

CARTAS ESCRITAS À MÃO: MEMÓRIAS, VIVÊNCIAS E REFLEXÕES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

 Marina Cyrino^I

 Eliana Ayoub^{II}

 Guilherme do Val Toledo Prado^{III}

^I Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas (SP), Brasil; ma.cyrino@hotmail.com

^{II} Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas (SP), Brasil; ayoub@unicamp.br

^{III} Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas (SP), Brasil; toledo@unicamp.br

Resumo

Neste artigo, apresentamos uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo compreender o espaço da escrita na formação docente como apoio à reflexão profissional, a qual foi desenvolvida por meio de uma abordagem construtivo-colaborativa, envolvendo três docentes que ministraram duas disciplinas de estágio supervisionado e prática de ensino de uma universidade estadual de São Paulo. A escrita de cartas pelos(as) estagiários(as) foi o dispositivo formativo que, juntamente com os registros do caderno de campo, compõe a fonte documental. Evidenciamos que as práticas colaborativas favorecem um repensar sobre suas práticas pedagógicas, além da produção de disposições menos individuais e posturas mais coletivas a serem exercitadas nas ações educativas cotidianas nas escolas.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • DISPOSITIVO FORMATIVO • REFLEXIVIDADE DOCENTE • CARTA

DES LETTRES MANUSCRITES : MÉMOIRES, VÉCUS ET RÉFLEXIONS AU STAGE SUPERVISÉ

Résumé

Cet article présente une recherche qualitative dont le but était de comprendre le lieu de l'écriture dans la formation enseignante en tant qu'appui à la réflexion professionnelle. Cette étude a été développée à l'aide d'une approche constructive et collaborative, concernant trois enseignant.e.s chargé.e.s de deux disciplines de stage supervisé et pratique de l'enseignement dans une université de l'état de São Paulo. En plus des enregistrements du cahier de terrain, l'écriture des lettres par les stagiaires a été le dispositif qui constitue la source documentaire. On met en évidence que les pratiques collaboratives favorisent que l'on repense ses pratiques pédagogiques et que l'on prenne des dispositions moins individuelles et plutôt collectives dans l'exercice des actions éducatives quotidiennes aux écoles.

FORMATION DES ENSEIGNANTS • DISPOSITIF DE FORMATION • RÉFLEXION ENSEIGNANTE • LETTRE

HANDWRITTEN LETTERS: MEMORIES, EXPERIENCES, AND REFLECTIONS IN SUPERVISED TEACHING INTERNSHIPS

Abstract

This article presents a qualitative study aimed at understanding the role of writing in teacher training as a support for professional reflection. The research was conducted using a constructive-collaborative approach involving three teachers who taught two supervised internship and teaching practice courses at a state university in São Paulo. The writing of letters by the trainees served as the formative device which, along with entries in their field journals, comprised the documentary source. Our findings highlight that collaborative practices foster a rethinking of pedagogical practices, promoting the development of less individualistic dispositions and more collective attitudes to be applied in everyday educational practices in schools.

TEACHER TRAINING • TRAINING DEVICE • TEACHING REFLECTIVENESS • LETTER

CARTAS ESCRITAS A MANO: RECUERDOS, VIVENCIAS Y REFLEXIONES EN PRÁCTICAS SUPERVISADAS

Resumen

En este artículo presentamos una investigación cualitativa que tuvo como objetivo comprender el espacio de la escritura en la formación docente como soporte a la reflexión profesional, la cual fue desarrollada a través de un abordaje constructivo-colaborativo, involucrando a tres docentes que impartían dos disciplinas de práctica supervisada y práctica docente en una universidad estatal de São Paulo. La escritura de cartas por parte de los aprendices fue el dispositivo de entrenamiento que, junto con los registros del cuaderno de campo, conforma la fuente documental. Hemos demostrado que las prácticas colaborativas incentivan un replanteamiento de las prácticas pedagógicas, además de producir disposiciones menos individuales y posturas más colectivas para ejercitar en las acciones educativas cotidianas en las escuelas.

FORMACIÓN DE PROFESORES • DISPOSITIVO DE ENTRENAMIENTO • ENSEÑANZA DE LA REFLEXIÓN • CARTA

Recebido em: 6 SETEMBRO 2024 | Aprovado para publicação em: 10 ABRIL 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES(AS), O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO é um momento esperado e algumas vezes temido pelos(as) estudantes, que traz descobertas, realizações, tensões, questionamentos e, por vezes, frustrações.

Pode ser considerado um espaço privilegiado para promover a reflexão dos(as) estudantes dos cursos de formação docente. Esse processo pode ocorrer de forma sistematizada por meio do desenvolvimento de dispositivos formativos, como diários, narrativas, cartas, roteiros, entre outros, que são “considerados processos criadores de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade” (Gatti et al., 2019, p. 187).

O processo reflexivo sobre a prática pedagógica pode ser realizado da seguinte perspectiva:

Esse movimento de refletir sobre a prática pedagógica, de problematizar a dinâmica pedagógica escolar, de colocar em causa o contexto social e histórico, gera a instauração de uma teoria, tendo como forte referência a prática cotidiana, que dialoga fortemente com os conhecimentos profissionais (Shulman, 1986) e com os saberes sobre os processos de aprendizagem e de produção de conhecimentos escolares. (Prado, 2013, p. 159).

A formação de professores(as), nesse caso, passa a ter centralidade no trabalho e na profissionalidade docente (Contreras, 2002), bem como na percepção do que o(a) professor(a) realiza cotidianamente (Tardif, 2002), visando a conceber a docência como profissão.

Com isso, é possível superar a ideia de uma “prática docente espontânea ou quase espontânea” que acaba por produzir um “saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigores metodológicos” (Freire, 1996, p. 38). Busca-se, portanto, conferir valor epistemológico às práticas, constituindo-se um “pensar certo que supera o ingênuo” (Freire, 1996, p. 38). Dito de outro modo, a construção de um corpo de saberes sistematizados e racionalizados para a docência leva-nos à possibilidade de organizá-los a partir da análise de práticas (Altet, 2000).

Nesse contexto, ela traz como contribuição principal o mergulho do profissional em sua subjetividade, possibilitando observar a si mesmo e refletir sobre as próprias ações. “Em seguida, racionalizar suas práticas a fim de objetivá-las e torná-las públicas, além de transformá-las em momentos posteriores” (Souza Neto & Cyrino, 2022, p. 313).

Apresentamos, neste artigo, o recorte de uma pesquisa de pós-doutorado, na qual focalizamos a escrita de futuros(as) professores(as) no processo de compreensão, análise e reflexão das práticas, tomando como referência a seguinte indagação: é possível, por meio das narrativas, escrita de cartas e análise coletiva de práticas, estabelecer, no plano do coletivo, um itinerário da prática de ensino na escola?

Como objetivo geral buscamos compreender o espaço da escrita na formação docente, como apoio à reflexão profissional, à análise das práticas docentes, à integração de diferentes saberes para ensinar e ao desenvolvimento profissional. Especificamente, neste texto, objetivamos apresentar o processo de construção colaborativa de um dispositivo formativo e analisar o dispositivo formativo no âmbito do desenvolvimento profissional de estagiários(as), futuros(as) professores(as).

Análise de práticas e reflexão crítica

No contexto da profissionalização do ensino, pretendendo superar a formação docente com seu caráter instrumentalizador e técnico, surge como possibilidade formar um(a) professor(a) intelectual, capaz de: analisar as situações complexas, tendo como referência a literatura científica;

adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência; analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados; estar disposto(a) ao aprendizado ao longo da vida (Paquay et al., 2001).

Compreendendo que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 1996, p. 42), e considerando que os(as) professores(as) possuem um conhecimento específico que deve ser valorizado, racionalizado e sistematizado, a formação profissional pressupõe um(a) professor(a) que seja autônomo(a) e responsável, que saiba explicitar oralmente suas ações e práticas de forma racionalizada (Altet, 2001).

Esse processo, que segue uma perspectiva de reflexão sistematizada, pode ser concebido como “um distanciamento do agir e um retorno reflexivo sobre os atos profissionais” (Altet, 2000, p. 33, tradução nossa), a fim de compreendê-los e interpretá-los. Portanto tem a função de tornar mais explícitas as ações que, muitas vezes, ficam obscuras para o(a) ator(atriz) (Butlen & Chartier, 2006).

A análise de práticas oferece “um espaço de verbalização dessas práticas espontâneas, que, sem este lugar de expressão, permaneceriam frequentemente incorporadas à ação, ou seja, não identificadas por seus autores” (Wittorski, 2014, p. 906). Torna-se uma maneira de acompanhar o desenvolvimento profissional docente e a construção de sua identidade (Altet, 2000).

Pensando na formação inicial, os(as) futuros(as) professores(as), quando estão em situação de estágio, geralmente tentam se apoiar em modelos, métodos específicos ou procedimentos para iniciar a docência na escola (Perrenoud, 2001a). No entanto, para não acentuarmos a tendência dos(as) estagiários(as) de reproduzirem práticas vivenciadas quando eram alunos(as) (Tardif & Raymond, 2000), reconhecemos que a análise de práticas pode auxiliá-los(as) a tomarem consciência de seus atos, podendo ressignificá-los de forma consciente e, posteriormente, transformar suas ações.

Esse movimento possibilita, ainda, a reestruturação de um conjunto de disposições que fundamentam a maior parte das ações humanas, geralmente não conscientes e pouco explícitas. Para uma pessoa construir ou transformar uma disposição, é necessário que haja uma ruptura das estruturas mentais e objetivas anteriormente disponíveis, pois “a transformação das disposições não pode ocorrer sem uma transformação anterior ou concomitante das estruturas objetivas das quais elas são o produto e às quais podem sobreviver” (Bourdieu, 1994/2008, p. 194).

Desse modo, proporcionar aos(as) estagiários(as) a possibilidade de revisitar suas práticas, refletir sobre suas ações, significa conferir-lhes o desenvolvimento de uma postura consciente, um “pensar certo” (Freire, 1996, p. 38), atribuindo sentidos e significados às suas ações. Significa, ainda, possibilitar ao(a) estagiário(a) reconhecer elementos profissionais do magistério, extrapolando a reflexão sobre a dimensão afetiva, como identificou Zabalza (2014).

No entanto esse processo não deve se restringir ao campo individual, mas seguir uma perspectiva coletiva, realizar um movimento dialógico entre “a desprivatização e os questionamentos para o outro, e ao mesmo tempo individualizada, pois volta-se à situação vivenciada pelo ator” (Cyrino, 2016, p. 260).

