REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA
VOLUME 20 (2023) PPGE/UNESA. RIO DE JANEIRO.

https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230024

Prática pedagógica como território de construções coletivas e colaborativas na formação de professores de português como língua adicional na Colômbia

Pedagogical practice as a territory for collective and collaborative constructions in the teacher´s education of Portuguese as an additional language in Colombia

Práctica pedagógica como territorio de construcciones colectivas y colaborativas en la formación de profesores de portugués como lengua adicional en Colombia

Luciana Andrade-Stanzani
Universidad de los Andes, Colômbia.
l.andrade1067@uniandes.edu.co
https://orcid.org/0000-0002-6029-6304

RESUMO

A formação de professores é um processo contínuo e transversal à trajetória profissional. Por sua vez, a prática pedagógica é relevante na formação docente. Esta pesquisa se propôs a reconhecer quais são e como interagem os aspectos da prática que contribuem para a formação de professores de Português como Língua Adicional (PLA) na Colômbia. Por meio de um estudo qualitativo baseado na metodologia da teoria fundamentada, foram entrevistados 25 professores de PLA em seis cidades colombianas. Como resultado, evidenciou-se que as aulas são territórios práticos que possibilitam um processo coletivo e colaborativo de formação. Nesse sentido, a troca de experiências entre professores e o diálogo com os estudantes são fatores fundamentais para o aprendizado da docência. Em conclusão, é possível reconhecer que a formação de professores deve conciliar conhecimentos teóricos com práticas pedagógicas situadas, mas sobretudo promover a interlocução entre colegas e estudantes para refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Formação de professores. Prática pedagógica. Português como Língua Adicional.

ABSTRACT

Teacher education is a continuous process that cuts across the professional trajectory. In turn, pedagogical practice is relevant in teacher education. This research aimed to recognize what aspects of this practice contributes to the education of teachers of Portuguese as an Additional Language in Colombia and how they interact. Through a qualitative study based

on grounded theory methodology, 25 teachers of Portuguese as an Additional Language were interviewed in six Colombian cities. As a result, it became evident that classes are practical territories that enable a collective and collaborative education process. In this sense, the exchange of experiences between teachers and the dialogue with students are fundamental factors for learning to teach. In conclusion, it´s possible to recognize that teacher education must reconcile theoretical knowledge with situated pedagogical practices, but above all, promote dialogue between teachers and students to reflect on the teaching and learning process.

Keywords: *Teacher education. Pedagogical practice. Portuguese as an Additional Language*.

RESUMEN

La formación docente es un proceso continuo que atraviesa la trayectoria profesional. En ese contexto, la práctica pedagógica es relevante en la formación docente. Esta investigación tuvo como objetivo reconocer cuáles son y cómo interactúan los aspectos de esta práctica que contribuyen a la formación de profesores de Portugués como Lengua Adicional (PLA) en Colombia. A través de un estudio cualitativo basado en la metodología de la teoría fundamentada, fueron entrevistados 25 profesores de PLA en seis ciudades de Colombia. Como resultado, se evidenció que las clases son territorios prácticos que posibilitan un proceso formativo colectivo y colaborativo. En este sentido, el intercambio de experiencias entre profesores y el diálogo con los estudiantes son factores fundamentales para aprender a enseñar. En conclusión, es posible reconocer que la formación docente debe conciliar los conocimientos teóricos con las prácticas pedagógicas situadas, pero, sobre todo, promover el diálogo entre colegas y estudiantes para reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: *Formación de profesores. Práctica pedagógica. Portugués como Lengua Adicional.*

Introdução

Existe o consenso na literatura sobre a formação de professores ser um processo contínuo no decorrer da trajetória profissional docente. Contudo, pode-se constatar posturas diferentes com relação a dividir categoricamente as etapas dessa formação. Segundo García (1999), um dos princípios fundamentais da formação de professores é a concepção desta como um processo contínuo que possui fases específicas e diferenciadas, como é o caso, por exemplo, da formação inicial e contínua. Apesar de reconhecer a formação como um processo contínuo, Gimenez (2005) não concorda com essa divisão categórica entre formação inicial e contínua. A autora defende sua ruptura e a criação de espaços de discussão e análise crítica sobre as razões pelas quais os professores agem como agem em suas práticas pedagógicas.

Durante o processo contínuo de formação, percebemos a pertinência da reflexão sobre as práticas pedagógicas sustentadas pela teoria. Essa relação simbiótica entre teoria e prática é importante para que o professor fundamente suas ações. Para Garcez e Schlatter (2017), os conhecimentos teóricos sem a dimensão prática fazem pouco sentido. Para os autores, o entendimento entre teoria e prática contribui para o tratamento de questões situadas de ensino. Nesse sentido, ao longo do processo de formação, o professor constrói pontes entre a teoria e a realidade prática de ensino.

No caso específico do ensino de Português como Língua Adicional (PLA), presente em diferentes contextos, essas pontes podem ser desafiadoras porque é possível que o conhecimento teórico não vislumbre determinadas práticas. Na Colômbia, por exemplo, existem poucas licenciaturas que oferecem formação específica para professores de PLA. Dessa forma, há um vazio teórico e investigativo sobre as práticas situadas no país. Nesse cenário, é oportuno perguntar-se sobre o papel dessa prática na formação de professores. Assim, esta pesquisa tem como objetivo compreender quais são e como se relacionam os aspectos da prática pedagógica que contribuem para o processo de formação dos professores de PLA na Colômbia.

Este trabalho busca contribuir para o debate sobre a formação de professores de PLA por meio da análise e da reflexão de como se aprende a ensinar português em contextos particulares em que não existem diretrizes concretas de formação. Para identificar e compreender como a prática pedagógica incide na formação desses professores, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa apoiada na metodologia da teoria fundamentada. Foram entrevistados 25 professores de PLA em seis cidades colombianas: Bogotá, Cali, Cartagena, Ibagué, Medellín e Pereira. Ao longo do processo de codificação e análise dos dados, foi possível reconhecer que as aulas se configuram como território prático de formação para os professores. Além disso, ficou evidente que a troca de experiências entre os colegas professores assim como a retroalimentação dos estudantes são fundamentais para o processo de formação docente.

