
DA EXPERIÊNCIA NA OBRAC À UMA PROPOSTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Leonardo de Castro Ferreira¹
Emerson Marcelo da Silva Teixeira²
Lucas de Oliveira Raibolt²
Mileny Ferreira Rodrigues Furtado³
Taísa Evangelista de Oliveira Martello⁴

¹ Professor do Colégio Pedro II – *Campus* Duque de Caxias

² Aluno(a) do Colégio Pedro II – *Campus* Duque de Caxias

Correspondência:

Leonardo de Castro Ferreira

Colégio Pedro II – *Campus* Duque de Caxias – Rua Dr. Manoel Reis, 501, Vila Centenário, Duque de Caxias, CEP.: 25025-010 – RJ, Brasil.

Email: leocastro_f@yahoo.com.br

Recebido em agosto de 2020

Aprovado em dezembro de 2020

Artigo disponível em: www.cadegeo.uff.br

From the Experience at OBRAC to a Proposal of Pedagogical Practice for Teaching Geography

Resumo

Este trabalho apresenta brevemente uma experiência em uma das provas práticas na Olimpíada Brasileira de Cartografia (OBRAC) de 2019. A partir dessa perspectiva e do acúmulo de experiência proporcionado, foi almejado a construção de um diálogo entre o campo da educação geográfica e o da cartografia digital ou da chamada neocartografia, circunscrevendo o trabalho a uma ferramenta específica, o *story map*. Ao longo do texto é utilizado um conjunto de conceitos que elucidam uma nova espécie de indivíduo, um outro tipo de aluno, este que é muito mais aberto, fluído e ávido por uma pedagogia menos estática e mais pautada na interatividade e na flexibilidade comuns ao universo da internet e das novas tecnologias. É nesse contexto de novos desafios para o ensino, e da necessidade de se considerar os novos letramentos, que o trabalho propõe o uso do *story map* como uma das possibilidades de ferramentas digitais que podem ser aproveitadas para o ensino de geografia. A partir do modelo da segunda prova prática da terceira edição da OBRAC, no qual foi produzido um *story map* que contou a história de uma refugiada síria, é apresentado uma proposta de releitura dos seminários temáticos que utiliza a ferramenta *story map*, que se justifica por considerar que ela pode propiciar um aprendizado protagonista, colaborativo e alinhado à tendência de enxergar de forma não indiferente o *ethos* produzido por novos letramentos.

Palavras-chave: Educação Geográfica, Cartografia Digital, Prática Pedagógica.

Abstract

This paper briefly presents the experience in one of the practical tests at the Brazilian Cartography Olympics of 2019. From this perspective, and from the accumulation of experience that it has provided, it seeks to build a dialogue between the geographic education field and that of cartography digital or so-called neocartography, circumscribing the work to a specific tool, the story map. Throughout the text, it was used a set of concepts that elucidate a new species of individual, another type of student much more open, fluid and eager for a less static pedagogy and more guided by interactivity and flexibility common to the universe of the internet and new technologies. In this context of new challenges for teaching, and the need to consider new literacies, the work proposes the use of story maps as one of the possibilities of digital tools that can be used for teaching geography. Based on the model of the second practical test of the event, in which it introduces the story of a syrian refugee, it proposes to re-read the thematic seminars using the story map tool, understanding that it can provide a protagonist, collaborative and aligned learning, with the tendency to understand in a non indiferente way the new literacies ethos.

Keywords: Geographic education, Digital Cartography, Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da experiência de estudantes do ensino médio do Colégio Pedro II – *campus* Duque de Caxias na Olimpíada Brasileira de Cartografia (OBRAC). A OBRAC 2019 contou com duas provas teóricas na primeira fase e duas práticas na segunda, sendo todas elas contextualizadas com temáticas com notória relevância social e com aplicação de instrumentos metodológicos inovadores. Neste artigo é abordado o segundo trabalho prático da segunda etapa da competição dividindo o texto em duas partes. Na primeira parte é apresentada a experiência da equipe no desenvolvimento do *story map* “Diário de uma refugiada síria”, trabalho que obteve a maior pontuação entre todas as equipes nesta etapa. Foi criada uma história fictícia, baseada em estudos sobre a guerra civil síria e o fluxo de refugiados advindos deste país. A história é contada em primeira pessoa, através dos registros das memórias de uma refugiada síria em seu diário. O *story map* delinea toda a trajetória da refugiada, localizando os pontos pelos quais ela passa desde a sua saída de Aleppo, até a sua chegada ao Rio de Janeiro. Cada marcador de lugar contém um vídeo autoral com narração dramatizada e sonoplastia, que representam os pensamentos registrados no diário. Na segunda parte, são apresentados os conceitos de novos letramentos, de leitor ubíquo e de neocartografia para embasar o debate sobre o uso de novas tecnologias, no âmbito da cartografia digital, para o ensino de geografia. Por fim, é proposto, a partir da experiência da equipe na OBRAC e do debate conceitual realizado, o uso do *story map* como uma possibilidade metodológica de prática pedagógica para o ensino de geografia. Esta proposta é fruto de um primeiro desdobramento após a experiência da equipe na OBRAC, a participação no V Colóquio de Educação Geográfica do Colégio Pedro II, no qual foi apresentado o pôster “O uso de *story maps* no ensino de geografia: uma experiência na OBRAC”.