O exercício de compreensão, análise e reflexão das práticas pode ser realizado de maneira sistematizada por meio de dispositivos formativos, que podem aparecer na forma de narrativas autobiográficas, cartas, rodas de conversa, videoconfrontação, roteiros de observação e análise, casos de ensino, entre outros vários modos de se desenvolver a reflexão em processos formativos.

Isso significa que o dispositivo possibilita que o(a) estudante compreenda o que ocorre nas situações difíceis em sua complexidade (Faingold, 2006). Ao serem socializados, esses dispositivos “devem ser capazes de provocar modificações nas disposições já incorporadas pelos estudantes em

sua socialização primária, atualizando-as, para produzir novas disposições mais diretamente ligadas ao *habitus* profissional” (Sarti, 2020, p. 310).

A ideia de dispositivos de formação passou a ser concebida no Brasil como “processos criadores de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade” (Gatti et al., 2019, p. 187). No entanto o desenvolvimento desses dispositivos e suas possibilidades formativas nem sempre são levados em consideração, limitando as vivências dos(as) estagiários(as) na análise de suas práticas para torná-las mais criativas (Gatti et al., 2019).

Nesta investigação, consideramos as produções escritas dos(as) estudantes estagiários(as) como dispositivos de formação, pois, juntamente com Rocha et al. (2020, p. 35), reconhecemos a escrita como potência mobilizadora da reflexão em processos de formação docente. Ao narrar, escrever uma situação, o(a) autor(a) seleciona e gera novos conceitos, convertendo sua experiência de primeira ordem em uma experiência de segunda ordem (Shulman, 1996, p. 209).

Em seguida, essa escrita, compartilhada, socializada e lida por outros(as) colegas, torna-se dispositivo de compreensão, de análise, de reflexão, podendo então “contribuir para o aprofundamento das teorias sobre a epistemologia da prática, acrescentando outro olhar à problematização dos conhecimentos e saberes produzidos pelos professores e demais profissionais da escola no contexto do trabalho pedagógico” (Prado, 2013, p. 152).

No contexto da formação de professores(as) e, de forma mais ampla, no trabalho docente, a reflexão e análise de práticas contribuem para os processos de ensino e aprendizado na escola, já que o(a) professor(a) passa a tomar consciência de suas ações e práticas de ensino, a saber explicá-las e transformá-las (Smyth, 1991).

Procedimentos metodológicos

Os referenciais metodológicos aqui desenvolvidos relacionam-se à pesquisa de natureza qualitativa, contemplando um caráter compreensivo e interpretativo (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17).

Constitui-se também em uma pesquisa construtivo-colaborativa, por envolver os(as) participantes como atores(atrizes) que ofereçam elementos para a construção dos dados/achados (Mizukami, 2003; Cole & Knowles, 1993). Essa abordagem apresenta uma dupla característica: desenvolve um trabalho colaborativo com a instituição formadora, ao mesmo tempo que constrói com os(as) participantes dispositivos formativos, os quais também são utilizados e avaliados por eles(as) durante a investigação.

Essa perspectiva de investigação, segundo Dal-Forno e Reali (2009), considera que os(as) envolvidos(as) (pesquisador[a] e participantes) sejam parceiros(as) e compreendam a potência da aprendizagem mútua proporcionada pela pesquisa.

A pesquisa consistiu em uma ação construtivo-colaborativa entre as *pesquisadoras autoras* e o *pesquisador autor* deste artigo. O contexto investigativo foi a faculdade de Educação de uma universidade do estado de São Paulo, durante o primeiro semestre letivo de 2023 (março a junho), especificamente em duas disciplinas: Práticas de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – oferecida aos(às) estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia –, ministrada por Guilherme, com treze estudantes matriculadas; e Estágio Supervisionado I – oferecida aos(às) estudantes de diversos cursos de licenciatura da universidade –, ministrada por Eliana, com vinte estudantes matriculados(as).

Todos(as) os(as) estudantes matriculados(as) em ambas as disciplinas foram convidados(as) a participar da pesquisa cedendo os trabalhos produzidos durante o semestre, sendo esse o nosso critério de inclusão. Dentre eles(as), 21 estudantes aceitaram ceder seus materiais para a pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizado pelo Comitê de Ética¹ da referida universidade. Aqueles(as) que não aceitaram partilhar os trabalhos produzidos na disciplina não foram considerados(as) participantes, mas realizaram todas as atividades propostas durante o semestre. A seguir, apresentamos um quadro com a organização dos(as) 21 estudantes participantes em cada disciplina.

Tabela 1

Participantes da disciplina de Práticas de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia

Nome (fictício)	Curso	Nível de ensino em que realizou o estágio
Ester	Pedagogia	Ensino fundamental – anos iniciais
Julia	Pedagogia	Ensino fundamental – anos iniciais
Mirela	Pedagogia	Ensino fundamental – anos iniciais
Magali	Pedagogia	Ensino fundamental – anos iniciais
Monica	Pedagogia	Ensino fundamental – anos iniciais
Renata	Pedagogia	Ensino fundamental – anos iniciais
Valéria	Pedagogia	Ensino fundamental – anos iniciais

Fonte: Elaboração das autoras e autor.

Tabela 2

Participantes da disciplina de Estágio Supervisionado I – estagiários(as) dos demais cursos de Licenciatura

Nome (fictício)	Curso	Nível de ensino em que realizou o estágio
Andreia	Música	Ensino fundamental – anos iniciais e finais
Bruna	Artes Visuais	Educação infantil
Barbara	Biologia	Educação de jovens e adultos
Elisa	História	Educação infantil
Gabriela	Música	Educação infantil
Gislaine	Música	Educação infantil
Guilherme	Matemática	Ensino fundamental – anos iniciais
Karin	Matemática	Educação infantil
Mara	Música	Ensino fundamental – anos iniciais
Miguel	Química	Ensino fundamental – anos finais
Ricardo	Geografia	Ensino fundamental – anos finais
Bia	Química	Ensino fundamental – anos finais
Tatiane	Artes Visuais	Ensino fundamental – anos iniciais
Ulisses	Química	Ensino fundamental – anos finais

Fonte: Elaboração das autoras e autor.

1 Comitê de Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais da Unicamp – CAAE n. 60784422.8.0000.8142.

Todo o percurso construtivo-colaborativo foi registrado e organizado pela primeira *pesquisadora-autora* deste artigo em um caderno de campo, o que compõe, então, parte das fontes documentais. Como material de análise, também foram considerados os trabalhos produzidos pelos(as) estagiários(as) ao longo do semestre, especificamente as cartas escritas à mão durante as aulas.

Esses materiais foram lidos e analisados seguindo a perspectiva da análise de prosa, “considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos” (André, 1983, p. 67). Tematizamos os dados/achados em dois grandes grupos.

O primeiro descreve a experiência do trabalho colaborativo entre três docentes que tomaram decisões formativas em um semestre de estágio. Baseando-se nos princípios teóricos apresentados anteriormente, bem como por meio das experiências de cada docente, optamos, de forma colaborativa, por eleger um dispositivo com o qual já tínhamos certa familiaridade em processos formativos. Por meio desse dispositivo (a carta escrita à mão), fomos desenhando um percurso que se relacionava com os momentos de estágio pelos quais os(as) estagiários(as) estavam passando, sensibilizando-os(as) para elementos da docência em cada etapa de desenvolvimento do estágio. Assim, com os escritos de cada estudante e os momentos de partilha entre pares, potencializamos as reflexões de cada um(a).

No segundo grupo, trazemos a análise das três primeiras cartas escritas à mão pelos(as) estagiários(as), desvelando o que perpassa pelo desenvolvimento profissional na formação inicial no momento de contato com o contexto profissional. Nesse tópico, escolhemos trazer a imagem dos trechos escritos à mão para que não perdêssemos a beleza e a marca da identidade de cada estagiário(a), sendo que as suas transcrições se encontram em notas de rodapé.

A construção colaborativa de um dispositivo formativo

... ouvir, ler e narrar histórias, relatos de vivências e experiências escolares, como estudantes e como profissionais da educação, possibilita extrair lições que são tomadas como referência para o próprio trabalho, bem como propicia a construção de práticas curriculares e pedagógicas que permitam o reconhecimento mútuo dos diferentes aprendizados, entre professor e estudantes, produtores de conhecimentos e saberes. (Prado, 2013, p. 150).

No segundo semestre de 2022, as *pesquisadoras-autoras* passaram por vivências e acompanhamento da disciplina de Estágio Supervisionado II com estudantes de diversos cursos de formação de professores(as) da universidade, identificando dispositivos já utilizados pela docente responsável. Ao realizar a leitura dos textos produzidos pelos(as) estudantes naquela época, foi possível perceber que há reflexões e desafios importantes vivenciados pelos(as) estagiários(as) que poderiam ser objeto de partilha, reflexão aprofundada e análise sistematizada.

Iniciamos, assim, um movimento de reflexão sobre as próprias práticas formativas ali propostas e reconhecemos que esse seria um ponto que deveria ser olhado com mais atenção no uso dos dispositivos, os quais poderiam ser socializados entre os(as) estudantes e problematizados no sentido de se ter uma tomada de consciência de suas ações, seguido de uma sistematização das reflexões.

Dessa forma, ambas conversamos e nos unimos ao *professor-autor*, que também é responsável pelas disciplinas de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental no curso de Licenciatura em Pedagogia, para que pudéssemos (re)pensar as práticas

formativas de maneira colaborativa e construir um fio condutor para que as disciplinas pudessem dialogar com dispositivos que tomam como pressuposto “formar o professor capaz de reconhecer a complexidade das situações profissionais, conscientizar-se das práticas implementadas e explicar suas escolhas” (Tartuce et al., 2021, p. 9).

Foi com essa inspiração e intuito que realizamos nossa primeira reunião no dia 15 de fevereiro de 2023. Nossa conversa foi registrada pela primeira *pesquisadora autora* por meio de uma narrativa, a qual será desmembrada em trechos em itálico para compartilhar nossa prosa colaborativa.

Iniciamos, as duas *pesquisadoras autoras*, pensando na organização do cronograma da disciplina:

E, assim, Eliana tentava acessar os arquivos, mas o computador realmente estava demorando a responder.

Já que para acessar o cronograma digital estava complicado, iniciamos pensando em como organizar a disciplina de estágio.

