de educação como prática dialógica (Freire, 2019), na qual o conhecimento se constrói na relação com o outro e com o mundo vivido, e dialoga com a interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009), ao reconhecer o valor pedagógico dos saberes que emergem dos contextos locais.

Além disso, ao considerar a feira literária como espaço de encontro, escuta e circulação de múltiplas narrativas, a pesquisa alinha-se às reflexões de Rufino e Simas (2019, 2018), que compreendem os processos educativos como práticas que se dão nas encruzilhadas da cultura, da memória e da experiência coletiva. Nessa chave, a formação continuada de professores deixa de ser entendida apenas como atualização técnica e passa a ser concebida como processo ético, estético e político, no qual o docente se forma ao se deixar atravessar por outras vozes, histórias e modos de narrar o mundo.

Dessa forma, a síntese interpretativa das produções analisadas evidencia que, embora existam avanços significativos nos campos investigados, persiste a necessidade de pesquisas que articulem, de maneira integrada, literatura, formação docente e decolonialidade a partir de espaços culturais não escolares. A Feira Literária de Mucugê, compreendida como ambiente formativo, apresenta-se, portanto, como um *locus* potente para pensar a educação para além dos muros institucionais, contribuindo para a ampliação do repertório crítico dos professores e para a construção de práticas pedagógicas mais comprometidas com a pluralidade epistemológica e cultural.

Ao assumir esse enfoque, esta dissertação não apenas dialoga com as produções existentes, mas propõe um deslocamento analítico de formação de professores, como processo vivo e atravessado por experiências culturais significativas. Tal compreensão reforça a centralidade das feiras literárias como espaços de produção de sentidos, aprendizagem e resistência, fundamentais para a construção de uma educação sensível e socialmente comprometida.

Assim sendo, a dimensão exploratória decorre da necessidade de aproximação sistemática com um campo de investigação ainda pouco consolidado, buscando

ampliar a compreensão sobre como eventos literários locais podem ser compreendidos como espaços de atualização constante. Segundo hooks (2017), não usar formatos acadêmicos convencionais é uma decisão política motivada pelo desejo de incluir, de alcançar maior número de leitores e em diversas situações. Logo, o caráter investigativo manifesta-se no movimento analítico de confronto e articulação entre os referenciais teóricos mobilizados, possibilitando tensionar a hegemonia de modelos formativos ainda fortemente eurocentrados e evidenciar posicionamentos que valorizem saberes plurais e territorializados.

Em seguida, a pesquisa avança para o campo empírico, sustentada pelas participações durante a Feira Literária de Mucugê e revisões de literatura. O papel inicial de monitora, que me foi atribuído na primeira participação, possibilitou um olhar próximo sobre como a cidade, as escolas e os próprios professores se envolvem na construção da feira. A observação vai além da descrição, buscando captar movimentos, relações e perceber como discursos identitários e literários se materializam em oficinas, rodas de conversa, apresentações e na participação ativa da comunidade.

Diante disso, compreender a FLIGÊ como espaço formativo implica reconhecer seu potencial de produzir deslocamentos epistemológicos e afetivos nos sujeitos que dela participam, especialmente professores da educação básica. A fala de Célia Tupinambá, em harmonia com a epígrafe no início dessa seção, reafirma esse pensamento ao relatar para o Jornal da Chapada que:

É impressionante o quanto as pessoas não conhecem a história do próprio país, a história Tupinambá, não conhecem o pertencimento. Eu recebi essa missão de buscar o manto, de fazer esse levante e fiquei muito feliz, porque aqui, na Fligê do ano passado, a volta do manto foi acolhida e isso ajudou a ecoar essa voz (Encontro...,2023).

A apresentação de Célia (Figura 1) evidencia como eventos literários podem operar como lugares de restituição da memória, de afirmação identitária e de circulação de saberes historicamente silenciados.

Figura 1 - Encontro entre Itamar Vieira e Glicélia Tupinambá abrilhanta mais uma noite da FLIGÊ



Fonte: Jornal da Chapada (Encontro..., 2023).

Diante dessa experiência, coloca-se a seguinte questão: *como transpor essa vivência para o contexto da sala de aula?* Ao narrar a acolhida do Manto Tupinambá na FLIGÊ³ e o modo como esse gesto “ajudou a ecoar essa voz”, a indígena aponta para a feira como um território de encontro e escuta, no qual outras histórias, corpos e narrativas ganham centralidade. No contexto escolar, essa temática pode se materializar em práticas pedagógicas que valorizem saberes silenciados, como a leitura e discussão de narrativas indígenas e afro-brasileiras, rodas de conversa com mestres da cultura local, produção de narrativas orais pelos estudantes e atividades interdisciplinares que articulem literatura, memória e território. Esse enquadramento dialoga diretamente com Rufino e Simas (2018), quando defendem uma pedagogia das encruzilhadas, na qual educar é produzir encontros que desestabilizam certezas e ampliam modos de existir, saber e ensinar.

Para docentes do ensino fundamental, a participação na FLIGÊ pode representar, portanto, uma experiência formativa que ultrapassa a dimensão técnica do ensino de língua e literatura, possibilitando a incorporação de práticas pedagógicas

³ O Manto Tupinambá é uma peça sagrada do povo indígena Tupinambá, feita com penas vermelhas de guará. Durante a colonização, exemplares foram levados para a Europa. Em 2023, esse manto foi repatriado ao Brasil, marcando um importante gesto de reparação histórica. Na FLIGÊ, em Mucugê, o manto simboliza resistência, ancestralidade e memória indígena. Sua presença reforçou o debate sobre identidade, território e valorização dos povos originários

atravessadas pelo território, pela cultura local e por epistemologias de matrizes ancestrais - indígena e afro-brasileira. Assim, a feira literária se configura como um espaço diferenciado, na medida em que tenciona hierarquias do conhecimento e convida o professor a repensar suas ações em sala de aula a partir do pertencimento, da escuta e da pluralidade de vozes.

Posto isso, a metodologia se organiza por meio da triangulação entre os procedimentos de análise, os eixos da pesquisa: a fundamentação teórica como uma opção crítica que emerge das experiências pessoais, históricas e culturais marcadas pela colonialidade, especialmente nos contextos periféricos e subalternizados; as observações construídas a partir da vivência na FLIGÊ enquanto experiência prática e principal motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa, reforçando meu compromisso ético com a academia, e ratificando minha implicação desde o início como participante e observadora.

Essa articulação torna possível compreender o evento literário como espaço de formação continuada, de fortalecimento identitário e de construção coletiva de saberes que dialogam diretamente com a prática do ensino de Língua Portuguesa.

Por conseguinte, a escolha da FLIGÊ como foco desta pesquisa nasce da necessidade de olhar para além dos espaços formais de educação e reconhecer que, muitas vezes, são os encontros para além do muro da escola que renovam práticas, afetos e modos de ensinar literatura. Ainda há pouca atenção acadêmica voltada para entender como os professores se apropriam desses eventos e como experiências vividas em contextos comunitários, e não apenas acadêmicos, atravessam o cotidiano da sala de aula.

Ao olhar para uma feira literária que acontece no interior da Bahia, assumo também o compromisso de valorizar produções culturais que costumam ficar à margem das discussões sobre ensino de literatura. A FLIGÊ oferece um movimento próprio, marcado por territorialidade, memória e presença coletiva. Elementos que ajudam a compreender a formação docente para além de cursos, manuais ou prescrições curriculares. Assim sendo, a fim de direcionar a discussão proposta, serão mobilizados 3 capítulos, aqui apresentados resumidamente: O capítulo 1 “*Letramento literário, Identidade e Perspectivas Decoloniais*” dedica-se à fundamentação teórica da pesquisa, abordando o letramento literário como prática social e pedagógica, com ênfase no papel do professor e nos processos de formação docente implicados na

mediação da leitura literária. Na sequência, o capítulo analisa as categorias de identidade, territorialidade e diversidade cultural no contexto educacional, compreendendo-as como dimensões coconstitutivas das práticas de ensino. O debate tenciona modelos hegemônicos de produção e circulação do conhecimento, defendendo práticas educativas que reconheçam a pluralidade epistemológica e a valorização de saberes historicamente subalternizados (Quijano, 2005; Mignolo, 2008).

Em seguida, o capítulo 2 “*A Feira Literária de Mucugê (FLIGÊ) como Território Cultural e Formativo*” analisa a FLIGÊ como território cultural e formativo, compreendendo-a como espaço de produção simbólica e educativa. Aborda a origem, a trajetória e a consolidação da feira literária como espaço de formação de professores, destacando sua inserção no contexto local. Nesse enquadramento, a feira é discutida como prática social de leitura, articulada às dimensões identitárias, culturais e territoriais, ao promover contato com obras e autores como: Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves, Djamilia Ribeiro, além de autores locais e regionais, permitindo que docentes e público explorem repertórios literários diversos. O capítulo evidencia a centralidade do evento na mediação entre as esferas literárias, território e práticas pedagógicas, mostrando como leituras, debates, rodas de conversa e lançamentos de livros fortalecem a relação entre literatura, identidade e cultura regional. Dessa forma, a FLIGÊ é compreendida para além de sua dimensão cultural, assumindo relevância formativa e política.

O capítulo 3, intitulado “*A participação na FLIGÊ e sua apropriação em projetos pedagógicos: implicações para o ensino de Língua Portuguesa e a formação docente*”, investiga a importância da aproximação entre o ensino de Língua Portuguesa e a FLIGÊ, focalizando os modos de apropriação do evento em proposições pedagógicas institucionais. Traz a análise de projetos pedagógicos vinculados à participação escolar na feira, buscando identificar deslocamentos, ressignificações e ampliação de repertórios literários. Assim, evidencia-se como tais proposições permitem tecer diálogos entre as narrativas territoriais e o currículo escolar, ao incorporar obras e autores apresentados na FLIGÊ como forma de enriquecer e ampliar as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. Saliendo possíveis aproximações com perspectivas decoloniais, revelando o impacto do evento na construção de práticas críticas, contextualizadas e sensíveis às dimensões culturais, identitárias e territoriais

do ensino aos discentes.

Em síntese, a realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como eventos culturais e literários, como a FLIGÊ, podem atuar como espaços de formação continuada de professores e de promoção do letramento literário, indo além da mera transmissão de conteúdos e incorporando dimensões identitárias, culturais e territoriais. Ao adotar uma metodologia de abordagem qualitativa etnográfica, o estudo busca problematizar as hierarquias culturais e linguísticas historicamente consolidadas, promovendo reflexões sobre a inclusão de autores afro-brasileiros, indígenas e regionais no repertório didático, além de possibilitar o fortalecimento de práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e emancipadoras.

A escolha pelo ensino fundamental ocorreu em virtude de esse nível se constituir como uma etapa estruturante da formação humana, na qual se consolidam práticas de leitura, escrita e interpretação do mundo. Conforme Paulo Freire (2021), é nesse período que a leitura da palavra se articula de maneira mais intensa à leitura do mundo, possibilitando que os educandos compreendam a realidade em que estão inseridos e desenvolvam uma postura crítica diante dela. Assim, investir na formação docente nesse nível de ensino significa atuar diretamente na base do processo educativo. Em segundo lugar, o Ensino Fundamental é um espaço privilegiado para a mediação cultural e literária, pois os estudantes estão em processo de construção de suas identidades, valores e visões de mundo. A inserção de práticas pedagógicas orientadas pelo prisma decolonial contribui para o reconhecimento e a valorização de saberes locais, memórias coletivas e expressões culturais marginalizadas, rompendo com a lógica de um currículo eurocêntrico e homogeneizante.

Por fim, esta pesquisa reforça a importância de práticas que se constroem não apenas a partir da teoria, mas do encontro com vozes, corpos e narrativas que insistem em existir. Compreender como os professores dialogam com essas presenças na feira é também reconhecer formas alternativas de ensinar e aprender literatura, mais sensíveis às urgências, diversidades e contextos do nosso tempo.

CAPÍTULO 1

LETRAMENTO LITERÁRIO, IDENTIDADE E PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

“A nossa escrevivência não pode ser lida como história para ‘ninar os da casa-grande’, mas sim para incomodá-los em seus sonhos injustos”
Conceição Evaristo (2007, p. 112).

Quando afirma que “a nossa escrevivência não pode ser lida como história para ‘ninar os da casa-grande’, mas sim para incomodá-los em seus sonhos injustos” (Evaristo, 2007, p. 112), Conceição Evaristo aponta para o potencial crítico de narrativas que emergem das experiências vividas. Inseridas no campo educativo, essas vozes não implicam a exclusão do cânone literário, mas a problematização de sua centralidade histórica, permitindo que diferentes matrizes narrativas coexistam no espaço de leitura e ensino. Essa ideia pode ser articulada à noção de território desenvolvida por Milton Santos, para quem o espaço social se constitui pelas práticas e relações que nele se produzem. Ao considerar o contexto da Chapada Diamantina e a experiência da FLIGÊ como lugares de circulação de saberes e expressões ancestrais, a feira literária passa a operar como espaço formativo no qual o professor amplia seu papel para além da mediação de textos, podendo tensionar prescrições curriculares e mobilizar diferentes repertórios culturais no ensino de literatura.

Tal reconhecimento exige o *deslocar para permanecer*⁴ nas questões ainda recorrentes que tratam o texto literário como objeto autônomo, descolado das condições históricas, culturais e ideológicas que o produzem e o fazem circular. A FLIGÊ seria o motor desse deslocamento físico e simbólico, no qual o professor “se desloca” de sua formação eurocêntrica para “permanecer” como um educador relevante em seu território (Mucugê/Bahia). Dessa forma, os professores escolhem adotar uma prática docente comprometida com a ampliação dos repertórios literários e com o reconhecimento de outras matrizes narrativas que tensionam os limites do cânone escolar. Em decorrência disso, o letramento literário não pode ser

⁴ O conceito de “deslocar” será abordado na perspectiva de deslocar para permanecer, conforme proposto por Albuquerque (2016). Nessa abordagem, o deslocamento não implica ruptura ou abandono, mas constitui uma estratégia de permanência simbólica, política e criativa, mediada pelas redes digitais e pelos processos colaborativos. Segundo a autora, o ato de deslocar-se possibilita a reconfiguração de práticas, territórios e modos de criação, garantindo a continuidade e a atualização das identidades e dos vínculos culturais no contemporâneo

compreendido apenas como domínio de técnicas de leitura ou como apropriação de um cânone legitimado, mas como prática social atravessada por relações de poder, disputas simbólicas e processos de significação (Mignolo, 2008).

Essa compreensão encontra respaldo nos estudos do Círculo de Bakhtin⁵, para os quais a linguagem constitui-se essencialmente no diálogo, isto é, na relação viva entre sujeitos socialmente constituídos. Logo, a literatura, enquanto gênero discursivo privilegiado, torna visível essa natureza dialógica da linguagem, pois condensa vozes, valores, posicionamentos e visões de mundo que se confrontam e se complementam no interior do texto. Assim, ao situar a literatura nesse horizonte, torna-se possível compreendê-la como espaço de produção de sentidos que ultrapassa os limites da escola e se articula às experiências sociais:

A consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular (Bakhtin, 2012, p. 95).

Esse pressuposto teórico, tem implicações diretas para o campo educacional e, particularmente, para o ensino de literatura. Quando o texto literário é tratado apenas como monumento linguístico ou como exemplar de um sistema normativo, perde-se o acesso à sua dimensão viva, histórica, social e contextual. O ensino de literatura, nessa lógica, tende a esvaziar-se de sentido para os estudantes, afastando-se de suas experiências e de seus repertórios culturais, como alerta Bakhtin:

Se encerrarmos a obra literária na unicidade da língua como sistema, se a estudarmos como um monumento linguístico, destruiremos o acesso a suas formas como formas da literatura como um todo (Bakhtin, 2012, p. 106).

