

CARTAS COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE ESTAGIÁRIOS DE MÚSICA NA PANDEMIA

■ TAMAR GENZ GAULKE

<https://orcid.org/0000-0003-1582-3782>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre cartas redigidas por estagiários do curso de licenciatura em Música referentes às suas experiências, durante a pandemia da covid-19, em 2021, em escolas de Educação Básica. Como ideia central da pesquisa, tomo as cartas como dispositivos de formação docente. Portanto, objetiva compreender o processo de construção das experiências docentes de estagiários de música por meio das cartas como dispositivo de formação. As cartas funcionaram como dispositivo de formação e possibilitaram acessar o sensível por meio da escrita, valorizar e significar aquilo que pensam e levam da e para sua atuação. A construção da docência dos estagiários está atrelada à educação como um encontro e a relação de ensino e aprendizagem da música.

Palavras-chave: Cartas. Pesquisa (auto)biográfica. Estagiários de Música. Pandemia.

ABSTRACT

LETTERS AS A TRAINING DEVICE: EXPERIENCES OF MUSIC INTERNS IN THE PANDEMIC

This article presents the results of a research on letters written by trainees of the Degree Course in Music regarding their experiences, during the COVID-19 pandemic, in the year 2021, in elementary schools. As a central idea of the research, I take the letters as teaching training devices. Therefore the objective is to understand the process of construction of teaching experiences of music interns through letters as a training device. The letters worked as a training device and made it possible to access the sensitive through writing, value and mean what they think and take from and for their performance. The construction of teaching of music interns is linked to education as a meeting and the relationship of teaching and learning of music.

Keywords: Letters. Research (auto)biographical. Music interns. Pandemic.

RESUMEN **CARTAS COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN: EXPERIENCIAS DE PROFESORES EN PRÁCTICAS DE MÚSICA EN LA PANDEMIA**

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre cartas redactadas por profesores en prácticas del Curso de Licenciatura en Música referentes a sus experiencias, durante la pandemia de COVID-19, en el año 2021, en escuelas de educación básica. Como idea central de la investigación, tomo las cartas como dispositivos de formación docente. Por lo tanto el objetivo es comprender el proceso de construcción de las experiencias docentes de pasantes de música por medio de las cartas como dispositivo de formación. Las cartas funcionaron como dispositivo de formación y posibilitaron acceder al sensible por medio de la escritura, valorizar y significar aquello que piensan y llevan de y para su actuación. La construcción de la docencia de los profesores en prácticas está vinculada a la educación como un encuentro y la relación de enseñanza y aprendizaje de la música.

Palabras clave: Cartas. Investigación (auto)biográfica. Profesores en prácticas de música. Pandemia.

Sobre a docência de Música, a escola e a pandemia

Há algum tempo as investigações sobre a formação de professores ganham diferentes olhares quando conectadas ao sujeito dessa formação. Alguns autores da área de Educação têm utilizado diferentes maneiras de entender esse processo de construção da docência, e essas maneiras diferenciam-se pelo uso de termos ou formulação de conceitos. Nóvoa (2009; 2015; 2022) entende a construção da docência a partir do processo de construção do ser professor, ou, ainda, pelo termo “tornar-se professor” por meio da prática. Também é utilizada a expressão “aprendizagem da docência” (MIZUKAMI, 2004; BOLZAN; ISAIA, 2006; LELIS, 2010; OZELAME, 2010, GAULKE, 2013; PAGLIARIN e SILVA, 2019, entre outros), que define o período inicial de atuação na sala de aula, o momento de inserção na prática profissional.

Ao olhar para a literatura de educação musical, é possível perceber outra perspectiva para entender a construção da docência: a partir de um processo de vir a ser, de tornar-se professor (SCARAMBONE, 2007; ABREU, 2010; 2011). Nessa perspectiva, Abreu (2010, p. 7) faz uso do conceito de profissionalização docente, que é compreendido e fundamentado “na articulação entre os saberes docentes e na busca pelo reconhecimento social dos indivíduos em seus contextos”. A aprendizagem é um processo constante, perpassando a vida toda, e se torna um intenso vir a ser.

Também nessa perspectiva ganha destaque o estágio. Diretamente vinculado aos saberes experienciais, o estágio revela-se como local de articulação e mobilização de saberes docentes (CERESER, 2003; MATEIRO, 2009; AZE-

VEDO; HENTSCHE, 2005). O estágio curricular é o momento, segundo Azevedo e Hentschke (2005), em que deve ocorrer uma tríplice aliança entre a instituição formadora, o espaço de ensino e aprendizagem musical e o estagiário. É o momento em que é experienciada a situação profissional de professor. Esse momento é conduzido com orientações de docentes universitários que auxiliam e aconselham os estagiários. O estágio é uma situação que prioriza a aprendizagem na prática por representar um exercício do ser docente.

Com o olhar da construção da docência dentro da formação de professores, mais especificamente nas atividades de estágio, venho trabalhando com os alunos do curso de licenciatura em Música e provocando reflexões acerca do vir a ser professor por meio de uma perspectiva (auto)biográfica. Os diálogos embasados nas nossas experiências são repertório constante na orientação de estágio e são eles que conduzem e traçam o caminho da construção docente dos estagiários.

No período recente, devido ao isolamento provocado pela pandemia da covid-19, os diálogos se tornaram virtuais e quase todas as trocas acabaram ocorrendo somente por meio de áudios, vídeos e escrita. Encaramos uma nova forma de ver a vida e, portanto, de ver a aprendizagem e o ensino. Conforme Nóvoa (2022, p. 50): “integrar o digital no trabalho docente é mais do que incorporar uma ‘tecnologia’, é reconhecer as reverberações que os novos modos de ser, de agir e de pensar – constituídos na era digital – provocam na escola e ser capaz de os integrar como referências fundamentais no reposicionamento dos professores”.

Pesquisadores e educadores têm se ocupado em pensar sobre o processo de formação do licenciando, sobre a atuação de professores e sobre o contexto escolar na pandemia (BARROS, 2020; NÓVOA, 2022; VALLE e MARCOM, 2020). Para Nóvoa,

Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à ‘virtualidade’. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, estas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social. (NÓVOA, 2022, p. 36).

De modo a contornar a situação imposta, os sistemas educacionais precisaram tomar decisões instantâneas e enxergaram como solução a apropriação dos meios digitais para continuação das aulas e término dos conteúdos (BARROS, 2020). A pandemia exigiu do docente e do discente uma série de adaptações para as quais, evidentemente, ambos não estavam bem-preparados.

