

1

IDENTIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Autor: Glauber Barros Alves Costa

Título: Literatura, cartografia e docência:
uma experiência de formação docente
no curso de Geografia da UNEB

Início: 2025

Instituição de ensino superior: Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Faculdade/Programa/Departamento/Setor: Departamento de Ciências Humanas VI –
Colegiado de Geografia

Curso onde foi desenvolvida: Licenciatura em Geografia

Vinculação: Ensino

**Disciplina/módulo/componente curricular do
curso de licenciatura em que foi desenvolvida:** Estágio Supervisionado I

Natureza da disciplina: Obrigatória

https://doi.org/10.18222/fcc-pprmm2025_3

LITERATURA, CARTOGRAFIA E DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNEB

RESUMO

Esta experiência formativa foi desenvolvida com estudantes do 6º semestre do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* VI, na cidade de Caetité, no estado da Bahia, e consistiu em uma proposição de leituras de obras literárias diversas pelos(as) estudantes. A partir dessa leitura, foram feitas a construção de mapas interpretativos com base nas narrativas de cada livro e o planejamento de projetos de estágio que incluíssem literatura, cartografia e geografia para alunos e alunas da educação básica. Assim, a iniciativa articulou leitura crítica a partir de livros de literatura clássicos e contemporâneos, geografia literária e mapas temáticos como ferramentas pedagógicas para a formação docente. Após essas etapas, os(as) licenciandos(as) produziram projetos de estágio para serem executados e desenvolvidos em escolas de municípios do sertão baiano. A proposta mobilizou o saber de imersão e promoveu o exercício da docência como produção de sentidos e territorialidades. Os resultados indicaram um significativo avanço na autonomia dos(as) licenciandos(as), na compreensão crítica do espaço e na capacidade de articulação entre linguagem, criatividade, representação cartográfica e ensino.

1 Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* VI, Caetité (BA), Brasil; glauberbarros@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4368-2964>

CONTEXTO EM QUE A EXPERIÊNCIA ESTÁ INSERIDA

A experiência formativa foi desenvolvida no primeiro semestre de 2025, na disciplina de Estágio Supervisionado I, vinculada ao curso de Licenciatura em Geografia da UNEB, *campus* VI, Caetité (BA). Ministrada por um docente com mais de uma década de experiência à frente da disciplina, a proposta surgiu a partir do desejo expresso pelos(as) próprios(as) estudantes de vivenciar um estágio inovador, que rompesse com as práticas tradicionais de regência, estimulando a criatividade, o prazer e o processo de criação. Diante disso, foi estruturada uma metodologia que integrasse literatura, arte, cartografia e geografia, desafiando os(as) futuros(as) professores(as) a criar, experimentar e refletir sobre o espaço por meio de múltiplas linguagens.

Participaram da experiência 15 estudantes do 6º semestre do curso de Licenciatura em Geografia, em sua maioria jovens da primeira geração de suas famílias a ingressarem no ensino superior, oriundos de diferentes municípios do sertão baiano, de comunidades rurais e contextos periféricos urbanos. Entre eles, havia estudantes de comunidades quilombolas e um aluno com deficiência visual, o que demonstrou a importância das políticas de ação afirmativa na composição do corpo discente. A UNEB, por meio de seu sistema de cotas e sobreguas específicas para quilombolas e pessoas com deficiência, tem contribuído significativamente para a democratização do acesso ao ensino superior no interior do estado, garantindo a inclusão de sujeitos historicamente excluídos da universidade pública.

A disciplina ocorreu no turno matutino, e quase 90% dos(as) estudantes eram beneficiários(as) de bolsas de assistência estudantil, como alimentação, transporte e/ou permanência. Muitos(as) conciliavam os estudos com o trabalho informal ou com atividades de subsistência ligadas à agricultura familiar. A realidade social do grupo, marcada por trajetórias de luta, desigualdade e resistência, foi também um motor para o engajamento crítico nas propostas pedagógicas desenvolvidas durante o curso.

O Estágio Supervisionado I, conforme previsto na matriz curricular do curso, deve ser realizado em espaços formais ou não formais, com carga horária total de 95 horas e de até 10 horas no formato de oficinas pedagógicas. O componente foi estruturado em 3 unidades formativas integradas: (1) leitura crítica e debate de textos acadêmicos; (2) leitura, análise de obras literárias e produção de mapas interpretativos; e (3) elaboração de planos de aula e execução de oficinas pedagógicas em escolas públicas do território.

Durante a primeira etapa, os(as) licenciandos(as) realizaram leituras, fichamentos e rodas de conversa a partir de textos acadêmicos sobre representação regional, livro didático, relações étnico-raciais, gênero e linguagem cartográfica. Em seguida, selecionaram obras literárias, como *Quarto de despejo* (Carolina Maria de Jesus), *Gabriela, cravo e canela* (Jorge Amado), *Vidas secas* (Graciliano Ramos), *Jogos vorazes* (Suzanne Collins), *Feliz ano velho* (Marcelo Rubens Paiva) e *Torto arado* (Itamar Vieira Junior). A partir da leitura crítica dessas obras, os(as) estudantes mapearam territórios simbólicos e conflitos narrativos, criando representações cartográficas que conectavam os temas literários a conceitos geográficos contemporâneos.

Mapas variados foram construídos a partir das obras literárias para servirem de material didático-pedagógico nas oficinas de estágio.

Os(as) licenciandos(as) aplicaram suas oficinas pedagógicas em escolas públicas dos municípios de Caetitê, Tanque Novo e Rio do Antônio (no distrito rural de Ibitira), todos pertencentes ao Território de Identidade Sertão Produtivo, na Bahia. Essas oficinas envolveram alunos(as) da educação básica e professores(as) das escolas parceiras, estabelecendo um vínculo horizontal e colaborativo entre universidade e comunidade escolar. Os temas das oficinas abordaram questões como migração, desigualdade social, luta pela terra, identidade territorial e representações espaciais.

A composição diversa e interseccional do grupo – com estudantes negros(as), pardos(as), oriundos(as) da zona rural, com deficiência, egressos(as) de escolas públicas e beneficiários(as) de políticas públicas – reforça o papel estratégico da UNEB na interiorização da educação superior e na formação de professores(as) comprometidos(as) com a transformação social. Essa experiência formativa, ancorada em práticas críticas e criativas, constitui um exemplo concreto da potência da universidade pública baiana como espaço de invenção pedagógica, autonomia, criatividade, emancipação e justiça social.

