

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA

VANDERLAINE ISIDORIO DA SILVA

**A FONOLOGIA E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA
A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

RECIFE

2016

VANDERLAINE ISIDORIO DA SILVA

**A FONOLOGIA E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA
A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Masip Viciano

RECIFE

2016

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

S586f Silva, Vanderlaine Isidório da
A fonologia e suas possíveis contribuições para a alfabetização na
educação de jovens e adultos / Vanderlaine Isidório da Silva. – 2016.
108 f.: il., fig.

Orientador: Vicente Masip Viciano.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro
de Artes e Comunicação. Letras, 2016.

Inclui referências e anexos.

1. Linguística. 2. Fonologia. 3. Alfabetização. 4. Educação de jovens e
adultos. 5. Livros didáticos. 6. Língua portuguesa – Ortografia e soletração.
I. Viciano, Vicente Masip (Orientador). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2016-68)

VANDERLAINE ISIDORIO DA SILVA

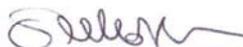
**A Fonologia e suas Possíveis Contribuições para a Alfabetização na
Educação de Jovens e Adultos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em LINGÜÍSTICA, em 25/2/2016.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Vicente Masip Viciano
Orientador – LETRAS - UFPE



Prof. Dr. Stella Virginia Telles de Araújo Pereira Lima
LETRAS - UFPE



Prof. Dr. Adeilson Pinheiro Sedrins
FONOLOGIA - UFRPE

Recife – PE
2016

AGRADECIMENTOS

A Deus, sem quem eu nada poderia fazer, pela força e pelo amparo.

Aos meus pais, Marli e Vanderlei, por todo apoio, carinho e pelo incessante incentivo.

Aos meus irmãos, Nailson e Williane, por todo amor e companheirismo.

Ao meu orientador, Prof. Vicente Masip, pelos conhecimentos transmitidos, pela paciência e pela constante orientação.

À Prof. Stella Telles, por sua tamanha generosidade e pelos tão valiosos conselhos sobre minha pesquisa.

Ao Prof. Adeilson Sedrins, pela gentileza de ter trazido suas contribuições no momento da defesa e pelos tão pertinentes comentários acerca de meu trabalho.

Aos demais professores do PPGL, de modo especial ao Prof. Alberto Poza, que também transmitiu conhecimentos preponderantes para a elaboração desta dissertação.

Aos colegas da turma do mestrado, especialmente, a Rafael, Severino, Carlos e Zaine, os que estiveram mais de perto nesse processo e com quem compartilhei muitos sentimentos.

Aos funcionários da secretaria da Pós, principalmente a Jozaías, pela presteza e atenção.

Aos amigos de perto e de longe, pela torcida e amizade.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo financiamento do trabalho mediante a concessão da bolsa de estudo.

Muito obrigada a todos!

Língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro; o objeto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última, por si só, constitui tal objeto. Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar mais importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fosse contemplar-lhe a fotografia do que o rosto.

(Ferdinand de Saussure em um trecho do Curso de Linguística Geral)

RESUMO

O principal objetivo desta dissertação é trazer uma reflexão sobre a contribuição que a fonologia pode fornecer para a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, guiando-se pela hipótese de que, independentemente do método de ensino que se adote, o conhecimento dos aspectos fonológicos da língua é indispensável para o ensino e aprendizagem da escrita. Dessa forma, depois de traçar um breve histórico da E.J.A, reflete-se sobre os aspectos linguísticos envolvidos no processo de aquisição da leitura/escrita e sobre os métodos de alfabetização, desde os tradicionais até as tendências modernas. Apresenta-se ainda uma breve descrição da fonologia portuguesa, que serve de referência para a exposição de alguns comentários acerca dos processos fonológicos que ocorrem no português brasileiro e que podem ser a causa de desvios ortográficos. Com base no exposto nos capítulos iniciais, é apresentada uma problematização do atual tratamento da fonologia na alfabetização de jovens e adultos, sob duas perspectivas. De um lado, é observada a abordagem da fonologia na formação de alfabetizadores, por meio da análise de um perfil curricular do curso de Pedagogia. Por outro, são examinados dois livros didáticos adotados por programas de E.J.A. no Estado de Pernambuco, *EJA – Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização* e *EJA Moderna – Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização*. Neles, focaliza-se no tratamento dado aos aspectos concernentes à fonologia do português e aos casos em que dificuldades e desvios ortográficos são decorrentes da operação de regras fonológicas. Além disso, eles são comparados, sob essa perspectiva, com um livro didático adotado nos anos sessenta, a cartilha “*Viver é Lutar*”, do ano de 1963. Por meio das análises realizadas, foi constatada a ausência de disciplinas dedicadas à fonologia da língua portuguesa na formação de alfabetizadores. Quanto aos livros didáticos, verificou-se a insuficiência da abordagem de características fonológicas da língua, a qual pode ser apontada como fruto da evolução das tendências metodológicas, uma vez que no livro de 1963 aspectos segmentais e suprasegmentais são abordados. Com base no exposto ao longo do trabalho e justificando-se pela intrínseca relação existente entre fonologia e alfabetização, chega-se à conclusão de que é indispensável ao professor alfabetizador ter o domínio de conhecimentos fonológicos, pois, a exemplo da ocorrência de processos (sistemáticos ou inerentes ao dialeto dos alunos da E.J.A.), muitos fatores relacionados à organização sonora da língua têm reflexos no processo de aquisição de sua modalidade escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Fonologia; Alfabetização; Ortografia; E.J.A., Professor; Livro didático.

ABSTRACT

The main purpose of this dissertation is to bring a reflection about the contribution that phonology can supply to the literacy of youths and adults, taking as a guide the hypothesis that, regardless of the adopted teaching method, the knowledge of phonological characteristics of the language is essential for the teaching and learning of writing. This way, after present a brief history of E.J.A, some considerations are done about the linguistic aspects involved in the acquisition of reading/writing and about the methods of literacy, since the traditional until the modern trends. A brief description of the phonology of Portuguese is still presented, what is used as reference for the explanation of the phonological processes that occur in Brazilian Portuguese and can be the cause of spelling mistakes. Based on the initial chapters, an inquiry on the current treatment of phonology in youth and adult literacy is exposed, from two perspectives. On the one hand, the approach of phonology in the training of literacy teachers is observed, through the analysis of a curricular profile of the Pedagogy course. On the other hand, two school books adopted by EJA campaigns in Pernambuco State are examined, *EJA – Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização* and *EJA Moderna – Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização*. In them, the focus is on the treatment of aspects relating to phonology of Portuguese and on cases where difficulties and spelling mistakes result from the operation of phonological rules. In addition, they are compared, from this perspective, with a school book adopted in the sixties, the "*Viver é lutar*", of the year 1963. Through the done analysis, it was noticed the absence of disciplines devoted to the Portuguese phonology in the training of literacy teachers. As for the school books, the lack of the approach of phonological characteristics was verified, which can be indicated as a result of the evolution of methodological trends, since segmental and suprasegmental aspects are addressed in the book of the sixties. Based on the study and justified by the intrinsic relationship between phonology and literacy, one comes to the conclusion that it is essential to literacy teachers have the thorough knowledge of phonology, because the occurrence of processes (systematic or inherent in the dialect of the EJA students), for example, and many factors related to the sound organization of the language have effects on the acquisition of writing.

KEYWORDS: Phonology; Literacy; Orthography; E.J.A.; Teacher; School book.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Taxa de analfabetismo entre os brasileiros com mais de 15 anos	23
Figura 2: Segmentos vocálicos do português	57
Figura 3: Alçamento do /e/ postônico final	66
Figura 4: Alçamento do /o/ postônico final	66
Figura 5: Exposição do alfabeto do português no livro didático	81
Figura 6: Usos do <r> segundo o livro didático	82
Figura 7: Representações gráficas do fonema /k/	83
Figura 8: Atividade de formação de palavras com troca de fonemas	84
Figura 9: Atividade de contagem de sílabas	85
Figura 10: Apresentação do alfabeto na cartilha Viver é Lutar	86
Figura 11: Noção de sílaba na cartilha Viver é Lutar	87
Figura 12: Considerações sobre o acento na cartilha Viver é Lutar	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Casos de biunivocidade entre letra e fonema	39
Quadro 2: Casos em que uma letra representa mais de um fonema	40
Quadro 3: Casos em que várias letras representam um único fonema	41
Quadro 4: Correspondências entre os dígrafos e os fonemas	42
Quadro 5: Classificação das consoantes do português do ponto de vista articulatório ...	56
Quadro 6: Padrões silábicos do português	61

LISTA DE SÍMBOLOS

< >	Grafema
//	Transcrição fonológica
[]	Transcrição fonética
[+ traço]	Presença de um traço distintivo
[- traço]	Ausência de um traço distintivo
'	Acento primário
~	Varia com
→	Realiza-se como
/	Indica o ambiente
—	Indica a posição do segmento
.	Fronteira de sílaba
#	Fronteira de palavra
∅	Não realizado

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Justificativa	18
1.2 Objetivos	18
1.2 Metodologia	18
1.3 Referencial teórico	19
1.4 Estrutura do trabalho	20
2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	22
2.1 Campanhas e programas de educação de jovens e adultos	23
2.1.1 Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos	23
2.1.2 Movimento de Educação de Base	25
2.1.3 Paulo Freire e o Plano Nacional de Alfabetização	26
2.1.4 Movimento Brasileiro de Alfabetização	26
2.1.5 Fundação Educar	28
2.1.6 Movimentos para a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos	28
2.1.7 Programa Alfabetização Solidária	29
2.1.8 Programa Brasil Alfabetizado	30
3 ALFABETIZAÇÃO: O PROCESSO E OS MÉTODOS.	32
3.1 O processo de alfabetização	33
3.1.1 A apropriação da escrita e da ortografia portuguesas	36
3.1.2 A noção de letramento	43
3.2 Métodos de alfabetização	44
3.2.1 Métodos sintéticos	46
3.2.1.1 Consciência fonológica	47
3.2.2 Métodos analíticos	51
3.3 Os métodos de alfabetização nos dias de hoje e o construtivismo	52
4 A FONOLOGIA DO PORTUGUÊS	54
4.1 Inventário fonológico	54
4.1.1 Consoantes	54
4.1.2 Vogais	56
4.1.2.1 O caso das vogais nasais/ nasalizadas	57
4.1.2.2 Os ditongos	58
4.2 A sílaba	59
4.3 O acento	61
5 PROCESSOS FONOLÓGICOS E REFLEXOS NA ESCRITA	63
5.1 Alçamento	66
5.2 Lenição	68
5.3 Assimilação de modo de articulação	69
5.4 Rotacismo	69
5.5 Monotongação	70
5.6 Desnasalização das vogais átonas finais	71
5.7 Inserção	71
5.8 Elisão	73
5.9 Metátese	74

6 A FONOLOGIA E O PROFESSOR ALFABETIZADOR	75
6.1 A importância da fonologia na formação do professor alfabetizador	75
6.2 A formação do professor alfabetizador nos dias atuais	77
7 A FONOLOGIA E O LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO NA E.J.A	80
7.1 O tratamento de aspectos fonológicos nos livros atuais	81
7.1.1 Categorização de vogais e consoantes a as relações fonema – grafema	81
7.1.2 Noção de sílaba	84
7.1.3 Noções de acento	85
7.1.4 Casos de operação de regras fonológicas	85
7.2 O tratamento da fonologia no livro de alfabetização sob uma ótica diacrônica	86
7.2.1 Categorização de vogais e consoantes a as relações fonema – grafema	86
7.2.2 Noção de sílaba	87
7.2.3 Noções de acento	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS	96

1 INTRODUÇÃO

Falar em fonologia implica pensá-la de duas formas: como o sistema sonoro particular de uma língua ou como o ramo da linguística que estuda as fonologias das línguas existentes no mundo e estabelece os universais existentes entre elas.

Como sistema sonoro, sabe-se que ela diz respeito ao modo como os sons da língua são distribuídos e organizados. Por meio dela, também são definidos os padrões que regem a formação das sílabas (determinando o que é permitido ou não) e são estabelecidos os parâmetros relacionados aos elementos suprasegmentais, como o acento.

Já como vertente da linguística, sabe-se que durante muito tempo, o fonema foi visto como a unidade mínima de análise de seus estudos, sendo ele definido por Boudouin de Courtenay como “os tipos sônicos capazes de diferenciar palavras e suas formas” (apud CAMARA Jr., 1967, p. 56), um conceito chave para as ideias difundidas entre o final do século XIX e o início do século XX, na Europa, que permitiram, inclusive, fundar a fonologia como disciplina.

Com os conceitos surgidos por meio dos trabalhos do Círculo Linguístico de Praga (da primeira metade do século XX) no qual foi desenvolvida, entre outras, a noção de oposição, que consiste na relação entre dois fonemas que, ocorrendo em um mesmo contexto, produzem significados diferentes, os estudos do ramo da fonologia receberam contribuições relevantes. Como consequência de tais avanços, o fonema passou a ser definido como um feixe de traços distintivos, baseando-se nas ideias de Jakobson e quebrando a tradição que não o considerava passível de análise. Quanto a essa inegável contribuição do Círculo de Praga para a fonologia, Camara Jr. (1967, p. 58) afirma que:

A “desintegração” do fonema, assim feita, é o caso particular de uma compreensão estruturalista nova, que abre caminho para uma tipologia universal. Na base de relações binárias se estabelecem traços linguísticos simples, como “universais linguísticos”, que se distribuem diferentemente de língua para língua, criando estruturas particulares contingentes.

Tomando como ponto de partida a ideia dos traços distintivos já estabelecida por Jakobson, Chomsky e Halle propuseram o que hoje é conhecido como o sistema de traços distintivos articulatórios, que esquematizados de forma binária, são fundamentais para a identificação das classes naturais de fonemas e o estudo dos processos fonológicos, relevantes para fonologia gerativa, da qual esses estudiosos são os expoentes. Dessa forma, tornou-se comum, a partir de então, dar ênfase aos traços e não ao fonema, como atesta Trask (2008, p. 116):

Depois de 1980, essa tendência aprofundou-se a tal ponto que muitos fonólogos hoje trabalham exclusivamente com os traços, e ignoram totalmente os fonemas – embora uma compreensão dos fonemas ainda seja considerada essencial na maioria dos cursos introdutórios de linguística.

Depois desse período, surgiram vários modelos teóricos para os estudos fonológicos, cada qual revendo problemáticas postas em questão nas teorias anteriores e assumindo novos objetos de análise e novas formas de estudar os padrões sonoros das línguas.

A relação da escrita de uma língua com sua fonologia faz-se incontestemente principalmente quando ela faz uso de um sistema alfabético, tal como é o da língua portuguesa, em que as correspondências biunívocas entre sons e letras ocorrem de maneira mais notável, uma vez que a pretensão em se criar um alfabeto é fazer com que suas unidades representem, cada uma, apenas um som da língua.

Diferentemente da fala, a leitura e a escrita não são habilidades que se adquirem espontaneamente, sem instrução formal. Essa aquisição é um processo complexo que envolve inúmeros fatores, entre os quais se destacam os de natureza linguística. Ela requer o emprego de métodos que surtam resultados satisfatórios, que existem em grande quantidade e fazem abordagens linguísticas diversas, sempre havendo uma dualidade entre os sintéticos e os

analíticos. Por essa razão, sempre foram comuns as discussões entre os pesquisadores sobre qual entre eles seria o mais apropriado.

É inegável, entretanto, que independentemente do método de alfabetização que se adote, faz-se necessária para o domínio da escrita a compreensão do princípio alfabético, que diz respeito às correspondências existentes entre os fonemas e as letras, correspondências essas, que embora não sejam exatas em todos os casos, em línguas como o português apresentam-se em uma quantidade considerável. De acordo com Bortoni-Ricardo (2006, p. 204):

Pesquisadores da área de alfabetização, em muitos países de escrita alfabética, argumentam, enfaticamente, que o reconhecimento das palavras desempenha um papel central no desenvolvimento da habilidade de leitura. Aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor principiante, e esse reconhecimento é mediado pela fonologia. Por meio da decodificação fonológica, o aprendiz traduz sons em letras, quando lê, e faz o inverso, quando escreve. Reconhecem esses pesquisadores, entretanto, que tanto o processo da leitura quanto o da escrita envolvem muito mais que a compreensão do princípio alfabético, que estabelece a correspondência entre grafemas e fonemas. Ler e escrever são processos complexos – o segundo ainda mais complexo que o primeiro –, que exigem conhecimentos de natureza sintática, semântica e pragmático-cultural, que o leitor vai adquirindo à medida que amplia o seu léxico ortográfico, nos estágios subsequentes à fase de alfabetização. Mas ressalve-se que, na fase inicial da aprendizagem da leitura, a competência essencial a ser desenvolvida é a decodificação de palavras, o que, por sua vez, implica um processamento fonológico.

Mas apesar dessa incontestável importância, como fruto das mencionadas mudanças nas posturas teóricas referentes a esse processo, a atual abordagem linguística feita na alfabetização não considera preponderantes a análise das unidades mínimas da língua, nas quais são inclusos os seus aspectos fonológicos.

Infelizmente, esse “abandono” é refletido também nos cursos de formação de alfabetizadores, nos quais não são ofertadas disciplinas em que se trabalhe a fonologia, desconsiderando o fato de que muitos desvios da escrita, por exemplo, são devidos a características fonológicas da língua. Tal postura impede, dessa forma, que o professor

alfabetizador tenha suporte científico para sanar os problemas que ocorram durante o processo, uma vez que é impossível lidar com o que não se conhece. E essa postura também é refletida nos livros didáticos, que atualmente não contemplam de maneira satisfatória esses aspectos.

Neste trabalho, os aspectos relacionados à alfabetização e sua relação com a fonologia são observados na perspectiva da alfabetização de jovens e adultos, que desde os anos quarenta, quando um censo demográfico apontou que mais de cinquenta por cento dos brasileiros maiores de quinze anos de idade eram analfabetos, passou a ser uma meta nacional, o que instigou o surgimento de diversas campanhas voltadas a esse público. Dessa forma, o que se conhece, atualmente, como Educação de Jovens e Adultos, é consequência de um conjunto de ações desenvolvidas desde o lançamento do primeiro programa dessa natureza. No entanto, como modalidade oficial de ensino, ela só foi integrada à educação básica brasileira por meio da Lei nº 9.394, de vinte de dezembro de 1996, que a esse respeito determina que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL, 1996, Título V, Cap. II, Seção V.)

Hoje em dia, embora mais de meio século após o surgimento do primeiro programa de educação de adultos, o analfabetismo ainda apresenta um índice de dez por cento. Portanto, a alfabetização, mesmo não sendo o único foco da E.J.A., continua sendo sua meta precípua e

urgente. Porém, a configuração dessa atividade sofreu a ação do tempo e do surgimento de novas perspectivas teóricas, as quais, como mencionado anteriormente, acabaram pondo a abordagem da fonologia da língua em segundo plano.

1.1 Justificativa

O interesse em realizar esta pesquisa surgiu da inquietação gerada pela constatação do fato de que na alfabetização de crianças a fonologia e a consciência fonológica são contempladas, diferentemente do que se supõe que ocorra na alfabetização de adultos, modalidade que possui especificidades e metodologias elaboradas diretamente para esse público.

1.2 Objetivos

Nessa dissertação pretende-se refletir como os conhecimentos da área de fonologia podem contribuir na alfabetização na E.J.A. Desse modo, busca-se apresentar uma problematização do atual tratamento da fonologia na alfabetização de jovens e adultos, tratando de alguns aspectos relacionados à sua abordagem na formação de alfabetizadores e apresentando uma análise de livros didáticos usados para a alfabetização nessa modalidade de ensino, focalizando no tratamento dado às relações fonema – grafema, aos casos em que a operação de regras fonológicas em processos do português brasileiro gera dificuldades e desvios de escrita, e aos aspectos relacionados ao acento e à sílaba.

1.3 Metodologia

A pesquisa realizada possui um caráter documental, um tipo de pesquisa que, conforme fala Gil (2008, p. 51)

“assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico”.

Este estudo teve como objetos de análise o atual perfil curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco e dois livros didáticos adotados pelos programas de E.J.A. neste estado, nos dois últimos ciclos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ambas as obras foram indicadas para os profissionais dos programas de alfabetização por meio dos guias de livros didáticos para a educação de jovens e adultos, lançados nos anos de 2010 e 2013 pelo MEC. As obras analisadas foram *EJA – Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização* (2009, 1ª Ed.) e *EJA Moderna – Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização* (2013, 1ª Ed.). Além desses livros, também se analisou, na mesma perspectiva, uma cartilha usada para a alfabetização no Movimento de Educação de Base, de 1963, a *Viver é lutar*.

1.4 Referencial teórico

No intuito de traçar um esboço histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, foram consultados os trabalhos de Costa (2012), Fávero e Freitas (2011), que auxiliaram na compreensão dos fatores envolvidos nessa modalidade de ensino desde o surgimento das primeiras campanhas. Além disso, foram consideradas informações constantes no censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), referentes aos índices de analfabetismo adulto, bem como relatórios do Ministério de Educação e Cultura (1976).

Na segunda parte do trabalho, referente à alfabetização, usam-se como referência os trabalhos de Silva (1981), Morton (1989), Vernon e Ferreiro (1999), Massini-Cagliari (2000), Cagliari (2002) e Faraco (2005), que esquematizam e descrevem esse processo do ponto de vista linguístico. Faz-se menção também às ideias de Ferreiro (2001), Coutinho (2011) e Masip (2014), os quais tratam de questões sobre a ortografia da língua portuguesa e sua

relação com a fonologia. O trabalho de Soares (2004) também é citado com vistas a explicar a questão do letramento. E por fim, são expostos os argumentos Chartier e Hébrard (1990), Scherer (2008) e Morais (2012) acerca dos métodos de alfabetização que permearam a educação brasileira, desde os tradicionais até as tendências modernas.

As análises realizadas neste trabalho basearam-se nas características da fonologia do português, que aqui são descritas no terceiro capítulo, com base nas teorias fonológicas que lidam com as estruturas relevantes em cada um de seus aspectos. Desse modo, no que diz respeito ao seu inventário fonológico, é considerada a visão de fonema como a unidade sonora da língua que, dotada de propriedades específicas, possui função distintiva. Os segmentos consonantais e vocálicos foram descritos de acordo com a visão estruturalista tradicional de Camara Jr. (2014), de base articulatória. Quanto à sílaba, ela é vista aqui como possuidora de uma hierarquia interna entre os seus componentes, de acordo com o que consta em Collischonn (2001), segundo quem é feita a descrição dos padrões silábicos do português e também são apresentados aspectos referentes ao acento.

No capítulo seguinte, usam-se como referência acerca do comportamento sonoro das línguas e a ocorrência de processos fonológicos os trabalhos de Lass (1995), Cagliari (2008) e Hayes (2009). No que concerne à variação, fundamentando as regras fonológicas variáveis, são citados Preti (1994), Tarallo (2001), Leite (2005), Labov (2008) e Ilari e Basso (2009). Por fim, no que diz respeito aos processos que ocorrem no português brasileiro e que podem ser a causa de desvios ortográficos durante a aquisição da escrita, são mencionadas, entre outras, as considerações de Callou, Leite e Moraes (2002), Bortoni-Ricardo (2006), Cardoso (2007) e Silva (2011).

1.5 Estrutura do trabalho

A dissertação está dividida em seis capítulos, os quais apresentam subdivisões e seguem o seguinte esquema de organização:

- I. *Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil* – traça um panorama das campanhas de E.J.A. que vigoraram no Brasil desde o ano de 1947 até os dias atuais, destacando os métodos de alfabetização utilizados em cada qual.
- II. *Alfabetização: o processo e os métodos.* – apresenta uma visão geral sobre o processo de alfabetização, definindo e caracterizando os aspectos linguísticos nele envolvidos. Além disso, são expostos os métodos utilizados na prática alfabetizadora.
- III. *A fonologia do português* – traz a descrição da fonologia da língua portuguesa, tratando de seu inventário fonológico, de seu molde silábico e das características relacionadas ao acento.
- IV. *Processos fonológicos e reflexos na escrita.* – descreve os processos fonológicos sistemáticos e variáveis que ocorrem no português brasileiro e que têm reflexos na escrita, gerando dificuldades no domínio da ortografia.
- V. *A fonologia e o professor alfabetizador* – traz algumas considerações sobre a formação do professor alfabetizador e a importância da fonologia nesse processo.
- VI. *A fonologia e o livro didático de alfabetização na E.J.A.* – apresenta uma análise de livros didáticos usados para a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos agora e no passado, observando o modo como são abordados os aspectos da fonologia e sua relação com a escrita.

Ao fim do trabalho, na seção das considerações finais, são apresentados os principais aspectos observados na análise dos objetos da pesquisa, os quais, inclusive, podem ser preponderantes para uma reflexão sobre as práticas de alfabetização correntes, principalmente no que diz respeito à importância da fonologia e suas possíveis contribuições para a alfabetização de jovens e adultos.

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Embora o termo Educação de Jovens e Adultos, ou, simplesmente, a sigla E.J.A. tenham ganhado destaque nas últimas décadas, eles não denominam um empreendimento recente na história da educação brasileira, pois a preocupação que se tem ultimamente com a formação educacional de jovens e adultos apresenta-se como resultado de uma série de ações desenvolvidas desde o surgimento do primeiro programa voltado a esse público, há pouco mais de meio século.

Essa modalidade de ensino, no início, foi negligenciada, frente à educação básica regular, o que não permitiu que ela obtivesse solidez e estabilidade, pois, como afirma Costa (2012, pp. 2-3):

a educação sempre foi marcada por processos descontínuos e campanhas que, em sua maioria, não foram suficientes para consolidar a escolarização desse enorme contingente de brasileiros. Historicamente, a EJA sempre foi tratada pelas políticas educacionais de forma secundária, sem que fosse possível construir, em base sólida, sua difusão nos sistemas de ensino. As ações nessa área foram sempre tomadas por baixo, barateadas, envolvendo poucos investimentos. Era como se, para o adulto analfabeto, bastasse apenas aprender algumas poucas coisas, pois não se acreditava que ele pudesse chegar muito longe e, mais que isso, o retorno do investimento feito em educação de adultos seria insignificante para a sociedade.

