

O NOVO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

The new Full-Time Elementary School and the learning of Portuguese Language:
perspectives and challenges

Isabela de Souza Duarte

Graduanda em Letras da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0486-4406>

isabeladesouzaduarte2002@aluno.ufsj.edu.br

Lara Vitória de Oliveira Silva

Graduanda em Letras da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0936-7485>

laravitoria120silva@aluno.ufsj.edu.br

Gisele Cristine Silva

Graduanda em Letras da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-6210-9742>

giselecris2019@aluno.ufsj.edu.br

Solange Fortunato Teixeira

Graduanda em Letras da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-1472-5906>

solangeteixeira14@aluno.ufsj.edu.br

Marília de Carvalho Caetano Oliveira

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – Universidade Federal de São João del-Rei

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1414-1547>

mariliacarvalho@ufsj.edu.br

Artigo recebido em junho/2024 e aceito em julho/2024

RESUMO

Este trabalho, desenvolvido sob o escopo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Português) da UFSJ, tem como objetivo analisar a implantação do Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI) em uma turma do nono ano de uma escola pública do interior de Minas Gerais. A partir das percepções dos alunos e da professora sobre o ensino integral, produzimos um documentário de curta-metragem acerca do tema, dando enfoque também às implicações desse modelo para o ensino de Língua Portuguesa. Como fundamentação teórica para a reflexão sobre o ensino em tempo integral no Brasil, utilizamos, principalmente, Cavaliere (2007, 2009). Para subsidiar a discussão sobre o ensino de língua portuguesa numa perspectiva de (multi)letramentos, baseamo-nos em Soares (2003), Rojo (2001, 2004, 2009) e Rojo e Moura (2019). Em termos metodológicos, realizamos uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem qualitativa de cunho etnográfico (Paiva, 2019). Os instrumentos utilizados para a geração de dados foram dois roteiros com perguntas, um direcionado aos estudantes e outro para a professora. Os resultados indicam que

tanto os alunos quanto a docente estão insatisfeitos com a proposta de ensino integral da forma como tem sido implantada, o que aumenta a relevância desta pesquisa, já que ela pode funcionar como subsídio para adaptações necessárias ao modelo.

Palavras-Chave: Ensino Fundamental em Tempo Integral; Ensino de língua portuguesa; (Multi)letramentos.

ABSTRACT

This work, developed under the scope of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID/Portuguese) at UFSJ, aims to analyze the implementation of the Full-Time Elementary School in a ninth year class at a public school in the interior of Minas Gerais. Based on the perceptions of both students and the teacher regarding full-time education, we produced a short documentary on the topic, also focusing on the implications of this model for the teaching of Portuguese Language. As a theoretical basis for reflecting on full-time education in Brazil, we mainly used Cavaliere (2007, 2009). To support the discussion on the Portuguese language teaching from a (multi)literacies perspective, we drew on Soares (2004), Rojo (2001, 2004, 2009) and Rojo and Moura (2019). In methodological terms, we carried out a research of an applied nature, with a qualitative approach of an ethnographic nature (Paiva, 2019). The instruments used to generate data were two scripts with questions, one directed for the students and the other for the teacher. The results indicate that both the students and the teacher are dissatisfied with the full-time teaching proposal as it has been implemented, which increases the relevance of this research, as it can act as a subsidy for necessary adaptations to the model.

Keywords: Full-Time Elementary School; Portuguese Language Teaching; (Multi)literacies.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto das discussões advindas do grupo de estudos vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de língua portuguesa, da Universidade Federal de São João del-Rei. Nosso intuito foi analisar a implantação do novo Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI), com ênfase na disciplina de Língua Portuguesa, em uma turma do nono ano de uma escola pública do interior de Minas Gerais.

A escolha por trabalhar com esse tema deveu-se à observação das aulas de uma turma do nono ano integral, pois, desde os contatos iniciais, notamos uma dificuldade por parte dos alunos e da professora em se adaptarem à reforma do EFTI, cunhada pelo Decreto nº 47.227 do Estado de Minas Gerais e influenciada pela Lei nº 13.415, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Sendo assim, a frustração e o cansaço manifestados pelos estudantes, e também os nítidos obstáculos no processo de ensino-aprendizagem, nos motivaram a investigar os desafios do novo EFTI na referida escola.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido em uma turma de nono ano com Ensino em Tempo Integral, em uma escola pública do interior de Minas Gerais. O contato com a escola teve início em setembro de 2023, mas a construção desta proposta ocorreu durante todo aquele ano.

