



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/LÍNGUA PORTUGUESA

JANAÍNA DA SILVA CÂNDIDO

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROGRAMA NOVO MAIS
EDUCAÇÃO: Relatos de uma experiência...**

GUARABIRA-PB,

2018

JANAÍNA DA SILVA CÂNDIDO

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROGRAMA NOVO MAIS
EDUCAÇÃO: Relatos de uma experiência...**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Letras da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa.

Linha de Pesquisa: Fundamentos da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Taíses Araújo da Silva Alves

GUARABIRA-PB,

2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C217e Cândido, Janaína da Silva.

Ensino de língua portuguesa no programa novo mais educação [manuscrito] : relatos de uma experiência... / Janaína da Silva Candido. - 2018.

44 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Portugueses) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação : Profa. Dra. Taises Araújo da Silva Alves, Departamento de Educação - CH."

1. Programa Novo Mais Educação. 2. Língua portuguesa - Ensino. 3. Educação integral. I. Título

21. ed. CDD 410

JANAÍNA DA SILVA CÂNDIDO

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROGRAMA NOVO MAIS
EDUCAÇÃO: Relatos de uma experiência...**

APROVADO EM: 30/11/2018

BANCA EXAMINADORA

Táises Araújo da Silva Alves

Professora Dra. Táises Araújo da Silva Alves
Dra. em Ciências da Educação
Professora do Departamento de Pedagogia – CH/UEPB

Márcia Gomes dos Santos Silva

Professora Ms. Márcia Gomes dos Santos Silva
Ms. em Ciências da Educação
Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil – PMM

Mônica de Fátima Guedes de Oliveira

Prof. Ms. Mônica de Fátima Guedes de Oliveira
Ms. em Educação/UEPB
Professor do Departamento de Pedagogia - CH/UEPB

AGRADECIMENTOS

Ao Deus que me move, que me inspira e que me faz tentar, que me dá forças para superar os desafios na vida;

Aos meus familiares, em especial a minha Mãe, ao meu Pai, ao meu esposo Adriano Pedro e às meus filhos Yasmim Vitória, Ester Vitória e João Pedro que estão sempre me encorajando e acreditando comigo na realização dos meus sonhos;

Aos meus alunos da educação básica, em especial no Programa Novo Mais Educação e aos meus ex-professores e colegas de trabalho por compartilharmos experiências e aprendermos juntos;

À Professora Dra. Taíses Araújo da Silva Alves que tive a honra de tê-la como orientadora neste caminho investigativo, a quem devo minha inspiração pela docência;

Aos meus colegas e Professores do Curso de Licenciatura em Letras na Universidade Estadual da Paraíba que me demonstraram caminhos teórico-metodológicos no campo da linguística e da literatura, propiciando a ampliação de referenciais, termos e ideias;

A todos e a todas que com suas dificuldades lutam cotidianamente pela felicidade, pela formação integral de crianças e adolescentes que sonham com um mundo melhor.

*“Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.*

*O português são dois; o outro, mistério.”.
(Carlos Drummond de Andrade)*

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como o ensino de leitura e escrita é apresentado na oficina de língua portuguesa, desenvolvida no macrocampo de acompanhamento pedagógico, através do Programa Mais Educação. Para consecução deste objetivo, propomos refletir sobre concepções de educação integral e de educação em tempo integral por meio de uma revisão bibliográfica. Em seguida, discutir a proposta do Programa Novo Mais Educação, propiciando uma análise sobre o ensino de leitura e escrita nas oficinas de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa com base no que prever os documentos orientadores. Por último, intentamos descrever as oficinas desenvolvidas numa escola dos anos finais do ensino fundamental, através de um relato de experiência. A proposta está embasada numa perspectiva que compreende o ensino de língua portuguesa como uma atividade de interação, na qual mobilizamos recursos para ampliar a competência comunicativa dos estudantes e contribuir com suas práticas sociais de linguagem. Estamos interessados numa discussão que tenta repensar o ensino de língua portuguesa, fortemente marcado pelo ensino da gramática normativa através de exercícios simples de nomenclatura gramatical e frases soltas. Para tanto, referenciamos nosso estudo numa análise dos documentos curriculares brasileiros, mais pontualmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para compreendermos os gêneros discursivos como centro da aula de português, organizando-a nos eixos de leitura, escrita e análise da língua, estabelecendo uma conexão com o que propõe o documento orientador do Programa Novo Mais Educação. Estabelecemos um diálogo teórico-metodológico POSSENTI (2012), ANTUNES (2003), GERALDY (2012), dentre outros autores. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, realizamos uma releitura dos referenciais teóricos e, em um segundo momento, dialogamos com as propostas curriculares para o ensino de gramática na escola. Argumentamos que o ensino de língua portuguesa no Programa Novo Mais Educação precisa ser reorientado pelas práticas de linguagem contemporâneas e os gêneros do discurso, partindo de situações reais do uso da língua pelos estudantes.

Palavras-chave: Educação Integral. Programa Novo Mais Educação. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This work aims to analyze Portuguese language teaching through the Pedagogical Accompaniment workshops in the Programa Novo Mais Educação. The proposal is based on a perspective that includes the teaching of Portuguese as an interaction activity, in which we mobilize resources to increase students' communicative competence and contribute to their social practices of language. We are interested in a discussion that tries to rethink the teaching of Portuguese language, strongly marked by the teaching of normative grammar through simple exercises of grammatical nomenclature and loose sentences. In order to do so, we refer our study to an analysis of Brazilian curricular documents, more specifically in the National Curricular Common Base (BNCC) to understand the discursive genres as the center of the Portuguese class, organizing it in the axes of reading, writing and language analysis, establishing a connection with what proposes the guiding document of the Programa Mais Educação. We established a theoretical-methodological dialogue POSSENTI (2012), ANTUNES (2003), GERALDY (2012), among other authors. For the development of this research, we re-read the theoretical references and, in a second moment, we dialogued with the curricular proposals for the teaching of grammar in the school. We argue that Portuguese language teaching in the New Education Program needs to be reoriented by contemporary language practices and discourse genres, based on real situations of students' use of language.

Key-words: Integral Education; Teaching Portuguese Language; School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: REFLEXÕES INICIAIS	11
3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	15
3.1 Educação Integral: novos espaços e possibilidades de aprendizado	15
3.2 Breve histórico da Educação Integral.....	18
3.3 Escola, currículo e educação integral	22
4 O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO	30
4.1 Ensino de Língua Portuguesa no PNME.....	33
5 METODOLOGIA	36
6 RELATANDO EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PNME.....	38
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	43

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa na escola apresenta inúmeros desafios nos cenários contemporâneos. Novos contextos de comunicação e interação social estão sendo delineados a partir dos avanços tecnológicos, sociais, econômicos e culturais. Nessa perspectiva, há necessidade de estabelecermos uma reelaboração metodológico-conceitual que problematize o aluno em suas situações atuais e reais de comunicação.

A escola, portanto, tem redirecionado funções e sua relação com a linguagem, levando em consideração as transformações em sociedade. Novas concepções e abordagens didáticas são incorporadas nas práticas educativas, como por exemplo, o entendimento de que a educação no século XXI deve partir do princípio do desenvolvimento de competências que possibilitem a formação do sujeito em suas diferentes dimensões.

Essa educação tem sido denominada de "Educação Integral" que se pauta no desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social. Nesse cenário, os governos têm elaborado políticas públicas que se assentem na compreensão da formação do cidadão em sua integralidade. No Brasil, uma política com forte destaque na área da educação integral é o Programa Mais Educação, no qual oficinas em diferentes macrocampos são realizadas rompendo tempos e espaços pré-estabelecidos pela organização pedagógica da escola nos moldes tradicionais.

Diante deste cenário, como o ensino de leitura e escrita é desenvolvido na escola, considerando o princípio da educação integral e da escola em tempo integral? Quais experiências com a leitura e com a escrita de textos são proporcionadas? Quais espaços e em quais tempos, as aprendizagens são desenvolvidas? E, sobretudo, quais os desafios mais pontuais para a vivência de práticas de linguagem na escola e para o desenvolvimento da competência leitora e escritora nos adolescentes que se tornam cada vez mais sujeitos de interações colaborativas?

Este trabalho objetiva analisar como o ensino de leitura e escrita é apresentado na oficina de língua portuguesa, desenvolvida no macrocampo de acompanhamento pedagógico, através do Programa Mais Educação. Para tanto, partimos de uma reflexão sobre concepções de educação integral e de educação em tempo integral por meio de uma revisão bibliográfica. Em seguida, discutimos a proposta do Programa Mais Educação, propiciando uma análise sobre o ensino de leitura e escrita nas oficinas de

acompanhamento pedagógico em língua portuguesa com base no que prever documentos orientadores. Por último, desenvolvemos uma descrição das oficinas desenvolvidas numa escola dos anos finais do ensino fundamental, através de um relato de experiência.