É importante frisar que muitos alunos não têm acesso a ferramentas digitais devido à internet precária. Segundo Barros (2020), em um país de dimensões continentais como o Brasil, é preciso levar em conta as diferentes realidades e contextos socioeconômicos locais para a efetivação do ensino remoto. Isso sabendo que, por vezes, esses indicadores podem ser contrastantes em uma mesma cidade, bairro, escola ou turma de alunos.

Embora muitos lares possuam conexão com a rede, uma parte considerável da população não possui. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),¹ apenas há três anos, em 2019, 4,1 milhões de estudantes de escola pública não tinham acesso à internet. De certa forma, isso reflete na educação, uma vez que o ensino remoto é vinculado ao uso de tecnologias na intenção de estreitar a relação entre professor-aluno (GARCIA et al., 2020).

1 Disponível em: <https://censo2021.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019.html>.

Na educação musical, além de Barros (2020), Mateiro e Cunha (2021) também discutem sobre desafios enfrentados e estratégias escolhidas para o enfrentamento da atuação de professores durante a pandemia. As autoras reiteram a necessidade de se pensar sobre a educação durante a pandemia levando em conta o “compromisso de natureza ética” que temos como sociedade “[...] porque a escola pública é direito fundamental de crianças e jovens, e junto à universidade pública e gratuita são espaços nos quais se aprende e se exercita a colaboração e a participação cidadã” (Ibid., p. 1).

Nesse sentido, Nóvoa (2022, p. 43) reforça que “[...] a COVID-19 revelou, com nitidez, que toda a vida familiar e econômica é regulada pelo ritmo da escola. Construir um novo contrato entre a escola e a sociedade implica, inevitavelmente, novas articulações entre os tempos familiares, sociais e laborais”.

Além disso, tivemos que construir novas articulações na formação dos professores em curso de licenciatura na universidade. Trabalhando remotamente, tendo encontros virtuais e, inclusive, as aulas ministradas pelos estagiários ocorrendo de modo virtual, senti necessidade de provocar os futuros professores a refletirem mais sobre suas vivências e compartilharem essas experiências com os colegas de modo alternativo. Ao invés de seguirmos a estrutura formal de um relatório de estágio, convidei os estagiários a narrarem sobre as suas atuações nas escolas, e tudo que envolvesse tal contexto, por meio de cartas. A cada semana, cada estagiário teria a oportunidade de escrever sua carta e ler a de outro colega, trocando ideias, sentimentos e significando aquilo que estavam vivenciando.

As cartas passaram a representar um meio em que os estagiários pudessem compartilhar seus dilemas, emoções, desafios e entender os processos de construção da sua experiência docente. Em pouco tempo, a importância

do ato e da experiência de narrar foi afirmada pelos estagiários em conversas e nas suas próprias cartas. Foi possível perceber a descoberta dos estagiários como autores das suas histórias e experiências com a escola. Os estagiários começaram a se posicionar como protagonistas das suas histórias com a escola e como autores dos seus relatórios de estágio.

Alguns estagiários me confidenciavam a alegria que tinham em poder fazer esse registro em forma de carta e, desse modo, poder se sentir realmente contando sobre o que estavam vivendo no estágio. Assim, passamos a perceber a escrita das cartas como um processo que fazia parte da formação docente. Dentre outras possibilidades, a escrita tem o potencial formativo, visto que as implicações da autoria revelam um redirecionamento para as questões do ser professor que reflete a respeito de si próprio.

O presente artigo apresenta resultados da pesquisa sobre cartas redigidas por estagiários do curso de licenciatura em Música referentes às suas atuações, durante a pandemia da covid-19, em escolas de Educação Básica. Como ideia central da pesquisa, tomo as cartas como dispositivos de formação docente. Portanto, o objetivo geral desta pesquisa é compreender o processo de construção das experiências docentes de estagiários de música por meio das cartas como dispositivo de formação. E, como objetivos específicos, busquei perceber o resgate da subjetividade na escrita das cartas; acessar o sensível por meio dos escritos presentes nas cartas; entender a construção e reconstrução das práticas docentes a partir da reflexividade; além de conhecer o processo de conexão entre alunos e professores estagiários no mundo virtual.

Esta pesquisa pode contribuir e ser importante para pessoas envolvidas com a educação por trazer alguns aspectos relativos à reinvenção de si em tempos de isolamento social, as-

sim como as narrativas de professores de Música em formação sobre o ensino remoto. Além de poder fornecer caminhos e pistas sobre o uso das cartas como dispositivo formativo docente na licenciatura em Música.

Sobre a escrita de cartas

Na minha infância, eu trocava cartas com minhas primas, cartas codificadas com amigas, cartas com integrantes de clube de livros de literatura juvenil, mas foi durante o curso de licenciatura em Música que tive meu primeiro contato com a troca de cartas pedagógicas entre colegas estagiários. A partir da proposta na disciplina de práticas de observação, trocávamos cartas enviadas via correio eletrônico para contar sobre o que vínhamos vivenciando nas práticas em sala de aula.

Essa dinâmica e os desdobramentos alcançados foram registrados pela professora Ana Louro (LOURO, 2008) no artigo intitulado “Cartas de licenciados em Música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno”. A autora, inspirada principalmente em Parker (2008), conta que passou “[...] a contemplar a ideia de solicitar que os diários de aula fossem feitos em forma de cartas transmitidas eletronicamente de um aluno-professor em formação para o outro” (LOURO, 2008, p. 64).

Louro (2008) ainda destaca a importância da atividade de escrita de cartas para os alunos-professores e como a proposta dessa forma de relatar as vivências foi acolhida com entusiasmo por eles. Segundo a autora, um dos alunos-professores comentou: “que boa idéia essa das cartas, a gente não se distrai pensando em como escrever e sim no que escrever!” (LOURO, 2008, p. 64). Inspirada nessa dinâmica, busquei conhecer o que mais a literatura da área de Educação e pesquisa (auto)biográfica trazia sobre a escrita de cartas, também nomeada de escrita epistolar.

Há algumas produções, em forma de artigo, dissertações e teses, que foram importantes para mobilizar minhas ideias e me inspirar na pesquisa. O texto de Soligo (2005) “Venho por meio desta...” é importante para firmar a ideia da utilização das cartas em pesquisas e atividades de ensino, além da sua pesquisa de mestrado “Quem forma quem? – Instituição dos sujeitos” (SOLIGO, 2007), que resultou numa dissertação escrita em forma de cartas endereçadas a profissionais da educação e da sua tese *A experiência da escrita no espaço virtual – a voz, a vez, uma conquista talvez* (SOLIGO, 2015), que é resultado de uma pesquisa cujo registro foi produzido, desde o início, em cartas endereçadas aos leitores; e o livro *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação*, de Camargo organizadora e Santos como colaboradora (2010).