– *Sempre gosto do Paulo Freire... Pedagogia da autonomia!*²

– *Sim! Essencial! Vamos manter!*

– *Quando inicio, gosto de discutir sobre planejamento... tem esses textos aqui.*

– *Importantíssimo! Tem um também... Agir na urgência e decidir na incerteza... Perrenoud!*³
A vida da professora é sempre assim!

– *Ah, legal! Então vamos colocar! Criei uma pasta no drive! Vamos colocar os textos lá!*

– *Combinado!*

Em seguida, chega para a conversa o *pesquisador autor*, e então:

Nós três nos situamos sobre a intenção de cada um(a) ali, do trabalho que cada um(a) desenvolve. Conversamos sobre como essa geração tem lidado com o conhecimento... Imagina, uma IA [inteligência artificial] criar textos?! ChatGPT... O que será da criatividade humana e da produção de conhecimento?! Do que essa geração vai precisar? Como nós, de duas ou três gerações à frente poderíamos contribuir? Como deveríamos pensar as aulas e as dinâmicas... Ainda vamos experienciar tudo isso...

Eliana (carinhosamente chamada de Nana) pontuou como trabalha com os(as) estudantes explorando os textos escritos:

– *Guilherme, adoro trabalhar com cartas... também peço para elas e eles escreverem uma narrativa por mês. E apresentam uma narrativa oral também e uma visual!*

– *Nana, eu sempre trabalho com duas narrativas por aula. Uma sobre a aula da universidade e outra sobre o que fizeram na escola. Elas [as estudantes] acham muita coisa... mas professora precisa registrar e escrever!*

– *Concordo, Gui!*

– *Nana, eu topo trabalhar com cartas se você topa ler uma narrativa no início de cada aula!*

– *Fechou, Gui!*

2 Freire (1996).

3 Perrenoud (2001b).

Nesse diálogo, concordamos que os trabalhos a serem propostos nas disciplinas deveriam considerar a escrita dos(as) estudantes, pois “escrever é uma possibilidade de o formando transformar sua ação” (Tartuce et al., 2021, p. 11). Compreendemos, com Larrosa Bondía (2002, pp. 19-20), que

... as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco.

Nana trabalha há algum tempo com cartas em contextos formativos, e foi esse o primeiro motivo para a escolha desse gênero.

Bem, a “mania” com as cartas, gosto que persiste desde os tempos da infância, transformou-se, a partir de 2002, em uma busca por uma prática educativa que pretende trazer as experiências de vida para a roda de conversa na sala de aula e que intenciona circular as experiências entre nós, ou mesmo alguns “nós” das experiências – em diferentes sentidos: enlçamento de fios, corda, linha; dificuldade ou obstáculo que parece não ter solução; “nó na garganta”. (Ayoub, 2021, p. 42).

Além de não ser um texto comum na academia, ele poderia oferecer mais liberdade ao(à) estagiário(a), uma vez que permite se expressar em um tom pessoal, ao escrever uma carta para alguém. E, igualmente, a produção desse gênero textual, no contexto de uma disciplina de estágio que tem a intenção de incentivar reflexões acerca da prática docente, pode mobilizar uma “intencionalidade político-pedagógica direcionada para deflagrar e acompanhar processos educativos de (trans)formação permanente, mediados pela escrita” (Freitas, 2021, p. 14). Ao escrever uma carta, abrimo-nos ao diálogo

... que assume o caráter de rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso. (Vieira, 2018, p. 65).

Também fizemos a opção de que fossem escritas à mão pelos(as) estudantes, pois se trata de todo um movimento corporal que gostaríamos de possibilitar, nestes tempos de excesso de telas, teclas e *touch* vividos pelos nativos digitais. Além disso, ao escrever à mão, imprimimos nossa identidade:

... a escrita manual cursiva é parte constituinte da expressão pessoal de cada indivíduo, adquirida ao longo do processo de alfabetização e estilizada conforme a criatividade e preferência de quem a utiliza. É única e capaz de carregar consigo a personalidade, o significado e a identidade que não podem ser alcançados por meio das letras digitais. (Guimarães & Silva, 2016, p. 2793).

Assim, compreendemos que “essa atividade é responsável pela formação de memórias que auxiliam as práticas de leitura e de escrita ao longo de toda a vida” (Carvalho & Gabriel, 2020, p. 12).

Definimos uma maneira de registro em comum e então precisávamos combinar sobre o que os(as) estagiários(as) escreveriam.

– *Escrever o que sobre a escola? Poderíamos auxiliá-los(as) em determinados pontos que podem chamar a atenção... tipo... – perguntou Nana.*

– *Cheiro da escola! – emendou Marina.*

– *Sim! Sons, cheiro... sensações – completou Guilherme.*

– *Nossa, que ótimo isso! Vamos anotar! – concordou Nana.*

E foi assim, num encontro regado a café e biscoito de polvilho, que iniciamos a estruturação de um dispositivo formativo: as cartas escritas à mão.

O planejamento continuou no dia 8 de março, quando pensamos em estruturar melhor as temáticas que teriam as cartas e como realizariam o processo de compartilhar e socializar os textos.

– *Uma carta final? – perguntou Nana.*

– *Isso... o que eles vão escrever? – continuou Guilherme.*

E, assim, cada um(a) ofereceu uma ideia e construímos uma proposta de carta final, na qual os(as) estudantes farão uma composição das outras cartas que escreverão durante o semestre. Então vamos... agora Nana caminha com o mouse para o meio do cronograma e fomos vendo as aulas e pensando, questionando, conversando, ideias surgindo... não seria possível dizer ou nomear de quem foi cada ideia ali... Nossas palavras iam se complementando. Harmônico, intuitivo, baseado em experiências e leituras nossas.

Para as primeiras semanas de aula, tínhamos um caminho a seguir, e isso foi se modificando a cada semana, quando realizávamos uma rápida avaliação do que foi o encontro com os(as) estudantes e de como poderíamos melhorar nossas práticas formativas e incentivá-los(as) a ir mais longe com as reflexões. Foi de fato um trabalho construído coletivamente, no qual a primeira *autorapesquisadora* acompanhou diretamente as duas disciplinas.

As disciplinas ficaram organizadas em quatro momentos, nos quais os(as) estudantes vivenciaram a experiência de olhar para si, para sua prática e suas ações, leituras, discussões teórico-práticas, planejamento. A Figura 1 representa o caminho proposto nas disciplinas.

Figura 1
Organização das disciplinas

Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4
➤ Diálogo e reflexão sobre experiências e lembranças vivenciadas na escola quando alunas(os); alocação nos campos de estágio; documentos a serem preenchidos	➤ Leituras sobre registros, elaboração de projetos de ensino, organização e planejamento do trabalho pedagógico; diálogo e reflexão sobre as experiências iniciais de estágio; reflexão sobre elementos da concepção de professor(a)	➤ Vídeos sobre a prática docente e discussão sobre análise e reflexão das práticas; elaboração, apresentação e discussão dos projetos de ensino; diálogo e reflexão sobre as situações vivenciadas durante o estágio.	➤ Desenvolvimento e diálogo sobre os projetos de ensino; finalização, reflexão e apresentação das experiências de estágio.

Fonte: Elaboração das autoras e autor.

As cartas, como fio condutor das disciplinas, foram planejadas de acordo com os momentos do estágio e considerando o desenvolvimento dos(as) estudantes nesse processo. A proposição era que cada estagiário(a) poderia escrever a carta endereçando a quem desejasse. Um destinatário

que talvez não fosse ler, mas que representava, naquele momento, o ponto de encontro afetivo para que a escrita acontecesse. A Figura 2 apresenta as intenções das quatro cartas que propusemos nas disciplinas.

Figura 2
Proposição das cartas

CARTA 1	CARTA 2	CARTA 3	CARTA 4
➤ Lembranças de quando eu era aluno(a) ✓ <i>Que expectativas de escola, professor(a), alunos(as) eu tinha?</i>	➤ Professor(a) inesquecível ✓ <i>O que do(a) meu(minha) professor(a) inesquecível tem em mim?</i>	➤ Situação vivenciada no estágio ✓ <i>Uma reflexão aprofundada da situação relatada: que teorias me embasaram em minhas ações? É possível fazer diferente? Tentei mudar minhas ações durante o estágio?</i>	➤ Autoavaliação e avaliação da disciplina ✓ <i>Uma reflexão sobre as experiências vividas na disciplina de estágio na relação com o contexto geral desse semestre.</i>

Fonte: Elaboração das autoras e autor.

Durante as aulas, tínhamos uma dinâmica de escrita individual e, em seguida, a socialização das cartas entre estagiários(as) em pequenos grupos, o que pode “intensificar o processo de rememoração, com a intenção de colocar, em diálogo, experiências aparentemente solitárias e individuais, mas que são partilhadas por todas nós, pois estão, inevitavelmente, ancoradas nas relações sociais que nos constituem como seres humanos” (Ayoub, 2021, p. 43).

Ao ler as cartas uns(umas) dos(as) outros(as), os(as) futuros(as) professores(as) tinham um momento de questionamento e partilha de experiências e desafios. Observavam aquilo que era comum e o que era específico de cada contexto escolar. Depois, socializavam com a turma os principais pontos de reflexão dos seus escritos.

Com esse exercício, compreendemos que o(a) estagiário(a), como afirmam Tardif e Nunez Moscoso (2018, p. 405) em relação ao(à) professor(a), “não só deve refletir sobre sua prática, mas também sobre a reflexão dos outros, sobre as práticas dos outros, sobre o modo como os outros recebem sua prática e refletem a partir dela, de maneira simultânea”. Esse processo auxilia o(a) professor(a) em formação a transformar as práticas e ações em “conhecimentos (o que garante um aprendizado individual e partilhado a partir da ação) e em saberes” (Wittorski, 2014, p. 911). Da mesma forma, ao relatar uma prática espontânea, o(a) professor(a) em formação reconhece que há recursos internos que podem ser modificados, “transferíveis a situações profissionais futuras, no sentido em que são potencialmente geradores de práticas novas” (Wittorski, 2014, p. 911).

