

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

MARINÊS LIGESKI

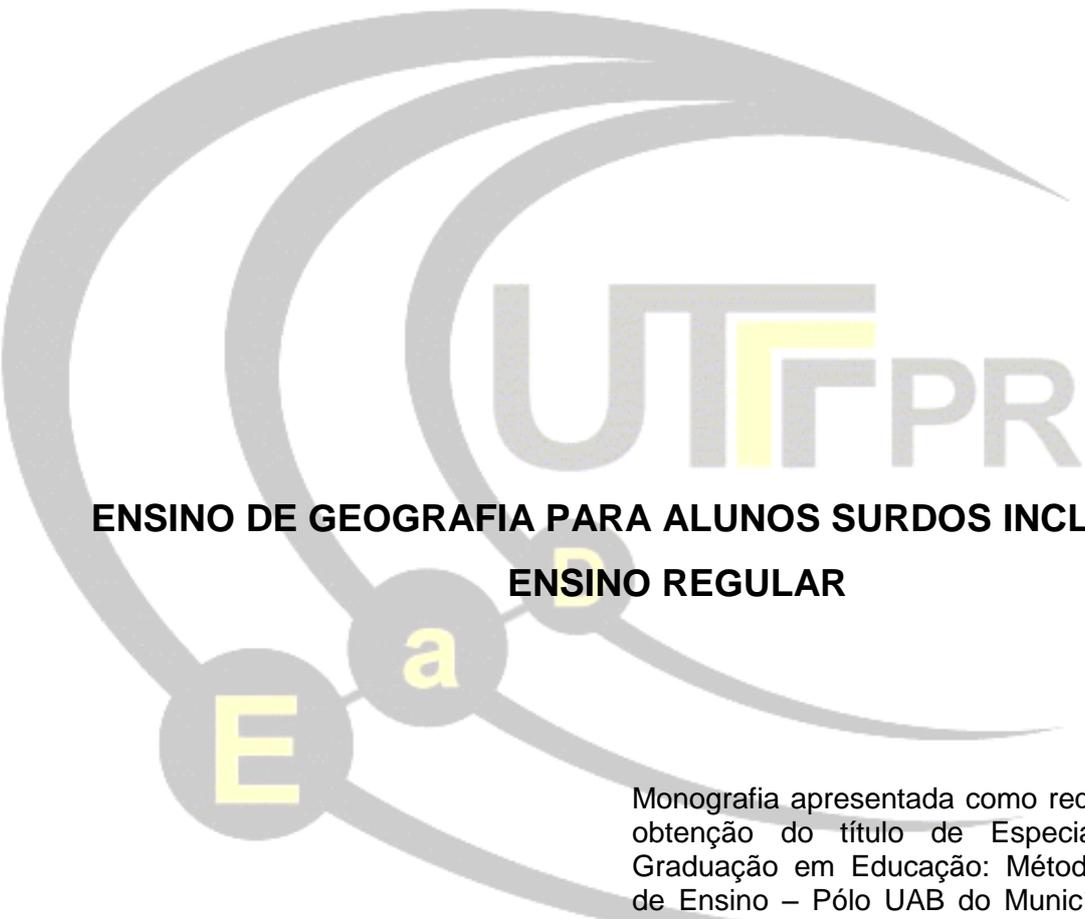
**ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS INCLUSOS NO
ENSINO REGULAR**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2014

MARINÊS LIGESKI



**ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS INCLUSOS NO
ENSINO REGULAR**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Pólo UAB do Município de Foz do Iguaçu, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Medianeira.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Shiderlene Vieira de Almeida

MEDIANEIRA

2014



TERMO DE APROVAÇÃO

Ensino de Geografia para alunos surdos inclusos no Ensino Regular

Por

Marinês Ligeski

Esta monografia foi apresentada às 14h do dia 15 de dezembro de 2014, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Pólo de Foz do Iguaçu, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Medianeira. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof^a. Dr^a. *Shiderlene Vieira de Almeida*
UTFPR – Campus Medianeira
(orientadora)

Prof^a. Dr^a. *Ivone Teresinha Carletto Lima*
UTFPR – Campus Medianeira

Prof^a. *Vanessa Hlenka*
UTFPR – Campus Medianeira

Dedico a todos os alunos surdos com quem tive a oportunidade de aprender que as diferenças não existem quando há amor, compreensão e dedicação.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela fé e perseverança para vencer os obstáculos.

Aos meus pais, pela orientação, dedicação e incentivo nessa fase do curso de pós-graduação e durante toda minha vida.

Ao meu namorado Bruno, que esteve ao meu lado, me incentivando e me auxiliando.

A minha orientadora professora Dra. Shiderlene Vieira de Almeida pelas orientações ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos professores do curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, professores da UTFPR, Campus Medianeira.

Agradeço aos tutores presenciais e a distância que nos auxiliaram no decorrer da pós-graduação.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização desta monografia.

“Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem... O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido!” (RUBEM ALVES)

RESUMO

LIGESKI, Marinês. Ensino de Geografia para alunos surdos inclusos no Ensino Regular. 2014. 39p. Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

Este trabalho teve como objeto de pesquisa as possíveis metodologias para o ensino de Geografia para alunos surdos no ensino regular. O desenvolvimento de metodologias que contemplem alunos surdos e que privilegiem a aprendizagem é possível por meio da utilização de diferentes linguagens, como cartográficas, fotográficas, entre outros. Deve-se ressaltar que as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem para as pessoas com surdez fazem-se mediante muitos tabus e preconceitos que insistem em permanecer nas escolas, demonstrando a carência na preparação dos profissionais da educação para ensinar o aluno surdo incluso em turmas de ensino regular. Apesar de a comunicação apresentar-se como um dos problemas no processo de ensino, visto que a língua materna da pessoa com surdez é a Língua de Sinais, denominada no Brasil de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, e a sua segunda língua é a Língua Portuguesa. Este fato indica que há muitas barreiras a serem superadas na relação professor-aluno. Não obstante, verificou-se que é possível contemplar o processo de ensino e aprendizagem no ensino da Geografia por meio do Bilinguismo e da Pedagogia Visual. Inúmeros são os questionamentos, as dúvidas, as incertezas e os desafios que permeiam esse campo delicado da Educação Especial, mas que devem ser sempre estudados, aprofundados e, principalmente, buscar a superação do preconceito que envolve a inclusão de alunos surdos na educação do ensino regular.

Palavras-chave: Metodologia. Aprendizagem. Educação. Surdez. Inclusão.

ABSTRACT

LIGESKI, Marinês. Ensino de Geografia para alunos surdos inclusos no Ensino Regular. 2014. 39p. Monograph Specialization in Education: Methods and Techniques of Teaching. Federal Technological University of Paraná, Medianeira, 2014.

The aim of this work was to verify possible methodologies for teaching Geography for deaf students in regular schools. The development of methodologies that include deaf students and that emphasize learning is possible through the use of different languages, such as cartography, photography, and others. It should be emphasized that the difficulties in teaching and learning for people with hearing loss is done by many taboos and prejudices that insist on staying in school, demonstrating the lack in the preparation of education professionals to teach deaf students in inclusive classrooms regular education. Although communication is present as one of the problems in the teaching process, as the mother tongue of the person is deaf sign language, named in Brazil LIBRAS - Brazilian Sign Language, and your second language is the Portuguese language. This indicates that there are many barriers to be overcome in the teacher-student relationship. Nevertheless, it was found that it is possible to contemplate the process of teaching and learning in teaching Geography through Bilingualism and Visual Pedagogy. There are a lot of questions, doubts, uncertainties and challenges that permeate this delicate field of Special Education, but that should always be studied deeply and primarily fetch overcome the preconception that involves the inclusion and education of deaf students in regular education.