Mais recentemente, a “Carta a um jovem investigador em educação”, de Nóvoa (2015), os textos de Ribeiro e Souza (2010), de Souza (2018), de Leandro e Vasconcelos (2019) e um artigo de Barzano (2020) nos quais são apresentadas três cartas com a centralidade na Educação Ambiental têm sido potentes para conhecer e reconhecer as pesquisas com uso de cartas e contribuir para o desenvolvimento das minhas investigações.

No meio acadêmico, também lidamos com cartas até hoje: cartas abertas à sociedade, de associações científicas para órgãos governamentais, cartas de apoio ou de repúdio. Uma das cartas importantes para a pesquisa é a da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e de Pesquisa Biográfica em Educação (ASIHVIF) de 2016. “Trata-se de um documento que constitui um marco. Ela atesta a existência de uma reflexão sobre nossas referências comuns, axiológicas, epistemológicas e metodológicas. Ela dá parâmetros éticos para as práticas da Associação” (ASIHVIF, 2016, p. 177).

As cartas são uma forma de escrita e um meio de produção de dados e conhecimentos. As cartas informam, nos transformam e nos formam. Cartas podem conter poesia, arte, vida e alegria, mas também tristeza, saudade e anúncio de morte. As cartas são também uma maneira de conexão entre pessoas, são troca de informações e ideias, assim como são consolo e ânimo quando necessário.

Uma grande inspiração na escrita de cartas, e uma das amostras do potencial (auto) biográfico, histórico e de alteridade que as cartas têm é o filme *Central do Brasil*, dirigido por Walter Salles e escrito por João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein. Dora, a personagem principal do filme, é uma professora aposentada que trabalha como escritora de cartas para pessoas analfabetas na Estação Central do Brasil. Ela ouve muitas histórias de diferentes pessoas e acaba ajudando Josué, um menino cuja mãe morreu atropelada por um ônibus, a encontrar seu pai no Nordeste.

Relembrando esse mesmo filme, inclusive mencionado no prefácio escrito pela própria atriz Fernanda Montenegro, Esteves e colaboradores (2005) organizam um livro intitulado *Estar no papel – cartas dos jovens do Ensino Médio*. O livro traz reflexões, diálogos e cartas em que alunos do ensino médio narram suas histórias de vida, desejos e sonhos de juventude. No prefácio do livro, Fernanda Montenegro comenta:

Que elemento poderoso são as cartas! Pelo trabalho que comprometem, sua natureza nunca pode ser acusada de leviana, produto que é do esforço da reflexão que se transforma em escrita. Logo, não existem – ou não deveriam existir – cartas em vão: elas são feitas para ser lidas, clamam por interlocução, por escuta atenta e, se possível, solidária. Cartas são apostas que, uma vez consideradas, mostram-se capazes de estabelecer pactos, os mais diversos, entre o autor e o leitor, entre aquele que se expressa e aquele que, ao se inteirar dessa expressão, e

mesmo contra sua vontade, acaba por se tornar uma espécie de co-autor do que leu. (MONTE-NEGRO, 2005, p. 19).

Sobre o fio da vida

Conduzirei os pensamentos desses fundamentos teóricos em dois caminhos, partindo de uma linha narrativa da vida por meio da trama de um livro de literatura infantil: primeiro sobre a pesquisa autobiográfica como constituição do sujeito que constrói o sentido de sua experiência com o lugar, o sentido de lugar dotado de valores e significados permanecendo como uma costura de múltiplas experiências estruturadoras dos lugares e dos sujeitos; segundo sobre as relações entre música, professores e alunos e a pesquisa autobiográfica.

Em formato de correspondência, como uma carta enviada por um amigo, o livro *Fico à espera*, de Cali e Bloch (2007), nos faz vivenciar a velha sensação de esperar o carteiro chegar. Um fio de lã vermelho se destaca nas páginas em branco e preto e é ele o fio condutor da história, aliás, de toda uma vida. É um fio vermelho, lembrando o sangue que nos pulsa nas veias e coração que conduz a trama e entrelaça a história de vida do personagem, passando em todas etapas e experiências de uma vida.

O livro conta a trajetória da vida de forma simples, sob a ótica de quem sempre está ansioso pelo que virá. Por outro lado, de uma forma mais reflexiva, muitos de nós vivemos a vida sem viver, sempre esperando. Ora estamos à espera do fim de semana, que chegue o dia de receber, que venham as férias, que passe este ano, de sermos mais velhos, do momento certo... E, frequentemente, somos nós próprios que nos colocamos em espera, quando podemos avançar se tomarmos outras opções.

O livro vem-nos contar uma história sobre essas esperas e sobre esperanças, sonhos, ob-

jetivos, ao longo da vida da nossa personagem principal. O fio representa também o texto que vem do tecer, de escrever o mundo, de entrelaçar fios, palavras e criar uma trama, uma tessitura de ideias. Uma trama faz veste, pode aquecer, pode fechar, mas uma trama pode também abrir, expor os nós e envolver pontas distintas.

Nós como nós – junção do eu e outro – nós que unem, mas que também são aqueles que estão entalados na garganta. Permeando os altos e baixos da trajetória humana, Cali e Bloch se utilizam da sutileza para narrar o quão épico e simples pode ser uma vida normal. E a linha vermelha reflete, no livro, os sentimentos e as vontades. A linha se estica, se enrola, se desenrola, cria laços e camadas entre os modos como nos relacionamos com o outro e com o mundo. Um fio que representa a nossa conexão com outras pessoas para a partilha de experiências e um estar-junto, mesmo quando distantes.

Leio esse livro quando preciso de coragem, acreditar que perdas e encontros são elementos necessários para sobreviver à rotina. O fio vermelho, fio da vida é conduzido por um desejo de que as coisas aconteçam, por uma esperança. Esperar algo e acreditar na espera é o que nos mobiliza, é o que nos faz viver. A linha vermelha não fica presa ao livro, ela se aproxima de nós escapando da trama do livro, e reflete sobre o quanto dessa história há em nós.

Fico à espera é um livro para nos fazer acreditar no tempo, no poder da espera. Esperar não é se acomodar, não é deixar e esquecer, esperar é pausar, é refletir, é tecer, é desejar e escrever a nossa própria existência. É narrar, é narrativa autobiográfica que nos forma e nos transforma, que nos faz sujeito e autor da nossa própria história. O fio tece uma narrativa viva, temos o tempo, o sujeito (eu), o outro, o nós, o lugar. O lugar que esse fio ocupa e que tece nós. Nessa narrativa, ensinamos e aprendemos

sobre, para e com a vida. Nós que nos unem e fio que nos leva a tecer a nossa história com os outros, costurando o nosso lugar.