DIÁRIO DE UMA REFUGIADA SÍRIA

A segunda prova prática da segunda fase da OBRAC 2019 teve como tema “Somos todos Refugiados”. Ela colocava diferentes possibilidades concernentes à questão migratória no Brasil e no mundo para que as equipes participantes produzissem um *story map*. Após discussão, a equipe chegou ao consenso de que o tema dos refugiados sírios no Brasil seria o mais adequado e o que apresentaria melhor exequibilidade para as características do grupo. Pesou o fato de que a guerra

civil síria se arrastava por quase dez anos, produzindo um enorme fluxo de refugiados para diversas localidades, dentre elas, o Brasil, mesmo estando distante geograficamente. Foi entendido que este longo período proporcionaria um grande acúmulo de material jornalístico e científico passível de ser explorado no trabalho. Assim, houve a percepção de que a distância geográfica entre a Síria e o Brasil viabilizaria a criação de um itinerário geográfico mais complexo e representativo do drama que era pretendido ser produzido e apresentado.

Após a definição do tema, o grupo concentrou esforços na coleta de dados para embasar a história. A princípio, foi cogitada a utilização de fontes primárias a partir de entrevistas com refugiados sírios. Então, foi realizado o contato com algumas entidades que atuam com a causa dos refugiados no Rio de Janeiro, dentre elas a Cáritas. Entretanto, foi informado que o processo seria moroso devido à necessidade de preservação da dignidade dos refugiados. Como a questão do tempo era crucial para cumprir todas as etapas da prova no prazo, foi feita a opção por pesquisar e coletar dados através de fontes secundárias. A partir de reportagens, de vídeos e de *sites* como o do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), foram levantadas informações sobre a Síria, a guerra civil, os atores sociais envolvidos na trama do fluxo de refugiados sírios pelo mundo, além da chegada e a vida dos sírios no Brasil. Isto possibilitou abarcar a complexidade deste fluxo e o contato com múltiplas histórias de refugiados.

A partir do acúmulo de material pesquisado, foi definida a narrativa da história. A narrativa adotada foi a de um diário. Foi considerado que este formato pudesse representar melhor o drama da pessoa refugiada, seu itinerário, detalhes e os percalços diários da sua trajetória. Com isso, era pretendido despertar o sentimento de empatia no leitor e a compreensão de que a questão dos refugiados deveria ser cara a todas as pessoas. A personagem principal, uma mulher, propositalmente não tem nome. Assim, se acreditava que o leitor ficaria mais atento a história do que a qualquer alegoria e que concluiria que não importava quem fosse, a condição de refugiado e os problemas derivados dela são universais. Embora a história seja fictícia, a narrativa foi baseada em histórias reais que tivemos contato através da pesquisa. Após ter definido a narrativa, a equipe passou a escrever as memórias da personagem na primeira pessoa do singular construindo o seu diário. No título de cada página do diário foi colocada a data segundo o calendário islâmico, um pequeno detalhe, mas que melhor ambientaria o leitor ao tempo verbal do diário, além do contexto geográfico e cultural no qual a história da personagem se passava. Para que o leitor não se perdesse no tempo, foi inserida, na parte da descrição textual de cada página, ao lado de cada data segundo o calendário islâmico, a data correspondente no calendário cristão (ver figura 1).