Realizamos uma investigação de natureza aplicada, com abordagem qualitativa de cunho etnográfico (Paiva, 2019). Como instrumento para a geração de dados, utilizamos dois roteiros a partir dos quais realizamos as entrevistas com os estudantes e com a professora da turma.

É importante ressaltar que, antes de iniciarmos as entrevistas, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de São João del-Rei, sendo aprovado pelo Parecer Consubstanciado nº 6.410.087.

Após a aprovação, estivemos na escola para convidar os alunos a participarem da pesquisa. Para tanto, entregamos os Termos de Consentimento (direcionado aos pais) e de Assentimento (direcionado aos estudantes), a fim de que fossem assinados. Esse processo foi crucial para garantir o consentimento dos participantes em relação à divulgação de suas informações e imagens durante as entrevistas. Alguns se sentiram um pouco ansiosos e nervosos com a ideia de participar da gravação, no entanto os alunos também se mostraram empolgados com a oportunidade de compartilhar suas vivências, experiências e opiniões em relação ao tema abordado.

Vencida essa etapa burocrática, iniciamos a filmagem das entrevistas. Os dados levantados na pesquisa bibliográfica, nas observações sistemáticas e aqueles obtidos dos participantes serviram de base para a criação de um documentário sobre o tema em questão.

As gravações ocorreram em ambientes distintos: enquanto os alunos foram gravados na escola em questão, a professora teve sua participação gravada na Universidade Federal de São João del-Rei, Campus Dom Bosco. Para realizarmos as gravações, solicitamos a colaboração de três alunas do curso de Jornalismo da mesma universidade. O papel delas foi fundamental, já que contribuíram com suas habilidades e conhecimentos técnicos para o manuseio dos equipamentos necessários à gravação. Graças ao trabalho dedicado e competente das alunas, fomos capazes de produzir um material de qualidade e alcançar nossos objetivos com sucesso. Por fim, a gravação passou por um processo de edição para aprimorar a qualidade visual e sonora, com efeitos especiais, cortes e transições, garantindo, assim, uma maior fluidez e coerência na narrativa.

Ao longo das filmagens, foram feitas diversas perguntas com o intuito de obter informações relevantes e esclarecer dúvidas sobre o tema em questão. Para facilitar a análise e a organização dos dados, as perguntas foram separadas por tópicos e temas específicos (Apêndice 1), o que permitiu uma abordagem mais objetiva e aprofundada durante o processo de pesquisa.

No final de outubro, o documentário¹ foi exibido no Seminário de Iniciação à Docência (SID), realizado na própria universidade, e o evento contou com a presença dos alunos que participaram das entrevistas e das gravações.

3. DISCUSSÃO

O constante aumento das matrículas das classes populares nas instituições públicas de Ensino, de acordo com Cavaliere (2009), foi um fator decisivo para conceber o aumento do tempo na escola, já que as classes menos favorecidas foram alvo de políticas estatais, fundamentadas na “preocupação dos tempos ociosos das crianças e um possível desencadeamento de uma população mendiga e marginal” (PIRES; SILVA, 2022, p.157).

Assim, várias políticas da integralidade do ensino buscaram uma educação voltada para o mercado de trabalho. O termo “Educação Integral”, no entanto, pode estar ligado a diferentes concepções e indica um momento recente na história da educação do Brasil.

Segundo Cavaliere (2007), há pelo menos quatro concepções, diluídas entre si, de escola de tempo integral: a visão assistencialista, que vê a escola de tempo integral como uma escola para desprivilegiados; a visão autoritária, em que a escola integral seria um meio de prevenção ao crime; a visão democrática, focada no papel emancipatório que a escola integral deve cumprir, e a concepção mais recente, a visão multissetorial, na qual o tempo integral não precisa estar centrado na instituição, privilegiando outros setores da sociedade.

Além disso, a autora considera necessário analisar o tempo da escola em sua dimensão sociológica, ou melhor, o tempo social, visto que o tempo não pode ser reduzido a seu aspecto “físico”, mas visto como “um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico” (CAVALIERE, 2007, p. 1018). Desse modo, ao analisar o modelo integral, é necessário considerar não somente a quantidade de horas dedicadas aos componentes curriculares e demais atividades acadêmicas, como se, por si só, fossem sinônimos de uma formação mais completa, mas também compreender que aspectos como as estruturas socioeconômicas e relações de poder presentes em uma sociedade influenciam diretamente na organização e funcionamento do ambiente escolar. Nesse sentido,

[...] em uma escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva e à tomada de decisões são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferente dessa proposta, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. (CAVALIERE, 2007, p. 1023).