É a partir do outro, da alteridade presente nessa relação que também acontece uma descoberta experimental de si mesmo, que resulta em uma relação formativa com o lugar. É um processo que auxilia a perceber o nó da interação do lado pessoal com o lado profissional do professor, como uma amálgama em que se percebe que existem esses dois lados, mas que, somados, constituem algo singular, uma trama. Como Basabe e Colls (2010, p. 146) afirmam: “o ensino envolve, pois, um encontro humano. Porque ensinar é, em definitivo, participar no processo de formação de outra pessoa, tarefa que só pode ser feita em um sentido pleno com esse outro”.

É na alteridade que o professor se desenvolve profissionalmente. É na relação com o outro, na presença pública, que o professor se coloca em movimento de ensino e aprendizagem. Também é na relação com os sujeitos escolares que o professor desenvolve o seu trabalho. Ele ensina algo para alguém e, por isso, entendo que a formação inicial não tem como abreviar o desenvolvimento profissional, pois ele só ocorre na alteridade, no perceber o outro, no confrontar-se e confortar-se com esse outro. Para Nóvoa (2009, p. 39), como professores, “temos caminhado no sentido de uma melhor compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional”.

A relação com o outro é promovida pela inserção dos professores nas escolas, mas é a partir do encontro com esse outro, e da destabilização que ele provoca, que os professores buscam conhecer e compreender esse outro. Como Delory-Momberger (2012) afirma, somos indivíduos de sociedade e, ao construirmos relações e significar o espaço a partir delas, é que constituímos lugar. A escola é um espaço, que passa a ser significado, dotado de

valores, e, assim, constitui-se em um lugar; um lugar construído a partir de relações pessoais e das experiências que os sujeitos escolares têm do mundo.

A experiência atravessa o professor, modificando-o e constituindo a bagagem como uma toca, um lugar interno construído com e pelas experiências. A toca é o depósito das experiências, sendo essas experiências intransitivas, pessoais e encarnadas. “A toca é o porto seguro, que é tanto ponto de partida quanto ponto de chegada, nunca está no mesmo lugar, mas, ao mesmo tempo, está num lugar seguro, que é o próprio sujeito” (GAULKE, 2019, p. 144).

Minha bagagem é o que forma a minha “toca”, que levo para os espaços que frequento. É dessa bagagem e do que quero colocar nela que tiro os vestígios da minha experiência com os lugares. Assim, esse lugar passa a fazer parte da minha construção biográfica. O vínculo necessário para provocar e suscitar o desenvolvimento profissional prevê um encontro humano, prevê relações que envolvam professor, aluno e música. Ensinar e aprender é uma relação de reciprocidade, portanto estamos “à mercê” do outro. Precisamos do outro para nos tornarmos professores e não somente ensinantes.

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processos (*sic*) de biografização. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371).

Quero entender, construir e reconstruir a nossa trama vivida nos espaços e tempos pandêmicos, entender a interação, a atuação e a constituição de lugar de experiência e resiliência das pessoas no mundo virtual. E ainda

compreender o processo de como foi possível criarmos vínculos em um mundo virtual.

Sobre os caminhos metodológicos: pensar as cartas como dispositivo de formação

Os caminhos metodológicos que percorro para chegar até as cartas como dispositivo de formação iniciam-se em Dominicé (2010, p. 148), quando nos alerta que “[...] a biografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico”. Como instrumento de pesquisa, a biografia, principalmente, busca a história de vida e/ou as experiências do indivíduo como dados para ajudar a responder a questões. Para o indivíduo, narrar suas experiências não somente ajuda no entendimento de um tema, como também o faz criar sua história, refletir sobre sua formação, e o faz aprender consigo a aprender.

Os caminhos também perpassam as ideias de pesquisa (auto)biográfica e narrativas de formação de Delory-Momberger (2012, p. 86), que nos diz que é “[...] uma narrativa que relata o devir e o desenvolvimento de um ser através daquilo que ele aprende com suas experiências”.

Além disso, Delory-Momberger ainda destaca:

[...] na medida que as histórias contadas são histórias em andamento, histórias que se buscam, a narrativa de formação não é realizada em sua forma, ou o é apenas de modo indireto, como esboço ou como forma possível: ela existe mais como matriz de interpretação e de projeção do que como modelo de reconstrução da existência. Em compensação, o motor principal da narrativa de formação, isto é, o princípio da experiência formadora ligada às situações, aos acontecimentos, aos encontros, dimensão de aprendizagem que se reconhece naquilo que sucede no curso da vida, atua continuamente. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 86).

Compreendendo a importância das narrativas de formação – que são realizadas tanto antes, durante, quanto após o momento pontual de formação – para a construção e aprendizagem da docência de professores estagiários de Música, segui para a ideia da escrita das narrativas em formato de carta. Inspirada em Louro (2008), percebi que as cartas poderiam ser uma forma de escrita com a qual os alunos estagiários tivessem maior liberdade e informalidade para trazer emoções, sentimentos e percepções pessoais das suas vivências.

Ainda em diálogo com a literatura e guiada pelos princípios das escritas epistolares de Soligo (2005; 2007; 2015), pelas ideias de dispositivo de formação de Souza (2018), das escritas pedagógicas de narrativas de Vieira e Bragança (2020) e pelas ideias de Antonio Nóvoa (2015; 2022) sobre formação docente, proponho as cartas como dispositivo de formação de professores estagiários de Música. Pois, como Vieira e Bragança (2020, p. 5), acredito

[...] na publicação e circulação de relatos de experiências docentes e na escrita pedagógica de narrativas como um caminho potencializador de reflexão e formação, que por meio de um olhar sensível ao cotidiano escolar, podem (re) significar as práticas formativas e as relações, de modo que a experiência seja a referência principal e constitutiva do docente na formação inicial e continuada e em seus processos de autoria.

A carta como dispositivo de formação é uma ideia em desenvolvimento, em que as reflexões dos estagiários são narradas em formato de carta, e a troca e diálogo posterior ocorrem entre a turma de professores estagiários e a professora orientadora refletindo sobre o que estão vivendo nesse período intenso de formação. Reforça-se uma constante construção e desconstrução de ideias, de crenças e práticas cristalizadas, assim como a retomada do que já viram nas suas experiências.

A atividade de escrita de cartas foi proposta, inicialmente, para as turmas de Estágio Supervisionado no período de ensino remoto realizado durante a pandemia da covid-19, do ano 2020 a 2022. Com os estagiários, eu realizava um encontro de orientações semanal de 1h, *on-line* via videochamada pelo Google Meet, e as aulas nas escolas de Educação Básica que eles acompanhavam eram aulas remotas, via videochamada e/ou gravadas e transmitidas via canal do YouTube. Além de tarefas por escrito de forma assíncrona.