É nesse lugar que o conceito de letramento literário se apresenta como possibilidade teórica e pedagógica capaz de ressignificar o lugar da literatura na escola e na formação docente. Conforme propõe Cosson (2006), o letramento literário pressupõe a inserção do sujeito em práticas sociais de leitura que considerem a atualidade do texto, não no sentido cronológico, mas na capacidade de dialogar com

⁵ O Círculo de Bakhtin designa o conjunto de reflexões desenvolvidas por Mikhail Bakhtin e intelectuais a ele associados, como Pavel Medvedev e Valentin Volóchinov, que concebem a linguagem como prática social e histórica, marcada pelo diálogo, pela alteridade e pela presença de múltiplas vozes ideológicas, rompendo com perspectivas formalistas e estruturalistas da linguagem (Bakhtin, 2012; Brait, 1997)

as questões do presente. Para o autor, “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (Cosson, 2006, p. 35).

Sob essa ótica, compreender o letramento literário implica reconhecer o papel central do professor também como mediador cultural, responsável por criar condições para que o encontro entre texto e leitor se dê de modo significativo, especialmente no Ensino Fundamental, etapa decisiva para a continuidade da formação docente e para a constituição de sujeitos leitores críticos. Tal mediação, contudo, não se reduz a estratégias didáticas ou a métodos de ensino previamente estabelecidos. Trata-se de um processo que envolve escolhas éticas, políticas e epistemológicas, atravessadas pelos conceitos de linguagem, literatura e conhecimento que orientam a prática docente a partir de um viés descentrado.

Essa possibilidade de ressignificação do ensino de literatura dialoga com Paulo Freire (2019), ao compreender a educação como prática da liberdade, na qual o ato de ensinar exige uma postura crítica, dialógica e comprometida com a leitura do mundo que antecede a leitura da palavra. A opção por desenvolver tais práticas no Ensino Fundamental revela-se estratégica, na medida em que contribui para a construção de uma sociedade menos desigual e violenta, pautada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade. Assim, a literatura decolonial favorece a superação de um pensamento dualista e hierarquizante, aproximando-se das realidades concretas dos sujeitos e de seus costumes que precisam ser reconhecidos, valorizados e preservados no processo educativo, em consonância com a ótica freiriana de educação emancipadora.

Nesse ponto, a discussão sobre identidade torna-se incontornável. A linguagem não apenas expressa identidades, mas participa ativamente de sua constituição, uma vez que os sujeitos se constroem nas relações discursivas que estabelecem com o outro e com o mundo. Bakhtin e Medvedev (1978) afirmam que a criação ideológica não existe no interior isolado do indivíduo, mas no espaço relacional entre sujeitos. Assim, as práticas educativas e, entre elas, o ensino de literatura constituem-se como espaços privilegiados de produção identitária, nos quais determinados discursos são legitimados enquanto outros são silenciados. A seleção de obras, autores e perspectivas críticas não é neutra; ela reflete visões de mundo e contribui para reforçar ou questionar hierarquias políticas e epistemológicas.

À luz desse entendimento, discutir identidade no âmbito do letramento literário significa problematizar quais vozes estão no currículo e quais permanecem à margem. A noção de territorialidade (Santos, 2010) amplia ainda mais essa discussão ao evidenciar que os processos de ensino e aprendizagem estão profundamente vinculados aos contextos locais e às experiências socioculturais dos sujeitos. O território, aqui, não é entendido apenas como espaço físico, mas como lugar simbólico de produção de sentidos, memória e pertencimento. As práticas de leitura e escrita, portanto, variam conforme os contextos históricos e sociais em que se inserem, o que exige do professor uma postura sensível às especificidades socioculturais e relacionais de seus estudantes.

Em seus estudos, Brait (1997, p. 99) reforça essa ideia ao afirmar que a linguagem funciona de maneira distinta para diferentes grupos sociais, uma vez que “diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação”. Essa afirmação evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a cultura e suas variações como elemento constitutivo do processo educativo, e não como aspecto periférico ou complementar. É nesse ponto que as perspectivas decoloniais se tornam fundamentais para o debate proposto neste capítulo. Ao problematizar a colonialidade do saber, autores como Quijano (2005) e Mignolo (2008) denunciam a persistência de hierarquias epistemológicas que privilegiam determinados modos de produzir conhecimento em detrimento de outros.

No campo da educação, essa crítica se traduz na necessidade de repensar currículos, práticas formativas e processos de legitimação do conhecimento, de modo a incluir saberes historicamente subalternizados. Neste ponto crucial, Rufino (2019b) propõe uma compreensão da educação que rompe com modelos universalizantes e eurocentrados, ao defender a valorização de epistemologias produzidas nos territórios, nas experiências coletivas e nas encruzilhadas culturais. Para o autor, educar implica reconhecer a pluralidade dos saberes e enfrentar os mecanismos históricos de apagamento que desautorizam conhecimentos não hegemônicos, perspectiva que contribui para pensar práticas pedagógicas comprometidas com uma formação docente de caráter contextualizado.

Ancorar aqui o letramento literário em noções contra-hegêmônicas significa reconhecer que a literatura pode funcionar tanto como ação de reprodução de visões

coloniais que ainda perpetram as vias de interação entre os sujeitos, quanto como espaço de resistência e reexistência. Por esse motivo, há grande importância em valorizar narrativas afro-brasileiras, indígenas, regionais e populares. Nesta lógica, compreende-se o letramento literário como uma prática circunscrita a partir de atividades interacionais, atravessada por disputas de processos de subjetivação. O que implica tensionar os cânones pedagógicos tradicionais e legitimar saberes, ancorados nos contextos coletivos dos sujeitos.

A literatura, nesse movimento, deixa de ser apenas objeto de ensino para se afirmar como prática cultural crítica, capaz de fomentar reconhecimento, pertencimento e agência. Pois, o ensino de literatura contribui para ampliar o repertório ideológico e político dos estudantes, e para fortalecer práticas educativas comprometidas com a justiça social e a pluralidade epistemológica.

1.1 O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO PRÁTICA SOCIAL: O PAPEL DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DOCENTE

Compreender o letramento literário como prática social implica reconhecer que a leitura da literatura se constrói em contextos históricos, culturais e ideológicos específicos, atravessados por relações de poder que definem quais textos, autores e formas de leitura são legitimados. Nesse viés, Angela Kleiman (1995, p. 18) afirma que o letramento diz respeito a práticas sociais historicamente vinculadas aos modos como os sujeitos participam da vida social. Essa concepção rompe com abordagens que tratam a literatura como objeto neutro ou como mero conteúdo escolar, deslocando o foco para os processos de circulação, apropriação e ressignificação dos textos literários nas práticas sociais de leitura. Desse modo, os estudos sobre letramento, conforme sistematizados por Kleiman (1995) e Soares (2017), somam de forma decisiva para a compreensão das práticas de leitura e escrita, ao afirmarem que estas são culturalmente estabelecidas e atravessadas por valores, crenças e valores simbólicos. Esse entendimento é continuamente reafirmado pelos autores que escolhi dialogar nesta dissertação.

Em consonância, no campo do letramento literário, essa dimensão se intensifica, uma vez que a literatura atua no plano simbólico, mobilizando afetos, memórias e visões de mundo. Assim, o contato com o texto literário não se limita à

apreensão de informações ou à identificação de estruturas formais, mas envolve processos complexos de significação.

Essa compreensão relaciona-se diretamente com as contribuições de Paulo Freire, para quem a leitura da palavra não pode ser dissociada da leitura do mundo. Em *A importância do ato de ler*, o autor afirma que "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra" (Freire, 1996, p. 11), destacando o caráter político e formativo do ato de ler. Nessa direção, o letramento literário assume uma dimensão crítica, ao possibilitar que professores e estudantes articulem o texto literário às suas experiências históricas, culturais e sociais. A fim de contribuir com esse pensamento, é importante trazer à luz a teoria dialógica da linguagem, desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, que oferece sustentação a esse ponto de vista ao compreender a linguagem como fenômeno social e histórico.

Para Bakhtin, "o sentido não está na palavra isolada, mas no conjunto das relações dialógicas" (Bakhtin, 2012, p. 327). A literatura, nesse horizonte, configura-se como gênero discursivo privilegiado, pois evidencia a multiplicidade de vozes que atravessam a linguagem e explicita as tensões ideológicas presentes nos discursos sociais. Tal concepção tem implicações diretas para o ensino de literatura e para a formação do professor de Língua Portuguesa. Ao tratar o texto literário como prática social, o docente é convocado a assumir o papel de mediador cultural, responsável por criar condições para que os estudantes estabeleçam relações significativas com a obra. Tal mediação não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve escolhas pedagógicas comprometidas com o diálogo, a escuta e o reconhecimento dos contextos socioculturais dos alunos.

Partindo deste mesmo cerne ideológico, Paulo Freire defende uma pedagogia fundada no diálogo e na problematização da realidade, opondo-se às práticas bancárias de ensino. Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor afirma que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão" (Freire, 2019, p. 95). Aplicada ao ensino de literatura, essa visão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que compreendam a leitura como experiência emancipadora e coletiva.

Sob esse viés, é de suma importância compreender de que maneira, nós, sujeitos, estamos inseridos em práticas sociais de leitura que valorizem a experiência estética e a construção de sentidos enquanto agentes responsivos. Rildo Cosson

propõe que este processo de ampliação dos sentidos seja possível a partir do processo de letramento literário. Segundo o autor, a literatura deve ser trabalhada de modo a favorecer "a formação do leitor literário, capaz de atribuir sentidos ao texto e relacioná-lo com a realidade" (Cosson, 2006, p. 47). Essa abordagem ressignifica o papel do professor, que passa a atuar como articulador entre texto, leitor e contexto. Diante deste cenário, feiras literárias, como a feira literária de Mucugê, assumem papel estratégico na formação continuada docente, ao se constituírem como espaços de circulação de saberes, experiências culturais e encontros formativos. Ao integrar práticas culturais locais, oralidades, memórias e narrativas diversas, esses eventos alargam os repertórios de leitura dos professores e tensionam concepções hegemônicas de literatura e cultura.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Catherine Walsh (2009), ao propor a interculturalidade crítica como prática pedagógica comprometida com a transformação das relações de poder no campo educativo. Para a autora, a pedagogia decolonial busca "questionar e transformar as estruturas que produzem desigualdades epistêmicas" (Walsh, 2009, p. 23). A participação em feiras literárias pode, assim, ser compreendida como atividade formativa de caráter decolonial. Não obstante, o fazer do professor assume, portanto, caráter contínuo, processual e relacional. Seguindo esse pensamento, Maurice Tardif afirma que os conhecimentos docentes se constroem "na e pela prática, ao longo da trajetória profissional" (Tardif, 2014, p. 36). Inserem-se, nesse conjunto, as vivências em ambientes que quando observados sob o prisma pedagógico se tornam ricos espaços de produção e renovação dos repertórios didáticos. Desde que, como afirma Antônio Candido, a literatura, seja entendida como direito humano (Candido, 2011, p. 188). Essa ideia reforça a dimensão ética do ensino literário, pois "nega a mutilação espiritual" e contribui para a formação integral do sujeito. Seja ele professor ou aluno.

Assim, o trabalho com o texto literário na escola não deve ser compreendido como atividade acessória, mas como prática fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da consciência crítica.

Considerar o letramento literário como prática social implica, portanto, repensar a formação docente a partir de uma perspectiva crítica e dialógica, que reconheça, não somente os estudantes, mas o professor como sujeito em permanente formação. Essa ancoragem exige práticas pedagógicas abertas à pluralidade de sentidos,

compreendendo a literatura como espaço de encontro de diferentes vozes, experiências e modos de ver, pensar e narrar o mundo.

Figura 2 - Livro - Selo FLIGÊ “Fotopoemas: Ancestralidade... A liberdade de conhecer sua história.”



Fonte: Instagram da Feira Literária de Mucugê/ @fligemucuge (2022).

As reflexões aqui desenvolvidas oferecem o construto conceitual teórico para compreender experiências de circulação literária que extrapolam os limites institucionais da escola, reconhecendo as feiras literárias como espaços formativos e de resistência epistemológica. Nessa realidade, o Selo FLIGÊ evidencia a escrita autoral dos estudantes da rede municipal de Mucugê ao inseri-la em circuitos ampliados de legitimação cultural. Ao mediar esse processo, o professor também

reposiciona sua prática pedagógica, deslocando-se de uma atuação centrada na instrução para assumir funções de acompanhamento, curadoria e incentivo à autoria. Desse modo, a docência passa a experienciar o letramento literário não apenas como conteúdo de ensino, mas como prática concreta de produção, circulação e validação da escrita.

A articulação com a Academia de Letras da Bahia potencializa esse movimento ao fomentar a produção literária no âmbito educacional, promovendo o diálogo entre a escola pública e instâncias consagradas do campo literário. Tal aproximação configura-se, ainda, como estratégia formativa para os professores, ao estimular a atualização de práticas pedagógicas voltadas à autoria, à mediação da leitura e à valorização das narrativas locais.

1.2 - IDENTIDADE, TERRITORIALIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO

As discussões sobre identidade, territorialidade e diversidade cultural ocupam lugar central no campo educacional contemporâneo, sobretudo quando se reconhece que a escola é espaço de produção simbólica e de legitimação de determinados saberes. Longe de constituir um ambiente neutro, o espaço escolar é atravessado por disputas discursivas que influenciam as formas como os sujeitos se reconhecem e são reconhecidos. À luz dessa conjuntura, a linguagem desempenha papel fundamental na constituição das identidades e na produção de sentidos sobre o mundo.

A concepção bakhtiniana de linguagem contribui para essa afirmação ao pontuar que toda enunciação é ideológica e se constrói na relação com o outro. Bakhtin e Medvedev (1978) defendem que a criação ideológica não existe no interior isolado do sujeito, mas nos espaços relacionais da sociedade. Essa matriz teórica evidencia que as identidades se constroem no diálogo, nas práticas discursivas e nas experiências compartilhadas, o que torna a educação um campo privilegiado para a problematização dessas questões.

Considerando esse aspecto, Stuart Hall (2014) compreende a identidade como processo dinâmico e relacional, marcado pela historicidade e pela cultura. Para o autor, as identidades não são fixas ou essencializadas, mas se constroem em meio a deslocamentos, negociações e disputas subjetivas. No contexto educacional, essa

compreensão desafia práticas pedagógicas que operam a partir de concepções homogêneas de ensino, desconsiderando a diversidade de experiências presentes no espaço escolar.

Assim, a territorialidade amplia essa discussão ao destacar a importância dos contextos locais na produção do conhecimento, influenciando as formas de ensinar, aprender e significar a literatura.

Figura 3 - Baile Literário



Fonte: Instagram da Feira Literária de Mucugê/ @fligemucuge (2022).

A figura 3 evidencia o Baile Literário apresentado na FLIGÊ em 2022 como uma

manifestação estética que articula arte e literatura, por meio de um processo de tradução semiótica entre espetáculo artístico e obra literária. Trata-se de uma experiência formativa que desloca o texto literário de sua dimensão exclusivamente verbal e o reinscreve em uma linguagem expandida, na qual diferentes sistemas semióticos como dança, teatro e performance passam a operar conjuntamente na produção de sentidos.

Essa proposta favorece a construção de um conhecimento crítico e valorativo ao integrar múltiplos referenciais culturais, simbólicos e estéticos no processo formativo. Nessa direção, aproxima-se das reflexões de Santos (2010), ao propor a valorização de epistemologias plurais e a superação da monocultura do saber. Ao reconhecer a diversidade de formas de conhecimento, torna-se possível tensionar modelos educativos que hierarquizam saberes e, frequentemente, marginalizam produções culturais oriundas de contextos não hegemônicos.

No ensino de literatura, tal perspectiva implica a ampliação do repertório de textos e autores trabalhados em sala de aula, incorporando narrativas que dialoguem com as experiências dos estudantes e com os territórios que habitam. Nesse sentido, o Baile Literário não apenas apresenta a literatura como objeto de leitura, mas como prática cultural viva, capaz de ser reinterpretada e ressignificada em diferentes linguagens.

Ao analisar a figura, observa-se uma experiência estética em que a literatura é reconfigurada por meio da articulação entre corpo, movimento e encenação. Trata-se de uma prática intersemiótica que desloca o literário de sua materialidade escrita para uma dimensão cênica e performativa, na qual o corpo passa a operar como mediador de leitura e produção de sentidos.