Com a conclusão do roteiro do “Diário de uma refugiada síria”, a preocupação passou a girar em torno da melhor forma da história ser apresentada no *story map*. Foi concluído que melhor do que apenas colocar o texto distribuído pelos marcadores, seria expor a história de forma narrada. A narração dramatizada de cada dia do diário, por uma voz feminina, daria os contornos exatos da história e dos sentimentos que era pretendido despertar. Assim, a história teria voz, entonação, hesitação, excitação, sentimento e sonoplastia, que criariam a ambientação pelos locais que a personagem passasse. Dessa forma, foi realizada a gravação da narração da história. Os áudios produzidos foram inseridos em vídeos com tela preta seguida de algumas imagens (fotos e *prints* de reportagens) que embasam os acontecimentos de cada dia. A tela preta, presente na maior parte do tempo, é proposital (ver figura 2 e 3). A ideia é que se dê mais atenção ao que se ouve do que ao que se vê, a tela preta direciona a atenção para a voz da personagem, gerando introspecção e reflexão de quem ouve.

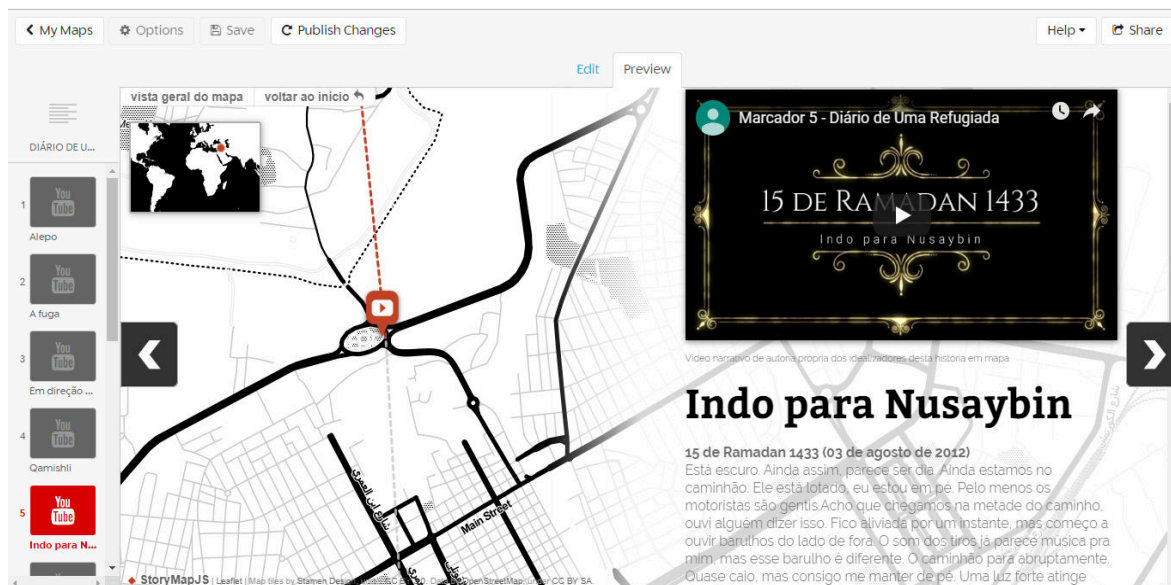


Figura 1: *slide* do *story map* constando data no calendário islâmico e sua correspondência no calendário cristão.