Assumimos uma concepção de língua como um sistema complexo, mas que se torna vivo, significativo e contextualizado. A linguagem, a nosso ver, é uma forma de interação. Isso implica defender uma postura sociocognitivista à luz do interacionismo humano. Primeiramente, queremos afirmar que o conhecimento linguístico "não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas" (POSSENTI, 2012, p. 36). Essa perspectiva epistemológica está ancorada na teorização de alguns autores que elencamos para dialogar conosco neste trabalho. Dentre eles, Geraldty (2012), Antunes (2003), Schneuwly e Dolz (2004), dentre outros.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA: REFLEXÕES INICIAIS

O ensino de língua portuguesa apresenta muitos desafios que devem ser destacados durante o processo de formação dos professores que vão atuar nesse contexto. É importante ressaltar que boa parte dessas dificuldades estão concentradas no campo da didática, ou seja, permitir as teorias linguísticas sejam incorporadas às práticas em sala de aula. Nesse entendimento, assim como nos demonstra Kleiman e Sepulveda (2014,p. 11), deve-se perceber e entender o que se chama de transposição didática, considerada como “o processo pelo qual passa o conhecimento que se produz no campo científico até chegar ao campo de atuação na escolas”.

Portanto, em muitas situações didática a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas acaba predominando. O ensino de língua portuguesa ao perpassar essas práticas reduz uma compreensão de linguagem mais relevante. Um concepção que entenda a linguagem como algo que só pode funcionar para que as pessoas possam interagir socialmente precisa ser defendida e vivenciada em nossas aulas.

É notório que o ensino de língua portuguesa em sendo repensado pelos professores e pesquisadores já há um bom tempo. No bojo das políticas públicas, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais se constituíram em um avanço de suma importância. As concepções apontadas nesse documento puderam fazer com os professores de língua portuguesa refletissem suas práticas, redesenhando nos paradigmas e vivenciando outras experiências com a língua e a linguagem.

A dimensão discursiva e interacional da língua adentrou os cursos de formação de professores e os contextos didáticos na aula de português. Graças ao avanço no campo da linguística e as pesquisas mais recentes que foram definido um novo entendimento para os professores da educação básica. A dimensão estrutural é repensada e com isso o ensino de língua portuguesa passa a ter como centro não mais o estudo de uma gramática normativa muitas vezes alheias à língua que os estudantes falam, escuta, escrevem e leem. De acordo com Antunes (2003, p. 22), “além disso, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa deem se articular em dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos”.

Aos professores não falta respaldo legal nos documentos oficiais sobre essa perspectiva discursiva no ensino da língua. Algumas polêmicas marcam definitivamente esse cenário à medida que se discute ensinar ou não ensinar gramática na escola? O que ensinar na aula de português? Ler e escrever? Como? É partindo dessas questões que queremos problematizar quatro campos que, a nosso ver, demarcam o ensino de português a partir da perspectiva mais coerente com os usos e reflexões linguísticas. São eles: o da oralidade, o da escrita, o da leitura e o da gramática.

O trabalho com a oralidade tem sido pouco desenvolvido com os estudantes porque parece que à escola cabe apenas o papel de ensinar a escrever. Isso compreende que o código linguístico escrito é socialmente mais relevante e prestigioso. Como se os alunos já falassem “errado” não se admitiria que escrevessem também. Por isso se concentra tanto na escola a tentativa constante de se ensinar a “norma padrão” da língua para que os estudantes “escrevam bem”. Mas a escrita se aperfeiçoa a partir de muita leitura e do desenvolvimento de outras estratégias não somente o domínio de uma gramática.

Sendo assim, vemos uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar. Há, visivelmente uma equivocada visão da fala, propiciando uma “generalizada falta de oportunidades de se explicar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública” (ANTUNES, 2003, p. 25). O trabalho com a oralidade aparece muito mais em atividades que giram em torno dos gêneros da oralidade informal, tais como “conversas” e “trocas de ideias”. Existem, no entanto, uma gama de gêneros textuais orais que podem ser objeto de trabalho na aula de língua portuguesa.

Como nos aponta Geraldi (2001, p. 44) há a necessidade que as classes populares aprendam a usar a variedade linguística socialmente privilegiada, pois “a linguagem é um instrumento fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais”. Esse entendimento se destaca por entender que nas relações de poder instituídas pelas estruturas sociais, a linguagem pode garantir acesso e sucesso entre os membros da sociedade e disso a escola precisa se ocupar.

Ao defendermos que a oralidade não pode ficar esquecida, estamos certos de que é fundamental repensar a oralidade e suas relações com a escrita. Isso se assenta na perspectiva de “língua como prática discursiva, inserida numa determinada prática social, envolvendo dois ou mais interlocutores, em torno de um sentido e de uma intenção particular” (ANTUNES, 2003, p. 99).

O trabalho com a escrita na aula de português é um outro campo importante de se destacar em nossa análise, uma vez que se ver ainda, com muita frequência, propostas de atividade concentradas na ideia de que a escrita é uma atividade mecânica. Para nós, é imprescindível que o professor de português assuma a relevância dos gêneros textuais escritos em sua variedade. É antes, também compreender o que são os gêneros textuais para que se avance no sentido de fazer com que a aula se concentre nos textos que circulam na vida real dos estudantes e em sociedade.

Nas palavras de Marchuschi (2010, p. 19) poderíamos entender que

Já se tornou trivial a ideia de que gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, fruto de trabalho coletivo os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e imperativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, Surgem emparelhados a necessidades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação as sociedades anteriores à comunicação escrita.

O trabalho com essa variedade em sala de aula também remodela o entendimento do processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz. Essa prática de uma escrita mecânica e periférica, partindo inicialmente das habilidades motoras e que entende que não saber escrever é cometer erros ortográficos, torna a escrita um ato artificial e inexpressivo. Causando improvisação, “isso demarca uma prática de escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional” (ANTUNES, 2003, p. 27).

A escrita implica uma relação cooperativa e a atividade de escrita na escola deve se caracterizar como uma atividade interativa de expressão. Na aula de português é importante que o professor permita aos alunos condições de produção e recepção que são específicas e diferentes daquelas atribuídas à fala. Para Antunes (2003, p. 54), “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de condições”.

Um outro ponto que merece ser refletido é o trabalho com a leitura na escola e, mais precisamente no ensino de língua portuguesa. À princípio, muitos professores trabalham a leitura como uma atividade centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita. Tornando-se uma atividade sem interesse, sem função. Entretanto, ler é uma operação necessária em sociedade, pois estamos o tempo todo cercados por textos orais e escritos em diferentes semioses. Essa é a marca da nossa sociedade grafocêntrica, fortemente transformada por novas práticas de linguagem contemporâneas.

A prática de leitura na aula de língua portuguesa deve priorizar a multiplicidade de gêneros textuais e pode ser pensada como o momento crucial do trabalho com os eixos norteadores desse ensino. Da mesma maneira que a oralidade e a escrita, a leitura deve partir de uma perspectiva metodológica pensada num viés interacional, propiciando uma atividade de construção de sentidos e não mera codificação ou respostas a questões mecânicas.

Um aspecto a ser problematizado é o ensino de gramática na escola, pois sempre nos interrogamos: “Para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português? (TRAAGLIA, 2009, p. 17). Como já mencionamos devemos ter como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua. Queremos inferir que existem situações de comunicação diversas e que o falante (escritor/ouvinte, leitor) precisam se adequar. Ao se estudar português na escola, os estudantes precisam compreender o funcionamento das regras da língua. Para tanto uma competência gramatical precisa ser atingida.

No trabalho com a gramática é comum a gente perceber a descontextualização e fragmentação da língua. Existe uma preocupação com a nomenclatura e a classificação das unidades, esquecendo de se focar a vivacidade da língua. Essa gramática predominantemente prescritiva não se importa com os usos reais que os nossos alunos fazem da língua.

Portanto, sugere-se que as atividades metalinguísticas se transformem muito mais em atividades epilinguísticas. Entendidas como

aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação (TRAVAGLIA, 2009, p. 34).

Esse princípio metodológico compreende a linguagem como forma de atuação social e, portanto, o trabalho com a gramática é a partir do estudo do texto. Para Antunes (2003, p. 92), “a gramática existe em função da compreensão e da produção de textos orais e escritos”. Por isso, é importante redirecionar nosso questionamento inicial sobre ensinar ou não ensinar gramática e formular uma questão maior que é que regras ensinar e em que perspectiva ensinar.

Assim, em nossas reflexões sobre o ensino de língua portuguesa na escola,

Apostamos, portanto, na necessidade de abandonar a posição de que pouco se sabe a respeito da língua usada pelo aluno. Dito de outro modo, ensinar Língua Portuguesa na contemporaneidade demanda que deixemos de almejar um tipo de aluno ideal, moldável aos propósitos da assimilação de uma língua que não lhe é familiar. Demanda também investimento na direção de uma pesquisa cujo produto final é a construção de um modo de trabalhar que, a nosso ver, ainda está por ser inventado em nosso país (RIOLFI et al., 2008, p. 214).

