



Universidade Federal do Pampa

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Profissional em Educação**

EMERSON MELLO DA COSTA

**TURISMO PEDAGÓGICO: UMA ESTRATÉGIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESPANHOL**

**Jaguarão
2018**

EMERSON MELLO DA COSTA

**TURISMO PEDAGÓGICO: UMA ESTRATÉGIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESPANHOL**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-graduação Stricto sensu em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a. Cristina Pureza Duarte Boéssio.

**Jaguarão
2018**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

C837t Costa, Emerson Mello da

Turismo pedagógico: uma estratégia no processo de
formação continuada de professores de espanhol /
Emerson Mello da Costa.

115 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2018.

"Orientação: Cristina Pureza Duarte Boéssio".

1. Formação continuada. 2. Professores de
Espanhol. 3. Turismo Pedagógico. I. Título.

EMERSON MELLO DA COSTA

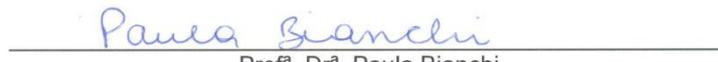
**TURISMO PEDAGÓGICO: UMA ESTRATÉGIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESPANHOL**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao
Programa de Pós-graduação Stricto sensu
em Educação da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
obtenção do Título de Mestre em
Educação.

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado em: 27 de julho de 2018.
Banca examinadora:


Prof.ª. Dr.ª. Cristina Pureza Duarte Boéssio
Orientadora
UNIPAMPA


Prof.ª. Dr.ª. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanquet
UFPEL


Prof.ª. Dr.ª. Paula Bianchi
UNIPAMPA


Prof.ª. Dr.ª. Maria do Socorro de Almeida Farias Marques
UNIPAMPA

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida e por me sustentar nessa caminhada!

À minha família - meu pai, minha mãe, meus irmãos, cunhados e sobrinha pelo apoio incondicional, por saberem entender as ausências, por serem a minha mais fiel torcida, por serem a fortaleza nas horas de cansaço, e também por sonharem esse sonho junto comigo!

A minha Orientadora Professora Dr^a. Cristina Pureza Duarte Boéssio, enviada por Deus para me acompanhar nessa caminhada e me abrir às portas do mundo do conhecimento sempre me incentivando a vencer os desafios!

Aos meus amigos, Luiz Roberto Durgante, Ana Luiza Tolfo e Roberta Messa por serem meu sustentáculo nesses dois anos – jamais poderei descrever o quanto foi importante o apoio e a parceria de vocês. Vocês foram anjos que Deus colocou no meu caminho para tornar tudo mais leve - para rirmos juntos, tomar mate, comer, brigar, estudar e não ver passar as quase oito horas de viagem a que precisávamos enfrentar rumo ao sonho de ser Mestre!

Aos professores de Espanhol da Rede Pública Municipal de Alegrete – sujeitos da minha pesquisa - pela receptividade que tiveram com a proposta de formação, pelo significado incrível que deram para a experiência de Turismo Pedagógico e pelos momentos de aprofundamento e estudo pelos quais passamos juntos!

A Equipe Gestora, professores, funcionários e alunos da Escola Municipal de Educação Básica Honório Lemes pelo apoio, incentivo e valorização do profissional que busca qualificação!

A Equipe Gestora, professores, funcionários e alunos da Escola Municipal de Educação Básica Antônio Saint Pastous de Freitas, que mesmo em uma curta trajetória me incentivou e entendeu que as ausências eram para melhorar!

A Equipe Gestora, professores, funcionários e alunos da Escola Municipal de Educação Básica João André Figueira pelo apoio essencial para essa caminhada!

A Equipe Gestora, professores, funcionários e alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Educação Básica Waldemar Borges pelo

acompanhamento nessa trajetória, que se tornou mais leve por meio do convívio com vocês!

Ao colega e amigo, Márcio Zinelle pela parceria de sempre e pelo apoio psicológico nos momentos difíceis que antecederam ao término desse relatório!

A colega e amiga Giciéli Hohemberger Barúa que sempre me incentivou a ingressar no Mestrado, pessoa incrível, que tive o privilégio de conhecer na graduação e me tornar amigo dela e de sua família, o meu carinho e reconhecimento.

À Universidade Federal do Pampa, pela oportunidade de aprofundar meus conhecimentos e aprimorar meu desempenho profissional!

Aos professores do Curso de Mestrado Profissional em Educação, pelos significativos conhecimentos compartilhados durante nossas aulas!

Aos professores integrantes da banca de qualificação e da banca final, pelas contribuições para a efetiva qualificação desta caminhada!

Aos colegas do Curso de Mestrado Profissional em Educação pelas múltiplas vivências a que me oportunizaram!

Aos técnicos administrativos Charles Amaral e Caroline Gonçalves Feijó, pelo atendimento sempre prestativo e cordial!

Aos meus amigos, compadres e afilhados pelo apoio incondicional e pelo entendimento que as ausências são passageiras, que logo estarei de volta!

RESUMO

Este Relatório Crítico-Reflexivo é resultado de uma pesquisa que teve, como objetivo, oportunizar formação continuada aos professores de Espanhol da rede pública municipal de Alegrete/RS por meio do estudo, da reflexão e de experiência de Turismo Pedagógico em Artigas, no Uruguai (UY). O referencial teórico que orientou o trabalho baseou-se nos estudos de Nóvoa (2009) e Ferry (2004), para discutir a perspectiva de formação docente, Moreira (2002), Libâneo (2004) e Imbernón (2010) para falar sobre formação continuada, quanto à formação e desenvolvimento profissional de professores de línguas estrangeiras me embaso em Leffa (2016) e Paiva (2014) e nas reflexões sobre Turismo Pedagógico, me embaso em Bonfim (2010), Nakamura e Machado (2012), Cardoso (2014), Rodrigues e Alves (2014) entre outros. A abordagem metodológica para o desenvolvimento deste trabalho foi a intervenção pedagógica com uma abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram vinte e três professores de Espanhol atuantes na educação básica, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Para a coleta inicial de dados e diagnóstico foi feito um questionário com perguntas abertas que foi realizado com os professores sujeitos da pesquisa. Os referidos dados foram submetidos ao procedimento de análise de conteúdo com a análise dos questionários respondidos pelos sujeitos ao fim de cada encontro de formação. Os resultados deram origem a três categorias: 1) “Aprendizagens Docentes” - nesta categoria analiso como se constituíram as aprendizagens docentes na intervenção. Os dados coletados estão organizados em duas microcategorias “Aprendizagens Teóricas” e “Aprendizagens Vivenciais”; 2) “Interação e Troca de Experiências” - esta categoria reúne os achados da pesquisa relativos ao pensamento dos sujeitos a respeito da Interação Profissional e a Troca de Experiências no processo formativo, seja a interação com profissionais de Artigas/UY, ou seja, a troca de experiências entre colegas da Rede Pública Municipal de Alegrete; 3) “Continuidade do Processo Formativo” - esta categoria reúne os achados da pesquisa relativos ao pensamento dos sujeitos a respeito da Continuidade do Processo de Formação e também referentes as expectativas dos sujeitos com relação ao Projeto. O estudo indicou uma reflexão dos professores participantes, capaz de agregar a prática e o caminho

para uma mudança nos procedimentos de ensino. Esses resultados foram percebidos por meio do envolvimento dos sujeitos nas discussões, nas atividades práticas da intervenção e em suas análises.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professores de Espanhol. Turismo Pedagógico.

RESUMEN

Este Informe Crítico-Reflexivo es el resultado de una investigación que tuvo como objetivo, oportunizar la formación continuada a los profesores de Español de la red pública municipal de Alegrete / RS por medio del estudio, de la reflexión y de la experiencia de Turismo Pedagógico en Artigas, en Uruguay (UY). El referencial teórico que orientó el trabajo se basó en los estudios de Nóvoa (2009) y Ferry (2004), para discutir la perspectiva de formación docente, Moreira (2002), Libâneo (2004) y Imbernón (2010) para hablar sobre formación continuada, en cuanto a la formación y desarrollo profesional de profesores de lenguas extranjeras me embase en Leffa (2016) y Paiva (2014) y en las reflexiones sobre Turismo Pedagógico, me embudo en Bonfim (2010), Nakamura y Machado (2012), Cardoso (2014), Rodrigues y Alves (2014) entre otros. El enfoque metodológico para el desarrollo de este trabajo fue la intervención pedagógica con un abordaje cualitativo. Los sujetos de la investigación fueron veintitrés profesores de Español actuantes en la educación básica, en los años finales de la Enseñanza Fundamental y en la Enseñanza Media. Para la recolección inicial de datos y diagnóstico se hizo un cuestionario con preguntas abiertas que fue realizado con los profesores sujetos de la investigación. Los referidos datos fueron sometidos al procedimiento de análisis de contenido con el análisis de los cuestionarios respondidos por los sujetos al final de cada encuentro de formación. Los resultados dieron origen a tres categorías: 1) "Aprendizajes Docentes" - en esta categoría análisis como se constituyeron los aprendizajes docentes en la intervención. Los datos recolectados están organizados en dos microcategorías "Aprendizajes Teóricos" y "Aprendizajes Vivenciales"; 2) "Interacción e Intercambio de Experiencias" - esta categoría reúne los hallazgos de la investigación relativos al pensamiento de los sujetos respecto a la Interacción Profesional y el intercambio de experiencias en el proceso formativo, ya sea la interacción con profesionales de Artigas / UY, es decir, intercambio de experiencias entre colegas de la Red Pública Municipal de Alegrete; 3) "Continuidad del Proceso Formativo" - esta categoría reúne los hallazgos de la investigación relativos al pensamiento de los sujetos respecto a la Continuidad del Proceso de Formación y también referentes a las expectativas de los sujetos con relación al Proyecto. El

estudio indicó una reflexión de los profesores participantes, capaz de agregar la práctica y el camino para un cambio en los procedimientos de enseñanza. Estos resultados fueron percibidos por medio de la participación de los sujetos en las discusiones, en las actividades prácticas de la intervención y en sus análisis.

Palabras clave: Formación continua. Profesores de Español. Turismo Pedagógico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização geográfica do município de Alegrete/RS	27
Figura 2 - Fachada do Centro Profissionalizante Neyta Ramos.....	29
Figura 3 - Gráfico em relação ao perfil linguístico (1).....	32
Figura 4 - Gráfico em relação ao perfil linguístico (2).....	32
Figura 5 - Fotografia do Grupo de Professores Chegando a Artigas	56
Figura 6 - Grupo de Professores em Frente ao Centro de Visitantes.....	60
Figura 7 - Professores na Praça José Gervásio Artigas com o guia turístico.....	60
Figura 8 - Fotografia do Grupo de Professores de Espanhol	61
Figura 9 - Grupo de Professores Almoçando no Restaurante Cassino.....	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Presença dos Sujeitos da Pesquisa nos Encontros de Formação	30
Quadro 2 - Encontros realizados.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

DPU - Dialeto Português Uruguaio

IDEB - índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFF - Instituto Federal Farroupilha

L2 - Segunda Língua

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGEdu - Programa de Pós-graduação em Educação

RS - Rio grande do Sul

SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

UNOPAR - Universidade Norte do Paraná

URCAMP - Universidade da Região da Campanha

UY - Uruguai

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL	19
2	INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA	23
2.1	Contexto da Intervenção	26
2.2	Sujeitos da Intervenção	29
2.3	Perfil Linguístico dos Sujeitos da Intervenção	31
3	REFERENCIAL TEÓRICO	36
3.1	Sobre a Formação Continuada	36
3.2	Sobre a formação de professores de línguas estrangeiras	40
3.3	A Transição Paradigmática e os caminhos para o Turismo Pedagógico	42
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
4.1	Proposta de pesquisa	47
4.2	Descrição detalhada das ações desenvolvidas na intervenção	50
4.2.1	Primeiro Encontro de Formação	51
4.2.2	Segundo Encontro de Formação	53
4.2.3	Terceiro Encontro de Formação	63
4.2.4	Quarto Encontro de Formação	66
4.2.5	Quinto Encontro de Formação	71
4.2.6	Sexto Encontro de Formação	76
5	INTERPRETANDO E DISCUTINDO OS DADOS COLETADOS	80
5.1	Aprendizagens Docentes	80
5.1.1	Aprendizagens Teóricas	80
5.1.2	Aprendizagens Vivenciais	84
5.2	A Interação e a Troca de Experiências	87
5.3	Continuidade do Processo Formativo	90
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	94
	APÊNDICE A – Questionário inicial realizado como diagnóstico	99
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	103
	APÊNDICE C – Questionários de avaliação dos encontros	104
	APÊNDICE D – Questionário do perfil linguístico dos professores	111
	APÊNDICE E – Quadro do perfil linguístico dos professores	112

1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

A minha trajetória acadêmica e profissional começou em 2001, quando iniciei o Curso de Graduação em Letras, realizado na Universidade da Região da Campanha (URCAMP) em Alegrete, Rio grande do Sul (RS). O meu interesse sempre foi voltado às discussões referentes à profissão docente.

Foi em 2001 também que iniciei minha trajetória profissional, com meu primeiro emprego formal, permanecendo por 11 anos na Câmara Municipal de Alegrete, de onde saí para assumir o primeiro concurso no magistério municipal. As atividades no legislativo, não estão relacionadas à docência, mas me deram uma bagagem substancial no que se refere à legislação municipal, ao trato com o público e aos ideais que pressupõem as funções dos agentes públicos e interferiu diretamente em minha carreira profissional, pois quem se forja como profissional dentro de uma casa legislativa aprende que o diálogo é o melhor caminho para todas as situações.

Na Universidade, participei ativamente de saraus literários, semanas acadêmicas, salões de iniciação científica, mostras interdisciplinares, e todas as atividades que me levaram a sentir a liberdade da criação e de ter a satisfação de uma formação plural.

A graduação foi significativa na minha formação, na medida em que me ofereceu conhecimentos no campo da educação, pois ingressei em uma licenciatura com um objetivo bem definido: ser professor. Escolhi essa profissão aos 17 anos. Iniciei o curso de graduação em março de 2001 e conclui em dezembro de 2006.

Na graduação, meu trabalho de conclusão de curso foi uma pesquisa bibliográfica sobre a importância da leitura no ensino fundamental, oportunidade em que enfatizei, que, quanto maior o índice de carência e de problemas sociais da comunidade onde trabalhamos, maior é o compromisso da escola em oportunizar estratégias que incentivem o gosto pela leitura.

O papel desempenhado pelos professores nas diferentes disciplinas da minha graduação e o apoio e incentivo de minha mãe, professora por 30 anos na escola pública e há 16 anos à frente de uma escola particular, foram e são de fundamental relevância para o meu envolvimento com as questões da didática, envolvimento com

as questões interpessoais dentro da escola e preocupação com a formação continuada de professores.

Concomitante a Pós-Graduação, no ano de 2012, ingressei ao magistério, pois no momento em que fui nomeado no concurso público senti a necessidade de entender a escola de uma maneira macro, cursei Especialização Lato Sensu em Gestão Escolar, devido à necessidade de entender e aprofundar os estudos referentes à Gestão Democrática na Escola Pública, e a necessidade de estar atualizado e em sintonia com o meio onde atuava. Na oportunidade centrei meus estudos no Projeto Político Pedagógico, defendendo-o como sendo o suporte indispensável para a verdadeira gestão democrática, juntamente com outros colegiados.

No magistério, voltei minha atuação para a Pedagogia de Projetos, prática esta que necessita constante estudo e formação. Percebi a necessidade de dar sentido aquele currículo que precisava ser cumprido e contextualizá-lo, essa metodologia me permitiu trilhar outros caminhos. Esta prática permite ainda, que o professor assuma uma postura reflexiva e investigativa da sua prática pedagógica (ALMEIDA; FONSECA JÚNIOR, 2000).

Foi a partir dessa metodologia que tive participação ativa em processos de formação na Escola Honório Lemes, onde estive por cinco anos, atuando com projetos e compartilhando saberes juntamente com meus colegas em momentos de estudos, no Seminário Interno promovido anualmente pela escola e na Mostra Científica promovida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC).

Esse trabalho me permitiu crescimento profissional, pois, no momento trabalhávamos em conjunto, alunos e professores, nos era permitido avaliar o desempenho das turmas e trazer à luz o que foi realizado e em que resultado conseguimos chegar, nesse contexto, é que se dá a formação continuada em serviço.

Em busca de constante aperfeiçoamento, no ano de 2016, participei da seleção do para o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), curso de Mestrado Profissional, no qual ingressei neste curso, no segundo semestre de 2016, com a proposta de realizar um projeto de intervenção sobre variação linguística, enfocando o preconceito, a partir de uma análise da obra do Marcos Bagno.

Ainda no primeiro contato que fiz com a orientadora, fui questionado sobre a possibilidade de trabalhar com o ensino de espanhol. Trabalharíamos inicialmente com uma intervenção voltada para o ensino de espanhol no sexto ano do ensino fundamental com a implantação de uma sala ambiente na Escola onde eu atuava. Neste momento, todas as transformações acerca do ensino de espanhol no Brasil não haviam acontecido, tínhamos a lei do espanhol consolidada com onze anos de vigência, porém, devido à instabilidade política vivenciada no Brasil, a troca de governo, alteraram-se as prioridades e, portanto, propus uma ação sobre um quadro totalmente adverso, que acima de tudo tem um tom de resistência.

No início de 2017, fui convidado a trabalhar na SMEC para coordenar os processos de formação em serviço na área de linguagem, diante da troca de função, precisei repensar novamente meu projeto de intervenção, foi quando surgiu a ideia de propor dentro do PPGEdu da UNIPAMPA de Jaguarão uma intervenção que permitisse a reflexão profissional através da formação continuada aos professores de Língua Espanhola da Rede Pública Municipal de Alegrete/RS.

Oportunizar um processo de formação em serviço na área de língua espanhola em uma rede que aponta serem insuficientes e deficitários os processos implantados até hoje é oportunizar que o conhecimento desses professores seja renovado através de estudos, vivências e do compartilhamento de experiências.

Coordenar os processos de formação é, sobretudo, um desafio, mas é também o exercício de analisar o processo de outro ângulo e colocar-se no papel dos colegas para juntos, instituímos uma cultura do estudo em rede, baseada nas necessidades dos alunos, pois segundo Imbernón (2009, p. 40) “[...] formação continuada é uma mudança de cultura para o estudo. É um processo que demanda tempo para ser entendido, construído e reconstruído”.

A profissão docente a qual defendo é uma a qual a formação, o estudo, a pesquisa e o planejamento são imprescindíveis – tendo essas concepções como norte, deixei emergir não só um processo envolvendo a formação continuada de professores de espanhol, mas “o novo” solicitado por meus colegas, na forma de experiência de Turismo Pedagógico – que foi sugerido por minha orientadora no momento da banca de qualificação do projeto de intervenção.

Dessa forma, enquanto mestrando e propositor de um processo interventivo, me qualifiquei como pessoa, como profissional e, propicie a mim e aos demais colegas a interação necessária para que crescêssemos juntos.

Após ter explanado um pouco sobre minha trajetória acadêmica e profissional, trago a seguir a introdução/justificativa referente ao Projeto de pesquisa.

2 INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa teve como temática a formação continuada de professores de língua espanhola da escola básica de acordo com que diz Imbernón (2010, p. 48) quando declara que:

As novas experiências para uma nova escola deveriam buscar novas alternativas, um ensino mais participativo, no qual o fiel protagonista histórico do monopólio do saber, o professor, compartilhe seu conhecimento com outras instâncias socializadoras que estejam fora do estabelecimento escolar.

Assim, partimos do pressuposto que é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores que tenham como problemática a ação docente e o contexto escolar. Portanto, nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

A formação docente de que falo vai ao encontro de Ferry (2004) quando diz que ninguém forma ninguém, o sujeito é que se forma, tendo que haver três princípios indispensáveis para acontecer uma formação significativa que são: tempo, espaço e a relação com a realidade. Já que não se pode formar o outro, Ferry (2004) acredita que, os dispositivos como cursos, rodas de conversa, filmes, textos, são mediadores da formação, mas por si só não garantem que essa faça sentido aos sujeitos envolvidos: “[...] cuando se habla de dispositivo se habla de ciertas condiciones de la formación que son los soportes de la formación. Pero no es la formación” (FERRY, 2004, p. 53)

O cenário para a formação docente, no entanto, no que concerne aos professores de língua espanhola tornou-se adverso com a publicação da Medida Provisória número 746, do Governo Federal, convertida em Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), que em seu art. 13 revoga a lei 11.161 de 2005, que facultava o ensino de língua espanhola do sexto ao nono ano do ensino fundamental e que tornava obrigatória sua oferta na grade curricular do ensino médio. Essa última lei aprovada ainda tornou obrigatório o ensino de inglês no ensino fundamental a partir do sexto ano e no ensino médio.

De certa forma esses processos de transformação das políticas públicas estão nos pressionando para a realização de uma revisão crítica da dimensão social da educação e cada educador deve ter a clareza de que vive numa sociedade em constante disputa, não havendo, portanto, a possibilidade de ficar neutro.

É tarefa das Universidades, seja nos cursos de graduação ou pós-graduação, promover a resistência por uma educação baseada nos paradigmas multiculturais¹. Nesse contexto quando propus e desenvolvi este processo de formação continuada não poderia ter outro enfoque que não fosse um ato de fortalecimento profissional para que através do estudo e da reflexão estivéssemos preparados para atuar criticamente frente a esse quadro.