Ao final das disciplinas, realizamos com os(as) estudantes uma roda de conversa, para avaliarmos, sob a perspectiva de quem viveu o dispositivo, o que ficou de aspectos positivos e o que poderíamos modificar, transformar ou acrescentar ao trabalho. De forma geral, os(as) estagiários(as) pontuaram que, no início, não entendiam o porquê da escrita de cartas, mas, aos poucos, foram compreendendo que esse exercício os auxiliava a pensar nas práticas e a compartilhar com os(as) colegas. O gênero carta foi estranhado por eles(as), que sempre foram solicitados a escrever textos acadêmicos ou, no máximo, uma narrativa, porém raramente algo tão pessoal e afetivo como uma carta, cujo “estilo dessa forma de conversação à distância é sempre governado por relações

interpessoais” (Marques, 2006, p. 11). Assim, sentiram que, tendo alguém para contar – o(a) destinatário(a) da carta –, eram mais vivos o rememorar e a escolha de elementos das experiências vividas na escola para narrar, refletir e (re)pensar as situações cotidianas.

O caminho do que pretendíamos com as cartas foi desenhado. Entretanto o que as cartas nos dizem? Será que nossas intenções se encontraram com o que foi escrito pelos(as) estagiários(as) naquele semestre? Essas questões só poderiam ser compreendidas com a leitura e análise das cartas, assunto do próximo tópico.

Das memórias, dos anseios e dos vividos: O que as cartas escritas à mão nos revelam

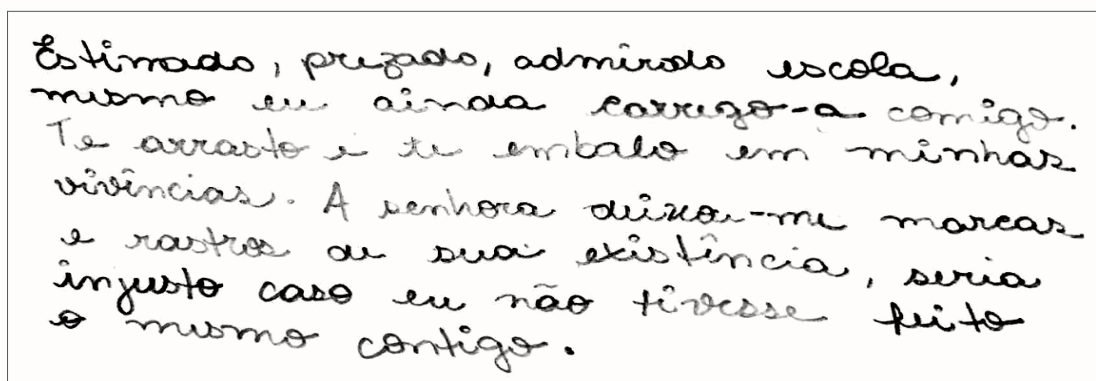
Realizamos uma leitura, duas leituras e depois três leituras de todas as cartas escritas à mão. Tantos fios foram desfiados, trançados, enlaçados. Outros foram puxados e ficaram à mostra. Por ora, resolvemos trazer os que ficaram mais evidentes nas cartas 1, 2 e 3, escritas durante as aulas e que faziam parte dos momentos iniciais e do desenvolvimento do estágio.

A primeira carta, conforme já demonstrado na Figura 2, diz respeito às lembranças de quando os(as) estagiários(as) eram alunos(as) e que relações poderiam estabelecer com o campo de estágio. No conjunto das cartas, as marcas afetivas saltaram em todos os escritos, caminhando pela própria instituição, pessoas, professores(as), relações e situações.

Em sua carta endereçada à própria escola, Julia trouxe sua identidade entrelaçada às vivências escolares (Figura 3).

Figura 3

Trecho da carta de Julia (Licenciatura em Pedagogia, 2023)⁴



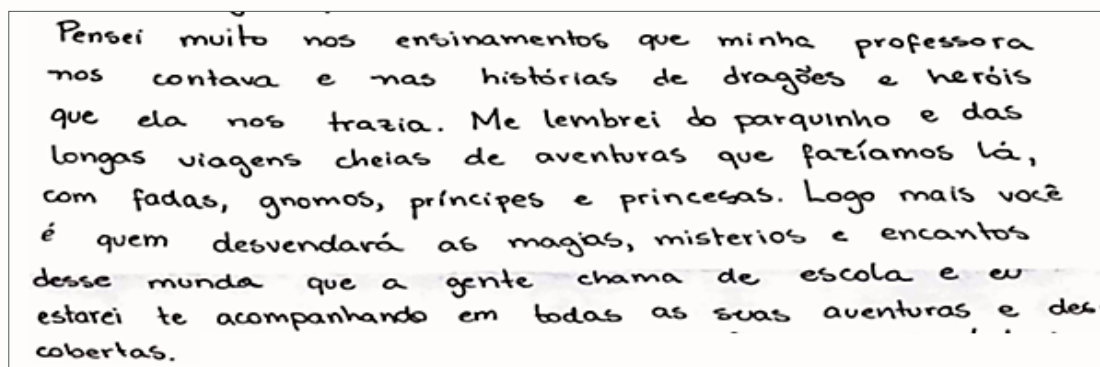
Fonte: Carta 1 – Estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia.

A carta de Monica, endereçada aos(às) seus(suas) futuros(as) alunos(as), revelou-nos, de maneira geral, a sensibilidade de suas memórias relacionadas às suas vivências escolares (Figura 4).

4 Transcrição: “Estimada, prezada, admirada escola, mesmo eu ainda carrego-a comigo. Te arrasto e te embalo em minhas vivências. A senhora deixou-me marcas e rastros de sua existência, seria injusto caso eu não tivesse feito o mesmo contigo”.

Figura 4

Trecho da carta de Monica (Licenciatura em Pedagogia, 2023)⁵

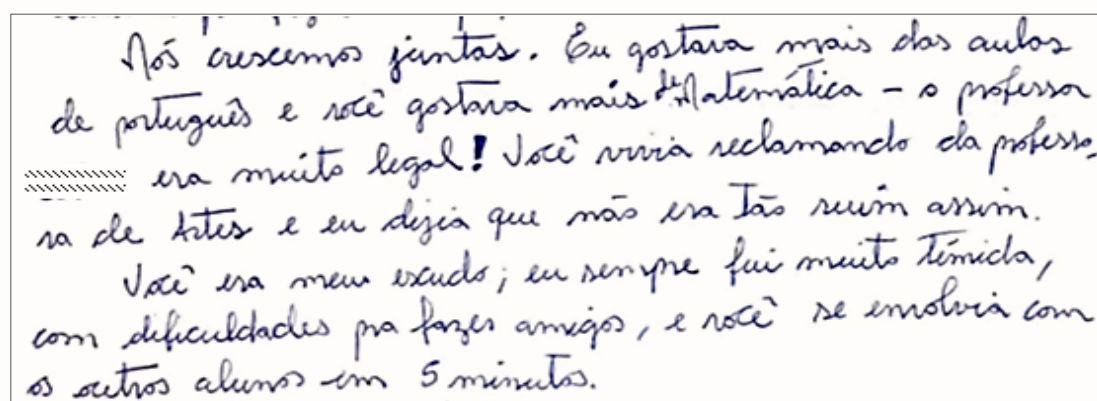


Fonte: Carta 1 – Estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia.

As relações de amizade também apareceram em muitos escritos. No caso de Andreia, o apoio de uma amiga durante todo o percurso escolar foi muito importante (Figura 5).

Figura 5

Trecho da carta de Andreia (Licenciatura em Música, 2023)⁶



Fonte: Carta 1 – Estagiários(as) dos demais cursos de Licenciatura.

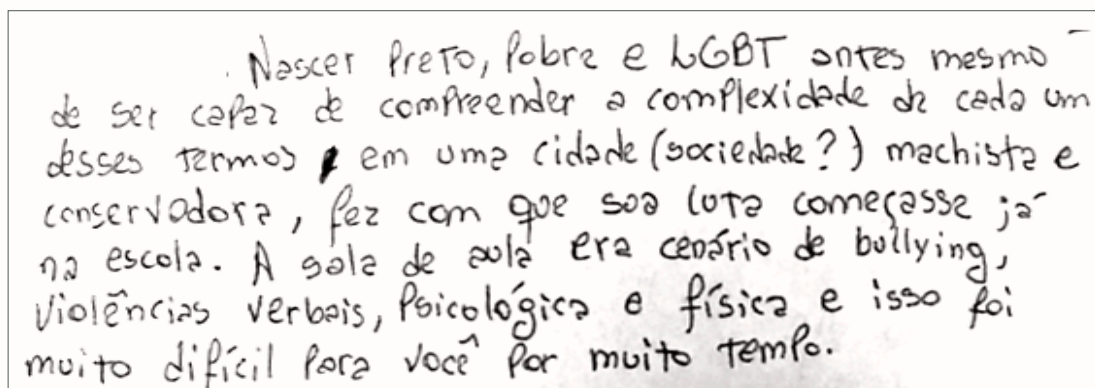
Outro aspecto marcante em algumas cartas foram as vivências positivas e experiências negativas, como o *bullying*. A carta de Ulisses mencionou essa passagem (Figura 6).

5 Transcrição: “Pensei muito nos ensinamentos que minha professora nos contava e nas histórias de dragões e heróis que ela nos trazia. Me lembrei do parquinho e das longas viagens cheias de aventuras que fazíamos lá, com fadas, gnomos, príncipes e princesas. Logo mais você é quem desvendará as magias, mistérios e encantos desse mundo que a gente chama de escola e eu estarei te acompanhando em todas as suas aventuras e descobertas”.

6 Transcrição: “Nós crescemos juntas. Eu gostava mais das aulas de português e você gostava mais de Matemática – o professor [Nome] era muito legal! Você vivia reclamando da professora de artes e eu dizia que não era tão ruim assim. Você era meu escudo, eu sempre fui muito tímida, com dificuldades pra fazer amigos, e você se envolvia com os outros alunos em 5 minutos”.

Figura 6

Trecho da carta de Ulisses (Licenciatura em Química, 2023)⁷



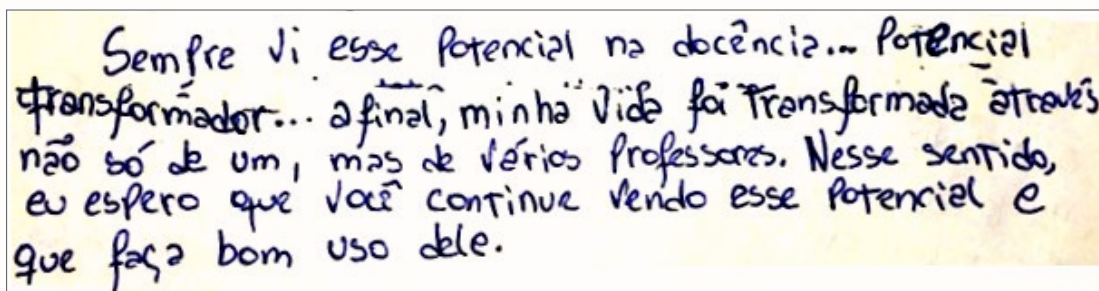
Nascer preto, pobre e LGBT antes mesmo de ser capaz de compreender a complexidade de cada um desses termos em uma cidade (sociedade?) machista e conservadora, fez com que sua luta começasse já na escola. A sala de aula era cenário de bullying, violências verbais, psicológica e física e isso foi muito difícil para você por muito tempo.