Keywords: Methodology. Learning . Education . Deafness. Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Classificação das Fontes Bibliográficas.....	22
Figura 2 – Localização do Município de Foz do Iguaçu.....	25
Figura 3 – Planta baixa do Município de Foz do Iguaçu.....	26
Figura 4 – Avenida Brasil, Década de 1940.....	27
Figura 5 – Avenida Brasil, Década de 1960.....	27
Figura 6 – Avenida Brasil, Década de 1970.....	28
Figura 7 – Avenida Brasil, Década de 1980.....	28
Figura 8 – Resíduos sólidos.....	29
Figura 9 – Poluição visual.....	30
Figura 10 - Favelização.....	30

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
2.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PESSOAS COM SURDEZ...	13
2.2 O ENSINO DA GEOGRAFIA NAS ESCOLAS	19
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	22
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	234
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	322
REFERÊNCIAS.....	344
ANEXOS	377

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a surdez foi concebida por diferentes perspectivas que se refletem até os dias de hoje. A oralidade predominou na educação de surdos entre os séculos XVIII e XIX, e o ensino dessas crianças muitas vezes não estava contemplada pela inclusão escolar, sendo “caracterizada por um processo em que esses sujeitos foram considerados incapazes e destituídos de racionalidade em função de seu impedimento de ouvir.” (RAMOS, 2010, p.3). Dessa forma, percebe-se que o surdo não corresponde no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na sociedade.

O ensino para as pessoas com surdez ainda se apresenta como um tabu e imerso em dificuldades para os docentes que se confrontam com a comunicação, visto que a maioria desses profissionais não conhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Outro ponto relevante é a inserção do aluno surdo no ensino regular. Inúmeros questionamentos, dúvidas, incertezas e principalmente desafios permeiam esse campo delicado da Educação Especial. Como o professor pode desenvolver práticas pedagógicas que contemplem tanto alunos surdos em turmas de ensino regular? A discussão é ampla e está em constante construção.

Este estudo está entrelaçado com a disciplina de Geografia que “tem atuação privilegiada dentro do elenco das disciplinas na escola, pois favorece uma maior integração entre o ambiente mais restrito do aluno e o mundo do qual faz parte” (RUA, 2005, p. 3). Dessa forma, a Geografia, como disciplina escolar, apresenta sua contribuição para que profissionais da educação e estudantes progridam nas suas representações sociais e seu conhecimento sobre as diversas dimensões da realidade natural, histórica e social (PONTUSCHKA, 2009, p. 38).

O estudo das metodologias ou práticas pedagógicas faz-se relevante, pois por meio deste é que se verifica o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A metodologia pode ser entendida como o “conjunto de métodos e regras aplicados ao domínio particular da ciência e da pesquisa ou ao desenvolvimento sistemático de algum trabalho complexo” (FERREIRA, 2011, p. 592).

O interesse neste trabalho justifica-se pela vivência da pesquisadora com alunos surdos no ensino regular de uma Escola Pública do Estado do Paraná, e a

relevância da mesma faz-se necessária devido à carência de metodologias de ensino de geografia adequadas para contemplar os alunos surdos no ensino regular, pois é perceptível que as aulas seguem um determinado padrão: o da oralidade, fator este que dificulta o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, mesmo com a presença do tradutor e intérprete da língua de sinais.

O presente trabalho realizou-se por meio de pesquisa bibliográfica acerca do assunto, resgatando a trajetória histórica do processo de ensino e aprendizagem para alunos com surdez e o desenvolvimento de estratégias por meio de observação de aulas de Geografia para o 7º Ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de Foz do Iguaçu, Paraná.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA PESSOAS COM SURDEZ

A partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, a educação passou a ser de direito de todos, onde pessoas ditas com deficiência também foram contempladas. No Brasil, a Lei e Diretrizes de Base da Educação (LDB) N° 9.394 de 1996, em seu Artigo 4º, Parágrafo III, subsidia a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com deficiência nas escolas públicas. No entanto, essa realidade nem sempre foi assim. Conforme Damázio (2005, p.111) percebe-se que não há um entendimento sobre o conceito de inclusão escolar, onde os alunos surdos que frequentam o ensino regular são, na maioria das vezes, participantes de uma integração escolar “entendida como uma forma de inserção parcial, condicionada à capacidade de os alunos com surdez acompanharem os demais colegas ouvintes e atenderem às exigências da escola.” No entanto, percebe-se que as especificidades do surdo são pouco observadas. Pereira e Vieira (2009 *apud* GROSJEAN, 1996), enfatizam que as pessoas com surdez têm acesso ao mundo pela visão, visto que a Língua de Sinais é visual/espacial. Dessa forma, é a partir da Língua de Sinais para os surdos que se desenvolve o mesmo papel da Língua Portuguesa para os ouvintes.

A surdez tem em sua trajetória inúmeros eventos que refletem nas conquistas atuais deste grupo. Entretanto, conforme Lourenço e Barani (2011, p.2), o aluno surdo, mesmo amparado por lei, é visto como um “estrangeiro” em sala de aula, porque ele utiliza uma língua diferente do que é adotado na escola de ensino regular, ou seja, a Língua Portuguesa. Assim, a Língua Brasileira de Sinais é a sua primeira língua, enquanto que Língua Portuguesa passa a ser a sua segunda língua.

Historicamente, a trajetória do surdo na sociedade foi marcada por exclusões, pois era considerado um empecilho ou não era digno de sobrevivência. Poker (*apud* GOLDFELD, 1997), destaca que os surdos eram, na antiguidade, vistos em diferentes maneiras, como pessoas castigadas pelos deuses ou pessoas enfeitiçadas, ou ainda eram vistas com piedade. Sendo assim, acabavam sendo abandonadas ou sacrificadas. Lourenço e Barani (2011 *apud* VELOSO e MAIA

FILHO, 2009) ressaltam que em Atenas, os surdos geralmente eram deixados em praças públicas, enquanto que em Esparta, eram jogados de rochedos, já em Roma eram atirados no Rio Tiber. Na Filosofia, Aristóteles ressaltava que “[...] de todas as sensações, é a audição que contribui mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão” (LOURENÇO; BARANI, 2011 *apud* VELOSO e MAIA FILHO, 2009). Dessa forma, os surdos permaneciam excluídos na sociedade.

Essa realidade começou a mudar a partir da crença de que pessoas com deficiências nada mais eram do que instrumentos de Deus para auxiliar ao próximo na sua jornada e para seguir o caminho correto. Essa concepção, de acordo com Lourenço e Barani (2011, p.5) surgiu com os ensinamentos cristãos expressos no Evangelho de João [9:1-2]. Com essa nova perspectiva, as pessoas consideradas deficientes eram encaminhadas às igrejas, onde surgiram as primeiras Santas Casas de Misericórdia, já no final da Idade Média. Assim, o ensino passa ser uma preocupação nestes ambientes, visto que, como enfatizam Lourenço e Barani (2011 *apud* VELOSO e MAIA FILHO, 2009), iniciam-se os primeiros passos para a educação do surdo.