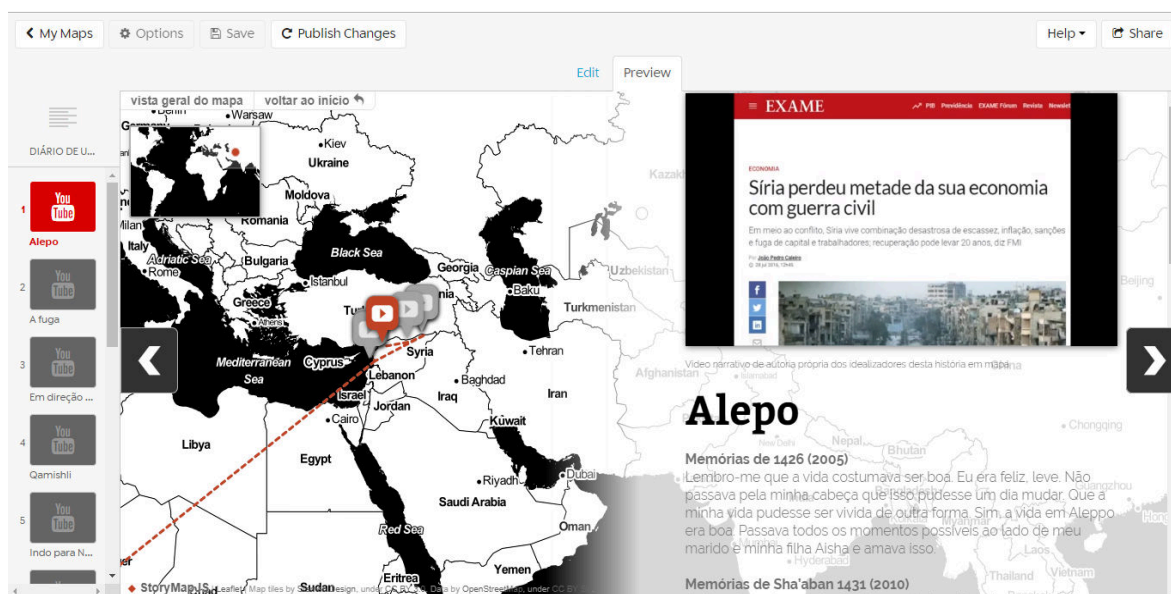


Figura 2: Inserção de *prints* de reportagens para contextualização da história.

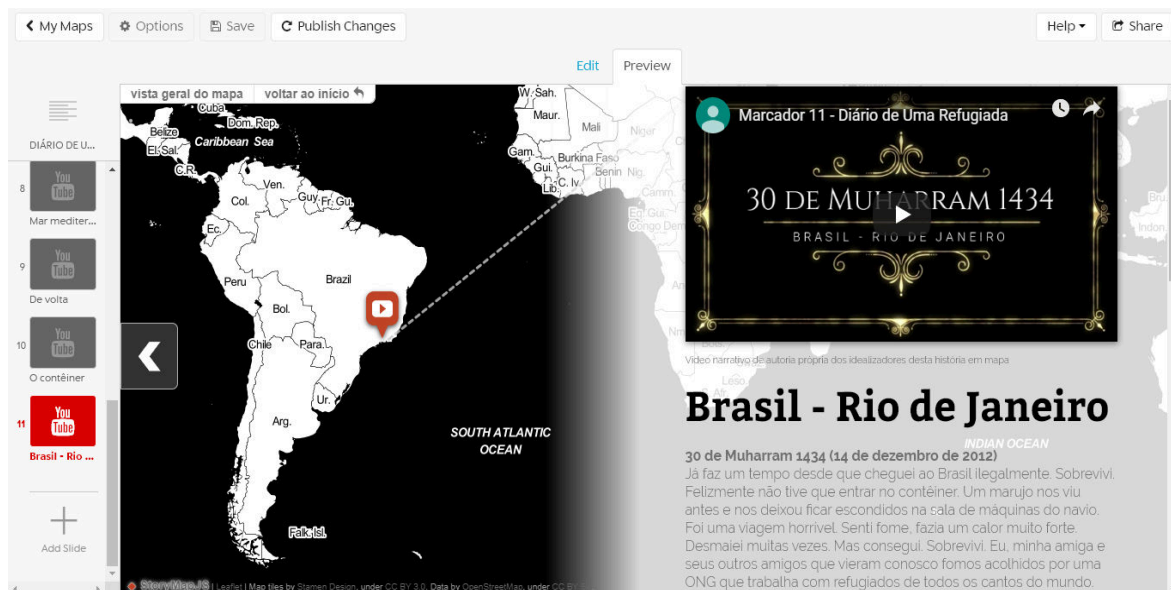


Figura 3: Uso de vídeos autorais com a narração das memórias do diário da personagem.

O diário da personagem tem no total 25 dias. Os dias não são sequenciais, possuem intervalos de dias e até de meses. Esses intervalos são intencionais, servem para dar veracidade a história, já que as mais severas adversidades pelas quais passam os refugiados, dificilmente permitiriam que escrevessem sistematicamente todos os dias.

Depois de produzidos os vídeos, foi encontrado um problema para equacionar. O diário foi finalizado com 25 dias, porém as regras da prova permitiam no máximo 15 páginas de *story map*. A solução foi agrupar mais de um dia por marcador. Para que o rearranjo fosse coerente, foi estabelecido como critério que cada marcador poderia conter mais de um dia do diário, desde que não houvesse mudança de localidade da personagem (ver figura 4). A título de exemplo, o marcador 1 compreende todas as memórias da personagem dos dias que antecederam o início da guerra, em Aleppo, sua terra natal. O marcador 2, sua memória do dia que decide deixar Aleppo após a morte de seu marido por extremistas. Já o 3, o momento em que decide começar a escrever o diário, ponto em que migra internamente pelo o norte da Síria e assim por diante.