Diante das incertezas, pautei o início das ações deste projeto de intervenção com uma sondagem inicial por meio de um questionário respondido pelos sujeitos de pesquisa, 23 professores de língua espanhola da rede pública municipal de Alegrete. Este questionário teve como objetivo fundamentar a proposta de Turismo Pedagógico que aqui se apresenta como estratégia para a formação continuada dos professores. Embora esta proposta tenha se alterado da entrada do mestrado até esse momento, as questões levantadas se relacionavam com as mudanças políticas promovidas pela Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017), as facilidades ou dificuldades encontradas pelos professores no ensino de língua espanhola, a necessidade de formação continuada entre outras perguntas que ainda se mantém importantes no contexto da pesquisa.

Desse modo, o questionário inicial permitiu explorar as concepções dos professores em determinados temas como: “O que pensa sobre um Projeto de Formação Continuada voltado para a reflexão e para a prática docente em espanhol? Como seria o esperado?” Para esta questão obtive respostas como: *“Penso que seria fantástico, sinceramente na minha opinião os professores de espanhol são muitas vezes ‘esquecidos’ nos processos de formação continuada. O esperado seria uma valorização desta disciplina”* (Sujeito 05). E: *“[...] acho ótimo, estamos carentes de formações na área de língua espanhola. Espero que tenhamos*

¹ “Para McLaren (1997) a grande problemática do multiculturalismo vai além da questão discursiva, pois embora alguns o considerem como uma bagunça de conceitos e subjetividades, o multiculturalismo baseado na Pós-Modernidade problematiza a hegemonia de epistemologias modernas e busca uma nova epistemologia que contemple a experiência e as práticas culturais de um grupo como razão da produção da sociedade. Vera Candau pondera que o multiculturalismo permite a construção de um ambiente escolar onde alunos e professores possam pensar de modo crítico as diferenças e subjetividades” (NERI, 2015, p. 8).

trocas de experiências, atividades que possam enriquecer o nosso trabalho” (Sujeito 06).

Em relação às mudanças promovidas pela Lei 13.415 (BRASIL, 2017), e a pergunta “Como você percebe esta mudança em nossa rotina de trabalho devido à proximidade de nossa cidade com a fronteira do Uruguai e da Argentina?” cabe destacar que, a resposta do Sujeito 03 reforça a importância do ensino de língua espanhola ao declarar que: *“A importância do MERCOSUL e das áreas ligadas à língua espanhola: o incentivo cultural, financeiro e profissional”*. Portanto, ao estarmos em região de fronteira e ao mesmo tempo na América Latina, não só se realça a importância da língua espanhola, bem como ela é elemento fundante das relações culturais e econômicas mediadas pelo Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

A íntegra das perguntas e respostas obtidas neste questionário se encontra no Apêndice A, no entanto, cabe ressaltar que entre as variadas respostas, destaca-se a necessidade eminente de propor um processo de formação continuada, considerando a atualidade da discussão sobre a língua espanhola.

A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa, a cultura de base produzida no cotidiano e a provida pela escolarização. Tem o papel de introduzir os estudantes em um mundo já existente, com um corpo de saberes definidos, o que implica ao professor o papel de guia, mediador, que alia a cultura geral, a atualização científica e os conhecimentos relativos à sua matéria em prol da formação do estudante, que é pessoal, interior, mas também mediada pela ação externa.

Exatamente nesse âmbito que surgiu a ideia de ter o Turismo Pedagógico como estratégia de formação docente continuada. Optar pelo Turismo Pedagógico implica reconhecer que, ao atrelar a interação dos sujeitos com o meio ambiente natural e social, é possível expandir os referenciais de ação docente, principalmente quando envolve a cultura de uma língua como a espanhola, perpassando locais que carregam uma história. Para Scremin e Junqueira (2012, p. 29) o uso de viagens ou passeios culturais não é estranho à educação, portanto seu uso através de um planejamento “[...] amplia e enriquece as maneiras de pensar e de atuar, expandindo

o acervo cultural”. Neste sentido, como uma possibilidade inovadora optamos por usá-la também como estratégia de formação docente continuada.

Para tanto, adotei como objetivo geral oportunizar formação continuada aos professores de Espanhol da rede pública municipal de Alegrete/RS por meio do estudo, da reflexão e de experiência de Turismo Pedagógico em Artigas/UY.

Como objetivos específicos aponto:

- Perceber e avaliar o potencial da experiência de Turismo Pedagógico na qualificação do processo de formação de professores.

- Avaliar as aprendizagens decorrentes e a prática do estudo e reflexão proposta.

Esta pesquisa de natureza qualitativa esteve voltada metodologicamente para o tipo “intervenção pedagógica” e foi realizada por meio de seis encontros de formação com os professores de língua espanhola da rede pública municipal de Alegrete, na qual atuo.

Assim, o relatório do Projeto de Pesquisa-Intervenção contempla a seguinte estrutura: introdução – onde situo a proposta de realização deste Projeto de Intervenção, elencando os motivos que o justificaram e os objetivos.

A seguir apresento o contexto em que ocorreu a intervenção, tanto do município, quanto da escola, os sujeitos a quem se destinou e seu perfil linguístico.

Na sequência apresento o referencial teórico – que se configura no quadro teórico que fundamentou a experiência e os resultados atingidos. Na segunda sessão abordo a formação de professores de línguas estrangeiras. Na terceira sessão, abordo a Transição Paradigmática e os caminhos para o Turismo Pedagógico.

Trago ainda, o segundo capítulo que se configura nos procedimentos metodológicos, em que, explico as especificidades da pesquisa.

A Avaliação da Intervenção registra a análise dos dados e avaliação da intervenção, apresentando as contribuições desse procedimento e seus principais resultados. Descrevo ainda os encontros de formação realizados na intervenção. Por último, são apresentadas as considerações finais, as Referências utilizadas na construção do projeto, assim como os Apêndices que elucidam dados/situações.

2.1 Contexto da Intervenção

A Intervenção foi desenvolvida na cidade de Alegrete/RS. O município de Alegrete localiza-se na região da fronteira oeste do Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, distante 150 km da fronteira com a Argentina e 115 km da fronteira com o Uruguai.

Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), DE 2016, o município de Alegrete possui uma população total de 77.653 habitantes. O mapa abaixo mostra a localização do município de Alegrete no Rio Grande do Sul.

Figura 1 - Localização geográfica do município de Alegrete/RS



Fonte: Alegrete (2018).

Pelo ponto estratégico do novo local por onde escoavam os produtos primários em direção aos portos de Buenos Aires e Montevideú, o lugarejo prosperou rapidamente e elevou-se a categoria de vila através de decreto provincial de 25 de outubro de 1831, demarcando assim seus limites e ganhando autonomia política.

Com a Revolução Farroupilha em 1835, Alegrete torna-se, no período de 1842 a 1845, a 3ª Capital da República Rio-grandense. Entre batalhas e campanhas, por bravura, determinação e desenvolvimento, a Vila de Alegrete foi elevada à categoria de cidade em 22 de janeiro de 1857.

No campo da educação, Alegrete recebeu inúmeros investimentos nos últimos anos, principalmente no ensino superior e no âmbito da rede pública municipal. No ensino superior contamos com um campus da URCAMP, um campus da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e ainda duas Universidades Públicas, a UNIPAMPA e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e um campus do Instituto Federal Farroupilha (IFF), que oferece cursos técnicos de ensino médio e superior.

A rede pública estadual faz parte da abrangência da 10ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), e dispõe de dezoito escolas. A rede privada de ensino disponibiliza na cidade quatro escolas de educação básica e três escolas de educação infantil com autorização de funcionamento.

A rede pública municipal de ensino de Alegrete possui treze escolas de educação infantil, doze escolas de educação básica urbanas, onze escolas de educação básica rurais – polos educacionais e o Centro Profissionalizante Nehyta Ramos, destinado a preparação de centenas de pessoas para o mercado de trabalho a cada ano. A gestão das escolas municipais é formada por um diretor ou diretora, um vice-diretor ou vice-diretora, que são escolhidos por meio de um processo democrático e homologado pelo(a) chefe do Poder Executivo Municipal e ainda por um especialista em supervisão escolar e um especialista em orientação educacional, ambos concursados para a função.

A situação educacional do município, referente ao índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ano de 2015, nos anos finais da rede pública, não atingiu a meta e não alcançou 6,0, ficando com 5,4. Assim sendo, tem o desafio de garantir mais alunos aprendendo e com o fluxo escolar adequado.

Nesse contexto, o local escolhido para acontecer os encontros de formação deste projeto de intervenção foi à sala 105 do Centro Profissionalizante Nehyta Ramos, localizado à Rua Vasco Alves 125/Fundos – centro da cidade, que contava com a estrutura completa a que necessitávamos como: cozinha e materiais de multimídia e ainda, também, por ser de fácil acesso aos participantes.

Figura 2 - Fachada do Centro Profissionalizante Neyta Ramos



Fonte: Acervo do autor.

2.2 Sujeitos da Intervenção

Os sujeitos de minha pesquisa foram 23 professores de língua espanhola da rede pública municipal, onde atuo como professor, trabalhadores de escolas urbanas e rurais que ingressaram na carreira por meio de concurso público. O critério utilizado para seleção foi que os profissionais tivessem formação em Letras - Língua espanhola e estivessem atuando em sala de aula, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Os professores foram convidados e participaram de livre e espontânea vontade, assinando assim, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). O quadro abaixo apresenta a presença dos participantes nos encontros de formação.

Quadro 1 - Presença dos Sujeitos da Pesquisa nos Encontros de Formação

	Reunião Prévia diagnós- tica 28/3/17	1º Encontro de Formação 11/9/17	2º Encontro de Formação 30/9/17	3º Encontro de Formação 09/10/17	4º Encontro de Formação 23/10/17	5º Encontro de Formação 06/11/17	6º Encontro de Formação 20/11/17
01	X	-	X	X	-	X	X
02	X	X	X	X	X	-	X
03	X	-	-	-	-	-	X
04	X	-	-	-	-	-	-
05	X	X	-	X	X	X	X
06	X	-	-	-	X	X	X
07	-	X	X	X	X	X	X
08	-	X	X	-	X	X	X
09	-	X	-	-	X	-	X
10	-	X	X	X	X	X	X
11	-	-	X	X	-	-	-
12	-	-	X	X	X	X	X
13	-	-	X	-	-	-	-
14	-	-	-	X	X	X	X
15	-	-	-	X	X	X	X
16	-	-	-	X	-	-	-
17	-	-	-	-	-	-	-
18	-	-	-	-	-	-	-
19	-	-	-	X	-	-	X
20	-	-	-	-	-	X	X
21	-	-	-	-	-	-	-
22	-	-	-	-	-	-	-
23	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor.

O referido quadro registra a presença dos sujeitos de pesquisa nos encontros de formação e evidencia a realidade da rede pública municipal de Alegrete, que nem sempre tem a formação continuada como uma prioridade. Os professores da área de linguagem com excessiva carga horária em sala de aula, as equipes gestoras com

ressalvas para liberar os professores em horário de aulas são alguns dos fatores que estão por trás dos números desse quadro. Dos 23 participantes delimitados no projeto, 18 compareceram efetivamente aos encontros de formação, mesmo que alguns compareceram apenas a um ou dois encontros.

Em março de 2017, na reunião prévia diagnóstica, quando perguntado: O que pensas sobre um Projeto de Formação Continuada voltado para a reflexão e para a prática docente em espanhol? Como seria o esperado? O sujeito 04 assim respondeu: *“Penso que esse Projeto será de fundamental importância para que nós, professores de espanhol, tivéssemos mais fundamentação, como também troca de experiências e vivências a respeito do espanhol”*, no entanto, o mesmo sujeito quando se iniciou o processo interventivo não esteve presente em nenhum dos seis encontros.

Mesmo entre os sujeitos mais assíduos aos encontros, houve faltas em determinado encontro, outros, a exemplo dos sujeitos 14 e 15 começaram a participar a partir do terceiro encontro e se fizeram presente até o fim. Apenas os sujeitos 07 e 10 estiveram presentes em todos os encontros de formação. Constituí-se em duas professoras que trabalham na mesma escola, na qual, fica evidente a valorização que dá, por meio de sua gestão, aos momentos de formação continuada oportunizados a seus profissionais. Logo abaixo apresento o perfil linguístico dos sujeitos participantes da pesquisa.

2.3 Perfil Linguístico dos Sujeitos da Intervenção

Nesta seção apresento o perfil linguístico dos sujeitos participantes da pesquisa, primeiramente apresento os gráficos e após comento-os.

Figura 3 - Gráfico em relação ao perfil linguístico (1)



Fonte: Elaborado pelo autor.

14 responderam que sim, e 4 não viajam.

Figura 4 - Gráfico em relação ao perfil linguístico (2)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os números apresentados no segundo gráfico são mensurados pelos locais, não pelos professores, considerando que muitos responderam mais de um local.

Ao analisar as respostas das perguntas um e dois notei que para alguns sujeitos a língua espanhola se encaixa apenas no contexto profissional, pois é vivida exclusivamente na escola, e com a formação obtida principalmente ao longo do Ensino Superior, ou cursos. Para outros, a língua espanhola se manifesta de forma mais integrada à vida, porque implica experiências desde a adolescência até possibilidades de estudo fora do país, e aparece vinculada ao cotidiano, quando implica o gosto por músicas, filmes, ou o desejo de conhecer mais a língua.

Pode-se inferir ainda, que mesmo sem nenhuma menção explícita, para muitos o uso da língua espanhola é puramente profissional, o que pode significar que a docência na área é vista como uma escolha profissional, ao passo que, para outros, se relacionam com a língua espanhola muito antes da prática profissional, o que pode motivar a sua escolha profissional. Para Tardif (2010) o professor é mobilizado a partir de diferentes experiências, principalmente às que antecedem a prática profissional, como as experiências vividas na escola.

Tardif (2010, p. 19) ainda salienta que:

[...] o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente". Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Neste sentido, o saber profissional está de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.

Nas respostas da pergunta três a maioria dos sujeitos não domina outra língua, na melhor das hipóteses tem noções básicas da língua inglesa. Entretanto, duas respostas remetem à precarização da atividade docente, quando professores de espanhol precisam, por falta de docentes formados na área, ministrar aulas de língua inglesa sem formação suficiente. Essa situação, não se dá apenas com a língua inglesa, mas sim com grande parte das disciplinas referentes aos anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. De acordo com o Observatório do Plano

Nacional de Educação (PNE), os índices de professores que possuem formação na área que atuam é de 46,9% nos anos finais do ensino fundamental e 54,9% no ensino médio, o que implica que, na educação básica, entre 45% a 53% não possuem formação adequada (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2017).

Sobre o Ensino da língua espanhola, as respostas da pergunta quatro, são variadas. Pode-se destacar, entre elas: a escrita, oralidade, conversação/diálogos, ludicidade, saídas de campo e musicalização. Estas sugestões se dão considerando a forma, ou metodologia adotada, porém, é manifestado pelos sujeitos da pesquisa, orientações que guiam a manifestação ou comportamento docente, o que implica: que a prática pedagógica deve ser de forma “atrativa”, “empolgante”, com “atividades interessantes” para “atrair a atenção dos alunos”, que “desperte a curiosidade e a vontade de aprender”, que seja “prazerosa”, de algum modo “voltado a realidade”.

Araújo et al., (2014, p. 5) sobre o uso de estratégias lúdicas no ensino, declaram:

A utilização de atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem traz consigo uma nova roupagem no que se diz respeito a metodologias inovadoras. Os alunos deixam de ser meros receptores de informações e passam a interagir mais com o educador. De maneira geral, fazer a utilização dessas atividades desenvolve a criatividade e outros processos mentais como a memória, a agilidade no pensamento, a segurança na tomada de decisões, a capacidade de concentração, a socialização com o grupo e, além disso, desenvolve a habilidade espacial e a paciência [...].

Nesse sentido, Boéssio (2010, p. 79) compreende que uma dessas estratégias pode ser a música:

Nesse sentido, entendo a música como um facilitador para o ensino e a aprendizagem, uma vez que, quando o aluno escuta uma canção estrangeira, cantada por falantes nativos da língua de uma determinada região, é possível descobrir aspectos culturais daquela região, bem como perceber ou vivenciar sentimentos veiculados na música/canção. A escuta de uma canção em outra língua desperta a curiosidade ao novo, ao diferente, possibilitando o conhecimento e o respeito ao outro, favorecendo, também, a concentração no aprendizado pelas crianças e jovens.

Analisar as orientações ou sugestões dos professores se torna complexo quando se assume que a prática pedagógica é sempre em diálogo com o estudante, ou seja, o que é interessante para um pode não ser para outro, o que é empolgante para o professor pode não ser para o estudante, a atração do estudante por

determinada atividade ou conteúdo é indeterminada, e, a curiosidade e vontade de aprender em parte fazem parte da dimensão individual. Neste sentido, o que podemos entender como atividades atrativas e empolgantes?

Um caminho seria buscar nas primeiras sugestões feitas pelos professores: o uso da música nas atividades, saídas de campo, inclusive a mesma proposta nesta pesquisa, através do Turismo Pedagógico.

A seguir trago o Referencial Teórico, resultado de leituras e estudos referentes à formação continuada de professores que embasam este relatório.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para discutir a perspectiva de formação docente que está imbricada nessa pesquisa trago autores como Nóvoa (2009) Ferry (2004), mais especificamente sobre formação continuada Moreira (2002), Libâneo (2004) e Imbernón (2010). Quanto à formação e desenvolvimento profissional de professores de línguas estrangeiras me embaso em Leffa (2016) e Paiva (2014). Nas reflexões sobre Turismo Pedagógico, me embaso em Nakamura e Machado (2012), Cardoso (2014), Rodrigues e Alves (2014) entre outros.

3.1 Sobre a Formação Continuada

Que formação se tem vivenciado? Não podemos deixar de reconhecer que os cursos, principais dispositivos de formação que temos na atualidade pertencem a uma visão política histórica e econômica da sociedade, assim construiu-se uma maneira “aligeirada” de capacitar os profissionais da educação para as novas funções da escola (MOREIRA, 2002).

Para que seja possível pensar outros dispositivos formativos que façam mais sentido à profissão docente, é necessário refletir porque a mudança é emergente nesse meio. Muitos cursos educacionais voltados para professores que participei tinham a missão de melhorar a qualidade da educação. Imbernón (2010, p. 54) apresenta essa perspectiva:

Historicamente, a base científica dessa forma de tratar a formação continuada de professores foi o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afincamento, nas pesquisas em educação, ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educacionais. A formação por intermédio de exemplos bem-sucedidos de outros, sem passar pela contextualização, pelo debate e pela reflexão, tentava dar resposta, sem muito eco, a esse ilusório problema comum.

O que se tem percebido na atualidade sobre a formação em geral são, para Ferry (2004, p. 17), “[...] normas del mundo escolar: la formación se define casi siempre em términos de programas, de años de escolaridad y de obtención de diplomas”, e isso também tem ocorrido na formação de professores desde sua

formação inicial, e na formação continuada pode ser percebido que o incentivo para um constante aperfeiçoamento do professor faz parte do seu plano de carreira.

Não existe um modelo de formação, pois esse pode acontecer em diversos espaços, proporcionadas por diversos agentes ou iniciativas do próprio grupo, assumindo uma implicação única em cada sujeito. A partir dessas ideias seria possível pensar a profissão professor sem formação continuada?

O que pode ser trabalhado nessas formações dos professores? "A formação continuada é a condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas" (LIBÂNEO, 2004, p. 227). A formação continuada de professores vai além de uma atualização sobre conteúdos, mas também é um exercício permanente de formação pessoal. Nesse trecho o autor ressalta que a formação cultural também é necessária ao professor e deve ser levada em consideração ao elaborar um programa de formação ou um curso direcionado a professores.

São poucos os exemplos que se tem de escolas que valorizam os saberes produzidos por seus professores, adotando muitas vezes uma formação distante das necessidades vivenciadas pela instituição. Ferry (2004, p. 18) enfatiza esse pensamento: "Lo que más se evidencia en las experiencias de formación profesional de adultos es que ningún programa de formación puede ser válidamente elaborado <<a priori>>, sin la activa participación de sus destinatarios". Essa percepção vai ao encontro de uma formação que vai além da escuta, mas do compartilhamento de ideias, parece ter forte relação com a formação continuada na própria escola, na qual são os sujeitos que elegem os temas que precisam estar em discussão.

Porque é tão comum ter professores insatisfeitos com os cursos de formação continuada em que participam? Penso que um dos motivos está elencado na fala de Ferry (2004, p. 56) quando declara que: "[...] cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. No se trabaja sobre la realidad". Novamente fica evidente que muitas das formações falam de problemas genéricos, mas que podem não ser uma demanda a ser discutida, estudada e refletida pelos professores, podendo assim não fazer sentido, nem ser considerada uma formação propriamente dita.

Tendo como ponto de partida a ineficiência e/ou insatisfação dos sujeitos que participam da formação continuada, outra perspectiva é pensada, esta é a escola como lugar mais significativo para que ocorra esse processo. Nóvoa (2009, p. 45-46) defende esse ponto de vista:

Advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

A formação continuada é um desafio também para os sistemas educacionais. Por exemplo, podemos citar os momentos de formação continuada que são oferecidos pela gestão municipal. Em algum momento, no início do ano letivo são oferecidas diferentes palestras, e, em muitas vezes, seu conteúdo nada tem a ver com nossas práticas escolares, muito menos se consideramos o contexto do ensino de língua espanhola. Defender uma formação continuada com base na prática, como afirma Nóvoa (2009) implica pensar uma certa reflexividade na prática docente, essa se movendo a partir dos problemas reais que intrigam os docentes ao longo da docência.