¹ O documentário pode ser visualizado por meio do *link*:

https://drive.google.com/file/d/1TKPo23IT9SmkEuc3VmFl2jKGrTS_eFEN/view?usp=drivesdk

Sendo assim, defendemos a perspectiva de Cavaliere (2007), ao entendermos o maior tempo na instituição como oportunidade para uma outra qualidade de experiência escolar, considerando ainda que a escola em tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro.

Tendo isso em vista, em nossa pesquisa, as observações em sala e, conseqüentemente, a elaboração do roteiro de perguntas e a postura durante as entrevistas, buscou abordar essa concepção de tempo do ensino integral em sua dimensão sociológica, ou seja, não visto de maneira burocrática, mas em uma prática que tece relações entre os indivíduos e a cultura.

Durante os momentos de observação na escola, porém, essa percepção positiva sobre o Ensino em Tempo Integral não se manteve, já que percebemos desafios na adaptação dos alunos e da professora à nova proposta. Falta de atenção às falas da professora, desinteresse pelos conteúdos e constante indiferença e enfado com o ambiente escolar foram algumas das dificuldades identificadas nos alunos ao longo das primeiras observações. No que diz respeito à professora, embora não medisse esforços para lecionar, pôde-se observar sua exaustão, já que se desdobrava para executar o trabalho e atender às frustrações dos alunos.

Ademais, como nosso foco era o ensino de língua portuguesa, entendíamos que esse período maior dos estudantes nas escolas poderia ser propício ao desenvolvimento de mais atividades ligadas aos diversos tipos de letramentos, os quais consideram, justamente, os diferentes contextos sociais e culturais, auxiliando o estudante a tornar-se protagonista em seu processo de aprendizagem.

Essa perspectiva dos letramentos foi inicialmente proposta, em 1996, por um grupo de pesquisadores (Grupo de Nova Londres), cujo objetivo era debater sobre os novos formatos de textos, principalmente por influência da tecnologia. Segundo Rojo e Moura (2019), esse grupo era composto por Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress, James Paul Gee e Norman Fairclough.

No Brasil, ao lado de Kato (1986), que foi a precursora do uso do termo letramento, importantes pesquisadoras trataram do tema, como, por exemplo, Kleiman (1995), Soares (1998, 2003) e Rojo (2006, 2009, 2013) e Rojo e Moura (2019), os quais defenderam o modelo ideológico proposto por Street (1984). Sendo assim, a palavra letramento (do inglês literacy) diz respeito ao uso social da leitura e escrita, proporcionando a formação de um senso crítico e uma maior autonomia diante das práticas sociais.

Os letramentos estão intrinsecamente ligados às práticas sociais, visto que os gêneros se materializam durante a vida em sociedade. Em outras palavras, o aluno deve dominar a língua com seus mais heterogêneos gêneros - significativamente alterados pela acelerada globalização - para compreender melhor o mundo ao seu redor.

Para que isso ocorra, é necessário ressaltar que o domínio dos letramentos se difere da alfabetização. Enquanto as práticas alfabetizantes se limitam ao domínio da codificação e

decodificação das palavras e frases, domínio puramente técnico, o letramento utiliza desses domínios para a inserção nas práticas em sociedade (Soares, 2003). Trata-se, portanto, de utilizar da técnica de leitura e escrita situando-as na realidade social, ser capaz de avaliar as posições ideológicas que se constituem na linguagem e ser capaz de “[...] trazer o texto para a vida” (Rojo, 2004, p.1).

Nesse sentido, Rojo (2004) postula que a escolarização na sociedade brasileira mantém a leitura como um privilégio das elites. Para a autora, as práticas didáticas desenvolvem um conjunto limitado de habilidades, como a “localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos” (Rojo, 2004, p.1). No entanto Rojo adverte:

mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (ROJO, 2004, p.1).

Além disso, é importante destacar a inexistência de um letramento único e absoluto, afinal, as práticas de linguagem são heterogêneas, abarcando a oralidade, a leitura e a produção de textos de gêneros diversos, literários ou não, surgidos em diferentes contextos sociais. Desse modo, o termo mais adequado é letramentos, no plural.