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A palavra integral, em uma de suas definições, significa total, inteiro, global. Sabemos que as pessoas não são dotadas apenas de mentes, elas integram um conjunto formado por corpo, mente e espírito e esse conjunto vai muito mais além, pois nele estão contidos os dons, as habilidades, os gostos, as preferências, as emoções, e por aí vai bem mais além. Quando falamos em educação integral pensamos em um sentido mais amplo e mais profundo porque tem que se pensar no ser humano como um todo e que precisa se desenvolver de forma completa, em sua totalidade. O que é diferente de educação em tempo integral. A Fundação Itaú Social, (2011), coloca que Conceitos como o de educação integral carregam conteúdos históricos e programáticos que, dependendo do contexto em que aparecem e dos grupos que os utilizam descrevem expectativas diversas quanto a suas intenções e resultados.

3.1 Educação Integral: novos espaços e possibilidades de aprendizado

Compreende-se que educação em tempo integral significa passar mais tempo no ambiente escolar ou seja, se as crianças frequentavam a escola em apenas um turno, agora elas teriam que estar no ambiente escolar em dois turnos. Para Gadotti, (2009), “as propostas atuais de tempo integral estão muito mais preocupadas em estender o direito de

passar “mais tempo na escola” às camadas mais pobres da população”. O que não implica basicamente que estariam recebendo educação integral. Traçar objetivos, é imprescindível para que se tenha êxito nas ações. É o que destaca Gadotti (2009, p. 41)

Nesse sentido, a educação em tempo integral não significa, necessariamente, desenvolvimento integral. É preciso saber de que educação integral estamos falando. Daí a necessidade de deixar claros os princípios e objetivos que definem o tipo de educação que desejamos. A falta de um projeto bem definido pode levar ao fracasso boas intenções de seus promotores.

A educação é integral quando atende a todas as dimensões do desenvolvimento da pessoa humana, ela acontece não apenas em um curto espaço de tempo e se sim ao longo de toda a vida. Assim, a educação integral não é apenas uma modalidade nova na área educacional, ela é bem mais significativa e acontece por todo sempre.

Nessa perspectiva, o ambiente escolar deixa de ser o único local de aprendizado e educação para o ser humano. Outros espaços, outras metodologias, dinâmicas e outras pessoas também são objetos que favorecem o aprendizado. Aprende-se na rua, na igreja, na feira, no supermercado, na praça, na roda de amigos, nas brincadeiras, nas conversas, com os adultos, com as crianças, com os idosos, enfim, o próprio meio, a comunidade, a cidade, onde se vive é um território rico em aprendizado, ou seja, cada segmento em que entra em contato com a pessoa humana é também um colaborador no processo educativo. Nesse sentido, os educadores também devem estar aptos a aproveitar cada canto d cidade e transformá-lo em um ambiente educativo como coloca Gadotti (2009, p. 11):

Vivemos numa “sociedade aprendente” que exige do educador permanente atualização. E se falamos em educação integral como aquela que exige também um “educador integral”, isso significa que todos os profissionais ou trabalhadores em educação precisam, igualmente, aprender a lidar com os múltiplos espaços de aprendizagem.

Criar climas prazerosos para que o aprendizado aconteça, produz resultados satisfatórios. A rigurosidade, a barreira entre educador e aluno devem ser superados e transformados em uma rica e profunda oportunidade de aprendizado, pois “aprender é algo que exige esforço, mas fica mais fácil se estivermos envolvidos num clima de satisfação, de amizade, de respeito ao próximo, de alegria na convivência.” Gadotti (2009, p. 12)

A escola é tida como um espaço de aprendizado, onde se desenvolve várias práticas educativas. Nela, as crianças aprendem a ler, escrever, pensar, calcular e se socializa com outras pessoas que não fazem parte de seu grupo familiar. Porém, não é o único espaço de aprendizado, pois as pessoas vivem em constante aprendizado, e todo e qualquer espaço em que esteja favorece a aquisição de algum tipo de conhecimento ou experiência como frisa bem Gadotti (2009. p. 22).

Como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando. Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre.

A Educação Integral em seu sentido mais profundo é aquela que pensa no ser humano em sua totalidade e lhe forma para que se torne independente. Uma educação capaz de ver a pessoa por completa, que leve em conta suas múltiplas dimensões, que seja capaz de orientar na busca do conhecimento, objetivando a melhoria da qualidade de ensino, construindo em nossas escolas espaços de participação, que favoreçam aquisição de conhecimentos visando a conquista da cidadania, respeitando a diversidade e garantindo os direitos humanos. Sabemos que a classe alta da sociedade já possui um currículo complementar para seus filhos, mesmo que este não esteja incluso na escola regular, pois as crianças podem fazer fora da escola aulas de música, dança, lutas, línguas, terem reforços escolares, conforme suas famílias estejam dispostas a pagarem. Para as classes mais baixas, a preocupação das famílias é ter onde colocarem seus filhos o dia inteiro para que possam trabalhar. “As propostas atuais de tempo integral estão muito mais preocupadas em estender o direito de passar “mais tempo na escola” às camadas mais pobres da população.” (GADOTTI 2009, p. 32)

No século XIX e início do século XX, as ruas das cidades eram inteiras das crianças, não existiam tantos automóveis como hoje e as brincadeiras fluíam entre os pequenos. As possibilidades de aprendizado das regras de convivência eram adquiridas de forma muito natural, além do mais os menores aprendiam muitas coisas com os maiores. Hoje em dia a liberdade de estarem nas ruas assusta as crianças e não deixam seus pais seguros, como coloca Gadotti (2009, p.49)

A cidade assusta as crianças, cada vez mais confinadas em suas casas. As crianças têm o direito de sair de casa; têm o direito de reinventar seu espaço na cidade como seu território. Elas precisam sair de casa. Por isso, a cidade precisa mudar. A cidade de hoje foi construída só para os trabalhadores adultos. Não é para crianças e idosos. O maior poder das nossas cidades é o poder dos automóveis. Eles são os valores maiores da cidade. As máquinas venceram a cidade, tornaram as cidades seguras mais para elas do que para as pessoas.

O local mais seguro que se encontra é a própria casa que em muitos casos são pequenas e não oferecem nenhum conforto às famílias. No entanto, não se pode fazer das pessoas prisioneiras de suas próprias residências. Todos tem direito a liberdade, o direito de ir e vir e a própria sociedade deve contribuir para que ocorra a mudança da cidade. Nessa perspectiva, vê-se na educação a possibilidade de iniciar essa mudança. Ao incorporar a educação integral, escola vai buscar na cidade os inúmeros espaços que possam colaborar na execução de seu currículo a fim de oferecer aos seus alunos uma educação de qualidade. Esse encontro entre escola e cidade fez com que se refletisse e se discutisse que a cidade é realmente um espaço de aprendizado, ou seja o conceito de cidade educadora. Gadotti (2009, p.50) esclarece que:

Paulo Roberto Padilha (2007) sustenta que a educação se dá “em todos os cantos”. Foi com base nessa tese que criou o conceito de “Município que Educa”. Os conceitos de “Cidade Educadora”, “Município Educador Sustentável” e “Município que Educa” retomam o que o poeta grego Simônides já sustentava seis séculos antes de Cristo: “Polis andra didaskei”. (É a cidade que educa o homem).

Sendo a cidade um espaço educativo, a escola deve sair de dentro de seus muros e ir explorar seu potencial, tudo que possa oferecer de bom, toda contribuição possível em torno da educação daqueles que estão inseridos nela. Através da oportunidade de se ter educação em tempo integral, essa possibilidade se torna acessível, visto que é extremamente importante que se aproveite o contra turno para aulas e momentos de aprendizado muito mais lúdico e dinâmico e que esse começo possa também se estender ao ensino regular, quebrando a barreira do gelo e fragmentação do currículo.

3.2 Breve histórico da Educação Integral

No âmbito internacional os princípios da educação integral surgiram a partir do movimento operário depois da revolução francesa no século XIX “a partir de quando os

trabalhadores passaram a lutar por um sistema educacional que propiciasse melhores oportunidades e condições para seus filhos” (FERREIRA, 2007, p.18). Ainda segundo Ferreira, Paul Robin, um pedagogo Francês, coube a responsabilidade de pensar em um sistema educação integral, e que “em 1868 na cidade de Bruxelas, a educação integral foi tema de uma moção escrita pelo próprio Robin e aprovada por Marx, no I Congresso Internacional dos trabalhadores, que passou a ser a proposta oficial do Marxismo” (FERREIRA, 2007, p. 19).