Em um contexto que tenha como ponto de partida situações problemáticas, Imbernón (2010, p. 55), afirma que:

A formação continuada de professores, na análise da complexidade dessas situações problemáticas, necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança.

Qual espaço seria mais adequado para a formação continuada de professores? Embora possa acontecer em diversos espaços e através de diferentes dispositivos, a perspectiva que tem tomado força, na tentativa de que a formação continuada atinja seus objetivos, é uma formação contextualizada. Libâneo (2004, p. 227) afirma que “[...] é na escola, no contexto do trabalho que os professores enfrentam seus problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais”.

Assim como Nóvoa e Imbernón, Libâneo (2004) defende que a escola é o lugar para que os professores reflitam sobre suas práticas, compartilhem experiência e estejam em constantes aprendizagens. Moreira (2002) aponta que a formação deve considerar os professores reais, buscando confrontar os “saberes da experiência” com as teorias produzidas na academia. Assim essa distância entre teoria e prática, tão comuns nos discursos docentes, poderia ser minimizada.

A partir dessas ideias sobre formação continuada e sobre o que já vivenciei me questiono, será que apenas a formação continuada dentro da escola, organizada pelos próprios professores é suficiente para que eles reconheçam todos os temas e demandas a serem trabalhados? Será que esse repertório não fica restrito aquilo que os professores querem enxergar?

Penso que uma formação deve contemplar tanto o espaço da escola como, os professores devem se permitir a serem provocados, a pensar sobre outros assuntos, outros ambientes, de diferentes formas, que lhes causem diversas sensações, estranheza, prazer, desconforto, dúvidas... que mobilizem sensações que despertem a vontade de querer saber mais, ir em busca de novos conhecimentos. Nesse sentido a formação continuada pode dar um novo sentido para a profissão, motivar os professores a se (re)descobrirem na docência e que contribua com suas práticas.

Por isso, o objetivo geral desta pesquisa contempla os movimentos de estudo e reflexão (com base na experiência dos professores), e, promove o Turismo Pedagógico, pois, ao passo que Imbernón (2010, p. 57) declara que “[...] é preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática, também é importante promover novas formas de pensar a formação”.

A importância da formação continuada no meio educacional tem sido mostrada através de algumas políticas públicas que ressaltam a necessidade do professor estar em constante aperfeiçoamento. No Brasil, a temática da formação continuada de professores é contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96 em seu artigo 63, qual as instituições de Educação Superior devem manter programas de formação continuada, bem como no artigo 67, que garante “[...] aperfeiçoamento profissional continuado [...]” (BRASIL, 1996).

A formação continuada no município de Alegrete é prevista em sua legislação como a lei complementar nº. 22, de 18 de janeiro de 2008, que dispõe sobre a reorganização e instituição do plano de carreira do magistério público municipal.

Art.19 A qualificação profissional, objetivando o aprimoramento permanente do ensino e a progressão da carreira, será assegurada através de cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização, em Instituições credenciadas, em Programas de Aperfeiçoamento em Serviço e em outras atividades de atualização profissional, observados os programas prioritários, em especial o de habilitação de professores leigos (ALEGRETE, 2008).

Ainda na mesma legislação, o art. 25 define que o regime normal de trabalho dos profissionais de educação será de:

II- vinte (20) horas semanais (hora relógio) para atuação na Educação Básica (Fundamental de 5ª a 8ª séries e Médio), sendo vinte por cento (20%) desta carga horária reservada para o exercício de horas atividades.
§ 2º A jornada de trabalho do professor em função docente inclui uma parte de horas aula e uma parte de horas em atividades destinadas, de acordo com a proposta pedagógica da escola, à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, à reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional (ALEGRETE, 2008).

Embora exista uma previsão ao “aperfeiçoamento profissional”, os participantes da pesquisa no questionário inicial apontam que ainda há falta de formação em sua área. A formação continuada de certo modo, de acordo com o art. 25 (ALEGRETE, 2008), fica atrelada à proposta pedagógica da escola, e, nem sempre as propostas preveem na sua organização de horários momentos adequados para a reflexão docente.

Nesse subcapítulo busquei trazer teorias sobre formação continuada, e como ela é concebida pelo município através de sua própria legislação. A seguir abordo o tema da formação de professores de línguas estrangeiras.

3.2 Sobre a formação de professores de línguas estrangeiras

Para Leffa (2016) a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem do idioma acontecer na sala de aula.

A formação de um profissional competente nessas duas áreas do conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica. Leffa (2016, p. 82) ainda pondera que “[...] a sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora”.

Para Celani (apud ALMEIDA, 2009, s./p.) o professor

[...] precisa estar preparado para se enxergar e atuar como um pesquisador da própria prática. A reflexão proporciona isso a ele. Um dos grandes problemas do professor é a solidão. Muitas vezes, ele não tem colegas com quem trocar experiências na escola.

Essa necessidade de preparação, e por oposição, o despreparo é, junto com outros fatores, alguns dos motivos que levantam Day e Savedra (2015, p. 562) em relação ao ensino de línguas estrangeiras:

Nas últimas décadas, o ensino de línguas tem sido alvo, e não sem razão, de inúmeras críticas, oriundas dos mais diversos segmentos sociais, que apontam diferentes vilões para a não aprendizagem de uma língua estrangeira na escola (CAMPANI, 2006; CELANI, 1997). Dentre as razões que determinariam o fracasso da disciplina língua estrangeira na escola, indicam-se ora os professores e sua formação teórico-prática ineficiente e inadequada, o não domínio da língua, as práticas tradicionais e pouco motivadoras; ora as condições da escola, o grande número de alunos por sala, a ausência de materiais didáticos e de suportes tecnológicos, o tempo destinado à disciplina; ora a desmotivação do aluno por falta de “bagagem cultural” e “conhecimento de mundo”.

Para a realização das ações previstas neste projeto de intervenção, seja a viagem a Artigas/UY, ou os momentos de estudo busquei instigar a reflexão sobre a exposição ao input compreensível, assunto este, fortemente estudado nos encontros de formação. Sobre a exposição a um input compreensível Krashen define, segundo Callegari (2006, p. 93):

[...] a aquisição de uma segunda língua somente ocorrerá se o aprendiz estiver exposto a mostras da língua meta (insumo) que estejam um pouco além do seu nível atual de competência lingüística. Krashen define o nível atual de cada aprendiz como i e o insumo ideal a ser-lhe oferecido como $i +$

1. As novas estruturas, o vocabulário desconhecido e as regras gramaticais seriam adquiridos através do contexto em que fossem apresentados, informações extralingüísticas, conhecimento de mundo e o conhecimento lingüístico adquirido pelo aprendiz anteriormente.

Penso que no desenvolvimento do projeto, os professores foram expostos ao input linguístico na viagem a Artigas/UY, da mesma forma em que estudaram sobre o tema para refletir sobre o uso em suas aulas.

Nesse subcapítulo busquei abordar assuntos inerentes a formação do professor de línguas estrangeiras. A seguir abordo a Transição Paradigmática e os caminhos para o Turismo Pedagógico, elucidando suas características e as formas de realização adotadas nesta pesquisa.

3.3 A Transição Paradigmática e os caminhos para o Turismo Pedagógico

A proposta de Turismo Pedagógico engendrada por essa pesquisa se viabiliza no momento em que inúmeras são as interrogações com relação à formação continuada. Sendo assim, primeiramente abordarei a transição paradigmática que vem ocorrendo há alguns anos, buscando a produção de novos paradigmas para acompanhar as mudanças da sociedade para posteriormente aprofundar aspectos relativos ao Turismo Pedagógico.

Os Paradigmas Conservadores levaram a uma prática pedagógica que buscava apenas reproduzir os conhecimentos e mostrar uma visão fragmentada dele. Levou os alunos a perderem o instinto de serem questionadores, ou seja, perderem a sua criticidade. Para Behrens (2011, p. 29) “[...] a ruptura do novo paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, para os quais os pressupostos vigentes na ciência não conseguem soluções”.

Behrens (2011, p. 57) ainda propõe que os Paradigmas Inovadores, também conhecidos como – Emergente ou da Complexidade -, sejam “[...] uma aliança entre os pressupostos da visão sistêmica, da abordagem progressista e do ensino com pesquisa, instrumentalizados pela tecnologia inovadora”.

Segundo Freitas, Junges e Machado (2009, p. 5871) nesse novo paradigma:

[...] a educação precisa ser observada sob uma perspectiva de teia, rede, de interconexão, de inter-relacionamento, que propõe que o homem seja visualizado como um ser indiviso, numa perspectiva de aliança e encontro, buscando uma ação

pedagógica que leve a produção do conhecimento e busque formar um indivíduo sujeito de sua própria história.

Nesse sentido para uma atuação profissional frente ao novo paradigma o professor precisa estar comprometido com o desenvolvimento de uma sociedade democrática e fraterna por meio de um trabalho pedagógico que possibilite uma amplitude de olhares, embasado na pesquisa como forma de possibilitar a produção do conhecimento, em detrimento da mera reprodução de conteúdos (CARDOSO, 2014).

Segundo Nakamura e Machado (2012, p. 2) o grande desafio da educação de hoje “[...] deve ser o ensino da capacidade de pensar. Não basta uma boa formação técnico-científica. Uma das coisas mais preciosas que o/a educador/a pode dar ao/a aluno/a é a capacidade de pensar de forma independente”. Por isso, Ahlert (2007, p. 2) declara:

A pessoa precisa saber fundamentar logicamente suas decisões. Esse é um requisito fundamental. Não apenas fazer contas, mas ter a capacidade de analisar dados, fatos e situações; conhecer o conjunto de serviços e de instituições que existem nas sociedades aos quais os cidadãos podem e devem recorrer; a capacidade de relatar, saber o que está acontecendo, perceber o contexto e ser capaz de transmitir isso para os outros; capacidade de gestão participativa e não mais apenas entender as tarefas; capacidade de entender processos mais amplos; capacidade de receber criticamente os meios de comunicação, de perceber as manipulações desses meios e ter um distanciamento crítico, pois uma notícia não pode ser um comentário manipulador; capacidade de saber distinguir entre aquilo que é real e aquilo que é manipulação.

Assim sendo, torna-se elementar voltar-se para a formação dos professores, seja na formação inicial, ou na formação continuada, proporcionando-lhes uma aprendizagem multicultural, para que seja estabelecido o elo “[...] entre o conhecimento escolar e os conhecimentos que os estudantes trazem consigo [...]” (CARDOSO, 2014, p. 3).

Entendemos, neste sentido, que, quanto mais interdisciplinar for o conhecimento, maior seu potencial de apreensão pelos estudantes. Neste sentido, experiências de Turismo Pedagógico com base na língua espanhola poderiam unir aprendizagens na área das linguagens, história, artes, etc.

É nesse contexto de educação contemporânea e de necessidade de ressignificação do espaço escolar que nasce o Turismo Pedagógico. As atividades de Turismo voltadas para a educação requerem um planejamento minucioso, pois, necessitam além do entretenimento e do prazer, precisam estar alinhadas a objetivos pedagógicos, sob pena de ser descaracterizadas. Dessa forma, precisam ser desenvolvidas por pessoas com fundamentação teórico-pedagógicas, conforme orienta Vinha (2005 apud CARDOSO, 2014).

Embora os autores que discutem o Turismo Pedagógico, como Cardoso (2014) apontem o uso do Turismo Pedagógico como atividade promovida pelos docentes para os alunos, no caso dessa intervenção, utilizou-se do Turismo Pedagógico para ampliação do repertório cultural dos docentes, configurando-se como uma estratégia de formação continuada.

Silva et al., (2013) apontam a relação do tema do Turismo e a educação base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), e a LDB (BRASIL, 1996). Segundo os autores, o currículo escolar, mesmo devendo ter uma base comum, é composto

[...] por uma parte diversificada de acordo com características regionais e locais da sociedade, incorporando temas transversais como ética, cidadania, pluralidade cultural, meio ambiente, dentre outros. Os temas transversais não devem ser tratados como novas disciplinas, mas, precisam ser abordados a partir das perspectivas da inter e da transdisciplinaridade que se alimentam mutuamente na prática pedagógica [...] Os conteúdos curriculares tradicionais compõem o eixo longitudinal do sistema educacional e, em volta desses campos do conhecimento, devem transcorrer, transversalmente, as questões atreladas ao cotidiano da sociedade [...] (SILVA et al., 2013, p. 259).

O Turismo Pedagógico como um tema transversal pode ser trabalhado dentro da escola como um elemento de motivação dos indivíduos, instigando-os a se deslocar em busca de conhecimento e do aprimoramento intelectual. De acordo com Rodrigues e Alves (2014, p. 133): “O turismo com o foco educacional surgiu na Europa com os Grand Tours, em que filhos de aristocratas viajavam a diversos países a fim de conhecer e experimentar diferentes culturas e idiomas”. Entretanto, embora tenha um viés aristocrata em sua origem, Nakamura e Machado (2012, p. 5) apontam que:

O Turismo Pedagógico, [...] apesar de ser relativamente novo no Brasil, vem crescendo e ganhando espaço na academia. [...] envolve atividades relacionadas à educação, ao aprendizado e ao conhecimento, de forma a apresentar uma visão crítica e reflexiva da realidade.

Ele ainda se torna mais valioso quando permite, se realizado com tais fins, uma integração da prática e da teoria, do vivenciado dentro da escola com o mundo concreto. Por isso, Carvalho, Vieira e Viana (2012, p. 10-11) afirmam que:

[...] o ambiente, como um todo, é o grande aliado no processo de aprendizagem, pois é o cenário onde tudo acontece, ou seja, onde o homem estabelece suas relações, interações e transformações. É, portanto, onde o discente se aproxima da realidade podendo vivenciar determinadas situações que se tornam experiências significativas. Nesse sentido, as visitas técnicas se constituem em práticas capazes de desenvolver processos de ação, observação, reflexão, comprometimento, integração de forma concretizar a teoria-prática [...].

O Turismo, com enfoque educativo, segundo Rodrigues e Alves (2014, p. 134) é considerado “[...] uma prática que amplia as possibilidades de ação no contexto escolar, uma vez que visa maior interação entre os sujeitos, e o faz por métodos diferenciados que fogem à rotina”, o que faz com que autores como Bonfim (2010, p. 123) afirme que é construída,

[...] a possibilidade de promover o desenvolvimento social, crítico e educativo que se justifica a utilização do turismo, enquanto atividade de lazer que serve ao ensino. Portanto, percebe-se uma nova concepção da atividade, uma vez que o espaço turístico se transforma em um espaço de educação extraclasse, contribuindo para auxiliar o processo de aprendizagem com uma nova prática pedagógica (BONFIM, 2010, p. 123).

Nesse sentido, o Turismo Pedagógico nesta pesquisa, foi estruturado e desenvolvido a partir de três etapas inspiradas nas “aulas passeio” criadas por Célestin Freinet (1896-1966) para definir uma de suas técnicas: as aulas fora do contexto da sala que conforme Vinha (2005 apud CARDOSO, 2014) devem ser planejadas. As três etapas propostas por Freinet são as seguintes:

1º) Despertando a curiosidade:

É o momento que antecede à “aula-passeio”, no qual ocorre o planejamento da atividade. Grande parte do sucesso do trabalho depende

desse primeiro momento. Nele, a aula-passeio deve ser pensada em termos estruturais (organização do evento, contato com prestadores de serviços, agendamentos) e em termos pedagógicos (atividades que devem ser feitas ainda na escola para despertar o interesse dos alunos, visitas a serem realizadas e o planejamento das relações que podem daí derivar).

Os participantes devem ser preparados para participar da aula-passeio, considerando: a postura adequada a ser adotada nos locais a serem visitados; o estudo da história e dos costumes locais; a realização de leituras sobre o que vai ser visto e feito. É nesse momento que antecede que é preciso explicar quais os objetivos propostos neste passeio [...].

2º) Aula-Passeio:

Configura-se na atividade em si, ou seja, a viagem, as visitas, as entrevistas... Pode durar um turno, um ou mais dias. É preciso que seja bem planejada, com o cunho pedagógico sempre em primeiro lugar. Para tanto, o professor planeja e orienta a seleção dos conteúdos a serem estudados e a sequência das atividades. A ritmagem também é orientada pelo professor, que observa o interesse e o desenvolvimento dos alunos para que possa estabelecer o tempo da atividade.

3º) Compartilhando as Experiências:

Após a aula-passeio, em sala de aula, os alunos devem ser estimulados a discutir as vivências através de atividades de retomada do conteúdo estudado. É o momento, portanto, da avaliação do trabalho de turismo pedagógico – tanto do planejamento (do Despertando a Curiosidade) quanto da Aula-Passeio. O foco é na aprendizagem dos alunos (CARDOSO, 2014, p. 6).

A “aula passeio” é uma forma para estruturar o Turismo Pedagógico, proposta por Vinha (2005 apud CARDOSO, 2014). Portanto, podem ser adotadas outras formas de organização. Ao descrever o Turismo Pedagógico realizado com os professores participantes da pesquisa no capítulo 4, pode-se perceber que utilizei estrutura semelhante, embora não tenha o caráter escolar da “aula passeio” proposta originalmente, e também não foi feita com alunos.

O Turismo Pedagógico é uma atividade educativa sob a forma de vivência turística, na qual o papel do turista é assumido por alunos e professores temporariamente, de acordo com um projeto pedagógico definido pela escola, onde o conhecimento é construído a partir da interação e reconhecimento de uma nova realidade que se apresenta.

Nesta sessão busquei abordar inicialmente a transição paradigmática e o desencadeamento de um ensino com maior amplitude e flexibilidade para posteriormente conceituar o Turismo Pedagógico, bem como a forma como aconteceu nesta pesquisa. Na sequência trago os procedimentos metodológicos que compõem este trabalho.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem a seguinte estrutura: No item 4.1, Proposta de Pesquisa - trago a abordagem metodológica da pesquisa e a descrição do que foi desenvolvido. No item 4.2 abordo a descrição detalhada das ações desenvolvidas na intervenção.

4.1 Proposta de pesquisa

A abordagem metodológica para o desenvolvimento deste trabalho foi a intervenção pedagógica com uma abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa apresenta como objetivo a compreensão do comportamento e das experiências humanas, proporcionando, assim, detalhes minuciosos do meio no qual está sendo investigado.

Para a coleta inicial de dados e diagnóstico propus um questionário com perguntas abertas que foi realizado com os professores de língua espanhola presentes em um encontro de formação da rede pública municipal de Alegrete no dia 18 de março de 2017. A íntegra das perguntas e respostas se encontram no Apêndice A. As respostas subsidiaram as ideias iniciais para formulação da pesquisa, que são importantes ao ponto de apontarem a necessidade do desenvolvimento de um processo de formação continuada.

Marconi e Lakatos (2003), definem questionário como: um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito. Por ser um conjunto de perguntas agrupadas sobre um determinado assunto, não testa a habilidade do questionário, mas averigua a sua opinião, seus interesses e traços de sua personalidade. Segundo Gil (2002) a utilização do questionário, de forma anônima, ainda preserva o questionário.

Os nomes escritos nos questionários foram trocados por números, a fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Para realização da intervenção, foram propostos seis encontros de formação, nos quais, exploraram aspectos referentes ao Turismo Pedagógico, estudos teóricos sobre a aquisição e aprendizagem de língua estrangeira (espanhola) e a avaliação do processo formativo.

Em cada encontro de formação foi oportunizado um momento para o lanche coletivo, um momento de partilha no qual, por meio da interação descontraída entre as pessoas e do compartilhamento do alimento especialmente elaborado para a ocasião, busquei contribuir para a constituição do grupo de trabalho e das vivências. Para Freire (1998, s./p.) “[...] comer junto também é uma forma de conhecer o outro e a si próprio [...]”, sendo “[...] atividade altamente socializadora num grupo”.

O quadro abaixo apresenta a proposta dos encontros realizados e seus objetivos, os quais são analisados ao decorrer do trabalho.

Quadro 2 - Encontros realizados

Encontro	Tema	Objetivo
1º 11/9	Conhecendo o Projeto e Constituinte o Grupo.	Apresentar o projeto aos sujeitos, bem como apresentar a proposta da viagem a Cidade de Artigas/UY.
2º 30/9	Turismo Pedagógico na cidade de Artigas/UY.	Proporcionar experiências de Turismo Pedagógico e promover a reflexão sobre o uso da língua
3º 09/10	O Turismo Pedagógico como Input para aquisição de segunda língua.	Proporcionar estudo e reflexão acerca do Turismo Pedagógico como input para aquisição de segunda língua.
4º 23/10	– Reflexões sobre o Modelo de Aquisição de Segunda Língua de Stephen Krashen.	Proporcionar estudo e reflexão sobre Aquisição de Segunda Língua fazendo uma ponte entre a teoria e a prática.
5º 06/11	Consolidando os estudos teóricos e caminhando para a transformação da prática.	Consolidar os estudos do processo de formação teórica e planejar atividades a serem realizadas com os alunos
6º 20/11	Compartilhando Experiências.	Refletir sobre as experiências dos professores quanto a realização das atividades significativas, bem como, avaliar o processo de formação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No processo interventivo, em cada encontro de formação, foram realizados questionários individuais (Apêndice C) com os professores de modo a perceber o efeito que o processo gerava nos sujeitos e avaliar suas percepções sobre formação continuada e sobre a estratégia que utilizávamos – o Turismo Pedagógico. Como cada encontro de formação tinha um objetivo específico, cada questionário utilizado foi adequado à dinâmica proposta, no qual os sujeitos registravam suas expectativas, pontos fortes, pontos fracos e sugestões.