Para efeitos expositivos, analíticos e compreensivos, apresentaremos esta pesquisa em quatro partes: referencial teórico sobre o papel da prática pedagógica na formação de professores, metodologia, resultados e considerações finais.

A formação de professores em diálogo com as práticas pedagógicas

Schön (1987) chama de "racionalidade técnica" uma visão epistemológica que pensa a competência profissional como a aplicação do conhecimento privilegiado aos problemas instrumentais da prática. Para ele, a racionalidade técnica é uma herança do positivismo (ciência como sistema hipotético-dedutivo) e, como tal, concebe o conhecimento prático como uma construção fruto da relação entre meios e fins. A partir dessa lógica, emerge a divisão entre a universidade e a profissão, em que o papel da universidade é oferecer soluções aos problemas práticos da profissão. Dessa forma, segundo Schön (1987), as universidades terminam sendo as fontes legítimas de pesquisa que oferecem às profissões um novo conhecimento científico que deverá ser (a)provado e (re)aplicado pelos que as exercem.

Schön (1991) argumenta que essa divisão provoca uma relação hierárquica entre teóricos e práticos, na qual os responsáveis (universidades) por elaborar novas teorias gozam de prestígio social, enquanto os responsáveis por aplicá-las (profissionais) não são reconhecidos da mesma forma. Ao identificar essa lógica hierárquica entre teoria e prática, Schön (1987) também reconhece que a formação de profissionais para as demandas da prática por meio desses currículos positivistas está em crise. O autor apresenta dois elementos que colaboram para esse cenário de crise: o primeiro é sobre os conhecimentos teóricos necessários para o exercício da prática profissional. De acordo com o autor, as práticas são indeterminadas e, por isso, não podem ser tratadas como um problema de ordem instrumental a ser resolvido com a aplicação de regras provenientes apenas do conhecimento teórico; o segundo elemento que contribui para a crise do currículo positivista está relacionado com a própria concepção de formação. Para o autor, é necessário que os conhecimentos teóricos adquiridos na formação universitária orientem os profissionais em suas práticas. Nas palavras de Schön (1987, p. 23):

> Nos últimos anos tem aumentado a suspeita de que os pesquisadores, que se supõe oferecer às escolas, profissionais com conhecimentos necessários e ideais, têm cada vez menos o que dizer sobre o que seria necessário em termos de conhecimentos para os práticos. Os professores se queixam de que os psicólogos cognitivos, por exemplo, têm pouco a ensinar sobre as questões de suas realidades práticas[1].

[1] Essa e todas as citações originais foram traduzidas livremente pela autora.

Nesse sentido, o currículo dos programas de formação docente deve promover a preparação dos professores para o exercício de suas práticas e não impor um saber (conteúdo) e sua aplicação (método) em suas aulas (ALLIAUD, 2011). Para Freire (2010), essa formação "bancária", que impõe ao professor um saber ou método descontextualizado, reduz a formação do profissional em Educação a práticas como depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos. Pérez Gómez (2008, p. 403) critica essa perspectiva técnica e instrumental de formação de professores ao reconhecer que nela:

> O docente é visto como um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas a sua intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que elaboram os científicos básicos e aplicados. Não precisando assim ter acesso ao conhecimento científico como tal, mas apenas dominando as rotinas de intervenção técnica que se derivam desses conhecimentos.

Com o objetivo de superar essa lógica técnica e instrumental descrita e criticada por Pérez Gómez (2008), Honoré (1980, p. 20) argumenta que:

> A formação pode ser concebida como uma atividade pela qual se busca, com o outro, as condições para que um saber recebido do exterior, logo interiorizado, possa ser superado e exteriorizado de novo, sob uma nova forma, enriquecido, com significado em uma nova atividade.

Contreras (1999) também crítica a formação de professores com características técnica e instrumental por promover a divisão social do trabalho em Educação. Para ele, nessa divisão, de um lado, está quem produz conhecimentos científicos legitimados sobre educação (A) e, do outro, quem os aplica em suas práticas de aula (B). Essa situação traz algumas consequências:

1. (A) concebe (B) como objeto de estudo no processo de produção de conhecimento;
2. a imposição da teorização de (A) para as práticas de formação de (B) em seu contexto prático;
3. a prática de (B) se entende como recopilação de dados para a pesquisa de (A);
4. a hierarquização da dimensão teórica em (A) com respeito à dimensão prática de (B);
5. a relação entre (A) e (B) não considera uma reflexão dos significados práticos para a valorização ampla e holística da Educação.

Essa relação de subordinação entre teoria e prática é problemática porque, entre outras coisas, (re)produz um laço de dependência. Dessa forma, é comum encontrar professores em formação que buscam "receitas prescritivas" como uma solução viável aos

problemas que enfrentam em sua prática. Zuluaga (1999) evidencia a condição de subordinação do professor ao "fornecer-lhe um manual de instruções que transforma o discurso do conhecimento em conteúdo de ensino" (ZULUAGA, 1999, p. 10). Dessa maneira, impõe-se ao professor o discurso dos manuais de ensino como recurso mais utilizado nas práticas pedagógicas.

Zuluaga (1999) também critica o papel das faculdades de Educação que perpetuam esse estatuto de saber instrumental conferido à Pedagogia. Sobre isso, a autora propõe que as pesquisas comecem a estabelecer discursos sobre a Pedagogia a fim de conceitualizá-la e sugere as faculdades de Educação como lugar ideal para o desenvolvimento desse trabalho. A autora argumenta que se deve perseguir como objetivo principal "o lugar das necessidades tanto teóricas como experimentais e de observação que demandam as reformulações exigidas hoje, à pedagogia, desde diversos âmbitos" (ZULUAGA, 1999, p. 19). A proposta da autora é fundamental para romper com o círculo vicioso de reduzir a pedagogia a procedimentos.