Figura 4: Alguns slides compreendem mais de um dia do diário muitas vezes intervalados.

O aplicativo utilizado no processo de criação do *story map* foi o “Knight Lab”¹ por possuir uma interface mais prática e intuitiva. Ele se apresenta em inglês, mas é possível alterar a linguagem para o português. Após reunido e produzido todo o material, o aplicativo foi alimentado para a criação do *story map*. O procedimento é bastante simples e intuitivo. É possível escolher o tema do mapa e a partir da barra de pesquisa procurar as localidades para a inserção dos marcadores. A partir da definição da localidade do marcador, o *slide* pode ser abastecido com diferentes formatos de linguagem (vídeo, imagem e texto). No caso do trabalho apresentado à OBRAC, foram utilizados os vídeos autorais postados pela equipe no *YouTube*, para que pudessem ser utilizados no *story map* e, também, a descrição textual do áudio do vídeo. Para uma melhor formatação da parte textual, os alunos utilizaram alguns conhecimentos em HTML – linguagem de marcação de hipertexto – o que garantiu, por exemplo, um melhor refinamento da disposição dos títulos e textos, bem como o destaque de dados importantes, como as datas e as localidades. Como produto final, foi criado um *story map* no qual cada um dos *slides* representa uma localidade por onde passa a narrativa da personagem, em um ou mais dias, e que pode ser acessada tanto pelo texto do diário, quanto pela audição da leitura dramatizada do vídeo da página. Após a conclusão do *story map*, é possível compartilhá-lo na forma de *link* para que outras pessoas o acessem e interajam com ele (ver figura 5)².

¹ Produzido por uma grande rede de colaboradores da *Northwestern University*. Pode ser acessado em <https://storymap.knightlab.com/>.

² O conteúdo do *story map* pode ser acessado na íntegra pelo link <https://uploads.knightlab.com/storymaps/179bc398bdb3ff8317ac2198a8d03b4f/somos-todos-refugiados/index.html>



Figura 5. Tela inicial do *story map* ao ser acessado pelo *link*

O POTENCIAL PEDAGÓGICO DO STORY MAP

Há muito se sabe da importância do uso da cartografia como ferramenta pedagógica, especialmente para a educação geográfica. A chamada cartografia escolar possui grande contribuição e alcance para o ensino da geografia na medida em que a alfabetização cartográfica também contribui para a alfabetização geográfica. Através dos mapas e do domínio da sua linguagem, o indivíduo se instrumentaliza para compreender os princípios espaciais lógicos – localização, distribuição e extensão (MOREIRA, 2007), acrescentamos ainda a conexão – e, assim, interpretar e desvendar as tramas espaciais do espaço geográfico. De acordo com Cavalcanti a:

Cartografia é um importante conteúdo do ensino por ser uma linguagem peculiar da Geografia, por ser uma forma de representar análises e sínteses geográficas, por permitir a leitura de acontecimentos, fatos e fenômenos geográficos pela sua localização e pela explicação dessa localização, permitindo assim sua espacialização. Sabe-se que os alunos têm um interesse diferenciado pelos mapas (CAVALCANTI, 1999, p. 136).

Também enfatizando a importância da cartografia escolar para o ensino de geografia, Castellar afirma que:

Ao entender a cartografia escolar como uma metodologia de ensinar geografia, estabelecem-se as estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento dos conteúdos que têm como objetivo desenvolver a capacidade de fazer análises geoespaciais para estabelecer conexões, relacionar e analisar os fenômenos. Não se trata de inventar métodos especiais e mirabolantes para ensinar geografia. Trata-se de pensar estratégias que sejam significativas para os estudantes aprenderem a ler um mapa e ler a realidade. (CASTELLAR, 2017, p. 9)

Percebe-se que tanto Cavalcanti quanto Castellar alertam para a importância do uso dos mapas como ferramenta metodológica para o desenvolvimento do raciocínio espacial lógico dos educandos. Fica claro que, embora a alfabetização cartográfica seja um conteúdo e um processo fundamental e necessário, ela não pode ser considerada um fim em si mesma, mas sim um meio. A experiência de professores de geografia no chão da escola costuma demonstrar que os alunos nutrem, como diz Cavalcante, “um interesse diferenciado pelos mapas”. Entretanto, o estudo dos mapas apresenta maior eficácia e interesse quando é contextualizado a partir da realidade do aluno, assim como quando está atrelado ao estudo de conteúdos geográficos que despertam real interesse pelos alunos. O estudo da linguagem cartográfica por si só e descontextualizado, em geral, se revela pouco atraente para os alunos.