No mundo contemporâneo, essa multiplicidade é ainda maior que no passado. Graças à invenção e à ampliação do acesso aos computadores, celulares e à internet, houve um rápido crescimento dos gêneros digitais, próprios do ambiente virtual. Nesse contexto, surge a concepção de multiletramentos, oriundo das discussões do Grupo Nova Londres (GNL - New London Group), composto por Bill Cope, Mary Kalazantis, Gunther Kress, James Paul Gee e Norman Fairclough (Rojo; Moura, 2019).

A noção de multiletramentos, segundo Rojo e Moura (2019, p. 20), diz respeito a dois tipos de letramentos, que contemplam as “múltiplas culturas e múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança, gesto, linguagem verbal oral e escrita etc”)), presentes na sociedade atual.

A partir do exposto, compreendemos que um ensino de Língua Portuguesa limitado a uma noção restrita de alfabetização é insuficiente na contemporaneidade. Por isso, reconhecemos a importância de um trabalho criterioso sob a perspectiva dos multiletramentos na escola, especialmente, nas aulas de língua portuguesa.

Ao considerar tais questões, esta pesquisa problematizou alguns aspectos importantes para o ensino de português no ensino básico e sua relação com o Ensino em Tempo Integral. Os resultados aqui obtidos poderão contribuir para o desenvolvimento de propostas de ações futuras, que fortaleçam, ainda mais, os laços entre professores(as), alunos(as) e escola.

Levando também em consideração que o domínio da leitura se limita às classes mais altas e não atinge as classes mais baixas (Rojo, 2004), a nova reforma do Ensino Fundamental em Tempo Integral na escola pública, caso considere o tempo em sua dimensão sociológica, pode possibilitar um espaço para que as práticas (multi)letradas ocorram de modo mais efetivo. De acordo com Cavaliere (2007, p. 1022):

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas é função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão (CAVALIERE, 2007, p. 1022).

Sendo assim, ao observar o cotidiano da escola em questão, foi necessário levar em consideração os seus aspectos socioeconômicos, como, por exemplo, a sua estrutura física e o perfil do alunado. A materialidade social da escola, assim, apresenta-se como fator decisivo para analisar a implementação do Ensino em Tempo Integral e a efetividade das práticas de (multi)letramentos.

4. RESULTADOS

As entrevistas realizadas para a produção do documentário demonstraram uma disparidade entre a proposta pedagógica do documento orientador do Ensino Fundamental em Tempo Integral e sua aplicação prática, sobretudo em instituições precarizadas da rede pública. Em teoria, a reforma visa:

a garantia dos direitos de aprendizagem e ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas no CRMG, de forma a possibilitar o sucesso do estudante em toda a sua trajetória escolar e contribuir para uma atuação cidadã nas diferentes situações e desafios da sociedade contemporânea (MINAS GERAIS, 2023, p.18).

Essa proposta, entretanto, quando aplicada em uma escola pública do interior de Minas, revela, como apontado na seção anterior, um cenário marcado pela apatia e dificuldade de aprendizado por parte dos estudantes e a subsequente frustração profissional da docente.

Durante as entrevistas, assim como nas observações da rotina escolar, foi possível notar que um dos principais obstáculos para a implementação do EFTI na escola tem sido a profunda vulnerabilidade social e econômica enfrentada pelos alunos. Essa informação é corroborada pelo Plano Político Pedagógico da escola (2022, p.20), em que consta que o baixo Índice Socioeconômico (ISE) compromete o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que muitos dos estudantes participam dos primeiros horários de aula ainda em jejum, tendo a merenda do intervalo como a primeira (e, em alguns casos, única) refeição do dia.

Ao serem questionadas sobre a evasão escolar, tanto a diretora quanto a professora de português afirmaram tratar-se de um problema constante. A docente explicou, também, que é um fenômeno

progressivo. A partir do sétimo ano, os alunos começam a deixar de frequentar a escola para trabalhar. Nas etapas seguintes, os números crescem exponencialmente.

O EFTI não soluciona esse dilema, afinal, essa proposta de Educação em Tempo Integral aumenta a carga horária, mas não fornece mecanismos de incentivo à permanência. Dessa forma, em meio a dias letivos exaustivos, a falta de atividades extracurriculares atrativas, maior aproveitamento do espaço escolar ou até mesmo oportunidades de bolsas de estudos ou de pesquisa, alunos desmotivados e confrontados com a necessidade de gerar renda para a família abandonam os estudos.