Dessa forma, é imprescindível reconhecer que os professores são sujeitos produtores e reprodutores de conhecimentos, e que assim deveriam ter o direito de expressar-se com respeito aos processos que implicam sua formação profissional. Essa lógica de formação profissional deve basear-se, então, na análise das práticas pedagógicas e dos saberes dos professores mediante uma abordagem reflexiva, considerando as condições reais do trabalho docente. Só assim poderíamos escapar da situação de subordinação: "tanto a condição da pedagogia entre as disciplinas como a condição do professor entre os intelectuais são subalternas" (ZULUAGA, 1999, p. 13). Nesse sentido, é fundamental pensar em estratégias para legitimar os saberes dos professores quanto à "legitimação" tradicional evidenciada.

A propósito da subalternidade no campo dos saberes, Santos (2010) contempla a ideia do pensamento abissal. Para o autor, essa lógica de pensamento separa o conhecimento em dois: o científico e o não científico, sendo apenas aquele (científico) reconhecido e legitimado socialmente. Segundo Santos (2010), não existe a possibilidade da copresença de ambos os conhecimentos, porque o lado científico prevalece como discurso validado e legitimado graças à naturalização dessa lógica. Para Santos (2010, p. 29), essa divisão torna os conhecimentos não considerados científicos invisíveis:

> Um sistema de distinções visíveis e invisíveis. As invisíveis constituem o fundamento das visíveis e são estabelecidas mediante linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos, o universo "deste lado da

> linha" e o universo do "outro lado da linha". A divisão é tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, se converte em não existente, e de fato é produzido como não existente.

A não coexistência de ambos os lados da linha acaba determinando o que é verdadeiro e legítimo no campo do conhecimento. Ao assumir que apenas um lado da linha é relevante, as experiências do outro lado da linha perdem seu valor e voz. Para superar essa lógica hierárquica dos conhecimentos, Santos (2010) propõe o rompimento radical com os modos tradicionais de pensar e agir do pensamento abissal transformando-o em pensamento pós-abissal. A primeira condição para romper com essa divisão do conhecimento é estabelecer a copresença radical de ambos os lados da linha de forma simultânea, paralela e simbiótica. Assim, o pensamento pós-abissal pressupõe uma ecologia de saberes baseada na diversidade epistemológica do mundo. O reconhecimento da pluralidade supera os limites traçados a partir do conhecimento científico. A ecologia de saberes como epistemologia argumenta que os conhecimentos são mais que discursos abstratos, porque são práticos e, por isso, incidem no mundo real.

Para Santos (2010), o que está em jogo é a criação de um propósito ativo baseado na riqueza da diversidade não canônica do mundo e em um grau de espontaneidade. Assim, a ecologia dos saberes é entendida como uma epistemologia desestabilizadora porque se compromete com uma postura crítica constante (SANTOS, 2010, p. 61):

> Está na natureza da ecologia de saberes estabelecer-se a si mesma por meio de um questionamento constante e de respostas incompletas. Isso é o que torna um conhecimento prudente. A ecologia de saberes nos capacita para ter uma visão muito mais ampla do que não sabemos, assim como do que sabemos, e para ser conscientes de que o que não sabemos é nossa própria ignorância, não uma ignorância geral.

Sobre a ecologia dos saberes, Moraes (2021, p. 72) argumenta que "necessitamos desenvolver um pensamento ecologizante, ou seja, uma maneira de pensar complexa, ecologizada, capaz de religar esses diferentes saberes, bem como as diferentes dimensões constitutivas do triângulo da vida representado pelas relações indivíduo/sociedade/ natureza".

A partir da lógica do pensamento abissal e dos questionamentos propostos por Zuluaga (1999) e Contreras (1999), com respeito à subordinação e à divisão social do trabalho em Educação, é possível afirmar que, no campo educativo, um lado da linha representa os conhecimentos científicos e o outro, os saberes dos professores. A proposta de Santos (2010) para um pensamento pós-abissal, capaz de superar essa lógica e tornar convergentes ambos os lados de conhecimentos, pode melhorar a compreensão dos

fenômenos educativos. Isso porque a Educação, ao contrário de outras áreas das ciências sociais, como afirma Carr (1996), está caracterizada primordialmente por seu aspecto prático. Dessa forma, segundo esse autor, a investigação em Educação se distingue das demais em ciências sociais devido a sua intenção: melhorar as práticas educativas (CARR, 1996, p. 108):

> A educação não é, em si, uma atividade teórica, senão uma atividade prática cujo objetivo consiste em modificar de forma desejável a quem educam. Isso supõe que a investigação educativa não pode definir-se simplesmente fazendo referência ao tipo de fins apropriados para as atividades de investigação que se dedicam a resolver problemas teóricos, senão que deve desenvolver-se, em vez disso, no marco dos fins práticos de acordo com os quais se desenvolvem as atividades educativas.

Assim, é importante que a investigação educativa se dedique a construir princípios e procedimentos metodológicos que emancipem os professores de sua subordinação ao hábito das tradições. Uma condição para isso é a superação da dicotomia investigadores-investigados. Tal superação, além de emancipar o professorado dando-lhe voz e legitimidade, traria ao debate o lugar da prática no processo de formação docente. No contexto específico da formação dos profissionais da educação linguística, encontramos a proposta dos professores-autores-formadores de Garcez e Schlatter (2017). Segundo os autores, a formação "se dá em atividades de autorreflexão na prática e mediante vivência de experiências situadas de docência e reflexão coletiva sobre experiências vividas" (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 13). Dessa forma, para Garcez e Schlatter (2017, p. 25), a formação de professores-autores-formadores deve legitimar a prática dos docentes:

> É a partir da vivência concreta da sala de aula, dos desafios singulares que encontram nesse cotidiano, da responsabilidade que assumem ao ter que lidar com situações pedagógicas de modo reflexivo, dialógico e ético que os estudantes começam a caminhada para se tornarem professores-autores nesse contexto de ensino e, a partir dele, refletir sobre as demandas e possíveis resoluções em outros contextos.