A partir deste comentário, torna-se explícito que a única meta das atividades de ensino voltadas aos jovens e adultos era a alfabetização. Com o intento de atingir esse objetivo, foram e têm sido desenvolvidas várias campanhas, que uma após outra ainda não conseguiram erradicar o analfabetismo adulto, haja vista o fato constatado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que aponta no relatório do censo realizado no ano de 2010 que dez em cada cem brasileiros acima dos quinze anos de idade são analfabetos, ou seja, são incapazes de ler ou escrever um bilhete na língua materna, como se pode observar no gráfico:

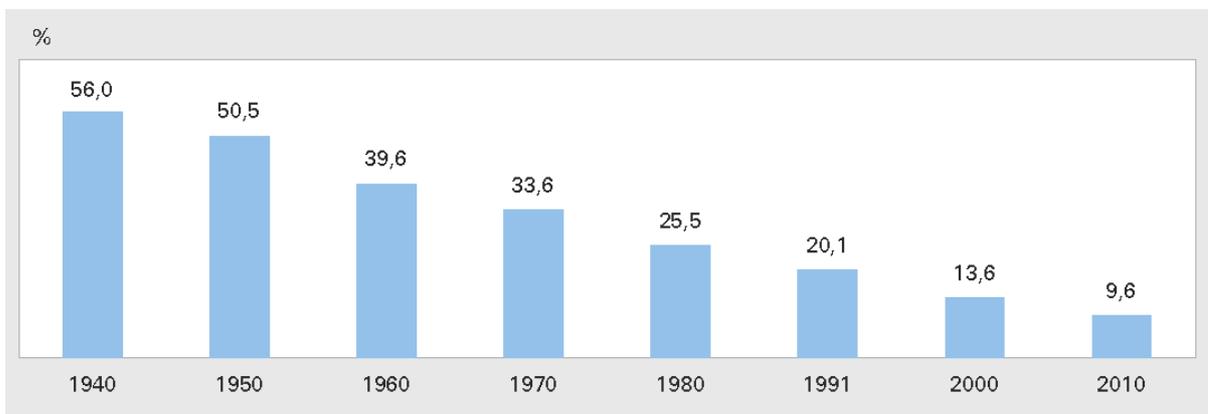


Figura 1: Taxa de analfabetismo entre os brasileiros com mais de 15 anos de 1940 a 2010.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

2.1 Campanhas e programas de educação de jovens e adultos

Conforme foi mencionado, desde a década de quarenta têm-se desenvolvido campanhas para a alfabetização de adultos, porém os percentuais estatísticos têm demonstrado que o analfabetismo dessa faixa etária ainda não foi erradicado. Dessa forma, pode-se afirmar que tais campanhas, de uma a outra, mudaram de nome, mas não conseguiram atingir sua meta principal.

A seguir, apresenta-se um panorama mais detalhado sobre os programas de ensino desenvolvidos para pessoas acima dos quinze anos, desde a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, lançada nos anos quarenta, até o mais recente programa desenvolvido pelo governo federal, o Brasil Alfabetizado.

2.1.1 Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

No censo de 1940, constatou-se que o analfabetismo era um problema nacional, pois se revelou que 56% da população com mais de dezoito anos de idade não eram alfabetizados.

Em consequência do fim a ditadura de Vargas, do processo de redemocratização do país, da organização de movimentos populares e da criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), descortinou-se um olhar diferente para esta questão, o que acarretou uma série de cobranças sobre a educação no contexto mundial e, conseqüentemente, forçou as autoridades brasileiras a agirem no intuito de reverter o quadro do analfabetismo adulto.

Diante desse quadro, no ano de 1947, foi criada, sob a coordenação de Lourenço Filho, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, que abrangeu todo o país, com a criação de dez mil classes de alfabetização. Quanto ao sistema empregado nessa campanha, Fávero e Freitas (2011, p.368) apontam que:

Os alunos analfabetos eram atendidos em classes de emergência, designadas como de ensino supletivo e organizadas com apoio das secretarias de educação e entidades privadas. As aulas eram noturnas, com professores do antigo ensino primário ou voluntários, e material didático produzido em grandes quantidades e distribuído pelo MES: cartilha de alfabetização *Ler*, livro de leitura *Saber*, elaborados segundo o método *Laubach*, e *Manual de Aritmética*, além de fascículos sobre higiene e saúde, civismo, técnicas agrícolas rudimentares, dentre outros pontos.

A questão do método adequado era entendida como crucial pelo próprio criador da campanha, que julgava necessária uma metodologia diferente para a alfabetização dos adultos. Nesse sentido, o método *Laubach*, utilizado na campanha, além de seguir o processo silábico, partindo de palavras que continham certa riqueza fonética (o que permitia a geração de novas palavras e frases), também suscitava discussões acerca de diversos temas associados à vida das pessoas pertencentes ao público a que se destinava.

Com essa campanha, pretendia-se que o processo de alfabetização fosse concluído em três meses, o que deveria continuar por mais um ano e dois meses, para a realização do curso primário (dividido em dois módulos). Depois, realizava-se outra etapa, destinada à qualificação profissional. Entretanto, não se pode omitir que atrelada a esses objetivos estava a pretensão de aumentar o eleitorado, haja vista o fato de os analfabetos ainda não poderem

votar nessa época.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos teve uma duração de doze anos e através dela conseguiu-se que, além da ação das três esferas do poder executivo, também houvesse a participação de várias instituições da sociedade civil. Seus relatórios revelaram que até a década de cinquenta houve uma queda de 5% na taxa de analfabetismo adulto, e de 11%, em um segundo momento, até a década de sessenta.

2.1.2 Movimento de Educação de Base (MEB)

Esse movimento foi criado no ano de 1961, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), impelida pela vontade de mudar a realidade dos que constituíam os 40% da população que se encontravam à margem do desenvolvimento social e econômico, por serem analfabetos. Seu foco foi, primeiramente, atingir os estados menos desenvolvidos do país, principalmente os do Nordeste. O público a que se destinava era constituído pela população adulta do campo não teve acesso à educação regular na idade apropriada.

As atividades do MEB foram apoiadas pelo governo federal e eram realizadas por meio de escolas radiofônicas, um sistema que envolvia equipes locais para a locução e transmissão das aulas, além de monitores nas estruturas montadas nas localidades. Além de fornecer a alfabetização à camada popular da sociedade, pretendia-se que essas pessoas também adquirissem conhecimentos referentes à saúde, ao mercado profissional, à vida comunitária e também à vida espiritual, de modo que pudessem desenvolver trabalhos aplicando tais conhecimentos em suas comunidades.

Com o tempo, esse programa foi tendo sua atuação prejudicada por vários fatores, entre os quais se destacaram o corte de verbas; a falta de canais de rádio; a censura dos programas radiofônicos; além da falta de material para as aulas, inclusive de uma cartilha que tivesse uma abordagem diferente da feita para crianças, problema este que foi solucionado em 1963, com a elaboração da cartilha *Viver é Lutar*, do próprio movimento.

Até os dias de hoje, o MEB está em atividade e suas ações continuam sendo voltadas para a educação popular, baseadas nos pensamentos de Paulo Freire, fornecendo meios para que os beneficiados pelo programa deem continuidade aos estudos depois do processo da alfabetização, de modo que se integrem plenamente na sociedade.

2.1.3 Paulo Freire e o Plano Nacional de Alfabetização

No mesmo período em que o Movimento de Educação de Base iniciou suas atividades, destacava-se a ação de Paulo Freire, que criava um novo método de alfabetização, contrário aos métodos tradicionais que se aplicavam. Com essa nova forma de ensino, ele fez uma experiência na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, na qual conseguiu alfabetizar trezentos trabalhadores em quarenta e cinco dias.

Essa nova forma de alfabetizar ficou conhecida como o “Método Paulo Freire”, que consiste em fundamentar o processo na realidade cultural e vocabular do lugar onde são desenvolvidas as atividades de ensino, de modo que a alfabetização gere também a consciência sobre o modo de vida dos alfabetizandos, semelhantemente ao que se empregava no método Laubach.

Pelos resultados obtidos com a aplicação desse método, Paulo Freire foi chamado para preparar o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a expansão de programas de alfabetização norteados por essa proposta. No ano de 1963, entretanto, com o golpe militar, todas as ações em prol da educação popular foram paralisadas, devido à censura e ao exílio de seus idealizadores, inclusive do próprio Paulo Freire.

2.1.4 Movimento Brasileiro de Alfabetização

Conhecido popularmente como MOBRAL, o Movimento Brasileiro de Alfabetização

foi criado no final do ano de 1967, quando o índice de analfabetismo era de mais de 33%, no entanto, só entrou em execução no início da década de setenta. Ele foi, sem dúvida, o movimento de alfabetização mais expressivo da história do Brasil, tendo uma duração de dezessete anos, nos quais houve atividades em todo o território nacional.

A metodologia empregada no MOBRAL assemelhou-se ao método desenvolvido por Paulo Freire, como se vê no seguinte comentário:

O método do MOBRAL para Alfabetização Funcional baseia-se em palavras de grande uso em todo o território nacional, chamadas palavras geradoras: escola, comida, sapato, tijolo e outras. São escolhidas por que fazem parte do dia-a-dia das pessoas (educação, alimentação, vestuário, emprego e habilitação) e, em consequência, tornam-se de fácil utilização (MEC, 1976, p. 37).

No entanto, embora haja semelhanças entre os métodos empregados nesses dois programas, deve-se destacar uma diferença substancial entre eles: o fato de no Movimento Brasileiro de Alfabetização não ter havido espaço para o desenvolvimento do senso crítico entre os alfabetizandos, como convinha ao governo da época.

Nesse modelo metodológico, o processo de alfabetização no MOBRAL era realizado seguindo-se oito etapas: primeiramente, fazia-se a apresentação e exploração do cartaz gerador, que continha uma imagem representativa de uma palavra pertencente ao universo vocabular do alfabetizando, também inserida no cartaz; em seguida, fazia-se a apresentação da palavra geradora; depois, essa palavra era decomposta em sílabas; em seguida, fazia-se o estudo das famílias silábicas, o que possibilitava a descoberta de novas palavras, que eram escritas e lidas; depois disso, formavam-se frases com as palavras descobertas; e, por fim, liam-se as “frases-contexto”.

Embora tenha sido estabelecida a meta de redução de 8 a 10% na taxa de analfabetismo, o MOBRAL não conseguiu diminuir esse índice para menos de 26% e isso se deve, em grande parte, à forte evasão que ocorreu no programa (cerca de 30%) e à carência de recursos e locais adequados às atividades de ensino aprendizagem.

Devido ao fato de não ter atingido as metas estabelecidas e também em decorrência das críticas que esse movimento recebeu – desde as de natureza pedagógica, que propunham o emprego de métodos tradicionais na alfabetização, até as de natureza política – o MOBRAL chegou ao fim de suas atividades em 1985, no início do governo de José Sarney.

2.1.5 Fundação Educar

Com a extinção do MOBRAL, foi criada a Fundação Educar, ainda no ano de 1985, quando se registrava uma taxa de 20% de analfabetismo. A função básica dessa fundação era a promoção da execução das atividades desenvolvidas por movimentos e campanhas de alfabetização, por meio do suporte financeiro e técnico a eles dado.

Com a Fundação Educar, o governo federal, em vez de agir diretamente, com a criação e execução de programas de alfabetização de jovens e adultos, passou a priorizar o apoio a ações já existentes, fossem elas iniciativas de quaisquer instâncias sociais.

Com duração de apenas cinco anos, essa fundação foi extinta no ano 1990, pelo então presidente Fernando Collor de Mello. A partir desse momento, até o ano de 1997, não foi desenvolvida ação alguma referente à educação de jovens e adultos, o que apresentou um retrocesso nos resultados que até então se havia obtido.

2.1.6 Movimentos para a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos

Os anos noventa foram marcados pelas reivindicações de várias instâncias da sociedade, como também de instituições internacionais, acerca do problema do analfabetismo adulto, o que propiciou a criação de grupos que mobilizaram todo o país nessa causa, tais como a Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil e os Fóruns Estaduais de EJA. Nesse contexto, tornaram-se propícias as discussões acerca da inserção da Educação de Jovens e

Adultos na rede pública de ensino e da valorização da educação continuada, discussões essas que foram levando essa modalidade de ensino a um lugar de maior visibilidade. Além disso,

A década de 1990 também é marcada pela expansão das pesquisas na área da alfabetização, e essas pesquisas, conseqüentemente, influenciaram o campo da EJA. As contribuições de Emília Ferreira e as discussões sobre o Construtivismo sócio-histórico vão aos poucos tomando lugar no cenário educacional, nas universidades e nas redes públicas de ensino, de modo que não é mais tranquilo falar em alfabetização a partir de modelos analítico-sintéticos, como se fazia anteriormente (COSTA, 2012, p.11).

Com essas novas demandas e em observação ao que era prescrito pela Constituição Federal em vigor, que considera a educação como um direito de todos, indistintamente, a Lei de número 9.394, no ano de 1996, que estabelece as Diretrizes Básicas da Educação, instituiu a Educação de Jovens e adultos como modalidade pertencente à educação básica.

Pela mesma época, no texto final da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada pela UNESCO, no ano de 1997, na Alemanha, estabeleceu-se que a educação de adultos é um direito, além de ser um desafio a ser vencido neste século, pois é para eles condição para uma participação efetiva na sociedade. Quanto à alfabetização, declara-se nesse texto que,

A alfabetização, concebida como o conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas – a maioria mulheres – que não têm a oportunidade de aprender, nem mesmo o acesso a esse direito. O desafio é oferecer-lhes esse direito. Isso implica criar condições para a efetiva educação, por meio da conscientização e do fortalecimento do indivíduo. A alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante toda a vida (UNESCO, 1997).

2.1.7 Programa Alfabetização Solidária

No ano de 1997, após as várias medidas tomadas acerca da EJA, foi criado o Programa

Alfabetização Solidária, que focalizava a alfabetização de jovens e adultos. A realização das ações e atividades do programa ficou a cargo da ONG Associação Alfabetização Solidária (AlfaSol), criada especialmente para esse fim.

A realização das atividades do programa foi concentrada, primeiramente, nos estados com baixo desenvolvimento, especialmente os do norte e do nordeste do Brasil, devido às elevadas taxas de analfabetismo nessas regiões. No entanto, mais tarde, tais atividades foram estendidas a outras regiões do país.

O processo de alfabetização nesse programa era dividido em módulos, que duravam cinco meses. Eram formadas turmas de cerca de dez alunos até, no máximo vinte e cinco. Os alfabetizadores eram selecionados e treinados por instituições de ensino superior, que também ficavam responsáveis pela escolha da metodologia empregada e do método de avaliação. Os espaços usados para as aulas eram cedidos pela comunidade civil e por instituições. O material didático era desenvolvido e distribuído pelo Ministério de Educação.

No ano de 2002, o Programa Alfabetização Solidária foi transformado na ONG AlfaSol, que permanece atuando na alfabetização de jovens e adultos, não só nas regiões que no início de suas atividades foram tomadas como prioridade, mas também nas periferias de grandes centros urbanos e, até mesmo, em outros países com índices de analfabetismo elevados, como Moçambique, por exemplo.

2.1.8 Programa Brasil Alfabetizado

Em 2003, quando 13% da população brasileira ainda era constituída por analfabetos, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, que surgiu com um plano tão pretensioso quanto o do extinto MOBREAL, o de erradicar o analfabetismo no país em um curto espaço de tempo. Suas ações são dadas através da transmissão de recursos monetários a instituições dos níveis estadual e municipal, que se encarregam da execução dos trabalhos educacionais.

O principal objetivo desse programa, que se encontra em atividade até os dias atuais, é oportunizar a alfabetização a todos os jovens, adultos e idosos que a ela não tiveram acesso, além de garantir a continuidade deles nos ensinos fundamental e médio. Para assegurar o prosseguimento dos estudos em turmas de educação de jovens e adultos, durante o processo de alfabetização, os alunos recebem informações sobre turmas de E.J.A. nas quais devem ingressar, conforme prescrito nas diretrizes do programa.

3. ALFABETIZAÇÃO: O PROCESSO E OS MÉTODOS.

De acordo com Massini-Cagliari (2000, p. 54), “ser alfabetizado é saber decifrar a escrita, saber ver a escrita e dizer o que está lá registrado; todo o resto, a partir daí, virá por acréscimo”. Quanto ao processo de alfabetização, Abud (1987, p. 7) afirma que

significa ensinar o código escrito correspondente ao código oral, habilitando o aluno a decifrá-lo (leitura, decodificação) e a utilizá-lo com compreensão (escrita codificação). Trata-se, pois, da aprendizagem de um verossímil linguístico, mais ou menos organizado na ordem arbitrária do alfabeto e em sua representação fonológica, na ordenação morfológica e léxica das palavras e na articulação sintática das frases e dos textos.

Faraco (2005) salienta, entretanto, que alfabetizar vai além de codificar. Ele diz que “o ensino sistemático da grafia é apenas parte do processo mais amplo de domínio da linguagem escrita e deve sempre estar subordinado a este” (p. 53).

Portanto, como qualquer processo, ela exige o emprego de métodos para que seus fins sejam atingidos, métodos esses que sempre são postos em oposição, devido à linha teórica adotada em cada um deles.

Com vistas a explicar as principais questões que envolvem essa temática, este capítulo possui duas seções: na primeira delas, uma esquematização do processo de alfabetização é apresentada, destacando suas características e etapas, tratando de alguns aspectos do sistema de escrita e da ortografia do português e dando destaque à sua relação com a fonologia; além disso, são feitos alguns comentários acerca do termo letramento, que, nas últimas décadas, ganhou destaque na terminologia dos estudos nas áreas de educação e linguística e que é frequentemente confundido com o termo alfabetização. Posteriormente, fala-se sobre os métodos de alfabetização, apontando aqueles que, devido às suas abordagens específicas, possuem uma larga oposição: o método sintético e o método analítico; além de se esboçar alguns comentários acerca do construtivismo, de influência marcante nos atuais programas de alfabetização.

3.1 O processo de alfabetização

Coutinho (2011, p. 21) afirma que “a linguagem constitui o apanágio do homem”, pois apenas ele possui a capacidade de criar línguas e, através delas, comunicar-se. Tal habilidade cognitiva se serve de meios, que são definidos como “cada um dos vários sistemas de sinalização no interior dos quais se pode encaixar uma linguagem” (TRASK, 2008, p.189). Tais meios podem ser de três tipos: primários, secundários ou terciários. Um meio primário é aquele que não deriva de outro, assim como é a fala, na qual a codificação é realizada por meio de sons. O secundário, por sua vez, é o que deriva de um meio primário, assim como a escrita, que representa a língua falada através de sinais gráficos. Já o meio terciário advém do secundário, um exemplo claro do qual é o alfabeto manual, um sistema de soletração usado em línguas de sinais e que representa cada letra com um sinal de mãos.

A escrita, diferentemente da fala, foi um meio inventado tardiamente, há cerca de seis milênios. Além disso, não é uma habilidade natural, tal como a fala, pois precisa ser desenvolvida sistematicamente e surge da necessidade da existência de um sistema para representar uma língua graficamente. Prova de que a naturalidade está na língua falada e não na escrita é a imensa quantidade de línguas ágrafas existentes no mundo, e daquelas que há pouco ainda o eram, só adquirindo um sistema de escrita quando apareceram motivações externas a si próprias.

Entender que o desenvolvimento da escrita requer a criação de um sistema artificial para representar aquilo que é natural, a língua falada, implica reconhecer que aprender a ler e a escrever também não é um processo que ocorre espontaneamente, mas mediante o ensino sistemático. Tal ensino envolve princípios psicológicos, didáticos e, sobretudo, linguísticos. A esse respeito, Abud (1987, p. 12) afirma que

Como o processo de alfabetização é, também e essencialmente, um processo de natureza linguística, nessa perspectiva o enfoque está, portanto, no objeto da aprendizagem: a língua escrita, com suas características e suas dificuldades. Assim, a escrita, como representação simbólica, exige do aluno a tarefa cognitiva extremamente complexa de transferência do sistema fonológico para o sistema de escrita.

Linguisticamente, a aquisição da leitura e da escrita envolve “a fase da percepção (compreensão da ideia transmitida através de sinais) e a fase da produção (transmissão desta ideia através dos mesmos sinais)” (SILVA, 1981, p. 5). Esse é o mesmo caminho utilizado durante a aquisição da fala, diferindo apenas na forma de codificação usada. Em ambos os casos, a mencionada fase de percepção antecede a de produção, pois ela requer menos recursos e é um pré-requisito para a etapa que a sucede, uma vez que não é possível transmitir ideias em um sistema de sinalização sem compreendê-lo, o que permite afirmar que a aprendizagem da leitura ocorre antes da aquisição da escrita.

A autora que propõe essa ideia ainda salienta que, durante esse processo,

O alfabetizando já domina as regras do léxico, da sintaxe, da morfologia e da fonologia de sua língua nativa. Para aprender a ler não precisará de novos conhecimentos neste campo. Seu trabalho será apenas de aprender as regras ortográficas que, na escrita, substituem as regras fonológicas. (SILVA, 1981, p. 5-6)

Nesse sentido, ela afirma que, em uma primeira etapa desse processo, denominada fase de transferência, o aprendiz é levado a compreender que, além de sinais sonoros, também podem ser usados sinais gráficos para a transmissão de mensagens. No entanto, ele deve ser conduzido à compreensão de que não se trata de um novo sistema linguístico a ser adquirido, conforme a fala anterior da autora, mas de uma nova modalidade de codificação. Nessa fase, o objetivo fundamental é notar que os fonemas, na escrita, são substituídos por grafemas, embora não haja correspondência direta em todos os casos e também haja casos em que alguns elementos apareçam em apenas uma dessas modalidades.

Posteriormente, é apontada a fase de leitura produtiva, atingida quando o aprendiz passa a fazer as correspondências entre grafemas e fonemas automaticamente. Nessa etapa, a meta precípua é levar o aluno a compreender os traços fonológicos dos quais a escrita não dá conta, como a entonação (que embora orientada, muitas vezes, pelos sinais de pontuação não é de todo transposta para a escrita) e o acento.

Por fim, na última etapa, denominada fase da leitura emotivo/ interpretativa, pretende-

se que o aluno faça a interpretação do código escrito, associando-o aos seus significados. Vale ressaltar que é impossível alcançar esse estágio sem que se tenha amplo domínio da realização das atividades exigidas nas fases de transferência e de leitura produtiva.

Morton (1989 apud SEABRA e CAPOVILLA, 2011, p. 72) esquematiza o processo de alfabetização de forma diferente e o apresenta através de três estágios: o primeiro, denominado logográfico, é a fase na qual as palavras são vistas como desenhos; não há decodificação alguma e as tentativas de compreensão são feitas analisando pistas contextuais e elementos associados à representação visual das palavras; no segundo estágio, chamado de alfabético, são feitas relações entre os fonemas e os grafemas da língua, e há dois tipos de leitura (a alfabética sem compreensão e a alfabética com compreensão, respectivamente); e, finalmente, o terceiro estágio, denominado ortográfico, no qual se consuma o reconhecimento das unidades morfológicas, havendo, portanto, o estabelecimento das relações entre o léxico e as palavras. No entanto, mesmo apontando essas três fases, o autor deixa claro que elas não são encadeadas, podendo coexistir, e, também, salienta que nem todas as pessoas passam pela fase logográfica, podendo começar diretamente pela alfabética.

No processo de aquisição da escrita alfabética, o alfabetizando percorre seis fases distintas, até ter pleno domínio dessa habilidade. Vernon e Ferreiro (1999) apresentam a descrição da escrita do alfabetizando em cada uma dessas etapas. No nível pré-silábico (PRE-SIL), ele não tenta fazer correspondências entre as letras e os sons, escrevendo-as aleatoriamente; no silábico inicial (SIL-1), as correspondências entre as letras e as sílabas começam a ser feitas, mas nem sempre ocorrem; no silábico estrito sem uso de letras pertinentes (SIL-2), todas as sílabas são representadas, mas sem as letras adequadas; no silábico estrito com uso de letras pertinentes (SIL-3), cada sílaba é representada por uma letra que a constitui, sendo geralmente a vogal, mas podendo também ser a consoante; no silábico-alfabético (SIL-ALF), a escrita é mista, aparecendo não só sílabas completas, mas também letras pertinentes, como no nível SIL-3. Por fim, no nível alfabético (ALF), são feitas as correspondências entre letras e fonemas, mesmo que haja alguns desvios ortográficos, o que é normal para essa fase, devido às peculiaridades que há na ortografia da língua.

3.1.1 A apropriação da escrita e da ortografia portuguesas

As línguas do mundo utilizam sistemas notacionais diversos, podendo empregar símbolos distintos para representar cada forma de palavra, morfema, sílaba ou fonema. Denomina-se sistema gráfico os meios de que uma língua faz uso para expressar os sons (GAK, 1976 apud FERREIRO, 2001).

O sistema de escrita da língua portuguesa é denominado alfabético, o mais recentemente inventado e difundido no planeta. As unidades de um alfabeto são as letras, grafemas que consistem na representação gráfica dos sons. Elas possuem, portanto, uma especificidade maior, frente a outros grafemas, que podem ser quaisquer unidades de representação em um sistema de escrita, tais como os sinais de pontuação e os algarismos.

Um alfabeto ideal, conforme o que fala Trask (2008), seria aquele no qual houvesse uma relação biunívoca entre cada letra e cada fonema da língua. No entanto, a maioria das línguas que adotam esse sistema afasta-se dessa realidade, apresentando, muitas vezes, letras sem correlatos sonoros, letras que representam vários sons, e ainda várias letras que representam um mesmo som, por motivações ligadas à origem das palavras. Desse modo, Pode a representação gráfica do português ser classificada nos termos de Faraco (2005, p. 9), que afirma ser ela “alfabética com memória etimológica”.

A ortografia consiste em um conjunto de normas que regulam a representação escrita de uma língua, ou, mais especificamente, as regras que normatizam o emprego das letras segundo as circunstâncias. No entanto, tais regras sofrem alterações ao longo do tempo, como as da ortografia portuguesa, que se desenvolveu e transformou-se gradualmente, em três períodos distintos, apontados por Coutinho (2011) como fonético, pseudoetimológico e simplificado.

Na fase fonética, compreendida entre a data do aparecimento dos primeiros registros escritos em português e o século XVI, era comum a flutuação na grafia das palavras, ou seja,

coexistiam formas distintas para uma mesma palavra, e escrevia-se conforme se falava, na tentativa de se manter a correspondência entre os sons da fala e a escrita.

No período pseudoetimológico, entre os séculos XVI e XX, surgiram os primeiros tratados de ortografia portuguesa. A grande preocupação nessa fase consistia em representar a origem da palavra, seguindo, muitas vezes, hipóteses equivocadas, que rendiam sérias críticas por parte de linguistas mais prudentes, como Gonçalves Viana, que a esse respeito afirmou que:

a denominada grafia etimológica é uma superstição herdada, um erro científico, filho do pedantismo que na época da ressurreição dos estudos clássicos, a que se chamou de Renascimento, assoberbou os deslumbrados adoradores da antiguidade clássica e das letras romanas e gregas, e pôde vingar, porque a leitura e conseqüente instrução das classes pensadoras e dirigentes só eram possíveis a pequeno círculo de pessoas, cujos ditames se aceitavam quase sem protesto (1904 apud COUTINHO, 2011, p. 77).