Todos os encontros foram gravados para registro, subsidiando sua descrição nas próximas seções. Segundo Lüdke e André (1986, p. 32): “Há formas muito variadas de registrar as observações. Alguns farão apenas anotações escritas, outros combinarão as anotações com o material transcrito de gravações”.

Para que essa pesquisa do tipo intervenção se caracterize como tal é necessário que o método de avaliação da intervenção se estabeleça, apresentando o planejamento e incluindo os instrumentos que foram utilizados para sua efetivação. Dentre os aspectos que caracterizam a pesquisa do tipo intervenção está o que diz que:

[...] envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos, em contraposição às simples descrições dos efeitos de práticas que visam à mudança ou inovação (DAMIANI, 2012, p. 7).

Assim, a avaliação desta intervenção será feita a partir dos seguintes instrumentos: análise de conteúdo, com a análise dos questionários respondidos pelos sujeitos ao fim de cada encontro de formação.

Partindo das categorias obtidas, surgiram as respostas aos objetivos específicos e a outras questões no decorrer da pesquisa.

A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

A mencionada análise foi feita em todo processo, sendo sistematizada ao fim da pesquisa. Dessa forma, as questões que surgiram na intervenção permitiram novas tomadas de decisões e possíveis ações descritas no relatório reflexivo.

A seguir apresento a descrição detalhada das ações desenvolvidas na intervenção.

4.2 Descrição detalhada das ações desenvolvidas na intervenção

A intervenção foi preparada e organizada após a investigação e o estudo dos dados coletados (questionário inicial). O método da intervenção foi projetado com o intuito de proporcionar diálogo das experiências dos professores com estudos teóricos. Como ressalta Damiani et al., (2013, p. 58):

Antes de defender a adequação do uso do termo intervenção na área da Educação, pensamos ser necessário definir o que entendemos por pesquisa do tipo intervenção pedagógica. Segundo nossa concepção, são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam e a posterior avaliação dos efeitos destas interferências.

Mediante o contexto planejei seis encontros de formação que ocorreram em dias de semana, conforme cronograma apresentado anteriormente, com duração de 2 h e 30 min. cada um, contemplando assim, o objetivo geral do projeto que é oportunizar formação continuada aos professores de Espanhol da rede pública municipal de Alegrete/RS por meio do estudo, da reflexão e de experiência de Turismo Pedagógico em Artigas/UY. Sendo assim, instaura-se naturalmente o diálogo e, por meio dele, a troca de experiências, o relato das inquietudes, as reflexões do trabalho e os desejos que ainda movem a prática pedagógica. Nesse contexto, há um raciocínio sobre o objeto e, a partir dele, consolida-se o processo de formação.

Nesse sentido, “[...] toda atividade racional é sistemática, e a pesquisa exige que as ações desenvolvidas ao longo de seu processo sejam efetivamente planejadas” (GIL, 2002, p. 19). A seguir descrevo detalhadamente os seis encontros de formação que constam no plano de ação, pois de acordo com as recomendações do método de Intervenção Pedagógica, estes devem ser pormenorizados a fim de

promover uma reflexão sobre a prática, a descrição serve para examinar o ocorrido e posteriormente refletir sobre ele.

4.2.1 Primeiro Encontro de Formação

O primeiro encontro de formação do projeto de intervenção ocorreu no dia onze de setembro do ano de dois mil e dezessete. Com o tema “Conhecendo o Projeto e Constituindo o Grupo”, teve como objetivo de apresentar o projeto aos sujeitos, bem como, iniciar os trabalhos enfocando a importância do fortalecimento do grupo, através do processo de formação.

Iniciei o encontro sob o olhar atento e curioso dos sujeitos que já sabiam da proposta, porém, não conheciam os detalhes. Fiz a apresentação do planejamento previsto para este dia e enfatizei que esta era uma etapa decisiva por ser estruturante para as demais, contei aos sujeitos sobre o desafio pessoal que assumi ao propor este projeto de intervenção, da intenção de contribuir para nosso desenvolvimento profissional e apresentei o cronograma, que anteriormente já havia sido encaminhado para todas as escolas da rede.

Dando seguimento, pormenorizei peculiaridades do PPGEduc da UNIPAMPA aos sujeitos, explicando aspectos da intervenção pedagógica com o objetivo de contextualizar as sugestões feitas pela banca de qualificação com relação aos rumos da minha pesquisa, bem como, contextualizar o surgimento da ideia do Turismo Pedagógico como diferencial do Projeto.

Na sequência falei das motivações que me levaram a sugerir esta pesquisa, que nascem das minhas experiências profissionais no magistério municipal, bem como do cenário atual da educação, o qual não é difícil de encontrar programas de formação onde muito se escuta, pouco se fala, e nem sempre fazem sentido para aqueles que participam (MOREIRA, 2002). Falei também dos três princípios indispensáveis para acontecer uma formação significativa expostos por Ferry (2004) que são: tempo, espaço e a relação com a realidade, ainda citei o mesmo autor, quando diz que “[...] ninguém forma ninguém, o sujeito é que se forma” (FERRY, 2004, p. 53).

Em um momento de bastante atenção do grupo de colegas, abordei um ponto importante, que é o ato de fortalecimento profissional, através do estudo e da reflexão. Nesse momento falei dos retrocessos impostos com a publicação da Medida Provisória numero 746, do Governo Federal, convertida em Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), no seu art. 13 houve a revogação da lei 11.161 de 2005, que facultava o ensino de língua espanhola do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e que tornava obrigatória a oferta do espanhol na grade curricular do ensino médio.

Expus ainda, sobre o ato de resistência que se constitui esta proposta frente ao momento de retrocesso e incertezas em que vive o ensino de espanhol em nosso país e, da necessidade de investir em uma formação continuada que proporcione a reflexão profissional.

Como toda pesquisa requer embasamento, iniciou-se o momento em que precisei falar aos sujeitos quais os autores que sustentam o projeto. Pontuei aspectos sobre cada um dos seguintes autores, perspectiva de formação docente Nóvoa (2009), Ferry (2004), mais especificamente sobre formação continuada Moreira (2002), Libâneo (2004), Imbernón (2010) e quanto à formação de professores de línguas estrangeiras citei Leffa (2016), quanto ao tema do Turismo Pedagógico (BENI, 1998; RODRIGUES; ALVES, 2014; CARDOSO, 2014; NAKAMURA; MACHADO, 2012) todos estes estudados na proposta

Por último, antes da pausa para o lanche, deixei emergir o Turismo Pedagógico. Não podia introduzir esse tema sem antes citar minha orientadora e falar para os sujeitos sua larga experiência no ensino de espanhol para crianças e do olho brilhando quando se fala sobre o assunto, mais do que isso, falar de quem estuda, escreve e vive o Turismo Pedagógico para ensino de espanhol em região de fronteira e que me contagiou a ponto de me fazer embarcar nessa prazerosa aventura.

Os sujeitos se mostraram receptivos a ideia, porém, um pouco preocupados com os custos e de certa forma com certo receio de enfrentar o “novo”, fato totalmente compreensível. Esclareci que eles não teriam custo com o transporte e que combinaríamos tudo após o lanche pedagógico.

No retorno, com os sujeitos já empolgados com a novidade procedi à explanação de alguns princípios que permeiam o Turismo Pedagógico, como a oportunidade de experenciar na realidade aspectos vividos/aprendidos na escola,

assim, instituindo um sentido significativo às experiências pedagógicas, de forma a viver o conhecimento e também quanto ao planejamento, os objetivos e a avaliação necessária para o sucesso da atividade.

Na sequência apresentei aos sujeitos as respostas (Apêndice A) do questionário prévio realizado em março e, com o objetivo de problematizar as respostas, integrando-as no processo de formação. Nesta oportunidade pudemos debater diversos aspectos referentes ao dia a dia da profissão, aspectos políticos do momento que acabam delineando a docência e que estavam manifestados através de suas respostas, pois, como este encontro tinha como um dos objetivos a apresentação do projeto, os sujeitos ainda não haviam interagido de maneira mais significativa. Foi nesse momento também, que os sujeitos perceberam que a totalidade das respostas do questionário apontava para a necessidade do processo de formação, mas no momento em que o projeto foi se efetivando, como podemos ver no quadro anterior das presenças, há pouca adesão dos colegas.

Dando continuidade, apresentei aos colegas um outro questionário que resultou no perfil linguístico (Apêndice D) dos participantes da pesquisa, conforme orientado pela banca de qualificação.

Para finalizar, passamos aos combinados do próximo encontro que foi a viagem a Artigas/Uruguai, dia 30 de setembro de 2017. Combinamos horário e local de saída, horário de retorno e alguns aspectos do roteiro, que neste dia ainda não estava fechado, pois dependia de contato prévio na cidade visitada.

4.2.2 Segundo Encontro de Formação

Este encontro ocorreu no dia trinta de setembro de 2017, teve como tema “Turismo Pedagógico em Artigas/UY”, com o objetivo de proporcionar experiências de Turismo Pedagógico e promover a reflexão sobre o uso da língua.

O Turismo Pedagógico em Artigas exigiu muito planejamento e envolvimento. Tendo o cronograma da intervenção em mãos, procurei empresas de ônibus que tivessem disponibilidade na data prevista, contatei várias, mas acertei tudo com a empresa AM Turismo, que já era conhecida na cidade. Dando seguimento, passei a

elaboração do roteiro de viagem e precisei me deslocar até Artigas para fazer alguns contatos “in loco”, isto aconteceu no dia dezanove de setembro de 2017.

Primeiramente conversei com servidores da Secretaria de Cultura do município de Quaraí/RS, que me indicaram nomes de autoridades e/ou repartições Uruguaias para eu visitar. Posso dizer que tive êxito nos contatos e logo de início pude perceber a satisfação dos uruguaios em saber que iam receber o grupo de professores e a exatidão com que passam informações.

No dia anterior a viagem passei organizando o material, organizei uma pasta para cada professor, fiz uma pauta para me guiar na condução do encontro para não esquecer nenhuma etapa. Como ninguém faz nada sozinho, acabei envolvendo pessoas da família e amigos. Minha mãe chegou da escola por volta das 19 horas e preparou um bolo para o lanche coletivo, pois havíamos combinado que cada colega levaria algo. Nesse momento todos os equipamentos estavam sendo testados e tendo suas baterias carregadas, nesta parte contei com a colaboração do colega Luiz Durgante, que registrou toda a viagem em pequenos vídeos, fez registros fotográficos e ainda gravou áudios no telefone celular.

Às cinco horas da manhã, no dia da viagem, levantei para fazer o café e aproveitei para conferir os sites de meteorologia, pois tinha a possibilidade de chuvas esparsas em toda a região, fato que não se efetivou.

O horário marcado para a saída do ônibus era às 7 horas, da Praça General Osório, marquei neste local por ser central e de fácil acesso para todos. Não houve nenhum percalço no horário previsto para a saída, todos estavam presentes e nos deslocamos ao nosso destino.

De um total de vinte e três professores de Espanhol da rede pública municipal de Alegrete, apenas dez colegas professores de espanhol, que são os sujeitos participantes da pesquisa, confirmaram presença, sendo que no dia da viagem, por volta das 7 horas uma colega informou a desistência de participar devido a problemas pessoais, portanto no dia estiveram presentes nove sujeitos de pesquisa. Tínhamos vinte e seis poltronas no ônibus, cedi alguns lugares para colegas da rede municipal que tivessem interesse em participar da viagem para lotar o ônibus. Estes colegas de diversas áreas do conhecimento, embora estivessem livres para fazerem seus passeios, na grande maioria acompanharam o roteiro previsto para os participantes da pesquisa.

Liderar uma viagem com um grupo de colegas se constituiu em um grande desafio, percebia a expectativa deles e isso aumentava minha responsabilidade para que tudo desse certo. Ao mesmo tempo em que não podia deixá-los “soltos” sem saber o verdadeiro objetivo da viagem, não podia ser excessivamente controlador.

Assim que passamos do Posto da Polícia Rodoviária Federal, logo na saída de Alegrete, levantei, pedi um pouco de atenção e iniciei falando sobre o encontro. Neste momento dei um tom formal. Eles precisavam saber que aquela viagem era o segundo encontro de formação, de uma série de seis encontros que fazem parte do projeto de intervenção, pois nem todos que estavam ali haviam ido ao primeiro encontro realizado em onze de setembro.

Dei as boas vindas ao grupo e falei o objetivo do encontro. Logo na sequência iniciei a entrega das pastas previamente organizadas com o nome de cada colega, pois como tinha colegas que não estavam no primeiro encontro, disponibilizei a eles o material trabalhado na apresentação do projeto, para que todos tivessem a oportunidade de conhecer a proposta.

Nas pastas continha ainda o material referente a este encontro: o roteiro, um questionário no qual eles puderam escrever suas expectativas e o questionário de avaliação do encontro, uma caneta azul e duas folhas brancas para anotações. Primeiramente apresentei o roteiro de viagem, detalhando os horários das agendas previstas, o horário previsto para o almoço e por fim o espaço reservado para passeio livre pela cidade. Apresentei o questionário prévio que era para escrever suas expectativas, momento em que salientei que precisava ser preenchido ali mesmo no ônibus, antes de chegarmos ao destino e por fim apresentei o questionário de avaliação, que seria preenchido ao fim da viagem, no retorno, disponível nos apêndices.

Passando o momento formal, já na metade do caminho, passamos ao lanche coletivo. Foi servido bolo de cenoura, variedades de bolachinhas doces e salgadas e café especialmente feitos para essa ocasião. A interação até ali acontecida já presumia uma grande viagem, o grupo já estava coeso e já surgiam relatos da época da graduação, muitas risadas e o chimarrão não dava trégua, fazendo com que os 115 km que separam as duas cidades nem fossem sentidos, pois já avistávamos a

cidade de Quaraí. Chegamos ao destino exatamente no horário previsto, 8 h e 45 min.

Na chegada, o ônibus nos deixou na ponte que divide a cidade de Quaraí/Brasil e Artigas/Uruguai. Na descida do ônibus tiramos fotos e, juntos atravessamos a ponte Internacional da Concórdia - de cerca de 750 metros de comprimento.

Figura 5 - Fotografia do Grupo de Professores Chegando a Artigas



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Logo na chegada a Artigas, tínhamos o primeiro compromisso na “División de Turismo”, local em que conforme o combinado na visita prévia fomos recebidos pela equipe de guias turísticos juntamente com a professora que leciona Língua Portuguesa em uma escola pública de Artigas. A equipe colocou banheiros a disposição, local para aquecer água para o chimarrão e uma gama de informações como folders de restaurantes e locais onde tem internet com sinal público.

Fomos direcionados para uma sala onde a equipe nos deu boas vindas de maneira muito gentil, simples, mas com muita cordialidade. Após alguns minutos em que desfrutamos dos serviços oferecidos na “División de Turismo”, iniciou a explanação por parte da equipe de turismo que se apresentou e apresentou a professora Norma Ribeiro que de pronto teve a palavra e iniciou falando da satisfação em poder contribuir com este projeto. A professora integrando a “División de Turismo” apresentou diversas informações, falando em português, o que

demonstrou conhecimento da língua portuguesa e facilidade na interação entre os professores participantes da pesquisa e o contato em Artigas.

A professora, que apresenta os relatos abaixo é docente há dez anos de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos uruguaios iniciou falando das estatísticas que apontavam a necessidade de se ensinar a língua em regiões fronteiriças devido as variedades linguísticas por isso há doze anos começou a implantação do programa de português e hoje já foi expandido para outras cidades do país como Salto, Colônia do Sacramento e Montevideú.

Conforme Norma, o programa mencionado iniciou pela necessidade de atenuar os efeitos do Dialeto Português Uruguaio (DPU) popularmente conhecido como Portunhol, pois em uma região de fronteira acontece o uso inadequado da língua, desta forma os alunos Uruguaios estão conhecendo a língua formal para fazer uso e se comunicar. Também foi salientado pela professora que a metodologia para o ensino de língua portuguesa como segunda língua é relacionada com a cultura, comparando as duas culturas que estão muito próximas.

Logo no início da fala da professora ficou evidente uma diferença. Nas cidades fronteiriças do Uruguai a Língua Portuguesa é ensinada como Segunda Língua a partir dos três anos de idade e segue uma normatização única para a rede pública e para a rede privada de ensino. No Brasil, mais especificamente na realidade onde atuamos – rede pública municipal de Alegrete, a Língua Espanhola é ensinada como Língua Estrangeira a partir do sexto ano do ensino fundamental e não existe uma normatização única para as redes públicas e privadas.

O Programa de Educação Inicial Primária, contextualizado pela professora da “División de Turismo”, consiste em um documento dividido em seis áreas do conhecimento semelhante aos PCNs aqui do Brasil vem acompanhado de uma vasta fundamentação teórica que serve de base para a educação formal que inicia aos três anos de idade e se estende até a sexta série.

A professora focou a apresentação sobre a área do conhecimento de línguas onde está contemplado o ensino de segunda língua. Foi falado sobre os conteúdos do programa que são sequenciados, ou seja, o que é estudado em uma série, não repete na outra, porém, o professor tem autonomia dentro de seu planejamento para fazer a revisão de algum conteúdo, seja ao início do ano letivo, ou no decorrer das

aulas e ainda salientou que na sexta série é feita uma ampla revisão dos conteúdos desde o primeiro ano.

Como metodologia utilizada para o ensino de segunda língua, a docente mostrou que o Programa contempla o uso das quatro habilidades: ler, ouvir, falar e escrever mostrou ainda um formulário produzido e enviado pela coordenação pedagógica que o professor de línguas precisa seguir.

O planejamento anual é feito individualmente com unidades didáticas levando em consideração o programa citado com conteúdos específicos e objetivos definidos para cada série que é coordenado pelo Centro de Recursos de Línguas que ainda expede uma planilha para registro semanal de aulas e organiza a carga horária, tendo 2 horas semanais para o segundo e terceiro ano e 3 horas semanais para o quarto, quinto e sexto ano.

A docente ainda se posicionou a respeito do ensino de Inglês, como língua estrangeira no país, realizado por videoconferência com professores internacionais diretamente da Inglaterra por meio de um convênio entre os países, momento em que salientou que em sua opinião “[...] não é adequado à realidade do aluno [...]” se tornando um ensino mecânico e artificial.

As informações providas pela professora foram esclarecedoras, principalmente por contrastar com a nossa realidade em relação ao ensino de espanhol. A matéria intitulada “*Uruguai tem aulas de português em 83 escolas públicas de ensino básico*” publicada pelo Diário de Notícias (LUSA, 2015) corrobora as argumentações da professora, principalmente pela importância do ensino do português na região do Uruguai, considerando que cerca de 15% dos habitantes falam o DPU.

No momento em que se colocou a disposição para perguntas a professora foi questionada se este programa é seguido por escolas públicas e privadas, prontamente disse que sim, “[...] que se constitui em uma segurança que todos os alunos do Uruguai terão a mesma formação básica”, e ainda respondeu questões referentes aos modelos de avaliação dos alunos, fato que pudemos observar que é parecido com os modelos de avaliação do Brasil, nota e parecer.

Com relação à avaliação, outro fato marcante referente ao ensino de língua portuguesa no Uruguai é que um dos instrumentos avaliativos é produzido oralmente, é feito um rodízio e quem aplica a avaliação é um professor de outra

escola, que vem até o local para avaliar os alunos do colega, isto ocorre bimestralmente.

Em um momento de troca de experiências fomos questionados sobre como se dá o ensino de espanhol em Alegrete. Salientamos que é ensinado na perspectiva da língua estrangeira, com carga horária de 2 horas semanais, tendo o ensino formal a partir do sexto ano do ensino fundamental, salvo em algumas escolas em que é feito em forma de projetos.

Neste momento foi possível conversar sobre assuntos diversos, tais como peculiaridades da carreira do magistério, de modo a comparar como a educação é administrada nos dois países.

Outro fato abordado pela professora é que no cotidiano da educação uruguaia os alunos estão submetidos ao uso de tecnologias, os professores planejam aulas utilizando esses meios. Cada aluno ao ingressar na educação formal aos 3 anos de idade, ganha do governo um tablet, que faz uso até a segunda série, na terceira série ganha um notebook. Este material acompanha o aluno e sempre que acontece algum problema técnico é substituído e ainda todas as escolas tem sinal de internet.

Outro diferencial é que os professores uruguaios também recebem um notebook para ser utilizado no trabalho, que é repostado de dois em dois anos e segundo a professora “[...] esse sistema funciona muito bem, em caso de problemas técnicos tem assistência gratuita e demonstra uma valorização da educação”.

Fazendo um paralelo com a nossa realidade, pudemos perceber que muito ainda temos que caminhar nesse sentido, pois nossas escolas municipais têm laboratórios de informática desatualizados e em algumas não contamos com sinal de internet, o que muitas vezes leva o professor a uma prática tradicional, limitando-se a utilizar a lousa com aulas expositivas.

A primeira agenda em Artigas durou cerca de 1 hora e 30 minutos, ao fim, fizemos vários registros fotográficos, trocamos contatos e seguimos a agenda.

Figura 6 - Grupo de Professores em Frente ao Centro de Visitantes



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Dando continuidade, um dos guias turísticos da cidade nos acompanhou por cerca de três quarteirões até a Praça José Gervásio Artigas, nos explicou em espanhol sobre a constituição da cidade de Artigas, seus prédios antigos que contam a história da cidade e do país, falou ainda sobre as atividades econômicas da cidade, comércio, agricultura, pecuária e exploração de pedras preciosas. Fato que nos permite concluir que as cidades de fronteira têm muitos aspectos culturais, sociais e políticos semelhantes, seja nas batalhas travadas na busca pela garantia de seus territórios, no passado, ou seja nos usos e costumes.