Além de priorizar o contexto do professor como espaço de formação, os autores consideram que a reflexão coletiva sobre a realidade prática é essencial para a formação de professores-autores. Eles enfatizam sobre a relevância e necessidade de "criar oportunidades sistemáticas e continuadas para relatos de problemas que os professores estão enfrentando e avanços que estão conquistando, queixas, perguntas, elogios, críticas e necessidades" (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 27).

Outro aspecto relevante para a formação de professores-autores-formadores é o registro de experiências pedagógicas. Os autores defendem a necessidade de criar

condições para que os professores possam registrar e documentar suas práticas dirigidas a outros professores interessados. Dessa forma, os professores-autores se configuram como professores-autores-formadores, constituindo um circuito de formação que passa pela realidade prática de ensino, pelo diálogo entre pares, pela escrita sobre as ações e por sua posterior leitura dos interlocutores.

Com o objetivo de dar espaço à divulgação dos relatos dos professores-autores, criou-se a *Revista Bem Legal*, por iniciativa dos professores e estudantes do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. A revista conta com um comitê editorial de professores-autores-formadores mais experientes que analisam, revisam e fazem sugestões aos textos dos professores-autores que passam a ser professores-autores-formadores no processo de publicação, divulgação e leitura dos artigos. Segundo Garcez e Schlatter (2017, p. 31):

> Isso significa que, ao invés de tratar conhecimentos sobre questões de ensino em uma relação hierárquica como mais valorizados (conhecimentos teóricos) e menos valorizados (conhecimentos práticos), entendemos a formação de professores-autores-formadores como uma troca de saberes diversos, construídos em espaços singulares para tomar decisões em relação a desafios específicos, para justificar as decisões tomadas e para responsabilizar-se pela singularidade produzida.

Esse tipo de iniciativa é um exemplo prático do pensamento pós-abissal proposto por Santos (2010): dar espaço às vozes dos professores, assumi-los como sujeitos autores e projetá-los como formadores. Esse processo de formação de professores, além de superar a divisão hierárquica dos saberes, rompe com a lógica da racionalidade técnica debatida por Schön (1987).

De maneira geral, vimos que teoria e prática se relacionam de maneira dialética na formação de professores por meio de um processo contínuo de reflexão, análise, compreensão, diálogo, ações, relatos e trocas de experiências sobre determinada situação de ensino. Nesse sentido, é pertinente compreender como a prática pedagógica contribui para a formação de professores de PLA na Colômbia. A seguir, são apresentados os aspectos metodológicos que encaminharam esta pesquisa.

Metodologia

Como a intenção deste estudo é (re)conhecer o papel da prática pedagógica no processo de formação dos professores de PLA na Colômbia, optou-se por uma metodologia de corte qualitativo, que entende o contexto educativo como uma construção social fruto

das interpretações subjetivas e dos significados que os participantes lhe outorgam. Conforme afirma Santamaría (2013, p. 96):

> A finalidade de qualquer pesquisa que assuma esse paradigma é compreender e descrever a realidade educativa por meio da análise profunda das percepções e interpretações dos sujeitos intervenientes nas diversas situações objeto de pesquisa. O que interessa é a perspectiva dos participantes, já que uma compreensão em profundidade de casos particulares pode nos ajudar a ter acesso ao simbolismo que configura uma realidade educativa.

Ao estabelecer o paradigma qualitativo como orientador deste estudo, decidiu-se pelo uso da metodologia da teoria fundamentada, que, segundo Creswell (2008), tem como intenção explicar um processo. Assim, a teoria fundamentada oferece uma compreensão do fenômeno investigado por meio dos relatos dos participantes e de suas interpretações sobre o processo experimentado. Para Charmaz (2009), o relato não se limita a uma esfera individual; ao contrário, o pesquisador situa os significados e ações dos participantes em estruturas e/ou discursos de uma esfera social mais ampla. Para a autora, ao realizar esse exercício — situar significados e ações —, constroem-se narrativas explicativas e compreensivas que evidenciam conexões entre os níveis micro e macro da análise, capazes de vincular o individual/subjetivo com o social/intersubjetivo.

A construção dessas narrativas de análise se dá por meio de um processo metodológico que estabelece uma coleta de dados relevantes, um processo de codificação minucioso e em etapas (inicial, focalizada e teórica), uma análise de dados comparativa, escrita de memorandos sobre o processo de análise, amostragem, saturação e classificação teórica (CHARMAZ, 2009; BIRKS; MILLS, 2015; GLASER; STRAUSS, 1967; GLASER, 1992; URQUHART, 2013).

Charmaz (2009) chama de "coleta de dados relevantes" um processo de entrevistas semiestruturadas ou abertas que está centrado no registro das perspectivas dos participantes sobre determinada experiência. Além disso, a teoria fundamentada tem esse nome por se tratar de uma metodologia que centra sua análise na construção de explicações fundamentadas nos dados, uma fonte rica e variada deles é imprescindível para uma análise abrangente e confiável sobre o fenômeno. Para essa etapa da pesquisa, optou-se pelo uso de entrevistas narrativas com perguntas semiestruturadas com o objetivo de identificar e compreender como as práticas pedagógicas apoiaram o processo de formação docente. Com a intenção de abranger uma diversidade de práticas no país, selecionaram-se 25 professores de PLA que trabalham em seis cidades colombianas:

Bogotá, Cali, Cartagena, Ibagué, Medellín e Pereira. Além disso, é importante mencionar que os participantes da pesquisa são profissionais formados em diferentes áreas do conhecimento, tais como: Filosofia, Educação, História, Psicologia, Jornalismo, Artes Cênicas, Geologia, entre outras.

A escolha de participantes com formação em áreas diferentes das de línguas e em específico de PLA teve dois motivos. O primeiro, é a própria caracterização dessa população docente no país, a qual é composta predominantemente de professores que não possuem uma formação específica para o ensino de PLA; são brasileiros que migraram para o país e que recorrem à docência como uma resposta mais imediata do mercado de trabalho local. Além disso, como mencionado na introdução deste texto, a Colômbia oferece poucos cursos de licenciatura para a formação específica desse profissional. Isso pode provocar, entre outros fatores, a falta de profissionais formados na área.