Foram diferentes turmas de estágio com que trabalhei durante esse período pandêmico, mas fiz o recorte de apenas quatro alunos de uma turma e suas cartas para utilizar nesta pesquisa. Eles foram escolhidos por cumprirem os requisitos de atuação no estágio, tanto de observações como atuações na sala de aula, e realizarem a entrega completa e pontual das cartas solicitadas. Esses alunos pertenciam à turma de Estágio IV do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que prevê a realização de atividades de docência em turmas do Ensino Médio de escolas públicas, preferencialmente. O principal parceiro nessas atividades foi o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e seus diversos *campi* espalhados pelo estado.

As cartas selecionadas foram escritas no período de 10 de junho de 2021 a 16 de setembro de 2021 por estagiárias e estagiários que atuaram em institutos federais do estado do Rio Grande do Norte. As aulas que os estagiários observaram e, em seguida, ministraram eram conduzidas e supervisionadas por professores titulares dos institutos federais contatados e selecionados antecipadamente por mim, orientadora de estágio. Esses professores são formados em licenciatura em Música e mestres em Música e áreas afins. Por estarmos em ensino remoto, conseguimos realizar

o estágio em instituições do interior do estado que ficam, inclusive, distantes da UFRN. Os supervisores conseguiram participar de algumas orientações de estágio, contribuindo com o diálogo, troca de ideias e organização das atividades ativamente.

As atividades dos estagiários nas escolas e na turma pré-determinada consistiram em: duas observações participantes, orientações e planejamentos com o professor supervisor e três a quatro regências de classe sem a participação direta do supervisor. Eles deveriam acompanhar o professor supervisor nas atividades e datas solicitadas, sendo elas síncronas ou assíncronas. A atuação deveria dialogar com o que cada um gostaria de fazer em sala de aula e o que o supervisor propunha anteriormente.

A partir das atividades realizadas, foi solicitada a escrita de sete cartas, sendo duas referentes às observações participantes, quatro sobre as regências de classe e uma carta final em que deveriam traçar um diálogo com a literatura apresentando considerações finais sobre o estágio. As cartas tinham a intenção de substituir o relatório formal de estágio, mas também deveriam servir como meio para relatar o que estavam realizando nas escolas. Portanto, as cartas deveriam ser escritas semanalmente e endereçadas a um determinado colega da turma, para o qual realizavam o envio por *e-mail*. A escrita deveria ser informal com relato e reflexões, expondo sobre a experiência na escola e o seu aprendizado. Além disso, elas eram entregues para avaliação final da disciplina no semestre.

A análise das cartas

Após a seleção das cartas, separei trechos importantes que traziam reflexões pertinentes para esta pesquisa. As categorias emergiram a partir de ideias que surgiram das próprias

narrativas epistolares. Inicialmente, cheguei a microcategorias nas quais consegui perceber o resgate da subjetividade na escrita das cartas, a construção e a reconstrução das práticas docentes a partir da reflexividade, o acessar do sensível por meio da escrita, o processo de se conectar no mundo virtual e a capacidade do sensível possibilitar a construção do ser professor mais humano durante uma pandemia. Essas temáticas entrecruzadas resultaram em duas grandes categorias que trago a seguir no capítulo de análise: “O processo de se conectar no mundo virtual: a construção do ser professor”; “A construção e reconstrução das práticas docentes: acessar o sensível por meio da escrita”.

Antes de dialogar sobre as cartas e reflexões dos estagiários, é preciso lembrar que são cartas escritas em um período de reclusão devido à pandemia e um distanciamento social para o qual os professores, os alunos e nem a própria escola estava preparada. Com isso, é necessário entender que a arquitetura escolar entrou em crise e que a escola como instituição sofreu uma crise estrutural durante a pandemia. Não há mais só um espaço de convívio e ensino-aprendizagem. Por isso, é importante repensarmos os metarrelatos de tempo e espaço escolar, escrevermos e significarmos a experiência pandêmica. Além de entender que foi uma experiência de virtualização que talvez não seja possível compreender no momento atual, mas que já possamos construir ideias iniciais sobre o que nos aconteceu e o que nos tocou (LARROSA, 2002).

O processo de se conectar no mundo virtual: a construção do ser professor

Com a instalação do contexto de crise sanitária provocado pela pandemia de covid-19 em todo o mundo e agravado no Brasil pelas inúmeras

questões políticas, econômicas e sociais vi-
gentes, o campo da Educação foi um dos mais
prejudicados.

Fazendo a leitura desse cenário, recorro
que no país há um regime de teto de gastos,
previsto pela Emenda Constitucional nº 95, vi-
gente desde o ano de 2016, que limita os in-
vestimentos na esfera pública como educação,
saúde, assistência social, segurança, dentre
outros serviços pelos próximos 20 anos.²

As escolas, devido à covid-19, tiveram de
adotar um sistema emergencial de ensino re-
moto, que resultou em algumas problemáticas
quando se trata das condições da educação
pública brasileira.

A princípio, na fase inicial das aulas, foi ne-
cessária uma adaptação para a uma realidade
de distanciamento dos alunos, desse modo, o
planejamento das atividades foram pensados
de forma que funcionassem na modalidade
remota. Mas, como planejar aulas de música
para a Educação Básica levando em conside-
ração que cada aluno está em uma realidade
social, com diferentes condições de acesso às
plataformas digitais?

Segundo Valente (2010), existem aborda-
gens que podem auxiliar nesse processo:

Na abordagem do estar junto virtual, o profes-
sor tem a função de criar circunstâncias que
auxiliem o aluno na construção do seu conhe-
cimento. Isso acontece porque o professor tem
a chance de participar das atividades de pla-
nejamento, observação, reflexão e análise do
trabalho que o aluno está realizando. (VALENTE,
2010, p. 34).

Houve a necessidade de criar formas e for-
matos de conexões e relações interpessoais.

2 Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro
de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucio-
nais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fis-
cal, e dá outras providências. Disponível em: ht-
tps://www.google.com/url?q=http://www.planal-
to.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/
emc95.htm&sa=D&source=docs&us-
t=1648413051314603&usg=AOvVaw3Nd70TXx-
z4EAXbkmzo1qdr. Acesso em: 26 mar. 2022.

Nas cartas dos estagiários, isso aparece regis-
trado, por exemplo, quando Rui comenta que
havia um bom número de alunos na aula, que
interagiam bastante escrevendo no *chat* e que
apenas algumas meninas ativavam os microfones
da videochamada para falar.