Após o período pseudoetimológico, surgiu a fase da ortografia simplificada, que se estende desde a publicação da obra *Ortografia Nacional*, em 1904, do já citado Gonçalves Viana, até os dias atuais. Tal ortografia denomina-se simplificada devido ao fato de ser mais transparente, aumentando as correspondências com as propriedades fonológicas da língua. Os avanços alcançados com a obra de Gonçalves Viana culminaram em uma reforma ortográfica ocorrida em Portugal e no Brasil, nos anos de 1911 e 1931, respectivamente. No Brasil, tal reforma foi suspensa em 1934, voltando a ser adotada no ano de 1943. Em 1945, entretanto, foram propostas várias emendas, que só foram adotadas em Portugal, gerando, novamente, divergências entre as grafias adotadas pelos dois países. Na década de setenta, surgiram leis paralelas, tanto no Brasil quanto em Portugal, de modo que essas diferenças foram diminuídas. No entanto, a ortografia da língua portuguesa só foi unificada há pouco, quando a proposta de acordo ortográfico criada em dezembro de 1990 foi adotada, no ano de 2009.

As relações existentes entre a fonologia e a ortografia portuguesas, apesar das exceções, são consideravelmente transparentes. Mateus (2006), com base nesse fato, afirma que a ortografia tem natureza fonológica, mas assevera que essa expressão expressão “não significa que esta ortografia seja um reflexo direto e biunívoco do sistema fonológico da

língua. Nenhum sistema ortográfico é exclusivamente de um único tipo (seja etimológico, filosófico, fonético ou fonológico” (p. 167).

Masip (2014, p. 7), a esse respeito, afirma que “estabelecer um perfeito paralelismo entre som e grafia é desafiador.” Mas mesmo com a falta de biunivocidade em alguns casos, com suas vinte e seis letras, o alfabeto usado na língua portuguesa possui um nível considerável de correspondências com o inventário fonológico.

Ferreiro (2001), ao propor uma esquematização do processo de aquisição do sistema gráfico/ ortográfico de uma língua, estabelece três etapas. Na primeira, seria exposto o conjunto de letras (incluindo seus alografes e suas variantes tipológicas), ou seja, o repertório gráfico da língua, devendo ser incluídas as convenções da escrita, como os espaços em utilizados entre uma palavra e outra. Na fase seguinte, seriam tratadas as possibilidades de combinação dessas letras, bem como as restrições de tais combinações, de acordo com os parâmetros da língua. Ocorrendo concomitantemente, seriam ensinadas as correspondências entre letras e fonemas, o que dá suporte para alcançar a terceira etapa, na qual se trabalham as questões ortográficas.

No que diz respeito à ordem que se deve seguir na introdução dos aspectos do sistema de escrita, relacionados à ortografia, Faraco (2005, p. 53) afirma que, embora relativas,

as decisões do professor quanto à ordenação do ensino dos diferentes aspectos do sistema gráfico deverão levar em conta a articulação de dois critérios: o grau de regularidade do fenômeno (primeiro os mais regulares e produtivos; depois os irregulares) e sua frequência (primeiro os mais frequentes; depois os mais raros; deixando os raríssimos para outras séries do 1º grau).

Nesse sentido, são entendidos como mais regulares, produtivos e frequentes no português os casos em que a relação entre som e letra é bijetiva. No entanto, apesar da orientação que faz, de dar início ao processo por tais casos, Faraco (Idem, p. 54-55) adverte que:

Não nos parece inadequado iniciar a sistematização da grafia por casos de

relações biunívocas. O aluno criará uma hipótese generalizante de que cada letra representa um som, o que é, em parte, correto num sistema alfabético. Inadequado será permanecer nessa hipótese; e pior, não encontrar no professor o auxílio para superá-la.

Dessa forma, considera-se que o ensino da escrita do português deve começar pela exposição de seu alfabeto, com fins de reconhecimento para, em seguida, expor as relações entre suas unidades e os fonemas da língua, tratando, primeiramente, dos casos em que há a relação de um para um entre as letras e os fonemas.

Na língua portuguesa os casos de biunivocidade entre letra e fonema ocorrem conforme os dados o que consta no seguinte quadro:

LETRA – FONEMA	EXEMPLOS DE USO
<a> → /a/	<i>Asa, pato, bola</i>
 → /b/	<i>Boné, obra, absurdo</i>
<d> → /d/	<i>Dona, ladrão, advogado</i>
<f> → /f/	<i>Fita, África, afta</i>
<m> → /m/	<i>Madrugada, caminho</i>
<n> → /n/	<i>Nadadeira, canibalismo</i>
<p> → /p/	<i>Pala, aprovado, apto</i>
<t> → /t/	<i>Tato, travessa</i>
<u> → /u/	<i>Urso, burro, tatu</i>
<v> → /v/	<i>Vidraça, lavrador</i>

Quadro 1: Casos de biunivocidade entre letra e fonema.

Em outro grupo, estão os casos em que essa correspondência não ocorre de um para um, o que é denominado por Silva (1981) como entidades fonológicas de representação cruzada, ou seja, uma letra podendo representar vários fonemas ou o caso inverso, várias letras podendo representar apenas um fonema. Segundo a autora citada,

A multiplicidade de símbolos gráficos para representar um único elemento fônico se prende, na maioria das vezes, a razões etimológicas, naturalmente desconhecidas pelos candidatos à alfabetização. Sendo assim, advém dessas relações grande perda de tempo decorrente da necessidade de condicionar a um fone um número de símbolos maior que o requerido para a comunicação. (SILVA, 1981, p. 28)

No português esses casos ocorrem conforme o que está descrito nos quadros seguintes:

LETRA – FONEMAS	EXEMPLOS DE USO
<c> → /k/, /s/	<i>Casa, cacique</i>
<e> → /i/, /e/, /ɛ/	<i>Torpe, tempero, rédea</i>
<g> → /g/, /ʒ/	<i>Gás, girafa</i>
<l> → /l/	<i>Lataria, malefício</i>
<o> → /ɔ/, /o/, /u/	<i>Ópera, toda, pato</i>
<r> → /r/, /ʀ/	<i>Rato, laranja</i>
<s> → /s/, /z/	<i>Sapato, asa</i>
<x> → /ʃ/, /z/, /s/	<i>Xale, exílio, extrair</i>
<z> → /z/, /s/	<i>Zimbro, paz</i>

Quadro 2: Casos em que uma letra representa mais de um fonema.

LETRAS – FONEMA	EXEMPLOS DE USO
<c>, <k>, <q> → /k/	<i>Cor, kuwaitiano, queijo</i>
<c>, <s>, <x>, <z> → /s/	<i>Ácido, sala, excluído, mesquinhez</i>
<e>, <i> → /i/	<i>Tarde, timbre</i>
<g>, <j> → /ʒ/	<i>Gelo, jirau</i>
<o>, <u> → /u/	<i>Pardo, caju</i>
<s>, <z> → /z/	<i>Casarão, azulado</i>

Quadro 3: Casos em que várias letras representam um único fonema.

Portanto, a existência destas relações torna relativa a ideia do princípio da escrita alfabética, uma vez que gera irregularidades e representações arbitrárias. Contudo, a esse respeito, Faraco (2005, p.15) afirma que

a existência de relações cruzadas no sistema pode sugerir, numa primeira análise, que não há regularidade. Há, porém, um bom número de relações cruzadas que são perfeitamente previsíveis, o que facilita bastante o ensino e o uso do sistema gráfico, porque é possível estabelecer regras.

Desse modo, o autor mencionado estabelece duas categorias para esse tipo de relação. De um lado, como expresso na fala citada, estão os casos em que a relação apresenta previsibilidade, ou seja, é possível saber qual grafema deve ser usado pelo contexto (posição do fonema/grafema na sílaba ou na palavra). Por exemplo, o fonema /k/ deve ser representado pelo grafema <c> quando anteceder as vogais /a, ɔ, o, u/ e pelos grafemas <qu> quando estiver no ataque de sílabas das quais as vogais /i, e, ε/ sejam o núcleo. Em outro grupo, por sua vez, estão as relações completamente arbitrárias, para as quais não é possível fazer previsões. Ocorre, nesses casos, o fato de vários grafemas representarem um único som e poderem ocorrer no mesmo contexto, o que pode ser fruto de uma arbitrariedade parcial (quando aspectos etimológicos ajudam na compreensão) ou de uma arbitrariedade total

(quando nem o resgate do étimo traz explicações).

Ainda há as situações em que os fonemas são representados por grupos de duas letras, os dígrafos, os quais podem representar apenas um fonema (cada um), como exposto:

DÍGRAFOS – FONEMA	EXEMPLOS DE USO
<ch> → /ʃ/	<i>Chácara, deboche</i>
<lh> → /ʎ/	<i>Telha, entalhe</i>
<nh> → /ɲ/	<i>Manhã, caminho</i>
<rr> → /ʀ/	<i>Carroceria, arredio</i>
<ss>, <sc>, <sç>, <xc> → /s/	<i>Assadura, crescimento, desça, exceção</i>

Quadro 4: Correspondências entre os dígrafos e os fonemas.

Por fim, há os casos específicos, em que há uma dificuldade maior de compreensão: o grafema <h>, que não representa fonema algum da língua portuguesa e cujo uso justifica-se por questões etimológicas, como no adjetivo *hípico*, originário do grego *hippikós*; o grafema <x>, que não só representa os fonemas /ʃ/, /z/, /s/, como já mencionado, mas também o grupo /ks/, como na palavra *toxina*; a vogal epentética [i] produzida entre as consoantes constituintes de encontros consonantais heterossilábicos, como em *apto* e *cactácea*, não possui representação ortográfica, embora sua produção seja perceptível, o que gera desvios ortográficos; além disso, há a questão dos arquifonemas, que na língua portuguesa são /N/, /R/ e /S/, cuja representação gráfica implica no uso de grafemas que já possuem outros usos, diferentes dos que nessa situação são empregados. O arquifonema nasal /N/ ocorre na ortografia como <m> ou <n> (em *campo* e *lindo*, por exemplo); o /R/, como <r> (em *corpo* e *mar*); e o /S/, como <s>, <x>, <z> (em *lápiz*, *expirar* e *vez*, respectivamente).

Além desses casos, há o problema da representação das vogais nasalizadas do português. Mateus (2006), falando sobre esse assunto, desenvolve a ideia de que as várias

representações existentes para essas vogais decorrem do fato de “o português não possuir vogais nasais fonológicas. Assim, as nasais que encontramos em superfície resultam de um processo de expansão ou espraçamento do segmento nasal fonológico sobre a vogal que o antecede”. Dessa forma, tais vogais podem ser representadas graficamente como uma sequência de dois grafemas (representando a vogal mais a consoante nasal que a sucede) ou como uma vogal com o diacrítico til, diferentemente do que ocorre com as vogais orais que são representadas por uma letra apenas.

Com base nos dados expostos, seria coerente, portanto, começar o ensino da escrita da língua portuguesa a partir dos aspectos que demandam menor esforço para a compreensão das relações entre letras e fonemas para, mais tarde, fazer a abordagem daqueles casos em que as relações entre essas unidades não são tão transparentes ou ocorrem em níveis de que a fonologia e a ortografia não dão conta por si próprias.

3.1.2 A noção letramento

Os primeiros usos do termo letramento datam da penúltima década do século passado, quando passou a constar com frequência nos trabalhos científicos das áreas de educação e linguística. Ele aparece definido no *Dicionário de Linguagem e Linguística* como “a capacidade de ler e escrever de maneira eficaz” (TRASK, 2008, p. 154). Essa eficácia é ligada à capacidade de se adequar às práticas que demandam o uso da escrita, seja na produção ou na recepção de mensagens.

O ato de letrar possui uma especificidade, sendo, portanto, diferente do ato de alfabetizar. Isso porque, bem mais que ensinar a ler e escrever, letrar implica em inserir o indivíduo em situações nas quais o uso da leitura e da escrita é requerido. No entanto, ao contrário do que ocorre em países como Estados Unidos e França, em que as fronteiras que mantêm a especificidade entre um processo e outro são bem delimitadas, no Brasil, conforme o que fala Soares (2004, p. 7), “os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam”.

Essa confusão de conceitos tem motivado a tomada de posturas errôneas nas práticas

de ensino, de modo que tanto a alfabetização como o letramento perderam suas peculiaridades, deixando de ter a dependência entre si para serem admitidas como sendo uma única coisa. Vale destacar, entretanto, que essas duas práticas, letramento e alfabetização, apesar da especificidade de cada qual,

não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14)

Baseando-se na noção de letramento, surgiu uma terminologia em que aparecem definições associadas a esse tema. Podem ser destacados entre elas, os termos, *letrado* e *iletrado*, que figuram junto aos termos correntes há mais tempo, associados à noção de alfabetização, tais como, *alfabetizado*, *analfabeto* e *analfabeto funcional*, termos esses que frequentemente são usados de maneira equivocada, uns por outros, bem como aqueles de que derivaram.

3.2 Métodos de alfabetização

De acordo com a sétima acepção da palavra método, apresentada no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, esse vocábulo denota um “conjunto de regras e princípios normativos que regulam o ensino, a prática de uma arte, etc.” (HOUAISS e VILLAR, 2009, p.1284). No entanto, no que se refere à alfabetização, esse termo poderia também, anos atrás, referir-se ao material didático usado para se alfabetizar. Desse modo, método de alfabetização, no passado, poderia ser tanto o conjunto de normas que regiam o ensino da leitura e escrita, como os materiais para esse fim utilizados.

Como conjuntos de princípios que regulam o ensino, que assumem orientações teóricas distintas, os métodos são geralmente apresentados de maneira contrastiva. A esse respeito, Chartier e Hébrard (1990, p. 143) afirmam que:

Tentou-se, seguidamente, estabelecer tipologias de métodos, opondo inovação e tradição, ou ainda, tomando como critérios os princípios explícita ou implicitamente subjacentes a cada um dos métodos utilizados nas classes. Nesse último caso, são diferentes disciplinas (psicologia, linguística, pedagogia) que, segundo os momentos da história, serão convocadas. Assim, desde 1920, tomou-se o hábito de colocar em oposição métodos globais e métodos silábicos, suprimindo assim uma distinção mais antiga que contrastava métodos de soletração e métodos não-soletrativos (por volta de 1830) ou ainda métodos de leitura-escrita e métodos com ênfase apenas na leitura (por volta de 1880). Os manuais especializados destinados à formação dos professores tentaram impor, por volta de 1950, uma oposição que se pensava então ainda mais coerente entre métodos analíticos (os métodos globais), métodos sintéticos (os métodos silábicos) e métodos mistos (início global, análise das palavras memorizadas em sílabas e letras, síntese das letras em sílabas e das sílabas em palavras). Muito mais próximo de nós ainda, oposições mais técnicas se impuseram: distinção, nos anos 70, entre métodos fundados em uma análise fonológica estrita da língua oral e métodos que se prendiam aos "sons" da linguagem; ou ainda, o contraste reivindicado entre métodos que se propõem a ensinar a "ler" (entendido "compreender") e aqueles que só se importam com o ensinar a "decifrar".

Devido à clara oposição existente entre tais métodos, sempre houve embates entre pesquisadores e profissionais da educação sobre qual deles seria o mais adequado para se alfabetizar. Entretanto, embora essa discussão seja antiga, “a questão dos métodos de leitura permanece um tanto confusa, e contribui para fazer do debate sobre a aprendizagem um conflito de opinião mais que um exame racional das realidades e das questões” (Chartier e Hébrard, 1990, p. 142), fato que não permite que sejam tomadas medidas prudentes e acertadas, pois cada parte envolvida julga seu posicionamento como verdade, não enxergando que qualquer que seja o método adotado, sempre se privilegiarão alguns aspectos da língua em detrimento de outros.

Atualmente, as diretrizes que regulam quaisquer que sejam as modalidades de ensino, bem como os materiais didáticos utilizados em sala de aula, declaram explicitamente qual método é adotado por eles, reforçando o contraste existente entre ele e os demais. Esse contraste gira em dois eixos, os métodos sintético e analítico, um que parte das unidades menores da língua, como os fonemas e as sílabas, e outro, cujo processo é dado a partir de unidades maiores, como os textos. A partir desses dois métodos, têm-se desenvolvido outros

tantos, os quais, apesar de suas especificidades, mantêm seus fundamentos naqueles que os originaram.

3.2.1 Métodos sintéticos

Historicamente, são os métodos mais difundidos e utilizados no Brasil, apesar da ascensão dos métodos analíticos. Conforme expressa o atributo que recebem, métodos sintéticos são aqueles em que se parte da unidade para o todo, ou seja, começa-se pelas unidades menores da língua, tais como as letras, os fonemas e as sílabas. De acordo com Scherer (2008, p. 68), nesses métodos, costumava-se seguir “uma ordem crescente, iniciava-se o ensino pelo nome das letras, sons, ou pelas famílias silábicas e, posteriormente, se agrupavam as letras formando sílabas, palavras e frases.” Desse tipo de método, advêm, portanto, os conhecidos métodos alfabético, fônico e silábico.

O método alfabético (também chamado de soletrativo) é um dos mais antigos de que se tem conhecimento e consiste na memorização das letras do alfabeto, que depois passam a ser combinadas umas com as outras, de modo a formar sílabas e, posteriormente, palavras. Uma marca típica desse método de alfabetização é a expressão *B-A BÁ*, cujo uso é corrente e atesta a influência que ele sempre teve na alfabetização no Brasil.

O método fônico, por sua vez, consiste no aprendizado através do estabelecimento de relações entre fonemas e grafemas. Ele se baseia no ensino a partir de atividades que levem à compreensão da estrutura sonora das palavras, ou seja, prima-se pelo desenvolvimento da consciência fonológica. Tal método ganhou posição especial em países como os Estados Unidos e a França, onde após inúmeros insucessos com o uso de outros métodos, voltou-se à instrução fônica explícita, em movimentos intitulados como *Back to Phonics*, por exemplo.

Por fim, no método silábico, inicia o processo de alfabetização a partir da apresentação das vogais, para, depois, fazer a associação delas com as consoantes, formando as sílabas. É prática comum nesse método apresentar as famílias silábicas de cada consoante e,

posteriormente, passar a formar as palavras. A influência do método silábico sempre foi muito forte nas cartilhas e nos materiais de apoio didático, utilizados nas salas de aula de alfabetização no Brasil.

Apesar da influência e força que tiveram por décadas, todos esses métodos passaram a receber duras críticas quando começaram a surgir os métodos analíticos. O argumento que se levantava sempre foi o de que o ensino baseado neles não era eficaz para a efetivação das capacidades de leitura e escrita, uma vez que, segundo os críticos, o que se ensinava era apenas a decodificação, deixando a desejar na compreensão do código escrito. Mas afora os argumentos favoráveis a uma ou a outra abordagem, uma coisa tem-se por certa: independentemente do método de alfabetização que seja adotado, será necessária a compreensão do fato de que as letras são representações gráficas dos fonemas (as unidades mínimas distintivas das quais são constituídas as palavras), ou seja, sem se compreender a estrutura sonora das palavras, a alfabetização não é efetivada, pois não se lê ou escreve sem que haja a compreensão das relações grafo-fonêmicas e a consequente decodificação do código escrito.

3.2.1.1 Consciência fonológica

Nas últimas quatro décadas, a consciência fonológica que, definida como a capacidade de compreender a estrutura sonora das palavras, tem sido apontada como um fator de influência incontestável no processo de aquisição da escrita e tem entrado em voga nos debates sobre a alfabetização e seus métodos. Essa influência é atestada por Bortoni-Ricardo (2006), que afirma

as chaves para o processo de alfabetização são a decodificação de palavras e a compreensão do código alfabético, e, considerando, ainda mais, que, para cumprir esses requisitos iniciais, é necessário que o leitor novíço se familiarize com o processamento fonológico das palavras, segue-se, como um corolário, que a aquisição da consciência fonológica tem de estar no fulcro da reflexão sobre os métodos de alfabetização adotados no país e sobre as teorias que lhes dão sustentação (p. 207).

As habilidades que os usuários da linguagem desenvolvem dividem-se em dois grupos. De um lado, estão as básicas, necessárias para a comunicação, cujo domínio ocorre de modo espontâneo. Em outro grupo, encontram-se as habilidades metalinguísticas, que consistem na capacidade de refletir sobre as formas linguísticas e cuja aquisição não ocorre espontaneamente. Seabra e Capovilla (2011, p. 85) estabelecem claramente a diferença entre os dois tipos de habilidades, dizendo que:

enquanto tais habilidades linguísticas são não conscientes e não intencionais, as habilidades metalinguísticas são conscientes, intencionais e necessitam de instrução formal para serem adquiridas. Por exemplo, uma criança não alfabetizada e um adulto analfabeto conseguem discriminar funcionalmente as palavras *pato* e *rato*, mas são incapazes de contar o número de fonemas de cada uma dessas palavras, ou mesmo de manipulá-los.

Essas habilidades metalinguísticas são classificadas em quatro categorias: as consciências fonológica, morfológica, sintática e pragmática (TUNMER e ROHL, 1991). Os autores definem essas consciências, respectivamente, como a habilidade de fazer operações mentais com os *outputs* do mecanismo de fala; do mecanismo de acesso lexical; do mecanismo responsável pelo emprego da estrutura sentencial dos grupos de palavras, e do mecanismo responsável pela integração de proposições individuais dentro de um conjunto mais amplo, através da aplicação de regras pragmáticas e inferenciais.

De acordo com Gillon (2004), entende-se por consciência fonológica não só a capacidade de compreender a estrutura sonora de palavras faladas, mas também a habilidade para segmentar e manipular as unidades que as compõem. Ela não se trata, portanto, de uma capacidade natural do falante de uma língua, uma vez que é uma habilidade metalinguística. O princípio que fundamenta os estudos dessa área baseia-se, dessa forma, na “concepção de que a fala é feita de segmentos – que palavras e sílabas podem ser divididos em sons, ou fonemas” (READ, 1988, p. 5).

Essa compreensão vai, portanto, além do conhecimento fonológico implícito que se possui acerca do inventário fonológico de uma língua, que ocorre por baixo do nível da

consciência. A esse respeito, Tunmer e Rohl (1991), afirmam que há uma diferença essencial entre a discriminação dos fonemas e a consciência fonêmica, e que tal diferença consiste no fato de que, para diferenciar os significados de um par mínimo, como *mato* e *pato*, por exemplo, usa-se uma oposição fonêmica, o que é feito intuitivamente, em um nível subconsciente, não sendo o mesmo que o ato metalinguístico de compreender que a diferença relevante nesse caso diz respeito à fonologia da língua e de enumerar os fatores que fazem essa oposição existir.

Esse tema tem sido recorrente em trabalhos que têm como objeto a aprendizagem da leitura e da escrita desde os meados da década de setenta. Isso tem acontecido devido ao fato de a consciência fonológica ser apontada como um fator importante no processo de alfabetização, uma vez que possibilita o conhecimento da estrutura sonora das palavras e de sua relação com a escrita. A esse respeito, sabe-se que:

o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade: sujeitos (adultos ou crianças) com um fraco desempenho na produção e na percepção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento de competências no domínio da oralidade deve, assim, ser promovido em contexto escolar, como medida preventiva do insucesso no desempenho de tarefas de leitura e de escrita. (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007, p.8)

Os estudos dessa área têm buscado responder a várias questões, através das quais se procura saber, principalmente, qual é a relação da consciência fonológica com a aquisição da leitura e da escrita e se essa habilidade é um pré-requisito ou uma consequência da alfabetização. Conforme falam Maluf e Barrera (1997, p. 2):

Algumas pesquisas sugerem que a introdução formal no sistema alfabético seria o fator ou causa primordial para o desenvolvimento da consciência fonológica (Morais et al. 1979; Read et al., 1986). Por outro lado, há resultados que sugerem ser a consciência fonológica um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e escrita alfabéticas (Bradley & Bryant, 1983; Carraher & Rego, 1981; 1984; Rego, 1983a; 1983b).

De acordo com Dresher (2011, p. 260), na tentativa de responder a essa questão e traçar linhas limítrofes entre termos geralmente confundidos, propõe-se a distinção entre a consciência fonológica (o conhecimento básico de que as palavras são feitas de sons) e as habilidades fonêmicas (a habilidade de executar várias tarefas, tais como adicionar, remover ou rearranjar os sons em uma palavra). Ele afirma que a consciência fonológica é desenvolvida como um resultado da experiência com a língua falada e é um pré-requisito para aprender a ler. E por outro lado, as habilidades fonêmicas mencionadas são consequência da aprendizagem da leitura.

É importante destacar que, de acordo com Gillon (2004), com base na ideia de que no interior da palavra há uma hierarquia estrutural entre os seus componentes fonológicos, ou seja, as sílabas, os componentes silábicos (o ataque e rima) e os fonemas, a consciência fonológica também pode ser descrita nesses termos. Pode-se admitir, portanto, a existência de três níveis de consciência: a consciência silábica, a dos componentes silábicos e a dos fonemas.

Hayes (2009, p. 250) afirma que “entre as entidades fonológicas, as sílabas são incomuns no grau em que elas emergem no nível consciente. É relativamente fácil para as pessoas contar as sílabas de uma palavra – muito mais fácil do que contar os segmentos.” Tunmer e Rohl (1991) reforçam essa ideia, apontando que as sílabas são as menores unidades independentemente articuláveis da fala, enquanto a maioria dos fonemas não podem ser pronunciados de maneira isolada, o que faz pensá-la como a “a estrutura fonêmica elementar” (JAKOBSON, 1967 *apud* CAMARA Jr., 2014, p. 53). Desse modo, por serem as sílabas mais perceptíveis, sua consciência é alcançada mais facilmente, ao ponto de poder ser notada desde a infância, quando já se percebem manifestações que demonstram isso.

Seria provável pensar que, após o domínio da consciência silábica, o passo seguinte seria a consciência dos fonemas. No entanto, tal posicionamento simplificaria de modo demasiado a estrutura da sílaba, pois ela não consiste na mera junção de fonemas aleatórios, uma vez que possui uma organização interna, da qual fazem parte o ataque e a rima, componentes que também possuem relevância e aplicabilidade nas atividades que buscam o

desenvolvimento da consciência fonológica.