Fonte: Carta 1 – Estagiários(as) dos demais cursos de Licenciatura.

No relato de Ulisses, escrito para ele mesmo, observamos que a escola deixou marcas profundas por ter vivenciado situações de *bullying*. No entanto isso fez com que ele compreendesse a docência como ato transformador, pois recebeu incentivo e apoio de muitos(as) professores(as) em sua vida escolar (Figura 7).

Figura 7

Trecho da carta de Ulisses (Licenciatura em Química, 2023)⁸



Sempre vi esse potencial na docência... Potencial transformador... afinal, minha vida foi transformada através não só de um, mas de vários professores. Nesse sentido, eu espero que você continue vendo esse potencial e que faça bom uso dele.

Fonte: Carta 1 – Estagiários(as) dos demais cursos de Licenciatura.

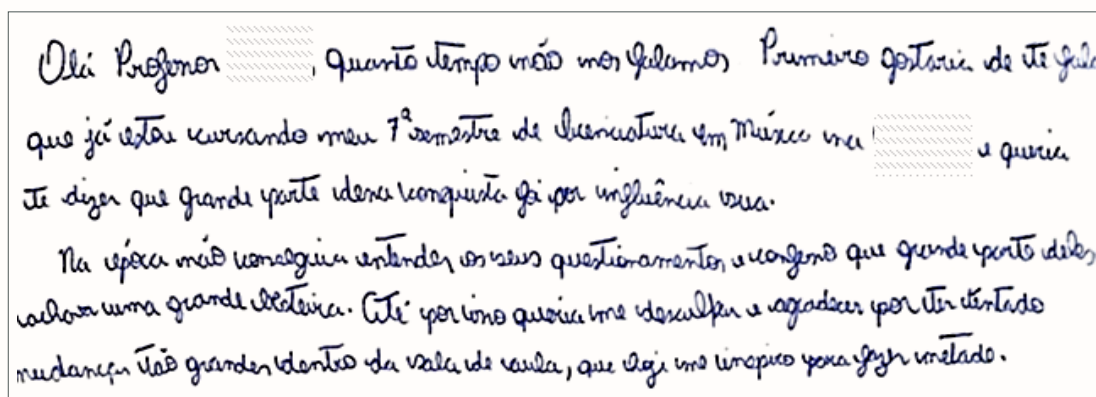
Outras cartas também trouxeram professores(as) marcantes e essenciais, que os(as) incentivaram e mostraram caminhos possíveis. Na carta de Gislaine, observamos essa questão (Figura 8).

7 Transcrição: “Nascer preto, pobre e LGBT antes mesmo de ser capaz de compreender a complexidade de cada um desses termos em uma cidade (sociedade?) machista e conservadora, fez com que sua luta começasse já na escola. A sala de aula era cenário de *bullying*, violências verbais, psicológica e física e isso foi muito difícil para você por muito tempo”.

8 Transcrição: “Sempre vi esse potencial na docência... Potencial transformador... afinal, minha vida foi transformada através não só de um, mas de vários professores. Nesse sentido, eu espero que você continue vendo esse potencial e que faça bom uso dele”.

Figura 8

Trecho da carta de Gislane (Licenciatura em Música, 2023)⁹



Olá Professor [Nome], quanto tempo não nos falamos. Primeiro gostaria de te falar que já estou cursando meu 7º semestre de licenciatura em Música na [universidade] e queria te dizer que grande parte dessa conquista foi por influência sua.

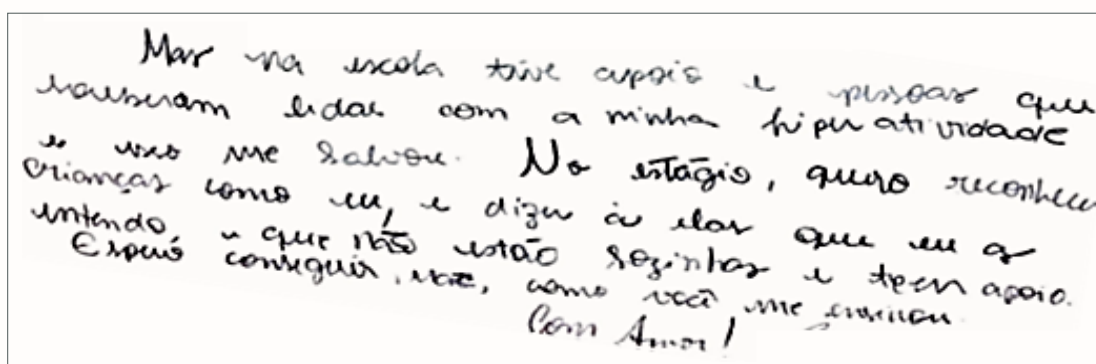
Na época não conseguia entender os seus questionamentos e confesso que grande parte deles achava uma grande besteira. Até por isso queria me desculpar e agradecer por ter tentado mudanças tão grandes dentro da sala de aula, que hoje me inspiro para fazer metade.

Fonte: Carta 1 – Estagiários(as) dos demais cursos de Licenciatura.

Karin carregou boas lembranças de pessoas que a apoiaram e pontuou que esperava encontrar crianças como ela no estágio, para que também pudesse apoiá-las (Figura 9).

Figura 9

Trecho da carta de Karin (Licenciatura em Matemática, 2023)¹⁰



Mas na escola tive apoio e pessoas que souberam lidar com a minha hiperatividade e isso me salvou. No estágio, quero reconhecer crianças como eu, e dizer às elas que eu as entendo e que não estão sozinhas e tem apoio. Espero conseguir isso, como você me ensinou. Com Amor!

Fonte: Carta 1 – Estagiários(as) dos demais cursos de Licenciatura.

Em seus escritos, Miguel nos apresentou várias situações de sofrimento vividas na escola, afirmando que pretendia mudar essa realidade no estágio (Figura 10).

9 Transcrição: “Olá professor [Nome], quanto tempo não nos falamos[.] Primeiro gostaria de te falar que já estou cursando meu 7º semestre de licenciatura em Música na [universidade] e queria te dizer que grande parte dessa conquista foi por influência sua. Na época não conseguia entender os seus questionamentos e confesso que grande parte deles achava uma grande besteira. Até por isso queria me desculpar e agradecer por ter tentado mudanças tão grandes dentro da sala de aula, que hoje me inspiro para fazer metade”.

10 Transcrição: “Mas na escola tive apoio e pessoas que souberam lidar com a minha hiperatividade e isso me salvou. No estágio, quero reconhecer crianças como eu, e dizer às elas que eu as entendo e que não estão sozinhas e tem apoio. Espero conseguir isso, como você me ensinou[.] Com amor!”.

Figura 10

Trecho da carta de Miguel (Licenciatura em Química, 2023)¹¹

O que eu mais espero da estágio é encontrar uma escola diferente da que eu estudei no E.F. Eu tenho pavor de bullying, professores controladores/agressivos, intolerância, negligências e rigidez desmedida. Mas, caso eu encontre essa realidade, vou fazer de tudo para mudá-la! Isso é uma promessa comigo mesmo!

Fonte: Carta 1 – Estagiários(as) dos demais cursos de Licenciatura.

A estagiária Renata apresentou, como expectativa, as marcas que a escola lhe traria durante o estágio (Figura 11).

Figura 11

Trecho da carta de Renata (Licenciatura em Pedagogia, 2023)¹²

A verdade, querida escola, é que eu tenho medo de mudar e sei que você vai me mudar profundamente com momentos belos e feios da realidade. E dentro de pouco tempo você passará a fazer parte da minha vida e eu da sua e eu espero poder colocar, mesmo que minimamente em você, uma marca, assim como você colocará em mim.

Fonte: Carta 1 – Estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia.

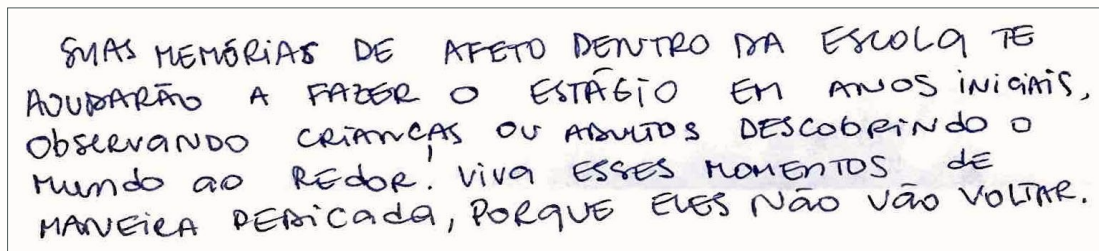
Magali também se referiu à escola em que faria estágio de modo que a afetividade fosse a guia desse processo (Figura 12).

11 Transcrição: "O que eu mais espero do estágio é encontrar uma escola diferente da que eu estudei no E.F. [ensino fundamental]. Eu tenho pavor de *bullying*, professores controladores/agressivos, intolerância, negligências e rigidez desmedida. Mas, caso eu encontre essa realidade, vou fazer de tudo para muda-la! Isso é uma promessa comigo mesmo!"

12 Transcrição: "A verdade, querida escola, é que eu tenho medo de mudar, e eu sei que você vai me mudar profundamente com momentos belos e feios da realidade. [rasura] Dentro de pouco tempo você passará a fazer parte da minha vida e eu da sua e eu espero [rasura] poder [rasura] colocar, mesmo que minimamente em você, uma marca, assim como você colocará em mim".

Figura 12

Trecho da carta de Magali (Licenciatura em Pedagogia, 2023)¹³



Fonte: Carta 1 – Estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia.