Esta explanação na praça nos permitiu um contato direto com um morador e, tivemos a oportunidade de prestar atenção na pronuncia de palavras na língua em um contexto real. Logo após, fizemos o registro fotográfico e o guia nos indicou o caminho a ser percorrido até o próximo compromisso.

Seguindo em frente nos deslocamos até o Auditório Municipal para a visita à “Muestra Museográfica del Bicentenario de la Batalla del Catalán”, já se aproximava das 11 horas. Como era sábado e não haveria expediente nas repartições públicas, quando estive na cidade, combinei com o secretário geral da “Intendencia” que no

momento em que chegássemos ao local, o vigilante faria contato telefônico, e ele viria para atender-nos.

Figura 7 - Professores na Praça José Gervásio Artigas com o guia turístico



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Figura 8 - Fotografia do Grupo de Professores de Espanhol



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Não obtivemos sucesso, ao chegar, procedemos conforme o combinado e o secretário poderia vir somente outro horário, como já se aproximava das 12 horas,

havíamos caminhado bastante, decidimos em comum acordo que não aguardaríamos e partiríamos para o almoço. Portanto esta agenda ficou prejudicada devido aos desajustes de horário, porém, aproveitamos o momento para registrar fotograficamente nossa estada lá.

O almoço se constituiria em outro momento de interação. Havia feito contato prévio com um restaurante para almoçarmos todos juntos, porém alguns colegas desejaram comer lanche, queriam “chivito” e outros desejaram almoçar no local reservado. Não era o planejado, mas o grupo estava totalmente tranquilo, engajado em um clima agradável, daí disse que os colegas estavam livres e passei cartões de locais que serviam lanches. O importante era todos sentirem-se bem.

Figura 9 - Grupo de Professores Almoçando no Restaurante Cassino



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador.

Após o almoço, iniciou-se o tempo livre para passeio pela cidade, previsto para ser das 14 às 16 horas. Fomos aos free shops, saboreamos sorvete Uruguaio, compramos os jornais do dia e quando se aproximou das 16 horas fomos caminhando em direção à ponte para fazermos a travessia. Cabe registrar o empenho dos colegas em cumprir os horários previstos no roteiro, fazendo com que toda a viagem ocorresse sem nenhum sobressalto, tudo acontecendo com naturalidade e harmonia.

Após chegarmos ao local onde o ônibus nos esperava, na cidade de Quaraí, nos dirigimos a um Posto de Combustíveis para preparar o chimarrão e os colegas participantes da pesquisa foram convidados a preencher o questionário de avaliação

do Encontro, pois minha preocupação era em coletar esses dados naquele momento, pois ao chegar a Alegrete os participantes se dispersariam e até o próximo Encontro de Formação esqueceriam detalhes sobre a viagem.

Com o material em mãos, novamente pedi a atenção deles e procedi o encerramento do Segundo Encontro de Formação, agradecendo a parceria e os momentos de aprendizagem pelos quais passamos durante todo o dia em Artigas. Retornamos para Alegrete, tomando chimarrão, felizes com muitas histórias para contar e com a certeza de que o Turismo Pedagógico nos renderia bons frutos, seja no decorrer da formação, ou seja, em nosso cotidiano.

4.2.3 Terceiro Encontro de Formação

O Terceiro encontro de formação do projeto de intervenção ocorreu no dia nove de outubro de dois mil e dezessete, e teve como tema “O Turismo Pedagógico como Input para aquisição de segunda língua” e teve como objetivo de proporcionar estudo e reflexão a cerca do Turismo Pedagógico como Input para aquisição de segunda língua.

Assim como em todos os encontros de formação elaborei um roteiro para conseguir administrar bem o tempo e cumprir todas as etapas planejadas. O encontro aconteceu com a seguinte dinâmica: por volta das 8 h e 30 min. procedi ao início, dei as boas vindas ao grupo e falei sobre o objetivo desta manhã, logo após foram formados três grupos para estudar os artigos previamente escolhidos e, cada grupo deveria nomear um relator, para expressar suas ideias e apontamentos de modo a dinamizar o tempo.

A essa altura os sujeitos de pesquisa já conheciam o projeto e já tinham vivenciado o Turismo Pedagógico, precisávamos, então, entendê-lo e visualizá-lo teoricamente para instituir um sentido significativo às experiências, sendo assim, estudamos nesse encontro os seguintes artigos: grupo 1 - Turismo Pedagógico: uma viagem rumo ao conhecimento – de Cardoso (2014).

Grupo 2 - Turismo Pedagógico e as possibilidades de ampliação de olhares: Roteiro Pedagógico na cidade de Santo Inácio – PR, de Nakamura e Machado (2012).

Grupo 3 - A influência do Input na aquisição da Segunda Língua (L2) – de Selvero e Lima (2008).

Após o estudo em grupo, passamos a explanação das leituras pelo relator com participações dos colegas, oportunizando assim, o debate entre os colegas.

Ao falar do artigo estudado por seu grupo, a relatora do grupo um, sujeito 02 se referiu a “aula passeio”, termo usado por Freinet para definir uma de suas técnicas: as aulas fora de contexto, muito bem exemplificada pela autora do artigo, quando fala das três etapas, a que antecede, importante para despertar a curiosidade dos alunos, a atividade em si, viagem, passeio etc. e a etapa posterior para compartilhar experiências, retomando o conteúdo estudado e as vivências.

Mencionou ainda, que dentro das particularidades das escolas públicas, observa que colegas principalmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental se utilizam desta prática como estratégia para promover o aprendizado. Outro ponto destacado por uma colega em um breve aparte é a importância do planejamento coletivo e de se efetivar parcerias dentro da escola para que se promovam atividades diferenciadas e “[...] *trabalhar a língua estrangeira para a realidade*” (Sujeito 02).

A relatora do grupo dois, sujeito 05 preferiu elencar pontos que o grupo discutiu no momento do estudo, explanando em primeiro lugar a importância do diálogo para a efetivação de um planejamento mais democratizado, para que não fique cada professor dos anos finais dando a sua aula de maneira isolada, para que as mudanças no ensino ocorram.

Em segundo lugar, considerou que o Turismo Pedagógico é a possibilidade de os alunos “[...] *saírem dos quatro cantos da sala de aula [...]*” (Sujeito 05), de modo a ampliar o conhecimento, melhorar a cultura e enriquecer o seu vocabulário. Em um aparte, um colega participante, complementou falando da realidade dos alunos aos quais atendemos, que na maioria das vezes não tem uma vida social ativa, ficando alijados de determinadas atividades devido as condições sociais em que vivem, motivo que aumenta nosso compromisso em oferecer atividades significativas.

Novamente com a palavra a relatora complementou dizendo que o Turismo Pedagógico descortina um novo mundo para as crianças, nós professores sentimos isso no grupo – os colegas que estiveram na viagem a Artigas hoje estão com outra visão – os colegas que não foram colocam empecilho em tudo, por isso a

importância de se trabalhar neste encontro com um grupo misto – “[...] imaginem, colegas, as proporções que uma atividade significativa de Turismo Pedagógico tem na cabeça de nossos alunos” (Sujeito 05).

Em sua terceira consideração dizendo que o Turismo Pedagógico é uma quebra de paradigma. Antes as crianças eram ensinadas somente de uma forma – a professora passava a lição na lousa, os alunos reproduziam no caderno de uma forma massiva e mecanizada trabalhando apenas gramática - os alunos não falavam nenhuma palavra da língua estrangeira trabalhada. Hoje nos preocupamos mais com a língua falada, com a comunicação, as aulas já estão mais em movimento.

Por último disparou:

[...] esta aula tradicional já não mais atende aos anseios dos alunos da atualidade. O Turismo Pedagógico, a Aula Passeio, não são nada novo, não é algo pensado agora, é algo que já existe e ninguém faz, não vão nem no pátio da escola pra não desacomodar, precisamos aqui, fazer uma autocrítica. Esse processo de formação faz com que reflitamos. Não podemos ter medo da inovação. Hoje precisamos estar atentos as múltiplas vivências e o Turismo Pedagógico é uma inovação capaz de atender essa demanda (Sujeito 05).

Neste momento, devido ao adiantado da hora, passamos ao momento do lanche coletivo da turma, ficando para após este momento de descontração as considerações do grupo três.

Retomando os estudos, logo passamos a palavra para a relatora do último grupo, sujeito 01, que falaria de suas reflexões, que iniciou falando sobre a relevância do Input para aquisição de segunda língua, indo ao encontro do que escrevem Selvero e Lima (2008, p. 8-9):

A hipótese do input é uma das cinco hipóteses que compõem a Teoria do Monitor de Krashen (1995). Segundo essa hipótese, o cérebro humano só pode processar o que é compreensível à entrada (input compreensivo); [...] A Hipótese do Input de Krashen (1985) constitui uma das explicações mais difundidas sobre a aquisição de L2, na medida em que veio chamar a atenção para a importância dos dados que são fornecidos ao falante, atribuindo ao input compreensivo a eficácia na aquisição de uma língua.

Na sequência citou duas linhas de pensamento em relação ao conhecimento, o objetivismo e o construtivismo, explicando que no objetivismo o professor é o

centro do ensino, já no construtivismo o aprendiz constrói a sua própria aprendizagem – aprendendo com o meio em que está inserido.

Falou da necessidade de se planejar aulas atrativas para envolver o aluno e mencionou a explanação da relatora do grupo dois no momento em que disse “[...] *que a aula tradicional já não mais atende aos anseios dos alunos da atualidade*” (Sujeito 01).

Retomou ao artigo citando o trecho que aborda a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), defendida por Vygotsky (1978 apud SELVERO; LIMA, 2008), no qual vários fatores convertem o estudante de L2 em mediador que irá conduzir a um excelente nível de proficiência, e ainda disse, que cabe a cada aprendiz a construção de sua contextualização, pois possui a sua trajetória sociocultural, enquanto aluno, conclui.

Finalizando o Encontro de Formação, passamos ao processo de avaliação.

4.2.4 Quarto Encontro de Formação

O quarto encontro de formação do projeto de intervenção ocorreu no dia vinte e três de outubro de dois mil e dezessete, e teve como tema – Reflexões sobre o Modelo de Aquisição de Segunda Língua de Stephen Krashen com o objetivo de proporcionar estudo e reflexão sobre Aquisição de Segunda Língua fazendo uma ponte entre a teoria e a prática.

Sempre com o roteiro em mãos para conseguir administrar o tempo e cumprir todas as etapas planejadas, dei início ao encontro que aconteceu com a seguinte dinâmica: por volta das 8 h e 30 min. dei as boas vindas ao grupo e falei sobre o objetivo desta manhã, logo após foram formados dois grupos para estudar o artigo previamente escolhido e, assim como no terceiro encontro, cada grupo deveria nomear um relator, para representá-los na conclusão dos trabalhos, fato que não impedia que os demais colegas debatessem o assunto.

Neste encontro estudamos o artigo: “Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen – uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula”, de Callegari (2006, p. 87) que se propõe a:

[...] analisar criticamente alguns conceitos presentes nessa teoria e, principalmente, verificar de que forma o professor de línguas estrangeiras pode beneficiar-se das cinco hipóteses levantadas ao longo de seu estudo,

durante as aulas de língua estrangeira em contextos formais de aprendizagem.

Como relator do grupo um foi escolhido o sujeito 09 que iniciou falando do Modelo Monitor, mencionando que conforme Callegari (2006) baseado em Krashen, está baseado em cinco hipóteses: a hipótese da distinção entre Aquisição e Aprendizagem, a hipótese do Monitor, a hipótese da Ordem Natural, a hipótese do insumo e a hipótese do filtro afetivo.

Falando do paralelo feito entre Aquisição e Aprendizagem, expõe que Aquisição é um processo automático, sem a preocupação com normas e elementos gramaticais. É um processo em que se adquire por necessidade diante da exposição a situações comunicativas ao passo que a Aprendizagem é um processo consciente que resulta de um conhecimento formal sobre a língua e necessita de um esforço intelectual para acontecer. Em um breve aparte uma colega colabora enfatizando que: “[...] *para Krashen a aprendizagem nunca se transformará em aquisição*” (Sujeito 09). Portanto, através da aprendizagem nunca se chegará a um nível de competência comunicativa. Saliu ainda que: “*Aquisição se transformará em aprendizagem*” (Sujeito 12). Continuando as reflexões uma outra participante falou de sua experiência em sala de aula dizendo que: “[...] *prioriza a fala e a ortografia, em detrimento da gramática*” (Sujeito 05) e que a viagem de Turismo Pedagógico a Artigas/Uruguai “[...] *é um bom exemplo que Aquisição pelo fato de ter promovido a interação e vivências não se tratando do ensino de regras gramaticais*” (Sujeito 10).

A relatora do grupo um, ao retomar a palavra menciona o trecho do artigo em que a autora diz que “[...] *é mais fácil dessa aprendizagem acontecer quando é possível fazer um paralelo entre o que se vivencia e o que se aprende formalmente*” (Sujeito 02).

Continuando, a relatora salienta que a hipótese do Monitor se manifesta fortemente em sala de aula e traz implicações significativas no aprendizado formal de línguas estrangeiras. Falou ainda que: “*O aluno geralmente passa por um período de silêncio muito longo e tem dificuldade de se expor em atividades orais durante as aulas*” (Sujeito 02). A preocupação com a correção linguística pode gerar

insegurança e frustração, além de um discurso menos fluido. Para Krashen, de acordo com Callegari (2006, p. 91)

[...] é aconselhável que o professor, após observação acurada de seus alunos, detecte quais são os que utilizam raramente o monitor e proponha práticas que exijam certo conhecimento formal da língua. Por outro lado, ao reconhecer alunos que utilizam o Monitor em demasia, o professor pode preparar atividades que favoreçam o uso espontâneo da língua alvo, o imprevisto e a necessidade de uma linguagem mais fluente.

Após o estudo e apresentação das reflexões do grupo um, propus um breve intervalo para o lanche coletivo.

Dando sequência aos estudos a relatora do grupo dois, o sujeito 14 iniciou enfocando a hipótese do insumo, falando que “[...] são as estratégias utilizadas para chegar ao objetivo, é tudo que foi acrescentado de diferente na forma de construção do conhecimento do aluno”.

Para Callegari (2006, p. 93) “[...] a aquisição de uma segunda língua somente ocorrerá se o aprendiz estiver exposto a mostras da língua meta (insumo) que estejam um pouco além do seu nível atual de competência linguística”. Desse modo, continua a autora:

As novas estruturas, o vocabulário desconhecido e as regras gramaticais seriam adquiridos através do contexto em que fossem apresentados, informações extralingüísticas, conhecimento de mundo e o conhecimento lingüístico adquirido pelo aprendiz anteriormente (CALLEGARI, 2006, p. 93).

Callegari (2006) aponta que a fala é um facilitador no processo de aquisição, sendo um insumo, uma amostra da língua na qual o aprendiz entra em contato. De acordo com a autora, “[...] para que se obtenham também resultados satisfatórios, a fala utilizada pelo professor deve [...] partir de estruturas menos complexas e avançar gradativamente de acordo com o estágio linguístico dos alunos” (CALLEGARI, 2006, p. 94).

A relatora, sujeito 07 falou também no efeito da exposição, quando diz que somente traz benefícios ao aprendiz se obtiver insumo compreensível, ou seja, tudo vai depender do que é oferecido ao aluno. Para Krashen (apud CALLEGARI, 2006), o fato de o aprendiz não ser exposto o suficiente ao insumo compreensível compromete a aquisição.

A relatora, sujeito 07, com base no texto, também afirmou que em relação à hipótese da leitura, estudos comprovam que os alunos que apresentam melhor desempenho na “[...] modalidade escrita da língua são aqueles que exercitam a leitura por interesse próprio [...]” (CALLEGARI, 2006, p. 95), fato que é comprovado em todos os campos do conhecimento que se houver um maior interesse do aluno.

Podemos apontar algumas críticas em relação à hipótese do insumo levantadas por McLaughlin (1987 apud CALLEGARI, 2006, p. 96):

[...] é extremamente difícil definir o nível lingüístico (i) no qual se encontra um aluno [...]. A teoria não consegue definir quando um insumo é compreensível e quando não o é. [...] O mero fato de que alguns aprendizes se caem por certo período de tempo ao entrar em contato com a LE não evidencia a hipótese do insumo. Outros fatores, não relacionados diretamente à hipótese do insumo, deveriam ter sido levados em consideração, como a ansiedade, as diferenças individuais etc. [...] Não há nenhuma menção na teoria quanto ao processo interno que explique como o aprendiz de uma LE passa do nível de compreensão à aquisição da língua.

Em aparte o sujeito 10 se reportou a uma memória da viagem a Artigas, no Turismo Pedagógico quando a professora que nos recebeu disse que segundo os pressupostos em que trabalham

[...] se o aluno já simulou a conversação, se já assimilou o meio ao qual ele convive, logo, a gramática já foi dada e que no ensino de línguas no Uruguai não é dada ênfase na gramática, diferente da nossa realidade em que os conteúdos programáticos a enfatizam e o professor é orientado a cumpri-los esquecendo-se de focar no principal que é a comunicação (SUJEITO 10).

Continuando o aparte a colega falou do prazer em realizar a atividade, sendo necessária a atividade e a fruição – tornando-se atrativo o momento da aprendizagem, a reflexão e percepção oportunizadas pelo processo de formação.

Segundo Callegari (2006, p. 97-98):

Krashen atribui aos fatores afetivos uma importância considerável uma vez que, para ele, esses fatores estão diretamente relacionados tanto ao processo de aquisição/aprendizagem de uma segunda língua quanto aos resultados obtidos ao longo e ao final desse processo. A desmotivação do aprendiz, a alta ansiedade e a baixa autoconfiança são elementos que podem, segundo o pesquisador, dificultar a aquisição. Por outro lado, a

aquisição será facilitada se houver condições psicológicas favoráveis (motivação, baixa ansiedade e auto-confiança elevada).

No entanto McLaughlin (1987 apud CALLEGARI, 2006, p. 98) entende que

[...] não há dúvida que os fatores afetivos desempenham um papel importante na aprendizagem de segundas línguas [...] a teoria de Krashen ainda não foi capaz de precisar como opera efetivamente o filtro afetivo, ou seja, como esse filtro determina quais “partes da língua” atingirão ou não o dispositivo de aquisição da linguagem.

A relatora do grupo, sujeito 07, com a palavra novamente, falou do filtro afetivo baixo, que faz com que a aquisição da segunda língua aconteça com maior facilidade e eficácia quando o estudante não se preocupa com as possibilidades de insucesso. Por outro lado, um aluno com filtro afetivo alto, ainda que exposto intensamente a língua estrangeira não atingiria o nível linguístico semelhante ao de um falante nativo.

A relatora, sujeito 07, destaca também, com base no texto que:

Para Krashen, a existência do filtro afetivo é a principal explicação para as diferenças individuais de aprendizagem, sobretudo entre crianças e adultos. Para o autor, embora possa existir desde a infância, o filtro afetivo ganha força durante a puberdade e nunca mais atingirá um nível muito baixo novamente (CALLEGARI, 2006, p. 98).

Em outro aparte o sujeito 10 falou de uma experiência vivida em sala de aula, em que os alunos traziam para a aula com músicas internacionais, demonstrando interesse em saber o significado de determinadas palavras, algo que tornava a aula atrativa e despertava o interesse, logo, como professora defende que não se pode bloquear esse interesse, pelo contrário deve-se aproveitar em favor do ensino.

O sujeito 05 em aparte, falou do interesse do aluno em falar a outra língua, e a educação formal está preocupada com a carga teórica – disse que os alunos querem mostrar que sabem “mãe”, “pai” em espanhol e não “los artículos”, “los verbos”, disse ainda que a novidade da língua estrangeira é “o falar”.

A relatora, sujeito 07, para encerrar sua participação, enaltece a importância dos fatores afetivos na aprendizagem de segundas línguas, trazendo o aluno para a sala, para perto do professor ou distanciando-o. Entretanto, Callegari (2006, p. 100) destaca um contraponto à hipótese do filtro afetivo de Krashen:

[...] os fatores afetivos e a aprendizagem apresentam uma correlação direta apenas até certo ponto, isto é, nem sempre quanto maior a motivação maior a aprendizagem. Auto-estima superelevada e motivação em excesso, por exemplo, podem comprometer o processo, assim como uma baixíssima ansiedade pode dificultar o interesse pela aprendizagem.

Callegari (2006, p. 100) continua, ao declarar que possivelmente: “[...] o grande nó desta questão seja de ordem metodológica. O filtro afetivo engloba uma série de fatores que até o momento não foram completamente descritos. Esses fatores são inerentes ao indivíduo, inconstantes, mutáveis e idiossincráticos”.

Nas considerações finais antecipei alguns assuntos inerentes ao quinto encontro, dia 06 de novembro, devido a necessidade de planejamento dos professores participantes da pesquisa junto as suas escolas e/ou agendamento de locais na cidade para a realização da próxima etapa do processo de formação – primeiramente será feita uma retomada de tudo que foi estudado.

Logo após, na segunda etapa do encontro será feito um plano de aula de uma atividade significativa na aula de espanhol, respeitando as limitações dos colegas e as limitações das escolas da rede pública municipal – será filmado e trazido para o último encontro, dia 20 de novembro como atividade culminante do processo de formação.

4.2.5 Quinto Encontro de Formação

O quinto encontro de formação do projeto de intervenção ocorreu no dia seis de novembro de dois mil e dezessete, e teve como tema – Consolidando os estudos teóricos e caminhando para a transformação da prática e teve como objetivo retomar e consolidar os estudos do processo de formação teórica e planejar atividades a serem realizadas com os alunos.