Outro motivo da escolha dos participantes é o fato de que a formação desse grupo como professores de PLA na Colômbia se deu praticamente por meio da prática pedagógica. Dessa forma, esse grupo pode ter dependido mais da prática pedagógica em seu processo de formação e pode estar mais sensível à compreensão sobre como esse exercício encaminha a trajetória profissional docente.

Quanto às entrevistas, é importante ressaltar que cada uma durou aproximadamente uma hora e, em seu transcurso, foram considerados e aplicados critérios éticos exigidos para esse tipo de estudo. Todos os professores que aceitaram a participar voluntariamente da pesquisa receberam um documento com a descrição dos propósitos deste trabalho e um termo de consentimento livre e esclarecido antes da entrevista. Além disso, os participantes reconheceram verbalmente a compreensão dos protocolos éticos considerados na investigação: a confidencialidade, a participação voluntária e a possibilidade de interromper a entrevista e abandonar a pesquisa a qualquer momento.

No decorrer do processo de codificação e análise de dados assim como na escrita dos memorandos, buscou-se a compreensão de como os professores constroem significados subjetivos para suas experiências. Esses significados variados e múltiplos formaram um conjunto complexo de visões que foi classificado e organizado em duas categorias compostas de algumas subcategorias, com a intenção de construir uma narrativa sobre o processo formativo da população do estudo. A seguir, são apresentadas as dimensões e as características das duas categorias que emergiram da análise de dados.

Resultados

Como resultado, identificaram-se duas categorias: "Aulas: exercício da docência, que está composta de três subcategorias (primeiras aulas, aula como território prático de formação e bagagem pedagógica)", e "Apoio: construções coletivas, composta de duas subcategorias (redes de apoio e apoio dos estudantes)".

Aulas: exercício da docência

Primeiras aulas

Todos os entrevistados afirmam que suas primeiras aulas de PLA na Colômbia estiveram marcadas por incertezas sobre "o que" e "como" ensinar. Isso faz com que esse início profissional seja recordado com visos de angústia e que termine por se constituir para sempre inesquecível. Por essa razão, alguns professores mencionam que pensaram em renunciar à docência:

> Te confesso que nas primeiras aulas me deu vontade de desistir (Professor 2[2]).

Embora os professores sintam insegurança sobre a prática docente (como ensinar) não sentem de igual maneira com relação a conhecimentos sobre a língua portuguesa (conteúdo). A narrativa da primeira aula dessa professora nos ilustra a respeito:

> Foi complicada não porque o conteúdo fosse difícil, porque eu me lembro de que era o nível 1, mas era porque eu não tinha ainda prática em ensinar. Então, às vezes, quando começamos somos muito acelerados, queremos falar muito rápido. Não foi difícil em termos de conteúdo; não é tão complicado, porque o nível 1 é muito fácil (Professora 17).

Segundo a professora, o primeiro nível tem um conteúdo relativamente fácil, porém outro professor comenta que seu caso foi diferente:

> Eu tinha que falar sobre os pronomes oblíquos diretos e indiretos, não tinha coisa pior para começar. E eu estava tão nervoso que tremia, gaguejava, mas eu não queria que eles percebessem. Eles já tinham se queixado da professora anterior e eu pensei: estou perdido, vou dar aula e vão reclamar, então vou perder minha única oportunidade de trabalhar na Colômbia porque eu não tinha homologado meu diploma e eu não tinha mais possibilidades de trabalho (Professor 18).

A primeira aula desse professor foi sobre um tema linguístico complexo, o que nos faz acreditar que o resultado das primeiras práticas está influenciado por seu conteúdo.

[2] Para apresentar as vozes dos professores, optou-se pelo formato de citação longa e a identificação do gênero professor ou professora com o respectivo número por ordem de entrevista.

Em outra circunstância, um professor relata que sua primeira aula foi de aperfeiçoamento em aspectos de conversação para um estudante particular:

> A minha primeira aula na verdade foi com um engenheiro que trabalhava na EPM. Ele já tinha feito os oito níveis e queria aulas de conversação. Então, meu primeiro curso foi um curso chamado "conversação e cultura brasileira". Eu tinha apenas um estudante, foi uma aula particular. Então foi tudo bem (Professor 22).

Nesse caso, o professor percebe sua primeira experiência como amena pelo fato de ter tido um estudante particular com o objetivo de desenvolver práticas de conversação. Isso quer dizer que as variáveis conteúdo e número de estudantes podem ser determinantes no resultado das primeiras experiências com a docência. De qualquer forma, as primeiras aulas marcam o início da trajetória profissional desse grupo de professores.

Aula como território prático de formação

Os professores entrevistados caracterizam suas aulas como o espaço onde ocorrem certas eventualidades que orientam a construção de significados da docência. A repetição dessas eventualidades implica o acúmulo de experiências que permite cultivar a prática pedagógica. Por essa razão, os professores consideram que as experiências acumuladas são essenciais para a formação. Nesse contexto, assumimos a prática como laboratório de experiências pedagógicas a partir das quais os professores elaboram diferentes estratégias didáticas:

> Eu experimento coisas que os colegas me aconselham. Quando me contam algo que fazem na aula, eu tento também, se dá resultado e se eu gosto, eu mantenho. Se não é assim, deixo de lado (Professora 1).

Esse espaço de experimentação orienta o exercício da docência:

> Entra um fator importante que é o resultado do que eu explico que me abre espaço para experimentar diferentes formas de explicar um mesmo tema. Então, se algo que fiz não funcionou bem, tento explicar de outra forma (Professor 3).

O conjunto de conhecimentos sobre o exercício da docência estabelece o repertório prático desse grupo que se consolida com o tempo:

> Obviamente você tem que ter uma linha e uma coluna vertebral de apresentação das temáticas que ensina, um esquema (Professor 3).

Para o professor, o repertório é a coluna vertebral de sua prática. Outra entrevistada comenta que dispõe de um esquema mental para as aulas:

> Eu tenho um esquema já na cabeça para os níveis que eu trabalho, já tenho uma ideia de que ordem seguir, por onde é melhor começar, isso eu já tenho muito bem estruturado, devido à quantidade de vezes que pude ensinar (Professora 1).