A Fundação Itaú Social faz um breve histórico do desenvolvimento histórico da ideia de educação integral:

Desde os primórdios, a noção de educação integral vem impregnada da aspiração de formar homens capazes de compreender e de intervir no mundo em que vivem, promovendo o bem comum e a convivência solidária. Os princípios políticos e filosóficos do conceito de educação integral se inscrevem no espírito humanista do século XIX e início do século XX, de crença no progresso, na regeneração humana e no racionalismo científico, e concebem o homem como um “ser total”, preconizando uma educação que integre suas múltiplas dimensões (intelectual, afetiva, física e moral). As primeiras experiências foram concebidas por Paul Robin, na França, e, na Espanha, por Francesc Ferrer – o criador da Escola Moderna em 1901 –, e utilizavam nas atividades cotidianas jogos e múltiplas atividades artísticas como música, dança, escultura, pintura e literatura. No mesmo período, intelectuais da Escola Nova como John Dewey (1859- 1952) enfatizaram a ideia de que educação é vida e não preparação para a vida. As experiências educacionais da Escola Nova desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral. As próprias denominações assumidas por estas escolas já indicam muitos de seus objetivos. Entre elas, podemos citar as “escolas de vida completa” inglesas; os “lares de educação no campo” e as “comunidades escolares livres” na Alemanha; a “escola universitária” nos EUA; as “casas das crianças” orientadas por Montessori, na Itália; a “casa dos pequenos”, criada por Claparède e Bovet em Genebra; a “escola para a vida”, criada por Decroly em Bruxelas, Freinet, na França e muitas outras mais. Considerando suas particularidades, cada uma dessas experiências dava grande importância à integração entre a educação intelectual e a atividade criadora para a formação global da criança. Em suas mais variadas expressões enfatizaram a vida social-comunitária da escola e a autonomia de alunos e professores como princípios formadores de consciência e atitude diante da vida (ITAÚ SOCIAL, 2011. P 19).

No Brasil, “a concepção de educação integral chegou com os imigrantes europeus no final do século XIX. Esses imigrantes que vieram para trabalhar nas fazendas de café trouxeram ideias da Pedagogia Libertária” (FERREIRA, 2007,p.21). Para nós pode parecer um tema novo, mas como podemos observar, a ideia de educação integral e de

escola em tempo integral já vem sendo pensada há algumas décadas. Não é tão recente como se imagina, segundo Gadotti, (2009, p. 22-23), Anísio Teixeira iniciou uma experiência no estado da Bahia de uma escola em tempo integral na década de 50. As ideias de Teixeira começaram a surgir nos anos 20 e 30 após ter viajado aos Estados Unidos. Essa experiência que nos parecia utópica e que hoje é uma novidade em nossas escolas, já é uma experiência madura nos grandes centros:

Hoje, quando se menciona o tema da “escola de tempo integral”, ele é associado, imediatamente, à experiência da “Escola Parque”, de Anísio Teixeira (1900-1971)¹ e aos Centros Integrados de Educação Pública, os Cieps, de Darcy Ribeiro (1922-1997).

Os Cieps surgiram na década de 80 e foram inspirados no projeto de Teixeira como coloca a Fundação Itaú Social, 2011, p. 20:

Seguindo influências da Escola Nova, o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 propunha o uso de recursos com que contavam os inventos científicos de sua época enquanto meios para o desenvolvimento de uma educação integral. Partindo dessas convicções, Anísio Teixeira implantou em Salvador as Escolas Parque, na década de 1950. Ele foi o grande inspirador de instituições de ensino almejando educação integral como os colégios vocacionais e de aplicação em São Paulo e os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs no Rio de Janeiro, por exemplo.

A escola pensada por Anísio Teixeira, tinha como principal objetivo atender as necessidades básicas das crianças, dos adolescentes e dos jovens pobres e carentes, que viviam em situações de vulnerabilidade. A intensão era além da instrução, oferecer o contato com outras áreas de conhecimento e de desenvolvimento e também garantir saúde e alimentação as crianças pobres, como esclarece o Texto de Referência para o Debate Nacional (2009, p. 15).

Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, pensando na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, propunha uma educação em que a escola “desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia (MEC, 2009, p. 15).

A Escola-Parque tinha capacidade de receber quatro mil alunos aproximadamente. Para cada 20 alunos, havia um profissional habilitado (Cavalcanti, 2012, p.21).

De acordo com Nunes (2009, p.125, apud Cavalcanti, 2012, p. 21), na Escola-Parque, “os alunos eram agrupados pela idade e pelas preferências, em turmas de 20 a 30 no máximo, pelos diversos setores, todos em funcionamento, para realizar inúmeras atividades”.

Quadro I - **Organização das Escola-Parque**

SETORES	ATIVIDADES
Setor de Trabalho	Artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores).
Setor de Educação Física e Recreação	Jogos, recreação e ginástica.
Setor Socializante	Grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja.
Setor Artístico	Música instrumental, canto, dança e teatro.
Setor de Extensão Cultural e Biblioteca	Leitura, estudo e pesquisas.

FONTE: Cavalcanti, 2012, p. 21

Ainda segundo Nunes (2009, pag. 126, *apud* Cavalcanti, 2012, p. 22), a Escola-Parque abrigava, ainda, a direção e a administração escolar geral, bem como os setores de Currículo, Supervisão e Orientação Educativa, e a assistência médico-odontológica e alimentar aos alunos.

Com a construção de Brasília, o Presidente Juscelino Kubitschek, cria em Brasília um modelo educacional inspirado na experiência de Salvador como está destacado no texto de referência para o debate sobre a educação integral, (BRASIL, 2009, p.16):

Em Brasília, as primeiras quatro superquadras, onde hoje está situado o centro histórico da cidade, receberam, cada uma, uma “Escola-Classe” e Jardins de Infância. Na superquadra 308 Sul foi construída a “Escola-Parque” destinada a receber os alunos das “Escolas-Classe”, no turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais. Todas as escolas citadas foram projetadas por Niemeyer e tinham a capacidade de atender os cerca de 30.000 habitantes, residentes nas quatro superquadras iniciais.

Inicialmente, pensou-se na educação em tempo integral por uma visão mais socialista e assistencialista, tendo em vista a precariedade da qualidade de vida das famílias carentes. Era reconhecida como “Programa Especial de Educação”, não porque se destinava a pessoas portadoras de necessidades especiais e sim por atender as necessidades daqueles que não tinham boas condições de vida, como foi também no Rio de Janeiro com a criação dos CIEPS, esclarece Gadotti (2009, p. 30)

Alguns projetos de escola de tempo integral surgiram, como é o caso dos CIEPS para compensar deficiências do meio familiar, da própria sociedade. Os CIEPS foram criados, tanto no Estado quanto no Município do Rio de Janeiro, nas décadas de 1980 e de 1990, como um “Programa Especial de Educação.

Percebemos então que no Brasil a educação integral surge com o objetivo de oferecer uma educação mais completa as crianças e adolescentes que não encontram em seu meio familiar e na sociedade condições favorável ao seu desenvolvimento.

3.3 Escola, currículo e educação integral

Das várias interpretações da visão que se tem de escola e de sua função, uma nos chama atenção pela colocação forte e até negativa. Nela a escola é apontada como provocadora de ruptura do convívio. É a visão de Mool (2000, p. 56). a autora coloca que:

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isto quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente com eles. Apesar de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres, das prostitutas) que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização.

Essa visão aos poucos vem sendo substituída por uma mais aberta, no entanto, em muitos lugares ainda prevalece o mal estar de se ter que ir a escola por obrigação por que não se consegue se sentir como parte integrante e sim como um mero visitante que tem que ter cuidado no falar, no agir e no pensar.

Com o aumento da carga horária diária para os alunos, certas barreiras começam a ser vencidas, o prazer das brincadeiras, de sair das quatro paredes da sala, de poder sentar

no chão sem ser reclamado ou chamado à atenção leva ao aluno a se sentir cada vez mais parte integrante do ambiente educacional.

Não basta aumentar o tempo diário de permanência do estudante na escola. A escola precisa estar adequada para receber os alunos em tempo integral. Portanto se faz necessário reorganizar o tempo e os espaços do ambiente escolar, mobilizar a comunidade, na perspectiva de ser integral, integrada e integradora, deve buscar locais que possa servir de extensão para o funcionamento do projeto, reavaliar o Projeto Político Pedagógico, adequando-o à nova realidade. Não implica em transformar a escola em um lugar sem horários ou regras, mas adequá-los e voltá-los em para atender às necessidades da nova realidade escolar, respeitando sempre os direitos humanos e à diversidade. Gadotti (2009. p. 32-33) coloca:

A escola pública precisa ser **integral, integrada e integradora**. Integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. além de, universidades, centros de estudos, Ongs e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade. Estudantes universitários que se queixam do formalismo dos seus estágios, podem contribuir e aprender muito para melhorar o desempenho das crianças em matemática, português e ciências, artes e no estabelecimento de relações humanas pacíficas e não violentas, interagindo nesses diferentes espaços de formação e concluindo seus estágios satisfatoriamente, aprendendo muito nesse processo.