Nesse contexto, a literatura é vivenciada como experiência sensível e coletiva, atualizada no espaço performativo por meio de gestos, ritmos e encenações que reconfiguram narrativas e ampliam suas possibilidades interpretativas. Tal movimento tensiona a centralidade do texto escrito e reconhece outras linguagens artísticas como formas legítimas de acesso, fruição e produção do literário.

A figura também evidencia o papel do território como espaço de produção cultural e epistemológica, na medida em que a FLIGÊ se constitui como ambiente de circulação de saberes, memórias e práticas estéticas situadas. Assim, o Baile Literário contribui para a valorização de expressões culturais afro-brasileiras e populares,

promovendo uma experiência formativa que articula arte, educação e identidade em uma perspectiva ampliada, relacional e de caráter decolonial.

Nessa direção, as múltiplas formas de apresentação da literatura, como o teatro, a música e a dança, assumem papel central na ampliação dos modos de fruição e interpretação do texto literário, fortalecendo a representatividade cultural e a valorização de matrizes identitárias silenciadas. A imagem intitulada *Baile literário* evidencia esse movimento ao articular dança e teatro como linguagens mediadoras da obra de Jorge Amado, enaltecendo a ancestralidade afro-brasileira e reafirmando a literatura como prática viva, coletiva e sensível. Tais experiências ampliam o acesso ao literário, deslocam-no da centralidade exclusiva do texto escrito, em sua maioria inerentes à cultura hegemônica e contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas.

Tal prática intersemiótica também evidencia desafios e deslocamentos na própria formação docente, uma vez que muitos professores foram formados a partir de perspectivas centradas na leitura verbal e na primazia do texto escrito. Mediar experiências como o Baile Literário exige, portanto, que o professor amplie suas formas de compreender a literatura e reconheça o corpo, a performance e a oralidade como dimensões legítimas de produção de sentidos. Nesse movimento, a mediação pedagógica deixa de se restringir à interpretação textual e passa a incorporar experiências estéticas, culturais e sensíveis que aproximam o literário das vivências dos estudantes.

Perspectivas emancipatórias, aprofundam essa crítica ao evidenciar a permanência da colonialidade do saber nos currículos e nas práticas educativas. Quijano (2005) aponta que a colonialidade opera por meio da naturalização de hierarquias epistemológicas que privilegiam determinados modos de conhecimento em detrimento de outros. Não obstante, Mignolo (2008), ao propor a desobediência epistêmica, defende a necessidade de romper com essas hierarquias, afirmando a legitimidade de saberes historicamente silenciados.

No campo educacional, adotar esse enfoque implica repensar práticas pedagógicas, processos formativos e políticas curriculares. É uma revolução no ensino e aprendizagem não só da literatura propriamente dita. É possibilitar a expansão da criticidade dos estudantes e professores envolvidos no processo educativo. Com vistas a intercambiar os processos decolonizadores para outras

vivências, para outros contextos. Essa abordagem dialoga com hooks (2013), que concebe a educação como prática da liberdade, fundada na interação, na escuta e no reconhecimento das experiências dos sujeitos.

Ao articular esses eixos o ensino de literatura assume papel estratégico na construção de práticas educativas comprometidas com a multiplicidade epistemológica. Trata-se de assumir a escola como espaço de mudança e transformação, no qual a literatura pode atuar como espaço de reflexão crítica. As categorias discutidas nesta seção permitem posicionar eventos culturais locais como espaços nos quais se entrecruzam memórias, pertencimentos e formas diversas de produzir conhecimento.

Assim, reconhecendo a educação como campo atravessado por disputas narrativas e por diferentes matrizes epistemológicas, torna-se possível analisar como determinados espaços culturais operam na valorização de experiências sistematicamente desfavorecidas. A saber, as feiras literárias de caráter regional podem ser interpretadas como estes cenários de afirmação de identidades coletivas e de circulação de conhecimentos que desafiam lógicas centralizadoras, oferecendo pistas analíticas fundamentais para a leitura do objeto empírico desta pesquisa.

CAPÍTULO 2: A FEIRA LITERÁRIA DE MUCUGÊ (FLIGÊ) COMO TERRITÓRIO CULTURAL E FORMATIVO.

“Se eu luto contra o machismo, mas ignoro o racismo, eu estou
alimentando a mesma estrutura”

Djanira Ribeiro (2016).

A epígrafe de Djamila Ribeiro “Se eu luto contra o machismo, mas ignoro o racismo, eu estou alimentando a mesma estrutura” sintetiza um princípio central do pensamento crítico contemporâneo: as formas de opressão não operam de modo isolado, mas articuladas em uma mesma matriz histórica de poder. Ao evidenciar essa interdependência, a autora chama atenção para a necessidade de compreender as desigualdades sociais em sua complexidade, reconhecendo que racismo, sexismo e outras formas de discriminação se sustentam mutuamente. Essa perspectiva dialoga com o campo dos estudos decoloniais ao indicar que a crítica às estruturas de dominação exige uma análise que considere simultaneamente diferentes marcadores sociais. Como afirma Ribeiro, “não é possível pensar a superação de uma opressão sem enfrentar as demais que estruturam o mesmo sistema” (Ribeiro, 2016, p. 23).

Essa reflexão encontra ressonância na noção de colonialidade formulada por Walter Mignolo, para quem as hierarquias sociais e epistêmicas herdadas do colonialismo continuam organizando a produção de conhecimento e os modos de perceber o mundo. Segundo o autor, “a colonialidade do poder e do saber estrutura a maneira como o mundo é classificado e determina quais vozes são autorizadas a produzir conhecimento” (Mignolo, 2008, p. 290). Nesse sentido, preconceitos como racismo e machismo não são fenômenos isolados, mas expressões de uma lógica histórica que hierarquiza sujeitos, culturas e saberes. Reconhecer essa dinâmica torna-se fundamental para compreender os desafios enfrentados pela educação básica pública baiana, especialmente no que diz respeito à formação de professores e às práticas pedagógicas voltadas para a construção de uma sociedade mais democrática, que esteja comprometida com a promoção da equidade, reconhecimento da diversidade cultural e formação crítica dos sujeitos.

Entende-se que a formação continuada de professores de Língua Portuguesa, organizada em cursos, oficinas e programas institucionais, pode também ser

compreendida a partir de experiências culturais capazes de produzir deslocamentos epistemológicos reais. Tais deslocamentos ocorrem quando o professor amplia seu repertório cultural e passa a questionar referências que, por muito tempo, foram naturalizadas no currículo escolar. Nesse horizonte, a Feira Literária de Mucugê constitui-se como território formativo cuja materialidade permite observar a decolonialidade em ação, expressa nas temáticas escolhidas e na diversidade de vozes literárias presentes na programação do evento. A reportagem “*Cordelzinho das infâncias encanta crianças na Fligezinha*”⁶ permite perceber como a presença do cordel, das narrativas do folclore brasileiro e da musicalidade não se limita a uma dimensão expositiva, mas se inscreve como gesto de transmissão cultural que convoca a escuta, a imaginação e o pertencimento.

Conforme registrado na reportagem de Spínola (2025), a contadora de histórias Mari Bigio relata: “*Estou muito feliz de estar aqui pela primeira vez e de poder trazer um pouquinho da literatura de cordel, que é nosso patrimônio cultural e nacional. O cordel que eu faço é o cordel para as infâncias, é essencial trabalhar com os pequeninhos a importância da valorização e da perpetuação desse gênero literário*”.

Sua fala desloca o cordel de um lugar apenas tradicional para situá-lo como prática viva, que se renova na relação com as crianças. Nesse movimento, o contato com esse gênero literário não se reduz à aprendizagem de conteúdos, mas envolve a construção de vínculos com modos de narrar, com ritmos e com formas de expressão que atravessam gerações. As imagens que acompanham a atividade permitem entrever esse encontro, no qual a literatura se realiza como experiência sensível, marcada pela interação, pela escuta e pela presença.

⁶ O conjunto das Figuras 4 a 10 evidencia que a Feira Literária de Mucugê (FLIGÊ) opera como um espaço ampliado de formação, no qual práticas culturais, corporais e estéticas tensionam e reconfiguram os modos tradicionais de ensino de literatura. As imagens demonstram que a feira transforma práticas educativas ao integrar oralidade, performance, literatura e território em experiências formativas que extrapolam os limites da sala de aula e do texto escrito, constituindo-se como um dispositivo pedagógico de caráter cultural e decolonial

Figura 4 - Cordelzinho das infâncias encanta crianças na Fligêzinha (A)



Foto: Gabriela Nascimento

Figura 5 - Cordelzinho das infâncias encanta crianças na Fligêzinha (B)



Foto: Gabriela Nascimento

Para compreender essa dimensão formativa, torna-se necessário ampliar o

conceito de território, que não se limita ao espaço físico. O território, nesse contexto, configura-se como espaço de circulação de saberes, práticas culturais e experiências simbólicas que produzem novas formas de interpretação da realidade. A literatura, ao ocupar esses espaços, cria possibilidades de diálogo entre diferentes perspectivas sociais, permitindo que os sujeitos se reconheçam como produtores de narrativas e de conhecimento.

Partindo desse ponto, o conceito de “colonialidade do poder”, formulado por Aníbal Quijano, ajuda a compreender como se consolidou uma matriz de classificação social baseada na hierarquização racial e na centralidade europeia como referência universal. Para o autor, “a colonialidade do poder instaurou um padrão de dominação que articula raça, trabalho e conhecimento na organização das sociedades modernas” (Quijano, 2005, p. 118). Essa lógica estruturou não apenas as relações econômicas e políticas, mas também os critérios de legitimação do saber. A escola moderna, inserida nesse processo, tornou-se um dos principais dispositivos de reprodução dessa matriz, operando por meio de seleções e ordenamentos que, ao longo do tempo, conformaram determinados modos de produzir e compartilhar o conhecimento, em detrimento de outras possibilidades.

A partir dessa compreensão, torna-se possível problematizar os modos como o currículo escolar, no que cerne o ensino de língua portuguesa e literatura, foi historicamente organizado, evidenciando que a seleção de conteúdos, autores e obras não se dá de forma neutra, mas responde a critérios que reiteram determinadas centralidades, a saber: o cânone literário, dinâmicas de exclusão e hierarquização, a definição do que entra ou não na escola, bem como recortes linguísticos e normativos, a localização geográfica das produções, a predominância de determinados períodos históricos e as formas de legitimação institucional que orientam tais escolhas.

Nesse cenário, a formação docente assume papel decisivo. Ao refletir criticamente sobre os fundamentos que orientam o ensino de literatura, o professor pode contribuir para ampliar as referências culturais presentes no ambiente escolar, incorporando obras que dialoguem com experiências sociais diversas. Consequentemente, a literatura torna-se um instrumento potente para sensibilizar os estudantes diante das múltiplas formas de desigualdade que atravessam a sociedade. Ao entrar em contato com narrativas produzidas por autores negros, indígenas e mulheres provenientes de diferentes territórios, os estudantes têm a possibilidade de

reconhecer experiências historicamente invisibilizadas e compreender as estruturas que produziram tais silenciamentos.

Esse processo também favorece a construção de uma consciência crítica capaz de questionar os padrões herdados da colonialidade. Conforme observa Mignolo, a superação dessas hierarquias exige a abertura para outras epistemologias e formas de narrar o mundo (Mignolo, 2008, p. 290). No campo educacional, tal movimento implica repensar não apenas as práticas pedagógicas, mas também os currículos e os modos de ensinar literatura, de forma a reconhecer a gama diversa de experiências que constituem a sociedade brasileira. Nesse sentido, o “deslocar para permanecer” (Albuquerque, 2016) se concretiza em práticas que aproximam o conteúdo literário das vivências dos estudantes. Um exemplo disso é quando o professor propõe atividades que relacionam os textos literários às experiências dos alunos, como rodas de leitura e discussões sobre identidade, território e corpo, incentivando-os a reconhecer suas próprias histórias nos textos trabalhados.

Outra possibilidade consiste no uso de diferentes linguagens, como a literatura oral, o slam, o cordel e produções contemporâneas, valorizando manifestações culturais diversas, presentes no cotidiano dos estudantes. Tais práticas contribuem para deslocar o olhar tradicional sobre o que é considerado literatura, sem perder de vista o compromisso formativo da escola.

Além disso, torna-se fundamental rever os critérios de legitimação literária no espaço escolar, questionando por que determinadas obras são consagradas como “clássicas” enquanto outras permanecem invisibilizadas. Esse movimento favorece a construção de uma formação leitora mais crítica e inclusiva, na qual o estudante não apenas consome literatura, mas também se reconhece como sujeito de cultura, capaz de produzir, interpretar e ressignificar narrativas.

Nesse sentido, ao interagir com esses espaços, o docente amplia sua compreensão sobre o papel social da literatura e passa a perceber novas possibilidades pedagógicas para o trabalho em sala de aula. A literatura deixa de ser apenas objeto de análise estética e passa a ser também recurso de leitura crítica da realidade. Essa interrupção do fluxo ordinário da vida social permite o surgimento de experiências singulares, associadas ao que Freire (2019) denomina “inéditos viáveis”, isto é, práticas e sentidos que emergem do encontro entre sujeitos, textos e contextos diversos. Considera-se assim, um passo importante para romper com a lógica

formativa hegemônica, norteadora dos currículos das instituições de ensino superior e amplamente disseminada nos materiais didáticos de língua portuguesa.

Figura 6 - Desfile de abertura da Fligê com participação das escolas do município.



Fonte: Instagram da Feira Literária de Mucugê/ @fligemucuge (2023). Foto: Thiago Gama

Outro marco importante de se observar é o desfile de abertura da FLIGÊ, protagonizado por crianças da rede municipal (Figura 6). A atividade contribui para essa pesquisa ao evidenciar o lugar dos estudantes no centro das ações educativas. Ao segurarem o cartaz com a frase “a FLIGÊ nos deixa em estado de poesia”, as crianças expressam a forma como vivenciam a literatura para além do texto escrito, como experiência que mobiliza afetos, sentidos e pertencimento. Essa enunciação dialoga com a perspectiva freiriana ao compreender a educação como prática de diálogo e criação, na qual a palavra do educando é reconhecida e valorizada. Assim, a FLIGÊ se consolida como um espaço que legitima as vozes das infâncias e amplia as possibilidades de trabalho pedagógico com a literatura no contexto escolar quando são orientadas diversas atividades partindo da temática da feira, como rodas de leitura, contações de histórias e oficinas, nas quais a literatura se articula a práticas como a oralidade, a musicalidade e a criação coletiva.

A partir deste cerne, a centralidade dos estudantes nesse momento também

pode ser compreendida à luz da perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky (2007). Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais e da apropriação de práticas culturais que reorganizam a consciência e ampliam a vida simbólica do sujeito. No período que antecede a adolescência, etapa vivenciada por grande parte dos estudantes do ensino fundamental, intensifica-se o processo de amadurecimento da subjetividade, no qual experiências coletivas desempenham papel decisivo. Nesse sentido, as contribuições de António Damásio (1996) ajudam a compreender que os processos cognitivos estão profundamente articulados às emoções e às interações sociais, de modo que as vivências compartilhadas no ambiente escolar influenciam diretamente a construção do sujeito. Assim, ao promover práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a escuta e a diversidade de experiências, a escola contribui não apenas para a aprendizagem de conteúdos, mas também para a formação integral dos estudantes. As práticas culturais compartilhadas tornam-se mediadoras do desenvolvimento, pois permitem que a criança atribua novos significados às experiências vividas. Como afirma Vygotsky, “todas as funções no desenvolvimento cultural da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual” (Vygotsky, 2007, p. 57).

A participação ativa das crianças no desfile materializa a perspectiva de Vygotsky, na medida em que a criança não apenas recebe um saber, mas o reconstrói socialmente na interação com a feira. Esse processo torna-se particularmente relevante em um momento do desenvolvimento em que se ampliam as possibilidades de reflexão sobre as relações que estruturam a realidade. Nesse ponto, a aproximação com o pensamento decolonial permite ampliar a análise.