A escassez de recursos financeiros e a falta de uma infraestrutura adequada para adaptar-se às exigências do EFTI também são obstáculos identificados na concretização dessa proposta pedagógica. A ausência de vestiários e chuveiros disponíveis para a higienização em dias quentes e após a prática de atividades físicas é um fator prejudicial para o conforto e autoestima dos estudantes ao longo do dia letivo.

Além disso, o tamanho das carteiras, as condições físicas e de segurança da quadra esportiva (frequentemente invadida por não estudantes) e o mau odor do encanamento próximo à sala de aula foram criticados pelos estudantes do nono ano integral. Outro aspecto a pontuar com relação à infraestrutura, é a carência de exemplares de uma mesma obra literária no acervo da biblioteca, o que limita as possibilidades de trabalho em sala de aula, conforme afirmou a professora.

Outra crítica tecida pela professora e pelos alunos disse respeito às chamadas atividades integradoras, a saber: Educação para a Cidadania, Ciências e Tecnologias, Projeto de Vida, Educação para a Cidadania e Laboratório de Matemática. Definidas pelo documento orientador do EFTI como “um conjunto de ações pedagógicas nos quais os conhecimentos e saberes são trabalhados em consonância com os conceitos e conteúdos relativos aos componentes curriculares que compõem as áreas do conhecimento” (Minas Gerais, 2023, p.7), as referidas atividades foram uma imposição da reforma, determinadas sem o envolvimento direto dos professores da rede básica.

Ao ser questionada sobre o assunto, a professora negou ter sido consultada ou participado da seleção das novas disciplinas, sendo convidada para lecionar a atividade “Projeto de Vida” e “Educação para a Cidadania” somente após a conclusão da elaboração da nova grade curricular. A docente relatou, ainda, um fato alarmante: as atividades integradoras exigem o domínio de conteúdos com os quais os professores atuantes na escola não tiveram contato durante a graduação. Apesar disso, a docente relatou não ter sido oferecido nenhum curso preparatório ou material que complementasse sua formação e a preparasse para a tarefa.

Em contrapartida, a professora acredita que, apesar dos desafios enfrentados, o modelo de ensino integral beneficiou, durante a sua atuação na escola, o desenvolvimento de práticas voltadas aos (multi)letramentos, já que foram realizadas, numa perspectiva crítica, multicultural e

multissemiótica, conforme propõem Rojo e Moura (2019), atividades que envolviam a escrita, a leitura e a oralidade. A docente atribuiu esse fato à extensão do dia letivo, visto que o aumento do período de tempo passado nas escolas possibilita o desenvolvimento de atividades mais frequentes e prolongadas.

Ela frisou, também, que a educação integral facilitou o trabalho interdisciplinar entre as aulas de Língua Portuguesa e Educação para a Cidadania, permitindo uma abordagem que inclui a aplicação prática das referidas habilidades na vida dos estudantes.

Por outro lado, o aumento da carga horária e as mudanças curriculares dificultaram ainda mais, conforme afirmam os alunos e a professora, o processo de readaptação ao ambiente escolar após dois anos de pandemia. Um dos estudantes relatou, sendo corroborado pelos demais, sentir-se sobrecarregado diante do maior tempo passado na escola e do excesso de tarefas e trabalhos associados às já mencionadas atividades integradoras, em detrimento dos componentes curriculares convencionais. Portanto, em um contexto pós-pandêmico, a implementação do EFTI, da maneira como foi conduzida, contribuiu para o crescente desinteresse e para a falta de engajamento dos alunos, prejudicando a aprendizagem.

Por fim, após as entrevistas, foi solicitado que a professora e os alunos definissem o ensino integral em poucas palavras. A docente escolheu o termo “controverso”, complementando que considera a proposta interessante, mas ressaltou que falta muito para que seja de fato eficaz. Já entre as expressões escolhidas pelos estudantes estão “cansaço extremo” e “exaustão”.