A partir do século XVI, surgiram os primeiros educadores de pessoas com surdez. Como aponta Poker (2011, p.1-2), criaram-se diversas metodologias para se ensinar crianças com surdez, porém baseavam-se na oralidade. Na Espanha, ainda no século XVI, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) criou um método educacional para crianças surdas, composta de datilografia, escrita e oralização, como também uma escola de professores com surdez. (POKER *apud* GOLDFIELD, 1997). Em 1750, o Abade Charles Michel L'Épée criou, na França, os “Sinais Metódicos”. Esse abade defendia “que todas as pessoas com surdez, independentemente do seu nível social, deveriam ter direito à educação pública e gratuita.” (POKER, 2011, p. 2). Na mesma época, na Alemanha, foi criada, pelo professor Samuel Heinicke (1729-1789), a primeira escola de Oralismo Puro, que não alcançou o mesmo sucesso que os estudos na França. (LOURENÇO; BARANI, 2011 p.7). A influência da escola francesa para surdos nos Estados Unidos é destacada em Poker (2011, p. 2) que diz que a primeira escola permanente para surdos foi criada por Thomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc, em 1817, onde a forma de comunicação sinalizada foi adaptada para o inglês. Surge aí a ASL (Língua

de Sinais Americana). Entretanto, mesmo a Língua de Sinais prosperando, a partir de 1860, o oralismo foi ganhando mais espaço. Conforme explicita Ramos (2010):

o oralismo perdurou como filosofia educacional predominante desde 1880 a meados de 1960, fazendo com que toda a escolarização dos surdos, bem como o acesso ao conhecimento (informal ou científico) fosse dependente de sua capacidade de oralização, ou seja, na maioria dos casos não acontecia. (RAMOS, 2010, p. 4)

Um grande defensor do Oralismo foi Alexander Grahn Bell que, como relatam Lourenço e Barani (2011, p.8), publicou alguns artigos que censuravam o casamento entre surdos, a Cultura Surda, escolas residenciais para os mesmos, como também o uso de Língua de Sinais, os quais, acreditava, não geravam o desenvolvimento intelectual do surdo.

Além do Oralismo, surgiram outras abordagens na construção educacional para os surdos, como a Comunicação Total e o Bilinguismo (ALVES, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p.7).

No Brasil, a educação dos surdos teve início em 1855, com o professor francês Eduard Huet que, por solicitação de Dom Pedro II, fundou a primeira escola de surdos no Rio de Janeiro, em 26 de setembro de 1857, data que passou a ser comemorada como o Dia Nacional do Surdo. Essa instituição funcionava como um internato, onde os meninos participavam de oficinas profissionalizantes e as meninas seguiam o artesanato e culinária (LOURENÇO; BARANI, 2011 *apud* JANUZZI, 2004). Inicialmente foi intitulada como Instituto de Surdos-Mudos (ISM) e mais tarde passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pois essa escola recebia alunos do país inteiro, conforme relatam Lourenço e Barani (2011 *apud* VELOSO; MAIA FILHO, 2009). A partir de 1911, o INES adotou a abordagem Oralista, seguindo uma tendência mundial e não respeitando a escolha dos alunos surdos que se apresentaram resistentes, pois já utilizavam a Língua de Sinais no seu cotidiano (POKER, 2011 *apud* GOLDFIELD, 1997).

O retrocesso na trajetória da educação de surdos foi decidido em 1880, no Congresso de Milão, onde representantes de alguns países reuniram-se para decidir qual era o melhor método educacional. No entanto, não houve debates, e os principais interessados no assunto, os surdos, só tiveram um único representante e que não teve direito a voto. O resultado dessa decisão refletiu significativamente no processo de ensino e a aprendizagem dos alunos surdos que tiveram um declínio

em seus desempenhos escolares. (LOURENÇO, BARANI, 2011 *apud* VELOSO e MAIA FILHO, 2009).

A partir da década de 1970, pesquisas a respeito da Língua de Sinais se desenvolveram. William Stokoe foi um dos precursores, demonstrando que a Língua de Sinais apresentava as mesmas características das línguas orais (POKER, 2011, p.3). Stoke observou as diferenças entre dois grupos de surdos: o primeiro, que nasce numa família de ouvintes e o segundo grupo, que nasce numa família de surdos. Durante esta observação ele constatou que os surdos do segundo grupo se adaptavam melhor na sociedade do que os do primeiro grupo, pois estes não se comunicavam por sinais como no primeiro grupo. Dessa forma, o pesquisador concluiu que a Língua de Sinais é a Língua materna dos surdos e que, através dela, podem compreender o mundo e ter uma identidade (LOURENÇO, BARANI, 2011 *apud* VELOSO e MAIA FILHO, 2009). Nasce assim a Comunicação Total que determinava a Surdez como forma natural e aceitava “o uso de todo e qualquer recurso possível para a comunicação, procurando potencializar as interações sociais, considerando as áreas cognitivas, linguísticas e afetivas dos alunos” (ALVES, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p.7). Conforme Poker (2011, p.7), esse método pressupõe que o aprendizado da Oralidade não certifica o total desenvolvimento do surdo, é necessário o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Tanto o Oralismo como a Comunicação Total não foram satisfatórias no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Em relação ao Oralismo, Ramos (2010 *apud* SÁNCHEZ, 1990) enfatiza ainda que “o maciço fracasso educacional dos surdos e a impossibilidade de inserção real na sociedade, de forma ativa, foram alguns dos fatores que desestabilizaram esse modelo de atendimento”. Já a Comunicação Total não seguia uma comunicação padronizada, o que gerava confusão, pois cada surdo criava seus próprios sinais, dificultando assim, a compreensão (LOURENÇO; BARANI, 2011 *apud* GOLDFIELD, 2002). Dessa forma, verifica-se a necessidade urgente de mudança de paradigmas no modelo educacional para os alunos com surdez.

No início da década de 1980, surge a terceira abordagem educacional para os alunos surdos: o Bilinguismo, filosofia que tem como propósito “capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte” (ALVES, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p.7). Pode ser também qualificada, conforme enfatiza Poker (2011,

p.8), como “uma filosofia que vem ganhando força na última década, principalmente no âmbito nacional”. O Bilinguismo, segundo a mesma autora, é uma proposta recente e que não teve uma avaliação crítica, visto que não foi efetivamente implantada. Esta abordagem configura-se no princípio de que o surdo deve aprender sua primeira língua, ou seja, a Língua de Sinais, com a comunidade surda e a Língua Portuguesa seria ensinada posteriormente, na modalidade escrita e passaria a ser considerada como segunda língua (POKER, 2011, p.8). Ao se pensar no bilinguismo, Pereira e Vieira (2009, p. 67), destacam:

As duas línguas não competem, não se ameaçam, possuem o mesmo status. A língua de sinais, como primeira língua do surdo, é sua língua de identificação, de instrução e de comunicação e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, é a possibilidade do surdo ter acesso à informação, conhecimento e cultura tanto da comunidade surda como da majoritária ouvinte.

Outro fator relevante é como os bilinguistas descrevem os surdos, como expõe Poker (2011, p.9), que “formam uma comunidade, com cultura e língua próprias, tendo assim, uma forma peculiar de pensar e agir que devem ser respeitadas”. Dessa forma, observa-se a importância de se ensinar a Língua de Sinais na vida do surdo, pois além de fazê-lo identificar-se dentro de uma sociedade, o mesmo contribuirá para o desenvolvimento de sua cultura.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida no Brasil pela Lei Nº 10.436 de 24 de Abril de 2002, que em seu Artigo 1º reconhece “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados”, regulamentada posteriormente pelo Decreto Federal Nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que condiciona a oferta obrigatória de educação bilíngue aos alunos surdos, desde a educação infantil. Salienta-se que a Libras pode ser aprendida por qualquer pessoa, desde que a mesma esteja interessada, pois ela apresenta componentes tais quais as línguas orais, como a gramática, semântica, entre outros (SILVA, 2010 *apud* FENEIS, 2010).

Para que o bilinguismo possa acontecer no ensino regular no Estado do Paraná, é necessário um profissional capacitado para esta função. Este profissional é conhecido como Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILS), reconhecido pela Instrução Nº 003/2012 – SEED/SUED - PR, que o habilita como o profissional bilíngue responsável pelo suporte pedagógico à escolarização de alunos

surdos matriculados no ensino regular. Conforme Pereira e Viera (2009, p. 66), para este profissional:

é essencial que seja fluente em língua de sinais, que tenha conhecimento da cultura surda, que reconheça as pessoas surdas, seus alunos e seus colegas surdos, como capazes e a língua de sinais como tendo o status da língua portuguesa.