JUSTIFICATIVA

A proposta de integrar diferentes campos do conhecimento – literatura, artes, cartografia e geografia – à prática de estágio supervisionado emergiu da necessidade de inovar os processos formativos no curso de Licenciatura em Geografia. Como docente responsável pela disciplina há mais de uma década, sempre busquei tensionar os limites da prática pedagógica tradicional, explorando caminhos interdisciplinares, sensíveis e criativos. A partir de 2019, com a implantação do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), no *campus* VI da UNEB, novas possibilidades se abriram no campo da formação docente. O contato com produções educacionais técnico-tecnológicas, como sequências didáticas, cartilhas, mapas e maquetes elaboradas no âmbito do Programa, reforçou a ideia de que o estágio pode ser mais que um requisito curricular: pode ser um espaço de invenção, experimentação, autoria e intervenção social. O que antes era visto como cumprimento de carga horária passou a ser pensado como oportunidade de criação de produtos educacionais com sentido pedagógico e impacto comunitário. O estágio é entendido como território fértil para a criação de sentidos e práticas de formação (Costa, 2019).

Três dimensões formativas dão base à elaboração deste projeto, a saber: necessidade de diversificação metodológica no ensino da Geografia, estímulo à formação crítica do(a) licenciando(a) e uso da literatura como ferramenta potente para ler o mundo. A primeira dimensão que justifica a presente proposta é a necessidade de diversificação metodológica no ensino da Geografia. Ao longo dos últimos anos, observa-se que muitas práticas pedagógicas na formação de professores(as) ainda se limitam à reprodução do livro didático e ao uso pouco crítico de conteúdos escolares. Isso tem contribuído para manter uma relação vertical entre

o saber acadêmico e o saber escolar, desestimulando abordagens mais dialógicas e criativas. O estágio aqui é entendido como um campo de experimentação, e por esse motivo foi feita a proposta de um projeto que envolvesse uma diversidade de linguagens, metodologias e possibilidades de criação.

A proposta de leitura de obras literárias, análise narrativa, produção de mapas interpretativos, temáticos e sociais e construção de oficinas rompe com essa lógica reprodutivista, estimulando os(as) licenciandos(as) a pensarem a geografia para além da memorização de conceitos, em direção à compreensão das relações sociais, territoriais e ambientais que estruturam a vida cotidiana. A inserção de linguagens artísticas e narrativas literárias amplia o repertório metodológico e oferece estratégias pedagógicas mais sensíveis aos contextos sociais, culturais e territoriais dos(as) alunos(as) da educação básica.

Sobre isso, Cavalcanti (2002) destaca que o processo de formação de docentes visa ao desenvolvimento de uma competência crítico-reflexiva, que lhes forneça meios de pensamento autônomo, facilite as dinâmicas de autoformação e permita a articulação entre teoria e prática de ensino. A autora ainda completa dizendo que essa formação deve ser consistente, contínua e que possa desenvolver uma relação dialética entre ensino-aprendizagem, teoria-prática.

A partir dessa concepção, traçamos a proposta de que a disciplina fosse permeada por teoria que discutisse a literatura, o livro didático na sala de aula, gênero, relações étnico-raciais e ensino de Geografia, e posteriormente os(as) alunos(as) experimentassem a prática em sala de aula. Para isso, incluía a produção de mapas, elaboração e planejamento de projeto e execução e avaliação do que foi feito.

A segunda dimensão se relaciona ao estímulo à formação crítica do(a) licenciando(a), entendida como processo de reconhecimento de si como sujeito político, pedagógico e cultural. A experiência do estágio, quando estruturada com intencionalidade formativa, permite que os(as) estudantes reflitam não apenas sobre o “como ensinar”, mas sobre o “por que” e “para quem” se ensina. Ensinar exige segurança e competência profissional, assim como rigorosidade metódica, tanto no estímulo da capacidade crítica dos(as) alunos(as) quanto no ensino de conteúdos e atitudes éticas (Freire, 2019).

A leitura crítica de textos teóricos, a análise de contextos escolares, o diálogo com a literatura e a escuta ativa dos(as) estudantes da educação básica criaram condições para que os(as) licenciandos(as) mobilizassem suas experiências de vida na elaboração de estratégias didáticas. O trabalho com mapas produzidos a partir das histórias lidas – como o contraste e a desigualdade social entre o Distrito 12 e a Capital em *Jogos vorazes*, ou o percurso migratório de Gabriela, saindo de Jeremoabo até Ilhéus – foi também uma forma de os(as) licenciandos(as) mapearem suas próprias referências de mundo, suas vivências territoriais e as desigualdades que os atravessam. Assim, o estágio deixou de ser apenas um espaço de aplicação de conteúdos e passou a ser um território de formação ética, estética e social. A ideia foi mesclar conteúdos sobre teoria geográfica e pedagógica com a prática na produção de materiais didáticos e a prática em sala de aula. Sobre isso, Costa (2019, p. 62) considera que:

A práxis na formação do professor deve ter a tônica de uma perspectiva ampla e que considere as realidades, ao mesmo tempo em que dê conta dos conteúdos específicos e didáticos, principalmente os emergentes. Uma formação de professores que não procura a práxis com essa perspectiva se torna deficitária e alienante. Dessa forma, se o professor tiver uma formação apenas teórica, ele provavelmente terá uma prática conteudista. Porém, se o oposto acontecer, o professor terá uma formação com muita prática, mas pouca teoria e provavelmente será um docente limitado na construção de conhecimentos.

Por fim, destaca-se como dimensão o uso da literatura como ferramenta potente para ler o mundo, uma aposta metodológica que se revelou extremamente fecunda. A literatura, como linguagem sensível e complexa, permite acessar dimensões subjetivas do espaço, ouvir as vozes das narrativas silenciadas e problematizar estruturas de poder a partir de experiências humanas singulares. Trabalhar com livros como *Quarto de despejo*, *Torto arado* e *Vidas secas* possibilitou aos(as) estudantes do curso de Licenciatura em Geografia reflexões sobre temas como desigualdade social, racismo, pobreza, migração, luta pela terra e identidade. Esses temas, articulados à leitura crítica do espaço geográfico, conferiram densidade política e afetiva às oficinas pedagógicas e, em sua totalidade, à formação docente.