A primeira carta veio, portanto, recheada de memórias, afetos (o que afetou positiva ou negativamente), relações, violências. Durante a aula, essas cartas foram lidas entre colegas e socializadas com a turma. Nas reflexões trazidas pelos(as) estudantes, encontramos o anseio de mudança, de fazer diferente, de reconhecer crianças com dificuldade e incentivá-las a buscar seus objetivos, vontade de produzir boas memórias em seus(as) alunos(as) e o reconhecimento de como todas essas memórias podem reverberar no fazer docente e na formação de cada um(a).

Essas questões nos fazem concordar que “as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático” (Tardif & Raymond, 2000, p. 219).

O rememorar e o narrar permitem que o(a) estagiário(a) busque em suas vivências aquilo que de fato considera importante conhecer melhor de si mesmo: “este autoconhecimento poderá inaugurar a emergência de um eu mais consciente e perspicaz para orientar o futuro da sua realização e reexaminar, na caminhada, os pressupostos das suas opções” (Josso, 2004, p. 60).

Na segunda carta, os(as) estudantes escreveram sobre os(as) professores(as) inesquecíveis que passaram por sua socialização escolar. O fio mais evidente relaciona-se aos(as) professores(as) que foram acolhedores(as), afetivos(as).

Afetividade não apenas como expressão de sentimentos e emoções, mas como componente que orienta escolhas e práticas, que expressa princípios e valores, assim como preconceitos e obstáculos. Afetividade, portanto, como dinâmica, como elemento central na complexidade das relações na escola, com o conhecimento e processos de aprendizagem. (Soligo, 2018, p. 14).

A carta de Guilherme destacou, por exemplo, a paciência de uma professora (Figura 13).

13 Transcrição: “Suas memórias de afeto dentro da escola te ajudarão a fazer o estágio em anos iniciais, observando crianças ou adultos descobrindo o mundo ao redor. Viva esses momentos de maneira dedicada, porque eles não vão voltar”.

Figura 13

Trecho da carta de Guilherme (Licenciatura em Matemática, 2023)¹⁴

Sua paciência e delicadeza para ensinar conquistam qualquer ser humano. Continue com o seu trabalho maravilhoso.

De coração,

Fonte: Carta 2 – Estagiários(as) dos demais cursos de Licenciatura.

Julia destacou que sua professora inesquecível foi aquela que possibilitava aos(as) alunos(as) aprenderem com seus próprios erros (Figura 14).

Figura 14

Trecho da carta de Julia (Licenciatura em Pedagogia, 2023)¹⁵

Esta professora, que hoje penso com carinho, me marcou porque nos acolheu, nos ouviu e nos deu a dádiva de errar é de aprender com isto. Não se restringiu somente ao ensino da matemática ou do português, mas o de pensar sobre nós, nossas vidas, nosso coletivo, nossos corpos, nossos medos e nossas vontades.

Fonte: Carta 2 – Estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia.

A professora de Magali lhe ensinou que ela poderia se expressar durante as aulas (Figura 15).

Figura 15

Trecho da carta de Magali (Licenciatura em Pedagogia, 2023)¹⁶

A professora [Nome] se agachou, olhou nos meus olhos e disse que estava muito feliz que eu participaria da turma dela e me falou com um olhar doce, que eu podia sempre expressar meus sentimentos.

Fonte: Carta 2 – Estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia.

14 Transcrição: “Sua paciência e delicadeza para ensinar conquistam qualquer ser humano. Continue com o seu trabalho maravilhoso. De coração”.

15 Transcrição: “Esta professora, que hoje penso com carinho, me marcou porque nos acolheu, nos ouviu e nos deu a dádiva de errar e de aprender com isto. Não se restringiu somente ao ensino da matemática ou do português, mas o de pensar sobre nós, nossas vidas, nosso coletivo, nossos corpos, nossos medos e nossas vontades”.

16 Transcrição: “A professora [Nome] se agachou, olhou nos meus olhos e disse que estava muito feliz que eu participaria da turma dela e me falou com um olhar doce, que eu podia sempre expressar meus sentimentos”.

E a professora de Miguel tinha uma metodologia dialogada (Figura 16).

Figura 16

Trecho da carta de Miguel (Licenciatura em Química, 2023)¹⁷

Com ela, experimentei a sensação de ter rumo, um lugar a alcançar. Foi ela que me inspirou a ser químico! Sua metodologia era muito dialogada - conversávamos sobre química.

Fonte: Carta 2 – Estagiários(as) dos demais cursos de Licenciatura.

Como em tantas outras cartas, os(as) estagiários(as) pontuaram que seus(suas) professores(as) inesquecíveis sempre foram aqueles(as) que, de alguma maneira, os(as) tocaram de forma afetiva, aqueles(as) que incentivaram a ir além, que reconheceram suas dificuldades, que apoiaram suas decisões. Como pontua Tardif (2002, p. 130):

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

Os(as) professores(as) marcantes nos constituem na relação com a profissão docente. Isso porque, durante todo o período de vivência como alunos(as) na escola, os(as) futuros(as) professores(as) vão se reconhecendo como docentes ao comporem disposições que pertencem ao grupo social do qual eles(as) farão parte (docentes), disposições que são construídas socialmente (Bourdieu, 2002) e dificilmente são reconhecidas e explicitadas de forma consciente. Configura-se, portanto, na constituição de um *habitus* (Bourdieu, 1983).

Na terceira carta, a proposta era uma escrita vinculada às situações de ensino, focalizando as ações desenvolvidas pelos(as) estagiários(as) nas escolas. Assim, eles(as) deveriam escrever aos(as) colegas de seu grupo uma experiência que estava sendo marcante naquele momento. Muitos(as) iniciavam os primeiros contatos com a escola e relataram as sensações de acolhimento (Figura 17).

Figura 17

Trecho da carta de Renata (Licenciatura em Pedagogia, 2023)¹⁸

Sobre a escola em si posso dizer que acho o ambiente acolhedor e agradável. Os sons da escola, como o sinal, que bate forte para anunciar o intervalo me lembram da minha própria escola, me trazendo uma sensação de aconchego.

Fonte: Carta 3 – Estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia.

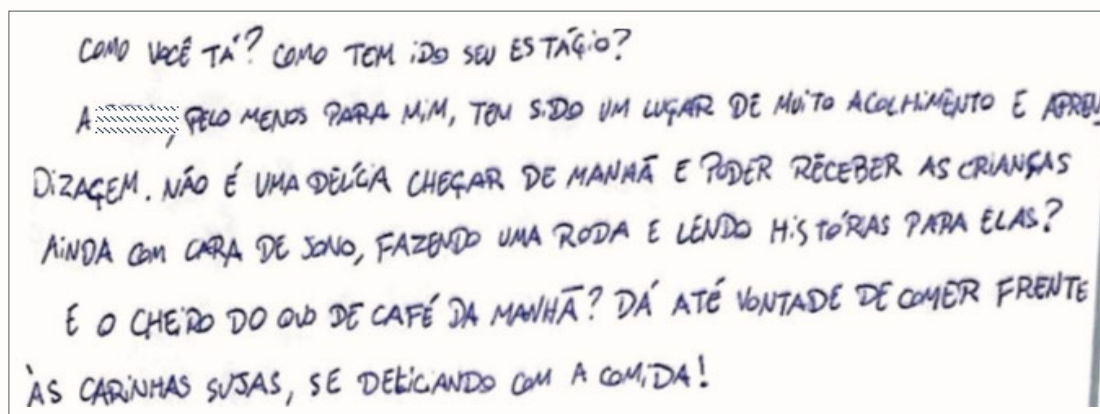
17 Transcrição: “Com ela, experimentei a sensação de ter rumo, um lugar a alcançar. Foi ela que me inspirou a ser químico! Sua metodologia era muito dialogada – conversávamos sobre química”.

18 Transcrição: “Sobre a escola em si posso dizer que acho o ambiente acolhedor e agradável. Os sons da escola, como o sinal que bate forte para anunciar o intervalo me lembram da minha própria escola, me trazendo uma sensação de aconchego”.

Em sua carta, Elisa descreveu as relações e os aromas desse acolhimento (Figura 18).

Figura 18

Trecho da carta de Elisa (Licenciatura em História, 2023)¹⁹



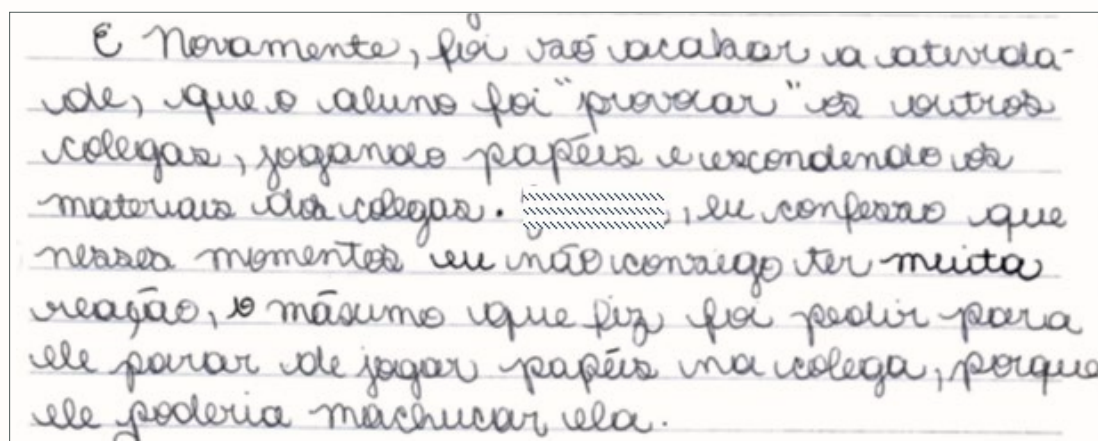
COMO VOCÊ TÁ? COMO TEM IDO SEU ESTÁGIO?
 A [escola], PELO MENOS PARA MIM, TEM SIDO UM LUGAR DE MUITO ACOLHIMENTO E APRENDIZAGEM. NÃO É UMA DELÍCIA CHEGAR DE MANHÃ E PODER RECEBER AS CRIANÇAS AINDA COM CARA DE SONO, FAZENDO UMA RODA E LENDO HISTÓRIAS PARA ELAS?
 E O CHEIRO DO OVO DE CAFÉ DA MANHÃ? DÁ ATÉ VONTADE DE COMER FRENTE ÀS CARINHAS SUJAS, SE DELICIANDO COM A COMIDA!

Fonte: Carta 3 – Estagiários(as) dos demais cursos de Licenciatura.