Trazer para o ambiente escolar um mundo inteiro de informação necessita de um planejamento bem articulado junto ao projeto político pedagógico da escola para que o currículo seja visto como um só. A existência por si só de um turno complementar não significa educação integral. “Torna-se fundamental a integração do currículo costumeiramente fragmentado entre regular e expandido. A denominação e a prática do turno e contra turno ainda espelham essa fragmentação”.(Itaú Social, 2011,p. 25) A criança e o adolescente precisa se sentir acolhido por toda comunidade escolar nos dois turnos em que passa na escola para que não goste apenas de um dos turnos ou que seja visto em um dos turnos como alguém que atrapalha. Essa integração entre turno e contra turno e de fundamental importância como esclarece a Fundação Itaú Social, 2011, p 15-16:

o desafio de aproximar os tempos, os turnos, a metodologia de trabalho (que no tempo ampliado demonstra-se mais “prazerosa” para os

estudantes) e de fazer interagir o que parecem ser “dois currículos”, no dizer de professores e professoras. O que está explicitamente posto não só para as secretarias de Educação, mas também para as organizações sociais, pelo forte apelo que as atividades por elas desenvolvidas têm entre os meninos e as meninas, é a necessidade da construção coletiva do debate acerca das relações entre o “núcleo comum”, formado pelas disciplinas ditas obrigatórias, e a “parte diversificada” do currículo escolar. Esta última vem entrando na escola como “extra”, “complementar” e está atraindo os estudantes, podendo vir a colaborar para o reencantamento do projeto educativo como um todo.

A educação integral visa à valorização dos saberes formais e não formais, a construção de ações democráticas e de socialização entre pessoas, essenciais para as relações humanas, visa também a valorização dos saberes que a criança adquiriu em contato com o meio e com o ambiente escolar, e o respeito à diversidade na perspectiva de formar cidadãos para o mundo. Dessa forma, o currículo deve ser elaborado de forma integrada com todas as áreas do conhecimento tendo como principal fundamento a vivência do aluno e os saberes que ele já traz consigo como coloca Gadotti (2009, p. 98):

O conceito de integralidade também deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar. Numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos.

Diante dessa ideia a ampliação do currículo e a escola integral deve oferecer uma educação integral e em tempo integral na perspectiva de promover a criança no sentido de se tornarem cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Deve haver um cuidado em relação as atividades e ações na educação integral par que não se torne uma educação costurada e fragmentada como coloca a Fundação Itaú Social (2011,p. 26):

A educação integral re-editada para este nosso tempo considera a cidade como território educador, propondo a exploração de novos itinerários na ação educativa; coloca em diálogo os muitos saberes produzidos socialmente, mediados pelas questões contemporâneas. Produz aproximação e integração entre os diversos campos do conhecimento (artístico, linguístico, científico, ético, físico) articulados às vivências na escola, na família e na comunidade. Mas é importante perceber que a variedade e diversidade de campos de conhecimento não significa um “pot-pourri” de atividades e exige bem mais do que costuras entre esses campos. Assim, a educação integral impõe mediações e compartilhamento entre diversos atores, instituições e territórios de

vida, buscando a circulação de saberes e vivências nos espaços educativos.

Mais que um depósito de criança, a escola de qualidade é aquela que ofereça uma educação capaz de transformar a vida dos que passam por ela. A educação deve ser para todos uma educação diferente da que vemos ainda hoje onde os que tem mais são privilegiados e os de família pobres são escanteados, como afirma Ribeiro (2009, p.184) *apud* Fundação Itaú Social (2011, p 12):

Efetivamente temos uma escola pública essencialmente desonesta porque se ajusta, de fato, à minoria dos seus alunos. Aqueles, oriundos das classes médias, que têm casa onde estudar e, nesta casa, quem estude com eles. Exatamente os que, a rigor, nem precisariam da escola para ingressar no mundo letrado. Em consequência, repele e hostiliza o aluno-massa, que dá por imaturo ou incapaz.

As escolas brasileiras estão agora se abrindo para acolher essa proposta nova. “A implementação extensiva da educação integral por municípios, escolas e organizações permite observar uma quebra de paradigmas vigentes no desenvolvimento da educação pública no país”. Fundação Itaú Social (2011, p. 32)

Nos dias atuais, com todo avanço da modernidade, homens e mulheres trabalham pra que possam complementar a renda familiar, ficando seus filhos em muitos casos tendo que crescer sozinhos se virando do jeito que podem, confinados dentro de pequenas moradias, nessa perspectiva, do ponto de vista humano e social a oferta de uma escola em tempo integral é essencial para as famílias cujos pais trabalham fora o dia inteiro e não tem com deixar os filhos. Gadotti (2009, p. 35) destaca que:

Estendemos o tempo integral, como prevê a LDB, como um **direito de cidadania**. É um direito dos pais que trabalham. As mães que trabalham têm o direito de deixar seus filhos pequenos em creches e escolas de educação infantil enquanto elas trabalham. É também um direito das crianças terem acesso a um conjunto de bens e serviços que a sociedade moderna pode lhes oferecer. Todos nós sabemos que a **exiguidade do tempo** que a criança passa na escola é uma das causas do seu baixo rendimento escolar.

Pensar em uma escola que ofereça educação em tempo integral, não significa que ela irá ocupar seus alunos o dia inteiro apenas com aulas do ensino regular, como a educação integral deve trabalhar o ser humano por inteiro, ela deve oferecer atividades

diversificada, buscando sempre o lúdico com uma forma de aprendizado pois a criança também aprende brincando, é o que frisa Gadotti (2009, p. 38)

A escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras.

A comunidade e a sociedade só têm a ganhar quando se fala em educação integral, principalmente quando ela é integrada e integradora porque ela favorece o desenvolvimento local quando valoriza os potenciais do lugar. A valorização da cultura, dos saberes das vivências, das experiências, garante a autoestima das pessoas. O lugar se valoriza a medida que as pessoas o veem como especial, como singular e se sentem bem em fazer parte dele. Nessa perspectiva Gadotti (2009, p. 39) diz que:

A educação integral em tempo integral pode contribuir também com o **desenvolvimento local** já que ela busca descobrir e reconhecer todas as potencialidades das comunidades, integrando atividades sociais, culturais, econômicas, políticas e educativas.

O cuidado que se deve ter, em relação a proposta de educação integral, é que ela pode tomar rumos bem distantes de seus ideais. Preencher o tempo dos alunos com tarefas pode até parecer bom mas, nem sempre está garantido o desenvolvimento integral. A comunidade e a família precisam estar atentas e participar mais ativamente da vida escolar dos seus filhos a fim de que sejam realmente seja colocados em prática os princípios da educação integral. Gadotti (2009, p. 63-64) coloca que:

Mas há que se ter cuidado quando se fala de educação integral para não se confundir esse rico conceito com iniciativas que visam mais a ocupar o tempo das crianças com atividades chamadas “culturais”, mas que pouco contribuem com o projeto educacional das escolas. Nesse caso, as críticas são procedentes. Essas críticas são feitas a certas experiências, chamadas de “educação integral” ou de “educação comunitária”, e que se limitam a cansar crianças e jovens que ficam perambulando pelas ruas e becos do bairro, frequentando bares e cafés, grafitando muros, colocando cerâmicas nas paredes e realizando outras atividades pontuais e assistemáticas, sem qualquer vínculo com o projeto político-pedagógico da escola e a política educacional da cidade. Essa concepção reducionista da atividade pedagógica contradiz a concepção de educação integral que estamos defendendo aqui.

Nas últimas décadas, muito se tem falado em educação integral e educação em tempo integral. O Plano Nacional de Educação na Meta 6, prevê “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.” (Revista Presença Pedagógica, p. 53). Porém, no que diz respeito ao avanço da ideia, as propostas vêm sendo amadurecidas dentro das políticas públicas educacionais.

As políticas públicas surgem no meio da sociedade civil, a partir da própria realidade. A movimentação social em torno das dificuldades enfrentadas pela coletividade faz com que o Estado crie políticas que possam sanar aos anseios da sociedade. Nessa perspectiva a ideia de educação integral no Brasil surge com intuito de diminuir as desigualdades sociais e a criminalidade infanto-juvenil.

As condições para o avanço da educação integral vêm se forjando desde a Constituição Federal (1988), que fortaleceu a percepção da educação como um direito social fundamental e estabeleceu uma ampla rede de proteção à criança e ao adolescente, regulamentada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. A seguir, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB indicou o aumento progressivo da jornada escolar para 7 horas diárias como horizonte da política pública educacional; e o Plano Nacional da Educação – PNE apontou a ampliação da jornada escolar como um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. Além dos marcos legais, destacam-se avanços educacionais como a quase universalização do acesso ao ensino fundamental para praticamente toda a população de 7 a 14 anos (98%); a ampliação do tempo de escolaridade do ensino fundamental de 8 para 9 anos; o aumento nos recursos para o atendimento ao ensino básico, distribuídos por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação – Fundeb, que abarca da educação infantil ao ensino médio, e mais recentemente, a ampliação da obrigatoriedade da educação para a faixa etária de 4 a 17 anos. (Itaú Social, 2011 p. 8-9)

Um das características marcantes do século XX foi a industrialização e a abertura e a ampliação da oferta de empregos no mundo moderno. Com isso, as propostas educacionais voltaram-se de forma uniforme para essa nova realidade buscando formar o homem para o mundo do trabalho, e apesar das propostas pedagógicas terem em vista a educação integral, elas foram suprimidas da maioria da população ficando sendo privilégios de poucos. É o que destaca a Fundação Itaú Social (2011, p.18)

As muitas propostas educacionais postas em prática para as novas gerações, desde o século XIX, estão impregnadas do significado pleno da educação, isto é, uma formação e desenvolvimento integral do ser humano. Contudo, à medida que a educação se tornou política de Estado voltada para o atendimento em massa, as práticas, o currículo, os equipamentos e o tempo necessários para o desenvolvimento dessa formação integral se constituíram em desafio e suas finalidades restringiram-se ao propósito de ofertar a “todos” conhecimentos básicos voltados à socialização para o mundo do trabalho em constante expansão (marca do século XX). Com isso, esvaziou-se a noção de formação integral, tomada então como um privilégio destinado a poucos.