Em síntese, percebeu-se que o EFTI visa a uma homogeneização do ensino no estado de Minas Gerais, desconsiderando as necessidades específicas de professores e alunos inseridos em contextos socioeconômicos desfavorecidos. As propostas de melhoria dadas pelos próprios alunos ao final do documentário, como a diminuição da carga horária, aumento do tempo do intervalo e ampliação de atividades práticas e de lazer, ressaltam a necessidade de uma flexibilização dessa proposta pedagógica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) trouxe contribuições valiosas para a nossa formação enquanto estudantes de licenciatura. Graças à observação das aulas, assim como as leituras e trabalhos realizados sob o escopo do subprojeto, tivemos a oportunidade de acompanhar de perto a prática docente em escolas da rede pública. Sem dúvidas, as reflexões trazidas pela vivência em sala de aula possibilitaram um aprendizado prático imprescindível, que complementa as teorias educacionais 0 tivemos contato ao longo da graduação.

Quanto ao objeto desta pesquisa, é evidente que o Ensino Fundamental em Tempo Integral (EFTI) possui méritos, como a garantia da segurança alimentar de muitos alunos e a possibilidade de desenvolvimento da interdisciplinaridade entre os componentes curriculares tradicionais e as novas atividades integradoras. Nesse sentido, se bem aproveitado e com recursos suficientes, o EFTI tem potencial para contribuir com o desenvolvimento de práticas de letramento.

Com o aumento da carga horária, os professores têm a oportunidade de passar mais tempo com os alunos e auxiliá-los no aprimoramento da leitura e interpretação críticas, escrita, oralidade, dentre outras habilidades importantes para a atuação cidadã e o enfrentamento dos desafios da vida contemporânea. Além disso, novas disciplinas como Ciências e Tecnologia abrem portas para a integração dos letramentos digitais em sala de aula.

É inegável, contudo, que há uma enorme diferença entre a idealização do EFTI e sua aplicação prática. Para que a proposta seja eficaz, é preciso considerar que o Brasil é marcado por uma profunda desigualdade social e que as escolas da rede pública, sobretudo as mais precarizadas, têm enfrentado dificuldades de adaptação às demandas do aumento da carga horária e mudanças curriculares.

A ampliação do tempo nas escolas, por si só, não basta para proporcionar um ensino de maior qualidade. Sendo assim, para funcionar, o EFTI precisa de investimento na formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, alocação de recursos financeiros e uma infraestrutura adequada nas escolas, capaz de oferecer aos alunos espaços confortáveis de estudo e lazer.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Durante o período em que participamos do programa PIBID em grupo, tivemos a oportunidade de vivenciar experiências incríveis e enriquecedoras. Gostaríamos de agradecer, em especial, à nossa coordenadora Marília de Carvalho Caetano Oliveira e às supervisoras Fernanda Anísia Felipe Cipriano e Laila Cristina de Sousa, pelo apoio e orientação que nos foram dados ao longo desse período. Sem a dedicação e o empenho de cada uma de vocês, não teríamos alcançado os resultados que obtivemos.

Agradecemos também aos nossos colegas de grupo, por todo o apoio e companheirismo ao longo desta jornada. É na colaboração e no trabalho coletivo que certamente se obtêm os resultados mais significativos.

Por fim, queremos expressar nossa gratidão à direção e aos alunos da escola, que nos receberam de braços abertos e nos ensinaram tanto com sua dedicação e entusiasmo. Esperamos ter contribuído, de alguma forma, para o desenvolvimento acadêmico e pessoal de cada um deles.

A experiência no PIBID em grupo foi, sem dúvida, enriquecedora e nos ajudou a crescer profissionalmente, fortalecer nossa relação com a docência e adquirir novas habilidades. A todos que fizeram parte desta jornada, nosso sincero agradecimento.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 04 set. 2023.
- CAVALIERE, A. Escolas de Tempo Integral versus Alunos em Tempo Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009.
- CAVALIERE, A. Tempo de Escola e Qualidade da Educação Pública. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.
- KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986. 144p.
- KEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 296p.
- MILITÃO, S.; KIILL, A. A Escola de Tempo Integral no Brasil: trajetória histórica e legal. **Colloquium Humanarum**, v. 12, n. esp. p. 976-984, 2015.
- MINAS GERAIS. **Decreto nº47.227/2017**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/decreto-n-47227-2017-minas-gerais-dispoe-sobre-a-educacao-integral-e-integrada-na-rede-de-ensino-publica-do-estado>. Acesso em: 04 set. 2023.
- PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019. 160p.
- PIRES, B.; SILVA, M. Ensino Médio em Tempo Integral do Estado de Minas Gerais: aproximações e lacunas pedagógicas com a educação não formal. **Revista Triângulo**, v. 15, n. 12, p. 155-170, 2022.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 224p.
- ROJO, R. **Escol@ Conectad@**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013. 216p.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**: a Escola e a Inclusão Social. São Paulo: Parábola, 2009. 128p.
- ROJO, R. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de Ensino. **Revista Perspectiva**, v. 24, n. 2, p. 569-596, 2006.
- ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. 438p.