Outros relatos avançaram para as sensações de insegurança, nervosismo ou de não saber como agir em alguns momentos (Figura 19).

Figura 19

Trecho da carta de Mirela (Licenciatura em Pedagogia, 2023)²⁰



E Novamente, foi só acabar a atividade, que o aluno foi "provocar" os outros colegas, jogando papéis e escondendo os materiais dos colegas. [Nome], eu confesso que nesses momentos eu não consigo ter muita reação, o máximo que fiz foi pedir para ele parar de jogar papéis na colega, porque ele poderia machucar ela.

Fonte: Carta 3 – Estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Nesse caso, como em tantos outros que acompanhamos durante as disciplinas, constatamos que o(a) futuro(a) professor(a), ainda na posição de estudante, não possui repertório suficiente para improvisar em algumas situações que não estão em seus planos de aula. Nesse sentido, compreendemos que o *habitus* se adapta por meio da interiorização de um aprendizado, ou seja, ao apreender a cultura profissional docente, o(a) estagiário(a) constrói, aos poucos, suas ações orientadas tanto para “as condutas inconscientes ou rotineiras como as decisões” (Perrenoud, 1993, p. 24).

19 Transcrição: “Como você tá? Como tem ido seu estágio? A [escola], pelo menos para mim, tem sido um lugar de muito acolhimento e aprendizagem. Não é uma delícia chegar de manhã e poder receber as crianças ainda com cara de sono, fazendo uma roda e lendo histórias para elas? E o cheiro do ovo de café da manhã? Dá até vontade de comer frente às carinhas sujas, se deliciando com a comida!”

20 Transcrição: “E novamente, foi só acabar a atividade, que o aluno foi ‘provocar’ os outros colegas, jogando papéis e escondendo os materiais dos colegas. [Nome], eu confesso que nesses momentos eu não consigo ter muita reação, o máximo que fiz foi pedir para ele parar de jogar papéis na colega, porque ele poderia machucar ela”.

Somado a essas percepções, na carta escrita por Julia há o reconhecimento de sua mudança da posição de aluna para professora (Figura 20).

Figura 20

Trecho da carta de Julia (Licenciatura em Pedagogia, 2023)²¹

Tentei agir como pude. Não sei se o fiz da melhor maneira, ainda estou refletindo sobre isso. Confesso que foi inevitável me sentir estranha naquele momento. Eu já não estava mais ali para sentar naquelas carteiras e aprender a ler, para brincar com meus amigos ou para ficar ansiosa para a aula de Educação Física. Eu estava para ensinar, para ser chamado de 'prô' e para dar todo o suporte necessário. As coisas mudaram, no entanto, não deixei de me sentir um casa.

Fonte: Carta 3 – Estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia.

É comum que muitos(as) estagiários(as) percebam essa mudança de papel dentro da sala de aula. Alguns(mas) acabam por se surpreender ao serem chamados(as) de “prô” ou professor(a). Podemos analisar tal situação nos aproximando do conceito de *histerese*, definido por Bourdieu (1980/2009) como a defasagem entre as ocasiões e as disposições em apreendê-las. Isso significa que o(a) estagiário(a) se mantém na condição de aluno(a)/estudante, ao mesmo tempo que se coloca como um(a) profissional na sala de aula. Ele(a) permanece com seu *habitus* anterior e incorpora, aos poucos, o *habitus* da posição atual, o de professor(a). Relacionando à posição de aluna, mas tentando assumir seu lugar de professora, Ester registrou suas inquietações ao escrever sobre o desafio de alfabetizar algumas crianças com dificuldades (Figura 21).

Figura 21

Trecho da carta de Ester (Licenciatura em Pedagogia, 2023)²²

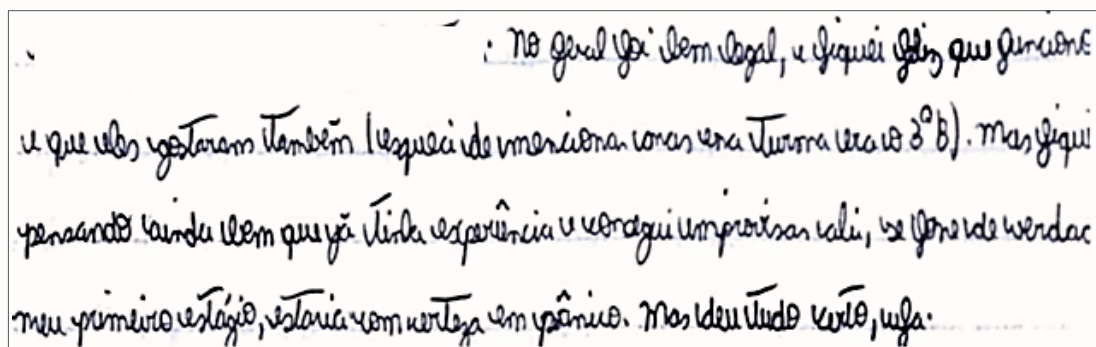
Me senti extremamente nervosa nunca tinha alfabetizado ninguém antes quem deu 4 deles. A professora me mandou ficar na biblioteca e trabalhar o que eu quisesse.

Fonte: Carta 3 – Estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia.

E nesse novo papel, vivendo desafios, Gislaine pôde improvisar partindo de uma experiência anterior (Figura 22).

21 Transcrição: “Tentei agir como pude. Não sei se o fiz da melhor maneira, ainda estou refletindo sobre isso. Confesso que foi inevitável me sentir estranha naquele momento. Eu já não estava mais ali para sentar naquelas carteiras e aprender a ler, para brincar com meus amigos ou para ficar ansiosa para a aula de Educação Física. Eu estava para ensinar, para ser chamada de ‘prô’ e para dar todo o suporte necessário. As coisas mudaram, no entanto, não deixei de me sentir em casa”.

22 Transcrição: “Me senti extremamente nervosa nunca tinha alfabetizado alguém antes quem dera 4 deles. A professora me mandou ficar na biblioteca e trabalhar o que eu quisesse”.

Figura 22Trecho da carta de Gislaine (Licenciatura em Música, 2023)²³


... No geral foi bem legal, e fiquei feliz que funcionou e que eles gostaram também (esqueci de mencionar como era a turma era o 3º B). Mas fiquei pensando ainda bem que já tinha experiência e consegui improvisar ali, se fosse de verdade meu primeiro estágio, estaria com certeza em pânico. Mas deu tudo certo, ufa.

Fonte: Carta 3 – Estagiários(as) dos demais cursos de Licenciatura.

As experiências anteriores dos(as) estagiários(as) são constituídas nas vivências possibilitadas pela socialização na família e na escola, mas também em ambientes de trabalho, como foi o caso de Gislaine. É dessa maneira que Bourdieu (1989) explora o *habitus* que vai sendo construído e sofre transformações ao longo da vida do agente.

As sensações de insegurança, nervosismo e de não saber como agir podem se relacionar a dilemas vividos pelos(as) estagiários(as) em meio à tomada de consciência de sua responsabilidade e compromisso perante aos(as) alunos(as). Dilemas que podem estar presentes nessa transição de papéis (de alunos(as) a professores(as)) e no confronto com os conhecimentos e discussões do ambiente universitário. Ao mesmo tempo, um dilema persistente com a falta ou com os poucos recursos práticos que lhes sobram às mãos para agir.

Ao entrarem em contato com uma situação prática de ensino desafiadora, normalmente os(as) futuros(as) professores(as) recorrem ao que já vivenciaram (como alunos(as) ou outras experiências) para agir. No entanto, acabam por se confrontar com as discussões realizadas na formação inicial, o que os(as) deixa, muitas vezes, inseguros(as) em meio a tantas contradições.

Essas vivências os(as) auxiliam na construção dos saberes que farão parte de sua profissão, um saber social, mas também individual, construído nas relações, como nos pontua Tardif (2002, p. 15):

... o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

Outro aspecto que nos chamou a atenção é que, durante as discussões nas aulas, pudemos perceber que os(as) estagiários(as) se surpreendiam com aspectos da escola que lhes deveriam ser familiares, como as carteiras em fileiras, a professora sempre à frente da sala de aula, o parquinho, a escrita e a cópia da lousa, as provas, as atividades no caderno. A nova posição (agora quase professores(as) e não mais alunos(as)) lhes possibilitou estranhar a escola, ver com outras lentes e com outra postura a sua organização e estrutura.

23 Transcrição: “[Nome] no geral foi bem legal, e fiquei feliz que funcionou e que eles gostaram também (esqueci de mencionar mas essa turma era o 3º B). Mas fiquei pensando ainda bem que já tinha experiência e consegui improvisar ali, se fosse de verdade meu primeiro estágio, estaria com certeza em pânico. Mas deu tudo certo, ufa”.

E ter consciência desses aspectos é formativo, no sentido de que esses(as) futuros(as) professores(as) não passarão pela formação inicial sem ao menos experienciarem esse (re)estruturar-se como alguém que estará na escola para aprender a ensinar. Como Zabalza (2004, p. 23) afirma, “a consciência é postulada como componente básico do fazer prático docente”.

No exercício de escrever cartas e de partilhar no coletivo, de rememorar, de selecionar as experiências mais marcantes, constitui-se um fio formativo. Assim, “se tais experiências e certezas são estruturantes a ponto de resistirem mesmo após passarmos pelos cursos de formação docente, resgatá-las e compreendê-las talvez seja um dos modos de ‘tomar as rédeas’ do próprio ofício” (Silva, 2023, p. 4).

Dessa forma, ao interiorizar “um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos)” (Tardif & Raymond, 2000, pp. 218-219), os(as) estagiários(as) vão aos poucos se constituindo como professores(as), por meio dessas vivências e reflexões realizadas.

Considerações finais

A investigação aqui proposta objetivou, de maneira geral, compreender o espaço da escrita na formação inicial docente, como apoio à reflexão profissional, à análise das práticas docentes, à integração de diferentes saberes para ensinar e ao desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o ato de escrever sobre as suas experiências docentes como estagiários(as) transformou-se, para os(as) futuros(as) professores(as), em um repensar sobre suas ações. De maneira específica, objetivamos apresentar o processo de construção colaborativa de um dispositivo formativo, bem como analisar o dispositivo formativo no âmbito do desenvolvimento profissional de estagiários(as), futuros(as) professores(as).

Enfatizamos, novamente, que o trabalho colaborativo exige de cada um tempo de dedicação, disposição a ouvir, partilhar, dialogar, expor, discordar e saber explicitar.