Cabe ainda a este profissional, auxiliar o máximo possível o aluno surdo de sua segunda língua, ou seja, a Língua Portuguesa, através do maior número de textos, provocando a repetição das narrações e traduções. Assim, é possível trabalhar com a Língua Portuguesa, na modalidade escrita sem referenciar a oralidade, mas contrastando a Língua de Sinais, demonstrando-se as semelhanças e diferenças entre ambas. (PEREIRA; VIEIRA, 2009, p. 66-67).

Como aponta Ramos (2010), a importância do bilinguismo para os surdos pode ser resumida na ideia de que a Libras assume o papel de primeira língua na interação e na aprendizagem, enquanto que a Língua Portuguesa assume o aprendizado como segunda língua. Outra característica importante do bilinguismo, relacionada por Poker (2011, p. 9), “é respeitar a autonomia das línguas de sinais organizando-se um plano educacional que respeite a experiência psicossocial e linguística da criança surda”

Conforme Silva (2010), a inclusão de crianças surdas no ensino regular pode exercer grande influência no seu desenvolvimento social, desde que respeitando suas necessidades educacionais. Nas palavras da mesma autora,

para a criança surda a educação inclusiva no ensino regular é o maior exercício de direito de cidadania que ela pode desempenhar, sendo papel da escola e da sociedade oferecer tal ensino de forma a oferecer maior amparo àqueles que para a aquisição e desenvolvimento das diversas potencialidades desta necessitem” (SILVA, 2010, p.10)

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem não depende apenas do aluno surdo ou do Profissional Intérprete, mas também de todos os profissionais envolvidos com a proposta curricular da escola.

2.2 O ENSINO DA GEOGRAFIA NAS ESCOLAS

A Geografia é uma Ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico que “é entendido como interdependente do sujeito que o constrói” (PARANÁ, 2008, p.52), ou seja, é uma abordagem que estabelece uma relação entre o sujeito e o objeto, relacionando-os como os responsáveis pelo processo do conhecimento. Porém, no decorrer das últimas décadas inúmeras e rápidas transformações do espaço mundial têm refletido intrinsecamente no objeto de estudo desta Ciência. Assim sendo, a Geografia, como ciência social, está atrelada às mudanças espaciais. Conforme aponta Cavalcanti (2005, p.14), o ensino da Geografia “busca propiciar a construção de conhecimentos e, especialmente, de conceitos geográficos pelos alunos. A mesma autora ainda enfatiza que este processo ganha relevância por meio do entendimento dos processos de mediação do professor em função da aprendizagem dos alunos.

O saber geográfico no cotidiano do aluno e o processo de aprendizagem estão à disposição dos professores, como retrata Somma (2003, p. 163):

O objeto de estudo da geografia está aí, exposto a todos os sentidos de cada aluno, todos os dias. O espaço próximo se vive; forma parte da história pessoal do aluno que lhe atribui uma lógica a sua maneira. Os significados implícitos, os preconceitos, as noções prévias formam parte do desenvolvimento das inteligências pessoais. Ignorar essa forma de apreender seu espaço real é, além de um erro pedagógico, uma forma de desconhecer o aluno como pessoa.

Percebe-se, assim, que o aluno compreende a importância de se conhecer o espaço geográfico que o cerca e de que forma esse conhecimento tem em sua vida como indivíduo e cidadão que participa deste mundo complexo. Portanto, é imprescindível refletir “sobre o que ensinar, como ensinar e como avaliar os conhecimentos geográficos” (PONTUSCHKA, 2009, p.71).

Na década de 1980, a grande preocupação dos professores de Geografia pautava-se na “necessidade de novas metodologias para a compreensão do espaço geográfico, com base em uma ciência que, dialeticamente, buscasse a integração do arranjo espacial com as relações sociais existentes em cada momento histórico.” (PONTUSCHKA, 2009, p.71).

Como a primeira língua do aluno surdo é a de sinais, verifica-se que ao se trabalhar com linguagens textuais, o processo de aprendizagem torna-se complexa para ele. Dessa forma, é necessário buscar outros recursos didáticos que tornem a aprendizagem do aluno surdo um processo significativo, onde a apropriação de conhecimento e a compreensão do espaço geográfico sejam facilmente mediadas pelo professor, e para isso o uso de diversos recursos faz-se pertinente. Segundo Pontuschka (2009, p.216), vários são os “tipos de materiais e linguagens, como livros didáticos, paradidáticos, mapas, gráficos, imagens de satélite, literatura, música, poema, fotografia, filme, videoclipe, jogos dramáticos”. E ao aproveitar esses materiais e as diferentes linguagens possibilita ao aluno surdo a aprendizagem.

Este estudo verificou as possibilidades metodológicas que mais se adaptam ao ensino de Geografia para uso em sala de aula com a inclusão de alunos surdos no ensino regular, visto que há uma grande dificuldade em se trabalhar com alunos dessa modalidade junto com alunos ouvintes. Ao se fazer o levantamento bibliográfico percebeu-se que as práticas pedagógicas são inúmeras e complexas.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008) compreendem que

para a formação de um aluno consciente das relações socioespaciais de seu tempo, o ensino da Geografia deve assumir o quadro conceitual das abordagens críticas dessa disciplina, que propõem a análise dos conflitos e contradições sociais, econômicas, culturais e políticas, constitutivas de um determinado espaço. (PARANÁ, 2008, p. 53-54)

Assim, a Geografia preocupa-se com as espacializações de toda e qualquer forma. Partindo desse pressuposto, esta disciplina pode ser trabalhada visualmente em qualquer aspecto. A proposta desenvolvida nesta pesquisa foi verificar que metodologias mais se adaptam para a aprendizagem do aluno surdo e que proporcione e estimule-os a fazerem a leitura do espaço em que vivem. E para a Ciência Geográfica, essa tarefa pode ser espontaneamente trabalhada no aspecto visual, como ressaltado anteriormente. Segundo Cavalcanti (2005, p.24), “o ensino da Geografia deve visar ao desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade”.

A Ciência Geográfica permite aos alunos apropriarem-se dos conceitos fundamentais **dessa** disciplina, por meio do processo de produção e transformação

do espaço geográfico, que necessita ser trabalhado sob uma ótica crítica e dinâmica, considerando a realidade dos alunos. Os conceitos da Geografia são: paisagem, região, lugar, território, natureza e sociedade, que permeiam a construção dos conhecimentos. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Geografia (PARANÁ, 2008), esse processo faz-se mediante a articulação entre o conhecimento espacial prévio dos alunos para, assim, relacioná-lo ao conhecimento científico, tornando-o significativo.

Uma dos procedimentos didáticos mais utilizados nas aulas é a exposição dialogada, que permite a participação e interação entre professor e alunos. No entanto, esse método parte da oralidade, um dos grandes problemas identificados nas turmas com inclusão de alunos surdos. Segundo Fantin (2010, p.139) “o aluno deve ter oportunidade de pensar, refletir, elaborar perguntas, problematizar”, estabelecendo assim, relações com o objeto de estudo. Entretanto, é preciso trabalhar o Bilinguismo e a Pedagogia Visual para que o aluno surdo sinta-se participante ativo do processo de ensino. Conforme Ramos (2010, p. 6), a aula precisa de formulações e práticas pedagógicas inovadoras que contemplem as necessidades visuais no processo de ensino e aprendizagem. E é com esta finalidade inovadora, que esta pesquisa busca trabalhar com metodologias que contemplem a interação do aluno surdo nas aulas de Geografia. Por isso, a participação do Profissional Intérprete é de suma importância para que o Bilinguismo aconteça. Mas o professor pode utilizar metodologias que permitam uma maior compreensão do aluno surdo, estimulando sua autonomia por meio da Pedagogia Visual.