Tendo como prioridade a formação cidadã de crianças, adolescentes e jovens sujeitos a vulnerabilidade social, ou seja, os mais carentes da sociedade, a educação integral visa a promoção da equidade e inclusão social por meio da educação. Os propósitos da educação integral são fundamentados nas seguintes balizas:

Garantir a crianças e jovens, em situação de maior vulnerabilidade social, o direito de aprender, que não se restringe ao acesso à escola; Promover equidade e inclusão social por meio de experiências educativas; Tirar crianças da situação de abandono e protegê-las, oferecendo educação de melhor qualidade; Influenciar positivamente nos resultados do IDEB (enfrentar a evasão e a repetência escolar; melhorar a aprendizagem); Elevar a qualidade da educação pública ofertada; Agir no desenvolvimento integral dos estudantes, ampliando o seu repertório de referências e conhecimentos por meio de experiências artísticas, culturais, esportivas, científicas – oportunidades que muitos não acessam por seus próprios meios (Itaú social, 2011. p. 34).

Nessa perspectiva, a educação integral pensa a criança e o jovem num todo, sobretudo aqueles que estão em situação de risco na sociedade. Promover oportunidades para que se desenvolvam integralmente é uma das alternativas primordiais para o crescimento e desenvolvimento social, pois o cidadão consciente é capaz de melhorar as relações dentro da sociedade.

Investir em educação não causa prejuízos aos cofres públicos, ao contrário, um país que investe em educação garante uma melhor qualidade de vida aos seus cidadãos, a diminuição da criminalidade pode ser vista a medida que há um aumento de nível educacional e o prejuízo maior é quando se investe pouco em educação, vejamos o que coloca Gadotti (2009, p. 57)

O Brasil está investindo hoje em presídios o que deixou de investir, no passado, na escola pública. Para reverter essa situação precisamos de outra educação. Não basta investir na educação e no trabalho. É preciso investir na cidadania, na democracia como modo de vida social, na formação para e pela cidadania, para o exercício da cidadania desde a infância.

É de fundamental importância uma educação voltada para a cidadania, uma educação que prepare para a vida, para o pleno e consciente conhecimento dos **direitos e deveres dentro da sociedade.**

4 O PROGRAMA NOVO MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto 7083 de 27/01/2010, propôs operacionalizar as diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Plano apresentou em seu artigo 2º as diretrizes voltadas à ampliação do tempo de aprendizagem dos alunos e à qualificação dos processos de ensino, possibilitando que os estudantes participem de projetos socioculturais e ações educativas por meio da ampliação da jornada escolar.

Na proposta do Programa Mais Educação está o ideal de educação integral que vem dos tempos dos pioneiros da Escola Nova, a partir das experiências bem-sucedidas com o aprendizado. O objetivo do PME é, portanto, fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, realizando atividades socioeducativas, articuladas ao Projeto Político Pedagógico da Escola. Para tanto, apresenta-se uma série de macrocampos nos quais as atividades estão organizadas: Acompanhamento Pedagógico; Cultura e Artes; Cultura Digital; Direitos Humanos em Educação; Educação Ambiental; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Comunicação e uso de mídias; Educação Econômica; Promoção da Saúde; Esporte e Lazer. A pretensão é possibilitar "vida e significado ao currículo, tornando a escola mais atraente e adequada às demandas das crianças, adolescentes e jovens" (BRASIL, 2013, p. 7).

No ano de 2016, o programa passa por uma reformulação diante das mudanças no cenário político brasileiro. Essa concepção de uma educação que se funda na intersetorialidade, na governança dos espaços urbanos e rurais de aprendizagem, na ideia de cidade educadora é corrompido pela nova estrutura do programa. O Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído pela Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, "objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar" (BRASIL, 2018, p. 6).

O foco da nova roupagem do programa está concentrado no acompanhamento pedagógico e no desenvolvimento de atividades no campo das artes, cultura, esporte e lazer, com vistas ao melhoramento do desempenho educacional dos estudantes. Essa perspectiva, no entanto, assume algumas limitações, pois reduz a política desenhado nos moldes da sua produção inicial. Tenta articular o que precebe a Meta 6 do Plano

Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) sem levar em consideração a ampliação da oferta e das oportunidades de vivências e aprendizagens.

O que o Programa Mais Educação propôs foi muito mais uma Educação Integral do que uma Escola em Tempo Integral. Contudo, o desenvolvimento desse currículo crítico, capaz de possibilitar aos alunos enfrentarem problemas inerentes à formação de uma nova ordem social, também enfrenta desafios de ordem administrativa, tais como a infraestrutura das escolas que muitas vezes não contam com bibliotecas, por exemplo, para o desenvolvimento de atividades de leitura nas oficinas de língua portuguesa.

Os facilitadores no Programa Novo Mais Educação ganham um destaque, pois as ações se assentam muito mais na melhoria de resultados educacionais do que no desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens. Se "a instituição escolar é desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, para, com eles, promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social" (BRASIL, 2013, p. 26), é importante reconhecer que o Novo Mais Educação aperfeiçoa em alguns aspectos essa proposta, mas reduz a amplitude na qual se foi proposta e elaborada por pesquisadores e educadores populares.

Cabe destacar, também, que o Programa Mais Educação dispôs de recursos de transferência direta às escolas através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) em sua ação de infraestrutura. Com esse recurso de custeio e capital, as escolas puderam aperfeiçoar seus espaços e adquirir materiais e equipamentos para a realização das atividades complementares. Ainda que o recurso não tenha sido suficiente, ele passou por algumas transformações no bojo da nova política que alicerça o Novo Mais Educação. Ou seja, as escolas participantes do programa também passaram a receber menos recursos financeiros, além de que os facilitadores do programa passaram a ser ressarcidos com uma bolsa que não atende mais as suas expectativas e nem dá condições para o exercício voluntário frente às ações de complementação da jornada escolar.

O Novo Mais Educação deixa à cargo dos Estados, Municípios e Escolas a implementação do programa, assim como nos aponta o Documento Orientador (2016, p. 03):

a integração do Programa à política educacional da rede de ensino e as atividades do projeto político pedagógico da escola; o atendimento prioritário tanto dos alunos e das escolas de regiões mais vulneráveis quanto dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, bem como as escolas com piores indicadores educacionais; a pactuação de metas entre o MEC, os entes federados e as escolas participantes; o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do programa e a cooperação entre união, Estados, Distrito Federal e municípios.

Como se percebe, a proposta não aniquila os fundamentos que alicerçam o Programa Mais Educação, entretanto se nota, claramente, a busca por atingir resultados qualitativos de aprendizagem, mobilizando redes, sistemas e escolas para o desenvolvimento de um projeto que se afirma de educação integral, mas que se esquece de levar em consideração os reais aspectos da formação humana em sua integralidade. Como nos aponta Cavaliere (2007, p. 1022) é preciso construir "uma concepção de educação integral, que envolva múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas". Para nós, não se trata de apenas a ampliação do tempo escolar ou das atividades já consideradas de escolarização.

Uma outra mudança é que o Programa Novo Mais Educação apresente a aplicação de avaliações diagnósticas o que se coloca como uma alteração proposta pelas pesquisas desenvolvidas por redes políticas de agentes privados e financeiros. Essas pesquisas apontam uma escola em tempo integral para a melhoria dos índices educacionais. No caso brasileiro o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dentre outros que se situam no âmbito dos estados e dos municípios. Essas reformulações são resultantes do cenário neoliberal, neotecnicista e neocoservador que as políticas sociais enfrentam em nosso país. No tocante às políticas educacionais estamos muito mais interessados em performatividade neoliberal do que na formação cidadã, uma vez que o Estado tem se assentado muito mais em aspectos econômicos do que sociais.

De acordo com Alburquerque e Leite (2016, p. 13),

o que estamos assistindo é o reducionismo de um Programa que sequer atingiu o ápice de sua proposta inicial, ou seja, tornar-se uma Política de Estado, e define-se no tempo. Diante dos rumos traçados, provavelmente a proposta de educação integral nas escolas públicas brasileiras continuará apenas nos objetivos dos principais documentos que a pretendem.