Ao produzir mapas inspirados nas narrativas, os(as) licenciandos(as) transformaram territórios ficcionais em territórios pedagógicos, capazes de interpelar os(as) alunos(as) da educação básica e promover discussões significativas sobre o mundo em que vivem. A literatura, nesse contexto, não foi um acessório, mas uma chave epistemológica que permitiu ensinar geografia com mais sensibilidade, complexidade e compromisso social. A literatura, a arte e a cartografia entram no projeto como linguagens de um ensino de geografia crítico, emancipatório e reflexivo que contribuem para o(a) aluno(a) da educação básica aprender e refletir sobre seu cotidiano e realidade.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Promover a aprendizagem da docência em Geografia a partir da articulação entre literatura, cartografia e prática pedagógica, estimulando a construção de recursos didático-pedagógicos inovadores e críticos voltados para o ensino na educação básica.

Objetivos específicos

- Estimular a leitura crítica de obras literárias como recurso formativo para a compreensão das múltiplas dimensões do espaço geográfico.
- Desenvolver mapas temáticos baseados em narrativas literárias, articulando representação espacial, arte, criatividade e análise crítica.
- Planejar e executar projetos de estágio fundamentados nas obras lidas e nos mapas produzidos, promovendo metodologias participativas e conectadas ao contexto e realidade dos(as) alunos(as) da educação básica.

- Fortalecer a autonomia e a identidade docente dos(as) licenciandos(as) por meio da prática e do exercício criativo do ensino.
- Promover saberes a partir da imersão do(a) licenciando(a) na educação básica.

CONTEÚDOS CURRICULARES

O estágio supervisionado no curso de Geografia, na modalidade licenciatura da Universidade do Estado da Bahia, *campus* VI, tem sua carga horária dividida entre a teoria e a prática. Para o desenvolvimento da disciplina de estágio, buscamos compreender, junto com os(as) estagiários(as), conceitos e categorias que fossem necessários para seu desenvolvimento teórico como futuros(as) formadores(as).

Os conteúdos trabalhados tiveram como base as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia (Brasil, 2002). A partir do documento, utilizamos as ideias das professoras Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko Iyda Paganelli e Núria Hanglei Cacete (2007), que estabelecem alguns desses saberes que o(a) professor(a) de Geografia deve construir durante a sua graduação na licenciatura. Aqui, especificamente, focamos os conteúdos que os(as) professores(as) poderiam desenvolver com esse estágio.

Análise crítica das metodologias de ensino produzidas e das que estão em uso

Hoje em dia, no processo educativo, existem muitas metodologias de ensino, mas nem todas estão ancoradas em processos de ensino transformadores, críticos e socialmente referenciados. O(A) professor(a), ao se posicionar ante essas metodologias, assume ética, política e pedagogicamente a partir de quais perspectivas irá desenvolver sua própria prática, bem como esclarece quais bases teórico-epistemológicas ancoram as discussões e os métodos de seu trabalho pedagógico. A metodologia de ensino não deve ser considerada uma receita que será repetida pelo(a) professor(a) em formação ou depois de formado(a); ela precisa ser construída num exercício dialético, individual e coletivo a partir dos conhecimentos com os quais ele(a) entra em contato.

Identificação de metodologias de ensino de caráter tradicional e inovador

Na Geografia, é necessário o(a) professor(a) compreender o que é uma prática tradicional de ensino e o que é uma prática inovadora. É importante que a geografia crítica esteja presente na sala de aula da educação básica, trazendo para alunos e alunas reflexões sobre sua própria realidade. Mesmo entendendo que essa pode não ser uma opção teórica de determinado(a) professor(a), essa é a geografia defendida neste estudo e proposta, e apresentada como programa de ação-reflexão constante.

O(A) professor(a) que, durante sua graduação, teve contato com metodologias de ensino inovadoras, que romperam com o modelo mnemônico que marcou a geografia escolar por tanto tempo, consegue mover saberes que possibilitem a seus alunos(as) a compreensão da sociedade sob uma perspectiva geográfica em diferentes escalas.

Portanto discutimos com eles(as) o papel do livro didático como política pública e como recurso didático. Falamos sobre estereótipos e representações que os livros traziam, além de como essas questões poderiam ser abordadas na educação básica. Debates sobre gênero, relações étnico-raciais, preconceitos de origem e racial, identidade e como esses conteúdos poderiam formar alunos(as) da educação básica de forma crítica com metodologias inovadoras. Toda essa discussão fez os(as) alunos(as) perceberem que podiam utilizar ou não o livro didático ou o livro de literatura, e isso não caracterizava, por si só, uma metodologia tradicional. A questão era como utilizar e quais linguagens poderiam ser aplicadas para tornar essas práticas inovadoras.

Por muito tempo, o ensino mnemônico foi característica do ensino da Geografia: decorar nomes de rios e seus afluentes e nomes de capitais de países e estados marcou a formação de gerações de alunos(as). A principal mudança no ensino atual está em romper com essas práticas mnemônicas, promovendo uma geografia crítica.

Identificar e utilizar as diferentes linguagens próprias ao seu ensino

No ensino de Geografia, existem muitas linguagens como possibilidade. A linguagem cartográfica, além de ser um dos objetos de análise da geografia e cartografia, é também uma linguagem específica desse ensino e que deve ser explorada pelos(as) docentes em sala de aula como uma das formas de abordar os temas pertinentes a essa ciência. O estágio supervisionado, como processo formativo, pode apresentar ao(à) graduando(a) essas linguagens na teoria e na prática, trazendo para a formação do(a) futuro(a) professor(a) saberes específicos e contextualizados da ciência geográfica.

Por isso, decidiu-se que os livros de literatura tivessem suas representações a partir de mapas. Dessa forma, após lerem seus livros, os(as) discentes de Geografia selecionaram trechos que pudessem ser cartografados. Com a produção dos mapas, as literaturas foram apresentadas, as histórias foram contadas, e os mapas foram a centralidade desse processo.

Capacidade de interferir nas diferentes propostas e parâmetros curriculares, suas filiações filosóficas e teórico-metodológicas

Cabe ao(à) docente conhecer as políticas públicas que tangem sua profissão, entendendo como elas interferem no cotidiano da sala de aula, e compreender como se originam, quais suas filiações teóricas e metodológicas, além daquelas propostas que não se originam nas políticas públicas, mas que, por modismos, chegam à escola como resolução para todos os problemas da educação. Necessita, também, entender que as filiações filosóficas e teóricas do currículo possibilitam importante autonomia para fazer escolhas conscientes do que, como e por que ensinar.