Para a contextualização e apropriação dos conceitos atrelados ao conteúdo, foi necessário partir do local para o global, ou seja, fazer um recorte espacial e temporal. Para isso, o uso de imagens comparativas, mapas e gráficos são excelentes recursos didáticos que permitem trabalhar com a Pedagogia Visual e estimular a participação e compreensão do aluno surdo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa constitui-se em um conjunto de procedimentos que visam a produzir um novo conhecimento e não reproduzir, simplesmente, o que já se sabe sobre um dado objeto em um determinado campo científico.

Sob este enfoque, podemos trazer aqui a definição de Demo (1987, p. 23), para quem "pesquisa é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade".

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública do estado do Paraná, localizada no município de Foz do Iguaçu/PR.

Este trabalho baseou-se em pesquisa bibliográfica e estudo de caso que, de acordo com Gil, (2008, p. 39) "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

As fontes bibliográficas são em grande número e podem ser assim classificadas:

FIGURA 1 – Classificação das Fontes Bibliográficas

FONTES BIBLIOGRÁFICAS	Livros	De leitura corrente	Obras literárias
			Obras de divulgação
		De referência	Dicionários
			Enciclopédias
	Anuários		
	Almanaques		
	Publicações Periódicas	Jornais	
		Revistas	
	Impressos Diversos		

Fonte: Gil (2008, p. 44)

A pesquisa foi realizada com o 7º Ano do Ensino Fundamental, turno vespertino, de uma escola da rede pública estadual, durante o mês de setembro de 2014. A classe é formada por trinta e dois alunos, dos quais quatro são surdos.

Os dados levantados para este estudo foram realizados mediante a observação de três aulas da disciplina de Geografia (aplicadas pela pesquisadora), que consistiram em trabalhar com três metodologias diferentes: Oralidade, Bilinguismo e Pedagogia Visual.

Os dados foram analisados de forma qualitativa a partir da aplicação de três metodologias diferenciadas de ensino, que constataram o nível de compreensão do aluno surdo no ensino regular.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista o uso de três metodologias diferentes para o processo de ensino de alunos surdos no ensino regular, verificou-se que as práticas pedagógicas adotadas nas aulas de Geografia observadas, demonstraram diferentes resultados. Foram três aulas, assim caracterizadas:

- Aula 1 - utilizou-se da leitura de imagens;
- Aula 2 - concentrou-se na oralidade e leituras textuais;
- Aula 3 - combinou as metodologias utilizadas nas aulas anteriores.

O espaço urbano, segundo Corrêa (2003), é fragmentado e ao mesmo tempo articulado, produzido histórica e socialmente. Nesta perspectiva, as categorias de análise da Geografia – relações Sociedade/Natureza e Espaço/Temporal – são essenciais para a apreensão dos conteúdos. Ao contextualizar a realidade vivida pelo aluno com a temática abordada em sala de aula, é possível situá-lo como sujeito histórico nas relações econômicas, políticas, populacionais e sociais. O conteúdo é tratado diacronicamente, ou seja, pela evolução histórica dos acontecimentos. Neste sentido, a abordagem dialética propicia uma compreensão que relacione o presente e o passado em uma perspectiva de leitura crítica da sociedade e que estabeleça diálogos possíveis entre diferentes campos de saber.

As aulas observadas e estratégias adotadas consistiram em:

AULA 1: leitura de imagens.

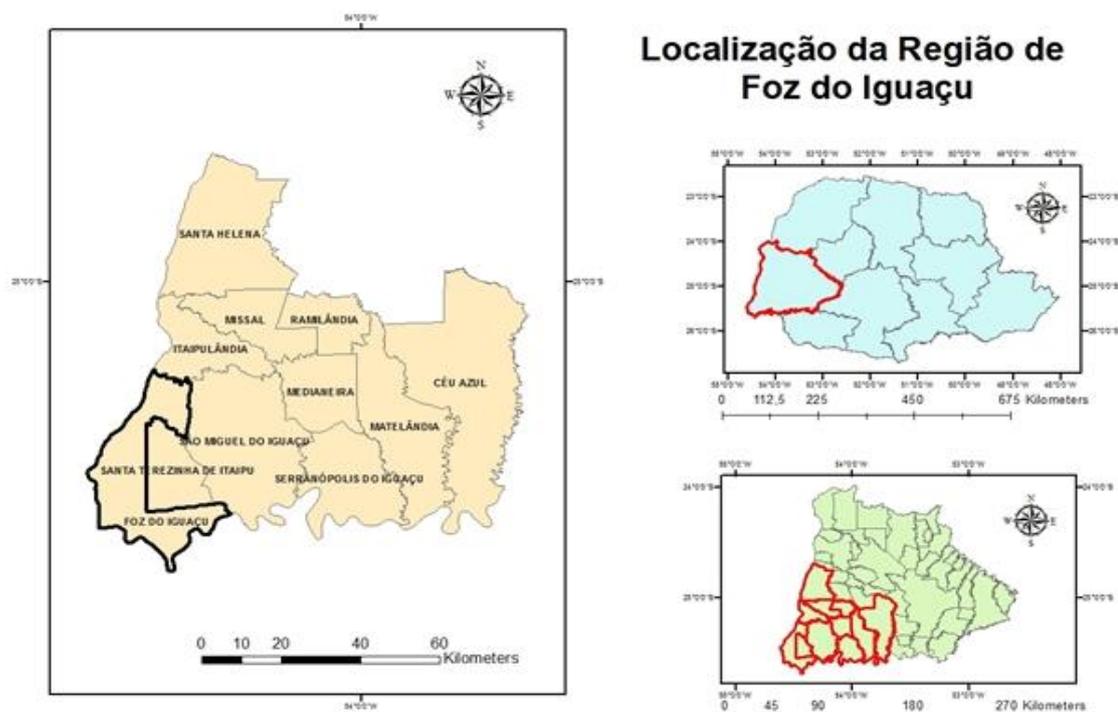
Conteúdo: Urbanização do espaço brasileiro – Foz do Iguaçu.

A urbanização brasileira aconteceu tardiamente comparada aos países desenvolvidos. Existem inúmeros fatores que influenciaram a urbanização em nosso país, entre eles o êxodo rural e a industrialização (RUA, 2005, p. 86). O uso de mapas é de suma importância para se compreender a espacialização do espaço geográfico. No primeiro momento da aula, foram expostos mapas de localização de Foz do Iguaçu (Figura 3), assegurando a importância da leitura cartográfica para compreender as relações espaciais e sociais que são produzidas pelo homem.

Mas, para tanto, a linguagem cartográfica deve estar atrelada à contextualização dos conteúdos e à realidade vivida pelos alunos. Para isso, foram distribuídas plantas baixas (Figura 4) do município para que os alunos localizassem o bairro em que vivem e escrevessem no caderno suas principais características. Ao término do exercício, foi aberto um espaço de diálogo para que os alunos