A consciência fonológica em nível do fonema, por sua vez, é considerada por Liberman et. al. (1990, p. 4) como “mais difícil de atingir do que a consciência silábica e desenvolve-se mais tarde”, o que decorre principalmente do fato de ser o fonema um conceito abstrato. Read (1988), reforçando essa ideia, aponta que a segmentação não é perceptível foneticamente, uma vez que a corrente física da fala não é dividida em segmentos, o que faz da atividade de aprender a identificar, contar e manipular os fonemas uma tarefa de difícil domínio.

3.2.2 Métodos analíticos

Os métodos analíticos, como se convinha esperar, são aqueles que preconizam a alfabetização a partir do todo para depois chegar às unidades menores da língua. Percorrem, portanto, o caminho oposto ao dos métodos sintéticos. Seus principais representantes, conforme o que fala Morais (2012), são os métodos de palavração, de sentençação e o global. De acordo com Soares (2003, p. 12), o princípio que rege esses métodos

baseia-se numa concepção holística da aprendizagem da língua escrita, de que decorre o princípio de que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios; no quadro dessa concepção, o sistema grafofônico (as relações fonema–grafema) não é objeto de ensino direto e explícito, pois sua aprendizagem decorreria de forma natural da interação com a língua escrita. É essa concepção e esse princípio que fundamentam a *whole language*, nos Estados Unidos, e o chamado construtivismo, no Brasil.

No método de palavração, a palavra é apresentada ao alfabetizando e, geralmente, vem acompanhada de uma imagem que a representa. É dado destaque à estrutura da palavra. Posteriormente, ela é decomposta em sílabas e letras para que a sua estrutura seja reconhecida. Desse modo, pretende-se que a palavra seja associada à imagem e que ela seja memorizada, semelhantemente ao esquema de palavras geradoras utilizado no método Paulo

Freire.

Na sentencição, as unidades de partida são as frases. Nesse método, sentenças simples são expostas, de modo que as palavras que a compõem sejam memorizadas, depois, analisam-se as sílabas que formam cada palavra, para mais tarde, com base nessas mesmas sílabas, formar novas palavras.

No método global, por sua vez, o processo de alfabetização é dado por meio de pequenos textos, elaborados com o fim exclusivo de alfabetizar. A partir desses textos, então, seriam seguidas as mesmas etapas dos métodos expostos anteriormente: análise das sentenças e das palavras e, por fim, se chegaria ao nível das sílabas.

3.3 Os métodos de alfabetização nos dias de hoje e o construtivismo

Atualmente, no cenário educacional brasileiro, no que diz respeito à alfabetização, fala-se que não há mais metodização do ensino. Com a implantação de pensamentos construtivistas, houve, de acordo com o que afirma Scherer (2008, p. 70)

uma “revolução conceitual” que demanda o abandono das práticas tradicionais, a desmetodização do processo de alfabetização e o questionamento quanto ao uso das cartilhas. A partir de então, autoridades e pesquisadores acadêmicos iniciam um trabalho de convencimento dos alfabetizadores quanto à apropriação desse novo conceito. É deflagrada outra disputa: de um lado os novos construtivistas; de outro, os que defendem os tradicionais métodos de alfabetização.

Os princípios do construtivismo, desenvolvido por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, passaram a ter destaque no Brasil em meados da década de oitenta, e hoje figuram nos Parâmetros Curriculares Nacionais, servindo de referencial para a prática da alfabetização e para os materiais didáticos nela utilizados. Devido a isso, a antiga disputa entre os métodos, foi substituída pela disputa entre os métodos de alfabetização tradicionais e a teoria que se instaurou.

Entre os construtivistas, acredita-se que a leitura e a escrita são adquiridas de maneira natural, como resultado do desenvolvimento cognitivo, de maneira autônoma. Defende-se, assim, a ideia de que o indivíduo é capaz de lidar com a língua escrita (tal como aparece nas práticas sociais) e, a partir disso, levantar suas hipóteses e construir por si só seus conhecimentos sobre ela.

No entanto, esse pensamento é questionável, pois, como afirma Cagliari (2002, p. 4), “uma questão tão séria e tão preocupante como a ortografia, da noite para o dia, deixou de ser um dos centros da atenção do processo de alfabetização, para ser uma ‘hipótese na cabeça dos alunos’.” Dessa forma, pode-se inferir que não se tem dado a devida atenção aos elementos necessários à apropriação da escrita, entre os quais está o reconhecimento e a apropriação do sistema gráfico/ ortográfico, cujo ensino deve ocorrer sistematicamente.

4 A FONOLOGIA DO PORTUGUÊS

Com vistas a trazer uma breve descrição fonológica do português, neste capítulo, é apresentado, primeiramente, o inventário fonológico da língua. Em seguida, se fala das questões associadas à sílaba e aos seus padrões. E por fim, na terceira parte, são feitas algumas considerações acerca do acento.

4.1 Inventário fonológico

Para ser considerado um fonema de uma dada língua, um segmento deve ter função opositiva, o que significa dizer que ele “tem um valor diferenciador entre dois vocábulos” (CALLOU e LEITE, 2009, p. 37). Dessa forma, se dois sons, ocorrendo em um mesmo contexto, produzem significados diferentes, ambos correspondem a um fonema. O conjunto de fonemas de uma língua compreende seu inventário fonológico. No português, esse inventário comporta vinte e seis segmentos, dos quais dezenove são consoantes e sete, vogais, de acordo com propostas como a presente em Camara Jr. (1970).

4.1.1 Consoantes

Considera-se como consoante o fonema cuja produção ocorre mediante alguma forma de interrupção na passagem de ar no trato vocal. Elas são classificadas, foneticamente, de acordo com seu modo e ponto de articulação, levando-se em conta também o grau de vozeamento, determinado pelo estado das pregas vocais.

O modo de articulação diz respeito ao tipo de obstrução ocorrida durante a realização de um segmento consonantal. Desse modo, uma consoante pode ser oclusiva, fricativa, africada, nasal, tepe, vibrante, retroflexa ou lateral.

As oclusivas são aquelas consoantes cuja produção ocorre mediante a obstrução total da passagem do ar. Na língua portuguesa, esse grupo é formado pelos fonemas /p, b, t, d, k, g/, que ocorrem no início das palavras *pano*, *boné*, *time*, *duro*, *quilo* e *gama*, respectivamente. As fricativas, por sua vez, são resultantes de uma fricção originada pelo movimento dos articuladores, sendo as fricativas portuguesas os segmentos /f, v, s, z, ʃ, ʒ/ presentes em *faca*, *vaca*, *saca*, *Zeca*, *cheque* e *jaca*, por exemplo. As nasais produzem-se com a passagem do ar pela cavidade nasal e no português são as consoantes /m, n, ŋ/, que aparecem nas palavras *mito*, *nato* e *banha*. O tepe /ɾ/ é uma consoante produzida por meio de uma ligeira batida do ápice da língua nos alvéolos, a qual aparece na palavra *caro*. A vibrante /ʁ/ é produzida com várias e rápidas batidas da língua nos dentes. As laterais são os segmentos articulados mediante a obstrução da passagem do ar no centro do trato vocal e liberação pela lateral, as quais no português são os fonemas /l, ʎ/, que aparecem em *pala* e *palha*.

Consoantes africadas, vibrantes e retroflexas ocorrem em realizações do português brasileiro, foneticamente, uma vez que aparecem como alofones de fonemas pertencentes ao inventário fonológico da língua, podendo ocorrer em distribuição complementar ou em variação livre. As africadas [tʃ, dʒ], por exemplo, estão em distribuição complementar com os fonemas /t, d/ em alguns dialetos, podendo ocorrer apenas em determinados contextos, em que tais fonemas não são usados.

O outro critério utilizado para classificar as consoantes é o ponto de articulação, cuja definição dá-se pelo comportamento do articulador ativo em relação ao passivo. Quanto a esse aspecto, o inventário fonológico da língua portuguesa apresenta três consoantes bilabiais /p, b, m/, duas labiodentais /f, v/, oito dentais /t, d, s, z, ɾ, ʃ, n, l/, duas alveopalatais /ʃ, ʒ/, duas palatais /ɲ, ʎ/ e duas velares /k, g/.

Os segmentos consonantais da língua portuguesa constituem, portanto, um grupo de dezenove fonemas, entre os quais há um número considerável de pares em que os segmentos são correlatos, distinguindo-se apenas pela sonoridade, conforme o exposto no quadro 2, no

qual o fonema localizado à direita é marcado com tal traço:

	BILABIAL	LABIODENTAL	DENTAL	ALVEOPALATAL	PALATAL	VELAR
OCCLUSIVA	p b		t d			k g
FRICATIVA		f v	s z	ʃ ʒ		
TEPE			r			
VIBRANTE			ʀ			
NASAL	m		n		ɲ	
LATERAL			l		ʎ	

Quadro 5: Classificação das consoantes do português do ponto de vista articulatório.

4.1.2 Vogais

Uma vogal é um som cuja produção não apresenta obstrução da passagem de ar. Para classificá-la, faz-se necessário levar em consideração a altura (da língua na dimensão vertical), a anterioridade/ posterioridade da língua (seu deslocamento para a frente ou para a parte de trás da cavidade bucal), além da posição dos lábios (referente ao arredondamento ou à distensão destes).

Desse modo, quanto à altura, as vogais portuguesas classificam-se em altas (emitidas com a língua elevada na cavidade bucal), /i, u/; médias (nas quais a língua ocupa uma posição intermediária), que podem ser médias-altas, /e, o/ e médias-baixas, /ɛ, ɔ/; ou baixa (com a língua rebaixada), /a/.

Sob o critério de deslocamento da língua na horizontal, elas se dividem em anteriores (nas quais a língua desloca-se para a frente), /i, e, ɛ/; central (na qual a língua situa-se no

centro da cavidade bucal), /a/; e posteriores (cuja emissão ocorre mediante o recuo da língua), /ɔ, o, u/.

Por fim, no que diz respeito ao arredondamento, os segmentos vocálicos do português classificam-se em arredondados (em cuja emissão os lábios arredondam-se), /ɔ, o, u/; e não arredondados (cuja emissão dá-se com os lábios distendidos), /i, e, ε, a/. Esse comportamento de arredondamento ou não das vogais relaciona-se com a anterioridade ou posterioridade das mesmas, as quais tendem a arredondar-se quando são posteriores.

No inventário fonológico da língua portuguesa, há, portanto, sete vogais, que constituem um sistema triangular, como demonstrado na seguinte figura:

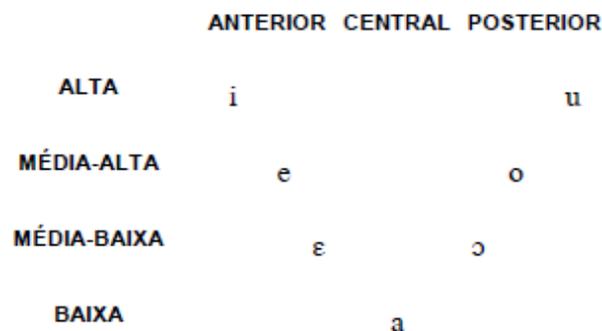


Figura 2: Segmentos vocálicos do português.

4.1.2.1 O caso das vogais nasais/ nasalizadas

Sempre foi um problema dizer se existem vogais nasais ou, simplesmente, vogais nasalizadas no português. Para tal, é necessário distinguir o que possui natureza fonológica do que é meramente fonético, sendo, portanto opcional.

A esse respeito, Camara Jr. (2014), afirma que se for fonológica, a nasalidade tem função distintiva, como se pode perceber entre o par *mito* e *mino*, em que a nasalização, que

ocorre por assimilação da consoante nasal que trava a sílaba, produz significados distintos; diferentemente do que ocorre na nasalização originada por influência da consoante nasal da sílaba seguinte, como ocorre em *banana* [bã'nãna], em que a não nasalização não provocaria mudança de significado, como quando pronunciada [ba'nãna].

Bisol (2002, p. 501), ao falar sobre o assunto, declara que

um dos aspectos mais polêmicos da fonologia do português é a nasalidade vocálica. Possuir o sistema de vogais nasais ou ser a vogal nasal um grupo, vogal oral e consoante nasal, foi, em tempos do primeiro estruturalismo linguístico, uma questão crucial. Com o advento da teoria gerativa, a discussão teve continuidade, mas um sistema único de sete vogais indiscutivelmente desde então se consagra.

Com base no exposto, não se pode, portanto, falar que no português ocorre a nasalização pura da vogal, ou seja, a que ocorre sem influência do ambiente. Desse modo, é conveniente considerar que há vogais nasalizadas, e não nasais, até mesmo pelo fato de sua distribuição ser restrita, possuindo função distintiva em um número pequeno de casos.

4.1.2.2 Os ditongos

Entende-se por ditongo a sequência de dois segmentos vocálicos que ocorrem em uma mesma sílaba. No entanto, um de seus componentes é uma semivogal, ou seja, um “segmento que apresenta características articulatórias de uma vogal, mas que não pode ocupar a posição de núcleo de uma sílaba” (SILVA, 2011, p. 127). Geralmente, atuam como semivogais as vogais altas, que, nesse caso, são representadas como [j] e [w].

Os ditongos podem ser classificados em orais, nasais, crescentes e decrescentes. Nos ditongos crescentes, a semivogal antecede a vogal e nos decrescentes ocorre o contrário. No entanto, os ditongos nasais do português só podem ser decrescentes.

4.2 A sílaba

Foneticamente, convém considerar que a base de uma sílaba consiste em “cada contração e cada jato de ar expelido” (SILVA, 2010, p.76) durante a fala. Ela é estruturada em três partes: um núcleo (ocupado por uma vogal) e duas partes periféricas (uma de intensificação e outra de redução de força – ambas opcionais e ocupadas por consoantes). A esse respeito, Camara Jr. (2014, p. 53) afirma que, de qualquer ponto de vista que se possa tomar para conceituá-la, com base na fonética, “resulta como denominador comum um movimento de ascensão, ou crescente, culminando num ápice (o centro silábico) e seguido por um movimento decrescente, quer se trate do efeito auditivo, da força expiatória ou da tensão muscular.”

Tendo seu caráter fonológico questionado durante muito tempo, a sílaba é uma unidade de difícil definição, mas “parece ser uma unidade autenticamente fundamental da fonologia, e muitas generalizações importantes sobre os sistemas sonoros das línguas podem ser formulados em termos de sílabas mais facilmente que o seriam de outra maneira” (TRASK, 2008, p. 267). Dessa forma, as teorias fonológicas desenvolvidas a partir dos anos oitenta, com propostas não lineares, como a Fonologia CV, a Fonologia Autossegmental e a Fonologia Métrica, passaram a tomá-la como uma unidade de análise, por vezes colocando-a em posição de mais evidência do que a das demais unidades, como os fonemas e os traços distintivos.

Essa unidade fonológica deve possuir, obrigatoriamente, um núcleo, sendo opcionais o ataque e a coda. O ataque da sílaba, também chamado de *onset*, é um constituinte silábico opcional e, quando não ocorre, diz-se que é vazio; ele antecede o núcleo, podendo ser formado por uma ou mais consoantes. Quando há apenas um segmento nessa posição, fala-se em ataque simples.

Por outro lado, quando duas consoantes ocupam essa posição, fala-se em ataque ramificado ou complexo. Os encontros tautossilábicos admitidos em português são apenas os

constituídos por uma obstruinte oclusiva ou fricativa, ou seja, /p, b, d, k, g, f, v/, mais uma líquida, /l/ ou /r/.

A rima silábica é, por sua vez, o constituinte que apresenta, obrigatoriamente, um núcleo (ocupado por uma vogal), e que pode apresentar também uma coda. Pode ser definida, portanto, nos termos de Silva (2011, p. 196), que a concebe como “uma projeção nuclear que pode ou não ter o complemento pós-vocálico”.

O núcleo é a parte mais proeminente da sílaba, sendo dela o único componente obrigatório. Em algumas línguas, ele pode ser preenchido por uma consoante líquida ou nasal, no entanto, na língua portuguesa, tal posição só pode ser ocupada por um segmento vocálico. Já a coda corresponde à parte da sílaba que aparece depois do núcleo. Em português, ocupam essa posição os arquifonemas /R/, /S/ e /N/, que consistem em:

algumas consoantes, situadas em posição pós-vocálica, que perdem algum traço distintivo e, em decorrência da perda, o modo unívoco de articular-se; ou seja, passam a pronunciar-se de várias maneiras, confundindo-se com outras. (MASIP, 2014, p. 164)

Os arquifonemas são frutos de uma neutralização, processo em que se perde algum traço pertinente que permite diferenciar os fonemas em dado ambiente e “reduz as possibilidades de distinção” (MALMBERG, 1971, p. 112).

Os padrões silábicos possíveis em cada língua são determinados pela sua fonotática, podendo variar de uma para outra. O molde silábico do português expressa todas as formações que podem ocorrer na língua, embora algumas sofram restrições distribucionais. No entanto, há falta de consenso entre os autores no que diz respeito à quantidade máxima de elementos que uma sílaba portuguesa pode conter (COLLISCHONN, 2001). Segundo essa autora, as possibilidades de formação silábica da língua portuguesa são as expostas no seguinte quadro:

PADRÃO SILÁBICO	EXEMPLO
V	<i>a</i>
VC	<i>ás</i>
VCC	<i>uns</i>
CV	<i>dó</i>
CVC	<i>mar</i>
CVCC	<i>bens</i>
CCV	<i>pró</i>
CCVC	<i>trás</i>
CCVCC	<i>trens</i>
VV	<i>ai</i>
CVV	<i>lei</i>
CCVV	<i>grei</i>
CCVVC	<i>graus</i>

Quadro 6: Padrões silábicos do português.

4.3 O acento

De acordo com Camara Jr. (2014, p. 63), o acento “é uma maior força expiatória, ou intensidade de emissão, da vogal de uma sílaba em contraste com as demais vogais silábicas.” Sua posição, no português, é livre, uma vez que não depende da estrutura fonológica da

palavra. No entanto, a tonicidade só pode incidir na última, penúltima ou antepenúltima sílaba, gerando palavras oxítonas, paroxítonas (que são maioria) ou proparoxítonas, respectivamente.

Na língua portuguesa, o acento é um suprasegmento que possui função distintiva, assim como os fonemas, pois há casos em que uma sequência de fonemas pode ter dois, ou até mesmo três significados distintos, de acordo com a posição da sílaba tônica da palavra. Falando sobre esse assunto, Collischonn (2001, p. 132), declara:

Seria o caso de considerar o acento um fonema da língua? Muitos autores responderam afirmativamente a esta pergunta; só que o acento é um fonema de tipo especial, porque ele não aparece colocado linearmente entre os segmentos, mas sim, se superpõe a eles. Ele se acrescenta a segmentos e, por isto, é chamado de suprasegmento.

Ainda se deve considerar que, apesar da tendência da língua a apresentar palavras paroxítonas e a distribuição da tonicidade ser livre, há alguns fatores que podem favorecer a recaída do acento em determinadas posições. Uma dessas situações é quando a sílaba possuir coda, o que atrai para si o acento. Dessa forma, uma palavra terminada em sílaba fechada geralmente será oxítônica, enquanto nunca será proparoxítona a palavra na qual a antepenúltima sílaba possuir coda.

5 PROCESSOS FONOLÓGICOS E REFLEXOS NA ESCRITA

Os sociolinguistas variacionistas consideram que a língua, apesar de possuir uma estrutura definida (o que não significa falar em homogeneidade), é predisposta a sofrer variações e conseqüentes mudanças. Conforme Leite (2005, p. 184),

não faltam, porém, aqueles que se insurgem contra o fato de a língua variar. Para esses, ela é entendida como uma entidade monolítica, cuja única face é aquela descrita nos manuais de gramática tradicional e nos dicionários. Desse ponto de vista, a língua tem uma única possibilidade de realização, e as divergências a tais possibilidades são “erros crassos”. Fica, assim, a impressão de que existe apenas uma norma linguística possível, imutável, aquela prevista na gramática. Isso, porém, não é verdade, e, o que é pior, essa norma da gramática não é efetiva e cabalmente realizada por nenhum falante. O que realmente existe é um mosaico de normas, um leque de possibilidades de realização da língua, e entre essas possibilidades há uma realização, falada ou escrita, que se aproxima mais do que prescreve a gramática normativa.

A variação linguística pode ocorrer nos planos sincrônico ou diacrônico. Fala-se em sincronia quando as variedades ocorrem concomitantemente, no mesmo plano temporal. Já as variedades diacrônicas são aquelas que se apresentam em planos temporais distintos ao longo da história.

Preti (1994) categoriza as variações linguísticas em diatópicas (geográficas), e diastráticas (socioculturais), aquelas motivadas por fatores ligados ao indivíduo, tais como idade, sexo, raça, profissão, posição social, grau de escolaridade e local em que reside na comunidade. Ilari e Basso (2009) apontam, além da variação diatópica e da variação diastrática, a variação diamésica, relacionada aos tipos de registro linguístico.

Tarallo (2001, p. 8) define variantes linguísticas como as “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”. Elas podem ocorrer nos níveis gramatical, lexical, fonológico, etc.

De acordo com o que fala Halliday (1974, *apud* LEITE, 2005, p. 186):

Em determinada dimensão, a variedade de uma língua que um indivíduo usa é determinada pelo que ele é. Todo falante aprendeu, como sua L1, uma particular variedade da língua de sua comunidade linguística e essa pode ser diferente em algum, ou em todos os níveis de outras variedades da mesma língua aprendidas por outros falantes como sua L1. Tal variedade, identificada segundo essa dimensão, chama-se “dialeto”.

Além desses fatores citados, que são extralinguísticos, existem determinantes de variação dentro da própria língua, são os chamados fatores linguísticos, aqueles inerentes ao próprio sistema e que propiciam a variação, como, por exemplo, a posição de um dado fonema dentro de uma palavra.

O foco das pesquisas sociolinguísticas de cunho variacionista, linha liderada por William Labov, é a variação, que deve ser vista como um fenômeno inerente à língua e que, independentemente de ser motivada por fatores internos ou externos, é o processo inicial de uma possível mudança linguística, pois “a mudança caminha para se completar, e regras variáveis se tornam invariantes” (LABOV, 2008, p. 260).

De acordo com Cagliari (2002 a, p.26),

algumas línguas têm regras que mostram tendências à nasalização, à assimilação, a contrastar vogais distanciando suas aberturas (alturas) articulatórias, etc... Esses fenômenos mostram as forças fonológicas atuantes nos sistemas e que servem de apoio para as explicações fonológicas ou opções na formulação de regras.

O dinamismo da língua faz com que ela seja suscetível a alterações, motivadas por fatores de ordens diversas. As “forças fonológicas” às quais Cagliari faz menção podem atuar de várias formas, seja no sistema fonológico da língua ou apenas no seu nível fonético, quando se trata de variações dialetais.

As regras que operam nesses processos são específicas para cada língua e são aplicadas intuitivamente pelos seus usuários. A esse respeito, Hayes (2009, p. 27) afirma que

“quando falamos, obedecemos, automaticamente, a centenas, talvez milhares de regras fonológicas, mas não podemos observar ou articular o que essas regras são”.

A ocorrência de tais processos fonológicos pode gerar confusão e consequentes desvios de escrita durante a alfabetização, pois se sabe que tais alterações são neutralizadas pela ortografia e não são por ela registradas, uma vez que ela precisa ser unificada e estável. Sobre esse assunto, Mateus (2006, p. 170) declara que

Um dos problemas que dificulta a aprendizagem de qualquer ortografia resulta de ser impossível que uma ortografia represente, de forma exaustiva, a variação contextual dos elementos fonológicos. A existência de sílabas tônicas com reflexo na realização das vogais átonas, a coarticulação dos sons, o sândi externo na sequência fônica de palavras, assimilações e dissimilações, epênteses e supressões de sons são processos lexicais ou pós-lexicais que determinam uma larga variação de realizações dos segmentos fonológicos de uma língua. Tendo presente que se considera a ortografia como a forma correta de escrever, é natural que ela necessite de encontrar uma estabilidade nessa variação, estabilidade que muitas vezes é interpretada apenas como uma vertente conservadora.

Segundo Cagliari (2008, p. 61), “o aluno erra na forma gráfica porque se baseia na fonética.” Dessa forma, é preciso, por parte do alfabetizador, que se tenha conhecimento sobre tais processos, de modo que se possa lidar de modo mais adequado com os problemas que surjam durante a aquisição da escrita. Será necessário a ele, portanto, entre outras coisas, distinguir, com base nos desvios ortográficos ocorrentes, os erros que decorrem de problemas na compreensão das relações fonema – grafema daqueles que resultam da passagem de regras fonológicas (variáveis ou sistemáticas) para a escrita. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2006) afirma que

a introdução de informações referentes à variação fonológica no horizonte dos alfabetizadores é muito importante, porque grande parte das dificuldades que os nossos alunos apresentam na leitura e na escrita está justamente relacionada a esse componente variável da fonologia. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 212)

Nesse capítulo, são enumerados alguns fenômenos fonológicos que ocorrem no

Bortoni-Ricardo (2006), sobre esse processo, afirma que:

a elevação das vogais médias finais no português tem uma teleologia acústico articulatória que deve ter ocorrido independentemente em Portugal, no Brasil e em outras regiões lusófonas. Trata-se de um fenômeno característico da posição pré-pausa, isto é, do decréscimo típico do conteúdo de energia das ondas acústicas que constituem o fluxo da fala, depois da última sílaba tônica, num enunciado declarativo normal. Como as vogais mais altas são, em geral, mais fracas que as médias, a elevação nesse contexto é uma consequência natural da perda de energia. Levando em conta que a elevação das vogais médias átonas finais é produtiva em praticamente todos os falares no Brasil, entendemos por que os alfabetizandos tendem a grafar os fonemas /e/ e /o/ de valor acentual 1 ou 0 com as letras “i” e “u”, respectivamente. (p. 209)

A ocorrência desse fenômeno pode ocasionar, conforme a fala de Bortoni-Ricardo, desvios ortográficos devido ao fato de, mesmo que as vogais altas sejam realizadas foneticamente, na ortografia sempre serem usados os grafemas <e> e <o>, o que gera confusão. Dessa forma, para grafar as palavras *pele* e *bolo*, pode ser que os grafemas <e> e <o> finais sejam substituídos equivocadamente pelos grafemas <i> e <u>. Tal problema tem raízes na dificuldade de o aluno compreender que só se grafará <u> ou <i> em fim de palavra quando forem representar /u/ e /i/ tônicos ou a semivogal [w]. Portanto, trata-se de um problema de percepção do acento, como acontece com a troca de <am> por <ão>, ou vice-versa, para representar o ditongo nasal, o qual será grafado <ão> quando for tônico e <am> quando for átono, diferenciando as formas verbais *beberão* e *beberam*, por exemplo.