O Plano Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD) (Brasil, 2017b, 2024), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a) e a Lei n. 10.639 (Brasil, 2003) – sobre a valorização da história e cultura afro-brasileira – hoje chegam à educação básica como algumas dessas políticas de apoio, fomento e sustentação do trabalho docente. Para essa instrumentalização, escolhemos quatro artigos que dialogavam com essas políticas

públicas, de forma direta e indireta, e fizemos as leituras e os fichamentos de cada um deles, para que pudessem compreender conteúdos relacionados a essas temáticas, além de formar uma crítica ou assumir uma posição sobre os temas, conhecendo suas histórias e filiações teóricas.

Capacidade de realizar opções críticas diante das diferentes metodologias propostas

É importante que os(as) estudantes-estagiários(as) conheçam e compreendam profundamente as metodologias propostas, para que, dessa forma, saibam qual escolher para atuar em sala de aula, e qual está de acordo com sua realidade, sua formação e as necessidades de seus(suas) alunos(as) em cada tempo-espço.

É imprescindível que o(a) educador(a) de Geografia tenha uma formação ampla, crítica e política, pois, “além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desenvolver e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 97).

Identificar os recursos didáticos para o processo de ensino e aprendizagem

Conhecer e compreender as metodologias da ciência geográfica e ter conhecimento do que são recursos didáticos e das estratégias para utilizá-los é fundamental: o livro didático, as novas tecnologias da educação, os mapas, o quadro e o giz. São novos e antigos recursos que estão na escola e que chegam a ela, cabendo aos(as) docentes de Geografia conhecer as possibilidades e as melhores estratégias de uso desses instrumentos.

Docentes que mantêm a prática tradicional podem acabar fazendo constante uso esvaziado do livro didático. Professores(as) podem ter à sua disposição diversos materiais didáticos, como mapas, globo terrestre, cartas cartográficas das mais diversas, livros de literatura, filmes – enfim, toda a estrutura de que precisam, incluindo as tecnologias atuais.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Os procedimentos didáticos para o desenvolvimento da experiência de integração entre literatura e geografia no estágio supervisionado foram estabelecidos em construção coletiva. Primeiramente, foi necessário o envolvimento dos(as) estagiários(as), comprometendo-se com a disciplina de Estágio, com a formação na universidade pública e com sua autoformação. Em seguida, contou-se com o apoio da rede de professores(as) regentes dos estágios nos diferentes municípios que fazem parte do Território de Identidade Sertão Produtivo, na Bahia. Esses(as) professores(as) regentes abriram suas salas de aula para receber a universidade através de estudantes de Licenciatura em Geografia. Por fim, destacou-se o papel da UNEB como instituição formadora de professores(as).

A disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Geografia da UNEB, *campus* VI, Caetitê, foi estruturada a partir de um cronograma composto de fases do estágio, organizadas entre os meses de março e junho de 2025. O percurso articulou

acolhimento, fundamentação teórica, leitura e análise literária, produção de mapas, elaboração e execução das atividades de estágio em formato de oficinas nas escolas, e finalizou com a produção dos relatórios e avaliação.

Na primeira fase do estágio, o objetivo foi promover o acolhimento, apresentar a proposta e planejar as ações dos meses seguintes. Foi necessário um processo de diagnóstico e escuta para conhecer a turma, seus desejos e anseios em relação ao primeiro estágio da licenciatura. Em seguida, foi feita a apresentação do cronograma geral, dos objetivos da disciplina e das diretrizes do estágio. A ideia era que os(as) estudantes compreendessem todo o projeto e pudessem intervir com sugestões e críticas. Houve um momento de discussão coletiva sobre o que significa “ser professor(a)” e como os estágios contribuem para a construção da identidade docente. Nessa ocasião, foi feita uma discussão coletiva sobre o papel do professor, utilizando a reflexão apresentada por Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko Iyda Paganelli e Núria Hanglei Cacete (2007), no livro *Para ensinar e aprender Geografia*.

Em seguida, foram apresentados os livros de literatura que fundamentariam o trabalho didático, quando cada dupla de estudantes escolheu a obra com a qual trabalharia ao longo do semestre. Essa etapa marcou o início da formação coletiva e o compromisso com uma proposta interdisciplinar, crítica e inovadora.

Relação entre obras literárias, conceitos geográficos e locais mapeáveis

- *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus
 - Conceitos geográficos: urbanização, segregação socioespacial, moradia, desigualdade social e exclusão social.
 - Locais possíveis de mapeamento: Favela do Canindé, região central de São Paulo (SP) e outros espaços urbanos periféricos vivenciados pela autora.
- *Gabriela, cravo e canela*, de Jorge Amado
 - Conceitos geográficos: migração interna, urbanização, modernização do espaço, identidade, cultura regional e xenofobia.
 - Locais possíveis de mapeamento: Jeremoabo, Ilhéus, zona cacauceira e o centro histórico da cidade de Ilhéus, na Bahia.
- *Jogos vorazes*, de Suzanne Collins
 - Conceitos geográficos: organização do território, espacialização do poder, desigualdade regional, geopolítica e consumo.
 - Locais possíveis de mapeamento: Distrito 12, Capital e demais distritos de Panem, além da arena dos Jogos Vorazes, como espaço simbólico de conflito e controle.
- *Vidas secas*, de Graciliano Ramos
 - Conceitos geográficos: clima semiárido, mobilidade espacial, paisagem sertaneja, migração e a relação sociedade-natureza.
 - Locais possíveis de mapeamento: sertão nordestino, caminhos da seca e trajetos migratórios rurais percorridos pela família protagonista.

- *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior
 - Conceitos geográficos: questão agrária, reforma agrária, território, conflito fundiário, trabalho rural e identidade quilombola.
 - Locais possíveis de mapeamento: Chapada Diamantina (BA), com destaque para comunidades rurais e quilombolas fictícias inspiradas na realidade camponesa baiana.
- *Feliz ano velho*, de Marcelo Rubens Paiva
 - Conceitos geográficos: mobilidade urbana, memória e espaço, acessibilidade e vivência na cidade.
 - Locais possíveis de mapeamento: São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), hospitais, além da viagem ao Chile narrada pelo autor.

A partir da listagem é possível ter uma ideia de cada conteúdo e mapa apresentados pelos(as) alunos(as) nas salas de aula das escolas parceiras.