Nesse sentido, o desafio da alfabetização cartográfica se coloca aos professores de geografia, especialmente no cenário da preponderância das novas tecnologias no cotidiano dos indivíduos e da passagem da cartografia analógica para à neocartografia, que passam a aproximar os conhecimentos e as ferramentas cartográficas, antes restritos a seara dos técnicos, das pessoas comuns. Apesar de ponderar que o termo “neocartografia” é genérico e controverso, Freitas (2014), ao se apoiar na produção de Turner, explica que:

A Neocartografia se caracteriza por envolver a produção e o acesso aos documentos cartográficos por meio de dispositivos digitais como navegadores de internet, dispositivos de telefonia móvel, dentre outros. Configura-se como uma evolução da cartografia tradicional que está diretamente relacionada ao advento desses novos dados e interfaces, chamada de cartografia da internet social, conforme apresenta Turner (2013). O autor considera que as formas de materialização desses documentos cartográficos usualmente apoiam-se na visualização por meio de mapas de internet, dos quais o mais conhecido e popularizado é o programa Google Maps (FREITAS, 2014, p. 31).

A onipresença das novas tecnologias da informação, e por conseguinte da “cartografia da internet social” ou da “cartografia digital”, quer como outros queiram, no cotidiano de boa parte dos indivíduos, termina por produzir um outro tipo de aluno. Este, um indivíduo com algum domínio prévio do uso de novos recursos tecnológicos, que se forja na fluidez e na velocidade dos cliques da internet, e que é muito mais aberto a novos letramentos. Fica claro que para este indivíduo a cartografia do mapa estático e a pedagogia tradicional, da não autonomia e do aluno expectador, não é atraente.

Para embasar a defesa do uso dos chamados “mapas híbridos” – aqueles constituídos por diferentes linguagens e mídias – e as práticas de mapeamento digital no ensino de geografia, Canto (2018) discute o conceito de “novos letramentos” de Lankshear e Knobel e o de “leitor ubíquo” de Santaella. Canto trata os dois conceitos de maneira complementar, onde o primeiro pode ser sinteticamente traduzido como as diferentes práticas realizadas com as tecnologias digitais que ao mesmo tempo em que produzem um novo *ethos*, pois em função do uso dos novos objetos técnicos criam uma nova cultura com novos comportamentos, costumes e sociabilidades, também promovem a releitura de modos originais de fazer as coisas³. Os novos letramentos quebram a rigidez dos letramentos convencionais na medida em que ele não é território de

³ Nesse sentido o mapeamento híbrido digital seria uma releitura das formas originárias de mapeamento atualizada no tempo da nova linguagem digital. Sendo esse novo mapeamento mais horizontalizado, colaborativo, fluído e hibridizado com outras linguagens.

domínio exclusivo “dos especialistas ou profissionais”, ao contrário, eles são produzidos no movimento e “são mais participativos, colaborativos e distribuídos” (CANTO, 2018, p. 1191).

Já por “leitor ubíquo”, pode-se entender como um aprofundamento do “leitor imersivo”, este caracterizado como aquele que “constrói seu percurso de leitura na própria caminhada, navegando por entre fragmentos de informação que aparecem e desaparecem num simples clicar de botões” (CANTO, 2018, p. 1189). Para além disso, o leitor ubíquo surge de um contexto de hipervelocidade ainda mais aguçado, pois emerge especialmente com o “aparecimento dos celulares e da internet móvel, que possibilitaram uma dupla mobilidade às pessoas”, uma vez que “podemos navegar de um ponto a outro das redes digitais e, simultaneamente, nos movimentar fisicamente pelo espaço” (CANTO, 2018, p. 1189). Com isso, Canto considera que:

[...] não há como negar que o surgimento de um novo tipo de leitor sempre envolve novas formas de conhecimento e aprendizagem, novas capacidades e necessidades, o que coloca para a educação e o ensino de Geografia o desafio de entender os letramentos que estão em jogo quando as novas tecnologias adentram a vida dos jovens e a dinâmica da sala de aula (CANTO, 2018, p. 1190).