Iniciei o encontro que aconteceu com a seguinte dinâmica: por volta das 8 h e 30 min. dei as boas vindas ao grupo e falei sobre o objetivo desta manhã. Para atingi-lo preparei material em Power Point, formamos uma roda de conversa para debatermos os artigos já estudados no terceiro encontro de formação, esta primeira etapa foi essencialmente estudo e leitura. Entreguei uma cópia do material

previamente preparado para que cada participante pudesse fazer anotações, participar do debate e conseqüentemente ficar com material oriundo deste processo de formação.

Primeiramente, explanei sobre o Artigo “Turismo Pedagógico e as possibilidades de ampliação de olhares: Roteiro Pedagógico na cidade de Santo Inácio – PR” de Nakamura e Machado (2012). Onde os autores fazem algumas conceituações e descrevem um roteiro realizado em sua cidade.

Beni (2002), citado por Nakamura e Machado (2012) entende que, embora não seja um recurso novo, é atualmente um recurso profícuo. Segundo Beni (2002, p. 426) o Turismo Pedagógico é a:

Retomada de uma prática amplamente utilizada nos Estados Unidos por colégios e universidades particulares, e também adotada no Brasil por algumas escolas de elite, que consistia na organização de viagens culturais mediante o acompanhamento de professores especializados da própria instituição de ensino com programas de aulas e visitas a pontos históricos ou de interesse para o desenvolvimento educacional dos estudantes.

Nakamura e Machado (2012) destacam que uma das bases pedagógicas do Turismo Pedagógico é a encontrada em Celestin Freinet, principalmente pela ideia de “aula passeio” enquanto prática que considera o estudante como centro da ação pedagógica. Desse modo, segundo os autores, os princípios de Freinet “[...] valorizam a promoção humana, a liberdade de escolha, a alegria de viver e a possibilidade de sonhar [...]” (NAKAMURA; MACHADO, 2012, p. 5).

Segundo Nakamura e Machado (2012, p. 6), as aulas-passeio,

[...] acabam por proporcionar um ambiente onde as interações sociais, econômicas e culturais relacionam-se, permitindo identificar essa atividade como uma forma de lazer e turismo aplicados à educação. Essas técnicas identificadas por Freinet, podem ser interpretadas também como um elo entre a pedagogia e o turismo, confluindo para o que chamamos atualmente de turismo pedagógico, proporcionando a conversão e reconversão do olhar nos envolvidos.

A ideia pedagógica no Turismo Pedagógico também pode ser relacionada com a pedagogia freireana segundo Nakamura e Machado (2012) pois, preza por uma forma diferente de apreensão do conhecimento, que pressupõe a ação do

estudante e dos sujeitos, não sua passividade. Implica o compartilhamento de experiências, uma atitude dialógica frente o conhecimento e o mundo.

Dando continuidade retomamos o artigo “Turismo Pedagógico: uma viagem rumo ao conhecimento” de Cardoso (2014).

Na introdução a autora trás os seguintes alguns questionamentos, com o pressuposto de que o aluno de hoje é diferente dos das gerações anteriores:

[...] como o professor está trabalhando com este novo aluno? Como deve ser a prática pedagógica para que as demandas da formação do cidadão do século XXI sejam supridas? Uma das alternativas possíveis é apontada pela pesquisa aqui relatada: um currículo integrado a partir de uma experiência de turismo pedagógico (CARDOSO, 2014, p. 2).

Cardoso (2014) aponta, com base em outros autores, que vivemos em uma era cada vez mais veloz, com os avanços tecnológicos e a velocidade nas relações humanas. Isso, segundo a autora, implica a necessidade de “[...] estar em constante ‘treinamento’, pois a habilidade que se tem para fazer algo precisa de aperfeiçoamento contínuo, pelas novas exigências que se apresentam a cada momento” (CARDOSO, 2014, p. 2-3).

Nesse sentido, a autora declara que é preciso revisar o modelo de escola vigente, considerando as mudanças da sociedade. Necessário é também, repensar a formação docente, e, a inclusão de diferentes atividades pedagógicas, como é o caso do Turismo Pedagógico. Outra ideia importante destacada pela autora é a de que, considerando tais mudanças sociais, vale pensar uma formação docente e discente para:

[...] lidar com seus preconceitos e estereótipos com relação ao outro, proporcionar-lhe uma aprendizagem realmente multicultural, desafiando-os a conhecer e respeitar diferentes culturas; incentivando-os a estabelecer elos entre o conhecimento escolar e os conhecimentos que os estudantes trazem consigo (CARDOSO, 2014, p. 3).

Nas reflexões acerca do Turismo Pedagógico propriamente dito este artigo, também serviu para subsidiar a construção do referencial teórico desta pesquisa,

devido à sistematização que aborda sobre as três etapas para a realização da atividade de Turismo Pedagógico, a qual nos guiamos.

Esse texto proporcionou aos participantes da pesquisa refletirem sobre Turismo Pedagógico, coerente com a proposta da autora, em sua conclusão:

É isto que este trabalho propôs: que o professor, sujeito de sua prática pedagógica, consciente do lugar que ocupa na trama dos caminhos do conhecimento, busque meios de aperfeiçoar sua prática pedagógica. E que, de forma a atender a demanda da educação formal na sociedade complexa deste novo século, e conquistando o respeito e a admiração desta sociedade, possa enxergar o Turismo Pedagógico como uma alternativa de integração do currículo, uma possibilidade de despertar o encantamento do aluno pelo seu lugar no mundo e, por consequência, o respeito, a curiosidade e a admiração por todos os lugares do mundo (CARDOSO, 2014, p. 19).

E para finalizar, trabalhei com o artigo “A Influência do Input na Aquisição da Segunda Língua (L2)”, de Selvero e Lima (2008).

Segundo Selvero e Lima (2008, p. 2):

O Construtivismo é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do pressuposto de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio no qual ele está inserido.

Esse mesmo construtivismo, sob a influência de Jean Piaget, entende a que construção do conhecimento se dá através da experiência com o mundo físico e “[...] depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como de sua relação com os objetos” (SELVERO; LIMA, 2008, p. 2).

As autoras citadas entendem que Krashen se baseia no construtivismo para pensar a leitura da língua estrangeira: “[...] a aquisição resultará de compreensão auditiva e atividades de leitura cujo conteúdo seja interessante ao aluno (isto é, este deve ter o conhecimento básico a respeito) e esteja um pouco além do seu atual nível de desenvolvimento [...]” visualizando “[...] o aluno como agente, ao invés de receptor de conhecimento” (SELVERO; LIMA, 2008, p. 3).

Para aprofundar a compreensão de Krashen, apontam a distinção que o autor faz entre distinção e aquisição, sendo esta:

[...] na qual a aquisição está relacionada à assimilação natural das regras da língua através de seu uso para a comunicação, tendo relação com o

domínio da língua. No entanto, a aprendizagem refere-se ao estudo formal das regras da língua e seu processo consciente que atua apenas como “monitor”, servindo como guia da produção do sistema adquirido. Pode-se dizer que o monitor é o depósito do conhecimento gramatical consciente de uma língua aprendida (SELVERO; LIMA, 2008, p. 6)

Continuando a reflexão sobre o texto já mencionado, foi abordada a hipótese do input, de Krashen, como um elemento importante para a compreensão de sua teoria, principalmente por ser esta hipótese “[...] uma das explicações mais difundidas sobre a aquisição de L2 [...]” (SELVERO; LIMA, 2008, p. 8). As autoras entendem que:

[...] não há casos de sucesso em aquisição sem que haja a exposição a um input compreensível. Krashen (1993) complementa afirmando que aprendemos uma língua através da recepção do input compreensível, de modo que é possível compreender a gramática com auxílio do contexto, incluindo informações extralinguísticas, o conhecimento de mundo e a competência linguística.

A hipótese do input é uma das cinco hipóteses que compõem a Teoria do Monitor de Krashen (1995). Segundo essa hipótese, o cérebro humano só pode processar o que é compreensível à entrada (input compreensivo); a partir daí, a relação input/intake é usada para referir-se às contribuições que servem como objetivo de aquisição. O input compreensível, para Valle (1998), é feito por um processo de interação, através do qual aquele é negociado através da interação entre professor-aluno e ou da interação com outros pares, por exemplo (SELVERO; LIMA, 2008, p. 8).

Desta forma finalizamos a primeira etapa do encontro, destinada aos estudos teóricos e fizemos um breve intervalo para o lanche coletivo da turma.

É chegado o momento da segunda etapa do Encontro, momento em que se constituía outro desafio para o processo de formação – motivar aos participantes a planejar uma atividade para a aula de espanhol levando em consideração os estudos e as vivências aqui percebidos e desenvolve-la em sua escola.

Constituía-se em um desafio, porque se sabe da realidade estrutural das escolas, da realidade profissional de cada professor, mas essa atividade foi encarada por este professor formador como necessária para ser a culminância do processo, pois os sujeitos, já tinham vivenciado o Turismo Pedagógico em Artigas no Uruguai, já haviam estudado os artigos, fato que os davam elementos necessários para a atividade seguinte.

A atividade proposta foi a seguinte: os professores foram convidados a elaborar um plano de aula com uma atividade envolvendo o ensino de Língua Espanhola para desenvolver em suas escolas, registrar em vídeo e posteriormente apresentar aos participantes do processo de formação. Poderia ser feito em dupla, caso os participantes atuassem na mesma escola, poderia ser feito um intercâmbio entre escolas, ou seja, os participantes estavam livres para criar, desde que, se a atividade dependesse de transporte de alunos, todas as medidas legais deveriam ser cuidadas.

Expus que a atividade será considerada satisfatória e atingidos os objetivos do processo de formação, se os professores, ao planejarem as atividades utilizassem uma prática pedagógica com características vivenciadas no processo. Dia vinte de novembro, data prevista para o sexto e último encontro de formação seria a apresentação desta atividade.

4.2.6 Sexto Encontro de Formação

O sexto encontro de formação do projeto de intervenção ocorreu no dia vinte de novembro dois mil e dezessete, e teve como tema – Compartilhando Experiências com o objetivo de refletir sobre as experiências dos professores participantes da pesquisa quanto à realização das atividades com seus alunos, bem como, avaliar o processo de formação.

Este foi planejado para ser festivo e a culminância do Projeto de Intervenção. Dei início ao Encontro por volta das 8 h e 30 min. e aconteceu com a seguinte dinâmica: dei as boas vindas ao grupo, falei sobre o objetivo desta manhã e passamos para a apresentação dos trabalhos realizados pelos colegas em suas escolas, atividades estas, que descreverei a seguir.

A professora participante desta pesquisa como sujeito 05, docente de uma escola na zona sul da cidade de Alegrete, realizou um “passeio pedagógico” pelas ruas do Bairro Vila Piola, onde foram feitas perguntas aos moradores do referido bairro, com vistas a obter um perfil linguístico daquela comunidade. Primeira pergunta: Conheces a Língua Espanhola? Sim: 30%, não: 70%. Segunda pergunta: Por qual meio conheces a língua espanhola? Visita a outros países 20%, televisão 10%, não conhecem 70%. Terceira pergunta: Possui parentes ou conhecidos que falam espanhol? Sim 40%, não 60%. Quarta Pergunta: Já visitou algum país de

Língua Espanhola? Sim 30%, não 70%. Qual o país e cidade visitados? Argentina (Paso de Los Libres) 10%, Uruguai (Bella Unión e Artigas) 20%, nunca visitaram 70%. Sexta pergunta: Você gostaria de falar a língua espanhola? Sim 80%, não 20%. A professora realizou a pesquisa, tabulou os dados em aula com os alunos e apresentou neste encontro.

Já as professoras participantes da pesquisa como sujeitos 14 e 15 que atuam em um Pólo Educacional Rural distante cerca de cinquenta quilômetros (50 Km) da Sede do Município planejaram uma atividade de intercâmbio dos alunos do oitavo e nonos anos do ensino fundamental com o pai de um desses alunos, nascido no Uruguai e morador da comunidade há 20 anos. Sr. Luiz falou aos alunos sobre a vida no Uruguai, dos motivos que o levou a vir para o Brasil e se radicar no interior, da chegada ao Brasil dizendo: *“Quando cheguei aqui, ninguém falava Espanhol na comunidade e tive dificuldade para compreender algumas palavras”, disse ainda que “[...] tudo era difícil, pois não havia internet”*.

Em seguida estava na programação das atividades uma roda de conversa com Sr. Orestes, pessoa abnegada que desenvolve projetos de socialização na localidade e esposo de uma Médica Cubana, que lá atua. Sr. Orestes falou das diferenças de pronúncia de algumas palavras do Português para o Espanhol, citando exemplo de falsos cognatos como: *aceite* que em Português significa aceitação e em Espanhol *Aceite* é óleo, azeite, diz ainda que citou esse exemplo porque logo que chegou ao Brasil teve essa dificuldade para compreender.

A professora participante da pesquisa como sujeito 01 trabalhadora de outro Pólo Educacional Rural distante cerca de trinta quilômetros da sede do município, as margens da BR 290, apostou na música mais tocada no momento, à música *Despacito*, e nas potencialidades de um aluno especial que tocou a música na escaleta² juntamente com o restante da turma que ensaiou e cantou para a escola em um momento festivo. A integrante defendeu que a partir da música *Despacito* desenvolveu as atividades de leitura, interpretação e audição fato que foi observado através do registro em vídeo.

² Instrumento plástico, de sopro, com teclado similar à um acordeão, geralmente usado em bandas escolares.

Outra atividade significativa realizada foi a das professoras participantes da pesquisa como sujeitos 07 e 10 que atuam em uma escola urbana na zona leste da cidade que realizaram uma atividade denominada de “Turismo Pedagógico em el Parque Lauro Dorneles”. Este Parque fica distante cerca de oitocentos metros da escola e é de propriedade do Sindicato Rural de Alegrete, por isso a atividade requereu planejamento com antecedência para que a escola pudesse conseguir liberação para uso do espaço.

As professoras realizaram a atividade com as turmas de sexto e oitavo ano. Na gravação pude observar que a atividade foi na sua íntegra falada em espanhol. Na chegada ao Parque realizaram uma caminhada para mostrar as várias espécies de árvores, flores, explorando também as cores das flores e pronunciando em espanhol, os casarões e suas arquiteturas até os galpões destinados aos cavalos.

O trabalho foi coordenado de maneira conjunta, cada vez uma assumindo o protagonismo explicando os locais aos alunos, falando em espanhol. Antes do piquenique o coordenador pedagógico da escola, incentivador da atividade, cantou e tocou no violão a música Mercedita – interpretada pelo grupo Tradicionalista Os Serranos e composta por Ramón Sixto Rios, acompanhado dos alunos e professoras.

No momento da alimentação os alimentos estavam dispostos em uma toalha no gramado e todos sentados a sua volta – a professora pegava o prato com o alimento e os alunos falavam em espanhol o nome correspondente, pois já tinham trabalhado previamente o nome dos alimentos em espanhol na sala de aula.

Em outra escola ali próxima, também na zona leste da cidade, as professoras participantes da pesquisa como sujeito 06 e 12 promoveram uma aula passeio no bairro enfocando o comércio. Foi elaborado um vídeo com os alunos apresentando cada comércio e suas peculiaridades em espanhol – a coordenadora pedagógica da escola, que acompanhou a atividade registrou cada detalhe e ao fim fez uma montagem com os erros de gravação e/ou erros na pronúncia das palavras, o que os levava a corrigir o colega e conseqüentemente ter que gravar novamente.

Ainda na zona leste da cidade, a professora participante da pesquisa como sujeito 09 aliou a atividade proposta neste projeto de intervenção a um projeto que já vinha executando com seus alunos, pois, estava elaborando um caderno de receitas em espanhol e planejou como atividade de culminância um piquenique com os anos finais do ensino fundamental que foi realizado, também, no Parque Dr. Lauro

Dorneles, distante cerca de um quilômetro (1 km) da escola, local aprazível e arborizado. Para este dia os alunos elaboraram receitas de seu próprio caderno de receitas e levaram para apresentar a professora e aos colegas.

Finalizando as apresentações dos trabalhos passamos ao período do lanche coletivo que para esta oportunidade foi preparado um autêntico Chivito Uruguaio.

Após o período destinado a avaliação houve o encerramento dos Encontros de Formação oriundos de meu Projeto de Intervenção, momento em que tomei a palavra novamente para agradecer formalmente aos colegas pelo companheirismo e disponibilidade de estarem comigo nessa caminhada.

5 INTERPRETANDO E DISCUTINDO OS DADOS COLETADOS

Apresento, a seguir, a análise interpretativa e discussão dos dados auferidos no desenvolvimento da pesquisa. Esses dados estão organizados em três categorias de análise, sendo elas: “Aprendizagens Docentes”, “Interação e trocas de Experiências” e “Continuidade do processo formativo”. Saliento que cada categoria enunciada é transpassada por reflexões e contribuições de importantes teóricos de cada temática.

5.1 Aprendizagens Docentes

Nesta categoria de análise busco conhecer como se constituíram as aprendizagens decorrentes da intervenção. Os dados coletados estão organizados em duas microcategorias “Aprendizagens Teóricas” e “Aprendizagens Vivenciais”.

5.1.1 Aprendizagens Teóricas

Na proposta de formação foi destinado tempo para o estudo. Esta prática contou com grande aceitação dos sujeitos participantes da pesquisa que tiveram uma participação ativa nos debates e, fizeram correlações da teoria com a prática.

A afirmação do sujeito 06 “[...] aprendi muito com as experiências dos colegas e com as sugestões de leituras propostas pelo formador – excelente trabalho”, corrobora com a afirmação do sujeito 07 “[...] aprendi a compartilhar ideias, despertar novos métodos de ensinar e de aprender” se associam ao que preconiza Ferry (2004, p. 78):

Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, la relación con los otros...Todas éstas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo.

Os sujeitos experimentaram momentos de alegria e descontração, relacionados a situações de aprendizagem e reflexão. Nos registros emergiram expressões ligadas aos novos desafios que o processo de formação oportunizou havendo uma forte referência à importância do estudo.

O sujeito 10 registrou: *“Aprendizagens e crescimento profissional através do estudo”*, na mesma linha o sujeito 11: *“Estudo e reflexão em grupo. O desafio de pensar atividades significativas”* e o sujeito 02: *“Discussões sobre os artigos lidos”*, nesse sentido Ferry (2004, p. 96) sustenta que:

[...] la formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo.

O estudo e a troca de experiência sobre o assunto “Turismo Pedagógico” foram importantes para auxiliar aos participantes a entender as possibilidades de sua inserção como estratégia pedagógica na relação ensino e aprendizagem.

Nesse sentido para o sujeito 01 *“[...] todos os encontros foram agradáveis, o que gostei foi à forma como as atividades foram direcionadas com o intuito de somar com nossos saberes”*. Em consonância o sujeito 08 assim se manifestou: *“[...] acredito que todos os teóricos estudados proporcionaram importantes reflexões”* e o sujeito 16: *“Estudos e reflexões a respeito do tema proposto - Turismo Pedagógico”*.

Nesse sentido, o Turismo atrelado à educação é uma prática relativamente nova no Brasil, porém, conforme afirma Bonfim (2010, p. 123): *“[...] vem crescendo e ganhando espaço na academia [...] envolve atividades relacionadas à educação, ao aprendizado e ao conhecimento, de forma a apresentar uma visão crítica e reflexiva da realidade”*.

Foram planejados momentos de aprofundamento teórico em relação ao tema Turismo Pedagógico e debates reflexivos sobre a prática metodológica, bem como, lançado o desafio aos participantes para planejar atividades utilizando o que foi estudado.

O sujeito 06 declara que:

“[...] refletindo sobre as questões discutidas nos encontros, cheguei à conclusão que uma “aula-passeio” faria o diferencial na aprendizagem dos nossos alunos, valorizando o meio e as diferentes formas de despertar a curiosidade e o desejo de aprender (SUJEITO 06).”

Da mesma forma em que o sujeito 05 disse: “[...] *a cada encontro aprendi algo novo que pude colocar em prática na sala de aula, principalmente o Turismo Pedagógico*”, denotando reflexão sobre o uso da estratégia utilizada no processo formativo para a sua realidade profissional.

Observei que ao participar dos encontros de formação os sujeitos sentiram-se atualizados e com possibilidade de rever conceitos constituídos. A referência aos textos me leva acreditar que o contato com o material teórico serviu de subsídio às reflexões e aos debates. Evidenciado também na afirmação do sujeito 09 que se manifestou da seguinte forma:

[...] apoiado nos princípios de Freinet, utilizando as aulas-passeio, onde o aluno é estimado como centro da construção de seu conhecimento. A ideia é a construção de um livro de receitas culinárias bilíngue, culminando com o piquenique em que as receitas serão colocadas em prática. Nessa aula-passeio os alunos serão motivados a desenvolver o vocabulário trabalhado aliando o lazer a uma atividade pedagógica, em um ambiente prazeroso e agradável (SUJEITO 09).

Em menção a outro artigo estudado durante os encontros de formação a participante da pesquisa como sujeito 10 afirma:

Turismo Pedagógico e as Possibilidades de Ampliação de Olhares - contribuiu para fundamentar o Turismo Pedagógico a ser realizado na Escola em que trabalho, despertando e incentivando o processo de aprendizagem da segunda língua, por meio da conversação, reconhecimento da paisagem no ponto turístico em que os alunos serão levados a visitar, proporcionando ainda, a ampliação do vocabulário dos alunos e integrando as duas turmas participantes (SUJEITO 10).