Na fase 2, foi realizada a formação teórica dos(as) estudantes de Geografia, utilizando artigos científicos que discutem temáticas necessárias para a formação docente. A proposta centrou-se na leitura, escrita de fichamentos para apropriação do conteúdo e rodas de conversa para avaliação e debate. Essa fase teve duração de quatro semanas, sendo uma para cada artigo. A cada semana, os(as) licenciandos(as) eram introduzidos(as) ao debate teórico por meio de textos acadêmicos organizados em quatro fichamentos. Os encontros formativos iniciavam com um momento de arte, que incluía música, poesia, fotografia ou pintura, as quais deveriam ser apreciadas e relacionadas com o artigo a ser discutido. Era um momento breve para iniciar o encontro formativo. Depois, cada aluno(a) apresentava um comentário sobre o artigo lido, destacando os principais conceitos do(a) autor(a), as principais conclusões e o posicionamento de cada estudante em relação à leitura. Foram momentos ricos de discussões, debates, construção de conhecimento e avaliação. Os textos discutidos foram:

- Fichamento I: “Livro didático: reflexões para o ensino de Geografia” (Oliveira; Costa, 2024) – sobre os limites e potencialidades do livro como recurso didático.
- Fichamento II: “Os movimentos feministas no livro didático de Geografia: subrepresentação ou prescrição?” (Santos *et al.*, 2023) – análise da representação das mulheres nos materiais escolares.
- Fichamento III: “O Nordeste como região estereotipada: uma análise no livro didático de Geografia do ensino fundamental II” (Castro *et al.*, 2023) – reflexão sobre regionalismos, estigmas geográficos e preconceitos no currículo.
- Fichamento IV: “Crianças negras entre a assimilação e a negritude” (Silva, 2015) – sob mediação de uma professora convidada, discutiu-se o racismo estrutural no ensino de Geografia e na educação básica.

Essas leituras forneceram as bases para a análise crítica da prática docente e dos recursos didáticos utilizados na educação básica.

Na fase 3, já com o arcabouço teórico da disciplina concretizado, os(as) estudantes, em duplas, dedicaram-se à leitura do livro de literatura que ficou sob sua responsabilidade, analisando e destacando pontos importantes a serem contados e abordados em sala de aula da educação básica. Os(As) licenciandos(as) iniciaram a análise dos livros de literatura selecionados. Cada dupla apresentou uma síntese da obra e os principais “achados” geográficos, sociais e simbólicos identificados nos textos. O objetivo dos(as) estudantes era ler os livros buscando referências geográficas, listando cidades, lugares e espaços que aparecessem nas histórias, e elencando pontos relevantes para a discussão e formação do(a) estudante da educação básica. Foi assim, por exemplo, que a dupla responsável pelo livro *Torto arado* entendeu que seria importante abordar a reforma agrária, conteúdo relevante da geografia agrária; e a dupla responsável pelo livro *Quarto de despejo* entendeu que pobreza e desigualdade social seriam pontos importantes de discussão com estudantes da educação básica. Uma das duplas de estagiários propôs uma ação interessante que integrava diferentes linguagens na discussão das categorias da geografia aliadas ao livro que escolheram. A dupla, ao ler *Feliz ano velho*, decidiu que iria fazer um mapa destacando todos os lugares pelos quais um dos personagens do livro passou. No caso, como é um livro autobiográfico, seriam os locais que Marcelo Paiva descreveu no livro. Para isso, utilizaram a linguagem cartográfica e, depois, em sala de aula, incentivaram os(as) alunos(as) da educação básica a escolherem lugares de sua vida que foram marcantes e os mapearem. Ou seja, discutiram a categoria “memória”, da história, e a categoria “lugar”, da geografia, para que, a partir da linguagem do desenho, os(as) alunos(as) do ensino médio pudessem expressar suas memórias, sentimentos, lugares que viveram.

Após as leituras e o mapeamento dos livros de literatura, os(as) estudantes passaram para a etapa de produção dos mapas. A fabricação dos mapas foi livre: cada dupla poderia produzir da forma como escolhesse, utilizando os *softwares* disponíveis no Laboratório de Cartografia da UNEB, ou, como expressão artística, utilizando a criatividade e fazendo um mapa temático à mão livre.

Nessa fase, as aulas foram dedicadas à leitura aprofundada das obras e à elaboração dos mapas. Depois de prontas, os(as) estudantes apresentaram suas produções para todo o grupo da disciplina, contaram as histórias do livro em grupo e discutiram os caminhos metodológicos adotados para aproximar literatura e geografia. Além disso, iniciou-se a busca pelos espaços escolares para a execução do estágio supervisionado.

A fase 4 foi dedicada ao planejamento didático e à orientação para a elaboração das oficinas. Os encontros foram individuais com o professor de Estágio, em formato de orientação. Ou seja, cada dupla foi construindo e planejando todo o estágio na escola com a mediação do professor de Estágio. Essa etapa incluiu a elaboração dos planos de aula, a organização dos materiais didáticos e a preparação para a regência nas escolas. Por fim, com os planejamentos prontos, cada dupla socializou com todo o grupo da disciplina de Estágio, que pôde avaliar,

fazer inferências ou sugestões. Um momento de construção coletiva, em que todos(as) puderam sugerir aos(às) colegas como desenvolver melhor seus planejamentos. Os(as) estagiários(as), antes de construírem suas oficinas pedagógicas, visitaram as escolas, conheceram o espaço escolar e a sala de aula do campo de estágio, verificaram as possibilidades e os limites de cada ação, elencaram quais alunos(as) da escola precisariam de suporte ou material didático específico e analisaram os recursos didáticos de que as escolas dispunham, para depois elaborarem seus projetos de intervenção. Foi nesse processo que a dupla de estagiárias que ficou com o livro *Torto arado* havia decidido trabalhar sobre movimentos sociais e reforma agrária no Brasil. No entanto, ao visitar o colégio profissionalizante, ficaram receosas de que o conteúdo trabalhado gerasse polêmicas ou embates, por causa da polarização partidária que todo o país vivencia. Entendendo que precisariam aprofundar mais sobre a questão agrária e ouvir os(as) alunos(as) sobre suas posições em relação ao tema, foram, primeiramente, conhecendo melhor a turma e suas realidades para, então, proporem que os(as) alunos(as) da educação básica fizessem mapas sobre a reforma agrária brasileira, defendendo-a ou opondo-se a ela, a partir de como se posicionavam, e depois abriram o debate para ouvir as diferentes perspectivas.