Esse esquema promove sensação de segurança que faz com que os professores continuem experimentando e aprendendo no decorrer das práticas:

> Na prática, você percebe que tem coisas que funcionam e outras que não. Então, você vai adaptando, vai fazendo as coisas a sua maneira. Então, você vai mudando, vai aprendendo, a cada grupo você aprende uma coisa (Professora 25).

É importante reconhecer que o repertorio prático construído pelos professores deve ser acompanhado pela reflexão e/ou pesquisa. A mera repetição de práticas não garante a construção de conhecimentos nas ações. Principalmente quando se reproduzem práticas pedagógicas não apropriadas. Por último, a prática é reconhecida como incerta:

> Às vezes você prepara uma aula e acha que está sensacional, chega lá e não é nada disso que o estudante esperava. É muito interessante também, por exemplo, eu começo um curso com um grupo de 16 estudantes e no outro dia quatro estudantes faltam, isso já muda o grupo, um estudante que falte muda a dinâmica da aula (Professor 2).

Assim, apesar de que os professores construam um repertório prático que guie suas ações, a aula não é completamente previsível:

> Você prepara a aula e de repente você decide não fazer algo que tinha planejado porque acha que tem um caminho melhor. Você muda de ideia de um momento a outro porque você se dá conta que desse jeito não sai bem (Professor 16).

Essa contingência da sala de aula orienta o professor na construção de significados da docência. Conforme discutido por Schön (1987), a imprevisibilidade das práticas faz com que seja contraproducente abordar a formação de professores de uma perspectiva instrumental. Pelo contrário, os professores afirmam que a repetição dessas eventualidades implica o acúmulo de experiências que permite cultivar a prática pedagógica.

Assim, o conjunto de conhecimentos sobre o exercício da docência estabelece o repertório prático desse grupo de professores que se consolida com o passar do tempo. Dessa forma, é possível reconhecer os professores como sujeitos produtores e reprodutores de conhecimento, como argumenta Zuluaga (1999). Dar voz a esses conhecimentos e projetá-los como insumos para a formação de professores, como propõe Garcez e Schlatter (2017) por meio da figura do professor-autor-formador, é importante

para romper com a condição subalterna da prática pedagógica e dos professores manifestada por Zuluaga (1999).

Bagagem pedagógica

A bagagem pedagógica compreende a memória das aulas de português desse grupo quando eram estudantes:

> O português como língua estrangeira é muito diferente do português ensinado nos colégios dentro do Brasil, obviamente, e aí vem meu encontro com o campo de português como língua estrangeira que é uma matéria diferente; então, eu nunca estudei português como língua estrangeira, eu sempre estudei no Brasil, português no colégio. Então, são coisas realmente diferentes, com objetivos diferentes, com técnicas diferentes, com metodologias diferentes (Professor 3).

Para esse professor, a bagagem sobre sua aprendizagem do português se distancia da realidade profissional que vivencia na Colômbia. Contudo, um professor colombiano expõe outro ponto de vista ao afirmar que seu processo de aprendizagem da língua portuguesa o ajuda no desenvolvimento de sua prática:

> Eu sempre penso nisso, como foi que eu aprendi, por exemplo, quais eram minhas dúvidas, quais eram minhas dificuldades, quais eram meus próprios problemas (Professor 10).

Nesse sentido, é significativo reconhecer que o conhecimento linguístico se divide em dois universos definidos pelos professores: língua materna e língua não materna. Isso marca uma diferença na dimensão dessa bagagem assim como na construção prática dos processos de entendimento da docência.

Apoio: construções coletivas

Redes de apoio

Optou-se por chamar “redes de apoio” a sistematização das relações construídas entre os professores de PLA na Colômbia. Essas redes são fundamentais por seu caráter colaborativo. O professor afirma, por exemplo, que pensou em desistir da profissão, mas o apoio dos colegas foi decisivo para que continuasse:

> Teve um certo momento em que eu disse que era possível seguir, poder continuar, eu estava gostando justamente por conta dessas pessoas, por conta do ambiente que construía com os colegas (Professor 2).

Além disso, os professores valorizam o que aprendem com os colegas:

> Aprendi muito no Instituto com os professores, com as experiências dos colegas, estudando, você vai aprendendo (Professor 12).

O intercâmbio de experiências é fundamental para a construção do repertório de práticas pedagógicas dos professores:

> Eu ligava para os colegas, pedia ajuda e dizia "socorro, como eu faço isso?" Foi com muita ajuda que eu consegui aprender (Professora 1).

Esse grupo também menciona a importância de seus professores nesse processo:

> Eu tive professores maravilhosos, tive uma inspiradora que se chamava Odete (Professora 14).

Esse grupo parte de modelos para a construção da própria identidade docente:

> Eu tive bons professores e me espelhei em quase todos eles porque são pessoas experientes e profissionais excepcionais (Professor 2).

Em alguns casos, as referências são especificamente os professores de línguas:

> Eu tive aula de francês nos Estados Unidos com um professor excelente, tive aula de espanhol com uma professora da Espanha muito boa. Então, são excelentes educadores que me motivaram. Inclusive, pode ser que isso tenha sido uma das influências mais significativas para que eu decidisse ser professor (Professor 5).

Também, é possível aprender com referentes negativos de docência:

> Uma professora de português da quinta série pedia que a gente conjugasse 50 verbos no caderno. Depois, olhava o caderno de cada um. Era muito rígida, muito brava, era esta professora que dava medo. Então, com ela aprendi a como não ser professora e que o processo deveria ser ao contrário, pelo menos didaticamente falando, porque acho que a forma que ela fazia traumatizava. Assim não se ensina, não se apaixona. Quero que os meus estudantes se apaixonem pelo português, porque eu amo quando vejo que eles gostam da cultura, do idioma, isso é muito gratificante (Professora 23).