Viana também expõe a realidade da intera-
ção nas aulas virtuais no seu relato:

Notei que nesse momento a interação da tur-
ma foi excelente através do chat onde os alunos
fizeram algumas perguntas mostrando o inter-
esse pela aula. A metodologia está baseada
na exposição e diálogo e a aula se desenvolveu
com apresentação de vídeos e imagens de sli-
des. Chamou-me muito a atenção os recursos e
materiais didáticos usados para a compressão
do conteúdo e por se tratar de uma turma com
bom nível de maturidade e interesse o uso de
vídeos e slides proporciona aos alunos uma no-
ção exata do conhecimento das famílias de ins-
trumentos. A agilidade do professor em colocar
esses materiais de forma rápida demonstra um
excelente preparo no que se refere ao entendi-
mento digital. Isso acelera a compreensão do
aluno e torna a aula mais dinâmica mostrando
o preparo do professor na condução e domínio
dos conteúdos. Avalio a aula como positiva na
perspectiva da nossa formação como profes-
sores de música. A metodologia aplicada pelo
professor atende, na minha opinião, às diretri-
zes do seu planejamento e fica claro a exposi-
ção dos conteúdos e diálogo nas aulas. (VIANA,
Carta 1).

É possível perceber um grande esforço dos
professores e estagiários em se conectar com
os alunos e fazer com que o encontro *on-line*
ocorra. A aula ocorre nesse ambiente novo, em
um espaço virtual onde os vínculos também
são virtuais e instáveis. As conexões, tanto
com o conteúdo quanto entre os sujeitos da
aprendizagem, são rápidas e pontuais e as-
sim precisamos nos acostumar à rapidez das
tecnologias e à conexão não tão humana que
acontece nas aulas. Nesse sentido, Cris tam-
bém ressalta a importância do *chat* na intera-
ção em sala de aula e podemos perceber como

isso já se tornou um meio aceitável e de maior diálogo possível com os alunos.

O professor sempre procura manter um diálogo com os alunos, a fim de trazer a interação deles para o assunto da aula, como forma de frisar a aprendizagem, especialmente por esta interação ser online, através do modo remoto, é essencial a busca de formas de adaptações e avaliar a responsividade deles, que é bem positiva e assídua pelo chat da sala de aula. (CRIS, Carta 2).

O reinventar-se pandêmico do professor da escola e dos estagiários encontra-se descrito e relatado nas cartas de maneira otimista. Percebo que, por eles já estarem há mais de um ano em ensino remoto, muitas adaptações com o mundo virtual já haviam ocorrido e a turma e os professores já haviam conseguido estabelecer um modo de interação e até de construção de vínculos bem definido.

A relação do professor com os alunos se dá de modo muito comunicativo e de bastante interação. Por se tratarem de jovens, mesmo diante de uma sala de aula virtual, buscam demonstrar suas identidades por meio dessas plataformas e isso se configura desde a foto que colocam em seus e-mails, até as referências que trazem nas mensagens do chat.

O maior desafio, tanto para o professor quanto os alunos, é em como transmitir e apreender esse conteúdo sem estar em um contato direto com a sala de aula. Desse modo, o que se entende como dinâmica e atividade prática, se transforma em alternativas de plataformas que busquem conectar melhor os alunos com o conteúdo proposto na aula.

Com isso, também se percebe uma grande sintonia entre os alunos, que, mesmo diante da presença de estagiários no momento da aula, não se restringem às colocações e dúvidas, sugestões e outras manifestações que venham a trazer. O professor sempre se mostra solícito e acolhe tudo que os alunos propõem.

Nessa questão, também é importante enfatizar a linguagem com que o professor aborda os

assuntos, que, ainda que simplificada em suas possibilidades didáticas, também carrega certo potencial crítico-reflexivo, uma vez que se trata de alunos com a faixa etária de 15 a 17 anos, com total capacidade de refletir em cima da abordagem trazida pelo professor e ainda indagar acerca do que torna essa experiência de ensino-aprendizagem e de estágio ainda mais desafiadora. (ALINE, Carta 2).

Mesmo o estágio ocorrendo em modo remoto, os estagiários conseguem captar as peculiaridades referentes ao nível de ensino e à faixa etária com que estão trabalhando. Em outra carta, Aline complementa: “[...] esta experiência de estágio pode contribuir significativamente na construção formativa enquanto futura professora, uma vez que, deu recursos, ainda que limitados, para se compreender a atuação com os jovens do ensino médio” (ALINE, Carta 7).

Os diálogos, leituras e reflexões nas orientações de estágio também serviram para tentar apresentar e conduzir as ideias sobre o que é trabalhar com o Ensino Médio. No entanto, na prática, no ensino remoto, os estagiários tiveram que fazer uma leitura própria do contexto, dos sujeitos, do quê, com quem e com o quê estavam lidando. Nóvoa (2022, p. 44) destaca:

Este ambiente organiza uma determinada maneira de ‘fazer escola’. Há atividades que se adequam a este ambiente, outras não. É adequado para dar aulas, para cumprir um determinado programa de ensino, para um trabalho individual dos professores. Não é adequado para estudar e trabalhar com os outros, para realizar atividades diferentes, para fazer pesquisa, para diálogo e cooperação, para um trabalho colaborativo dos professores.

Para os estagiários, ao longo do semestre letivo, foi ficando muito evidente aquilo que era possível ou não ser feito no espaço virtual. Assim como o limite da conexão e vínculo que conseguiam estabelecer com os alunos com o meio remoto. No desenvolvimento das ativi-

dades, e na escrita das cartas, os estagiários também parecem entender e se conscientizar do que podem levar para outras experiências com o ensino médio, mesmo que presenciais, pois os alunos adolescentes fazem uso das tecnologias digitais diariamente, inclusive como um dos principais meios de contato com a música, como ressalta Viana: “[...] na música é necessário entender que os recursos tecnológicos facilitam a vida de todos e assumem um papel de protagonismo no mundo musical atual” (VIANA, Carta 5). Sobre a aula em que utilizaram *softwares* musicais, ele comenta:

Expomos em slides os programas e aplicativos mais usados hoje em dia para gravação de composições musicais. Fizemos uma rápida exploração nos caminhos que podem ser usados para se obter qualidade sonora, bem como a aplicação de efeitos sonoros. Esta aula contou com 25 alunos e a interação foi muito boa, haja vista que os conteúdos interessam diretamente aos alunos, pois estão engajados diretamente nesse processo tecnológico. Tivemos a oportunidade de ouvir vários relatos sobre a experimentação e manuseio dessas tecnologias confirmando o uso cotidiano desses softwares por parte dos alunos. (VIANA, Carta 6).