No contexto escolar, a compreensão de que nem todos os saberes possuem o mesmo prestígio ou visibilidade pode ser transformada em uma experiência prática. Por exemplo, os professores podem propor atividades que valorizem conhecimentos locais, populares e produções de estudantes que tradicionalmente não são considerados “literatura clássica”. Como já citado, essa abordagem permite que os alunos questionem as hierarquias estabelecidas, reconhecendo a pluralidade de experiências e culturas que constituem a sociedade. Ao fazer isso, defendo a ideia de que a prática pedagógica atua como um exercício de desobediência epistêmica, conforme propõe Mignolo (2008), na medida em que desloca a centralidade exclusiva de autores legitimados pelo cânone escolar e abre espaço para escritores negros,

periféricos, regionais e para as próprias narrativas produzidas pelos estudantes. Nesse movimento, não se trata apenas de acrescentar novos conteúdos ao currículo, mas de questionar a lógica que historicamente atribuiu maior legitimidade aos saberes eurocentrados em detrimento de produções locais e experiências subalternizadas.

De forma convergente, Luiz Rufino propõe pensar a educação como espaço de abertura para saberes silenciados. Para o autor, “educar é também criar condições para que conhecimentos produzidos nas margens possam circular e produzir sentidos” (Rufino, 2019b, p. 45). Quando a literatura ocupa as ruas da cidade e envolve a participação ativa das crianças, cria-se um cenário pedagógico em que diferentes atividades culturais se tornam visíveis e partilháveis.

Nesse contexto, o desfile de abertura também evidencia a ocupação do espaço urbano como prática pedagógica. A literatura deixa de estar restrita à sala de aula e passa a circular no espaço público, transformando a cidade em lugar de aprendizagem. Essa experiência repercute também na prática docente. O deslocamento do professor ocorre em dois planos: no plano físico, ao participar da feira, dialogar com autores e vivenciar práticas culturais diversas; e na dimensão epistemológica, ao rever escolhas curriculares, ampliar referências e reconfigurar sua compreensão sobre o ensino de literatura. Em ressonância à afirmação de Paulo Freire, ensinar implica reconhecer a educação como ato político, uma vez que toda prática pedagógica envolve escolhas que expressam determinadas visões de mundo (Freire, 2021). Logo, selecionar conteúdos, estratégias e formas de avaliação não é neutro; é uma oportunidade para valorizar diferentes saberes locais, promovendo uma educação que reconhece a ancestralidade presente na sociedade e fortalece a construção crítica da consciência dos estudantes.

Desse modo, ao incorporar autores descendentes de tradições subalternizadas ao currículo, o docente assume um posicionamento ético e responsável diante da colonialidade do saber e contribui para a formação de estudantes capazes de perceber criticamente as estruturas históricas que produziram/ produzem desigualdades. A imagem das crianças no desfile, portanto, ultrapassa o registro de um momento festivo: ela evidencia um processo formativo em que literatura, território e experimentação cultural se articulam na constituição de sujeitos que aprendem a ler o mundo, reconhecer suas contradições e imaginar outras possibilidades de existência coletiva.

2.1 - OBRAS E AUTORES PRESENTES NA FEIRA LITERÁRIA DE MUCUGÊ

O direito à literatura, conforme Antonio Candido (2011), integra o conjunto de direitos humanos fundamentais. O autor afirma que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade” (Candido, 2011, p. 175). A literatura, portanto, não é ornamento cultural, mas dimensão estruturante da formação humana.

Ao ampliar essa formulação, é possível afirmar que o direito à autoria constitui desdobramento desse princípio. A possibilidade de produzir linguagem e inscrever experiências no espaço público integra o campo dos direitos culturais. Nessa perspectiva, a FLIGÊ materializa essa dimensão ao incentivar produções estudantis e ao criar espaços de circulação para escritores locais. Bem como, apresenta para os moradores de Mucugê e visitantes do evento autores que estão fortalecendo e revozeando vivências, lembranças de uma ancestralidade poética e forte.

A feira, nesse sentido, não se apresenta necessariamente como espaço de formação docente. No entanto, a sua organização e atividades propostas dialogam com o que pressupõe a “descolonização” do pensamento imposto pelos moldes educacionais prescritivos, valorizando experiências culturais compartilhadas, como mesas, oficinas e rodas de conversa, nas quais docentes têm a oportunidade de revisitar suas trajetórias leitoras e tensionar práticas cristalizadas de ensino da literatura.

A presença de escritores contemporâneos na FLIGÊ, que abordam temas vinculados ao sertão, amplia os repertórios culturais dos estudantes ao apresentar temáticas que vão além das representações tradicionais e estereotipadas do Nordeste. Ao incorporar essas obras ao espaço escolar, o professor realiza um deslocar das referências literárias tradicionais para incluir vozes até então silenciadas, sem perder de vista os objetivos pedagógicos do ensino de literatura. Essa mediação permite tensionar representações conservadoras, mostrando realidades complexas, dinâmicas e plurais, e não apenas imagens fixas de pobreza, seca ou religiosidade. Assim, os alunos passam a reconhecer diferentes formas de viver, sentir e contar a vida no sertão, desenvolvendo empatia, senso crítico e capacidade de questionar estereótipos culturais previamente naturalizados, consolidando uma formação leitora que valoriza a diversidade.

A participação da rede pública de ensino na FLIGÊ, exemplificada pela presença de Itamar Vieira Júnior, evidenciada na imagem do lançamento de *Salvar o Fogo* (Figura 7), demonstra como a feira conecta obras já incorporadas aos currículos da rede pública do estado da Bahia, como *Torto Arado* (do mesmo autor), com novas produções literárias. Ao possibilitar o contato direto com o autor, a feira amplia a compreensão de professores e estudantes sobre os contextos de produção, os temas abordados e as estratégias narrativas das obras, fornecendo elementos que podem ser integrados às práticas pedagógicas de forma significativa. A presença ativa do autor no espaço da feira também humaniza o processo de criação literária e torna o 'autor' uma figura de carne e osso, o que estimula os estudantes a se verem também como possíveis escritores.

Essa mediação justifica-se porque permite aproximar o ambiente escolar do processo criativo e do universo cultural contemporâneo, fortalecendo a formação continuada dos docentes. Nesse sentido, a formação não se restringe ao período da feira, mas estende-se e se articula às práticas pedagógicas posteriores, tornando-se um processo contínuo de atualização, reflexão e apropriação de novos repertórios. Assim, a participação da rede pública e do autor na feira evidencia o potencial das experiências literárias coletivas para fortalecer a prática docente, ampliar horizontes culturais e promover uma educação mais crítica e contextualizada.

Em se tratando de *Torto Arado*, o enredo se desenvolve em uma comunidade rural do interior baiano, inspirada em paisagens e experiências sociais presentes no território da Chapada Diamantina. A trama acompanha a vida de duas irmãs e de sua família em um espaço marcado pela relação profunda com a terra, pelo trabalho agrícola e por memórias transmitidas entre gerações. Esse cenário remete às comunidades tradicionais que habitam a região chapadeira, onde modos de vida vinculados à agricultura, à religiosidade popular e às formas coletivas de organização social compõem um tecido cultural singular. Ao ambientar a história em um contexto semelhante a esse, o romance evidencia dinâmicas sociais presentes em muitas localidades do interior baiano, aproximando o leitor de vivências que constituem a vida no semiárido e nas áreas rurais do estado.

Essa articulação entre literatura e território torna a obra particularmente significativa em âmbitos educativos situados na Bahia, pois permite que estudantes e professores reconheçam elementos do cotidiano regional nas narrativas literárias.

Desse modo, o encontro com o autor durante a feira não apenas amplia a interpretação da obra, mas também fortalece vínculos entre produção literária, memória social e espaços que integram a realidade do público participante.

Figura 7. Escritor baiano Itamar Vieira Junior lança o livro 'Salvar o fogo' na FLIGÊ 2023



Foto: Thiago Gama

Sob esse ponto de vista, o diálogo com Cosson (2006) dentre outros, é central, ao reconhecer o professor como ponte entre livro e aluno, cujas escolhas de leitura impactam a formação do leitor. Mais do que estabelecer uma aproximação entre livro e aluno, o docente atua na seleção, problematização e circulação de narrativas. Portanto, a participação na feira em diálogo com os autores favorece deslocamentos críticos em relação à centralidade exclusiva do cânone literário e a superação do ensino de literatura baseado apenas na análise gramatical da obra, em favor de uma leitura que privilegia a experiência histórica e identitária do leitor. Permitindo que autores e obras apresentados, tanto locais quanto nacionais, contribuam para a ampliação do repertório literário e o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.

2.2 - A FEIRA LITERÁRIA COMO PRÁTICA SOCIAL DE LEITURA E DIMENSÕES IDENTITÁRIAS, CULTURAIS E TERRITORIAIS

A tradição escolar brasileira consolidou-se sob forte valorização da escrita

normativa. Práticas orais e literárias foram frequentemente relegadas ao plano secundário. Como elucida Kanavillil Rajagopalan (2003), a linguagem está imersa em disputas ideológicas e que a defesa de uma norma única encobre relações de poder. Assim a feira literária, enquanto prática social de leitura, constitui-se como espaço de produção de sentidos, de afirmação identitária e de ativação cultural e territorial, indo além da simples circulação de livros.

À luz de Paulo Freire (1996), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, ou seja, a escrita e a feira se afirmam como este território pedagógico onde saberes populares, memórias e experiências coletivas dialogam criticamente com o texto escrito. Nesse viés, a leitura e literatura se revelam através do texto falado e escrito, com a dança e da música. Assim, outras práticas dialógicas tornam-se práticas emancipatórias, ancoradas no cotidiano e na escuta dos sujeitos.

Figura 8 - Quadrilha infantil homenageia o café na FLIGÊ 2022



Foto: Virgínia Oliveira

Essa perspectiva pode ser observada na apresentação da quadrilha infantil realizada na FLIGÊ, cuja temática homenageia a cultura cafeeira de Mucugê. Na imagem, o movimento dos corpos em dança, os gestos compartilhados e as vestimentas que remetem à terra e à natureza compõem uma cena em que a experiência cultural se inscreve como forma de leitura do mundo. Ao mobilizar

elementos da história local como o papel do café na reconfiguração econômica do município, a atividade desloca a literatura de um lugar restrito ao texto escrito, aproximando-a de práticas que envolvem memória, tradição e pertencimento.

Embora esta pesquisa se concentre no ensino fundamental, é importante ressaltar que, a análise da FLIGÊ evidencia que o evento potencializa a participação de diferentes etapas da educação básica, promovendo o encontro entre sujeitos, linguagens e práticas que atravessam distintos níveis de escolarização.

Nesse contexto, ao mobilizarem referências do livro *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior, articuladas às experiências desenvolvidas os estudantes da rede estadual na FLIGÊ, por meio dos Projetos Estruturantes promovidos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, permite compreender a feira como um espaço em que diretrizes de política pública se materializam em práticas pedagógicas que reconfiguram o currículo escolar.

Esses projetos constituem um conjunto de ações formativas orientadas para a diversificação das experiências educativas, com o objetivo de promover uma formação crítica, criativa e socialmente implicada, articulando escola, cultura e território. Nesse âmbito, destacam-se modalidades como o AVE (Artes Visuais Estudantis), o DANCE (dança), o ENCANTE (canto coral), o FACE (canção estudantil), o FESTE (teatro), o TAL (Tempo de Arte Literária), entre outros, que ampliam as possibilidades de inserção dos estudantes em práticas de criação, fruição e expressão artística.

Na cena registrada, essa política se torna visível na presença dos corpos em performance, na expressividade dos gestos e na interação com o público, indicando uma dinâmica em que os estudantes ocupam o centro das ações e produzem sentidos a partir de suas experiências formativas. Ao construírem formas de leitura que se expandem para além do texto escrito desdobrando-se em performances, composições musicais, encenações e produções visuais.

Figura 9 - Projetos Estruturantes da rede estadual fazem parte da FLIGÊ



Fonte: Gabriela Nascimento

Nesse contexto, a participação dos estudantes não se limita à execução de uma coreografia, mas expressa um processo de construção coletiva que articula conhecimento, experiência e expressão. Assim, outras formas de interação se constituem como práticas dialógicas de caráter emancipatório, ancoradas no cotidiano e na escuta dos sujeitos, permitindo compreender a FLIGÊ como um espaço em que diferentes linguagens se entrelaçam na produção de sentidos.

Em diálogo com Luiz Rufino, especialmente em *Vence-demanda: educação e colonização* (2021), e em *Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas* (2023), a feira pode ser compreendida como uma pedagogia “de ponta-cabeça” e na formação pedagógica comprometida com os encontros e afetos, que rompe hierarquias coloniais do saber e valoriza o corpo, a oralidade e as mandingas do território. Sob essa ótica, as proposições de Luiz Rufino dialogam com reflexões presentes na obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, de bell hooks (2013). Ao discutir a educação como prática emancipatória, hooks (2013)

defende que os processos de ensino precisam reconhecer a pluralidade de experiências culturais que constituem os sujeitos que participam da vida escolar. Para a autora, práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social exigem a abertura da sala de aula para diferentes vozes, narrativas e formas de conhecimento, rompendo com modelos educacionais centrados exclusivamente em saberes considerados legitimados pelas tradições acadêmicas.

Assim, ao aproximar autores e contextos distintos, evidencia-se que a construção do conhecimento é um processo coletivo, atravessado por múltiplas realidades e saberes. Essa articulação reforça a necessidade de práticas educativas que acolham a diversidade e promovam conexões entre diferentes territórios, culturas e experiências, ampliando as possibilidades de criação e de transformação social.

hooks afirma que “a educação como prática da liberdade é um modo de ensinar que qualquer pessoa pode aprender” (2013, p. 25). Ao aproximar essa perspectiva da pedagogia das encruzilhadas proposta por Rufino, torna-se possível compreender a feira literária como espaço formativo em que diferentes matrizes culturais se encontram, permitindo que saberes acadêmicos, práticas culturais do território e experiências coletivas de leitura dialoguem na construção de processos educativos mais plurais e socialmente comprometidos.

Nessa direção, a noção de encruzilhada pode ser compreendida como uma chave epistemológica que desloca perspectivas fixas de conhecimento e abre possibilidades para outros modos de ensinar e aprender. Como destaca Rufino:

A encruzilhada não é apenas um lugar de passagem, mas um campo de possibilidades onde saberes se cruzam, se confrontam e se reinventam. É nesse espaço que se rompe com a linearidade das formas únicas de conhecimento, afirmando a pluralidade, o movimento e a imprevisibilidade como fundamentos das práticas educativas. Pensar a educação a partir da encruzilhada é, portanto, assumir o inacabamento dos processos formativos e reconhecer que ensinar e aprender se constituem no encontro entre diferentes experiências, temporalidades e modos de existência (Rufino, 2019b, p. 62).

Partindo dessas reflexões, compreender a feira literária como prática social de leitura implica ampliar a noção de literatura para além do suporte escrito, reconhecendo-a como experiência cultural que mobiliza memória, imaginação e pertencimento coletivo. Nesse horizonte interpretativo, o fenômeno literário relaciona-

se diretamente às formas pelas quais grupos sociais narram suas histórias e produzem sentidos sobre o mundo que habitam. Antonio Cândido (1988) observa que a literatura constitui uma necessidade humana fundamental, pois atua na organização simbólica da experiência social.

No caso da FLIGÊ, essa ideia se concretiza de maneira evidente: o evento cria um espaço em que diferentes narrativas, locais, regionais e nacionais são compartilhadas, permitindo que comunidades se reconheçam e ressignifiquem suas próprias histórias. A literatura, nesse contexto, não é apenas objeto de contemplação, mas prática viva de troca cultural.

Ao reunir autores, leitores e saberes diversos, a FLIGÊ promove justamente essa organização simbólica, pois transforma experiências sociais em linguagem, debate e memória. Além disso, ao valorizar vozes plurais, o festival amplia o repertório cultural dos participantes e fortalece identidades. Conforme Cândido, “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (Cândido, 2011, p. 177). Tal perspectiva evidencia que o contato com narrativas, sejam elas escritas ou orais, desempenha papel decisivo na formação cultural dos indivíduos.