Assim, reconhece-se que as redes construídas com os colegas apoiam os professores na formação e no entendimento da profissão, como comenta esta professora:

> Aqui em Cartagena estou sozinha, sou a única professora de português. Tenho contato com um professor de Santa Marta, ele é o único lá também. E tem outra professora de Medellín com quem eu falo às vezes. Ela me aconselhou no começo porque morava aqui em Cartagena, mas ela se mudou para Medellín. E os dois falam a mesma coisa, que os estudantes perguntam o que a gente não sabe, o que a gente não tem ideia ou não lembra. Então, eu fico mais tranquila por saber que não é só comigo que acontece isso (Professora 13).

Dessa forma, os professores mencionam que a troca de experiências com os demais colegas professores é significativa para a formação. A construção de redes de apoio

entre os docentes constitui um caráter colaborativo da formação que permite ampliar, renovar e refletir sobre o repertório prático construído individualmente. Assim, evidenciou-se que a formação ocorre por meio da autorreflexão na prática e da reflexão coletiva sobre as experiências situadas, conforme argumentam Garcez e Schlatter (2017).

Apoio dos estudantes

A interação entre professores e estudantes é reconhecida por esse grupo como a contribuição mais significativa no processo de formação. As perguntas dos estudantes orientam a construção das práticas dos professores e a retroalimentação sobre estas legitima esse grupo no exercício da docência. Nesse sentido, devido ao apoio dos estudantes, os professores aprendem a ensinar:

> Se eu comparo hoje com quando eu comecei, vejo que sigo aprendendo com os estudantes. Às vezes, me dou conta que ensino melhor que antes. Minha prática melhorou por conta de uma pergunta de um estudante. Ele me levou a ver onde estava o problema da explicação. Até hoje eu tenho isso, tiro o máximo que eu posso dos estudantes: quando tenho alguma dificuldade com uma pergunta, eu pesquiso e busco a resposta (Professora 14).

Dessa forma, os estudantes orientam os professores na busca de conhecimentos sobre o que precisam aprender para ensinar:

> As perguntas dos estudantes é o que deve construir a aula. Mais importante do que eu preparei, são as perguntas deles, são eles que constroem a aula comigo. Então, o estudante me vai formando como professor (Professor 3).

Professores e estudantes estabelecem uma relação de aprendizagem mútua:

> Eu acho que toda minha formação até aqui me leva a sentir muito prazer por este intercâmbio de conhecimentos e saberes; e gosto muito deste espaço. Adoro criar coisas, eu gosto de sentir que os estudantes estão aprendendo algo novo por conta de algo novo que eu fiz também. Ao mesmo tempo, estou aprendendo com eles, eu gosto muito deste intercâmbio, adoro (Professora 19).

Isso contribui para a construção de significados dos professores e dos estudantes sobre os processos de ensino e aprendizagem de PLA no contexto colombiano:

> Os estudantes me perguntavam coisas que eu não sabia responder o porquê. Sabia que deveria ser assim o uso de determinada estrutura linguística, mas não sabia explicar a razão. Então, percebi que tinha que estudar mais porque não sabia explicar (Professora 21).

Além disso, a resposta dos estudantes indica aos professores que suas práticas manifestam aprendizagem:

> A resposta dos estudantes, o feedback deles, o professor tem que ser sensível a isso, a aprendizagem é bem visível dentro do mundo do português (Professor 5).

Segundo o professor, o resultado do processo de aprendizagem é perceptível: os estudantes se comunicam em português. Dessa forma, os estudantes podem ser vistos com espelhos que refletem algumas particularidades inclusive da identidade do docente:

> Acho que os estudantes são um espelho de mim, quando querem, por exemplo, falar português, quando utilizam certas expressões que eu ensinei na aula. Quando, por exemplo, me encontram na rua e fazem um movimento que é meu. Eu me vejo muito neles. Então, você conhece muito sobre si mesmo e poder ter a possibilidade de polir certas coisas para ser um professor comprometido. Isso é algo que sempre estou avaliando em mim (Professor 5).

Esse grupo também afirma a importância de se colocar no papel de estudantes:

> Na prática, eu não sabia explicar nada sobre o tema gramatical. Tive que encontrar como brasileiro nativo, aprender mais sobre minha língua e pensar sobre como alguém poderia aprender este tema como eu. Muitas vezes me colocava no lugar dos estudantes e explicava de maneira que ele pudesse entender melhor (Professor 18).

Uma entrevistada afirma que ter formação em artes cênicas facilita sua percepção sobre o outro, o que fomenta a empatia nessa relação entre professor e estudante:

> Acho que, por ser atriz, e sempre ter que me colocar no lugar do outro para a construção de personagens e deixar de ser eu, para ser outra pessoa me ajuda a construir esta empatia (Professora 15).

Considera-se que a empatia é fator determinante no processo de aprendizagem:

> Você tem que assumir um personagem e parte do trabalho desse personagem ou parte de sua atuação é conquistar a empatia de todos. Assim, é mais fácil que você ensine (Professor 18).

Ao comparar a docência com outras atividades profissionais, os professores afirmam que a relação empática construída com seus estudantes é única:

> Me surpreende que jovens de 19 anos conversem comigo e me abracem com afeto, carinho, empatia. Eu não tinha experimentado isso em nenhum tipo de atividade (Professor 22).
>
> Como psicóloga, eu atendo, me enfoco, não faço amizades, mas em uma sala de aula, você cumpre com teu objetivo que é dar aula, ensinar, mas sinto que faço amigos (Professora 25).

Construir uma relação de empatia faz parte de aprender a ser professor:

> Ser professor de português é acompanhar o processo de aprendizagem de maneira não vertical. É algo que por mais que tenha um plano de aula, de curso, ser professor é, por mais que seja exaustivo, construir empatia com o estudante que em poucos meses vai embora (Professor 11).

> A relação de professor implica empatia, é difícil, mas parte de seu trabalho como professor é conquistar a empatia dos outros. Você não pode esperar que uma pessoa ame uma língua e uma cultura porque sim. Através de você, ela descobre essa língua, através do que você representa dessa cultura a essa pessoa, somos como os embaixadores do Brasil na Colômbia, só não temos o salário de embaixador (Professor 18).