Em alguns dialetos do Brasil, pode acontecer ainda o alçamento dessas vogais em posição pretônica, mas apenas quando a vogal tônica for alta, por um processo assimilatório denominado harmonia vocálica, que consiste no compartilhamento dos traços da vogal tônica com as demais vogais da palavra. Nesse caso, independentemente de qual seja a vogal tônica, se /i/ ou /u/, a vogal média-alta pretônica receberá o traço [+alto], em palavras como *pedido*, *peru*, *formiga* e *costume*, por exemplo.

[pe'didu] ~ [pi'didu]

[pe'ru] ~ [pi'ru]

[for'miga] ~ [fur'miga]

[koS'tumi] ~ [kuS'tumi]

5.2 Lenição

Nos termos de Silva (2011, p. 141), a lenição é definida como o “fenômeno de enfraquecimento de um segmento consonantal, que se torna mais sonoro ou é produzido com menor grau de constrição no trato vocal”.

Em alguns dialetos do português brasileiro, há o enfraquecimento na realização das palatais /ɲ/ e /ʎ/, que se vocalizam e ocorrem como [j̃] e [j], respectivamente, em um processo frequentemente chamado de *iotização*. Da lenição das palatais nasal e lateral podem decorrer como desvio de escrita o uso do grafema <i> para representá-las, uma vez que passam a ser realizadas como semivogais [j̃] e [j]. Dessa forma, um alfabetizando, por basear-se na fonética, pode escrever a palavra *palha* como “*paia*”.

Também é um caso de lenição a vocalização da lateral dental /l/, na qual ela passa a ser realizada como a semivogal posterior arredondada [w], o que ocorre na maioria dos dialetos (excetuando-se os raros casos em que ocorre a velarização) e, de acordo com Callou, Leite e Moraes (2002, p. 540), “é um processo histórico, restrito ao PB”. Tal fenômeno só ocorre quando o segmento /l/ encontra-se na coda silábica, quer seja no interior ou no final da palavra, conforme expresso abaixo:

/l/ → [w] / ____.

/mal/ → [maw]

/'balði/ → ['bawði]

A vocalização do /l/ também apresenta reflexos na escrita de quem ainda não está a par das regras ortográficas, uma vez que foneticamente não se poderá fazer a distinção entre as palavras que compõem os pares homófonos *alto/auto*, *mal/mau*, por exemplo. Desse modo, é muito provável que o aluno de alfabetização use o grafema <u> em vez de <l>.

5.3 Assimilação de modo de articulação

Consiste no compartilhamento do modo de articulação entre segmentos adjacentes. Um caso desse processo no português brasileiro é o que ocorre em alguns dialetos, nas formas de gerúndio, em que, por influência da consoante nasal que a precede, a oclusiva dental pode ser realizada como nasal também. Esse caso, não se trata, portanto, de um processo de motivação puramente fonológica, uma vez que, além da sequência /nd/, faz-se necessário o morfema de gerúndio, o que leva seu estudo aos domínios da fonologia lexical. Baseando-se na fonética, o aluno de alfabetização pode escrever essas palavras sem o grafema <d>, tal como pronuncia, *dirigino*, *leno* e *cantano*, por exemplo.

[diri'ʒĩndu] ~ [diri'ʒĩnu]

[lẽndu] ~ [lẽnu]

[kãN'tãndu] ~ [kãN'tãnu]

5.4 Rotacismo

Diz respeito à troca da lateral dental /l/ pelo tepe dental /r/ na realização dos encontros consonantais tautossilábicos. Trata-se de um processo fonético, que ocorre em alguns dialetos brasileiros, gerando variação na realização de tais encontros.

['klaru] ~ ['kraru]

[bisi'kleta] ~ [bisikreta]

5.5 Monotongação

Consiste na realização de um ditongo como uma única vogal. No português brasileiro, esse processo ocorre nos ditongos decrescentes /ej/, /aj/ e /ow/, em contextos determinados. A monotongação de /ej/ ocorre quando esse ditongo antecede os segmentos alveopalatais /ʃ/ e /ʒ/, o que é motivado pela assimilação da semivogal, que também é palatal. Além disso, também se forma um monotongo quando o /ej/ é seguido do tepe /r/, que é anterior, assim como a semivogal, havendo também uma assimilação. Caso semelhante ocorre com o ditongo /aj/, que se monotonga nos mesmos contextos que o ditongo /ej/, com exceção do caso em que precede a consoante anterior /r/. Dessa forma,

/ej/ → [e] / ____ ʃ

['kejʃa] ~ ['keʃa]

/ej/ → [e] / ____ ʒ

['bejʒu] ~ ['beʒu]

/ej/ → [e] / ____ r

['bejra] ~ ['bera]

/aj/ → [a] / ____ ʃ

['fajʃa] ~ ['faʃa]

['bajʃa] ~ ['baʃa]

Quanto ao ditongo /ow/, segundo Teyssier (1997, p. 44) “passou a [o] no atual português comum”. Dessa forma, sua monotongação não é característica apenas no Brasil, onde dificilmente se constata outra realização, podendo ocorrer em qualquer contexto fonológico.

/ow/ → [o]

[ˈlowku] ~ [ˈloku]

[laˈvowra] ~ [laˈvora]

[paˈgow] ~ [paˈgo]

Megale (2005), ao fazer uma análise da influência de realizações fônicas na escrita, tomando como objeto um texto português datado de 1214, a *Notícia do Torto*, de uma época de grafia livre, observa essa tendência à monotongação do /ow/, constatando no documento, entre outras ocorrências, o registro escrito dos pronomes indefinidos outro e outra, como *otro* e *otra* e de uma forma do verbo outorgar como *otorgase*.

5.6 Desnasalização das vogais átonas finais

Foi um processo muito ocorrente na evolução da língua portuguesa. Nele, as vogais átonas finais deixam de ser nasalizadas, voltando a se realizar como vogais orais. Desse modo, encontram-se realizações como:

V → [-nasal] / _____ #

[-acento]

[gaˈrazẽj] ~ [gaˈrazi]

[ˈõmẽj] ~ [ˈõmi]

[ˈawbũ] ~ [ˈawbu]

5.7 Inserção

Também denominada genericamente como epêntese, consiste no fenômeno fonológico em que se acresce um segmento consonantal ou vocálico na cadeia segmental. Sua ocorrência

na evolução da língua portuguesa é atestada pelos estudos da Linguística Histórica, que registra metaplasmos como a prótese (inserção feita no início da palavra); a epêntese (no interior); e a paragoge (no final).

De acordo com Lass (1995), há também epênteses que não pertencem aos tipos mencionados. Um exemplo delas é a ditongação, que é definida por Silva (2011, p. 93) como a “inserção de um glide após uma vogal ou a ditongação de um monotongo”. Nos casos do português brasileiro, há o acréscimo de semivogal em sílabas finais terminadas com sibilantes. Desse modo, há realizações como:

$\emptyset \rightarrow [j] / ____ S\#$

[vejS]

[ka'pajS]

[a'rojS]

[kɔjS]

[lujS]

Ainda vale considerar o caso da vogal epentética que ocorre entre duas consoantes que compõem um encontro heterossilábico. Na linguística histórica, esse processo, quando atinge o sistema e é registrado pela escrita, recebe o nome de anaptixe ou suarabácti. A esse respeito, Teyssier (1997, p. 68) aponta que “os grupos consonantais que ocorrem em certas palavras de origem erudita (ex.: admirar, advogado, observar, psicologia, ritmo) são eliminados pelo aparecimento de um [i], mais raramente de um [e].” Dessa forma, pronuncia-se:

$\emptyset \rightarrow [i] / C.___C$

['apitu]

['řitimu]

5.8 Elisão

É possível que haja a exclusão de uma consoante, de uma vogal ou de uma sílaba de uma palavra, o que é denominado tradicionalmente como elisão. A tendência é que a vogal cancelada esteja em sílaba átona e a consoante ocupando a posição de coda, ou sendo o segundo segmento de um encontro consonantal tautossilábico, conforme o que consta em Silva (2011). Lass (1995) ressalta, no entanto, que essa eliminação nem sempre é motivada fonologicamente, pois muitas vezes ela é causada por razões morfofonêmicas, fonotáticas, ou os dois casos.

Bem como para os processos em que há o acréscimo de segmentos, também existem denominações específicas para cada tipo de elisão, dependendo da posição do segmento ou da sílaba suprimidos. A supressão de um segmento ou de uma sílaba no início de uma palavra denomina-se aférese, como em alguns dialetos fala-se “*fastar*” em vez de *afastar*; a eliminação de uma vogal no interior de uma palavra, reduzindo sua quantidade de sílabas, denomina-se síncope; já a exclusão de um ou mais segmentos no fim de uma palavra é chamada de apócope

Ao falar sobre o dialeto nordestino como um todo, Marroquim (1996, apud CARDOSO, 2007, p. 2007), diz que “nas palavras esdrúxulas, cai a vogal átona posta logo após a tônica.” Trata-se, portanto, de um caso de síncope, que resulta na redução de palavras proparoxítonas, o que é uma tendência, haja vista o fato de ter sido um processo bastante produtivo na transição do latim para o português.

[kɔʁegu] ~ [kɔʁgu]

[ʁigadu] ~ [ʁigu]

Ainda há o caso de supressão da consoante final, como ocorre na palavra *dor*, em que o segmento da coda normalmente não é pronunciado.

[paʁ'tiR] ~ [paʁ'ti]

[de'veR] ~ [de've]

[doR] ~ [do]

[ka'loR] ~ [ka'lo]

5.9 Metátese

A metátese foi um processo muito ocorrente na evolução do português e consiste na alteração da ordem dos segmentos dentro de uma palavra. Ela ocorre em algumas realizações como as representadas abaixo:

[la'gartu] ~ [laR'gatu]

['vidru] ~ ['vɾidu]

6 A FONOLOGIA E O PROFESSOR ALFABETIZADOR

A alfabetização é a principal meta da Educação de Jovens e Adultos desde o surgimento das primeiras atividades de ensino voltadas a esse público. No entanto, sua configuração atual reflete a série de transformações que ocorreram nos métodos de ensino elaborados para esse fim. Como consequência dessas mudanças, a formação do professor alfabetizador também recebeu um novo molde. Nesse sentido, este capítulo trata brevemente de alguns fatos relacionados à formação de professores alfabetizadores, com um olhar especial para o tratamento dado aos aspectos fonológicos.

6.1 A importância da fonologia na formação do professor alfabetizador

Em um texto escrito há mais de quarenta anos, Leda Bisol já fazia a afirmação de que “a formação de nossos professores carece de cursos de fonética e de fonologia, que ensinem aos futuros professores o mecanismo e o funcionamento dos fonemas da língua portuguesa” (BISOL, 1974, p. 32). No mesmo texto, ela reforça sua tese declarando que

não pode o professor realizar um trabalho meramente intuitivo, como o vem fazendo há longos anos o nosso alfabetizador, embora apoiado em interessantes métodos didáticos. Mas deve estar convicto das propriedades fonéticas utilizadas em sua língua, percebendo com clareza todos os segredos da expressão. O que é relevante e o que não é relevante. Variações que ocorrem sem perturbar significações, como mudanças articulatórias funcionais. (Ibidem)

Na visão dessa autora, o conhecimento fonológico é indispensável para a prática alfabetizadora. Com base nessa ideia, ela enumera os aspectos da fonologia que devem ser dominados por esses profissionais e, portanto, fornecidos a eles em seus cursos de formação, principalmente aqueles que repercutem na escrita, quer seja por regras sistemáticas ou por regras variáveis. Entre tais aspectos, ela destaca o conhecimento do inventário fonológico da língua, dos traços que os fonemas possuem e dos métodos para diferenciá-los das realizações

alofônicas. Além disso, põe em relevância o conhecimento sobre fatos prosódicos e sobre a sílaba e sua constituição. O que se propõe não é, entretanto, que se repassasse tais conhecimentos acerca da fonologia de maneira crua para os alunos, uma vez que

Certamente, na alfabetização, não é oportuno ensinar-se tudo sobre fonologia, o ensino precisa ser programado ao longo de todas as séries do 1º e do 2º grau. Mas há técnicas fonológicas que, com certeza, são de grande interesse para o professor de alfabetização, que, empregando-as, poderá realizar atividades que motivem o aluno, além de ensinar como certos fatos da língua funcionam, por exemplo, a noção de oposição, de variação, de sistema. Pode ser útil, sobretudo, efetuar os testes de comutação. (CAGLIARI, 2008, p. 87)

A meta do aluno, nesse momento, é apenas adquirir as habilidades necessárias ao uso da escrita, mas nada impede que o professor que possua bases científicas que sustentem sua prática de ensino utilize tais conhecimentos em favor do processo de alfabetização, especialmente quando houver implicâncias da fonologia na escrita.

Cagliari ainda atribui os inegáveis fracassos na alfabetização a que se assiste atualmente à ausência do tratamento conhecimentos linguísticos nas escolas de formação de professores. Para ele, é importante que se encontre um meio termo entre a didática e a técnica. Desse modo, ele afirma que:

Evidentemente, não basta a formação técnica linguística para se ter automaticamente um procedimento didático. Mas é certo que, sem ter o conhecimento competente da realidade linguística compreendida no processo de alfabetização é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem (CAGLIARI, 2008, p. 9).

Com base nesses aspectos, pode-se afirmar que é indispensável ao professor alfabetizador compreender o sistema fonológico/fonético da língua portuguesa, pois tal compreensão fará com que ele seja capaz de elaborar estratégias que facilitem o processo de alfabetização e dirimam os problemas que têm raízes na fonologia/fonética além de, dentro

das possibilidades e dos limites aceitáveis para essa etapa, e possa transmitir aos alunos conhecimentos como a noção de oposição entre os fonemas, a noção de sílaba e acento, além da variação.

6.2 A formação do professor alfabetizador nos dias atuais

Geralmente, o professor de alfabetização é formado em um curso de Pedagogia, o que é, conforme Bortoni-Ricardo (2006), um paradoxo, pois

os cursos de letras, onde os alunos têm oportunidade de se familiarizar com o sistema fonológico do português, não costumam dedicar-se à formação de alfabetizadores; seus currículos são voltados para o ensino da língua no ciclo final do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por sua vez, o Curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior, embora assumam a responsabilidade da formação dos alfabetizadores, não incluem em seus currículos disciplinas de Linguística Descritiva que possam fornecer aos futuros alfabetizadores subsídios que lhes permitam desenvolver uma consciência linguística, ou, mais propriamente, uma consciência fonológica. (p. 207-208)

Uma análise do atual perfil curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco permitiu constatar a veracidade desse fato, pois foi percebido que não são oferecidas disciplinas voltadas à fonologia ao longo de sua duração.

O tema alfabetização é tratado em apenas uma disciplina obrigatória, componente curricular do terceiro período, que recebe o nome de *Fundamentos do ensino da língua portuguesa I*. Na ementa dessa disciplina constam os conteúdos: linguagem e sociedade: domínios discursivos e identidades sociais; variações linguísticas, preconceito linguístico e relações entre escola e demais esferas sociais; concepções de língua e implicações sobre o ensino; currículo e ensino da língua portuguesa e a organização dos eixos de ensino; relações entre oralidade, letramento e alfabetização na sociedade e na escola; o ensino da linguagem oral na escola, suas relações com a questão da participação do aluno nos grupos sociais e suas implicações sobre as relações nas diferentes instituições; os processos de ensino e de aprendizagem da notação alfabética e da ortografia.

A questão da consciência fonológica e sua relação com a alfabetização aparece como um conteúdo da ementa da disciplina *Alfabetização – letramento e escolarização*, que além desse tema, traz como conteúdos: conceito de alfabetização e letramento; relações entre alfabetização e escolarização; concepções e métodos de alfabetização de orientação associacionista; concepções construtivistas sobre o aprendizado da escrita; estudo sobre letramento e cultura escrita; avaliação e alfabetização. Percebe-se, desse modo, que se trata da consciência fonológica, mas não se aborda o que é a fonologia, embora aquela seja atrelada a esta. Dessa forma, como será abordada a habilidade metalinguística se o nível em que ela opera não é conhecido? Se também os aspectos que determinam sua divisão (fonemas, sílabas e componentes silábicos) não são conhecidos?

As demais abordagens da alfabetização são feitas em outra disciplina eletiva, denominada *Metodologia da alfabetização*, que tem na ementa: concepções sobre alfabetização e letramento e implicações pedagógicas; o sistema alfabético: história da escrita e princípios de funcionamentos teórico-metodológicos da alfabetização.

Constatar essa negligência em relação à formação linguística, em especial fonológica, na formação dos professores alfabetizadores é compreensível, pois o avanço dos métodos de alfabetização, dos sintéticos para os analíticos e, posteriormente, para as correntes construtivistas, deixou marcas inclusive no processo de formação docente. Entretanto, sabe-se que independentemente do método ou da corrente teórica de que seja adepto, o professor não pode ser leigo e manter-se alheio à estrutura sonora da língua em que alfabetiza, pois ela será um fator de influência considerável, haja vista a forte transparência fonológica da ortografia portuguesa.

No que diz respeito à formação de alfabetizadores na Educação de Jovens e Adultos, o problema é ainda mais sério, pois na maioria dos programas dessa modalidade de ensino a função de alfabetizar é delegada a pessoas que não possuem qualificação formal para atuar no magistério. Tal fato é atestado em um documento da UNESCO, que diz que

tanto nas redes públicas de ensino, e especialmente nas escolas do campo, como nos programas organizados por movimentos, organizações sociais e igrejas, atua na alfabetização de jovens e adultos um número expressivo de educadores não habilitados com distintos níveis de escolaridade. (UNESCO, 2008, p. 105)

Dessa forma, atuam na alfabetização em programas de E.J.A. um número expressivo de pessoas que passam apenas por rápidas capacitações fornecidas por tais programas. O que a princípio aqui era apenas o problema da ausência de disciplinas voltadas à descrição da língua, em especial à sua fonologia, na formação dos professores toma uma proporção maior quando se depara com o fato de que também atuam nessa atividade educadores que não passam sequer por esse processo de habilitação.

7 A FONOLOGIA E O LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO NA E.J.A.

O livro didático sempre teve um lugar de destaque no processo de alfabetização, pois funciona como o principal suporte através do qual se tem contato com a modalidade escrita da língua durante esse processo. Dessa forma, apercebendo-se de seu papel

na organização da prática pedagógica dos professores – uma vez que para a maioria esse ainda é um dos únicos materiais de leitura a que os alunos têm acesso – e reconhecendo que muitos deles se distanciavam das propostas curriculares e dos projetos elaborados pelas Secretarias de Educação, além de ser desatualizados e apresentar erros inaceitáveis, o MEC passou a desenvolver, desde 1995, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os livros inscritos no programa vêm sendo submetidos a um trabalho de análise e avaliação pedagógica que resulta na publicação de um *Guia de Livros Didáticos*, que traz informações sobre esses livros, constituindo-se em um material que orienta a escolha do livro didático pelo professor. (ALBUQUERQUE e MORAIS, 2005, p. 148-149)

No capítulo terceiro, *Alfabetização: o processo e os métodos*, mais especificamente na seção que trata da evolução dos métodos de alfabetização usados no Brasil, ficou evidente a posição que a fonologia ocupa agora nesse processo, uma posição de segundo plano frente a outros aspectos linguísticos associados ao campo do sentido. Desse modo, todos os elementos relacionados à prática alfabetizadora passaram a ser moldados a partir das tendências metodológicas correntes. Tal tendência não ficou, portanto, distante dos livros didáticos usados para esse fim, pois

os novos livros de alfabetização vêm mudando: ao lado de um bom repertório textual e de propostas inovadoras de práticas de leitura e produção de textos, tendem, infelizmente, a apresentar certas lacunas quando se trata de ajudar os alunos a refletir sobre as palavras e se apropriarem da escrita alfabética. (ALBUQUERQUE e MORAIS, 2005, p. 165)

No intuito de constatar essa tendência, neste capítulo é observada a abordagem das noções de fonologia em dois livros didáticos adotados em turmas de alfabetização na E.J.A. sob a indicação dos guias de livros didáticos para a educação de jovens e adultos, lançados nos anos de 2010 e 2013 pelo MEC. As obras em questão foram *EJA – Educação de Jovens e*

Adultos: Alfabetização e EJA Moderna – Educação de Jovens e Adultos – Alfabetização. As quais são comparadas com uma cartilha adotada nos anos sessenta.

7.1 O tratamento de aspectos fonológicos nos livros atuais

Os dois livros didáticos para a alfabetização analisados foram indicados pelos guias do Plano Nacional do Livro didático lançados nos anos de 2010 e 2013 pelo MEC. Ambos foram adotados em programas de E.J.A do Estado de Pernambuco. Neles, observou-se como são apresentadas a noções de fonema e sua relação com as letras, de sílaba e de acento.

7.1.1 Categorização de vogais e consoantes a as relações fonema – grafema

Estabelecer a relação entre os sons da fala e as letras é um dos primeiros objetivos a serem alcançados no processo de alfabetização. Para tal é preciso que o aluno compreenda que os sons da língua são representados pelas letras e dividem-se em duas categorias, as consoantes e as vogais. Em ambos os livros analisados, não se fala dos fatores articulatórios que motivam o estabelecimento desses dois grupos de fonemas. A apresentação do alfabeto é feita como consta na figura 8:

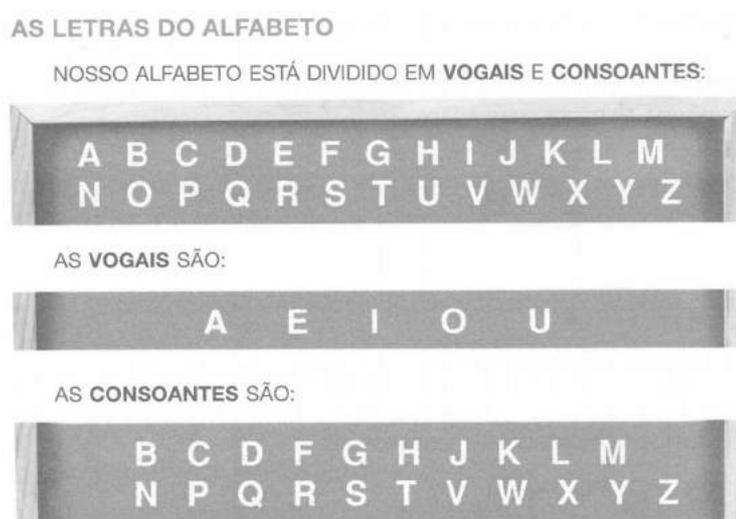


Figura 5: Exposição do alfabeto do português no livro didático.²

² Vários autores (2009, p. 13).

De acordo com Cagliari (2008, p. 57)

Dividir as letras do alfabeto em vogais e consoantes só faz sentido se essas letras remetem a sons que na fala podem ser classificados como vogais e consoantes, segundo a descrição fonética. Na escrita, dividir as letras em consoantes e vogais tem como função única a marcação prévia de tipos diferentes de letras, de tal modo que se torna possível estabelecer regras de segmentação gráfica (CAGLIARI, 2008, p. 57).

Com base na fala de Cagliari, acredita-se que deve haver um caráter duplo nessa apresentação. O primeiro concerne à motivação fonética para essa divisão: compreender que as consoantes realizam-se com obstruções na passagem de ar e as vogais não. Já o segundo caráter, no nível da escrita, diz respeito à compreensão dos contextos em que cada um dos dois tipos de letra pode ser usado na estrutura silábica.

No que se refere aos casos de relação cruzada, ou seja, o fato de um fonema poder ser representado por mais de um grafema ou apenas um grafema representar vários fonemas, é tratada a representação dos fonemas /s/ e /z/ pelo grafema <s>.

Além desse caso, abordam-se os empregos do grafema <r>, como consta abaixo:

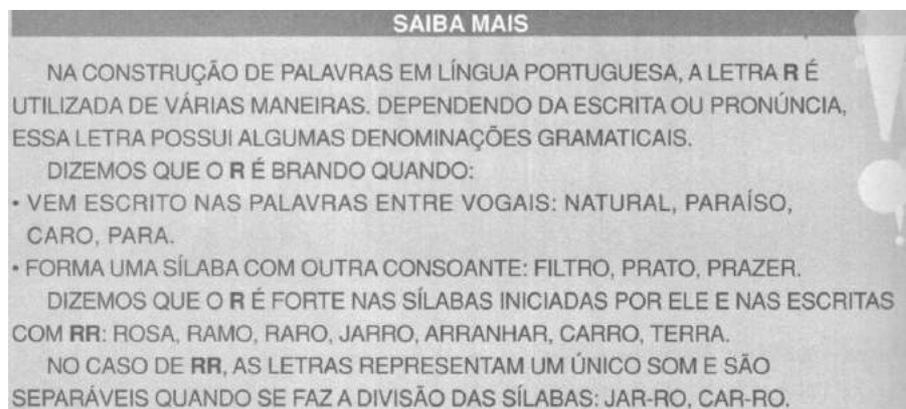


Figura 6: Usos do <r> segundo o livro didático.³

³ Vários autores (2009, p. 206)

No entanto, as considerações feitas acerca desse grafema e dos fonemas que representam soam confusas, pois o r não é dito forte (consoante vibrante múltipla) quando o grafema que o representa inicia sílabas, simplesmente, mas quando, além de abrir sílaba, começa a palavra. Além disso não se considera seu uso como representação do arquifonema /R/.

Os comentários feitos acerca das relações fonema – grafema trazem, em muitos casos, informações inconsistentes, como no caso abaixo, em que não se deixa claro que há possibilidades de o fonema /u/ ser pronunciado em sequências <que> e <qui>.

Uso de c ou qu

Leia as palavras. O som das sílabas destacadas é o mesmo? Explique.

escuro – líquido

cascata – qualidade

- A letra **c** tem o som **k** antes das vogais **a**, **o**, ou **u**, como na palavra *escuro*.
- Para obter o som **k** antes das vogais **e** ou **i**, usamos as letras **qu** no lugar da letra **c**, como na palavra *líquido*.
- Nas sílabas **qua** e **quo**, o **u** é pronunciado, como na palavra *qualidade*.

Figura 7: Representações gráficas do fonema /k/.⁴

A noção de função distintiva dos fonemas aparece discretamente em atividades que solicitam aos alunos que façam a troca de uma letra no intuito de formar uma outra palavra. Por exemplo, há um exercício em que se pede que se acrescente um <h> em palavras como *sono*, *galo* e *caco*, para formar *sonho*, *galho* e *cacho*, respectivamente. Desse modo, o aluno poderá chegar à compreensão de que um som pode diferenciar palavras.

⁴ Vários autores (2013, p. 196).

2 Leia esta quadrinha com atenção.

Hh

É COM H

QUE A FILHA SAI DA FILA,

QUE A MALHA SAI DA MALA.

COM H A MANA FAZ MANHA.