Quando eventos literários se desenvolvem em territórios marcados por forte tradição cultural, como ocorre na Feira Literária de Mucugê, a experiência de leitura tende a assumir contornos ainda mais amplos. Nessas circunstâncias, práticas artísticas e manifestações culturais passam a integrar o ambiente formativo do evento, promovendo encontros entre diferentes linguagens e modos de expressão da palavra. Assim, a FLIGÊ exemplifica como a literatura atende a uma necessidade humana essencial: a de compreender o mundo e a si mesmo por meio de narrativas, ao mesmo tempo em que constrói pontes entre diferentes realidades sociais.

Isso também pode ser observado, por exemplo, na apresentação do espetáculo *Jaré Cantado* (Figura 10), evidenciando a FLIGÊ como espaço em que a literatura se manifesta esteticamente de forma expandida, incorporando corpo, voz, ritmo e memória como dimensões centrais da experiência leitora. O *Jaré*, prática tradicional afro-brasileira que articula canto, dança e percussão, traz consigo saberes e narrativas coletivas que dialogam com o território e com as histórias de seus sujeitos.

Durante a apresentação, os cantos entoados evocam entidades espirituais, episódios da memória coletiva e elementos da cosmologia que orienta essa tradição.

Os elementos estéticos como a repetição rítmica das palavras, acompanhada pelo toque dos instrumentos e pelos movimentos corporais, cria uma atmosfera na qual a palavra cantada assume simultaneamente funções de narrativas e rituais. Nesse contexto, a linguagem deixa de operar apenas como modo de comunicação e passa a atuar como dispositivo de preservação da memória. Cada canto, ao ser entoado, reinscreve histórias e saberes da comunidade, atualizando referências simbólicas que atravessam diferentes gerações.

Figura 10. Espetáculo “Jarê Cantado”.



Fonte: Instagram da Feira Literária de Mucugê/ @fligemucuge (2022).

Ao inserir essa manifestação na feira, docentes e estudantes experimentam a literatura não apenas como objeto textual, mas como sistema dinâmico de sentidos em constante interação com contextos culturais, sociais e pedagógicos. Oferecendo aos professores oportunidades de mediação que articulam conhecimento formal, experiência estética e sensibilidade ética. Dessa forma, a presença do *Jarê* materializa a insurgência da feira literária, ao valorizar práticas culturais historicamente marginalizadas e ampliar as possibilidades de construção de sentidos na relação entre texto, leitor e território, preparando o terreno para experiências leitoras mais críticas e contextualizadas.

Sob a perspectiva pedagógica proposta por Luiz Rufino, experiências culturais

dessa natureza podem ser compreendidas como práticas formativas que emergem nas “encruzilhadas” entre diferentes matrizes de conhecimento. Para o autor, “as encruzilhadas são territórios de saber, lugares onde mundos distintos se encontram e produzem outras possibilidades de existência e aprendizagem” (Rufino, 2021, p. 47). Ao acolher manifestações culturais como o *Jaré Cantado*, a feira literária evidencia que processos educativos podem ser construídos a partir do diálogo entre saberes acadêmicos e tradições culturais presentes no território.

Essa ideia encontra ressonância nas reflexões de Rildo Cosson sobre a formação do leitor. Para o autor, o contato com diferentes linguagens literárias contribui para ampliar repertórios interpretativos e fortalecer vínculos entre leitura e experiência cultural. Segundo Cosson, “o letramento literário pressupõe a inserção do leitor em práticas sociais de leitura que permitam compreender a literatura como forma de conhecimento e de expressão da experiência humana” (Cosson, 2006, p. 29). Outro aspecto relevante refere-se ao território em que ocorre o evento. Durante a realização da feira, a cidade de Mucugê passa a funcionar como espaço ampliado de circulação cultural.

Praças, ruas e edifícios históricos tornam-se ambientes de encontro entre leitores, escritores, artistas e educadores, favorecendo a construção de experiências coletivas de leitura e produção cultural. Essa dinâmica aproxima-se da perspectiva defendida por João Wanderley Geraldi, ao enfatizar que a linguagem se constitui nas interações sociais e nos contextos concretos de uso. Para o autor, “é na interação entre sujeitos que a linguagem se produz e ganha sentido” (Geraldi, 2010, p. 42).

A articulação entre literatura, cultura e território também expande possibilidades formativas para professores da educação básica. O contato com manifestações culturais do território oferece subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que dialoguem com referências próximas à realidade dos estudantes. Pensar o território a partir da FLIGÊ implica compreendê-lo não apenas como um espaço geográfico, mas como uma construção simbólica, cultural e afetiva. Nesse contexto, o território passa a ser produzido pelas relações entre moradores, visitantes, escritores e artistas criando uma rede de trocas que ultrapassa fronteiras físicas.

Essa dinâmica reforça a ideia de que o território é vivo e processual. Ao ocupar espaços públicos com debates, leituras e performances, a FLIGÊ amplia o sentido de pertencimento e fortalece vínculos comunitários.

Partindo da perspectiva decolonial, esse movimento adquire relevância ainda maior. Conforme argumenta Walter Mignolo, reconhecer a legitimidade de conhecimentos produzidos em diferentes contextos culturais constitui passo fundamental para enfrentar hierarquias epistêmicas herdadas da colonialidade.

Segundo o autor, “a desobediência epistêmica abre caminhos para que outras formas de conhecimento se tornem visíveis e reconhecidas” (Mignolo, 2008, p. 290). Quando essas manifestações culturais, a exemplo do *Jarê Cantado*, são apresentadas em um evento como a feira literária, contribui para ampliar o horizonte de práticas educativas capazes de integrar saberes locais ao universo escolar. Ruas, praças e espaços públicos como já fora citado, tornam-se lugares de circulação de discursos, reafirmando a cidade como cenário de aprendizagens construídas na convivência e no confronto de perspectivas, conforme propõe Geraldi (2010).

CAPÍTULO 3

A PARTICIPAÇÃO NA FLIGÊ COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO: ENTRE PROJETOS INSTITUCIONAIS, PRÁTICAS DE LINGUAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE

“Eu encaro a literatura como o lugar das possibilidades”
Ana Maria Gonçalves (2017, p. 250).

Ao compreender a literatura como “o lugar das possibilidades” (Gonçalves, 2017, p. 250), abre-se um campo de reflexão sobre as formas pelas quais professores de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, se apropriam das experiências vivenciadas na FLIGÊ, incorporando-as às suas práticas pedagógicas e aos seus percursos profissionais. Compreende-se a FLIGÊ como dispositivo pedagógico na medida em que organiza práticas, mobiliza saberes, produz deslocamentos e reconfigura modos de ensinar e aprender. Parte-se da compreensão da atividade docente como uma prática social marcada por um movimento temporal complexo, no qual passado, presente e futuro se articulam de forma dinâmica.

Rajagopalan (2018) estabelece uma relação direta entre o modo de ensinar línguas e as dimensões políticas, identitárias e ideológicas da linguagem, rompendo também com a ideia de ensino neutro ou puramente técnico. Para o autor, ensinar língua é sempre intervir no mundo, pois a linguagem constrói identidades (Hall, 2014), hierarquias e formas de pertencimento.

Conforme Geraldi (2010), a ação pedagógica projeta transformações sociais futuras, mas se sustenta em fundamentos historicamente construídos, ancorados em memórias, saberes e experiências anteriores. A feira literária, enquanto prática social de leitura, pode ser compreendida como espaço formativo e político, em consonância com Paulo Freire (1996), situando o ato de ler nas experiências históricas, culturais e territoriais dos sujeitos. Essa possibilidade dialoga com a proposta de uma educação crítica que rompe com a neutralidade do ensino e valoriza os saberes populares.

No campo da linguagem, Rajagopalan (2003, 2018) reforça que o ensino de línguas é sempre um ato político, devendo reconhecer a pluralidade linguística e combater o preconceito normativo. Essa abordagem encontra ressonância nas reflexões de Luiz Rufino (2023, 2019b), em relação ao corpo, a ancestralidade e as epistemologias insurgentes dos territórios. Assim, a feira literária afirma-se como

espaço de educação cultural, reencantamento do mundo e afirmação de identidades plurais.

Partindo dessa premissa, a FLIGÊ é compreendida como um acontecimento que incide sobre o movimento das práticas docentes, tensionando modelos consolidados e abrindo possibilidades de ressignificação do ensino da literatura. Nesse contexto, a leitura é entendida como prática social mediada, atravessada por concepções de linguagem, trajetórias leitoras e condições institucionais que orientam e influenciam as escolhas pedagógicas dos professores.

Ao reconhecer que a leitura pressupõe uma escrita historicamente constituída como espaço de ordenação e limitação dos sentidos (Geraldi, 2010), os modos escolares de trabalhar a literatura tendem, muitas vezes, a estabilizar interpretações e a reduzir a experiência leitora a procedimentos técnicos e normativos limitando a dimensão estética, crítica e subjetiva da leitura. Nessa perspectiva, a obra literária passa a ser tratada como objeto de decodificação, e não como prática de diálogo e produção de sentidos.

A participação na FLIGÊ, considerando esse quadro, surge como possibilidade de deslocamento dessas concepções, ao ampliar o repertório literário e crítico dos professores.

No âmbito desta investigação, a análise recai sobre dois projetos pedagógicos vinculados à participação escolar na FLIGÊ, elaborados para diferentes etapas do Ensino Fundamental. O primeiro, voltado à Educação Infantil e aos anos iniciais, estrutura-se em torno de práticas de leitura, fruição estética e criação artística, articulando literatura, oralidade e expressões culturais do território. O segundo, direcionado aos anos finais, organiza-se a partir da produção audiovisual, envolvendo etapas de elaboração de roteiros, filmagens e edição de narrativas inspiradas em obras literárias e em referências culturais locais. Os projetos pedagógicos analisados encontram-se disponibilizados nos Anexos D e E desta dissertação, possibilitando a consulta integral dos materiais que fundamentam esta análise.

Tais documentos são compreendidos como produções institucionais que expressam intencionalidades formativas, modos de organização do trabalho pedagógico e concepções de linguagem e ensino, constituindo-se como materialidades relevantes para a compreensão das relações entre literatura, cultura e formação docente. Os projetos evidenciam formas de organização do trabalho escolar

que articulam leitura, produção cultural e múltiplas linguagens, ao mobilizar a mediação de obras literárias, a criação artística e a elaboração de narrativas em diferentes suportes.

As proposições indicam deslocamentos nos modos de conceber o ensino de Língua Portuguesa, ao favorecerem experiências que não legitimam uma perspectiva de formação que reconhece o caráter do conhecimento, conforme problematizam Catherine Walsh (2009) e Walter Mignolo (2008). A análise desses materiais, portanto, permite compreender como determinadas concepções de docência e de mediação pedagógica são projetadas no âmbito institucional, aspecto que será aprofundado na seção a seguir.

3.1 - PROJETOS PEDAGÓGICOS E MEDIAÇÃO DOCENTE NA FLIGÊ: IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS E HORIZONTES INSURGENTES.

As práticas de professores do Ensino Fundamental participantes da FLIGÊ podem vir a apresentar possibilidades relevantes para a formação dos discentes, especialmente quando analisadas a partir de um enquadramento não hegemônico. A participação em um espaço como a feira literária possibilita a problematização de epistemologias hegemônicas, a valorização de saberes locais e a construção de experiências pedagógicas que articulam linguagem, literatura e conhecimento de forma crítica e contextualizada. Dessa forma, as práticas docentes desenvolvidas no Ensino Fundamental precisam não apenas favorecer o letramento literário dos alunos, mas também expressar escolhas éticas, políticas e culturais que incidem diretamente na formação de sujeitos conscientes, críticos e socialmente engajados.

Essa compreensão também encontra respaldo nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ao tratar do ensino de Língua Portuguesa, enfatiza o desenvolvimento de práticas de linguagem em contextos significativos, triangulando três eixos valiosos para o ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção textual e oralidade. Ao proporcionar a formação de sujeitos capazes de acessar criticamente diferentes esferas sociais, o documento reforça a centralidade da linguagem na constituição de identidades e na participação social (Brasil, 2018).

Entretanto, as experiências observadas na FLIGÊ indicam movimentos que extrapolam os limites prescritivos do documento curricular, ao incorporarem práticas culturais, memórias coletivas e saberes territorializados que nem sempre encontram

espaço nas normativas educacionais. Nesse sentido, os projetos desenvolvidos no contexto da feira aproximam-se de uma perspectiva insurgente de educação, tal como discutida por Rufino (2019b) e Mignolo (2008), ao promoverem deslocamentos epistemológicos e ampliarem as possibilidades de leitura, expressão e participação dos estudantes para além das estruturas escolares tradicionais.

Como postula Rajagopalan (2018), o ensino de línguas é um exercício atravessado por escolhas éticas e políticas. Sob esse prisma, essa pesquisa irá incorporar também a observação de práticas pedagógicas realizadas em uma escola, possibilitando analisar, de maneira contextualizada, como se constituem os diálogos entre ensino, cultura e perspectivas pluriversais no cotidiano escolar, buscando friccionar a discussão acerca dos modos pelos quais essas relações são produzidas.

A análise dos projetos pedagógicos permitiu identificar elementos recorrentes na organização das práticas docentes e nos modos de mediação que estruturam o trabalho pedagógico. Esses elementos podem ser sistematizados conforme apresentado na Figura 11.

Figura 11. Fluxo de Organização Pedagógica da FLIGÊ à aprendizagem situada



Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base na proposta pedagógica da FLIGÊ.

A sistematização ilustra que a mediação docente não se limita à condução das atividades, mas organiza o percurso formativo dos estudantes, articulando planejamento, desenvolvimento das ações metodológicas e participação discente em

uma dinâmica integrada.

Nessa rota, a análise dos projetos pedagógicos vinculados à participação na FLIGÊ permite observar como essas orientações se concretizam em propostas institucionais, deslocando a reflexão para o plano da organização do ensino. Que envolve em vários níveis os membros da comunidade escolar. Os documentos examinados apresentam uma estrutura que envolve diferentes momentos do trabalho pedagógico, desde a aproximação inicial com textos literários até a realização de atividades de criação e socialização das produções. Neste cerne, o corpo estudantil assume um papel relevante de protagonismo no processo de aprendizagem inerente ao processo educacional.

No projeto destinado à Educação Infantil e aos anos iniciais, por exemplo, constam encaminhamentos como “leitura em voz alta de obras que tematizam o sertão”, seguida de “atividades de dramatização e confecção de personagens com materiais diversos”, culminando em momentos coletivos de apresentação. Já no projeto voltado aos anos finais, a organização prevê etapas como “pesquisa temática, elaboração de roteiro, gravação e edição de vídeos”, indicando um percurso didático orientado por processos de planejamento e execução de narrativas audiovisuais.

A disposição dessas etapas evidencia um modo de organizar o ensino que se aproxima do conceito de sequência didática, entendido como um conjunto articulado de atividades com progressão interna e objetivos definidos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004).

Nesse caso, não se trata apenas de encadear tarefas, mas de construir percursos que envolvem diferentes formas de interação com a linguagem, exigindo do professor a condução de processos que articulam leitura, experimentação e produção. Tal configuração desloca a centralidade da aula expositiva e demanda um fazer docente voltado à organização de situações de aprendizagem, o que reforça a dimensão mediadora do trabalho pedagógico.

Outro aspecto que se destaca refere-se à distribuição de papéis no interior das propostas. Ao prever atividades como dramatizações, produção de objetos cênicos e realização de vídeos, os projetos indicam uma dinâmica em que os estudantes assumem funções diversas ao longo do processo, participando da construção das atividades. Essa configuração implica uma reorganização das relações em sala de aula, aproximando-se da noção de prática dialógica discutida por Paulo Freire, para

quem o ensino se constitui na interação entre sujeitos que produzem conhecimento em conjunto (Feire, 1996). O deslocamento, não ocorre sem tensões. Ao abrir mão da estrutura rígida da aula expositiva tradicional para coordenar a produção de um curta ou uma dramatização, o docente confronta o seu próprio lugar de autoridade e experimenta um necessário desconforto frente à perda do controle total do processo. Esse 'abrir mão' é um exercício de confiança na potência criativa do estudante, o que transforma a prática pedagógica em um território de construção compartilhada.