Tanto o Programa Mais Educação quanto o Programa Novo Mais Educação necessitam de um compromisso coletivo que articule Governos, sociedade, comunidades, escolas, enfim, os mais diferentes atores. São ações que precisam se tornar prioridade na agenda pública, pois exige a capacidade de coordenação do Estado, capacidade de comando e de direção e, claro, capacidade de implementação.

4.1 Ensino de Língua Portuguesa no PNME

O ensino de língua portuguesa de acordo com as pesquisas mais recentes e os documentos oriundos das políticas curriculares deve tomar como eixo norteado os gêneros textuais e as práticas de linguagem. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), por exemplo, aponta que os eixos de organização do processo de ensino-aprendizagem em língua portuguesa devem ser: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Nesses eixos estão elencados gêneros discursivos variados de circulação na esfera social e em campos de atuação.

Para Sírio Possenti (2012, p. 33) é importante "que haja uma concepção clara do que seja uma criança e do que seja uma língua". Para o autor, somente observando o que as crianças fazem diariamente ao nosso redor é que podemos desenvolver isso. Ao invés de ficarmos o tempo todo objetivando que nossas crianças e adolescentes conheçam o "português padrão" através de exercícios descontextualizados da prática social e da linguagem, através de frases soltas ou da decoreba em torno da nomenclatura gramatical, precisamos construir caminhos que demonstre o português como uma língua que a gente já usa e que à escola cabe ensinar uma norma padrão e uma norma culta urbana sem desconsiderar outras variedades existentes como resultantes da dinamicidade da língua.

O professor de língua portuguesa se caracteriza como um sujeito que favorece o afloramento dessas situações de comunicação e expressão, partindo do trabalho com os gêneros textuais, principalmente estudando a linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra, representada pelos autores Schneuwly e Dolz (2004, p. 74), compreendendo que

os gêneros podem ser considerados, seguindo Bakhtin, instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis, tomadas pelos enunciados em situações habituais [...] que permitem estabilizar os elementos formais e sociais das práticas de linguagem [...].

Perguntamos, então, em nossas vivências como professores de português, como desenvolver um trabalho com os gêneros textuais em que seja garantida a relação com as práticas de linguagem? É partindo desse questionamento que se faz necessário identificar os diferentes gêneros que circulam em sociedade, possibilitando os letramentos e, agora, muito significativamente os multiletramentos, considerando as novas formas de

cooperação e comunicação a partir do uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC's).

Partido do texto como centro da aula de português muito mais compreendida, de acordo com Antunes (2003) como um "encontro de interação" que as unidades básicas devem ser pensadas: a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística. Para Geraldi (2001) essas práticas são sempre proporcionadas por atividades planejadas pelo professor através da produção, leitura e análise de textos. Todo esse movimento exige um planejamento de estratégias didáticas para atender ao desenvolvimento de certas habilidades linguísticas.

Nesse cenário fica evidente que o letramento deve se orientar por um viés crítico, permitindo os estudantes transitar pelos gêneros do discurso de modo que saiba se comunicar, adequando-se aos contextos, questionando, problematizando e construindo tropos e saídas para os desafios enfrentados em sociedade. Antunes (2003, p. 15) destaca que "o ensino de língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente".

No Programa Novo Mais Educação, o ensino de língua portuguesa está concentrado nos eixos de leitura e escrita. A preocupação mais pontual é com a produção de textos, de modo que os estudantes desenvolvem competências de comunicação e interação na escrita e na oralidade através dos gêneros textuais. Esse preceito é o que permite o processo de alfabetização e letramento de acordo com o que prevê o Documento Orientador do PNME.

De acordo com as orientações pedagógicas do PNME,

Alguns pressupostos são relevantes para o trabalho com a Língua Portuguesa no que tange o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Consideramos que no acompanhamento pedagógico esses pressupostos precisam ser observados. No campo da leitura, por exemplo, considera-se que mais do que um processo individual, a leitura é uma prática social. Portanto, em cada circunstância, lê-se por motivos diferentes, que determinam procedimentos também diferentes para se lidar com o material de leitura. Assim, ensinar a ler deve ser prática que possibilite ao estudante aprender a ajustar os procedimentos de leitura às finalidades colocadas (BRASIL, 2018, p. 22).

Como bem sabemos, a formação do leitor não é um processo espontâneo, natural. Segundo Viotto (2012, p. 50) "a formação de um leitor que compreende o que lê e que sabe apreciar textos bem escritos só é possível se o professor promover frequentes práticas de leitura [...] é preciso ler diversos gêneros porque um gênero não é igual ao outro". A leitura é uma atividade de interação e de atuação social, por isso a necessidade de a escola

ser uma agência de letramentos, permitindo o estudante não só aprender a decodificar o código linguístico, mas se expressar e construir sentidos no mundo em que vivem.

A discussão que o Novo Programa Mais Educação coloca como destaque é sobre a formação de um leitor proficiente. Esse leitor não deve ser visto como um mero receptor, um mero aprendiz. Todos os alunos são capazes de se tornarem leitores proficientes, não de acordo com matrizes de referências das avaliações em larga escala, mas como produtores de sentido, para além dos exercícios de interpretação textual que se apresentam de forma mecânica. Como nos ensina Benveniste (1976, p. 286) "a linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. Por isso, eu pressupõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a 'mim', torna-se o meu eco - ao qual digo tu e que me diz tu".

Segundo o Documento Orientador do PNME,

Aprender a ler e a escrever envolve dois processos: I. compreender a natureza do sistema alfabético de escrita – as relações entre som-grafia, a segmentação entre as palavras, as restrições ortográficas; II. compreender o funcionamento da linguagem escrita – suas características específicas, suas diferentes formas, gêneros.

Queremos nos ater ao segundo processo que aponta para a produção de textos, exigindo o domínio de algumas características do funcionamento da língua e dos gêneros, compreendendo seu estilo e composição temática. A produção de textos é uma atividade que sempre exige planejamento, construção e avaliação. Além disso, como afirma Britto (2012, p. 126) "a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde não segadas à língua algumas das suas características básicas de emprego". O caráter artificial da produção acaba desfavorecendo práticas reais de comunicação e interação na escola. E é a partir desse princípio que as atividades de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa devem partir: ler e escrever em contextos de letramentos.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa está estruturada em dois momentos que consideramos interligados, numa conexão teórico-metodológica. À princípio, pontuamos que assumimos uma perspectiva epistemológica ancorada na linguística da enunciação, nos aportes da teoria bakhtiniana e na Sociolinguística, sempre em diálogo com o sociointeracionismo.

Como método abarcamos a compreensão de que é preciso definir regras, propor um procedimento que oriente a pesquisa e nos auxilie a realiza-la com sucesso. Os efeitos, variedades e práticas do método podem ser definidas como metodologia e é sobre isso que queremos nos ocupar, delineando a estratégia de pesquisa que escolhemos para a consecução de nosso objetivo.

A estruturação da pesquisa passa por uma organização metodológica que amos denominar de pesquisa bibliográfica e de relato de experiência. De um certo modo o primeiro momento já se caracteriza como parte necessária de qualquer pesquisa científica, enquanto que o segundo momento ressalta elementos de uma estratégia semelhante a narrativa autobiográfica, pontuando aspectos relevantes da experiência do pesquisador enquanto uma sujeito marcado por subjetividades e enquanto um ator social que ler os dados da experiência fazendo sua significação e representação.

Na pesquisa bibliográfica consultamos fontes da literatura na área do objeto de estudo, estabelecendo interlocuções entre conceitos, ideias e procedimentos, elaborados no bojo da teoria em análise. Nosso percurso investigativo transborda o simples momento de consulta aos referenciais teóricos, pois tentamos, numa estratégia discursiva, combinar as teorias apresentadas, propiciando uma mistura rigorosa, uma bricolagem teórico-metodológica.

Esse princípio sugere organizar o texto em tramas sempre articuladas para que em contato com o nosso relato de experiência, comungar os propósitos estabelecidos. Em nosso relato, tentamos descrever e abstrair os elementos principais da nossa experiência como facilitadora no Programa Novo Mais Educação. Pontuamos um relato conciso, porém aglutinador de nossas principais ciências com o ensino de língua portuguesa. Muito mais do que tentar descrever, resolvemos apontar o que mais nos marcou como educadores frente à experiência.

O problema definido em nosso ponto de partida permitiu que fosse arquitetada uma hipótese a partir das nossa experiência. Os dados em nosso estudo são todos considerados mediante o par objetividade/subjetividade, uma vez que são demonstradas

experiências reais com o objeto de estudo. Narramos no rastro da teoria estudada, a ciência que tivemos e que nos serve de dado para confirmação da hipótese surgida no percurso.