A fase 5 consistiu na execução das oficinas nas escolas. As oficinas foram realizadas durante três a quatro semanas, dependendo do calendário de cada escola. Os(as) estudantes aplicaram suas propostas pedagógicas em escolas públicas de Caetitê, Rio do Antônio (Ibitira) e Tanque Novo. As atividades foram diversificadas, integrando rodas de conversa, cartografia, produção de desenhos e mapas, análise de trechos literários e debates sobre identidade, desigualdade, território, migração e reforma agrária.

Na última fase, fase 6, o foco foi a sistematização, socialização, produção do relatório, autoavaliação e avaliação da disciplina. Essa fase final foi dedicada à sistematização da experiência. Os(as) estagiários(as) participaram de orientações para a produção dos relatórios finais, nos quais descreveram todo o processo de planejamento, aplicação e avaliação das oficinas. Depois, socializaram em sala de aula, com os colegas, suas experiências, e, em rodas de conversa, avaliou-se a disciplina ao longo de todo o processo.

O projeto de estágio aqui proposto, por sua vez, visou que os(as) discentes fossem críticos(as), autônomos(as) e criativos(as), tendo como base a aliança entre teoria e prática. É necessária uma nova práxis nos projetos de formação de professores(as). Para isso, trazemos as contribuições de Pimenta e Lima (2012), que expõem essa ideia na perspectiva de uma práxis nas licenciaturas. Para as autoras:

[...] é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (Pimenta; Lima, 2012, p. 34).

Sobre isso, podemos afirmar que os estágios de formação de professores(as) podem, e devem, aliar, em seu cerne, a teoria, a prática e os múltiplos contextos.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS(AS) LICENCIANDOS(AS)

A avaliação da aprendizagem dos(as) licenciandos(as) na disciplina de Estágio Supervisionado I foi realizada de forma contínua, qualitativa, processual e formativa, buscando acompanhar o processo de desenvolvimento dos(as) estudantes ao longo de todas as etapas da experiência. Em vez de se concentrar em resultados finais ou em uma mensuração meramente quantitativa, a proposta avaliativa valorizou os processos de reflexão, criação, escuta, análise crítica e intervenção pedagógica. A seguir, são descritos os principais instrumentos e estratégias de avaliação utilizados, com seus respectivos objetivos e critérios.

Avaliação da compreensão e apreensão de conceitos teóricos

Durante a fase inicial da disciplina, foram realizadas leituras e fichamentos de quatro artigos acadêmicos e debatido um dos capítulos do livro *Para ensinar e aprender Geografia*, de Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko Iyda Paganelli e Núria Hanglei Cacete (2007). A avaliação nesse momento concentrou-se na capacidade dos(as) licenciandos(as) em identificar os principais conceitos abordados nos textos, compreender suas implicações para o ensino de Geografia e relacioná-los com sua futura prática docente. Os fichamentos foram avaliados quanto à clareza da escrita, fidelidade à argumentação do autor, aprofundamento da análise e pertinência das conexões estabelecidas com a realidade escolar.

Participação nas rodas de conversa

As rodas de conversa foram momentos centrais do processo formativo. Nelas, os(as) estudantes eram incentivados(as) a se posicionarem oralmente sobre os textos lidos, compartilhar experiências e dialogar com os(as) colegas sobre os conceitos discutidos. A avaliação da participação considerou o engajamento nas discussões, a escuta atenta e respeitosa, a capacidade de argumentação e o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. O espaço oral foi valorizado como forma legítima de construção e expressão do conhecimento, rompendo com práticas avaliativas centradas exclusivamente na produção escrita. Esse espaço de debate e discussão não tinha como objetivo apenas a escuta, mas também a socialização e a autoavaliação de cada fase do projeto desenvolvido na disciplina.

Discussão coletiva sobre os livros de literatura

Na etapa de leitura e análise dos livros de literatura, os(as) licenciandos(as) apresentaram oralmente os principais “achados” das obras, ou seja, os elementos geográficos, sociais e simbólicos que poderiam ser explorados pedagogicamente em sala de aula. Essa apresentação foi um momento de avaliação importante, pois permitiu verificar a capacidade de leitura crítica dos textos, a articulação entre literatura e geografia e o potencial criativo dos(as) alunos(as) na seleção dos conteúdos a serem trabalhados com estudantes da educação básica. Nessa avaliação, verificou-se a criatividade dos(as) alunos(as) em relacionar conceitos da Geografia com o livro de literatura, o que se apresentou com um dos principais pontos do processo avaliativo.

Produção de mapas e desenhos como instrumentos de expressão e análise

A produção cartográfica foi um dos eixos centrais da experiência. Os(as) estudantes foram orientados(as) a criar mapas inspirados nas narrativas literárias, identificando locais, territórios e trajetos presentes nas histórias, além de representar conflitos sociais, migrações, afetos e memórias. Essa etapa foi avaliada levando em conta não apenas a correção técnica ou estética dos mapas, mas principalmente sua capacidade de expressar, de forma criativa e significativa, os conteúdos geográficos extraídos das obras. A cartografia foi entendida como uma linguagem expressiva, e não apenas como um recurso técnico, e os desenhos produzidos funcionaram como instrumentos de leitura de mundo.

Apresentação dos mapas e das obras literárias

Cada dupla de licenciandos(as) apresentou em sala sua produção cartográfica e o percurso realizado com o livro de literatura. Essa apresentação foi avaliada considerando a coerência entre a obra e o mapa produzido, a originalidade da proposta didática, a clareza na exposição oral e a capacidade de refletir criticamente sobre as escolhas metodológicas realizadas. Comentários reflexivos dos(as) alunos(as) foram valorizados como indicadores de autonomia intelectual e apropriação do processo formativo.

Devolutivas ao final das oficinas pedagógicas

Após a realização das oficinas nas escolas, foi promovido um momento de escuta aberta, no qual os(as) licenciandos(as) compartilharam suas percepções, dificuldades e conquistas. Essa devolutiva serviu como uma avaliação processual da atuação nas escolas, permitindo que os(as) estudantes analisassem os efeitos de suas propostas didáticas nos contextos escolares e revissem suas práticas com base nas interações vivenciadas. A escuta dos(as) colegas e do professor orientador ampliou a perspectiva crítica e colaborativa sobre o estágio.