Esse grupo se considera a porta de entrada dos estudantes ao mundo lusófono:

> Ser professor de português para mim é uma honra, todas as vezes que dou aulas eu me sinto no Brasil. Eu me sinto agradecida porque as pessoas buscaram o idioma e as pessoas estão lá depois de um dia de trabalho porque querem saber e/ou têm projetos para ir ao Brasil. Por isso, é uma coisa que eu trato com muito carinho. Porque acho que realmente é importante. Você é a porta de entrada do Brasil para o estudante. O primeiro contato; então, é especial. Eu acho que é algo bonito (Professora 25).

Nesse contexto, outra entrevistada reconhece o papel da língua na representação da identidade:

> Acabei descobrindo na língua uma coisa muito bonita que é como nos apresentamos para o outro (Professora 19).

Nesse convívio, professores e estudantes estabelecem uma relação de aprendizagem mútua: estes aprendem português e aqueles aprendem a ensinar português. Os entrevistados também afirmam que, para que essa aprendizagem recíproca aconteça, é necessário que a relação esteja pautada pela empatia. É importante que os professores se coloquem no lugar dos alunos para uma melhor compreensão do processo de aprendizagem e para a construção de uma prática ideal de ensino. Nesse contexto, professor e aluno são vistos como colegas de estudo que se apoiam. Essa realidade é diferente do que acontece, segundo Contreras (1999), na divisão social do trabalho em Educação, na qual existe uma hierarquização entre pesquisadores e pesquisados.

Esse grupo afirma que não só a prática pedagógica apoia o processo de formação docente, mas também toda a comunidade que está inserida nesse contexto. Tanto o diálogo com os colegas quanto as respostas dos estudantes permitem ampliar, orientar e reafirmar o repertório prático dos professores. Nesse ponto, percebe-se que os conhecimentos dos professores e os dos alunos estão localizados no mesmo lado da linha na divisão mencionada por Santos (2010). Assim, poderia se dizer que esses conhecimentos compõem de certa maneira a ecologia de saberes da prática pedagógica. Segundo Santos (2010), a ecologia de saberes está baseada na diversidade epistemológica do mundo, no reconhecimento da pluralidade. Nesse sentido, identificamos que os

reconhecimentos dos estudantes sobre a prática pedagógica também são importantes para a formação docente.

Assim, como parte dessa comunidade prática, os estudantes devem ser levados em consideração no processo de formação docente. As vivências de aprendizagem deles devem ser somadas no processo de reflexão coletiva das experiências situadas que guiam a formação de professores.

Considerações finais

A prática pedagógica é um espaço de formação que orienta os professores na construção de um repertório de conhecimentos sobre como ensinar PLA na Colômbia. O conjunto desses repertórios promove um processo de formação de professores de caráter coletivo e colaborativo.

Os estudantes também colaboram no processo de formação docente ao construir as aulas conjuntamente com os professores, promovendo o entendimento sobre como se aprende PLA nesse contexto. O papel dos estudantes no processo de formação docente nesse contexto é destacado pela forma como os professores constroem suas práticas e estabelecem reflexões sobre estas a partir das respostas dos estudantes. Poder-se-ia afirmar, então, que os estudantes atuam como agentes de promoção de reflexão sobre a prática dos professores e, como tal, são fundamentais na construção desse processo formativo.

Esta pesquisa contribuiu para a compreensão do papel da prática pedagógica na formação de professores e evidenciou a necessidade de desenvolver mais estudos sobre a interação entre professores e estudantes, e seus efeitos na formação docente.

Qualquer iniciativa de formação de professores de PLA na Colômbia deveria contemplar espaços de reflexão coletiva entre professores e estudantes sobre as experiências de ensino e aprendizagem compartilhadas.

Referências

ALLIAUD, Andrea. Narraciones, experiencia y formación docente. In: ALLIAUD, Andrea; SUÁREZ, Daniel (Orgs.). **El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente**. Buenos Aires: CLACSO Coediciones, 2011.

BIRKS, Melanie; MILLS, Jane. **Grounded theory: A practical guide**. Londres: Sage, 2015.

CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madri: Ediciones Morata, 1996.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CONTRERAS, José. El sentido educativo de la investigación. In: PÉREZ GÓMEZ, Ángel; RUIZ, Javier; RASCO, Félix (Eds.). **Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica**. Madrid: AKAL, 1999.

CRESWELL, John. **Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. New Jersey: Prentice Hall Upper Saddle River, 2008.

FREIRE, Paulo. **Cartas a quien pretende enseñar**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.

GARCEZ, Pedro; SCHLATTER, Margarete. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2017, Londrina, **CLAFPL**. Londrina, 2017, p. 13-36. https://doi.org/10.5151/9788580392708-01

GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: Contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, Maximina; ABRAHÃO, Maria; BARCELOS, Ana (Eds.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes Editores e ALAB, 2005.

GLASER, Barney. **Basics of grounded theory analysis: Emergence vs forcing**. Mill Valley, CA: Sociology Press, 1992.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory**. Londres: Routledge, 1967.

HONORÉ, Bernard. **Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad**. Madri: Narcea, 1980.

MORAES, Maria Cândida. Ecologia dos saberes. In: ARNT, Rosamaria; SCHERRE, Paula (Orgs.). **Dicionário: rumo à civilização da religação e ao bem viver**. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará, 2021.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel (Eds.). **Comprender y transformar la enseñanza**. Madri: Ediciones Morata, 2008.

SANTAMARÍA, José. Paradigmas de investigación educativa: De las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. **Entelequia: Revista Interdisciplinar**, Espanha, v. 16, p. 91-102, 2013.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1987.

_____. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. Londres: Ashgate, 1991.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevidéu: Ediciones Trilce, 2010.

URQUHART, Cathy. **Grounded theory for qualitative research: A practical guide**. Londres: Sage, 2013.

ZULUAGA, Olga. **Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 1999.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Roanita Dalpiaz.*

Submetido em 19/04/2022 Aprovado em 07/02/2023

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)