Em nossa análise, portanto, essa pesquisa está próxima do que poderíamos denominar das metodologias de pesquisa pós-crítica que tentam trabalhar com a análise de discurso, a análise de narrativas, cartografias, dentre outras. Essas metodologias rompem com o aspecto técnico e puramente rigoroso que o método se apresentou ao longo da história da pesquisa científica. É possível com uma metodologia como o relato de experiência, apontar estratégias de pesquisa que se diferem da perspectiva hegemônica de se fazer pesquisa no campo das ciências humanas e, em nosso caso, no campo da linguagem.

6 RELATANDO EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PNME

O relato de experiência apresentado foi vivenciado na Escola Estadual de Ensino Fundamental “Dr. João Soares de Carvalho” Ensino Fundamental I e II, no município de Caiçara-PB, como facilitadora voluntária de língua portuguesa no Programa Novo Mais Educação (PNME), Programa esse desenvolvido pelo Governo Federal. Sabemos que, atualmente, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras tem passado por sérios problemas, o que tem acarretado em baixos índices de aprovação, evasão escolar dentre outros fatores.

Metodologicamente, organizamos esse trabalho em dois momentos que são a revisão da literatura sobre o assunto e o relato de experiência. Mas o que consideramos como relato de experiência é algo importante para deixar claro. Essa pesquisa, de caráter qualitativo, assume que os nossos resultados são dados que além para a reflexão e significação do universo pesquisado. No caso de um relato de experiência entendemos que se caracteriza como um gênero textual marcado por experiências vividas em espaços reais, em um contexto objetivo. Como a escolha da metodologia é marcada pela definição do problema e a definição do objeto de estudo, entrelaçamos as problematizações acerca do ensino de língua portuguesa no Programa Novo Mais Educação.

Partindo desta ótica, vivenciamos o referente Programa em algumas turmas do Ensino Fundamental I e II, e especificamente atuamos com a disciplina de Língua Portuguesa nas séries de ensino fundamental II, e por sabermos que um dos objetivos do Programa é o de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes com baixo desempenho escolar nos componentes de Língua Portuguesa e de Matemática, como facilitadora voluntária de língua portuguesa realizamos algumas atividades de reforço escolar com a finalidade de “amenizar” alguns desses fatores que têm contribuído para o fracasso exacerbado desses componentes curriculares. Á vista disso, trabalhamos com produções de textos e de leituras diversas, já que esses foram os principais problemas detectados.

Baseados em toda nossa experiência é evidente a importância que o Programa Novo Mais Educação (PNME) teve e tem na disciplina de Língua Portuguesa. Conseguimos detectar e sanar algumas dificuldades enfrentadas por nossos alunos, pois, os mesmos já mostram vantagens e melhoria a partir da aplicabilidade do Programa. Por outro lado, concluímos que o Programa nos permite à aplicabilidade de uma metodologia

interdisciplinar e inovadora para com o ensino de Língua Portuguesa, o que tem gerado grandes avanços.

Assim, no que corresponde ao ensino de Língua Portuguesa, trabalhamos os mais diversos gêneros textuais, como, por exemplo, o “conto”, a “receita”, a “notícia”, o “cordel”, os “poemas” e as “poesias” entre outros, sempre intercalando com assuntos das regras e normas da nossa gramática como por exemplo, assuntos referentes ao componente gramatical como: pronomes, verbos, pontuação, acentuação, linguagem formal e informal, análise linguística, entre outros, com objetivo de promover o desenvolvimento intelectual dos estudantes, por meio da leitura e da escrita, interpretação de texto, tendo como apoio exercícios complementares para auxiliar a compreensão dos gêneros trabalhados em sala, ressalto que todas as aulas produzidas foram realizadas a partir do assunto visto pelos alunos, assim sempre trabalhando em conjunto com a professora do Ensino Regular. Como se pode notar, alguns gêneros foram trabalhados em situações diversas de leitura, citamos a visita à biblioteca.

Figura 1- Visita a Biblioteca “Casa da leitura”



Fonte: Acervo do autor(2018)

As atividades desenvolvidas como rodas de conversa, escrita de textos, aulas de campo, visita à biblioteca, exposições temáticas, dentre outras, possibilitaram aos estudantes refletir sobre a língua e ampliar suas competências comunicativas. Tentamos desenvolver atividades no viés epilinguístico, problematizando situações reais de uso da língua, identificando as dificuldades existentes entre os alunos participantes. Cada atividade partia de textos e orientávamos nossa aula em momentos de trabalho com a

oralidade, a escrita, a leitura e a gramática. Na figura abaixo pode ser observada situações nas quais a produção de textos foi permitida.

Figura 2- Atividades leitura e produção de texto



Fonte: Acervo do autor (2018).

A experiência na Escola “Dr. João Soares de Carvalho de ensino fundamental I e II como mediadora voluntária de Língua Portuguesa foi bastante satisfatório, pois, enquanto facilitadora da aprendizagem, foi possível realizar atividades de acompanhamento pedagógico, onde trabalhamos de forma articulada com os professores da escola, especificamente do professor das turmas em que ficamos responsáveis, para promover a aprendizagem dos alunos no componente de Língua Portuguesa, utilizando, preferencialmente, tecnologias e metodologias complementares às já empregadas pelos professores em suas turmas regulares.

É pertinente ressaltar que as problemáticas existem, como exemplos, a falta de estrutura que por muitas vezes é percebido nas escolas contempladas com esse Programa para receber esses alunos, porem faz-se presente a dedicação de cada voluntário juntamente com o corpo da escola para ajudar a radicalizar o déficit de aprendizagem existente nas escolas do nosso país.

Para o desenvolvimento das atividades que acontecem durante a semana sempre no contraturno dos estudantes, a escola apresenta algumas limitações que faziam nos desestimular mas nunca desistir. Também é pertinente ressaltar que os alunos apresentam sempre muita dificuldade de aprendizagem e desmotivação. Isso, porém, não pode ser considerado um motivo que nos leve a perder a esperança na transformação social. Trabalhar na perspectiva que assumimos também foi árduo porque exige tempo e

dedicação do professor, além de garantir o ensino de língua portuguesa como um projeto coletivo da escola e em diálogo com as famílias.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos deste estudo, compreendemos que o ensino de língua portuguesa na escola deve partir do princípio de reflexão da língua como produção orgânica, viva e significativa. Isso implica reorientar as aulas para uma direção além da gramática normativa ou de atividades mecânicas de leitura e escrita. É relevante que o professor encare as novas situações de comunicação, as novas formas de práticas de linguagem contemporâneas que se apresentam na vida em sociedade. São esses multiletramentos, ancorado na diversidade sociocultural e na diversidade de textos e na hipersemiótica das multimodalidades que necessitamos desvelar o ensino de língua na escola.

As atividades de língua portuguesa no Programa Novo Mais Educação apresentam inúmeros desafios àqueles que atuam nesse contexto. O espaço físico das escolas, a disponibilidade de materiais e recursos, são apenas alguns deles. É preciso pontuar, também, que o PNME acaba se concentrando na busca por competências e habilidades que podem se tornar meramente um fazer a ser medido. Por isso que reorientamos a partir de nossa experiência, na medida em que desenvolvemos projetos de leitura e produção de texto, nos quais os estudantes tiveram contato com gêneros textuais diversificados.

Ao longo da produção desta pesquisa fomos percebendo que o ensino de leitura e produção de textos na oficina de acompanhamento pedagógico em língua portuguesa do Programa Mais Educação, caracteriza-se como um espaço-tempo de ampliação das competências comunicativo-interacionais dos estudantes adolescentes, devendo se levar em consideração as limitações apresentadas, seja de ordem pedagógica como formação dos monitores, disponibilidades de materiais e recursos, ou de ordem administrativa como organização do tempo, dos espaços, dentre outras.

REFERÊNCIAS

ALBURQUEQUE, Plícia Mara de Negreiros Félix; LEITE, Ivonaldo Neres. **Reformulação do Programa Mais Educação: O novo para mais ou para menos?** Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/TRABALHO_EV068_MD1_SA2_ID142_17112016171429.pdf. Acesso em: Nov./2018.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: Out./2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17/2007**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: Out./2018.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.144**, de 10 de outubro de 2016 . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49121-port-1145-11out-pdf/file>. Acesso em: Out./2018.

BRASIL. **Série Mais Educação**. Educação integral : texto referência para o debate nacional. Brasília : Mec, Secad, 2009.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador. Versão II**. Brasília, 2018. Disponível em WWW.portal.mec.gov.br/programa-novo-mais-educacao Acessado em out/2018.

CAVALIERI, Ana M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In. **Educ e soc.**, Campinas, vol. 28, n.100 - Especial, p. 1015-1035, Out. 2007.

GADOTTI, Moacir, 2009. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GERALDY, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: Geraldy, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

ITAÚ-SOCIAL. **Tendências para a educação integral**. São Paulo : Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. **Oficina de Gramática: metalinguagem para principiantes.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDY, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.

RIOLFI, Cláudia *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SCHNEUWLY, Bernad; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** São Paulo: Cortez, 2009.

VOTTO, Denise Guilherme. Como formar leitores proficientes? In: **Guia nós da sala de aula.** São Paulo: Ática, 2012.