É possível perceber um dar-se conta das possibilidades de interação e construção de vínculos na escola, inclusive no espaço virtual, mas também sobre a importância de escrever isso nas cartas e perceber caminhos metodológicos e pedagógicos que favoreçam a interação e a criação de vínculos. A partir disso, os estagiários mostram a construção de possibilidades de conexão humana mesmo num momento de isolamento social.

A interação foi um fato que chamou a nossa atenção, pois percebemos que os alunos estavam muito interessados no tema e ajudaram a fazer a aula com questionamentos pertinentes ao assunto. Avalio nossa regência de forma positiva e acrescento que foi uma aula surpreendente para o professor estagiário que confirma a direção adequada, traçada no planejamento.

O gosto e as reflexões que os alunos trouxeram enaltecem nossa aula e nos deu a certeza de que suas expectativas foram satisfeitas. Usamos Vídeos e slides e também tocamos ao vivo. (VIANA, Carta 4).

Muito importante para o estagiário é esse momento de perceber que está conseguindo realizar e desenvolver as aulas. É um momento tão importante que, a partir da carta, é possível perceber que o estagiário se reafirma como futuro professor e com a escolha certa dos caminhos.

Em outro relato, uma das estagiárias aponta a importância das escolhas certas dos conteúdos com os quais trabalharam e o como eles se vinculam aos alunos, causando assim um desejo e curiosidade em ouvir mais e saber sobre o assunto.

Para finalizar a aula, foi trazida a provocação no que se refere à preservação da cultura de tradição oral, que representa o povo, regionalidades, costumes e crenças. Diante disso, para os alunos que não tinham conhecimento acerca dos dois temas abordados na aula, fez-se importante apresentá-los uma base de algumas das áreas da música que não detêm a hegemonia dos conteúdos da educação musical.

Os alunos, como de costume, mostraram-se bastante participativos, interagindo nas discussões, e nesta em específico, estiveram em uma posição maior de escuta e sempre com suas dúvidas a postos, fazendo da aula um ambiente ainda mais interativo. Por não conhecerem os dois temas abordados, cada parte da aula apresentada a eles, era como se estivessem desbravando novas possibilidades de se pensar música. (ALINE, Carta 4).

A estagiária relata a percepção da conexão dela com os alunos e até mesmo com o conteúdo ao notarem o interesse dos alunos quando questionam e interagem. Além disso, é possível perceber o vínculo se criando, mas também adquirindo certo “*status* de docente” quando as estagiárias são questionadas pelos alunos que buscam mais conhecimentos.

Os próprios estagiários refletem nas suas cartas sobre o momento-alvo do estágio que é a “aproximação entre aluno professor e a relação de ensino-aprendizagem”.

Uma das principais dificuldades em relação ao formato remoto de estágio supervisionado é a defasagem que existe para compreender melhor como os alunos estão absorvendo os conteúdos, atividades propostas, de forma a avaliar unicamente através do que eles expõem no chat com suas dúvidas e comentários.

Apesar deste fator, ainda assim, os alunos se mostram muito participativos, sempre trazendo suas dúvidas, questões, comentários sobre os assuntos, tornando a aula muito rica, trabalhando umas das principais questões para a formação de um professor em fase inicial, a aproximação entre aluno-professor e a relação de ensino-aprendizagem. (CRIS, Carta 5).

A necessidade de criar vínculos e a dificuldade de fazê-los foi assunto recorrente nas cartas dos estagiários, mas também foi possível perceber que as narrativas e a sensibilidade contida nelas contribuem na possibilidade da construção do ser professor mais humano mesmo através do ensino remoto durante a pandemia. A escrita sobre as práticas, as observações e as vivências em geral possibilitaram aos estagiários um espaço de reflexão, um meio de acessar o sensível e significar a construção docente que ocorria no desenvolvimento das atividades.

Construção e reconstrução das práticas docentes: acessar o sensível por meio da escrita

As cartas têm um grande potencial em relação à reflexividade dos estagiários perante as suas práticas. A construção e reconstrução das práticas a partir da análise do que realizaram em sala de aula são fatores importantes para o incentivo da escrita de si e da criação das narrativas pedagógicas de cada estagiário. Ao

pensar sobre como a aula ocorreu e ao narrar isso nas cartas, os futuros professores conseguem inclusive perceber como suas aulas estão funcionando, como relata Viana:

Eu toquei guitarra semiacústica, mostrei algumas peculiaridades deste instrumento evidenciando a mistura do som acústico e do som amplificado, pois se trata de um instrumento que tem as duas possibilidades, porém é usado com frequência de forma amplificada. Terminamos a aula executando uma música chamada ‘O que é que tem’ do cantor e compositor potiguar Alan Persa, eu tocando a guitarra e meu colega o contrabaixo. Notamos um grande interesse da turma por esse repertório o que fez acender a participação dos alunos com mensagens através do chat. Avalio esta aula de forma positiva e observo que tornar a aula mais musical reforça o interesse do aluno e possibilita um engajamento maior dos envolvidos no processo ensino/aprendizagem. (VIANA, Carta 2).

Viana analisa sua atuação em sala de aula e a resposta dos alunos perante as práticas e percebe aquilo que funcionou e o que pode melhorar, assim como os outros estagiários têm feito ao longo da escrita das cartas. Por meio disso, é possível perceber o caráter formativo que a escrita das cartas tem e como os estagiários fazem uso delas para se reconstruir a cada semana.

Além de aulas síncronas remotas, alguns estagiários tiveram que fazer aulas assíncronas, gravar aulas que seriam disponibilizadas em alguma plataforma *on-line*. Rui relata as dificuldades que ocorreram referentes às videoaulas gravadas previamente.

As maiores dificuldades para gravar o vídeo foram encontrar o melhor lugar e reservar o melhor horário para tal. Em certos momentos e locais, ou havia barulho demais, ou já não era mais hora de fazer barulho com instrumentos. Ou mesmo não era o local mais adequado e confortável para se gravar uma aula. Mas, no fim das contas, conseguimos concluir nossa primeira aula assíncrona. (RUI, Carta 3).

Isso abre uma reflexão referente ao acesso às tecnologias e as condições sociais dos alunos, bem como dos professores que não pararam de trabalhar com a pandemia, o que inclusive exigiu um desdobramento da prática docente, ao passo que foi necessário adotar medidas que aproximassem o ensino remoto dos alunos (VALLE; MARCOM, 2020).