Autoavaliação dos(as) licenciandos(as)

Por fim, os(as) estudantes realizaram uma autoavaliação, em que foram convidados(as) a refletir sobre seus avanços, limitações, aprendizados e expectativas. Esse momento foi essencial para fortalecer a consciência de si como sujeito em formação e como futuros(as) professores(as). A autoavaliação teve caráter individual, mas também coletivo e formativo, pois permitiu a cada licenciando(a) perceber seu próprio percurso, suas escolhas e os desafios que ainda precisará enfrentar.

A avaliação, portanto, foi concebida como um processo dialógico e reflexivo, coerente com a proposta de estágio como espaço de formação crítica, criativa e emancipadora. Cada instrumento utilizado buscou valorizar a singularidade dos(as) estudantes e promover a construção de saberes significativos para o exercício docente na área da Geografia.

AVALIAÇÃO DA INICIATIVA

A proposta formativa apresentada e vivenciada ao longo da disciplina de Estágio Supervisionado I demonstrou, de maneira contundente, que o estágio pode ser muito mais do que um espaço de cumprimento de carga horária ou de observação passiva da prática escolar. Ele pode ser um território fértil de pesquisa, criação, autoria e intervenção pedagógica. Ao integrar literatura, cartografia e ensino de Geografia, a experiência proporcionou aos(as) licenciandos(as) uma vivência inovadora, interdisciplinar e profundamente transformadora, tanto em sua trajetória acadêmica quanto em sua constituição como futuros(as) professores(as).

A interdisciplinaridade foi o eixo metodológico e epistemológico que sustentou toda a proposta. A articulação entre literatura e geografia, mediada pela linguagem cartográfica, permitiu que os(as) estudantes compreendessem o espaço geográfico não apenas em sua dimensão física ou política, mas também como território simbólico, afetivo, social e histórico. Os mapas produzidos a partir das obras literárias extrapolaram a função técnica e assumiram um caráter narrativo e interpretativo, tornando-se dispositivos de leitura do mundo e instrumentos de diálogo com as realidades escolares.

A análise de obras como *Quarto de despejo*, *Torto arado*, *Gabriela, cravo e canela*, *Jogos vorazes*, *Vidas secas* e *Feliz ano velho* possibilitou aos(as) licenciandos(as) o contato com temas sensíveis e estruturais da sociedade brasileira: a pobreza urbana, o racismo, a migração, a questão agrária, as desigualdades regionais, a juventude, os direitos das pessoas com deficiência e os conflitos de poder. Essas temáticas foram mobilizadas pelos(as) estudantes de forma crítica, criativa e situada, a partir da construção coletiva de oficinas pedagógicas que dialogavam com os territórios escolares e as experiências dos(as) alunos(as) da educação básica.

Um dos aspectos mais marcantes relatados pelos(as) licenciandos(as) foi o sentimento de que, pela primeira vez, sentiram-se verdadeiramente professores(as). A experiência de planejar, criar materiais, interagir com estudantes das escolas públicas e mediar discussões relevantes fortaleceu a identidade docente, ampliou a autonomia e aprofundou o senso de responsabilidade pedagógica e social. Muitos(as) relataram que o estágio foi o momento mais significativo de sua trajetória universitária até então, pois permitiu o exercício da escuta, da criatividade, da sensibilidade e da articulação entre teoria e prática.

Ao mesmo tempo, o projeto revelou a importância do estágio como espaço de escuta dos desejos formativos dos(as) estudantes. Desde o primeiro dia de aula, quando o projeto foi apresentado, os(as) licenciandos(as) demonstraram entusiasmo e engajamento. A liberdade para escolherem as obras literárias com as quais gostariam de trabalhar, somada à proposta metodológica aberta e colaborativa, estimulou o protagonismo discente e a construção de percursos formativos personalizados, mas inseridos em uma dinâmica coletiva de aprendizagem.

Do ponto de vista institucional e social, a experiência também gerou impactos significativos nas escolas parceiras. Professores(as) regentes das turmas em que as oficinas foram aplicadas relataram a pertinência dos temas, a riqueza das discussões e a receptividade dos(as) alunos(as) da educação básica. Em alguns casos, houve solicitação para que as atividades

fossem replicadas em outras turmas, demonstrando o reconhecimento da relevância do trabalho desenvolvido. O estágio, nesse sentido, ultrapassou os muros da universidade e estabeleceu pontes efetivas com as comunidades escolares, contribuindo para uma formação docente contextualizada, dialógica e comprometida com a transformação social.

No entanto não se podem omitir os desafios enfrentados. O calendário acadêmico, repleto de feriados e com pouco tempo letivo concentrado, dificultou o cumprimento de todas as etapas previstas no cronograma, exigindo flexibilidade e reorganização das atividades. Outro desafio importante foi a inclusão de um estudante com deficiência visual, que revelou as fragilidades da infraestrutura institucional em garantir acessibilidade plena e equitativa. Ainda assim, com apoio e mediação cuidadosa, esse estudante conseguiu desenvolver sua oficina, adaptar seus recursos e alcançar os objetivos pedagógicos propostos, o que evidencia também os potenciais emancipatórios da experiência.

Houve ainda, em alguns momentos, resistência por parte de algumas escolas em aderir à proposta. Tais resistências, no entanto, foram gradualmente superadas pela demonstração do compromisso e da qualidade do trabalho dos(as) estagiários(as). A presença ativa da universidade nos espaços escolares foi importante não apenas para os(as) licenciandos(as), mas também para professores(as) e estudantes da rede pública, que puderam vivenciar outras possibilidades de ensino, tematizações contemporâneas e formas de aprender mais significativas.

Em síntese, a experiência relatada neste artigo reafirma que o estágio supervisionado, quando concebido como prática criativa de autoria, pesquisa e intervenção, tem o poder de transformar não só a formação dos(as) futuros(as) professores(as), mas também os espaços escolares com os quais se relaciona. A proposta mostrou que é possível ensinar geografia com sensibilidade, profundidade e compromisso social, ampliando as fronteiras do que se entende por formação docente e por práticas pedagógicas inovadoras.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. *Gabriela, cravo e canela*. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CES n. 14, de 13 de março de 2002*. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Brasília, DF: CNE/CES, 2002. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. *Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/decreto-no-9099-de-18-de-julho-de-2017/view>. Acesso em: 3 out. 2025.