Pensar em práticas formativas construídas de modo colaborativo consiste em possibilitar aos(as) futuros(as) professores(as) o exercício da coletividade, do reconhecer-se em um grupo social e elaborar seus conhecimentos em uma cultura profissional docente mais colaborativa (Hargreaves, 1998). Como nos ensinam Tardif et al. (1991, p. 67, tradução nossa), é por meio das relações estabelecidas com os pares e do diálogo entre “saberes produzidos pela experiência coletiva do(a)s professore(a)s, que os saberes da experiência adquirem uma certa objetividade”. Isso significa que “as certezas subjetivas devem, então, se sistematizar a fim de serem traduzidas em um discurso da experiência” (Tardif et al., 1991, p. 67, tradução nossa), podendo, portanto, contribuir para a formação de outros(as) docentes em formação ou de si próprios(as).

No contexto acadêmico, quando propomos a professores(as) em formação a produção de cartas escritas à mão, instauramos uma ousadia. Ousamos pois não é um gênero textual comum e que se pede como “avaliação” aos(as) estudantes. Ousamos ao possibilitar a ênfase nos sentimentos e nas emoções dos(as) estudantes, pois “é preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico” (Freire, 1997, p. 9).

Ao mesmo tempo, durante as aulas, colocamos os(as) estagiários(as) em questionamento acerca de suas próprias ações e práticas desenvolvidas na escola. “É preciso ousar para dizer, cienti-

ficamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro” (Freire, 1997, p. 9).

Em nossas reflexões acerca dos dados/achados da pesquisa, foi possível compreender que os(as) estagiários(as) rememoraram, do ponto de vista atual, suas vivências e experiências, que, durante a partilha nas aulas, ganharam novas significações.

A socialização das práticas – vividas e escritas –, juntamente com o desenvolvimento do estágio, pode fazer parte de um processo de constituição da identidade dos(as) futuros(as) professores(as) que se inicia bem antes de ingressarem na formação inicial, no momento de socialização pré-profissional. Isso significa que, ao longo da trajetória escolar e familiar, os(as) futuros(as) professores(as) incorporam disposições e, durante a formação inicial, podem vivenciar experiências que os(as) auxiliem a “produzir novas disposições ligadas mais diretamente à docência” (Sarti, 2020, p. 299).

É nesse contexto que as práticas colaborativas podem favorecer a produção de disposições menos individuais e posturas mais coletivas a serem exercitadas no cotidiano do trabalho pedagógico escolar. Nesse sentido, na formação inicial de professores(as), temos como constante desafio a busca por dispositivos teórico-práticos que possibilitem “pensar o sujeito-docente como simultaneamente sujeito do conhecimento e sujeito da experiência” (Gabriel, 2018, p. 18), cuidando para que não permaneçam em uma subjetividade absoluta. “Esse desafio exige a reflexão sobre significados da interface sujeito-experiência e posicionamentos diante das relações hegemônicas que os produzem” (Gabriel, 2018, p. 18).

E, mais uma vez, reiteramos a premência da ousadia no processo de formação docente: “É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. . . . É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente” (Freire, 1997, p. 9).

Por fim, reconhecemos que a construção de dispositivos formativos que impulsionam a inventividade e a colaboração possibilita aos(as) professores(as) em formação a compreensão do vivido, a tomada de consciência, o repensar de suas práticas e o movimento constante de subjetivação, conduzindo-os(as) a um processo mais amplo de constituição da cultura profissional docente de modo colaborativo e participativo.

Agradecimentos

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) pelo financiamento oferecido por meio de bolsa de pós-doutorado no país.

Referências

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques: Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation*, (35), 25-41. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel: Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Dirs.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 43-57). De Boeck Supérieur.

- André, M. E. D. A. de. (1983). Texto, contexto e significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, (45), 66-71. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491>
- Ayoub, E. (2021). *Memórias da Educação Física na escola: Cartas de professoras*. Pontes.
- Bourdieu, P. (1983). Trabalhos e projetos. In R. Ortiz (Org.), *Pierre Bourdieu: Sociologia* (pp. 38-45). Ática.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual: Itinerário de um conceito*. Montessor.
- Bourdieu, P. (2008). *Razões práticas: Sobre a teoria da ação* (M. Correa, Trad.; 9ª ed.). Papirus. (Obra original publicada em 1994).
- Bourdieu, P. (2009). *O senso prático* (M. Ferreira, Trad.). Vozes. (Obra original publicada em 1980).
- Butlen, M., & Chartier, A.-M. (2006). Editorial. *Recherche et Formation*, (51), 5-10. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.388>
- Carvalho, K. S. de, & Gabriel, R. (2020). Escrever à mão versus digitar: Implicações cognitivas no processo de alfabetização. *Letrônica*, 13(4), Artigo e37514. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2020.4.37514>
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1993). Teacher development partnership research: A focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, 30(3), 473-495. <https://doi.org/10.3102/00028312030003473>
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores* (S. T. Valenzuela, Trad.). Cortez.
- Cyrino, M. (2016). *Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: A construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia* [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. Repositório Institucional Unesp. <https://repositorio.unesp.br/items/53f67aca-bf0b-4676-8126-36232a6975b6>
- Dal-Forno, J. P., & Reali, A. M. de M. R. (2009). Formação de formadores: Delineando um programa de desenvolvimento profissional da docência via internet. *Revista Profissão Docente*, 9(20), 75-99. <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/236>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (S. R. Netz, Trad.; 2ª ed.). Artmed.
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et Formation*, (51), 89-104. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.495>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz & Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'Água.
- Freitas, A. L. S. de. (2021). Fazer a aula com Cartas Pedagógicas: Legado de Paulo Freire e experiência de reinvenção no ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, 11, Artigo e035283. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.35283>
- Gabriel, C. T. (2018). Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: Revisitando a categoria *saber docente*. *Revista Brasileira de Educação*, 23, Artigo e230071. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230071>
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. de S., André, M. E. D. A. de, & Almeida, P. C. A. de. (2019). *Professores do Brasil: Novos cenários de formação*. Unesco. https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf
- Guimarães, J. O., & Silva, S. A. (2016). Design e educação: Uma estratégia interdisciplinar para a escrita manual cursiva na era dos nativos digitais. In *Anais do 12. Congresso Brasileiro de*

- Pesquisa e Desenvolvimento em Design* (pp. 2785-2794). UEMG; Una. <https://pdf.blucher.com.br/designproceedings/ped2016/0238.pdf>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Josso, M.-C. (2004). *Experiências de vida e formação* (J. Claudino & J. Ferreira, Trans.). Cortez.
- Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Marques, M. O. (2006). *Escrever é preciso: O princípio da pesquisa*. Editora da Unijuí.
- Mizukami, M. da G. N. (2003). A pesquisa sobre formação de professores: Metodologias alternativas. In R. L. L. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: Desafios e perspectivas* (pp. 201-232). Editora Unesp.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (Dir.). (2001). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2001a). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 181-210). De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (2001b). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza* (2ª ed.). Artmed.
- Prado, G. do V. T. (2013). Narrativas pedagógicas: Indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento profissional pessoal e profissional. *Interfaces da Educação*, 4(10), 149-165. <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/537>
- Rocha, T. da C. M., Bragança, I. de S. F., & Prado, G. do V. T. (2020). Narrativas pedagógicas e saberes docentes: Movimentos de pesquisa formação. *Rutas de formación: Prácticas y experiencias*, (11), 32-42. <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.3807>
- Sarti, F. M. (2020). Dimensão socioprofissional da formação docente: Aportes teóricos e proposições. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 294-315. <https://doi.org/10.1590/198053146796>
- Shulman, L. S. (1996). Just in case: Reflections on learning from experience. In J. Colbert, K. Trimble, & P. Desberg (Eds.), *The case for education: Contemporary approaches for using case methods* (pp. 197-217). Allyn & Bacon.
- Silva, J. de S. (2023). Revisitar o passado para refletir sobre o presente: As marcas deixadas por aqueles que ensinam. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 8(23), Artigo e1115. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2023.v8.n23.e1115>
- Smyth, J. (1991). *Teachers as collaborative learners: Challenging dominant forms of supervision*. Open University Press.
- Soligo, A. (2018). Prefácio. In S. A. da S. Leite (Org.), *Afetividade: As marcas do professor inesquecível* (pp. 9-15). Mercado de Letras.
- Souza Neto, S. de, & Cyrino, M. (Orgs.). (2022). *Profissionalização do ensino e do exercício profissional nas áreas da educação e saúde: A análise de práticas como proposta*. CRV.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55-69. <https://doi.org/10.7202/001785ar>

- Tardif, M., & Nunez Moscoso, J. (2018). A noção de “profissional reflexivo” na educação: Atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5271>
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 21(73), 209-244. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>
- Tartuce, G. L., Davis, C. L. F., & Almeida, P. C. A. de. (2021). Dispositivos formativos nas licenciaturas: Análise de experiências brasileiras à luz da literatura francófona. *Educação em Revista*, 37, Artigo e33828. <https://doi.org/10.1590/0102-469833828>
- Vieira, A. H. (2018). Cartas pedagógicas. In D. R. Streck, E. Redin, & J. J. Zitkoski (Orgs.), *Dicionário Paulo Freire* (pp. 65-66). Autêntica.
- Wittorski, R. (2014). A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 894-911. <https://doi.org/10.1590/198053143039>
- Zabalza, M. A. (2004). *Diários de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Artmed.
- Zabalza, M. A. (2014). *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária*. Cortez.

Nota sobre autoria

Marina Cyrino – curadoria e análise de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Eliana Ayoub – curadoria e análise de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Guilherme do Val Toledo Prado – curadoria e análise de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Disponibilidade de dados

Em sua integralidade, os dados/achados utilizados para a elaboração do artigo não estarão disponíveis para os(as) leitores(as), pois envolvem identificação dos(as) participantes, o que pode quebrar o sigilo previsto pelo Comitê de Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da Unicamp. Os dados/achados estão armazenados conforme Plano de Gestão de Dados enviado às agências de fomento que financiaram a pesquisa.

Editores responsáveis

 Rodnei Pereira

 Patrícia Albieri de Almeida

Como citar este artigo

Cyrino, M., Ayoub, E., & Prado, G. do V. T. (2025). Cartas escritas à mão: Memórias, vivências e reflexões no estágio supervisionado. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Artigo e11414. <https://doi.org/10.1590/1980531411414>