PAES, José Paulo. *Uma letra puxa a outra*.

São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1992. p. 15.

Agora, crie outras palavras acrescentando apenas a letra h.

galo: _____ vela: _____ mola: _____

cala: _____ fala: _____ bico: _____

fila: _____ bola: _____ caco: _____

sono: _____ tela: _____ pino: _____

Figura 8: Atividade de formação de palavras com troca de fonemas.⁵

7.1.2 Noção de sílaba

Quanto à sílaba, é necessário ao alfabetizando saber que ela é o componente sonoro em que sempre deve haver uma vogal e que pode ter mais de um fonema. Além disso, ele deve estar atento às possibilidades de sua formação. Nos livros analisados, ela aparece descrita como cada um dos momentos em que se abre a boca durante a pronúncia de uma palavra, o que não é, de todo, incorreto, pensando sob a perspectiva de Silva (2010), como exposto em 4.2. Não raro, portanto, encontram-se atividades como a que segue, em que a contagem de sílabas é orientada sob esse critério:

⁵ Vários autores (2013, p. 146).

4 COMPLETE O QUADRO.

NOME	QUANTAS LETRAS	PRIMEIRA LETRA	ÚLTIMA LETRA	QUANTOS MOVIMENTOS DA BOCA PARA FALAR O NOME
FÁBIO				
WILSON				
RODRIGO				
DANIELA				
KÁTIA				

Figura 9: Atividade de contagem de sílabas.⁶

7.1.3 Noções de acento

Em ambos os livros analisados, não se verificou a presença de explicações ou atividades acerca do acento em língua portuguesa e isso é um fato preocupante, pois a grafia correta de muitas palavras é definida por esse elemento suprasegmental, o que faz com que os conhecimentos a seu respeito sejam indispensáveis.

7.1.4 Casos de operação de regras fonológicas

Bem como o acento, também não foi verificada a presença de explicações referentes aos aspectos da ortografia que tem influência da fonologia da língua. Não se fala aqui, entretanto, da operação de regras fonológicas variáveis, mas daquelas sistemáticas, tais como o alçamento das vogais médias-altas átonas em final de palavra e a vocalização da lateral dental em posição de coda silábica.

Dessa forma, não foram encontradas explicações acerca do uso dos grafemas <e>, <i>, <o> e <u> em fim de palavra, cuja determinação é feita pela posição do acento, nem sobre o emprego de <l> e <u> para a representação da semivogal posterior arredondada [w].

⁶ Vários autores (2013, p. 16).

7.2 O tratamento da fonologia no livro de alfabetização sob uma ótica diacrônica

No intuito de traçar um paralelo, do ponto de vista da abordagem da fonologia, entre os atuais livros didáticos usados para a alfabetização na E.J.A. e o material utilizado nos antigos programas voltados para o público jovem e adulto, também foi analisada uma cartilha de alfabetização dos anos sessenta, a “*Viver é Lutar*”, do ano de 1963, elaborada para as atividades do Movimento de Educação de Base – MEB.

7.2.1 Categorização de vogais e consoantes a as relações fonema – grafema

Um primeiro olhar à cartilha *Viver é Lutar*, já permite perceber a diferença entre o lugar que a fonologia ocupava antigamente e o que ocupa nos dias atuais na alfabetização. A divisão entre as categorias de fonemas (vogais e consoantes) do ponto de vista articulatorio faz-se presente na apresentação do alfabeto do português.

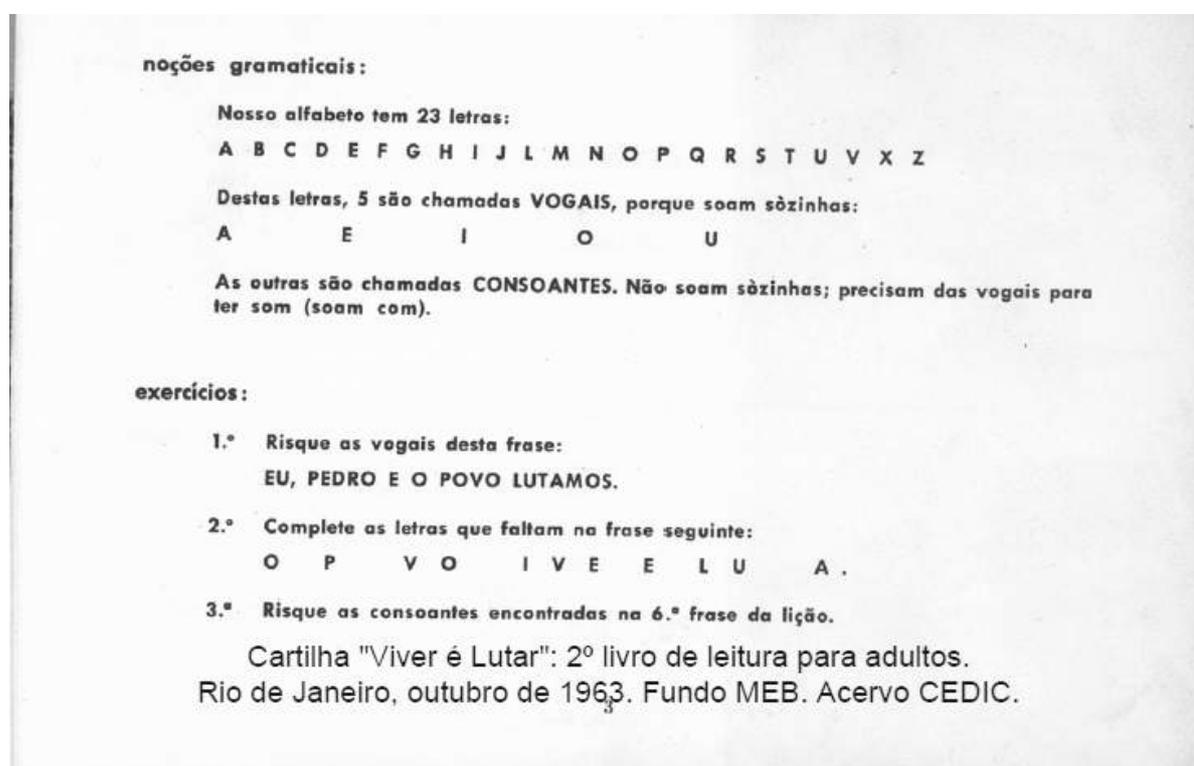


Figura 10: Apresentação do alfabeto na cartilha *Viver é Lutar*⁷

Com a discriminação entre o que é uma vogal e o que é uma consoante, o aprendizado

7 MEB (1963, p. 4)

do alfabeto torna-se mais significativo, pois o aluno saberá empregar os grafemas que as representam na escrita, baseando-se no que se realiza na fonética. Saberá, por exemplo, que poderá ter sílabas formadas apenas uma vogal, mas que jamais poderá fazer o mesmo com uma consoante, uma vez que ela não soa por si só.

7.2.2 Noção de sílaba

Quanto à sílaba, o critério indicado pelos livros didáticos atuais e a cartilha dos anos sessenta para identificá-la é exatamente o mesmo. Ela é vista em ambos, como o grupo de letras da palavra que se pronuncia em cada vez que a boca é aberta, o que tem um caráter bastante didático, por ser perceptível a emissão de cada uma das sílabas.

noções gramaticais:

Quando dizemos a palavra AJUDA, abrimos a boca três vezes: A — JU — DA.
Cada letra, ou grupo de letras, que se diz de uma só vez, forma uma SÍLABA.
Exemplo: Na palavra TRABALHO, as sílabas são: TRA — BA — LHO.
Na palavra POVO, as sílabas são: PO — VO.
As palavras podem ter uma, duas, três, quatro, cinco e até mais sílabas.

exercícios:

1.º Separe as sílabas das palavras abaixo:
PEDRO LUTA COMUNIDADE

2.º Complete as sílabas abaixo, formando palavras:
tra...lho fa...lia vi....

3.º Copie a última frase da lição, separando as sílabas de todas as palavras.
Cartilha "Viver é Lutar": 2º livro de leitura para adultos.
Rio de Janeiro, outubro de 1963. Fundo MEB. Acervo CEDIC.

7

Figura 11: Noção de sílaba na cartilha Viver é Lutar⁸

8 MEB (1963, p. 8)

7.2.3 Noções de acento

Aspectos acerca do acento são tratados nessa cartilha, diferentemente dos livros didáticos observados. A atenção é voltada para a identificação da sílaba tônica, o que é, conforme dito em outras passagens do trabalho, fundamental para não ocorrerem desvios ortográficos.

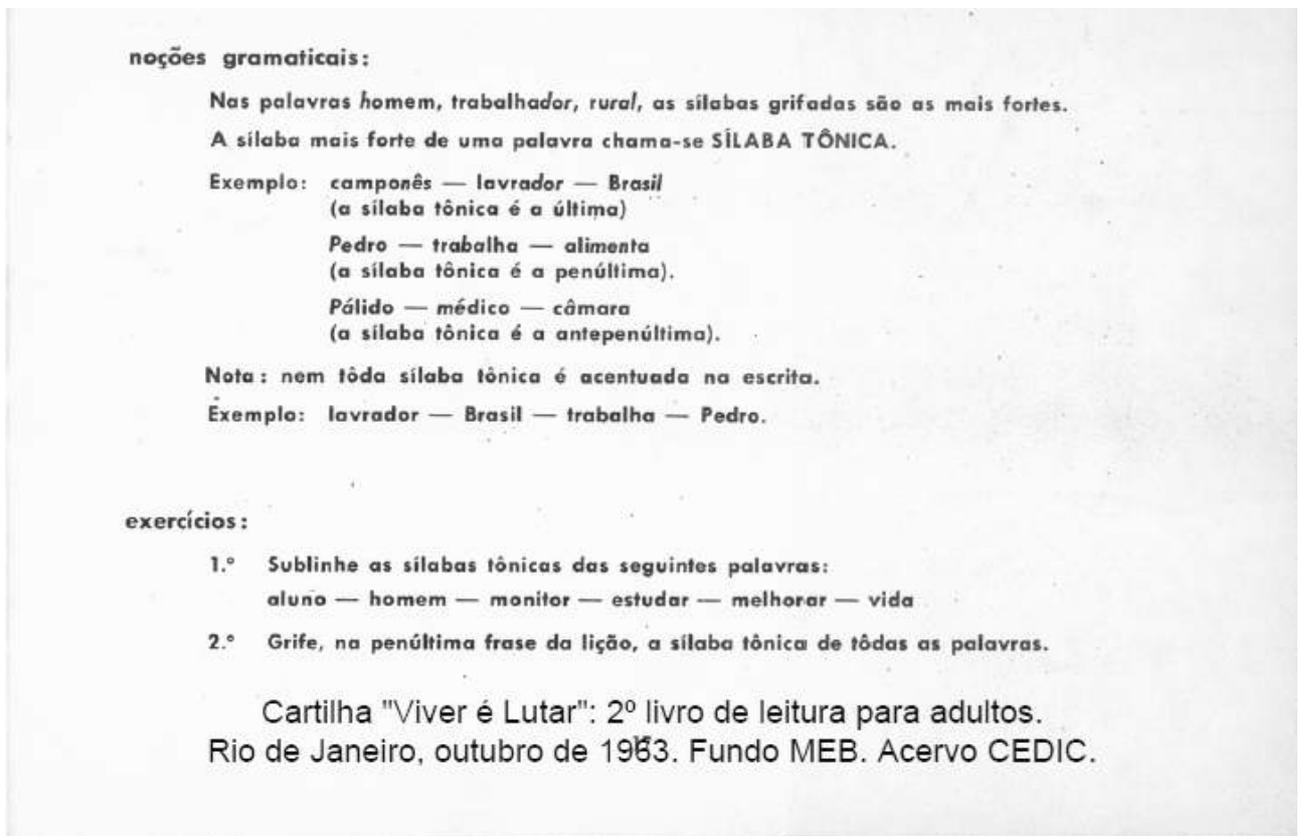


Figura 12: Considerações sobre o acento na cartilha Viver é Lutar⁹

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tantos anos tenham decorrido desde a primeira campanha para a alfabetização de jovens e adultos até os dias atuais, alfabetizar continua sendo o objetivo central da E.J.A. Oportunizar aos quase dez por cento da população brasileira que ainda são alheios ao mundo da escrita a chance de integrar-se a ele é um alvo até que esse número seja esgotado.

No decorrer desse tempo, o próprio processo de alfabetização passou por profundas transformações. Houve a ascensão e o declínio de métodos, dos sintéticos (de caráter indutivo, que partem das unidades mínimas da língua para o todo) e dos analíticos (dedutivos, que fazem o caminho inverso e partem do todo da língua para chegarem nas menores unidades), os quais foram suplantados com a chegada das correntes construtivistas, que dominam a área da alfabetização, desde a formação do professor, até os métodos e materiais didáticos utilizados para esse fim.

Nesse contexto, a fonologia foi perdendo seu lugar na alfabetização. Não só no processo em sala de aula, mas em todos os aspectos que lhe dizem respeito. Desse modo, as diretrizes curriculares para a alfabetização não a põem como um fator relevante; os cursos de formação de alfabetizadores não ofertam disciplinas que forneçam conhecimentos sobre o funcionamento da estrutura sonora da língua; e os livros didáticos utilizados nessa fase não trazem conhecimentos concretos sobre essa faceta da língua.

Entretanto, a importância da fonologia nesse processo é notável. Ao professor alfabetizador, ela fornecerá subsídios para que ele entenda como as regras fonológicas atuam na língua, causando mudanças estruturais e, na maioria das vezes, variações dialetais que os alunos acabam transferindo para a escrita. Foi visto, por exemplo, que processos como o alçamento, a lenição, a assimilação, a monotongação, o rotacismo, a elisão, a inserção e a metátese podem causar desvios ortográficos, pelo fato de o alfabetizando basear-se na fonética. Desse modo, o professor poderá fazer as intervenções devidas por entender a natureza dos erros com os quais se deparar.

Vale ressaltar ainda, que a alfabetização na E.J.A. possui suas especificidades, pois além de ensinar a ler e escrever, tem-se como objetivo também desenvolver nos alunos uma visão crítica acerca de vários assuntos da sociedade. Com base nisso e pautando-se nos princípios do construtivismo, a atividade de maior destaque no processo de alfabetização desse público é o trabalho com textos, pois acredita-se que ao ter contato com o texto escrito o aluno passa a formular suas hipóteses sobre a escrita e aprende autonomamente. No entanto, a inversão fatores, ler e escrever antes de ter domínio das relações (pelo menos as regulares) entre o sistema sonoro e o gráfico, tende a dificultar um processo cuja ordem natural e mais lógica seria partir das unidades menores.

A análise dos livros didáticos permitiu que se fizesse essa constatação. Há uma enorme quantidade de atividades com textos, mas os aspectos da fonologia, sua relação com a escrita e a decodificação são deixados em um segundo plano; e, quando há essa abordagem, deixam a desejar, se comparadas a obras de outras épocas, como a cartilha “*Viver e Lutar*”, que mesmo trazendo a proposta de trabalho com produção de textos, deixa essa etapa para uma fase final.

Neste trabalho, o intento maior foi trazer uma reflexão sobre como a fonologia pode influenciar no processo de alfabetização na E.J.A. Não se tratou, porém, de uma depreciação dos métodos em vigência, mas de uma tentativa de mostrar que, independentemente da corrente metodológica que se adote para a prática de alfabetização, a fonologia da língua terá influência. Desse modo, é sensato que o professor possua conhecimentos sobre o assunto e que os materiais didáticos de que os alfabetizando fazem uso, na medida do necessário para o momento, tragam informações que ajudem-nos a compreender o funcionamento dos sistemas sonoro e gráfico de sua língua, pois embora sejam sistemas de signos distintos, a língua falada e a língua escrita possuem um vínculo indissociável, ainda mais quando as unidades mínimas que as compõem mantêm uma relação de considerável transparência, como ocorre no português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Maria José Milharezi. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização**. São Paulo: E.P.U., 1987.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. MORAIS, Artur Gomes de. **O livro didático de alfabetização: mudanças e perspectivas de trabalho**. In: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BISOL, Leda. **Estudo sobre a nasalidade**. In: ABAURRE, Maria Bernadete M. RODRIGUES, Angela C. S. (orgs.) Gramática do português falado – Volume VIII: novos estudos descritivos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

_____. **Fonética e fonologia na alfabetização**. In: Letras de hoje, v. 9, nº 2, PUC-RS: 1974. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/19361/12326>

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança**. In: Scripta, v. 9, p. 201-220. Belo Horizonte, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos – Ensino Fundamental/ Proposta curricular – 1º segmento**. 3ª Ed. Brasília, 2001.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011: EJA**. Brasília: MEC; SECAD, 2010.

_____. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014 /** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Natal: EDUFRRN, 2014.

_____. **MOBRAL e soletra já – sete anos de luta pela alfabetização**. Brasília: 1976.

BRASIL. República Federativa do. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10ª Ed. São Paulo: Editora Scipione, 2008.

_____. **Alfabetização e ortografia**. In: Educar, n. 20. Curitiba: Editora

UFPR, 2002.

_____. Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado das Letras, 2002 a.

CALLOU, Dinah. LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CALLOU, Dinah. LEITE, Yonne. MORAES, João. **Processo(s) de enfraquecimento consonantal no português do Brasil**. In: ABAURRE, Maria Bernadete M. RODRIGUES, Angela C. S. (orgs.) Gramática do português falado – Volume VIII: novos estudos descritivos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 46ª. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **O Estruturalismo**. In: Revista Alfa v. 11 (1967) Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3298/3025>

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. **O apagamento das postônicas não-finais: um fenômeno atemporal e atópico?** In: CASTILHO, Ataliba Teixeira. Descrição, história e aquisição do português brasileiro. São Paulo: FAPESP, Campinas: Pontes Editores, 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. HÉBRARD, Jean. **Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos**, tradução de Maria Helena Camara Bastos, 1990. In: História da educação. Pelotas: UFPel, 2001.

COLLISCHONN, Gisela. **A sílaba em português**. In BISOL, Leda. (org.) Introdução aos estudos da fonologia do português brasileiro. 3ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

_____. **O acento em português**. In BISOL, Leda. (org.) Introdução aos estudos da fonologia do português brasileiro. 3ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

DRESHER, B. Elan. **The Phoneme**. In: Marc van Oostendorp, Colin J. Ewen, Elizabeth Hume and Keren Rice eds., The Blackwell Companion to Phonology, Volume 1, 241-266. Malden, MA & Oxford: Wiley-Blackwell, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e alfabetização**. 7ª Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FÁVERO, Osmar. FREITAS, Marinaide. **A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente**, 2011. Disponível em:
<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/16712/10703>

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito – seleção de textos de pesquisa**. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2014.

FREITAS, Maria João. et. al. **O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica**. 1ª Ed. Lisboa: Ministério de Educação, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GILLON, Gail T. **Phonological Awareness – from research to practice**. New York: The Guilford Press, 2004.

HAYES, Bruce. **Introductory Phonology**. Blackwell textbooks in linguistics, 2009.

HERNANDORENA, Carmen Lúcia Matzenauer. **Introdução à teoria fonológica**. n BISOL, Leda. (org.) Introdução aos estudos da fonologia do português brasileiro. 3ª Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

IBGE. **Resultados gerais da amostra do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: 2012.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2009.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LASS, Roger. **Phonology – an introduction to basic concepts**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

LEITE, Marli Quadros. **Variação linguística: dialetos, registro e norma linguística**. In: A língua que falamos: português: história, variação e discurso. São Paulo: Globo, 2005.

LIBERMAN, Isabelle. et. al. **The Alphabetic Principle and Learning to Read**. Yale: Haskins Laboratories, 1990, pp. 1-13.

MALMBERG, Bertil. **As Novas Tendências da Linguística – uma orientação à linguística**

moderna. 2ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

MALUF, Maria Regina. BARRERA, Sylvia Domingos. **Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares.** São Paulo: USP, 1997.

MASIP, Vicente. **Fonologia, fonética e ortografia portuguesas.** 1ª Ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

—————. **Gramática sucinta de português.** Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O ensino da leitura e da escrita na alfabetização: para não colocar o carro na frente dos bois.** In: Quaestio – Revista de estudos de educação, Ano 2, n. 2, 2000.

MATEUS, Maria Helena Mira. **Sobre a natureza fonológica da ortografia portuguesa.** In: Estudos da Língua(gem) n. 3 p. 159-180, 2006. Disponível em: <http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/view/41/80>

MEB. **Viver é Lutar: 2º livro de leitura para adultos.** Rio de Janeiro: Fundo MEB, 1963.

MEGALE, Heitor. **Língua Portuguesa: fenômenos históricos e variedade atual.** In: A língua que falamos: português – história, variação e discurso. São Paulo: Globo, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** Livro digital: Melhoramentos, 2012.

PRETI, Dino. **Sociolinguística – os níveis de fala.** 6 ed. São Paulo: EDUSP, 1994.

READ, Charles. **Phonological Awareness and Adult Readers.** Washington: ERIC, 1988.

SCHERER, Ana Paula Rigatti. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético: importância para o ensino da língua escrita.** Tese de doutorado. Porto Alegre: PUC-RS, 2008.

SEABRA, Alessandra Gotuzo. CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização: método fônico.** 5ª Ed. São Paulo: Memnon, 2010.

—————. **Problemas de Leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica.** 6ª Ed. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, Myriam Barbosa da. **Leitura, Ortografia e Fonologia.** São Paulo: Ática, 1981.

SILVA, Thaïs Cristóforo. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 10ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TAMAROZZI, Edna. COSTA, Renato Pontes. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, IESDE Brasil, 2012.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 6. ed. São Paulo: Ática. 1999.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Trad. Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Trad. Rodolfo Ilari. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TUNMER, William E. ROHL, Mary. **Phonological Awareness and Reading Acquisition**. IN Phonological Awareness in Reading/ Diane J. Sawyer, Barbara J. Fox, editors. New York: Springer-Verlag, 1991.

TURNER, Martin. BURKARD, Tom. **Reading Fever – why phonics must come first**. Londres: CPS, 1996.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.

VÁRIOS AUTORES. **EJA – Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização**. 1ª Ed. São Paulo, Moderna, 2009.

VÁRIOS AUTORES. **EJA Moderna – Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização**. 1º Ed. São Paulo: Moderna, 2013.

VERNON, Sofia. FERREIRO, Emília. **Desenvolvimento da Escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica**, 1999. In: O ingresso na escrita e nas culturas do escrito – seleção de textos de pesquisa. Trad. Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2014.

ANEXOS

ANEXO 1:
PERFIL CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	DATA: 3/10/2013
	PRO-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADEMICOS	
	Curso: PEDAGOGIA	
	Perfil: 1322-1	
Relatório Perfil Curricular		

PERÍODO: 1º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
SF435- ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: SF320 OU SF321						
SF320- ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO						
SF321- ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO 1						
EMENTA: UMA INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO TEÓRICO. COMPREENSÃO DO FENÔMENO EDUCATIVO, ENFOCANDO A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA NA SOCIEDADE EM GERAL, E NO BRASIL, EM PARTICULAR, EXAMINANDO A QUESTÃO DA NOSSA DICOTOMIA ENTRE CULTURA ERUDITA E CULTURA POPULAR.						
PO473- ASPECTOS SÓCIO-AFETIVOS DO DESENVOLVIMENTO	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: PO208						
PO208- FUND PSICOLOGICOS DA EDUCACAO A						
EMENTA: ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-AFETIVO SEGUNDO DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS, CONSIDERANDO AS DIMENSÕES BIOLÓGICA, CULTURAL E SÓCIO-ECONÔMICA. DESAFIOS DA PESQUISA EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.						
SF436- FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS DA EDUCAÇÃO	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: SF220						
SF220- FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS EDUCACAO						
EMENTA: BUSCA ESTABELECEER OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE PERMITAM AO ESTUDANTE UMA COMPREENSÃO DO FENÔMENO EDUCATIVO ENQUANTO UM PROCESSO SOCIAL EM RELAÇÃO AOS DIVERSOS NÍVEIS DE ANÁLISE DA PRÓPRIA ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DE UMA SOCIEDADE DE CLASSES; PROCURA ESTABELECEER AS RELAÇÕES CONCEITUAIS PARA A COMPREENSÃO DA ESCOLA ENQUANTO GRUPO SOCIAL, EM SUA DINÂMICA INTERNA E SUA VINCULAÇÃO COM A SOCIEDADE.						
SF433- MOVIMENTOS SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ANÁLISE E DEBATE O FENÔMENO EDUCACIONAL PRESENTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, SEJA EXTRA-ESCOLAR, INFORMAL OU NÃO FORMAL, EM TODA A SUA ABRANGÊNCIA. OS MOVIMENTOS SOCIAIS TÊM-SE CONSTITUÍDO UM ESPAÇO PRIVILEGIADO DE CONFRONTO DE SABERES NUM PROCESSO EM QUE AS NECESSIDADES POPULARES SE TRANSFORMAM EM DEMANDAS SOCIAIS COM OS SEUS PRÓPRIOS SIGNIFICADOS, FORMAS DE AÇÃO EDUCATIVA E MODOS SOCIAIS E CULTURAIS DE ORGANIZAÇÃO.						
AP476- ORGANIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ESTUDO CRÍTICO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E SEUS DETERMINANTES HISTÓRICO-NORMATIVOS, PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PROBLEMATIZADA COMO DIREITO FUNDAMENTAL DA PESSOA HUMANA, ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E CURRICULAR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A QUALIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL NO PAÍS.						
SF434- SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E CULTURA	OBRIG	15	0	15	1.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
PERÍODO: 2º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
SF439- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 1	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: SF211						
SF211- FILOSOFIA DA EDUCACAO 1A						
EMENTA: INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO FIL						
SF438- HISTÓRIA GERAL DA EDUCAÇÃO	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: SF230						
SF230- HISTORIA GERAL DA EDUCACAO						
EMENTA: DESENVOLVER UMA DETERMINADA INTERPRETAÇÃO DA HISTÓRIA E, EM PARTICULAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, QUE RECUBRA E RECUPERE PARA A REFLEXÃO E PARA A FORMAÇÃO DO EDUCADOR, AS NOVAS E EMERGENTES PROBLEMATÍCAS QUE HOJE FAZEM PARTE DA EPISTEMOLOGIA HISTÓRICA, TAIS COMO AS QUESTÕES DE GÊNERO, INFÂNCIA, ARQUITETURA ESCOLAR, HISTÓRIA CURRICULAR, ALÉM DOS TEMAS TRADICIONALMENTE TRABALHADOS. VAI-SE PROPOR UM HISTÓRIA PROBLEMA DA EDUCAÇÃO QUE REPONHA, PARA O PASSADO, O CONJUNTO DE INQUIETAÇÕES QUE ASSALTA O PRESENTE.						
AP477- METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	DATA: 3/10/2013
	PRO-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADEMICOS	
	Curso: PEDAGOGIA	
	Perfil: 1322-1	
	Relatório Perfil Curricular	