Nesse viés, a mediação docente não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de condições para que os estudantes se engajem em práticas significativas. Além disso, a recorrência de propostas que articulam diferentes linguagens - verbal, visual e audiovisual - indica uma ampliação do escopo tradicional do ensino de Língua Portuguesa. Ao integrar essas dimensões, os projetos exigem do professor a capacidade de transitar entre distintos modos de expressão, organizando situações em que a linguagem é mobilizada em contextos variados.

A abordagem adotada pela instituição de ensino está alinhada à compreensão de linguagem como prática social, ao enfatizar que os usos da língua se constituem nas interações e nas condições concretas de produção. Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa ultrapassa a centralidade da norma e da decodificação, passando a valorizar situações reais de uso, nas quais os sujeitos produzem sentidos, negociam significados e se posicionam discursivamente.

Dessa forma, as práticas pedagógicas orientam-se pela promoção de experiências de linguagem contextualizadas, que articulam leitura, escrita e oralidade de forma integrada, reconhecendo os estudantes como participantes ativos nos processos de construção do conhecimento.

No que se refere às escolhas temáticas, observa-se a presença recorrente de elementos vinculados ao território, como narrativas do sertão, histórias locais e manifestações culturais. Esses conteúdos orientam tanto a seleção das atividades quanto os produtos elaborados pelos estudantes. Tal direcionamento pode ser interpretado à luz da noção de ecologia de saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos, ao defender a coexistência de diferentes formas de conhecimento e a necessidade de reconhecimento de saberes não hegemônicos (Santos, 2007, p. 53). Nesse sentido, os projetos não apenas organizam práticas, mas também indicam uma tomada de posição em relação ao que é legitimado como conhecimento escolar.

Considerando esses elementos, torna-se possível compreender que as iniciativas pedagógicas analisadas operam como dispositivos de organização do ensino que articulam tempos, atividades e formas de participação, projetando modos específicos de atuação docente. A análise dessas proposições permite, portanto, evidenciar implicações teórico-metodológicas relacionadas à mediação, à organização das práticas e à incorporação de diferentes repertórios culturais, aspectos que serão retomados no tópico seguinte a partir de um enfoque mais direcionado às formas de mobilização da literatura e à produção de sentidos no contexto escolar.

3.2 - A MOBILIZAÇÃO DA LITERATURA EM PROJETOS PEDAGÓGICOS: ESTRATÉGIAS DE AMPLIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO

Conforme Cosson (2006), a escolha literária escolar é mediada por múltiplos fatores, incluindo orientações curriculares, legibilidade dos textos, condições materiais e, sobretudo, o repertório de leituras do professor. A experiência nessa feira literária, aliada à análise de documentos pedagógicos vinculados ao evento, busca contribuir para ampliar esse repertório, oferecendo contato com autores, obras e perspectivas diversas que enriquecem a mediação docente.

À luz de uma perspectiva contemporânea de ensino, espera-se que após a participação na FLIGÊ, os professores possam adotar critérios mais plurais na seleção de obras, valorizando diferentes gêneros, autores e discursos, promovendo o trânsito entre textos clássicos, contemporâneos e locais. Além disso, há um cuidado alargado com a mediação da leitura, reconhecendo que não basta prescrever textos, mas é necessário criar estratégias que acompanhem o processo leitor e estimulem a construção coletiva de sentidos e significados que estão relacionados com o modo que os estudantes experienciam o mundo e a sociedade.

Ao articular cânone, contemporaneidade e diversidade, os docentes passam a compreender a leitura como experiência dinâmica, construída na tensão entre o familiar e o novo, o simples e o complexo, fortalecendo as ações pedagógicas críticas e sensíveis às dimensões culturais e identitárias dos estudantes.

A transposição da dinâmica docente, da sala de aula para a espaços de interações sociais mais amplos, provoca deslocamentos que configuram aproximações com perspectivas decoloniais, na medida em que questionam

hierarquizações rígidas do saber literário e ampliam o reconhecimento de produções historicamente apagadas/silenciadas, sem desconsiderar a importância da herança cultural. Assim, como rituais, saberes populares e experiências sensoriais evidenciam as dimensões culturais de determinados fenômenos (Simas, 2018), o capítulo evidencia que a FLIGÊ se constitui como um espaço formativo que perpassa o fazer pedagógico, contribuindo para a possibilidade de ensino da literatura mais crítico, reflexivo e sensível.

Se, no tópico anterior, a análise voltou-se para a organização das propostas pedagógicas e para os modos de mediação docente, neste momento o foco recai sobre a forma como a literatura é mobilizada nesses contextos, especialmente no que diz respeito à produção de sentidos e às experiências de leitura constituídas no interior dos projetos.

Nesse movimento, interessa compreender não apenas a presença do texto literário nas atividades propostas, mas os usos que dele se fazem e as relações que se estabelecem entre leitura, linguagem e produção cultural.

Figura 12. Estudante caracterizado no contexto das atividades do projeto, evidenciando a apropriação simbólica de elementos narrativos.



Fonte: Acervo da pesquisa (2025)

A incorporação de elementos narrativos pelos estudantes evidencia a dimensão performativa da leitura, na qual o sujeito não apenas interpreta, mas passa a experimentar a narrativa em sua materialidade simbólica.

Nos projetos analisados, a literatura não comparece como conteúdo isolado, mas como elemento que atravessa diferentes práticas, acionando processos de recriação, adaptação e circulação de textos em múltiplas linguagens. Esse ponto de vista aproxima-se das discussões de Cosson (2006), ao compreender a leitura literária como prática social que envolve construção de sentidos e posicionamento do sujeito diante do texto. Tal compreensão também dialoga com as orientações do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), que enfatiza a centralidade das práticas de linguagem em situações significativas, nas quais leitura e produção se articulam de forma indissociável (Bahia, 2019).

Na proposta destinada aos anos iniciais, por exemplo, as atividades de reconto e dramatização indicam um movimento de apropriação das histórias pelos estudantes, que passam a reelaborá-las a partir de suas próprias referências.

Figura 13 – Estudantes em atividade de encenação com elementos culturais do sertão, articulando literatura e territorialidade.



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

A interação com produções materiais também amplia esse processo, ao permitir que os estudantes estabeleçam relações entre narrativa e representação concreta do espaço.

Figura 14 – Estudantes interagindo com maquete construída no projeto, evidenciando processos de produção de sentidos em interação coletiva.



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

No que concerne o projeto voltado aos anos finais, a elaboração de roteiros e a produção de vídeos evidenciam um processo de transposição narrativa, no qual o texto literário é reorganizado em outro suporte, demandando escolhas linguísticas e discursivas específicas.

A produção audiovisual intitulada *Reisado*, desenvolvida por estudantes de uma escola do município de Mucugê, sob orientação dos professores, insere-se no conjunto de práticas pedagógicas voltadas ao ensino fundamental que articulam cultura, território e linguagem. Com duração de aproximadamente cinco minutos, o documentário mobiliza diferentes recursos expressivos - imagens, depoimentos, cantos e registros da manifestação cultural - para abordar o Reisado da Comunidade Quilombola da Barriguda como expressão de fé, memória e ancestralidade. A

participação dos alunos na construção do vídeo marca um processo formativo que ultrapassa a recepção de conteúdos, envolvendo pesquisa, produção e interpretação de elementos culturais do próprio território. Dessa maneira, a atividade se configura como prática educativa que valoriza o protagonismo estudantil e a aproximação entre conhecimento escolar e experiências comunitárias, especialmente no âmbito do ensino fundamental, ao mesmo tempo, dúvida que dialoga com outras etapas de ensino presentes no evento.

A seguir, alguns frames do documentário “Reisado”, produzido por estudantes de uma escola pública do município de Mucugê.

Figura 15 - Entrada da comunidade quilombola



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Figura 16 - Capela e elementos da religiosidade local



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Figura 17 - Manifestação do Reisado



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Figura 18 - Narrativa oral sobre a preservação cultural na comunidade



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Os frames evidenciam o Reisado da Barriguda como prática cultural que articula espaço, corpo e memória, configurando-se como forma de leitura do mundo inscrita na experiência coletiva. A presença da paisagem, da capela e das manifestações performáticas indica a presença e valorização do território, ancestralidade e identidade quilombola. Nesse contexto, dança, canto e participação comunitária assumem centralidade como formas de expressão transmitidas entre gerações. Assim, o vídeo capta a potência de práticas pedagógicas que integram diferentes linguagens, ampliando a experiência literária para além do texto escrito.

Esse movimento aproxima-se da noção freiriana de “inédito viável”, compreendida como a possibilidade de construção de outras formas de existência, leitura e participação social a partir da realidade vivida. Nesse caso, a produção audiovisual não apenas registra uma manifestação cultural, mas possibilita que os próprios estudantes reelaborem criticamente suas experiências, reconhecendo-se como produtores de memória, conhecimento e pertencimento coletivo. Para sistematizar essas aproximações, apresenta-se o quadro a seguir:

Quadro 2 – Articulação entre DCRB e práticas de mobilização da literatura nos projetos pedagógicos

Dimensão	Diretriz do DCRB	Projeto – Anos iniciais	Projeto – Anos finais	Implicações pedagógicas
Leitura literária	Leitura como prática social e formativa	Leitura mediada de obras com temáticas do sertão	Leitura como base para construção de roteiros	Leitura vinculada à experiência e ao contexto dos estudantes
Produção de sentidos	Construção ativa de significados	Recontos e dramatizações	Adaptação narrativa para linguagem audiovisual	Estudante como sujeito interpretativo e produtor
Multiletramentos	Integração de diferentes linguagens	Produções visuais e corporais	Produção de vídeos (roteiro, filmagem, edição)	Ampliação das formas de expressão e linguagem
Diversidade cultural	Valorização de diferentes matrizes culturais	Narrativas ligadas ao território e cultura local	Temáticas culturais incorporadas aos roteiros	Reconhecimento de saberes não hegemônicos
Mediação docente	Organização de práticas significativas	Leitura compartilhada e orientação das atividades	Acompanhamento dos processos de produção	Professor como mediador e orientador do processo

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base no DCRB (Bahia, 2019) e nos projetos analisados.

A partir do quadro, observa-se que as ações desenvolvidas nos projetos não apenas dialogam com as orientações curriculares, mas também as concretizam em situações de ensino que ampliam o escopo tradicional da leitura literária. A literatura, nesse contexto, deixa de ocupar uma posição isolada para integrar-se a processos mais amplos de produção cultural. As estratégias de leitura propostas indicam, ainda, uma preocupação com a mediação, ao incluir procedimentos como leitura compartilhada, discussão coletiva e produção de novas narrativas.

Essa abordagem pode ser relacionada às contribuições de Mikhail Bakhtin, ao compreender que o sentido se constrói na interação e que todo enunciado se insere em uma cadeia dialógica (Bakhtin, 2003). Ao favorecer a circulação de diferentes interpretações, essas práticas expandem as possibilidades de construção de significados no contexto escolar.

Outro elemento relevante refere-se à articulação entre literatura e produção cultural. Ao propor atividades que envolvem dramatizações, criação de objetos cênicos e produção audiovisual, os projetos ampliam as formas de interação com o texto literário, incorporando dimensões sensoriais, corporais e visuais ao processo de leitura. Essa perspectiva dialoga com as reflexões de Luiz Antonio Simas, ao destacar que os saberes culturais se expressam por meio de práticas que extrapolam a linguagem verbal (Simas, 2018). Os deslocamentos observados na seleção de obras, nas estratégias de leitura e nas formas de produção de narrativas indicam, portanto, uma reconfiguração do ensino da literatura.

Esses movimentos podem ser relacionados ao que Albuquerque (2016) identifica como *deslocar para permanecer* em analogia aos tensionamentos das hierarquias tradicionais do campo literário, abrindo espaço para a valorização de produções historicamente marginalizadas. Ao incorporar diferentes repertórios e promover a circulação de múltiplas vozes, os projetos analisados convergem com os princípios do DCRB ao promover um ensino que reconhece a pluralidade cultural e linguística dos sujeitos. Não obstante, a análise revela que o mediador pedagógico, ao se envolver no processo de criação audiovisual, é também transformado. O professor sai da feira não com um 'novo método' de ensino, mas com uma nova postura ética diante da diversidade cultural do território.

Dessa forma, ao considerar a literatura como prática de linguagem vinculada a processos de construção de significados, torna-se possível compreender como os projetos pedagógicos relacionados à FLIGÊ diversificam as formas de abordagem do texto literário no contexto escolar. Ao mesmo tempo, tais iniciativas apontam caminhos para a construção de ações educativas comprometidas com a diversidade, com a participação dos estudantes e com a valorização de diferentes repertórios.

CONCLUSÕES

Chegar ao fim deste trabalho não significa encerrar um percurso, mas reconhecer o que foi possível construir ao longo dele. Esta pesquisa nasce de uma experiência que me atravessa e, por isso, não poderia ser conduzida de forma distante. Ao contrário, ela se constituiu na relação entre o que vivi, o que observei e o que busquei compreender teoricamente. Ao investigar a Feira Literária de Mucugê (FLIGÊ) como espaço de formação continuada de professores, tornou-se evidente que os processos formativos não se restringem aos espaços tradicionalmente reconhecidos como lugares de ensino. Há aprendizagens que se produzem no encontro e na convivência, e que se revelam, muitas vezes, de maneira sutil, mas profundamente significativa.

A FLIGÊ, nesse contexto, apresenta-se como um espaço onde a literatura ganha presença viva. Ela não se limita ao livro ou ao conteúdo, mas se manifesta nas vozes, nas narrativas e nas relações que se estabelecem entre sujeitos que compartilham experiências. Ao acompanhar esse movimento, foi possível perceber que a formação docente também se constrói nesses momentos, quando o professor se permite estar em contato com outras formas de dizer, de ler e de compreender o mundo.

Ao retornar à escola, esse professor não leva apenas novas referências, mas carrega consigo marcas dessas experiências. São mudanças que nem sempre se anunciam de forma imediata, mas que se insinuam na prática, na escolha dos textos, e na maneira como a literatura passa a ocupar o espaço da sala de aula.

Em suma, a perspectiva decolonial, que orienta este trabalho, contribui para ampliar esse olhar ao questionar modelos que, por muito tempo, definiram o que deve ser lido, ensinado e legitimado. Ao considerar outras narrativas, outros repertórios e outras formas de conhecimento, abre-se a possibilidade de uma educação que se aproxima mais das experiências sensíveis dos sujeitos e de seus contextos.

A partir dessa compreensão, o letramento literário deixa de ser entendido apenas como um conjunto de habilidades e passa a ser reconhecido como uma experiência que envolve relação, tempo e disponibilidade. Trata-se de um processo que não se esgota na técnica, mas que se constrói na forma como o sujeito se envolve

com o texto, com o outro e consigo mesmo.

Ao longo do processo investigativo, também se tornou necessário reconhecer que experiências como a FLIGÊ não operam transformações imediatas nem garantem, por si só, mudanças estruturais nas práticas pedagógicas. Elas atuam de maneira mais silenciosa, abrindo possibilidades, provocando perguntas e, por vezes, reorganizando sentidos. Ainda assim, são experiências que permanecem e que, de alguma forma, continuam a agir na trajetória dos professores.

Nesse ponto, torna-se fundamental acrescentar uma leitura mais crítica dessas possibilidades. Embora a FLIGÊ se constitua como um espaço potente de formação e de ampliação de repertórios, sua apropriação no cotidiano escolar está condicionada a condições reais de trabalho e de estrutura das instituições educativas. Nem sempre os professores encontram tempo, apoio institucional ou espaços coletivos de planejamento que permitam transformar as experiências vividas na feira em práticas sistemáticas e contínuas.

Além disso, é necessário reconhecer as desigualdades institucionais entre as escolas participantes, que influenciam diretamente a forma como cada contexto escolar se relaciona com as propostas da feira. As diferenças de infraestrutura, de organização pedagógica e de acesso a recursos culturais fazem com que a incorporação dessas experiências ocorra de maneira desigual, produzindo efeitos também desiguais na prática docente.