É exatamente neste ponto que as reflexões teóricas e a experiência prática da equipe na OBRAC apresentados até aqui se encontram com a proposta deste texto. Considera-se que o uso do *story map*, dentre outros novos recursos cartográficos digitais, pode ser um grande aliado no processo ensino-aprendizagem, especialmente no campo da geografia escolar. O *story map* é uma ferramenta disponibilizada por *softwares* de geoinformação, como o “ArcGIS” e o “Knight Lab”, que permitem criar e organizar histórias a partir de dados georreferenciados em mapas dinâmicos que viabilizam a integração entre elementos textuais e audiovisuais.

Entendendo que o aluno traz consigo algum conhecimento prévio de sua vivência de leitor ubíquo, assim como das suas relações sociais imersas num novo *ethos*, que é germinado a partir das suas experiências com os novos letramentos fora da educação escolar formal, pressupõe-se que a incorporação do *story map* no ensino de geografia pode ser atrativa para estes jovens ao mesmo tempo que uma potente ferramenta pedagógica. Nessa mesma linha e que corrobora a nossa proposta, Freitas esclarece que:

O uso de recursos como as apresentações de slides espaciais, bem como aqueles da didática multissensorial, que combinam mapas, fotografias, textos e narrativas orais têm amplo potencial para romper as barreiras da cartografia tradicional, apoiada nos mapas analógicos ou digitais estáticos, ampliando assim suas possibilidades sensoriais. Contribuímos com o entendimento e aprendizado do leitor/usuário ao combinarmos sequências espaciais ou temporais de mapas com sequências de imagens fotográficas formando pequenas animações dos locais registrados, acompanhados de textos elucidativos e de narrativa oral da história espacial a ser contada. Com isso é possível alterar o relacionamento do usuário com os mapas, permitindo uma maior compreensão de seu conteúdo e, principalmente, de sua essência que é a expressão da realidade espacial de uma região da Terra (FREITAS, 2014, p. 35).

A experiência do grupo de estudantes na atividade da OBRAC e o seu resultado, permitiram concluir que o uso de ferramentas para produção de *story maps* podem ser grandes aliados no

ensino de geografia, na medida em que a exigência de pesquisa para o seu desenvolvimento, coloca o educando numa posição protagonista na construção do conhecimento, se traduzindo num método que permite a apreensão dos conteúdos a partir de uma perspectiva mais dinâmica, interativa e contemporânea.

No processo de produção do *story map* foi percebido um grande interesse e envolvimento dos estudantes, cada qual com um tipo de habilidade mais desenvolvida (uns com mais domínio tecnológico, outro mais artístico, outra com mais conhecimento técnico da pesquisa, etc) e que compartilharam suas experiências entre si, numa espécie de aprendizado horizontalizado e cruzado, sendo o professor um intermediário e moderador no processo. Acredita-se que esta experiência particular e exitosa possa ser replicada em sala de aula, resultando em maior participação e envolvimento dos alunos, bem como maior protagonismo e aproveitamento das suas potencialidades. A intercambialidade de experiências e habilidades dos estudantes é um vetor importante no processo ensino-aprendizagem, na medida em que uns aprendem com os outros democratizando saberes. Nesse sentido, os estudantes democratizam também os novos letramentos que, porventura, uns estejam mais imersos do que outros nesse novo *ethos*. Sabe-se que dentre vários fatores de limitação no aprendizado dos estudantes, a desigualdade socioeconômica e, na contemporaneidade, as desigualdades tecnológicas são nevrálgicas, especialmente tratando-se da escola pública. O compartilhamento de saberes e de experiências entre os estudantes, assim como o provimento de acessibilidade digital e contato com esses novos letramentos pela escola, se torna uma estratégia para mitigar tais desigualdades.

Dentre as várias possibilidades de uso da ferramenta *story map*, aqui é sugerido que seja realizada uma releitura dos tradicionais seminários temáticos, aqueles muito pautados na descrição do conteúdo. O uso do *story map* possibilita um formato mais leve, convidativo e interessante para os estudantes, na medida em que transfere o foco calcado na assimilação e na descrição de conteúdos para a construção de narrativas geolocalizadas que aproveitam as diferentes habilidades dos estudantes (desenho, escrita, dramatização, habilidades tecnológicas, etc). Estas se complementam naturalmente dentro do grupo de estudantes, que trabalham de forma cooperativa e aguçam as suas criatividade. A estratégia pedagógica também se revela bastante flexível, podendo ser utilizada, com as devidas adequações de abordagem, nos diferentes percursos do ensino fundamental ao médio, e em diferentes conteúdos, tanto da geografia física, quanto da humana. Em geografia física, por exemplo, os grupos podem desenvolver histórias sobre problemas ambientais incorporando conteúdos de hidrologia, pedologia, geomorfologia, climatologia, biogeografia e, evidentemente, cartografia. Em geografia humana o leque é ainda mais amplo. Os estudantes podem criar, por exemplo, desde narrativas sobre a cidade, em geografia urbana, sobre o trabalho e os trabalhadores, em geografia econômica, até abordar temas relacionados à população, como foi no caso da experiência da equipe na OBRAC, ao ser criada uma narrativa sobre os dramas e o percurso de uma refugiada síria. A atividade pode ser desenvolvida a partir de uma metodologia simples como a que se segue:

1. Escolha de uma temática geral e delimitação dos objetivos, conceitos, reflexões e subtemas que o professor deseja alcançar com a turma;
2. Divisão da turma em grupos, onde cada grupo ficará com um subtema, de modo que a soma de todos os subtemas resulte nos objetivos que o professor delimitou anteriormente. Desse modo, por exemplo, se o professor tem o objetivo de abordar as diferentes correntes migratórias internacionais, os conceitos de migrante econômico, refugiado, apátrida, entre outros, ele poderá dividir os grupos a partir dos diferentes

fluxos migratórios internacionais e delimitar alguns pontos que devem ser essencialmente contemplados na narrativa do *story map* de cada grupo;

3. Cada grupo deve:
 - a. fazer uma imersão no seu subtema coletando e analisando o material de pesquisa;
 - b. contar uma história verídica ou criar uma narrativa fictícia, porém baseada nas informações pesquisadas;
 - c. elaborar o seu *story map* utilizando uma ou mais estratégias de apresentação. Além do texto, podem ser incorporados aos marcadores de localização: fotografias, infográficos, reportagens, vídeos da internet, áudios, vídeos autorais, etc.
4. O professor deve estabelecer junto com a turma um calendário de datas para que cada grupo possa apresentar em sala o seu *story map*;
5. Todos os *story maps* devem ter o seu compartilhamento disponibilizado para que os estudantes da turma possam acessá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve por objetivo a proposição do uso da ferramenta *story map* como estratégia pedagógica no processo ensino-aprendizagem de geografia. A ideia tem sua origem com uma experiência particular e exitosa de um grupo de estudantes do Colégio Pedro II na terceira edição da Olimpíada Brasileira de Cartografia, onde na segunda prova prática da segunda etapa da competição, o grupo produziu um *story map* contando a trajetória de uma refugiada síria. Ao longo do texto procurou-se apresentar e explorar esta experiência, bem como o debate sobre a importância da cartografia escolar e dos novos desafios em se ensinar. Foi ressaltado que a caracterização de um outro perfil de estudante está atrelada a imersão do indivíduo em novos letramentos que produzem um novo *ethos* e novos tipos de leitores, tal como o leitor ubíquo. Diante dos novos desafios que esse novo *ethos* oriundo da imersão no cotidiano digital coloca, entende-se que o *story map* pode ser uma das novas estratégias pedagógicas possíveis que o professor pode lançar mão para alcançar o aluno nessa nova realidade escolar. Por fim, considera-se que o *story map* é uma ferramenta bastante flexível e que possibilita variados usos. Assim, foi sugerida uma proposta de prática pedagógica que funciona como uma releitura dos seminários temáticos atualizada ao tempo dos novos letramentos. Essa proposta se justifica frente à sua capacidade de propiciar aos alunos envolvidos a autonomia de pesquisa e de aprendizagem, que podem, deste modo, construir as suas próprias narrativas sobre os temas estudados, assim como compartilhar suas experiências, saberes e habilidades num contexto de *ethos* mais amigável e familiar.

BIBLIOGRAFIA

CANTO, T. S. Os mapas e as tecnologias digitais: novos letramentos em pauta no ensino de geografia. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1186 -1197, out/dez. 2018.

- CASTELLAR, S. M. V. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan/jun., 2017.
- CAVALCANTI, L. S. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. **Terra Livre**, São Paulo: AGB, n. 14, p. 125-145, jan/jul. 1999.
- FREITAS, M. I. C. Da cartografia analógica à neocartografia: nossos mapas nunca mais serão os mesmos? **Revista do Departamento de Geografia – USP**, São Paulo, Volume Especial CARTOGEO, p. 23-29, 2014.
- MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2007.