PERÍODO: 2º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: AP440					
AP440- METODOL. DA PESQ EDUCACIONAL						
EMENTA:	INTRODUÇÃO ÀS QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO, ANALISANDO A ESPECIFICIDADE DA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS, ABORDAGENS TEÓRICAS E ENFOQUES METODOLÓGICOS DA PESQUISA EDUCACIONAL, VISANDO CRIAR SITUAÇÕES INDISPENSÁVEIS À ELABORAÇÃO DE PROJETOS E RELATÓRIOS DE PESQUISA CIENTÍFICOS.					
SF437- PPP1 - PROCESSOS FORMATIVOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	OBRIG	30	30	60	3.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: PO208					
PO208- FUND PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO A						
EMENTA:	ESTUDO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS, ANÁLISE DA AÇÃO PEDAGÓGICA ATRAVÉS DA CULTURA, DO AMBIENTE HISTÓRICO E POLÍTICO DAS INSTITUIÇÕES QUE ORGANIZAM AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA SOCIEDADE; ÊNFASE NAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS PELOS GRUPOS ORGANIZADOS DA SOCIEDADE CIVIL, ENTENDIDOS COMO ESPAÇOS DE LUTAS NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.					
PO474- PSICOLOGIA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: PO208					
PO208- FUND PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO B						
EMENTA:	ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E DA APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES, SUAS RELAÇÕES COM FATORES SOCIO-CULTURAIS, SEGUNDO DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS E SUAS IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS					
SF440- SEMINÁRIO EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	OBRIG	15	0	15	1.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					

PERÍODO: 3º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
TE669- DIDÁTICA	OBRIG	45	0	45	3.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: TE200 OU TE707					
TE200- DIDÁTICA						
TE707- DIDÁTICA						
EMENTA:	O ESTUDO DA DIDÁTICA: O ENSINO, A AULA, E SEUS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS, SOCIO-CULTURAIS, HISTÓRICOS, PSICOLÓGICOS, ESTÉTICOS, ÉTICOS, POLÍTICOS, E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO, A PEDAGOGIA, O CURRÍCULO E OS SABERES, PROCESSOS DE PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO, AVALIAÇÃO E SUAS CATEGORIAS BÁSICAS: ENSINO-APRENDIZAGEM, PROFESSOR-ALUNO, TEORIA-PRÁTICA, SUJEITO-OBJETO, CONTEÚDO-FORMA, ENSINO-PESQUISA, TÉCNICA/POLÍTICA, SUBJETIVIDADE INDIVIDUAL E COLETIVA, NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA EDUCATIVA E SOCIO-CULTURAL MAIS AMPLO.					
TE670- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA I	OBRIG	75	0	75	5.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: TE611					
TE611- METOD ENSINO LING PORTUGUESA I						
EMENTA:	LINGUAGEM E SOCIEDADE: DOMÍNIOS DISCURSIVOS E IDENTIDADES SOCIAIS; VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS, PRECONCEITO LINGÜÍSTICO E RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E DEMAIS ESFERAS SOCIAIS; CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E IMPLICAÇÕES SOBRE O ENSINO; CURRÍCULO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A ORGANIZAÇÃO DOS EIXOS DE ENSINO; RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA SOCIEDADE E NA ESCOLA; O ENSINO DA LINGUAGEM ORAL NA ESCOLA, SUAS RELAÇÕES COM A QUESTÃO DA PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NOS GRUPOS SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES NAS DIFERENTES INSTITUIÇÕES; OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA NOTAÇÃO ALFABÉTICA E DA ORTOGRAFIA.					
TE671- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA I	OBRIG	75	0	75	5.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: TE613					
TE613- METODOLOGIA ENS DA MATEMÁTICA I						
EMENTA:	ESTUDOS DAS DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS (PRELIMINARES MATEMÁTICOS, EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS CONCEITOS, OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS); DIDÁTICAS (SEQUÊNCIAS DE ENSINO, SITUAÇÕES-PROBLEMA, OBSTÁCULOS DIDÁTICOS, ANÁLISE DOS CONTEXTOS DE ENSINO), COGNITIVA (DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS NO INDIVÍDUO) DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE NÚMERO E DE ESTRUTURAS ADITIVAS (ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO) NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.					
AP478- PPP2 - GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: IN363					

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	DATA: 3/10/2013
	PRO-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADEMICOS Curso: PEDAGOGIA Perfil: 1322-1 Relatório Perfil Curricular	

PERÍODO: 3º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
IN363- PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA 1						
EMENTA: ESTUDO INVESTIGATIVO DA PRÁTICA DA ORGANIZAÇÃO E DA GESTÃO ESCOLAR, RECORRENDO A ESTRATÉGIAS DE PESQUISA DE ABORDAGEM QUALIFICATIVA E UTILIZANDO A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA COMO REFERÊNCIA PRINCIPAL PARA UMA ANÁLISE DAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.						
AP479- SEMINÁRIO GESTÃO DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO	OBRIG	15	0	15	1.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
TE704- TEORIA CURRICULAR	OBRIG	45	0	45	3.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: TE420						
TE420- CURRÍCULOS E PROGRAMAS						
EMENTA: TEORIAS DA EDUCAÇÃO E CURRÍCULO, ABORDAGEM DOS ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DO CAMPO DO CURRÍCULO, CURRÍCULO E SOCIEDADE, CURRÍCULO E IDEOLOGIA, CURRÍCULO E CULTURA, CONHECIMENTO ESCOLAR, SELEÇÃO E DISTRIBUIÇÃO, LEGISLAÇÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, PLANEJAMENTO CURRICULAR.						

PERÍODO: 4º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
PO475- AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	OBRIG	45	15	60	3.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: PO300						
PO300- AVALIAÇÃO EDUCACIONAL						
EMENTA: ESTUDO DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, SEU CAMPO CONCEITUAL E SEUS DIFERENTES OBJETOS DE REFLEXÃO.						
PO476- FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: PO460						
PO460- EDUCACAO ESPECIAL						
EMENTA: PRINCÍPIOS ÉTICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, SOB A EGIDE DA ESCOLA PARA TODOS, COM QUALIDADE E RESPEITO ÀS NECESSIDADES INDIVIDUAIS.						
TE673- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA GEOGRAFIA	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ESTUDOS DOS CONCEITOS BÁSICOS DA DISCIPLINA QUE ESCLARECEM AS TRANSFORMAÇÕES DA MATÉRIA, DESDE A NATUREZA PRIMÁRIA AO ESPAÇO SOCIAL, A PRODUÇÃO E O CONSUMO DO CONHECIMENTO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS E A MULTIDIMENSIONALIDADE DA METODOLOGIA, A REPRESENTAÇÃO DOS FENÔMENOS GEOGRÁFICOS.						
TE674- FUNDAMENTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: TE615						
TE615- METODOLOGIA DO ENS. DE EST. SOCIAIS						
EMENTA: ESTUDO DOS CONCEITOS BÁSICOS E REFERENCIAIS EPISTEMOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS E DIDÁTICOS PARA UMA PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, A PARTIR DE TEMAS CULTURAIS E DA REFLEXÃO DOS CONCEITOS QUE NORTEIAM A DISCIPLINA DE HISTÓRIA PROCURA-SE CRIAR ALTERNATIVAS DE ATUAÇÃO EM SALA DE AULA CONSTRUINDO RELAÇÕES ENTRE AS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO, DA CULTURA E DA ESTÉTICA COM O PODER, A POLÍTICA E A INTERPRETAÇÃO.						
TE672- PPP3 - PRÁTICAS CURRICULARES NA ESCOLA E NA SALA DE AULA	OBRIG	30	30	60	3.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: IN364						
IN364- PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA 2						
EMENTA: ESTUDO DE PRÁTICAS CURRICULARES COM ÊNFASE NO PLANEJAMENTO, NA EXECUÇÃO E NA AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO, NOS DIFERENTES ESPAÇOS DA ESCOLA EM INTERSECÇÃO COM O CAMPO DAS DECISÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS AMPLIADAS, DE ORDEM DOS SISTEMAS DE ENSINO, DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E MODALIDADES DE ENSINO, INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS DE NEGOCIAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE SOB A INFLUÊNCIA PARTICULAR DA CULTURA DA ESCOLA E ESCOLAR, DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E REQUERIMENTOS SÓCIO-CULTURAIS EXTERNOS.						
TE689- SEMINÁRIO ESCOLA CURRÍCULO E DOCÊNCIA	OBRIG	15	0	15	1.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO PRO-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADEMICOS Curso: PEDAGOGIA Perfil: 1322-1	DATA: 3/10/2013
Relatório Perfil Curricular		

PERÍODO: 5º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
PO478- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: PO474 PO474- PSICOLOGIA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular. REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular. EQUIVALÊNCIA: Fórmula: PO310 PO310- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EMENTA: ESTUDO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ENQUANTO OBJETO DE REFLEXÃO DO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: A CONSTITUIÇÃO DE SEU CAMPO CONCEITUAL E PRAXIOLÓGICO; OS DIFERENTES ATRIBUTOS E MODOS DE CONCEBER E PRATICAR A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS.						
TE691- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA II	OBRIG	45	0	45	3.0	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: TE670 TE670- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA I CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular. REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular. EQUIVALÊNCIA: Fórmula: TE612 TE612- METOD ENSINO LING PORTUGUESA 2 EMENTA: OS GÊNEROS TEXTUAIS E AS DIFERENTES ESFERAS SOCIAIS DE INTERLOCUÇÃO; A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DOS GÊNEROS TEXTUAIS; A TEORIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS E A PROGRESSÃO ESCOLAR; CONCEPÇÕES DE GRAMÁTICA, VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E PRECONCEITO SOCIAL; LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE LEITORES; LITURIA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DE LEITORES; APRENDIZAGEM E ENSINO DA LITURIA; APRENDIZAGEM E ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS; APRENDIZAGEM E ENSINO DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA; AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA.						
TE692- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA II	OBRIG	45	0	45	3.0	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: TE671 TE671- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA I CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular. REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular. EQUIVALÊNCIA: Fórmula: TE614 TE614- METODOLOGIA ENS DA MATEMÁTICA 2 EMENTA: ESTUDO DAS DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS (EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS CONCEITOS E OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS); CONDIÇÃO (DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL) E DIDÁTICAS (SEQUÊNCIAS DE ENSINO, CONTEXTOS DE ENSINO, SITUAÇÕES-PROBLEMA E OBSTÁCULOS DIDÁTICOS) DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL, NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE: ESTRUTURAS MULTIPLICATIVAS (MULTIPLICAÇÃO, DIVISÃO RAZÃO, PROPORÇÃO, FRAÇÃO), GRANDEZAS E MEDIAS E GEOMETRIA.						
TE693- FUNDAMENTOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular. CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular. REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular. EQUIVALÊNCIA: Fórmula: TE620 TE620- METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS EMENTA: ESTUDO DE ASPECTOS TÉCNICOS, DIDÁTICOS, COGNITIVOS E EPISTEMOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS NA ÁREA DAS CIÊNCIAS NATURAIS.						
TE690- PPP4 - ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL A	OBRIG	30	60	90	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: TE670 E TE671 E TE673 E TE674 TE670- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA I TE671- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA I TE673- FUNDAMENTOS DO ENSINO DA GEOGRAFIA TE674- FUNDAMENTOS DO ENSINO DE HISTÓRIA CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular. REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular. EMENTA: PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL COM ÊNFASE NA DOCÊNCIA DE HISTÓRIA, LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO FÍSICA, PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DE ATIVIDADES DE OBSERVAÇÃO, DE SONDAGEM DE CONHECIMENTOS E DE INTERVENÇÃO EM SALAS DE AULA DE SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.						
TE694- SEMINÁRIO DOCÊNCIA E ENSINO FUNDAMENTAL A	OBRIG	15	0	15	1.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular. CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular. REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
PERÍODO: 6º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
TE705- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	OBRIG	45	0	45	3.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular. CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular. REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular. EQUIVALÊNCIA: Fórmula: TE220 TE220- EDUCAÇÃO DE ADULTOS EMENTA: ABORDAGEM TEÓRICA-HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DINÂMICAS E SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, CONCEPÇÃO E HISTÓRIA; OS SUJEITOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS QUESTÕES SÓCIO-CULTURAIS, ELEMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DE PROCESSOS EDUCATIVOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ÂMBITO ESCOLAR E NÃO-ESCOLAR.						
TE696- EDUCAÇÃO INFANTIL	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular. CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular. REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	DATA: 3/10/2013
	PRO-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADEMICOS Curso: PEDAGOGIA Perfil: 1322-1 Relatório Perfil Curricular	

PERÍODO: 6º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: TE625						
TE625- EDUCACAO PRE-ESCOLAR						
EMENTA: EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL; CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE CRIANÇA; O TRABALHO DOCENTE E A REFLEXÃO SOBRE O COTIDIANO NAS SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL; REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DE ALTERNATIVAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.						
SF441- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	OBRIG	45	0	45	3.0	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: SF439						
SF439- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: SF212						
SF212- FILOSOFIA DA EDUCACAO 2						
EMENTA: O PROGRAMA ANALISA AS PRINCIPAIS TENDÊNCIAS ATUAIS DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL (MARXISMO, EXISTENCIALISMO, EMPIRISMO PEDAGÓGICO), REFLETINDO A CONEXÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO COMO NO PROBLEMA FILOSÓFICO E DISCUTINDO A RELAÇÃO ENTRE FILOSOFIA, CIÊNCIA E PEDAGOGIA						
TE697- FUNDAMENTOS DO ENSINO DE ARTES	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: A ARTE - SEU ENSINO E SUA HISTÓRIA. O DOMÍNIO DAS DIMENSÕES ESTÉTICA E ARTÍSTICA COMO UM DOS GRANDES DESAFIOS DE EDUCAR NA E PARA A CONTEMPORANEIDADE. COMPREENDER A ARTE COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E SOCIAL, PORTANTO VARIÁVEL DE CULTURA PARA CULTURA, PODENDO ESTAR NOS ESPAÇOS CONSAGRADOS COMO MUSEUS, TEATROS E CINEMAS (ARTE INSTITUÍDA) E TAMBÉM NAS FEIRAS, NAS COMUNIDADES, NAS FESTAS RELIGIOSAS E PROFANAS DE TRADIÇÃO POPULAR (ARTE INSTITUÍDA); O PAPEL DA (O) PROFESSORA (O) NA MEDIAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE UMA LEITURA DE MUNDO MAIS AMPLA E COMPLEXA						
TE695- PPP5 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL B	OBRIG	30	60	90	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: TE691 E TE692 E TE693						
TE691 - FUNDAMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA II						
TE692 - FUNDAMENTOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA II						
TE693- FUNDAMENTOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ESTUDO DAS DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS (EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS CONCEITOS E OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS); CONGNITIVA (DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL) E DIDÁTICAS (SEQUÊNCIAS DE ENSINO, CONTEXTOS DE ENSINO, SITUAÇÕES-PROBLEMA E OBSTÁCULOS DIDÁTICOS) DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL, NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE: ESTRUTURAS MULTIPLICATIVAS (MULTIPLICAÇÃO, DIVISÃO RAZÃO, PROPORÇÃO, FRAÇÃO), GRANDEZAS E MEDIDAS E GEOMETRIA.						
TE698- SEMINÁRIO DOCÊNCIA E ENSINO FUNDAMENTAL B	OBRIG	15	0	15	1.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
PERÍODO: 7º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
AP480- FUNDAMENTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR						
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: AP310						
AP310- ADMINISTRACAO DA EDUCACAO						
EMENTA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA GESTÃO EDUCACIONAL, TOMANDO COMO REFERÊNCIA A ANÁLISE DAS TEORIAS DA ADMINISTRAÇÃO E DA GESTÃO EDUCACIONAL E SEUS CONCEITOS PARA ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO E DO TRABALHO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE.						
PO479- FUNDAMENTOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: REFLEXÃO SOBRE OS ASPECTOS HISTÓRICOS DA INCLUSÃO DAS PESSOAS SURDAS NA SOCIEDADE EM GERAL E NA ESCOLA; A LIBRAS COMO LÍNGUA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL EM CONTEXTO DE COMUNICAÇÃO ENTRE PESSOAS SURDAS E COMO SEGUNDA LÍNGUA; ESTRUTURA LINGÜÍSTICA E GRAMATICAL DA LIBRAS; ESPECIFICIDADES DA ESCRITA DO ALUNO SURDO; NA PRODUÇÃO DE TEXTO EM LÍNGUA PORTUGUESA, O INTERPRETE E A INTERPRETAÇÃO COMO FATOR DE INCLUSÃO E ACESSO EDUCACIONAL PARA ALUNOS SURDOS OU COM BAIXA AUDIÇÃO.						
SF442- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: SF236						
SF236- HISTORIA DA EDUCACAO NO BRASIL 1						
EMENTA: O PROGRAMA PROCURARÁ FORNECER AO ALUNO DE PEDAGOGIA UM PROGRAMA DAS PROBLEMÁTICAS EMERGENTES, HOJE, NO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, NO BRASIL. O OBJETIVO É PERMITIR AO ALUNO O DESENVOLVIMENTO DE UMA CONCEPÇÃO DA HISTÓRIA - E DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, COMO TERRENO EPISTEMOLÓGICO, INCORPORANDO À SUA REFLEXÃO OS TEMAS EMERGENTES QUE LHE PERMITIRÃO LER NOSSA HISTÓRIA A PARTIR DOS URGENTES PROBLEMAS COLOCADOS PELA NOSSA CONTEMPORANEIDADE						

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	DATA: 3/10/2013
	PRO-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADEMICOS	
	Curso: PEDAGOGIA	
	Perfil: 1322-1	
Relatório Perfil Curricular		

PERÍODO: 7º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
TE703- SEMINÁRIO DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	OBRIG	15	0	15	1.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
SF225- SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: PROCURAR UMA COMPREENSÃO SOCIOLÓGICA PARA ESTABELEÇER AS RELAÇÕES ENTRE A SOCIEDADE BRASILEIRA, A NÍVEL DA SUA ESTRUTURA SOCIAL, E SEU SISTEMA EDUCATIVO, ANALISANDO SUA EVOLUÇÃO HISTÓRICA, FUNDAMENTANDO-SE NA INVESTIGAÇÃO E NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NACIONAL.						
CONJUNTO OPTATIVAS						
TE699 ou TE700						
TE699- PPP6 - ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	OPTAT	30	30	60	3.0	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: TE698						
TE698- EDUCAÇÃO INFANTIL						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: IN365						
IN365- PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA 3						
EMENTA: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE CRIANÇA; REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NAS SALAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHES E PRÉ-ESCOLAS) IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE POSSAM GERAR PROJETOS DE PESQUISA VOLTADOS PARA A ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DE ALTERNATIVAS DE SOLUÇÃO DESSES PROBLEMAS.						
TE700- PPP7 - ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	OPTAT	30	30	60	3.0	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: TE705						
TE705- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: IN365						
IN365- PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA 3						
EMENTA: PRÁTICA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM ÊNFASE NAS EXPERIÊNCIAS CONSTRUÍDAS NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1960. PLANEJAMENTO CURRICULAR E PROCESSOS DIDÁTICOS. PESQUISA DE CAMPO; QUESTIONAMENTO E TEMATIZAÇÃO DESSES PROBLEMAS. ELABORAÇÃO DE PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.						
PERÍODO: 8º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
AP463- CULTURA ORGANIZACIONAL E EDUCAÇÃO	OBRIG	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: AP450 OU AP460						
AP450- RECURSOS HUMANOS EM EDUCAÇÃO						
AP460- ORGANIZAÇÃO E MET. EM EDUCAÇÃO						
EMENTA: ESTUDO CRÍTICO DO COMPORTAMENTO HUMANO DAS ORGANIZAÇÕES, EM ESPECIAL NAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS; A QUESTÃO DA ALTERIDADE E SUAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO COTIDIANO ESCOLAR; PODER E SUBJETIVIDADE.						
AP482- PPP8 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO EDUCACIONAL	OBRIG	30	30	60	3.0	
PRÉ-REQUISITO: Fórmula: AP476 E AP478 E AP480 E SF433						
AP476 - ORGANIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA						
AP478 - PPP2 - GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR						
AP480 - FUNDAMENTOS DA GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR						
SF433- MOVIMENTOS SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: VIVÊNCIA EM PRÁTICAS DE GESTÃO, PLANEJAMENTO E ACOMPANHAMENTO DE PROCESSOS EDUCATIVOS FORMAIS E NÃO-FORMAIS. GESTÃO DEMOCRÁTICA, DIÁLOGO, COLABORAÇÃO, RELAÇÕES DE TRABALHO COLETIVO E INSTITUCIONAL.						
PO489- PROCESSOS INTERATIVOS NO ESPAÇO ESCOLAR	OBRIG	30	30	60	3.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: PO411						
PO411- DINÂMICA DE GRUPO EM EDUCAÇÃO 1						
EMENTA: ESTUDOS DOS PROCESSOS INTERATIVOS A PARTIR DE TEORIAS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA QUE INVESTIGAM ASPECTOS DOS PROCESSOS DE GRUPO E SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS ESCOLARES.						
AP484- SEMINÁRIO GESTÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	OBRIG	15	0	15	1.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	DATA: 3/10/2013
	PRO-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADEMICOS	
	Curso: PEDAGOGIA	
	Perfil: 1322-1	
Relatório Perfil Curricular		

PERÍODO: 8º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
PO488- TRABALHO E EDUCAÇÃO - REALIDADE TENDÊNCIAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO60	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: PO450					
PO450- EDUCACAO E TRABALHO					

PERÍODO: 9º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
AP488- PLANEJAMENTO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: AP455					
AP455- FINANÇAS DA EDUCACAO					

EMENTA:					
ABORDAGEM INTRODUTÓRIA À CONCEITUAÇÃO DO PLANEJAMENTO E DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO COMO MECANISMOS DE INTERVENÇÃO ESTATAL, NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA, E A ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS QUE LHE FORNECEM MATERIALIDADE - PLANOS, PROGRAMAS E PROJETOS - BEM COMO SUAS RELAÇÕES COM O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL, PRIVILEGIANDO O CASO BRASILEIRO					
AP485- POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	OBRIG	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: AP437					
AP437- PLAN EDUC. PLANOS PROG E PROJETOS					

IN706- SEMINÁRIO INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DA PRÁTICA DOCENTE	OBRIG	15	0	15	1.0
---	--------------	-----------	----------	-----------	------------

PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					

IN703- TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 1	OBRIG	30	0	30	2.0
--	--------------	-----------	----------	-----------	------------

PRÉ-REQUISITO: Fórmula: AP477 E TE690 E TE695					
AP477 - METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL					
TE690 - PPP4 - ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL A					
TE695 - PPP5 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL B					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: IN366					
IN366- TRABALHO DE CONCLUSAO DE CURSO 1					

PERÍODO: 10º					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
IN705- SEMINÁRIO ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DA PRÁTICA DOCENTE	OBRIG	15	0	15	1.0

PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					

SF444- TEORIAS DA EDUCAÇÃO	OBRIG	60	0	60	4.0
-----------------------------------	--------------	-----------	----------	-----------	------------

PRÉ-REQUISITO: Fórmula: SF433 E SF435 E SF441					
SF433 - MOVIMENTOS SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS					
SF435 - ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO					
SF441- FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: SF203					
SF203- TEORIAS DA EDUCACAO					

EMENTA:					
ANÁLISE CRÍTICA DAS VÁRIAS TEORIAS DA EDUCAÇÃO ESTUDADAS NAS CADEIRAS DE FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTAS NAS PRÁTICAS DE ENSINO, COM VISTAS À SUA PROBLEMATIZAÇÃO E APROFUNDAMENTO, BUSCANDO LEVAR O ALUNO À CONSTRUÇÃO DO PRÓPRIO POSICIONAMENTO PEDAGÓGICO, O QUAL LHE PERMITA UMA ATUAÇÃO MAIS ADEQUADA À REALIDADE BRASILEIRA E, ESPECIALMENTE, NORDESTINA.					

IN704- TRABALHO CONCLUSÃO DE CURSO II	OBRIG	30	0	30	2.0
--	--------------	-----------	----------	-----------	------------

PRÉ-REQUISITO: Fórmula: IN703					
IN703- TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 1					

CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					

EQUIVALÊNCIA: Fórmula: IN367					
------------------------------	--	--	--	--	--

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	DATA: 3/10/2013
	PRO-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS	
	Curso: PEDAGOGIA	
	Perfil: 1322-1	
Relatório Perfil Curricular		

PERÍODO: 10º						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
IN367- TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 2						
SEM PERIODIZAÇÃO						
COMPONENTE CURRICULAR						
TE767- AFRICANIDADES E AFRODESCENDÊNCIAS: ENSINO E PESQUISA EM AUTOBIOGRAFIAS	ELETIVO	45	0	45	3.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA:	ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DA BIBLIOGRAFIA ESPECIALIZADA NO CAMPO DAS AFRICANIDADES E AFRODESCENDÊNCIAS. PESQUISA DAS PRÁTICAS SOCIAIS E CURRICULARES DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PÚBLICAS E PRIVADAS QUE CONTEMPLAM AS AFRICANIDADES E AFRODESCENDÊNCIAS. INTERVENÇÃO PROPOSITIVA PARA A SUPERAÇÃO DO RACISMO NAS REALIDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS PESQUISADAS. AUTOBIOGRAFIA E IDENTIDADE. AUTOBIOGRAFIA E DIFERENÇA. AUTOBIOGRAFIA E CULTURA.					
INT0054- ALFABETIZAÇÃO - LETRAMENTO E ESCOLARIZAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA:	CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO. RELAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO. CONCEPÇÕES E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO DE ORIENTAÇÃO ASSOCIACIONISTA. CONCEPÇÕES CONSTRUTIVISTAS SOBRE O APRENDIZADO DA ESCRITA. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO. ESTUDO SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA. AVALIAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO.					
PO498- ASPECTOS PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E MOTORA	ELETIVO	30	30	60	3.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA:	A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E/OU MOTORA. A PRÁTICA PEDAGÓGICA É O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E/OU MOTORA. ADAPTAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM SALAS DE AULA REGULARES PARA OS IMPEDIMENTOS COGNITIVOS E MOTORES. TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E DESENHO UNIVERSAL. COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E SUPLEMENTAR. DINÂMICA DO SERVIÇO DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO (SAPE) COM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS.					
PO480- AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	ELETIVO	15	30	45	2.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA:	ESTUDO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL ENQUANTO OBJETO DE REFLEXÃO DO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA.					
PO481- CONTEXTOS DO DESENVOLVIMENTO DA ADOLESCÊNCIA E DA JUVENTUDE	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA:	ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE COMO CATEGORIAS HISTÓRICO-CULTURAIS; ADOLESCENTES E JOVENS NA FAMÍLIA; A ESCOLA COMO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO; O GRUPO DOS IGUAIS E OS DIFERENTES/DESIGUAIS; ADOLESCÊNCIA, JUVENTUDE, VULNERABILIDADE E RISCO SOCIAL. TRANSIÇÃO PARA A VIDA ADULTA NA CONTEMPORANEIDADE					
AP487- COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E TRABALHO DOCENTE	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA:	Fórmula: AP429					
AP429- COORD PEDAG ORIENT EDUCAC1-SUPERV						
EMENTA:	ESTUDO DOS PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E PROCESSOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DE UMA AÇÃO TRANSFORMADORA NA ESCOLA BRASILEIRA, PROBLEMATIZANDO A CONSTRUÇÃO COLETIVA DOS SABERES E A IDENTIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PERMANENTE.					
TE761- CULTURA VISUAL E ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA:	UTILIZAÇÃO DE ELEMENTOS DE CULTURA VISUAL COMO FERRAMENTAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.					
INT0020- DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO COMBINATÓRIO	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA:	SIGNIFICADOS, RELAÇÕES, PROPRIEDADES E REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS PRESENTES NA APRENDIZAGEM DE COMBINATÓRIA NA ESCOLARIZAÇÃO BÁSICA E DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO COMBINATÓRIO # SOB PERSPECTIVA COGNITIVA E DIDÁTICA # NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL (REGULAR E EJA) E ENSINO MÉDIO.					
SF453- DESENVOLVIMENTO PESSOAL E FORMAÇÃO HUMANA	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO:	Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO:	Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA:	Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA:	COMPREENSÃO DA IDEIA DE FORMAÇÃO HUMANA E DE SUAS REPERCUSSÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL. ANÁLISE E SÍNTESE CRÍTICAS DAS IMPLICAÇÕES RECÍPROCAS ENTRE FORMAÇÃO HUMANA, SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO.					