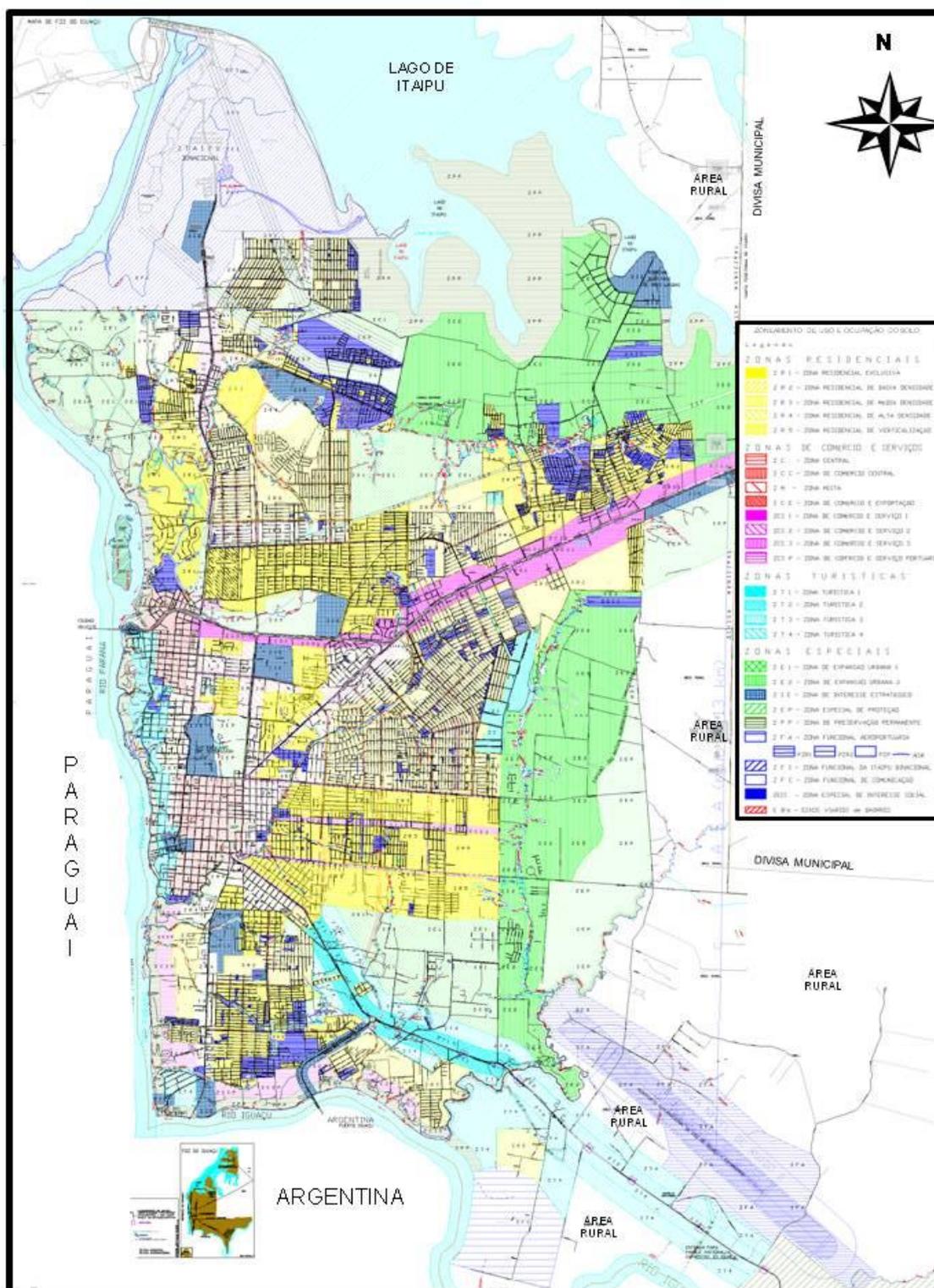
comparassem as semelhanças e diferenças entre seus bairros. Logo após, o objetivo de estudo desse tema foi apresentado, indicando que existem possibilidades de reconhecer os fatores econômicos, políticos, populacionais e sociais que influenciam o espaço urbano onde vivem e também de que forma isso os afeta.

FIGURA 2 – Localização do Município de Foz do Iguaçu



Fonte: SRX Geoprocessamento (<http://srxgeoprocessamento.blogspot.com.br/2013/05/mapas-de-analise-multitemporal-da.html>)

FIGURA 3 – Planta baixa do Município de Foz do Iguaçu



Fonte: <http://www.ceaam.net/foz/legislacao/leis/2010/Lc0162.htm>

O segundo momento da aula propiciou a leitura de imagens para identificar o conhecimento de cada aluno em relação à urbanização, partindo do local, ou seja, imagens que retratam diferentes momentos do espaço urbano do município de Foz

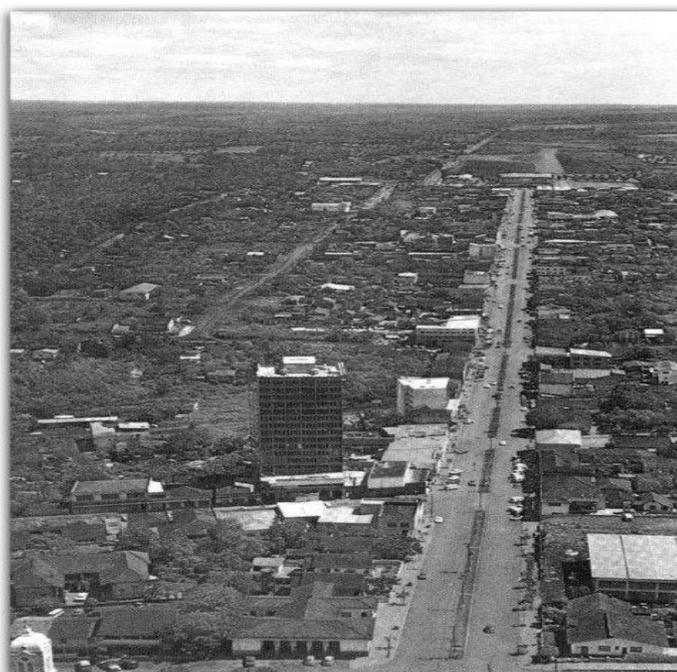
do Iguaçu (Figuras 5, 6, 7 e 8). A atividade proposta aos alunos consistiu numa análise de fotografias e anotações baseadas em alguns questionamentos, como: o que mudou no decorrer das décadas? Que características são percebidas na foto de 1960, por exemplo, e que também são notadas nas fotos dos anos seguintes? Atualmente, como está? Essa atividade promoveu uma análise reflexiva dos elementos da paisagem. No entanto, somente a observação das imagens não foi suficiente para a assimilação dos conceitos.

FIGURA 4 – Década de 1940



Fonte: Terrinha da Águas Foz (<http://terrinhadasaguasfoz.wordpress.com/foz-dos-tempos-idos-mas-nao-esquecidos/>)

FIGURA 5 – Década de 1960



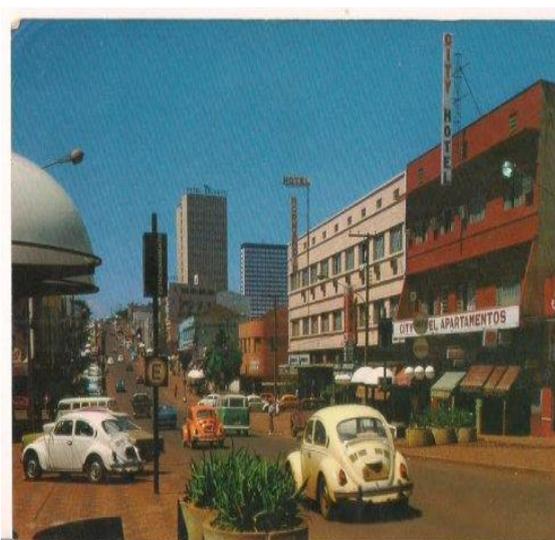
Fonte: Terrinha da Águas Foz (<http://terrinhadasaguasfoz.wordpress.com/foz-dos-tempos-idos-mas-nao-esquecidos/>)

FIGURA 6 – Década de 1970



Fonte: Terrinha da Águas Foz (<http://terrinhadasaguasfoz.wordpress.com/foz-dos-tempos-idos-mas-nao-esquecidos/>)

FIGURA 7 – Década de 1980



Fonte: Terrinha da Águas Foz (<http://terrinhadasaguasfoz.wordpress.com/foz-dos-tempos-idos-mas-nao-esquecidos/>)

AULA 2: oralidade e leituras textuais.

Conteúdo: Problemas urbanos.

A aula iniciou-se com explicações conceituais sobre o crescimento urbano, retomando as imagens trabalhadas na aula anterior, ressaltando as principais características da urbanização de Foz do Iguaçu, que não são possíveis de serem identificadas nas imagens.