A reflexão sobre os hábitos e metodologias enraizados no interior dos processos pedagógicos não é fácil, mas também não é impossível, foi o que demonstrou o grupo de professores participantes dessa pesquisa, pois a partir do momento em que a teoria se aproximou da prática, e houve a reflexão conseguimos adequar, melhorar, suprir lacunas, o que se torna mais efetivo quando é feito em conjunto com os colegas.

Percebi ainda outra clara manifestação de reflexão quando o sujeito 01 relata a sua compreensão dos estudos sobre input e sua metodologia: “[...] *na metodologia que utilizo nas aulas me encanta a música que funciona como ‘input’*. Dessa forma trabalho vocabulário de uma maneira agradável colocando todo o conhecimento em

prática”. Na mesma linha o sujeito 05 manifestou reflexão sobre os temas estudados dizendo: “[...] *a influência do input na aquisição da segunda língua, o Turismo Pedagógico para a realização de uma pesquisa na comunidade para saber o perfil linguístico das pessoas que ali residem e Turismo pelo Bairro*”.

Paiva (2014) no livro “Aquisição de Segunda Língua” apresenta as cinco hipóteses da Teoria da Aquisição de Krashen sendo que uma delas é o input. Krashen,

[...] considera que tanto os ambientes formais quanto os informais contribuem para a proficiência linguística, porém, de forma diferente. O ambiente informal contribuiria com o insumo necessário para as operações mentais, gerando o *intake*, ou seja, a absorção do insumo linguístico. Já o ambiente formal, o da sala de aula, seria responsável pelo desenvolvimento do monitor, ou seja, um editor da produção linguística que se utiliza do conhecimento consciente da gramática aprendida (PAIVA, 2014, p. 27-28).

A hipótese do input postula que adquirimos a língua de uma forma espontaneamente simples – quando compreendemos a mensagem – O input compreensível é uma condição necessária, mas não é suficiente para a aquisição. Krashen (1985 apud PAIVA, 2014) conclui: o aprendiz precisa estar atendo ao “input”.

Outro fator importante mencionado pelos sujeitos da pesquisa foi em relação à motivação e a valorização profissional, que na fala do sujeito 10 expõe: “*Foco no aprendizado do idioma, valorização do docente de espanhol e inovação dos métodos*”. Esta afirmação associa valorização docente à inovação – também mencionada pelo sujeito 02 durante a intervenção: “*Debates sobre determinados assuntos, inovações para o trabalho em língua espanhola*”.

Moreira (2002) descreve que há poucas pesquisas direcionadas à motivação dos professores, o autor cita como fontes de satisfação no trabalho ver o aluno aprender, relacionar-se com jovens, ajudá-los a tomar decisões na vida e a qualificação profissional. Moreira conclui que os professores dão diferentes significados ao trabalho, quando se referem a fatores como motivação e comprometimento.

Observei que a falta de formação percebida pelos professores participantes da pesquisa lá no questionário inicial impulsionou-os a aproveitar este processo de formação com entusiasmo, também pude perceber por meio das respostas dos questionários que os participantes acharam os encontros produtivos, conforme expressa o sujeito 10: *“Aprimorar o conhecimento alusivo ao ensino, método para o espanhol. Aperfeiçoar a conversação para desenvolver mais diálogos em sala de aula”*. Da mesma forma o sujeito 08 ressalta: *“[...] aprendi que as minhas dúvidas e anseios também estão com os meus colegas, refleti sobre meu trabalho e aprendi com os colegas e autores”*.

Percebo nessas falas que o processo de formação foi permeado por muitas aprendizagens construídas por meio da teoria, fazendo uma interlocução com a prática e, sobretudo por meio da reflexão.

Ferry (2004, p. 55) diz que: *“Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer..., eso quiere decir el trabajo sobre si mismo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento si, hay formación”*.

5.1.2 Aprendizagens Vivenciais

Nesta microcategoria apresento e analiso as aprendizagens vivenciais dos sujeitos perquiridas a partir de dois questionários: um que eles registraram suas expectativas referentes à experiência de Turismo Pedagógico na Cidade de Artigas/UY, respondido antes da chegada ao destino e outro respondido ao fim da viagem, quando retornávamos.

Os registros dos participantes dão conta de que muitas são as expectativas em uma viagem no sentido de oportunidade para o enriquecimento das vivencias.

O sujeito 09 registrou que: *“Com certeza a viagem vai enriquecer nossa prática no momento em que for aplicado o que será vivenciado”*. Na mesma linha o sujeito 012 ponderou: *“Penso que esta viagem será uma ótima oportunidade de aprendizagem e conhecimento a cerca de palavras e informações importantes sobre o idioma espanhol”*.

Sobre a importância das formações docentes incidirem em atividades teóricas e práticas Ferry (2004, p. 88) ressalta: *“[...] esta formación de campo es muy valorizada por los docentes, no siempre están satisfechos de la formación que se les*

da en los centros, pero siempre dan visión positiva sobre lo que se practica en lo terreno”.

Os momentos de formação continuada são oportunidades, acima de tudo, de socialização entre colegas e precisam despertar nas pessoas o interesse em estar ali, dessa forma o sujeito 07 menciona “[...] aprendi a despertar novos métodos de ensinar e de aprender”, nesse sentido Libâneo (2004) aponta que a formação continuada de professores vai além de uma atualização sobre conteúdos, mas também é um exercício permanente de formação pessoal.

Libâneo (2004) ainda ressalta que a formação cultural também é necessária ao professor e deve ser levada em consideração ao elaborar um programa de formação. Essa percepção vai ao encontro de uma necessidade de formação diferente e nova, conforme solicitado pelos sujeitos ao início desse processo formativo, reafirmada pelo sujeito 12 “[...] foi maravilhosa a viagem onde reencontramos colegas e amigos, compartilhamos saberes e aprendemos bastante. Também nos divertimos e rimos muito, brincamos e adquirimos muito conhecimento” e também pelo sujeito 02 ao enaltecer o momento cultural vivido: “Foi uma ótima viagem a todos nós, um momento cultural, enriquecedor e também divertido”.

Quando analiso as aprendizagens decorrentes da viagem a Artigas/UY com os professores de Língua Espanhola reflito também, conforme Nakamura e Machado (2012, p. 2-3):

[...] o caminho formal de educação deve passar unicamente pela sala de aula e de lá devem provir os pressupostos para a vida dos jovens? Será o ambiente escolar o único a prover as comunidades de uma efetiva estrutura educacional?

Viajar, conhecer pessoas e apreciar lugares possibilita ao aluno justamente o que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a cidadania ativa que só se dá por meio da vivência que se tem com objeto de estudo.

Pois bem, se é importante para o desenvolvimento plural do aluno, uma viagem de Turismo Pedagógico, como eixo de um projeto de formação continuada de professores é fundamental para ampliar os conhecimentos dos docentes e instituir um sentido significativo as experiências pedagógicas, conforme apontou o sujeito 01:

Uma viagem tranquila, com boas companhias, em um lugar que costumo ir pra fazer compras e desta vez fomos para receber conhecimento. O Turismo Pedagógico fez com que eu refletisse sobre minha metodologia de ensino e procurar mudanças para 2018. Concluindo: uma viagem que teve 100% de aproveitamento (SUJEITO 01).

No caso deste trabalho, defendo a ideia de que o conhecimento ganhou sentido principalmente pela atividade ligada ao Turismo Pedagógico, em que os sujeitos enxergaram significado na prática interventiva, pois tinham a consciência do que foi vivenciado.

O sujeito 09 manifestou como positiva a *“Ampliação do conhecimento, prática oral, cultura diferenciada”* e o sujeito 10 citou como efetivo o *“[...] aprimoramento, crescimento no espanhol. Conversação do idioma com pessoas do Uruguai”*, em consonância com o que apregoa Beni (1998 apud SCREMIN; JUNQUEIRA, 2012, p. 29): *“[...] a mobilidade proporcionada pelo turismo põe em contato muitas pessoas, amplia e enriquece as maneiras de pensar e de atuar, expandindo o acervo cultural”*.

As vivências também possibilitam reflexões e os sujeitos emanados pela experiência ressaltaram a exemplo do registro do sujeito 07: *“Companheirismo, parceria e a oportunidade de se aprofundar sobre o tema vivenciado, o Turismo Pedagógico”* e, após a viagem sentiram-se motivados para seguir em frente sobre o assunto e propor atividade semelhante com seus alunos, conforme registrou o sujeito 06 *“[...] sim, levar os meus alunos para novos ambientes de aprendizagem, novas experiências trazem motivação”*.

Ainda no tocante as reflexões oriundas da viagem a Artigas/UY observei que os participantes de fato entenderam o uso do Turismo Pedagógico como uma estratégia que possibilita vivência e contextualização, conforme salienta o sujeito 12: *“Turismo Pedagógico – não devemos nos fechar no mundo da escola. A aprendizagem se dá com prazer, diversão e entretenimento, prática, conhecimento e vivências significativas – novos olhares”*.

Desde o momento de diagnóstico da pesquisa os sujeitos expressaram o desejo de um processo de formação que oferecesse “algo novo” (nas palavras deles). Logo se constituiu em um desafio organizar uma formação que obtivesse uma avaliação como essa do sujeito 09: *“A formação veio ao encontro do esperado trazendo novos desafios e experiências inovadoras, já que nunca fiz uma viagem*

com um grupo de estudos de língua espanhola. Com certeza, as formações irão agregar ao conhecimento já existente”.

O sujeito 07 avalia: *“A viagem foi maravilhosa, muitos pontos positivos, conhecer uma prática diferenciada foi enriquecedor, a recepção e a organização do roteiro turístico foi muito boa, trazendo novos conhecimentos para a nossa prática pedagógica”.*

Considero importante a observação do sujeito 07 referente à organização do roteiro, pois, conforme Cardoso (2014, p. 5): “[...] apenas se for devidamente projetada e realizada por pessoas com fundamentação teórico-pedagógicas é que a atividade de Turismo Pedagógico pode contribuir para a educação”.

Por fim, o sujeito 01 resume seu sentimento em relação à viagem a Artigas/UY, afirmando: *“Um dia agradável, pois receber informação e conhecimento de outra cultura e língua só veio a somar na minha formação profissional”.*

Assim, por meio da viagem de Turismo Pedagógico ao Uruguai, ampliamos os nossos horizontes e fomos além da teoria, partimos para a prática, situação esta, que inovou os processos formativos.

5.2 A Interação e a Troca de Experiências

Esta categoria reúne os achados da pesquisa relativos ao pensamento dos sujeitos a respeito da Interação Profissional e a Troca de Experiências no processo formativo, seja a interação com profissionais de Artigas/UY, ou seja, a troca de experiências entre colegas da Rede Pública Municipal de Alegrete, conforme as respostas dos questionários.

Como percebi, a formação continuada foi importante porque oportunizou esta troca entre os docentes que, entendo, sentiam-se sozinhos, como mencionou o sujeito 08: *“[...] sim, pois pequenas atividades são importantes e não me senti tão sozinha na prática docente”.* Como lembra Celani (apud ALMEIDA, 2009, s./p.): *“Um dos grandes problemas do professor é a solidão”.*

Percebo que os professores sentem a necessidade de serem ouvidos e de ouvirem os colegas, tanto no que se refere as suas experiências como aponta o sujeito 15 *“[...] com certeza, sempre que trocamos conhecimentos com outras*

peessoas nos damos conta de que podemos fazer as coisas de um modo diferente daquele que estamos acostumados”, como no que diz respeito aos aprendizados.

Como apregoa Nóvoa (2009), é uma formação de professores construída dentro da profissão e tem como âncora os próprios sujeitos, conforme menciona o sujeito 02: *“Troca de conhecimentos e novas experiências que agregam à nossa prática profissional”*.

E no que diz respeito as suas dificuldades e a necessidade de compartilhar seus anseios e angustias o sujeito 09 menciona que *“[...] compartilhar experiências, angústias e ver que o referencial teórico deve sempre apoiar a nossa prática”*. Moreira (2002) aponta que a formação deve considerar os professores reais, buscando confrontar os “saberes da experiência” com as teorias produzidas na academia.

Os sujeitos mencionaram em muitos momentos expressões como: *troca de experiência* (Sujeito 06), *parceria, integração, aprendizagem* (Sujeito 07), *conhecimento, diálogo, trocas* (Sujeito 14), com a ideia de partilha para expressarem que o trabalho foi proveitoso. Nessa perspectiva não há como negar a funcionalidade do saber da experiência em diálogo com o de outros profissionais. O saber do professor, segundo Tardif (2010, p. 109) *“[...] depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho”* e, *“[...] não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional [...]”* (TARDIF, 2010, p. 14), o que pressupõe momentos de compartilhamento de experiências, diálogo.

A partir das falas dos professores identifiquei que existia uma lacuna no que se refere a uma formação que oportunizasse a troca de experiências, a interação, o diálogo e o respeito às vivências para, a partir daí, qualificar a prática, conforme explicita o sujeito 09: *“Troca de experiências pedagógicas e enriquecimento de nossa prática”*.

Nesse sentido Tardif (2010) pondera que a mobilização de vários conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes torna o saber experiencial um saber heterogêneo, pois é adquirido a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho.

O sujeito 20 mencionou: *“[...] cada vez que temos a oportunidade de mudar e melhorar é porque nossa capacidade de aceitação do ‘novo’ é correspondida, acrescentando aí bons diálogos, trocas, lutas, experiências e pesquisas”*. A fala do

professor indica que os encontros contribuíam e que foram vistos uma oportunidade de mudar e melhorar.

Nesse sentido os estudos de Nóvoa (1999) defendem que a formação docente é um processo interativo, por meio do qual se tornam um espaço de formação mútua, onde se afirma os valores da profissão, propicia um conhecimento profissional compartilhado e une a prática a discussões teóricas.

O sujeito 02 se manifestou positivamente com relação a interação com profissionais do país vizinho: *“Interação entre profissionais da área de idiomas, trocas de informações, principalmente levar muito conhecimento para agregar a nossa prática”*.

Considero de fato, importante a interação acontecida, pois, a Professora Norma Ribeiro discorreu sobre aspectos importantes da Educação Uruguiaia, mais especificamente em região de Fronteira, originando uma importante troca com os participantes da pesquisa, fato que desencadeou outros temas e reflexões durante o processo interventivo.

O sujeito 08: *“Achei muito interessante conhecer um pouco da realidade da educação de Artigas. O passeio e as explicações do guia foram muito relevantes, o diálogo com pessoas uruguaias. Obrigada pela oportunidade e parabéns pela ideia”*. No mesmo sentido sujeito 010 ressaltou: *“Ótima! Grande oportunidade em termos de aprendizagens, interação com os colegas da mesma área”*.

Nesse sentido, a viagem a Artigas/UY estimulou o relacionamento e a interação entre os colegas, não só nos processos de ensino e de aprendizagem, mas também nos processos emocionais, afetivos, sociais e culturais. A saída da escola, a realização de atividades prazerosas tem influência na transformação do professor, tornando a viagem uma importante ferramenta de construção de conhecimentos pedagógicos.

As falas dos sujeitos se completam no momento em que descrevem as atividades como “descontraídas”, fato que observo determinada recorrência, conforme registra o sujeito 05: *“[...] foram momentos maravilhosos de muita integração entre os profissionais de linguagens, gostei de tudo”* e reitera o sujeito 06: *“[...] gostei do ambiente descontraído e de trocas”*.

Para Moreira (2002, p. 57) “[...] quando se quer investir na mudança do professor, fatores contextuais como o prazer, o querer, os desafios, as identificações, a parceria e, sobretudo, um clima de trabalho agradável não podem ser desconsiderados”.

Nesse sentido o sujeito 07 elenca que houve “[...] *parceria, integração e aprendizagem*” e o sujeito 09 disse: “[...] *gostaria de mais tempo para o estudo e a socialização de ideias*”, fazendo alusão à importância do aprendizado coletivo oportunizado pela formação continuada.

De acordo com o sujeito 12, além da troca de experiências, a viagem a Artigas/UY, também foi um momento de reencontro com colegas: *“Foi maravilhosa a viagem onde reencontramos colegas e amigos, compartilhamos saberes e aprendemos bastante. Também nos divertimos e rimos muito, brincamos e adquirimos muito conhecimento”*.

O sujeito 08: *“Achei muito interessante conhecer um pouco da realidade da educação de Artigas. O passeio e as explicações do guia foram muito relevantes, o diálogo com pessoas uruguaias. Obrigada pela oportunidade e parabéns pela ideia”*. No mesmo sentido sujeito 010 ressaltou: *“Ótima! Grande oportunidade em termos de aprendizagens, interação com os colegas da mesma área”*.

Desta forma, observei que os sujeitos perceberam então, que havia outras coisas a se pensar e conhecer em Artigas, em que muitos provavelmente só se dirigem para fazer compras e talvez nunca tivessem refletido sobre a língua e os costumes.

5.3 Continuidade do Processo Formativo

Esta categoria reúne os achados da pesquisa relativos ao pensamento dos sujeitos a respeito da Continuidade do Processo de Formação e também referentes as expectativas dos sujeitos com relação ao Projeto.

Inicialmente falo sobre as expectativas dos sujeitos com referência ao Projeto, pois, se na visão deles, as expectativas não fossem superadas não haveria a manifestação sobre a continuidade do processo.

Nesse sentido o sujeito 09 se manifestou: *“A princípio um pouco curiosa, já que não são comuns as formações em língua estrangeira. Mas a apresentação do projeto superou todas as expectativas, excelente proposta de trabalho”*.

O sujeito 14 diz: “[...] os encontros que eu pensava que seriam enfadonhos foram essencialmente prazerosos”; na mesma linha o sujeito 07 fala: “[...] sim, pois antes achava que seria mais uma formação com muitas teorias, mas fui surpreendida com encontros prazerosos e repletos de aprendizagens”.

As afirmações dos sujeitos me remetem ao tema estudado e na minha concepção coloca o Turismo Pedagógico em uma posição privilegiada no que se refere a sua utilização como estratégia para a formação continuada de professores, pois os participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que afirmam ter suas expectativas superadas, afirmam que sentiram prazer em se dirigir aos encontros.

Em consonância, o sujeito 07 ainda diz: “*Todas as expectativas foram alcançadas, melhor que o esperado*”; e o sujeito 15 reitera: “[...] gostei de todos os momentos, tudo foi muito significativo”.

Nas sugestões, os sujeitos presentes foram unânimes ao deixar registrada a “[...] necessidade de continuação dos encontros de formação para além desse projeto de intervenção”.

O sujeito 010 sugeriu ainda “[...] permanecer com o estudo sobre Turismo Pedagógico para aperfeiçoar o ensino do idioma” em uma clara manifestação de simpatia pelo tema estudado e vivenciado na pesquisa.

Acredito que os posicionamentos dos sujeitos da pesquisa em referência a continuidade das formações destinadas aos professores de Língua Espanhola, se deem também pelo fato de nunca antes ter acontecido, pois, há somente uma previsão na legislação sobre a formação continuada, o que não se efetiva na prática.

Nesse sentido, o sujeito 09 afirma: “[...] que os encontros continuem acontecendo, pois eles ajudam a melhoria de nossa prática diária”. Em uníssono os sujeitos afirmam a necessidade da continuidade dos encontros de formação para os professores de Língua Espanhola, como vemos a baixo:

O sujeito 10: “*Permanecer com o foco em formações em espanhol*”, já o sujeito 05 afirma: “[...] que os nossos encontros permaneçam sempre assim, prazerosos e frutíferos”. O sujeito 015 sugeriu “[...] manter os encontros nessa organização, pois foram proveitosos”, em total concordância o sujeito 05 afirmou: “*Continue sempre assim! Formações maravilhosas e proveitosas*”.

Identifico nas manifestações dos sujeitos a preocupação diretamente com a formação na disciplina, como também, manifestam concordância com a forma como foram planejados os encontros e uso das palavras “proveitosos” e “maravilhosos” para classificar os encontros de formação oportunizados.

Também vejo uma menção à importância da união do grupo de professores na afirmação do sujeito 14: “[...] gostei principalmente da união dos professores de língua espanhola”, pois no momento em que o ensino de Língua Espanhola enfrenta momentos de incertezas e retrocessos, o estudo e a reflexão, oportunizados por este projeto se constituiu em um ato de resistência profissional. Essa afirmativa é corroborada também pelo sujeito 15: “[...] gostei de todos os momentos, tudo foi muito significativo”.

O sujeito 02 afirma: “[...] acredito que sempre mudamos, espero que nossos encontros continuem no ano de 2018”. Com essa afirmação compreendo que houve reflexão do profissional quando menciona que “sempre mudamos” em um processo de formação continuada e, ainda se une aos demais colegas para solicitar que aconteçam novas formações em 2018.

Diante do exposto, as possibilidades para a continuidade da formação pela Secretaria de Educação e Cultura do Município de Alegrete são reais e podem emergir do processo de formação realizado por meio desse projeto de intervenção, utilizando os registros dos professores sujeitos dessa pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Relatório Crítico-reflexivo teve por objetivo relatar e avaliar uma Intervenção Pedagógica com professores de Espanhol da Rede Pública Municipal de Alegrete em que pretendi oportunizar formação continuada por meio do estudo, da reflexão e de experiência de Turismo Pedagógico em Artigas/UY.

As ações interventivas foram planejadas para abranger uma série de elementos e desta forma oportunizar “estudos” e “vivências” tendo por base o referencial teórico e metodológico e, seguindo o planejamento.

A viagem de Turismo Pedagógico na cidade de Artigas/UY com o grupo de professores de Espanhol emergiu nos achados da pesquisa como um importante instrumento de análises de dados, por meio da subcategoria “aprendizagens vivenciais” que a meu ver, conferiu ao Projeto de Intervenção um tom de “leveza”.