Outro aspecto relevante diz respeito às assimetrias de acesso, continuidade e impacto curricular. A participação na FLIGÊ nem sempre se converte em mudanças estruturais no currículo ou em políticas pedagógicas permanentes. Em muitos casos, trata-se de experiências pontuais, cuja continuidade depende da iniciativa individual dos docentes e das condições específicas de cada escola.

Somam-se a isso as dificuldades materiais da prática docente após o evento, como a sobrecarga de trabalho, a rigidez dos tempos escolares, a limitação de recursos didáticos e as demandas curriculares já estabelecidas. Esses fatores podem restringir a consolidação das propostas inspiradas na feira, exigindo do professor um esforço constante de reinvenção para manter vivas as experiências formativas em seu cotidiano.

Pensar a formação docente a partir desses espaços implica admitir que nem tudo pode ser previsto ou sistematizado. Há algo que escapa, e é justamente nesse

espaço que a experiência ganha força. É nesse intervalo que o professor se reconhece em processo, em constante construção. Esta análise, portanto, não se apresenta como um ponto de chegada, mas como parte de um percurso que continua. Ao olhar para a FLIGÊ, buscou-se afirmar a importância de reconhecer outros espaços de produção de conhecimento, outras formas de aprendizagem e outras maneiras de ensinar literatura.

Se há algo que este trabalho permite afirmar, é que a educação também se constrói nesses lugares de encontro, onde diferentes saberes se aproximam, se tensionam e seguem adiante. E talvez seja nesse movimento, que não se encerra, que reside a sua maior potência.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Iara Cerqueira Linhares de. **Deslocar para permanecer:** implicações políticas das redes digitais nos processos criativos colaborativos. 2016. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes

ALMEIDA, Eliana Guimarães. **Literatura juvenil sob a ótica de leitores adolescentes de meios populares.** 2019. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: Handle UFMG. Acesso em: 17 maio 2026.

BAHIA. Secretaria de Cultura. Fundação Pedro Calmon. **Editais de Seleção nº 01/2024:** Apoio a Festas, Feiras e Festivais Literários. Salvador, 11 out. 2024. Disponível em: https://www.ba.gov.br/fpc/sites/site-fpc/files/migracao_2024/arquivos/wp-content/uploads/2024/07/EDITAL_FESTAS_FEIRAS_E_FESTIVAIS_LITERARIOS_VERSA_O_ATUALIZADA_31072024.pdf. Acesso em: 11 fev. 2026.

BAHIA. Secretaria de Cultura. Fundação Pedro Calmon. **Festas e feiras literárias fortalecem leitura e engajam estudantes da rede pública** [notícia]. Salvador, 16 set. 2025. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/fpc/noticias/2025-09/51189/festas-e-feiras-literarias-fortalecem-leitura-e-engajam-estudantes-da-rede>. Acesso em: 11 fev. 2026.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.** Salvador: SEC, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BAKHTIN, Mikhail; MEDVEDEV, Pavel. **O método formal nos estudos literários:** introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

BRAIT, Beth. **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 1997.

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

CALDEIRA, Larissa. Projetos estruturantes da rede estadual de ensino fazem parte da Fligê 2024. **Fligemucuge,** 2025. Disponível em: <http://fligemucuge.com.br/2025/projetos-estruturantes-da-rede-estadual-de-ensino-fazem-parte-da-flige-2024/>. Acesso em: 6 abr. 2026.

CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira:** momentos decisivos. Rio de Janeiro: José Olympio, 1959.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 169–191. (Ensaio originalmente publicado em 1988.)

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Ana Paula. **Formação continuada de professores e práticas pedagógicas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ENCONTRO de Itamar Vieira Júnior e Glicéria Tupinambá lota Praça dos Garimpeiros durante a Fligê. **Jornal da Chapada**, [s. l.], 21 ago. 2023. Disponível em: <https://jornaldachapada.com.br/2023/08/21/chapada-encontro-de-itamar-vieira-junior-e-gliceria-tupinamba-lota-praca-dos-garimpeiros-durante-a-flige/>. Acesso em: 11 fev. 2026.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência**: a escrita que transforma e resiste. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2009.

FLICK, Uwe. A pesquisa qualitativa: relevância, história, aspectos. *In*: **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 59. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

GONÇALVES, Ana Maria. “A literatura é o lugar das possibilidades”: entrevista com Ana Maria Gonçalves. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 51, p. 249–253, jul./ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/9CmTDyRZVqp3VhJ6YqGjDby/>. Acesso em: 24 jan. 2026.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–130.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 19, p. 20-28, 2002.

LIMA, Diógenes Cândido de. Diálogo aberto com Kanavillil Rajagopalan (Rajan). **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 1, p. 10–22, jan./jun. 2014. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/folio/index>. Acesso em: 27 jan. 2026

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287–324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2005.

MUCUGÊ. *In*: **Wikipédia: a enciclopédia livre**. [S. l.]: Wikimedia Foundation, 2026. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mucugê>. Acesso em: 11 fev. 2026.

OLIVEIRA, Virgínia. Quadrilha coordenada pelo professor Kleber Luz homenageia o café. **Fligemucuge**, 2025. Disponível em: <http://fligemucuge.com.br/2025/quadrilha-coordenada-pelo-professor-kleber-luz-homenageia-o-cafe/>. Acesso em: 6 abr. 2026.

PEREIRA, Luciana. **Educação decolonial e currículo**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista: para familiares e professores**. São Paulo: Planeta, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2005. p. 107–130.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavilli. Entrevista concedida a Rogério Casanovas Tílio.

Policromias: Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 295–312, dez. 2018. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/22221>. Acesso em: 23 jan. 2026.

RAMA, Ángel. **A cidade das letras**. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RIBEIRO, Djamila. Entrevista a Marina Novaes. **El País**, São Paulo, 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/14/politica/1468512046_029192.html. Acesso em: 27 jan. 2026

RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019a.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019b.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2023.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Maria das Graças. **Letramento literário e formação docente**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SIMAS, Luiz Antonio. **Fogo no mato: a ciência encantada das Macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SPÍNOLA, Rebeca. Cordelzinho das infâncias encanta crianças na Fligezinha. **Fligemucuge**, 2025. Disponível em: <http://fligemucuge.com.br/2025/cordelzinho-das-infancias-encanta-criancas-na-fligezinha/>. Acesso em: 6 abr. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis:

Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insubmissão, insurgência e re-existência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1339–1356, out./dez. 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgências educativas. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 21–40.

ANEXOS

A seção de anexos reúne reportagens publicadas em sites jornalísticos e institucionais sobre diferentes edições da FLIGÊ, configurando-se como material de caráter documental e complementar à análise desenvolvida nesta dissertação. Esses registros contribuem para a contextualização da Feira como prática social, cultural e formativa no território, ao mesmo tempo em que evidenciam sua circulação no campo midiático e sua relevância no cenário cultural e educacional baiano.

ANEXO A: Distribuição de livros e incentivo à leitura

Reportagem que aborda a participação da Assembleia Legislativa do Estado da Bahia na FLIGÊ 2024, destacando a distribuição gratuita de livros e ações voltadas promoção da leitura à promoção da leitura.



Veja t



31 de
Pref
Cam
atras
cultu



31 de
Lei d
mun
prop
reca

Referência

ASSEMBLEIA Legislativa do Estado distribui quase 4 mil livros na Fligê 2024. **Jornal do Sudoeste**, [s. l.], 27 jul. 2024. Disponível em: <https://www.jornaldosudoeste.com/assembleia-legislativa-do-estado-distribui-quase->

[4-mil-livros-na-flige-2024/](#). Acesso em: 10 jan. 2026.

ANEXO B: Participação de estudantes da rede pública

Este recorte evidencia a participação de estudantes da rede estadual da Bahia na FLIGÊ, ressaltando a feira como espaço de formação, expressão cultural e produção de autoria estudantil.

Estudantes da rede estadual da Bahia participam da 7ª edição da FLIGÊ com projetos de arte e cultura

Redação do Jornal Grande Bahia

Brasil

24 de Julho de 2024

1-2 minutos



Referência

ESTUDANTES da rede estadual da Bahia participam da 7ª edição da FLIGÊ com projetos de arte e cultura. **Jornal Grande Bahia**, [s. l.], 24 jul. 2024. Disponível em: <https://jornalgrandebahia.com.br/2024/07/estudantes-da-rede-estadual-da-bahia-participam-da-7a-edicao-da-flige-com-projetos-de-arte-e-cultura/>. Acesso em: 10 jan. 2026,

ANEXO C: Elementos visuais e temáticos da FLIGÊ

Este anexo reúne cards de divulgação da FLIGÊ, coletados em fontes digitais, nos quais constam informações referentes às edições do evento, como temática, ano de realização e período de ocorrência. Esses materiais integram a identidade visual da feira e evidenciam os eixos temáticos que orientam sua programação ao longo dos anos.

Além dos elementos informativos, observa-se a presença recorrente de componentes visuais que contribuem para a construção de uma identidade estética própria do evento, com destaque para as flores sempre-vivas, típicas da região de Mucugê.

A recorrência desses elementos não se configura como mero recurso decorativo, mas como marca simbólica que inscreve a feira em seu território, acionando referências culturais, ambientais e identitárias que atravessam sua proposta.

Figura C1 – Card de divulgação da FLIGÊ com temática “Levaram o ouro e nos deixaram tudo... Deixaram-nos as palavras (Pablo Neruda)”, edição de 2016



Fonte: FLIGÊ. Disponível em: Google Imagens. Acesso em: 24/03/2026.

Figura C2 – Card de divulgação da FLIGÊ com temática “Somos paisagens dos sertões em rotas de composições”, edição de 2017.



Fonte: FLIGÊ. Disponível em: Google Imagens. Acesso em: 24/03/2026.

Figura C3 – Card de divulgação da FLIGÊ com temática “Literatura e Resistência: a vida nos rastros da palavra”, edição de 2018.



Fonte: FLIGÊ. Disponível em: Google Imagens. Acesso em: 24/03/2026.

Figura C4 – Card de divulgação da FLIGÊ com temática “Sê livre és gigante.”, edição de 2019.



Fonte: FLIGÊ. Disponível em: Google Imagens. Acesso em: 24/03/2026.

Figura C5 – Card de divulgação da FLIGÊ com temática “ Literatura e ancestralidades”, edição de 2022.



Fonte: FLIGÊ. Disponível em: Google Imagens. Acesso em: 24/03/2026.

Figura C6 – Card de divulgação da FLIGÊ com temática “Literatura e Música”, edição de 2023.



Fonte: FLIGÊ. Disponível em: Google Imagens. Acesso em: 24/03/2026.

Figura C7 – Card de divulgação da FLIGÊ com temática “ Levaram o ouro e nos deixaram tudo... Deixaram-nos as palavras (Pablo Neruda)”, edição de 2024



Fonte: FLIGÊ. Disponível em: Google Imagens. Acesso em: 24/03/2026.

Figura C8 – Card de divulgação da FLIGÊ com temática “Literatura rios e matas da narrativa”, edição de 2025.



Fonte: FLIGÊ. Disponível em: Google Imagens. Acesso em: 24/03/2026.

Referência

FLIGÊ – Feira Literária de Mucugê. **Materiais de divulgação das edições do evento.** Disponível em: Google Imagens. Acesso em: 24 de março de 2026.

ANEXO D – Projeto “Sertão Encantado”: Literatura e Audiovisual na Educação Infantil e Anos Iniciais

Este anexo apresenta o projeto pedagógico “Sertão Encantado”, voltado à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta articula leitura mediada, atividades lúdicas e experiências audiovisuais, com ênfase na valorização da cultura do sertão baiano. Organizado em etapas que envolvem leitura, oficinas criativas e socialização das produções, o projeto evidencia práticas pedagógicas que integram literatura, artes e diferentes formas de expressão no contexto escolar.

Projeto Audiovisual: Mucugê Literária 2025 - Curtas Independentes

Em 2025, a Feira Literária de Mucugê ganhará uma nova dimensão com o projeto "Mucugê em Curtas"! Imagine: a magia da literatura se fundindo com a força da imagem em movimento, criando uma experiência inesquecível para todos. Alunos das escolas locais, públicas e privadas, serão os protagonistas dessa iniciativa, produzindo curtas-metragens inspirados na rica literatura e na vibrante cultura da região.

Serão histórias contadas com a sensibilidade e a originalidade daqueles que conhecem Mucugê de perto, transformando lendas locais, poemas, contos e histórias de vida em narrativas cinematográficas. Cada curta será uma janela para a alma de Mucugê, revelando sua beleza, seus mistérios e sua gente.

Mas "Mucugê em Curtas" é muito mais do que apenas a produção de filmes. É um projeto que investe no desenvolvimento de talentos, oferecendo aos alunos a oportunidade de aprender e praticar diferentes aspectos da produção audiovisual, desde a concepção do roteiro até a edição final.

E para garantir que essas histórias possam ser contadas com a qualidade que merecem, cada escola poderá captar patrocínios, buscando o apoio de empresas, instituições e indivíduos que se identifiquem com a importância de investir na cultura e na educação. Os recursos obtidos serão utilizados para garantir o acesso a equipamentos, softwares e materiais necessários para a produção dos curtas.

Em resumo, "Mucugê em Curtas" é um projeto transformador que promove a cultura local, desenvolve talentos e cria uma ponte entre a literatura e o cinema. É uma iniciativa que deixará um legado duradouro para Mucugê, inspirando novas

gerações e enriquecendo a Feira Literária de Mucugê em 2025 com uma experiência audiovisual única e inesquecível.

Tempo máximo de produção por curta: 15 minutos. Sugestões de Temas:

Lendas Locais: Explore as histórias tradicionais da região, transmitindo a cultura e o folclore local.

Histórias de Vida: Registre as experiências e memórias de moradores de Mucugê, mostrando a riqueza da história humana da cidade.

Poemas e Contos: Adapte poemas e contos de autores locais para o formato audiovisual, dando vida às palavras e à imaginação.

Cultura Local: Capture a beleza e a singularidade da cultura de Mucugê, incluindo costumes, tradições, música e gastronomia.

Temas Originais: Incentive a criatividade dos alunos para que desenvolvam histórias originais, inspiradas em suas próprias experiências e visões sobre Mucugê.

Título: "Mucugê em Curtas: Histórias Literárias"

Objetivo Geral: Produzir uma série de curtas-metragens de alta qualidade, criados pelas escolas públicas e privadas de Mucugê, para serem exibidos na Feira Literária de Mucugê 2025, promovendo a literatura, a cultura local e a integração da comunidade.

Público-alvo: Público geral, com foco especial nos participantes da Feira Literária de Mucugê 2025, na comunidade local e nas escolas participantes.

Desenvolvimento (por escola): Cada escola desenvolverá seu próprio curta-metragem, seguindo as etapas abaixo:

Fase 1: Pré-produção

Escolha do tema: Cada escola, com a orientação de professores e coordenadores do projeto, definirá um tema relevante para a sua comunidade escolar, relacionado à literatura e cultura de Mucugê. Exemplos: lendas locais, histórias de vida de moradores, poemas de autores locais, contos originais inspirados na região, etc.

Roteiro: Os alunos, com a supervisão de professores e, se possível, com a mentoria de profissionais de audiovisual, desenvolverão o roteiro do curta. Para reduzir custos, a escola pode organizar um concurso de roteiro interno, com premiação para os melhores roteiros.

Planejamento de produção: Cada escola elaborará um plano de produção

detalhado, incluindo cronograma, equipe (alunos e professores), recursos necessários (equipamentos, materiais, locações), e um orçamento estimado.

Fase 2: Produção

Filmagens: As filmagens serão realizadas de acordo com o plano de produção de cada escola. A escola pode utilizar recursos simples e acessíveis, como celulares de boa qualidade, para a gravação, além de buscar locações gratuitas dentro da própria escola ou em espaços públicos da comunidade.