No segundo momento da aula, foi proposta uma atividade individual, na qual os alunos fizeram a leitura do texto: “*Problemas Sociais Urbanos*”, do Prof. Miguel Jeronymo Filho (Anexo A) e responderam as seguintes questões: Quais são os problemas urbanos referidos no texto? É possível identificar esses problemas sociais em Foz do Iguaçu? Além dos problemas apontados, existem outros em nosso município? Quais?

AULA 3: combinação das metodologias utilizadas nas aulas 1 e 2.

Conteúdo: Problemas Urbanos.

Para a conclusão do conteúdo, foram projetadas imagens sobre alguns problemas urbanos resultantes de uma urbanização acelerada e desordenada no Brasil. Os problemas retratados foram: resíduos sólidos (Figura 9), poluição visual (Figura 10) e favelização (Figura 11). Em seguida, os alunos foram instruídos a registrarem no caderno de apontamentos sobre cada imagem, seguindo um roteiro que consistia nos seguintes questionamentos: Que problemas urbanos são identificados? Quais são as principais causas desses problemas? O homem é responsável por essa situação? Explique. Isso pode causar problemas para as pessoas? Exemplifique.

No segundo momento da aula, as anotações foram socializadas no grande grupo em forma de debate.

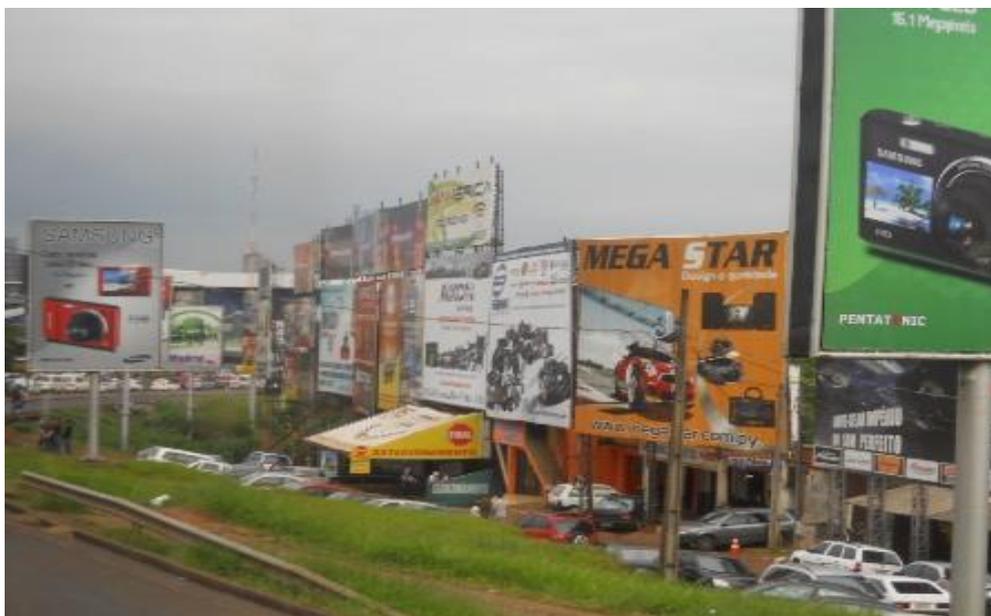
FIGURA 8 – Resíduos Sólidos



Fonte: <http://www.bocaonews.com.br/noticias/principal/politica/76115.acm-neto-aprova-punicao-para->

quem-jogar-lixo-nas-ruas.html

FIGURA 9 – Poluição visual



Fonte: Radio CBN (http://www.cbnfoz.com.br/images/290714_PAINEL.JPG)

FIGURA 10 – Favelização



Fonte: http://www.camarafpz.pr.gov.br/noticias_detalhes.php?c-mara-municipal-aprova-projeto-que-beneficia-fam-lias-da-ocupac-o-do-bubas&ID=Mjk1

Os resultados obtidos foram os seguintes:

Aula1: ao se trabalhar com a urbanização brasileira, partindo do local para o regional, proporcionou-se a contextualização do conceito com a realidade vivida pelos alunos. A leitura cartográfica mostrou-se perceptível para os alunos surdos, visto que identificaram o município de Foz do Iguaçu, bem como localizaram o lugar onde moravam adequadamente. A análise das fotografias, que retrataram momentos diferentes do município, também proporcionou a compreensão dos alunos surdos, pois conseguiram distinguir as diferenças na paisagem entre uma década e outra.

Aula 2: a metodologia empregada nessa aula mostrou-se ineficiente, posto que configurou-se em aula expositiva oralizada, dificultando aos alunos surdos a compreensão na leitura e interpretação do texto proposto, mesmo com a intermediação do Profissional Intérprete.

Aula 3: tornou-se significativa aos alunos surdos, pois foram projetadas imagens relacionadas com o conteúdo ministrado na aula anterior. As anotações acerca de cada imagem, como fora solicitado na aula, não foi tão eficaz quanto à socialização, onde os alunos surdos participaram ativamente, utilizando-se do Bilinguismo para expressar o aprendizado.

O ensino se torna significativo para o aluno surdo quando ele, aluno, se realiza por meio do Bilinguismo e de práticas metodológicas que contemplem a Pedagogia Visual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa foram expostas reflexões, estratégias e resultados acerca do ensino de Geografia para alunos surdos no ensino regular. Este estudo objetivou a verificação de metodologias mais apropriadas para despertar o interesse, a compreensão e a aprendizagem destes alunos.

Ao se utilizar três diferentes práticas pedagógicas constatou-se que algumas não se mostraram eficientes quanto à aprendizagem. A oralidade parte de uma comunicação oralizada, que não é a língua utilizada pelo surdo. Mesmo tendo a mediação da tradutora e intérprete de língua de sinais, a compreensão do conteúdo tornou-se insuficiente para o aluno surdo. O uso de linguagem textual também indica que o conhecimento é pouco assimilado pelos surdos, visto que não há sinais para muitas palavras, tornando o texto confuso para a sua compreensão.

A metodologia que utiliza a Pedagogia Visual, ou seja, que faz uso de diversas leituras de imagens foi a que apresentou melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo na disciplina de Geografia, pois contemplou e estimulou o aspecto visual e a leitura do espaço onde vive.

Outro aspecto importante deste trabalho é o bilinguismo, abordagem recente na construção educacional para a pessoa com surdez e que parte do pressuposto de que a Língua de Sinais, Libras, assume o papel de primeira língua na interação e aprendizagem, enquanto que a Língua Portuguesa assume o aprendizado como segunda língua, respeitando a autonomia e experiências dos alunos surdos. Nesse aspecto, a função do Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILS) é imprescindível, pois sem a mediação e o suporte pedagógico desse profissional, o processo de ensino e aprendizagem tornar-se-ia impraticável.

A pesquisa faz-se relevante no processo de ensino do aluno surdo incluso no ensino regular, contribuindo para a sua aprendizagem e a sua importância de integração na sociedade, diminuindo, assim, a exclusão ainda percebida na educação brasileira.

Sabe-se que o processo de ensino e aprendizagem para o aluno surdo é um caminho lento e complexo. Dessa forma, é necessário repensar continuamente as metodologias de ensino, aliado ao bilinguismo e, sempre que possível, atrelar as

diferentes linguagens visuais para se alcançar o principal objetivo do ensino, ou seja, o aprendizado dos sujeitos envolvidos neste processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. B., FERREIRA, J. P., DAMÁZIO, M. M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. Volume 4. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ARAÚJO, R. **Terrinha das Águas Foz**. Disponível em: <http://terrinhadasaguasfoz.wordpress.com/foz-dos-tempos-idos-mas-nao-esquecidos/>. Acesso em: 12 de janeiro de 2014.

BARANI, E., LOURENÇO, K. R. **Educação e Surdez: Um Resgate Histórico pela Trajetória Educacional dos Surdos no Brasil e no Mundo**. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=591>. Acesso em: 04 de dezembro de 2013.