Os cinco encontros destinados aos estudos teóricos emergiram nas análises de dados por meio da subcategoria “aprendizagens teóricas”. Como já haviam vivenciado o Turismo Pedagógico o estudo se tornou prazeroso e os sujeitos avaliaram o processo como positivo.

Percebo que este projeto serviu como um incentivo para os sujeitos participantes que nunca haviam recebido formação específica na área de Espanhol, oportunizei, assim, estudo, reflexão e vivências para os professores de Espanhol na rede onde atuo.

Emergiu dos questionários dos sujeitos o pedido de continuidade do processo formativo, sendo assim, entendo que este trabalho não é algo pronto ou finalizado, mas sim, um campo que ainda possa render mais estudo por parte dos professores, que expressaram ideias e sentimentos favoráveis ao estudo, à reflexão e a troca de experiências. E, porque não sonhar que o “ponta pé inicial” dado por meio deste projeto será o ponto de partida para a resistência em prol da manutenção do Ensino de Espanhol nesta Região de Fronteira entre o Brasil, o Uruguai e a Argentina?

Entretanto, encerrar a pesquisa não significa esgotar as possibilidades de estudo a respeito do assunto.

REFERÊNCIAS

AHLERT, A. Reflexões éticas e filosóficas sobre a educação escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 42, v. 6, p.1-8, maio 2007. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/jano/1950Ahlert.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2012.

ALEGRETE. **Wikipédia**. 2018. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Alegrete_\(Rio_Grande_do_Sul\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Alegrete_(Rio_Grande_do_Sul))>. Acesso em: 28 abr. 2018.

_____. Lei complementar n. 22, de 18 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a reorganização e instituição do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Alegrete e dá outras providências. **Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul**, Alegrete, 18 jan. 2018. Disponível em: <http://portal.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:4:1::NO::P4_CD_LEGISLACAO:135768>. Acesso em: 02 ago. 2017.

ALMEIDA, D. Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira. **Nova Escola**, 01 maio 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

ALMEIDA, F. J.; FONSECA JÚNIOR, F. M. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: SEED/MEC, 2000.

ARAÚJO, K. O. Ludicidade no Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira: percepções dos alunos do Ensino Fundamental de escolas públicas de Boa Vista – Roraima. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 11., 2014, Resende. **Anais...** Resende: Associação Educacional Dom Bosco, 2014, p. 1-12. Disponível em: <<https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/42720511.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BENI, Mário Carlos. **Análise estrutural do turismo**. 2. ed. São Paulo: Ed. SENAC, 1998.

_____. **Análise Estrutural do Turismo**. 7. ed. São Paulo: Ed. SENAC, 2002.

BOÉSSIO, C. P. D. **Práticas docentes com o ensino da língua espanhola nas séries iniciais**. 2010. 244 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONFIM, M. V. S. Por uma pedagogia diferenciada: uma reflexão acerca do turismo pedagógico como prática educativa. **Revista Turismo Visão e Ação – Eletrônica**, Balneário Camboriú, v. 12, n. 1, p. 114-129, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rtva/article/viewFile/1127/1511>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

CALLEGARI, M. O. V. Reflexões sobre o modelo de aquisição de segundas línguas de Stephen Krashen: uma ponte entre a teoria e a prática em sala de aula. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 45, n. 1, p. 87-101, jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132006000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CARDOSO, H. R. Turismo pedagógico: uma viagem rumo ao conhecimento. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014, p. 1-20. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1652-0.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CARVALHO, R. C. O.; VIEIRA, S.; VIANA, M. S. Visitas Técnicas: Ensino Aprendizagem no Curso de Turismo. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO, 9., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2012, p. 1-12. Disponível em: <<https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/9/92.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012, p. 1-9.

_____. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, jul./ago. 2013.

DAY, K. C. N.; SAVEDRA, M. M. G. O ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil: questões de ordem político-linguísticas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 560-567, jan./mar. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2015v12n1p560/29758>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FREIRE, M. **O que é um grupo?** 1998. Disponível em: <<http://www.famema.br/famema/ensino/pdd/docs/oqueumgrupo.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

FREITAS, A. D.; JUNGES, K. S.; MACHADO, M. F. R. C. Os Paradigmas Educacionais na Organização do Processo Educativo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009, p. 5864-5874. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3456_1843.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado**: Novas tendências. Tradução por Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEFFA, W. J. **Língua Estrangeira: Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **A organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSA. Uruguai tem aulas de português em 83 escolas públicas de ensino básico. **Diário de Notícias**, 29 ago. 2015. Disponível em: <<https://www.dn.pt/globo/interior/uruguai-tem-aulas-de-portugues-em-83-escolas-publicas-de-ensino-basico-4751656.html>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

NAKAMURA, G. K. Y.; MACHADO, A. B. Turismo pedagógico e as possibilidades de ampliação de olhares: roteiro pedagógico na cidade de Santo Inácio-PR. In: MOSTRA INTERNA DE TRABALHOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 6., 2012, Maringá. **Anais...** Maringá: Centro Universitário Maringá, 2012, p. 1-15.

NERI, P. P. S. A questão multicultural e o paradigma da pós-modernidade: uma discussão educacional pela variação linguística. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015, p. 1-17.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OBSERVATÓRIO DO PNE. 15 – Formação de professores. 2017. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

RODRIGUES, E.; ALVES, K. Turismo Pedagógico: busca por novos significados para a escola. **CENÁRIO**, Brasília, v. 2, n. 3, p. 131-151, dez. 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/6898/1/ARTIGO_TurismoPedag%C3%B3gicoBusca.pdf>. Acesso em: 29 out. 2017.

SCREMIN, J.; JUNQUEIRA, S. Aprendizado diferenciado: turismo pedagógico no âmbito escolar. **CAD. Est. Pes. Tur.** Curitiba, v. 1, p. 26-42, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/turismo?dd1=7031&dd2=4774&dd3=&dd99=pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

SELVERO, C. M.; LIMA, L. J. R. A influência do input na aquisição da segunda língua (L2). **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 1-10, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28275/15984>>. Acesso em: 20 out. 2017.

SILVA, M. A. et al. Potencialidades e limites da relação entre turismo e educação: um estudo no Ensino Fundamental II em escolas públicas municipais de Recife e Olinda (Pernambuco, Brasil). **Turismo & Sociedade**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 253-275, abr. 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

APÊNDICE A – Questionário inicial realizado como diagnóstico

Participantes	Como trabalhas com a língua espanhola	A medida provisória 746/2016 do Governo Federal, torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Como você percebe esta mudança em nossa rotina de trabalho devido à proximidade de nossa cidade com a fronteira do Uruguai e da Argentina?	Quais as facilidades e/ou dificuldades que tu encontras no trabalho com a língua?	Participas de cursos de formação na área? Que tipo de formações achas importante?	O que gostarias de aprender?	O que gostarias de socializar com teus colegas?	Participas de eventos da área?	O que pensas sobre um Projeto de Formação Continuada voltado para a reflexão e para a prática docente em espanhol? Como seria o esperado?
01	<i>A minha metodologia de trabalho é através da gramática,</i>	<i>Não desfazendo dos profissionais da área da língua inglesa, mas diante da nossa realidade</i>	<i>Grande dificuldade é a falta de material didático e</i>	<i>Não, acho de grande importância.</i>	<i>Atividades diferentes das quais já desenvolvo.</i>	<i>Experiências, trocas de metodologias.</i>	<i>Não.</i>	<i>Creio que será de grande valia pois esta área necessita aperfeiçoamento,</i>

	<i>textos para interpretação, diálogos (escrita e conversação) e músicas. Também áudio com falas na língua espanhola.</i>	<i>(a minha zona rural) a língua espanhola vem ao nosso encontro com um maior proveito.</i>	<i>dicionários.</i>					<i>aprendermos “Coisas” novas, recebermos materiais com atividades diversificadas.</i>
02	<i>Costumo trabalhar com informações básicas referente a língua em questão, saludos, numerais, alfabeto... na medida do rendimento da turma uso músicas.</i>	<i>Não conheço professores que foram consultados sobre esse assunto, essa mudança foi imposta. Acredito que devemos adequar a nossa realidade porque há um número muito pequeno de professores de inglês. Tanto inglês quanto espanhol são importantes, mas devemos destacar que a língua espanhola é de suma importância em nossa região.</i>	<i>Grande dificuldade é a falta de material didático e dicionários.</i>	<i>Não participo de nenhum grupo. Devemos ter formações pelo menos para a troca de experiências com outros colegas.</i>	<i>Novas formas de apresentar (instigar) os alunos.</i>	<i>Gostaria de socializar as aulas que contentaram os alunos</i>	<i>Não.</i>	<i>Penso que essa formação seria uma boa experiência. Na verdade, sempre esperamos novidades, coisas novas são sempre valiosas, porém não há fórmulas.</i>
03	<i>De acordo com a realidade escolar, com atividades</i>	<i>A importância do MERCOSUL e das áreas ligadas à língua espanhola: o incentivo cultural,</i>	<i>Materiais de acordo com a realidade dos alunos.</i>	<i>Sim, através da leitura e troca de experiências.</i>	<i>Métodos inovadores, músicas adequadas, práticas</i>	<i>Relacionar e diferenciar o aprendizado de uma língua</i>	<i>Não respondeu.</i>	<i>Um bom incentivo para os profissionais da educação, novas práticas</i>

	<i>práticas e objetivas</i>	<i>financeiro e profissional.</i>			<i>contextuais.</i>	<i>estrangeira e da língua portuguesa.</i>		<i>pedagógicas, criatividade e inovação linguística.</i>
04	<i>Realizo meu trabalho utilizando diversas atividades (música, jogos, textos, ...)</i>	<i>Infelizmente é uma triste realidade. Penso que, para nós que moramos próximos à fronteira, e devido a semelhança do espanhol com o português, o espanhol nas escolas é muito mais aceito do que o inglês. Os alunos gostam muito do espanhol na escola onde eu trabalho e preferem aprender o espanhol ao inglês, justamente pela semelhança e pela proximidade.</i>	<i>Facilidades: a excelente aceitação do idioma pelos alunos. Dificuldades: falta de formação teórica, bibliografias sobre formação, livros didáticos muito avançados para a realidade dos alunos.</i>	<i>Não, porque não é oferecido nenhuma formação na minha cidade e ou região. Penso que seria interessante um professor nativo para que desenvolvêssemos o idioma, como também, formação teórica sobre textualidade e gramática.</i>	<i>Temas e/ou assuntos relacionados à formação de professores de espanhol.</i>	<i>Trocas de experiências a respeito do trabalho realizado.</i>	<i>Não.</i>	<i>Penso que esse Projeto será de fundamental importância para que nós, professores de espanhol, tivéssemos mais fundamentação, como também troca de experiências e vivências a respeito do espanhol.</i>
05	<i>Trabalho muito com musicalidade, respeitando sempre a realidade do “chão da</i>	<i>Acredito que o tornar “obrigatório” não honra a democracia, tanto uma língua quanto à outra são de extrema importância para a formação dos</i>	<i>Trabalhar outro idioma sempre será um grande desafio. As facilidades são bem</i>	<i>Muito pouco neste tempo que estou atuando em sala de aula.</i>	<i>Gramática através de atividades inovadoras.</i>	<i>Dividir experiências.</i>	<i>Não.</i>	<i>Penso que seria fantástico, sinceramente na minha opinião os professores de espanhol são muitas vezes</i>

	<i>escola”.</i>	<i>alunos.</i>	<i>poucas, mas as dificuldades são inúmeras, mas a principal é falta de material didático.</i>					<i>“esquecidos” nos processos de formação continuada. O esperado seria a valorização desta disciplina.</i>
06	<i>Trabalho com materiais diferenciados.</i>	<i>Acredito que cada região do país deveria ter liberdade para escolher a língua estrangeira a ser oferecida nas escolas. Na minha escola os alunos adoram a língua espanhola, pois muitos deles visitam países vizinhos.</i>	<i>A dificuldade que encontro é a falta de bons livros didáticos, dicionários e um período semanal.</i>	<i>Não.</i>	<i>Novas atividades.</i>	<i>Dividir experiências</i>	<i>Não.</i>	<i>Acho ótimo, estamos carentes de formações na área de língua espanhola. Espero que tenhamos trocas de experiências, atividades que possam enriquecer o nosso trabalho.</i>

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Senhor(a) Professor(a)

Sou o professor Emerson Mello da Costa, mestrando do PPG em Educação da UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão - e estou desenvolvendo meu Projeto de Intervenção que tem como título (provisório): *Turismo Pedagógico: uma interface diferencial no processo de Formação de Professores de Espanhol*, orientado pela Professora Doutora Cristina Pureza Duarte Boéssio.

Gostaria de lhe convidar para participar desta pesquisa, na condição de “sujeito participante da pesquisa”, para tanto envio à sua escola o convite, juntamente com o cronograma dos Encontros de Formação para que a gestão do educandário proceda sua liberação.

A sua participação nessa pesquisa será voluntária, podendo desistir no momento em que desejar. Saliento ainda que os Encontros de Formação previstos na pesquisa serão gravados em áudio e vídeo e, por questões éticas, os nomes dos participantes não serão divulgados. Para qualquer esclarecimento deixo o número do meu telefone celular: (55) 996.55.7003, bem como o meu e-mail profissional: profemersoncosta@gmail.com.

Eu, _____ li o termo acima e concordo em participar da pesquisa.

Alegrete, ____ de setembro de 2017.

Assinatura do Participante

APÊNDICE C – Questionários de avaliação dos encontros

- 1º Encontro de Formação: Tema – Conhecendo o Projeto e Constituindo o Grupo

Objetivo do encontro: Apresentar o projeto aos sujeitos e iniciar os trabalhos enfocando a importância do fortalecimento do grupo através do processo de formação.

Data: 11 de setembro de 2017

Duração: 2 h e 30 min.

Nome (facultativo):

- Expectativas:

.....
.....
.....
.....
.....

- Pontos Fortes:

.....
.....
.....
.....
.....

- Pontos Fracos:

.....
.....
.....
.....

- Sugestões:

.....
.....
.....
.....

- 2º Encontro de Formação: Tema – Turismo Pedagógico na cidade de Artigas/UY

Objetivo do encontro: proporcionar experiências reais de interação e de integração aos professores participantes da pesquisa de modo a contemplar seus anseios e promover a reflexão sobre o uso da língua.

Data: 30 de setembro de 2017

Duração: manhã e tarde

Nome (facultativo):

- Quais suas expectativas com relação a esta viagem?

.....

.....

.....

.....

- 3º Encontro de Formação: Tema – O Turismo Pedagógico como Input para aquisição de segunda língua

Objetivo do encontro: proporcionar estudo e reflexão acerca do Turismo Pedagógico como input para aquisição de segunda língua.

Data: 09 de outubro de 2017

Duração: 2 h e 30 min.

Nome (facultativo):

- Expectativas:

.....
.....
.....
.....
.....

- Pontos Fortes:

.....
.....
.....
.....
.....

- Pontos Fracos:

.....
.....
.....
.....

- Sugestões:

.....
.....
.....
.....

- 4º Encontro de Formação: Tema – Reflexões sobre o modelo de aquisição de segunda língua de Stephen Krashen

Objetivo do encontro: proporcionar estudo e reflexão sobre aquisição de segunda língua fazendo uma ponte entre a teoria e a prática.

Data: 23 de outubro de 2017

Duração: 2 h e 30 min.

Nome (facultativo):

- Expectativas:

.....
.....
.....
.....
.....

- Pontos Fortes:

.....
.....
.....
.....
.....

- Pontos Fracos:

.....
.....
.....
.....

- Sugestões:

.....
.....
.....
.....

- 6º Encontro de Formação: Tema – Compartilhando Experiências

Objetivo do encontro: Refletir sobre as experiências dos professores participantes da pesquisa quanto a realização das atividades significativas com seus alunos, bem como, avaliar o processo de formação.

Data: 20 de novembro de 2017

Duração: 2 h e 30 min.

Nome (facultativo):

1 – O que gostei?

.....
.....
.....
.....

2 – O que aprendi?

.....
.....
.....
.....

3 – O que gostaria de ter aprendido?

.....
.....
.....
.....

4 – Mudou alguma coisa o que eu pensava antes do processo de formação?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

APÊNDICE D – Questionário do perfil linguístico dos professores

Perfil linguístico dos professores participantes da pesquisa:

- Nome completo:
- Formação:
- Tempo de formação:
- Tempo de atuação:
- Trabalha com quais adiantamentos:
- Preferências por adiantamentos:
- Trabalha em escola urbana ou rural:

1. Qual sua relação com a língua espanhola:

() Vai ao exterior.

Onde?.....

() Parentes. Em que país?

() Usa o idioma: em que situação?

() Outras: de que forma?

2. Como a língua espanhola faz parte de sua vida?

3. Como você aprendeu o Espanhol?

4. Você domina outro idioma? Qual? Como aprendeu e para que?

5. Como você entende que uma língua estrangeira pode ser ensinada?

APÊNDICE E – Quadro do perfil linguístico dos professores

Sujeitos	Como a língua espanhola faz parte de suas vidas?	Como você aprendeu o Espanhol?	Você domina outro idioma? Qual? Como aprendeu e para que?	Como você entende que uma língua estrangeira pode ser ensinada?
1	A língua espanhola faz parte da minha vida todos os dias em sala de aula (amo de paixão).	Aprendi primeiramente em aula particular, pois iria estudar na Bolívia, depois em curso de línguas e após na universidade.	Não respondeu.	Pode ser ensinada de forma diversificada, ou seja, com a escrita, oralidade e áudio. Atividades usando a realidade do lugar onde a língua está sendo ensinada.
2	A língua espanhola começou a fazer parte da minha vida desde que comecei a fazer cursos na área, antes de entrar na faculdade.	Fazendo cursos, na faculdade e estudando para trabalhar.	Não domino outro idioma, mas consigo me comunicar (razoavelmente) através da língua inglesa. Aprendi fazendo cursos na área (inglês) em escolas de idiomas.	Bom, acredito que sempre estamos mudando nossa prática, mudanças na busca de melhor desempenho, acredito que primeiramente devemos trabalhar pequenos diálogos voltados a realidade e necessidade de comunicação, agregado ao vocabulário e demais conteúdos pertinentes ao desenvolvimento da disciplina.
3	Diariamente na Escola.	Na faculdade de Letras.	Não.	De forma plural – focando em

				situações reais e comunicativas.
4	Na Escola.	Na faculdade de Letras e em um curso intensivo.	Não.	Focando na produção, interpretação de textos e diálogos.
5	Particularmente amo muito a língua espanhola, por isso o espanhol faz parte da minha vida desde a minha adolescência.	Como sempre gostei da língua espanhola, quando adolescente fiz vários cursinhos e claro, depois na formação como docente.	Não domino, mas “arranho” no inglês. Cursinhos quando adolescente e muita música.	De uma forma mais prática, saindo a campo.
6	Na Escola.	Desde cedo no cursinho e logo após na faculdade de Letras.	Não.	Trabalho com gramática e textos.
7	Profissionalmente (como docente)	O básico na faculdade e posteriormente praticando com os alunos e nos momentos de estudos pessoais.	Não.	De uma forma prazerosa que desperte a curiosidade e a vontade de aprender.
8	Profissionalmente (como docente)	Na faculdade (básico) e depois estudando para dar aula.	Tenho noções básicas de língua inglesa.	De maneira atrativa e prazerosa.
9	Pessoalmente, gosto muito da língua espanhola, penso que é acessível e próxima da nossa realidade. Gosto	Não tinha contato com o idioma até chegar na graduação.	Não falo fluente, mas sei o básico em inglês. Já trabalhei com língua inglesa na rede	Existem realidades diferentes. Por vezes, o método que dá resultado em uma turma, não dá em outra.

	de músicas e filmes em língua espanhola.		municipal, durante alguns anos e tive que buscar e estudar para poder ministrar aulas.	Mas acredito que temos que ser mais criativa possível, buscando inovações que instiguem e provoquem nossos alunos.
10	Na sala de aula.	Na Universidade, pesquisas etc.	Não.	Deve ser ensinada de forma mais lúdica, para chamar a atenção dos alunos.
11	Cotidianamente na Escola.	Vídeos na Internet, cursos on line e na Universidade.	Não.	Utilizando materiais concretos e lúdicos com musicalização.
12	Somente para o trabalho em sala de aula. No estudo e no preparo das aulas. Vejo a necessidade de mais conhecimento de minha parte em buscar mais pelo idioma.	Estudando em casa e na faculdade.	Dominar, não. Aprendi inglês em cursinho básico, dei algumas aulas por necessidade da rede municipal.	Com base na gramática, cumprindo as demandas, mas focando a conversação, diálogo, pois no meu ponto de vista, é onde maior se assimila o idioma.
13	Sempre.	Na Universidade e com pesquisas.	Não.	Com músicas e atividades interessantes.
14	Todos os dias na Escola.	Na Universidade.	Não.	Com gramática, textos e músicas.
15	Cotidianamente na Sala de aula.	Na Universidade e em cursos de idiomas.	Não.	De forma divertida e empolgante.
16	Na Sala de aula.	Na Universidade e em cursos de	Não.	De maneira alegre e descomplicada

		idiomas.		para atrair a atenção dos alunos.
19	Sempre nas aulas de Espanhol.	Na Universidade.	Não.	De forma lúdica e com música.
20	Na aula de Espanhol.	Na Universidade e praticando.	Não.	Música, leitura, interpretação e diálogos entre alunos e professor.