ROJO, R. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 11, p. 235-262, 2001.

SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003. 124p.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 128p.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. New York: Cambridge, 1984. 256p.

APÊNDICE 1 - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Tópico: Implementação

- 1) Para a implementação do Ensino em Tempo Integral, as escolas tiveram que se adaptar profundamente à nova medida, como, por exemplo, aumentando seu horário de funcionamento e mobilizou professores para aplicação de novas atividades. Enquanto professora que lecionou no Ensino Integral, você foi consultada diretamente para auxiliar na implementação? Além disso, você considera que a gestão teve que se desdobrar nesse processo? (PROFESSORA)
- 2) Você considera que a pandemia prejudicou a implementação do Ensino Integral? (PROFESSORA)
- 3) Enquanto estudantes que ficaram aproximadamente dois anos fora da escola, como é voltar a estudar com o Ensino Fundamental em Tempo Integral já implementado? (ALUNOS)

Tópico: Atividades Integradoras

- 4) Um dos problemas apontados acerca do ensino integral é a falta de formação dos professores para as atividades integradoras. Você ofertou alguma das atividades integradoras disponíveis no Ensino Integral de Minas Gerais? Você teve alguma orientação formativa que considere adequada para aplicar essas atividades? Os alunos receberam materiais didáticos para essas atividades? (PROFESSORA)
- 5) O que você acha das novas atividades integradoras presentes no Ensino Integral? Você sente que elas contribuíram para o seu aprendizado? Na sua opinião, quais são os pontos negativos e positivos das atividades? (ALUNOS)

Tópico: Recursos e infraestrutura

- 6) A BNCC prevê dez competências específicas a serem desenvolvidas no ensino de língua portuguesa. A nona trata do desenvolvimento do interesse pela literatura para fruição e da valorização desta e outras manifestações artístico-culturais. Dessa forma, como está o estado da biblioteca da escola? O acervo é suficiente para alcançar essa meta? (PROFESSORA)
- 7) Com a implementação do ensino integral e o aumento da carga horária, espera-se que a escola possua, fornecidos pelo Estado, recursos suficientes para suprir e manter os alunos confortáveis na escola. Você tem o costume de pegar livros na biblioteca da escola? A biblioteca oferece livros que atraíam o seu interesse? (ALUNOS)
- 8) Em relação à comida, quantas refeições por dia a escola oferta? Você considera esse número suficiente para o tempo passado na escola? E quanto à qualidade e quantidade dos alimentos? Você diria que é uma comida farta e gostosa? (ALUNOS)

Tópico: Realidade socioeconômica e evasão escolar

- 9) Muitos alunos de menor renda familiar possuem vínculos empregatícios, mas são impossibilitados de trabalhar pelo aumento da jornada diária de aulas. Na sua opinião, quais são as consequências disso para o interesse e presença desses alunos na escola? No cotidiano, eles expressam algum tipo de frustração nesse sentido? (PROFESSORA)
- 10) Como já abordado anteriormente, a precariedade dessa nova reforma do Ensino Integral vem causando diversos problemas no que diz respeito à integração dos alunos. Nesse sentido, você presenciou o abandono e evasão escolar pelos seus alunos do nono ano e de outras turmas? E a matrícula para outras escolas que ainda não aderiram à reforma? A qual motivo você atribui a saída deles? (PROFESSORA)

Tópico: Ensino de língua portuguesa

11) A BNCC estabelece os (multi)letramentos como um horizonte para as aulas de Língua Portuguesa. Você acredita que o ensino integral contribuiu para os processos de letramentos dos estudantes? A maior jornada diária tem ajudado os alunos a desenvolver as práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade e análise linguística) previstas pelo documento? (PROFESSORA)

12) E quanto aos novos letramentos digitais? Considerando o índice socioeconômico da escola e a disponibilidade de computadores para as aulas de informática, você considera que o aumento da carga horária trouxe benefícios para a capacidade dos alunos de interagir criticamente com as informações vindas da *internet*? (PROFESSORA)