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	DATA: 3/10/2013
	PRO-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADEMICOS	
	Curso: PEDAGOGIA	
	Perfil: 1322-1	
Relatório Perfil Curricular		

SEM PERIODIZAÇÃO						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
<p>COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO DO CARÁTER PESSOAL EM RELAÇÃO AOS ASPECTOS ATITUDINAIS, EMOCIONAIS, RELACIONAIS, REFLEXIVOS E DE AMBIÊNCIA, NO PROCESSO DE INDIVIDUAÇÃO. IMPLICAÇÕES SOBRE OS CONCEITOS DE ÉTICA, FELICIDADE E PERTENCIMENTO AO MUNDO.</p>						
TE796- DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: O PROCESSO HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. CONCEITOS E FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA. EDUCAR PARA A DIVERSIDADE NO RESPEITO INTEGRAL AOS DIREITOS HUMANOS.						
SF445- ECONOMIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: SF415						
SF415- ECONOMIA POLITICA DA EDUCACAO						
EMENTA: ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ESTRUTURA SÓCIO-ECONÔMICA CAPITALISTA. ANÁLISE DIFERENTES VISÕES DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS FORÇAS PRODUTIVAS NO ÂMBITO DA SOCIEDADE BRASILEIRA.						
SF446- EDUCAÇÃO COMPARADA	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: SF410						
SF410- EDUCACAO COMPARADA						
EMENTA: O CARÁTER POLÍTICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NUM MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE DEMOCRATIZAÇÃO DAS MODERNAS SOCIEDADES INDUSTRIAIS.						
SF454- EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO MODERNO E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO. A CRÍTICA AO SUJEITO. O PÓS-ESTRUTURALISMO NA EDUCAÇÃO. A NOÇÃO DE HUMANO NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE E DA ESPIRITUALIDADE.						
SF447- EDUCAÇÃO E CIÊNCIA NO MUNDO ATUAL	ELETIVO	30	0	30	2.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: SF420						
SF420- EDUCAÇÃO E CIENCIA NO MUNDO ATUAL						
EMENTA: ESTUDO INTRODUTÓRIO DE ELEMENTOS DA HISTÓRIA, FILOSOFIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA; CIÊNCIA E TECNOLOGIA, RELAÇÕES COM CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E COM A PRÁTICA EDUCATIVA.						
SF455- EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: O PENSAMENTO DA COMPLEXIDADE E A EDUCAÇÃO. EPISTEMOLOGIA COMPLEXA; PRINCÍPIOS DE ORGANIZAÇÃO DO PENSAMENTO E RELIGIÃO. EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E TRANSDISCIPLINARIDADE. EXPERIÊNCIA, MÉTODO E ENSAIO. O MÉTODO COMO VIAGEM E TRANSFIGURAÇÃO. SABERES PARA A EDUCAÇÃO QUE PRECISAMOS. RAZÃO, PAIXÃO E POLITIZAÇÃO DO PENSAMENTO. ANTROPOÉTICA						
SF456- EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ANALISAR A ESCOLA COMO UM ESPAÇO SOCIOCULTURAL EM QUE AS DIFERENTES PRESENCAS SE ENCONTRAM E A CAPACIDADE DE COMPREENDER E SE POSICIONAR DIANTE DE UM MUNDO EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO POLÍTICA, ECONÔMICA E SOCIOCULTURAL. REFLETIR SOBRE A RELAÇÃO "EU/OUTRO" INDAGANDO AS POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DE TODO TIPO DE DIFERENÇA DENTRO DO ESPAÇO ESCOLAR.						
SF457- EDUCAÇÃO E PLURALISMO RELIGIOSO	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ESTUDO DA PROBLEMATICA DAS RELAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO E O CAMPO RELIGIOSO BRASILEIRO. EDUCAÇÃO E RELIGIÃO NAS TEORIAS SOCIOLOGICAS CLÁSSICAS E CONTEMPORÂNEAS. MODERNIZAÇÃO, SECULARIZAÇÃO E CONFIGURAÇÃO DOS DISCURSOS PEDAGÓGICOS LAICISTAS E RELIGIOSOS NO BRASIL. A PLURALIZAÇÃO/DINAMIZAÇÃO DO CAMPO RELIGIOSO BRASILEIRO E A CRISE DO MODELO DE RELIGIÃO NACIONAL CATÓLICA. A QUESTÃO DO ENSINO RELIGIOSO. AS RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO, DISCURSOS E IDENTIDADES RELIGIOSAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO-ESCOLAR.						
TE763- EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ETNICORACIAIS NO BRASIL	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ABORDAGEM TEÓRICO-HISTÓRICA DA PRODUÇÃO DO RACISMO NO BRASIL; ANÁLISE DAS INFLUÊNCIAS DAS TEORIAS RACIALISTAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS; MITO DA DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL; OS CONCEITOS DE RAÇA, RACISMO, RACISMO INSTITUCIONAL, PRECONCEITOS, DISCRIMINAÇÃO, ETNIA, ESTÍGMA, ESTERÓTIPO, ASSIMILAÇÃO, PROCESSOS DE BRANQUITUDE E BRANQUEAMENTO NA SOCIEDADE BRASILEIRA; OS DISCURSOS CURRICULARES E A HISTÓRIA AFRICANA E AFROBRASILEIRA; RACISMO NO LIVRO DIDÁTICO; A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA COR, ESTÉTICA E OS PROCESSOS DE AFIRMAÇÃO DAS IDENTIDADES ETNICORACIAIS; MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E A IMPLEMENTAÇÃO DE						

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO		
	PRO-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADEMICOS		DATA: 3/10/2013
	Curso: PEDAGOGIA		
	Perfil: 1322-1		
	Relatório Perfil Curricular		

SEM PERIODIZAÇÃO						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA, A LEI 10.639/03, A LEI 11.645/2008, AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS, LITERATURA AFROBRASILEIRA, COTIDIANO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O COMBATE AO RACISMO.						
PO482- EDUCAÇÃO E TRABALHO - ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: PO451						
PO451- EDUC TRABALHO 1-ORIENT VOCAACIONAL						
EMENTA: ESTUDO DA ORIGEM E EVOLUÇÃO DA ORIENTAÇÃO VOCAACIONAL E PROFISSIONAL NAS PERSPECTIVA DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO.						
TE762- EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE E CIDADANIA	ELETIVO	30	0	30	2.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: O PROCESSO HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, CONCEITOS E FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA, EDUCAR PARA A DIVERSIDADE NO RESPEITO INTEGRAL AOS DIREITOS HUMANOS.						
INTD002- EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA ESCOLA E NA BIBLIOTECA	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA E NA BIBLIOTECA, A RODA DE HISTÓRIAS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE LEITORES, ACERVOS, ESPAÇOS DE LEITURA E PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA, A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS.						
SF459- EDUCAÇÃO, COGNIÇÃO E VALORES HUMANOS	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: OS ESTUDOS SOBRE A COGNIÇÃO HUMANA, COGNIÇÃO E VALORES NA EDUCAÇÃO, O PENSAMENTO DO EDUCADOR JAPONÊS T. MAKIGUTI, COGNIÇÃO COMO PROCESSO BIOCULTURAL, A ANTRPOLOGIA COMO FUNDAMENTO DA CRIAÇÃO DE VALORES HUMANOS, VERDADE E VALOR NO PENSAMENTO OCIDENTAL, EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO DE PRIMEIRA MÃO, A ESCOLA E O CONHECIMENTO DE SEGUNDA MÃO, A RELAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE DE VIDA, O SISTEMA DE CRIAÇÃO DE VALORES HUMANOS BEM, BENEFÍCIO E BELEZA.						
SF458- EDUCAÇÃO, NARRATIVA E AUDIOVISUAL	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: OBJETIVA REFLETIR, A PARTIR DE NARRATIVAS NAS FRONTEIRAS DE GÊNEROS DO CAMPO DO AUDIOVISUAL, COMO O DOCUMENTÁRIO E A TELENOVELA, SOBRE A APRENDIZAGEM NARRATIVA EM CONTRAPOSIÇÃO AO MODO PARADIGMÁTICO DE APRENDER HEGEMÔNICO NAS ESCOLAS, PRESSUOÉ O EXPERIMENTO DE PRÁTICAS NARRATIVAS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO; APROPRIAÇÃO NÃO FETICIZANTE DA TECNOLOGIA; ARTICULAÇÃO ENTRE ESTÉTICA E POLÍTICA.						
SF460- EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E SOCIEDADE	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ANÁLISE DO CONCEITO DE TECNOLOGIA, AS RELAÇÕES CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE, A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA NO CAMPO EDUCACIONAL, CARACTERIZAÇÃO DA CIBERCULTURA E DA SOCIEDADE EM REDE, NOVOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO; COMUNIDADES VIRTUAIS, EDUCAÇÃO ONLINE E APRENDIZAGEM COLABORATIVA.						
TE765- ENSINO DE ESTATÍSTICA NOS ANOS INICIAIS	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: REFLEXÕES TEÓRICAS E DIDÁTICAS DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE CONCEITOS ESTATÍSTICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL (REGULAR E EJA).						
SF461- EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ANÁLISE A CONSTITUIÇÃO DA PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO EM CONFRONTO COM AS PERSPECTIVAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA APLICADA DA EDUCAÇÃO, IDENTIFICA ALGUNS DOS PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS DO CAMPO PEDAGÓGICO, APRESENTA, AINDA, OS PRINCIPAIS TEÓRICOS QUE ANALISAM O PROBLEMA DA CIENTIFICIDADE DA EDUCAÇÃO.						
AP488- ESTATÍSTICA EDUCACIONAL	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: AP433						
AP433- ESTATÍSTICA APLICADA A EDUCACAO						
EMENTA: CONCEITUAÇÃO, OBTENÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE INDICADORES ESTATÍSTICOS RELACIONADOS AO CONTEXTO EDUCACIONAL A PARTIR DA COMPREENSÃO DO OBJETIVO DE ESTUDO DA ESTATÍSTICA, DOS SEUS FUNDAMENTOS E DOS PROCESSOS POR ELA UTILIZADOS PARA PRODUÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS ESTATÍSTICOS.						
TE701- EXPRESSÃO E MOVIMENTO NA ESCOLA	ELETIVO	30	30	60	3.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	DATA: 3/10/2013
	PRO-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADEMICOS	
	Curso: PEDAGOGIA	
	Perfil: 1322-1	
Relatório Perfil Curricular		

SEM PERIODIZAÇÃO					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: REFLETIR AS QUESTÕES RELATIVAS À CULTURA CORPORAL E DO MOVIMENTO HUMANO NA ESCOLA. ESTUDAR OS JOGOS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA APRENDIZADO DE CONTEÚDOS CURRICULARES E DISCUTIR A CORPORAIDADE NA EDUCAÇÃO EM CONEXÃO COM VALORES ESTÉTICOS E MORAIS.					
SF462- FAMÍLIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA SÓCIO-FILOSÓFICA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: OS PRINCÍPIOS DE FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL DA FAMÍLIA, AS TEORIAS DE GÊNERO E O ENTRECRUZAMENTO NA EDUCAÇÃO: CONCEITOS DE FAMÍLIAS, CONSANGUINIDADE E ALIANÇA, SOLIDARIEDADE E HIERARQUIA, PROGRAMAS E COMPREENSÕES DA FAMÍLIA EM EDUCAÇÃO, AS POLÍTICAS E OS PENSAMENTOS FILOSÓFICOS NOS QUAIS ESTÃO PRESENTES ABORDAGENS TEÓRICO-FILOSÓFICAS SOBRE FAMÍLIA E GÊNERO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS DIVERSOS E SUAS FRONTEIRAS E DESDOBRAMENTOS.					
SF471- FILOSOFIA DIALÓGICA E EDUCAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTUDA A ORIGEM, OS CONCEITOS PRINCIPAIS E A RELEVÂNCIA DA FILOSOFIA DIALÓGICA DE MARTIN BUBER PARA O PENSAMENTO PEDAGÓGICO. UTILIZA-SE A METODOLOGIA DA HERMENÊUTICA PARA PROPORCIONAR UMA COMPREENSÃO ADEQUADA DA TEMÁTICA E DA FENOMENOLÓGICA PARA AVERIGUAR A IMPORTÂNCIA DELA PARA A VIDA PROFISSIONAL DOS ALUNOS.					
SF463- FORMAÇÃO HUMANA E CULTURA BRASILEIRA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ANÁLISE E SÍNTESE CRÍTICAS DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA E DAS PRINCIPAIS SIGNIFICAÇÕES DEFINIDORAS DA BRASILEIRIDADE. COTEJAMENTO DE TAIS ASPECTOS, NO PROCESSO HISTÓRICO E NA CONTEMPORANEIDADE, COM OS PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO HUMANA, ANÁLISE DO POTENCIAL FORMATIVO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA CULTURA BRASILEIRA.					
SF448- FUNDAMENTOS SÓCIO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO POPULAR	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: SF310					
SF310- EDUCACAO POPULAR					
EMENTA: ANÁLISE DOS PROBLEMAS TEÓRICO-PRÁTICOS DE UMA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO QUE BUSCA SER EXPRESSÃO PEDAGÓGICA DE UM PROJETO HISTÓRICO DA CLASSE POPULAR, NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SUA HEGEMONIA.					
AP489- GESTÃO EDUCACIONAL EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES	ELETIVO	30	0	30	2.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTUDA AS PRÁTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL QUE SE ESTABELECEM NAS INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES, PROMOVIDAS PELO PODER PÚBLICO E PELA SOCIEDADE CIVIL, EXAMINANDO CONCEITOS, CATEGORIAS E FERRAMENTAS METODOLÓGICAS BÁSICAS PARA A FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO DO PEDAGOGO.					
SF464- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: PERÍODO COLONIAL E EDUCAÇÃO RELIGIOSA EM PE. IMPACTO DA REFORMA POMBALINA. EDUCAÇÃO EM PE NO IMPÉRIO. A MODERNIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA REPÚBLICA VELHA. ESCOLAS CONFESSIONAIS CATÓLICAS E PROTESTANTES. O ENSINO SUPERIOR EM PE. A EDUCAÇÃO NO PERÍODO POPULISTA. O IMPACTO DA DITADURA MILITAR NA EDUCAÇÃO. REDEMOCRATIZAÇÃO E ABERTURA POLÍTICA.					
SF465- HISTÓRIA E EDUCAÇÃO POPULAR	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA POPULAR E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS, MOVIMENTOS RELIGIOSOS E EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS LIBERAIS, PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA, E A EXPANSÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO NO SEC XIX. A EDUCAÇÃO POPULAR NO SEC XX. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS.					
PO483- INFÂNCIAS E CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO	ELETIVO	30	30	60	3.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTUDOS SOBRE A INFÂNCIA COMO CATEGORIA HISTÓRICO-CULTURAL E AS DIFERENTES REPRESENTAÇÕES SOBRE A CRIANÇA. REFLEXÕES ACERCA DAS TRAJETÓRIAS DE DESENVOLVIMENTO NO BRASIL ATUAL E ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS DA INFÂNCIA.					
TE738- INTRODUÇÃO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: A HISTÓRIA DA EAD, NO BRASIL E SUA LEGISLAÇÃO. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA EAD, A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NOS NOVOS AMBIENTES DE ENSINO E APRENDIZAGEM, AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM (AVAS), O MATERIAL DIDÁTICO NA EAD, O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO EM EAD, A WEB 2.0, AS REDES SOCIAIS E OS CONTEÚDOS PARTICIPATIVOS.					

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	DATA: 3/10/2013
	PRO-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADEMICOS Curso: PEDAGOGIA Perfil: 1322-1	
Relatório Perfil Curricular		

SEM PERIODIZAÇÃO						
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS	
PO484- INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ESTUDO DO CAMPO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, CONSIDERANDO SUAS ORIGENS, TEORIAS QUE DÃO SUPORTE, PESQUISA E INTER-RELAÇÃO COM OUTRAS ÁREAS QUE APOIAM A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.						
SF488- JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ANALISAR A CATEGORIA JUVENTUDE À LUZ DE ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS. DISCUTIR AS IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO PARA A CONFECCÃO DE POLÍTICAS VOLTADAS PARA JUVENTUDE. DISCUTIR AS QUESTÕES REFERENTES À JUVENTUDE E O MERCADO LABORAL. AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A JUVENTUDE.						
TET06- METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS; O SISTEMA ALFABÉTICO: HISTÓRIA DA ESCRITA E PRINCÍPIOS DE FUNCIONAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO.						
PO485- O ENSINO DO BRAILLE E TECNOLOGIAS ASSOCIADAS	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ENSINO DO CÓDIGO BRAILLE, SUA HISTÓRIA E INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS CEGAS; LEITURA, ESCRITA E FUNÇÃO SOCIAL DESSE SISTEMA DE ESCRITA EM RELEVO; ADAPTAÇÃO DE MATERIAIS EM RELEVO, EM ÁUDIO E OUTRAS MÍDIAS PARA O ENSINO DE PESSOAS CEGAS OU COM BAIXA VISÃO; TRANSCRIÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS EM CÓDIGO BRAILLE; CONFECCÃO DE MAPAS E DESENHOS TANGÍVEIS, APLICADOS A LEITURA HÁPTICA. TECNOLOGIAS ASSISTIVAS, CONCEITO, DIREITO E INSTRUMENTO DE INCLUSÃO.						
INT0056- PEDAGOGIA PAULO FREIRE	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ABORDA, NUMA PERSPECTIVA SÓCIO HISTÓRICA, OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA QUE CONTRIBUÍRAM PARA A FORMULAÇÃO DA PEDAGOGIA FREIREANA, O ALCANCE DE SUAS IDEIAS NO BRASIL E NO MUNDO, BEM COMO A ATUALIDADE DO SEU PENSAMENTO. DISCUTE OS FUNCIONAMENTOS DA PEDAGOGIA PAULO FREIRE, SUA INFLUÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS ESCOLARES E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.						
SF449- PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	ELETIVO	30	0	30	2.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: A DISCIPLINA PRETENDE RESGATAR PARA REFLEXÃO DOS ESTUDIOSOS A VIDA E OBRA DO PENSADOR PERNAMBUCANO. O PRINCÍPIO METODOLÓGICO DO DIÁLOGO CONSTITUI UM DOS TRAÇOS ESSENCIAIS DA DISCIPLINA LEVANDO JUNTOS EDUCANDOS E EDUCADORES A RESSIGNIFICAR AS CATEGORIAS FUNDANTES DA PEDAGOGIA, AJUDANDO-OS POR LEITURAS, SEMINÁRIOS E DEBATES A CONFRONTAR E REINVENTAR AS SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.						
SF467- PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: A DISCIPLINA ABORDA UM PANORAMA DAS PRINCIPAIS TENDÊNCIAS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO, DESTACANDO-SE AS ARTICULAÇÕES ENTRE OS PROBLEMAS POLÍTICOS, SOCIAIS E CULTURAIS NO DESENVOLVIMENTO DE TAIS TENDÊNCIAS.						
AP490- POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO BRASIL	ELETIVO	30	0	30	2.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: ABORDA A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COMO POLÍTICA PÚBLICA, IDENTIFICANDO ESTE OBJETO DE PESQUISA E CONTRAPONDO-O ÀS NOÇÕES DE EDUCAÇÃO POPULAR COMO ESTRATÉGIA ALTERNATIVA PARA PENSAR A DEMOCRATIZAÇÃO DA POLÍTICA E DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE, MEDIANTE UM PROCESSO DE "AMPLIAÇÃO DA ESCUTA DO ESTADO" ÀS DEMANDAS SOCIAIS.						
PO486- PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA	ELETIVO	60	0	60	4.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EMENTA: REFLEXÃO/PREPARAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ASPECTOS SUBJETIVOS, COMPORTAMENTAIS, EMOCIONAIS E COMUNICACIONAIS QUE INTERFEREM NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS						
PO491- REALIDADE EDUCACIONAL E OS IMPACTOS NAS INTERAÇÕES EDUCACIONAIS	ELETIVO	30	30	60	3.0	
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.						
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.						
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.						
EQUIVALÊNCIA: Fórmula: PO490						
PO490- REALIDADE PSICOSSOCIAL E OS IMPACTOS NAS INTERAÇÕES						
EMENTA: ESTUDO DAS PRÁTICAS, REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS CONSTRUÍDOS E MOBILIZADOS NAS RELAÇÕES INTERGRUPAIS E DE SUAS REPERCUSSÕES NAS INTERAÇÕES INTRAGRUPAIS E INTERPESSOAIS NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS.						

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	DATA: 3/10/2013
	PRO-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS	
	Curso: PEDAGOGIA	
	Perfil: 1322-1	
Relatório Perfil Curricular		

SEM PERIODIZAÇÃO					
COMPONENTE CURRICULAR	TIPO	CH TEÓRICA	CH PRÁTICA	CH TOTAL	CRÉDITOS
TE764- RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTUDO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO NUMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E DO PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DO ALUNO, ENFATIZANDO OS PROCESSOS COGNITIVOS NA AQUISIÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS A PARTIR DE ANÁLISES TEÓRICAS E PRÁTICAS DE RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS INICIAIS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.					
PO487- SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: PERSPECTIVAS DE ESTUDO DA SEXUALIDADE HUMANA: ASPECTOS BIOLÓGICOS, PSICOLÓGICOS E SÓCIO-CULTURAIS, DISCURSOS SOBRE SEXUALIDADE NA FAMÍLIA, NA MÍDIA E NA ESCOLA. O TRABALHO DE INFORMAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA E A POSTURA DO EDUCADOR.					
TE702- TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DA EDUCAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: A CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA. AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA. SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, SÓCIO-CULTURAIS, POLÍTICAS E ÉTICAS. OS NOVOS PAPEIS DOS DOCENTES E DOS DISCENTES FRENTE AS TICS. EDUCAÇÃO E DISTÂNCIA ENQUANTO MODALIDADE DE ENSINO.					
SF468- TEORIA E ANÁLISE DO DISCURSO EM EDUCAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ESTUDO DOS CONCEITOS BÁSICOS DAS TEORIAS (PÓS-ESTRUTURALISTAS DO DISCURSO E DAS PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS DE ANÁLISE DO DISCURSO EM EDUCAÇÃO. DISCURSO, LINGUAGEM, TEXTO E SUBJETIVIDADE NAS TEORIAS DE PÉCHEUX, FOUCAULT, BARTHES, FAIRCLOUGH E LACLAU. EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIAS PÓS-POSITIVISTAS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. PROCEDIMENTOS DE FORMAÇÃO E ANÁLISE DE UM CORPUS DE DISCURSO EM EDUCAÇÃO. PRINCÍPIOS PARA A ANÁLISE DE DOCUMENTOS, ENTREVISTAS, AUDIOVISUAIS, HIPERTEXTOS E DADOS ETNOGRÁFICOS.					
SF469- TEORIAS DA DESCOLARIZAÇÃO	ELETIVO	60	0	60	4.0
PRÉ-REQUISITO: Não há Pré-Requisito para esse Componente Curricular.					
CO-REQUISITO: Não há Co-Requisito para esse Componente Curricular.					
REQUISITO DE CARGA HORÁRIA: Não há Requisito de Carga Horária para esse Componente Curricular.					
EMENTA: ANÁLISE A CRÍTICA AS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS, ESPECIALMENTE A ESCOLA. CONCENTRA-SE NA GERAÇÃO DE AUTORES QUE APRESENTARAM UMA CRÍTICA RADICAL DA EDUCAÇÃO E DE DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR, ENTRE ELES IVAN ILLICH, PAUL GOODMAN, JOHN HOLT E EVERETT REIMER.					
OBSERVAÇÃO PERFIL: CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 3.210 HORAS. A CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO SERÁ DISTRIBUÍDA DA SEGUINTE FORMA: O ALUNO CURSARÁ 2.730 HORAS EM COMPONENTES OBRIGATORIOS E 360 HORAS EM COMPONENTES ELETIVOS, NO PRÓPRIO CURSO; EM OUTROS CURSOS DE GRADUAÇÃO NO ÂMBITO DA UFPE OU EM OUTRAS INSTITUIÇÕES RECONHECIDAS, COM A APROVAÇÃO DO COLEGIADO DO CURSO. 120 HORAS DEVERÃO SER CURSADAS EM ATIVIDADES COMPLEMENTARES DE EXTENSÃO, MONITORIA, INICIAÇÃO CIENTÍFICA, DENTRE OUTRAS ELENCADAS NA RESOLUÇÃO Nº 01/2010, NOS PRAZOS E TERMOS DA MESMA.					