BOCÃO NEWS. **ACM Neto aprova punição para quem jogar lixo nas ruas**. 2013. Disponível em: <http://www.bocaonews.com.br/noticias/principal/politica/76115,acm-neto-aprova-punicao-para-quem-jogar-lixo-nas-ruas.html>. Acesso em: 29 de agosto de 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2014.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 12 de janeiro de 2014.

BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 03 de janeiro de 2014.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 03 de janeiro de 2014.

CÂMARA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU. **Câmara Municipal aprova projeto que beneficia famílias da ocupação do Bubas**. 2013. Disponível em: http://www.camarafoz.pr.gov.br/noticias_detalhes.php?c-mara-municipal-aprova-projeto-que-beneficia-fam-lias-da-ocupac-o-do-bubas&ID=Mjk1. Acesso em: 23 de agosto de 2014.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

CORRÊA, R. L. **O Espaço Urbano**. 4ª Edição: São Paulo: Ática. 2003.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

FANTIN, M. E., NEVES, D. L., TAUSCHEK, N. M. **Metodologia do ensino de Geografia**. 2ª ed. Curitiba: Ibpex, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Geografia**. Curitiba: SEED/DEB. 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Instrução N° 003/2012. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao0032012libras.pdf>. Acesso em 03 de janeiro de 2014 .

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Portal Educacional do Estado do Paraná: Dia-a-Dia Educação. Localização de Escola: <http://www.geo.pr.gov.br/celepar/seed/EstabGeo.jsp?mun=0830&est=00082>. Acesso em 26 de outubro de 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. RAMOS, L. H. **A atuação do tradutor intérprete de Língua de sinais e a importância da Pedagogia Visual na inclusão de alunos surdos**. Uniãoeste Cascavel. 2010.

PEREIRA, M. C., VIEIRA, M. I. S. **Bilinguismo e Educação de Surdos**. Revista Intercâmbio, volume XIX. São Paulo: LAEL/PU-SP, 2009, p. 62-67.

POKER, R. B. **Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez**. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/mec_texto2.pdf. Acesso em: 04 de dezembro de 2013.

PONTUSCHKA, N. N. *et. al.* **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RÁDIO CBN. **Crea-PR fiscaliza painéis ilegais em Foz do Iguaçu**. 2014. Disponível em: <http://www.cbnfoz.com.br/editorial/foz-do-iguacu/noticias/29072014-179058-crea-pr-fiscaliza-paineis-publicitarios-ilegais-em-foz-do-iguacu>. Acesso em: 25 de agosto de 2014.

RUA, J. *et. al.* **Para ensinar Geografia**. Rio de Janeiro: Access, 2005.

SILVA, M. G. **A Inclusão do aluno surdo no ensino regular**. 2010. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_04_2010.pdf. Acesso em: 04 de dezembro de 2013.

SOMMA, M. L. **Alguns problemas metodológicos no ensino de Geografia**. IN: CASTROGIOVANI, A. C. et. al. (Org). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2003.

SRX GEOPROCESSAMENTO. **Mapas de análise multitemporal da expansão da mancha urbana de Foz do Iguaçu- 1990, 2000 e 2010**. 2014. Disponível em: <http://srxgeoprocessamento.blogspot.com.br/2013/05/mapas-de-analise-multitemporal-da.html>. Acesso em: 30 de agosto de 2014.

ANEXOS

ANEXO A

Problemas Sociais Urbanos

Prof. Miguel Jeronymo Filho

O processo de urbanização do Brasil, fruto de uma industrialização tardia, realizada num país subdesenvolvido, trouxe uma série de problemas. Esses problemas urbanos normalmente estão relacionados com o tipo de desenvolvimento que vem ocorrendo no país por várias décadas, do qual, por um lado, aumenta a riqueza de uma minoria e, por outro, agrava-se o problema da maioria dos habitantes.

Um desses problemas é a moradia. Enquanto em algumas áreas das grandes cidades brasileiras surgem ou crescem novos bairros ricos com, com residências moderníssimas, em outras, ou às vezes, até nas vizinhanças, multiplicam-se as favelas, cortiços e demais habitações precárias.

Mas o tipo de habitação popular que vem crescendo nos últimos anos, nos grandes centros urbanos do país, é a casa própria da periferia. Trata-se de uma casinha que o trabalhador constrói, ele mesmo, com a ajuda de familiares e amigos, sob a forma de mutirão, geralmente nos fins de semana e feriados, num lote de terra que adquire na periferia da cidade. A construção leva vários anos e o material vai sendo adquirido aos poucos.

Ocorre, porém, que, ao residir na periferia da grande cidade, o trabalhador e sua família terão de gastar mais em transporte para o serviço, além de perder várias horas por dia dentro de ônibus ou trens. E o transporte coletivo (ônibus, trens, metrô) é um dos grandes problemas das metrópoles brasileiras, com carência e precariedade das linhas de ônibus e trens, com atraso na expansão das linhas de metrô nas cidades onde esse transporte existe, sem contar o assédio sexual e roubos que ocorrem nos vagões ou nos ônibus lotados, nos quais vão pessoas penduradas nas portas, janelas ou até mesmo em cima dos mesmos, representando um grande perigo de acidentes.

Outro problema importante nas grandes cidades brasileiras é a infra-estrutura urbana: água encanada, pavimentação de ruas, iluminação e eletricidade, transportes, rede de esgotos etc. Apesar de a cada ano aumentar a área abrangida por esses serviços, o rápido crescimento das cidades torna-os sempre insuficientes. E a ampliação dessa infra-estrutura não tem conseguido acompanhar o ritmo de crescimento das áreas urbanas dessas metrópoles. Assim, na Grande São Paulo, por exemplo, apenas 50 % dos domicílios são servidos por rede de esgotos e 65 % pela de água encanada.

Essa insuficiência dos recursos aplicados na expansão da infra-estrutura urbana decorre não apenas da rápida expansão das cidades como também da existência de terrenos baldios ou espaços ociosos em seu interior. É comum empresas imobiliárias, ao realizarem um loteamento na periferia, onde ainda não existem serviços de infra-estrutura, deixarem, entre as áreas que estão vendendo e o bairro mais próximo, um espaço de terras sem lotear. Com o crescimento da área loteada, ocorrerão reivindicações para que o local provido de infra-estrutura. E, quando isso ocorrer, tais serviços terão que passar pelo espaço ocioso. Aí é que esse espaço poderá ser vendido ou loteado, mas agora por um preço bastante superior.

Esse procedimento acaba prejudicando a maioria da população, pois leva a população trabalhadora da periferia para locais cada vez mais distantes do centro da cidade. Esses espaços vazios ou ociosos abrangem atualmente cerca de 40 % da área urbana da cidade de São Paulo.

Outro problema comum nas grandes cidades é a violência urbana. Os acidentes de trânsito, com milhares de feridos e mortos a cada ano. O abuso do motorista e o desrespeito ao pedestre são de fato algo comum. A violência policial, especialmente sobre a população mais pobre, é também muito frequente. E o número de assaltos, estupros e assassinatos cresce cada vez mais. Surgiu nos últimos anos, nas grandes metrópoles até uma figura nova de assaltante: o trombadinha, delinquente juvenil, fruto do crescimento do desemprego e do declínio dos salários reais, isto é, da inflação sempre superior aos aumentos salariais; como decorrência desses fatos, agravados ainda pela falta de assistência social às famílias pobres, às mães solteiras, às vítimas de estupro ou da violência do marido, do pai, etc., multiplicam-se pelas ruas os menores abandonados, a partir dos quais surgirão os trombadinhas ou delinqüentes juvenis.

Fonte: <http://espacourbanotocolando.blogspot.com.br/2010/04/problemas-sociais-urbanos.html>.
Acesso em 19/08/2014.