Registro fotográfico e vídeo: Documentar todo o processo de produção, incluindo os bastidores, para fins de divulgação e registro do projeto. A escola pode utilizar os próprios alunos para a produção de fotos e vídeos, utilizando os recursos disponíveis.

Fase 3: Pós-produção

Edição: Edição das imagens e áudio, com acesso a softwares de edição gratuitos ou de baixo custo (ex: OpenShot, DaVinci Resolve). A escola pode oferecer workshops de edição para os alunos, com a participação de alunos mais experientes ou de profissionais voluntários.

Trilha sonora: Criação ou seleção de trilha sonora adequada a cada curta. A escola pode incentivar os alunos a criarem suas próprias trilhas sonoras, utilizando instrumentos musicais disponíveis na escola ou softwares de edição de áudio gratuitos.

Finalização: Ajustes finais de cor, som e imagem.

Preparação para exibição: Preparação dos curtas para exibição na Feira Literária de Mucugê, incluindo legendas, se necessário.

Captação de Recursos (Patrocínio)

Proposta de Patrocínio: Elaborar uma proposta de patrocínio completa e atrativa, destacando os objetivos do projeto, o público-alvo, os benefícios para os patrocinadores (visibilidade da marca, responsabilidade social) e um orçamento detalhado.

Identificação de Patrocinadores: Identificar potenciais patrocinadores locais (empresas, instituições governamentais, organizações culturais).

Plano de Comunicação: Definir um plano de comunicação para divulgar o projeto e agradecer aos patrocinadores.

Cronograma: Um cronograma detalhado será elaborado, incluindo prazos para cada etapa, desde a busca de patrocínio até a exibição dos curtas na Feira Literária.

Divulgação: Divulgação do projeto e dos curtas através de diversos canais: redes sociais, imprensa local, site da Feira Literária, materiais impressos, etc. Agradecimento público aos patrocinadores.

Avaliação: Após a Feira Literária, realizar uma avaliação do projeto, analisando os resultados alcançados, os desafios enfrentados e as possíveis melhorias para futuras edições.

Sugestões de atividades adicionais com baixo custo

Oficinas de produção audiovisual: Realizar oficinas com profissionais da área, abordando temas como roteiro, filmagem, edição, iluminação, etc.

Palestras sobre cinema e literatura: Convidar cineastas, escritores e críticos para palestras e debates sobre o tema.

Exibições de filmes: Organizar sessões de cinema com filmes relacionados à literatura e à cultura local.

Concurso de fotografia: Promover um concurso de fotografia com o tema "Mucugê em Curtas".

Festival de música: Realizar um festival de música com bandas e cantores locais.

Exposição de artes visuais: Organizar uma exposição de artes visuais com trabalhos inspirados na literatura e na cultura de Mucugê.

Histórias em Movimento: Os estudantes podem criar histórias simples, usando fantoches, bonecos ou desenhos. Elas podem se revezar contando a história, movimentando os personagens e criando efeitos sonoros. Essa atividade estimula a linguagem, a criatividade e a coordenação motora.

Caixas Mágicas: Crie caixas com diferentes cenários (floresta, praia, cidade) e deixe os estudantes escolherem personagens e objetos para criar suas próprias histórias dentro da caixa. Elas podem usar fantoches, brinquedos ou até mesmo desenhos para contar suas histórias.

Desenhos Animados: Com papel, lápis de cor e um pouco de imaginação, os estudantes podem criar desenhos simples e, em seguida, "animá-los" movendo os personagens quadro a quadro. Essa atividade estimula a criatividade e a coordenação motora.

Música e Movimento: Crie músicas simples e divertidas sobre a cultura de Mucugê, com movimentos e gestos que os estudantes podem imitar. Essa atividade estimula a musicalidade, a coordenação motora e a criatividade.

Fotografia: Os estudantes podem usar câmeras simples ou celulares para registrar momentos especiais da escola, da comunidade ou da natureza. Elas podem criar álbuns de fotos com suas próprias legendas. Essa atividade estimula a observação, a criatividade e a comunicação.

Contos Ilustrados: Os estudantes podem criar contos simples inspirados em lendas locais, histórias de vida ou poemas. Elas podem ilustrar seus contos com desenhos, colagens ou pinturas.

Teatro de Fantoches: Os estudantes podem criar fantoches com materiais reciclados e encenar peças de teatro simples, usando suas próprias histórias ou adaptando contos infantis.

Filmes de Stop Motion: Com materiais simples como massa de modelar, blocos de montar ou desenhos, os estudantes podem criar animações em stop motion, movendo os personagens quadro a quadro e gravando com um celular.

Trilhas Sonoras: Os estudantes podem criar trilhas sonoras para seus filmes usando instrumentos musicais simples, como pandeiros, chocalhos e tambores, ou softwares de edição de áudio gratuitos.

Documentários: Os estudantes podem criar documentários simples sobre temas como a história da escola, a vida na comunidade ou a natureza. Elas podem entrevistar pessoas, filmar paisagens e usar fotos para ilustrar seus documentários.

Dicas importantes

Linguagem Simples: Utilize uma linguagem simples e acessível para os estudantes.

Materiais Simples: Utilize materiais simples e de fácil acesso para as atividades.

Participação Ativa: Incentive a participação ativa dos estudantes em todas as etapas do projeto.

Diversão e Aprendizado: Priorize a diversão e o aprendizado, criando um ambiente lúdico e estimulante para os estudantes.

Observação: As sugestões acima podem ser adaptadas de acordo com os recursos e necessidades de cada escola. O importante é criar um ambiente de aprendizado e criatividade, incentivando a participação dos alunos e promovendo a cultura local.

Marcos George Sousa Paraguassú

Coordenador Pedagógico

Referência

PARAGUASSÚ, Marcos George Sousa. **Projeto Sertão Encantado**: literatura e audiovisual na Feira Literária de Mucugê. Mucugê: 2025. Documento pedagógico.

ANEXO E – Projeto “Mucugê em Curtas”: Produção Audiovisual nos Anos Finais

O anexo a seguir reúne o projeto pedagógico “Mucugê em Curtas”, direcionado aos anos finais do Ensino Fundamental. A proposta envolve a produção de curtas-metragens inspirados na literatura e na cultura local, estruturando-se em etapas de pré-produção, produção e pós-produção. Ao articular leitura, escrita e linguagem audiovisual, o projeto promove o protagonismo estudantil e a ampliação das práticas de linguagem no contexto escolar.

Projeto Audiovisual: Mucugê Literária 2025 - Curtas Independentes

Em 2025, a Feira Literária de Mucugê ganhará uma nova dimensão com o projeto "Mucugê em Curtas"! Imagine: a magia da literatura se fundindo com a força da imagem em movimento, criando uma experiência inesquecível para todos. Alunos das escolas locais, públicas e privadas, serão os protagonistas dessa iniciativa, produzindo curtas-metragens inspirados na rica literatura e na vibrante cultura da região.

Serão histórias contadas com a sensibilidade e a originalidade daqueles que conhecem Mucugê de perto, transformando lendas locais, poemas, contos e histórias de vida em narrativas cinematográficas. Cada curta será uma janela para a alma de Mucugê, revelando sua beleza, seus mistérios e sua gente.

Mas "Mucugê em Curtas" é muito mais do que apenas a produção de filmes. É um projeto que investe no desenvolvimento de talentos, oferecendo aos alunos a oportunidade de aprender e praticar diferentes aspectos da produção audiovisual, desde a concepção do roteiro até a edição final.

E para garantir que essas histórias possam ser contadas com a qualidade que merecem, cada escola poderá captar patrocínios, buscando o apoio de empresas, instituições e indivíduos que se identifiquem com a importância de investir na cultura e na educação. Os recursos obtidos serão utilizados para garantir o acesso a equipamentos, softwares e materiais necessários para a produção dos curtas.

Em resumo, "Mucugê em Curtas" é um projeto transformador que promove a cultura local, desenvolve talentos e cria uma ponte entre a literatura e o cinema. É uma iniciativa que deixará um legado duradouro para Mucugê, inspirando novas gerações e enriquecendo a Feira Literária de Mucugê em 2025 com uma experiência

audiovisual única e inesquecível.

Tempo máximo de produção por curta: 15 minutos Sugestões de Temas

Lendas Locais: Explore as histórias tradicionais da região, transmitindo a cultura e o folclore local.

Histórias de Vida: Registre as experiências e memórias de moradores de Mucugê, mostrando a riqueza da história humana da cidade.

Poemas e Contos: Adapte poemas e contos de autores locais para o formato audiovisual, dando vida às palavras e à imaginação.

Cultura Local: Capture a beleza e a singularidade da cultura de Mucugê, incluindo costumes, tradições, música e gastronomia.

Temas Originais: Incentive a criatividade dos alunos para que desenvolvam histórias originais, inspiradas em suas próprias experiências e visões sobre Mucugê.

Título: "Mucugê em Curtas: Histórias Literárias"

Objetivo Geral: Produzir uma série de curtas-metragens de alta qualidade, criados pelas escolas públicas e privadas de Mucugê, para serem exibidos na Feira Literária de Mucugê 2025, promovendo a literatura, a cultura local e a integração da comunidade.

Público-alvo: Público geral, com foco especial nos participantes da Feira Literária de Mucugê 2025, na comunidade local e nas escolas participantes.

Desenvolvimento (por escola):

Cada escola desenvolverá seu próprio curta-metragem, seguindo as etapas abaixo:

Fase 1: Pré-produção

Escolha do tema: Cada escola, com a orientação de professores e coordenadores do projeto, definirá um tema relevante para a sua comunidade escolar, relacionado à literatura e cultura de Mucugê. Exemplos: lendas locais, histórias de vida de moradores, poemas de autores locais, contos originais inspirados na região, etc.

Roteiro: Os alunos, com a supervisão de professores e, se possível, com a mentoria de profissionais de audiovisual, desenvolverão o roteiro do curta. Para reduzir custos, a escola pode organizar um concurso de roteiro interno, com premiação para os melhores roteiros.

Planejamento de produção: Cada escola elaborará um plano de produção detalhado, incluindo cronograma, equipe (alunos e professores), recursos necessários (equipamentos, materiais, locações), e um orçamento estimado.

Fase 2: Produção:

Filmagens: As filmagens serão realizadas de acordo com o plano de produção de cada escola. A escola pode utilizar recursos simples e acessíveis, como celulares de boa qualidade, para a gravação, além de buscar locações gratuitas dentro da própria escola ou em espaços públicos da comunidade.

Registro fotográfico e vídeo: Documentar todo o processo de produção, incluindo os bastidores, para fins de divulgação e registro do projeto. A escola pode utilizar os próprios alunos para a produção de fotos e vídeos, utilizando os recursos disponíveis.

Fase 3: Pós-produção

Edição: Edição das imagens e áudio, com acesso a softwares de edição gratuitos ou de baixo custo (ex: OpenShot, DaVinci Resolve). A escola pode oferecer workshops de edição para os alunos, com a participação de alunos mais experientes ou de profissionais voluntários.

Trilha sonora: Criação ou seleção de trilha sonora adequada a cada curta. A escola pode incentivar os alunos a criarem suas próprias trilhas sonoras, utilizando instrumentos musicais disponíveis na escola ou softwares de edição de áudio gratuitos.

Finalização: Ajustes finais de cor, som e imagem.

Preparação para exibição: Preparação dos curtas para exibição na Feira Literária de Mucugê, incluindo legendas, se necessário.

Captação de Recursos (Patrocínio):

Proposta de Patrocínio: Elaborar uma proposta de patrocínio completa e atrativa, destacando os objetivos do projeto, o público-alvo, os benefícios para os patrocinadores (visibilidade da marca, responsabilidade social) e um orçamento detalhado.

Identificação de Patrocinadores: Identificar potenciais patrocinadores locais (empresas, instituições governamentais, organizações culturais).

Plano de Comunicação: Definir um plano de comunicação para divulgar o projeto e agradecer aos patrocinadores.

Cronograma: Um cronograma detalhado será elaborado, incluindo prazos para cada etapa, desde a busca de patrocínio até a exibição dos curtas na Feira Literária.

Divulgação: Divulgação do projeto e dos curtas através de diversos canais: redes sociais, imprensa local, site da Feira Literária, materiais impressos, etc.

Agradecimento público aos patrocinadores.

Avaliação: Após a Feira Literária, realizar uma avaliação do projeto, analisando os resultados alcançados, os desafios enfrentados e as possíveis melhorias para futuras edições.

Sugestões de atividades adicionais com baixo custo:

Oficinas de produção audiovisual: Realizar oficinas com profissionais da área, abordando temas como roteiro, filmagem, edição, iluminação, etc.

Palestras sobre cinema e literatura: Convidar cineastas, escritores e críticos para palestras e debates sobre o tema.

Exibições de filmes: Organizar sessões de cinema com filmes relacionados à literatura e à cultura local.

Concurso de fotografia: Promover um concurso de fotografia com o tema "Mucugê em Curtas".

Festival de música: Realizar um festival de música com bandas e cantores locais.

Exposição de artes visuais: Organizar uma exposição de artes visuais com trabalhos inspirados na literatura e na cultura de Mucugê.

Histórias em Movimento: Os estudantes podem criar histórias simples, usando fantoches, bonecos ou desenhos. Elas podem se revezar contando a história, movimentando os personagens e criando efeitos sonoros. Essa atividade estimula a linguagem, a criatividade e a coordenação motora.

Caixas Mágicas: Crie caixas com diferentes cenários (floresta, praia, cidade) e deixe os estudantes escolherem personagens e objetos para criar suas próprias histórias dentro da caixa. Elas podem usar fantoches, brinquedos ou até mesmo desenhos para contar suas histórias.

Desenhos Animados: Com papel, lápis de cor e um pouco de imaginação, os estudantes podem criar desenhos simples e, em seguida, "animá-los" movendo os personagens quadro a quadro. Essa atividade estimula a criatividade e a coordenação motora.

Música e Movimento: Crie músicas simples e divertidas sobre a cultura de Mucugê, com movimentos e gestos que os estudantes podem imitar. Essa atividade estimula a musicalidade, a coordenação motora e a criatividade.

Fotografia: Os estudantes podem usar câmeras simples ou celulares para registrar momentos especiais da escola, da comunidade ou da natureza. Elas podem criar

álbuns de fotos com suas próprias legendas. Essa atividade estimula a observação, a criatividade e a comunicação.

Contos Ilustrados: Os estudantes podem criar contos simples inspirados em lendas locais, histórias de vida ou poemas. Elas podem ilustrar seus contos com desenhos, colagens ou pinturas.

Teatro de Fantoches: Os estudantes podem criar fantoches com materiais reciclados e encenar peças de teatro simples, usando suas próprias histórias ou adaptando contos infantis.

Filmes de Stop Motion: Com materiais simples como massa de modelar, blocos de montar ou desenhos, os estudantes podem criar animações em stop motion, movendo os personagens quadro a quadro e gravando com um celular.

Trilhas Sonoras: Os estudantes podem criar trilhas sonoras para seus filmes usando instrumentos musicais simples, como pandeiros, chocalhos e tambores, ou softwares de edição de áudio gratuitos.

Documentários: Os estudantes podem criar documentários simples sobre temas como a história da escola, a vida na comunidade ou a natureza. Elas podem entrevistar pessoas, filmar paisagens e usar fotos para ilustrar seus documentários.

Dicas importantes:

Linguagem Simples: Utilize uma linguagem simples e acessível para os estudantes.

Materiais Simples: Utilize materiais simples e de fácil acesso para as atividades.

Participação Ativa: Incentive a participação ativa dos estudantes em todas as etapas do projeto.

Diversão e Aprendizado: Priorize a diversão e o aprendizado, criando um ambiente lúdico e estimulante para os estudantes.

Observação: As sugestões acima podem ser adaptadas de acordo com os recursos e necessidades de cada escola. O importante é criar um ambiente de aprendizado e criatividade, incentivando a participação dos alunos e promovendo a cultura local.

Marcos George Sousa Paraguassú

Coordenador Pedagógico

Referência

PARAGUASSÚ, Marcos George Sousa. **Projeto Mucugê em Curtas**: histórias literárias. Mucugê, 2025. Documento pedagógico.