BRASIL. *Decreto n. 12.021, de 16 de maio de 2024*. Altera o Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao-pnld/d12021.pdf/view>. Acesso em: 3 out. 2025.

CASTRO, F. L.; GUIMARÃES, G. L.; COSTA, G. B. A. da; MOURA, E. M. S. O Nordeste como região estereotipada: uma análise no livro didático de Geografia do ensino fundamental II. *Estudos Geográficos*, Rio Claro, SP, v. 20, n. 3, p. 410-426, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5016/estgeo.v20i3.16929>.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

COLLINS, S. *Jogos vorazes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

COSTA, G. B. A. *Cartografias do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia no Brasil: o desenho da política pública e seus saberes*. 2019. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/11256>. Acesso em: 3 out. 2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

JESUS, C. M. de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2021.

OLIVEIRA, E. M. de; COSTA, G. B. A. Livro didático: reflexões para o ensino de Geografia. *Terra Livre*, São Paulo, v. 1, n. 62, p. 766-796, 2024. DOI: https://doi.org/10.62516/terra_livre.2024.3398.

PAIVA, M. R. *Feliz ano velho*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

RAMOS, G. *Vidas secas*. 162. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2023.

SANTOS, I. G. A.; COSTA, G. B. A.; CUNHA, A. L. S.; ROCHA, G. S. Os movimentos feministas no livro didático de Geografia: subrepresentação ou prescrição? *Cenas Educacionais*, Caetité, BA, v. 6, e14821, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13844480>.

SILVA, P. B. G. e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 9, n. 2, p. 161-188, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137>. Acesso em: 3 out. 2025.

VIEIRA JUNIOR, I. *Torto arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

ANEXOS

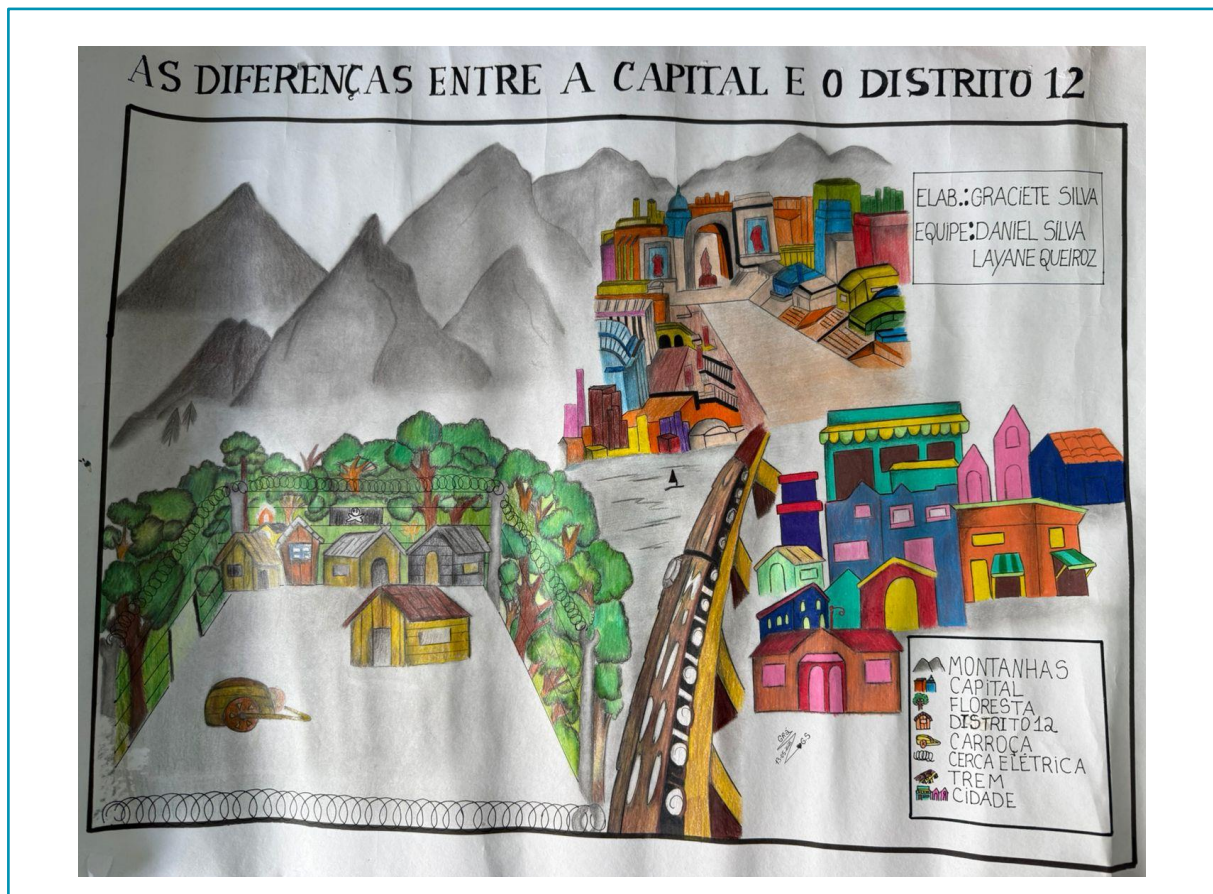
Anexo 1: Gabriela, cravo e canela



Fonte: Materiais da experiência.

A ideia do mapa foi representar o deslocamento de Gabriela do sertão ao litoral. Os(As) discentes propuseram um mapa temático histórico, imitando como os mapas eram produzidos no período descrito na história.

Anexo 2: Jogos vorazes



Fonte: Materiais da experiência.

O mapa é um croqui que representa a Capital, o Distrito 12, as montanhas de extração dos minérios, o trem que leva os tributos e as diferenças entre um espaço e outro.

Anexo 3: *Feliz ano velho*



Fonte: Materiais da experiência.

A ideia do mapa foi mostrar os lugares no estado de São Paulo por onde a personagem viveu, destacando o local dos acidentes, os hospitais e a universidade onde ele estudava.

Anexo 4: Torto arado



Fonte: Materiais da experiência.

O mapa é um croqui da Fazenda Água Negra, onde as personagens vivem e contam suas trajetórias que servem de enredo para o livro. No mapa é visível o celeiro, a casa grande, o galinheiro, o chiqueiro, ou seja, espaços da fazenda, além disso há um mapa menor que localiza a Chapada Diamantina, onde aconteceu a história narrada no livro.