Aline e Cris, percebendo a necessidade de conexões físicas e ambientais, mesmo e propositalmente por estarmos no meio de um momento de isolamento social, pensaram “durante a construção do planejamento didático um tema geral que pudesse ser” trabalhado e “em que a aprendizagem do ensino da música tivesse um significado em suas vidas, fazendo relação com os saberes sociais e críticos, como uma forma possível de pensar a música” (CRIS, Carta 7). Aline também relata:

Diante do diagnóstico inicial, observando os alunos, se pode pensar a abordagem de aula a partir de exemplos que pudessem se conectar à realidade destes.

Com os conteúdos de aula, pensados a partir dessas vivências, as aulas ocorreram, buscando essa realidade da turma e esse fator foi bem recebido pelos alunos, que, ao compreenderem as temáticas das aulas, interagem com todas as dinâmicas e proposições das aulas. Pode-se dizer que essa experiência cumpriu um dos pilares para o âmbito dos estágios supervisionados, pois a relação professor estagiário-aluno é um dos pontos principais para o desenvolvimento da formação de futuros professores. (ALINE, Carta 6).

Nas orientações de estágios e nas cartas escritas pelos estagiários, consigo perceber o resgate da subjetividade, uma tentativa de acessar o sensível por meio da escrita, valorizar e significar aquilo que pensam e levam para sua atuação. Os estagiários, como professores que vivem um momento de atuação experimental em sala de aula, questionam-se o tempo todo sobre como agir, como responder

e corresponder àquilo que trazem os alunos para a sala de aula. E são essas dúvidas e inseguranças que os movem para a aprendizagem, para buscar conhecer melhor seus alunos, conhecer melhor o conteúdo e, também, se conhecerem melhor.

A pedagogia é sempre uma relação humana. Temos necessidade dos outros para nos educarmos. Os professores têm um papel fundamental na criação das melhores condições para que esta relação tenha lugar. O digital pode ser útil para manter os laços, mas nunca substituirá o encontro humano. Porque o sonho é um elemento central da educação, e as máquinas talvez possam pensar, e até sentir, mas nunca poderão sonhar. Mas também porque a educação implica um vínculo que transforma, ao mesmo tempo, alunos e professores. E, pela internet ou ‘à distância’, esta possibilidade fica diminuída. (NÓVOA, 2022, p. 48).

Rui, nesse sentido, comenta: “[...] Não houve tempo hábil para criar vínculo com a turma, muito menos o contato mais pessoal em virtude do distanciamento social. [...] Porém, acredito que, apesar do pouco tempo de experiência e do contexto remoto, foi possível ter uma noção do cotidiano das aulas de Música para uma turma de ensino médio” (RUI, Carta 6).

Entendo que um dos pontos-chave de um curso de licenciatura é o momento de estágio, de experimentar a atuação em sala de aula, conhecer os alunos, conhecer a escola e se reconhecer como professor. No entanto, isso precisou ser modificado durante esse período pandêmico e levou os estagiários a não presenciarem a vida dentro do espaço de uma escola de Educação Básica. Apesar disso, os estagiários conseguiram entender que o ensino só tem sentido se construído a partir da possibilidade de um outro aprender (BASABE; COLS, 2010), não importando onde se encontra esse outro, mas sim em como ele está e lhe oferecendo a possibilidade de uma relação de ensino e aprendizagem.

Para o futuro professor de música a importância do estágio supervisionado é crucial para sua autoavaliação. Entender a importância do contato com o aluno em sala de aula, mesmo que, em ambiente remoto, lhe faz refletir sobre o seu futuro como facilitador no processo do ensino/aprendizagem e alerta para sua proposta de ensino e, como não dizer, para sua própria proposta de vida profissional. (VIANA, Carta 7).

Cada estagiário traça seu próprio caminho de formação e autoformação com a experiência docente e com o curso de licenciatura como um todo. A partir disso, é importante lembrar Larrosa (2002) que trata da experiência como algo encarnado que pertence e só pode ser plenamente compreendida pelo próprio sujeito. Nas cartas dos estagiários, é possível perceber o quanto cada um se preocupa e se ocupa da sua própria experiência formativa. Por isso, temos de entender que a experiência não pode ser abreviada ou antecipada e que o desenvolvimento profissional docente como um todo também não pode. Somos nós cada um de nós que percorremos um processo de aprendizagem e não há como colocar substitutos para isso, e por meio desses processos mais individualizados cada pessoa vai se configurando biograficamente.

[...] entendo que as experiências que obtive em toda a minha trajetória de curso até agora, foram fundamentais para a minha formação como professora. Essa construção diz muito sobre como, enquanto estudante, eu levo os aprendizados e cada etapa deste curso. Reconheço algumas lacunas dentro da minha formação superior, que condiz ao currículo do curso, mas também pelo meu desenvolvimento individual e coletivo para com os aspectos abordados em cada disciplina cursada, assim como pelas minhas escolhas nelas.

Contudo, espero que minha atuação como professora se dê de modo positivo, compreendendo o que almejo com a minha formação, que é a visão de professora além da escola básica, mas que possa romper fronteiras comumente

conhecidas. Acredito que o professor configura sua profissão em qualquer contexto de ensino que se possa encontrar, por isso, não quero delimitar possibilidades, mas sim, me permitir para as alternativas que a educação traz. Com isso, esta experiência de estágio não só permitiu a familiarização com os recursos virtuais de ensino, como também, o que considero mais significativo, que se refere à atuação com jovens e a educação musical, em que pude experimentar e experienciar algumas das alternativas já pensadas para esse público, tão diverso e repleto de perspectivas (ALINE, Carta 7).

A construção da docência dos estagiários está atrelada à educação como um encontro e relação de ensino e aprendizagem da música. Aprender música por meio de uma relação com os outros e com o som e silêncio, constituindo experiências que os fazem ser e estar no mundo. Cabe lembrar do princípio da reciprocidade e, como Nóvoa (2022) nos lembra, “praticar uma pedagogia do encontro”.

Assim, conclui-se que este crescimento pessoal e profissional foi de grande valia para o saber e fazer enquanto professor em formação, de modo a prospectar novas possibilidades, utilizando recursos tecnológicos para inovar no processo educacional musical, relacionando com os saberes teóricos, pedagógicos-musicais a partir do que a Universidade oferece, bem como também poder contribuir e construir uma relação de ensino-aprendizagem com os alunos, incentivando o olhar para uma perspectiva de um fazer musical sensível, crítico, questionador e identitário. (CRIS, Carta 7).

Como bem lembra Nóvoa (2022, p. 38), “[...] o que nos humaniza não é mais conhecimento, mais técnica, mais verdade, mas a busca de sentido para nossas ações”. Por isso, é preciso construir uma linguagem que proporcione o diálogo, para que possamos elaborar com os outros o sentido ou a ausência de sentido de nossa experiência (NÓVOA, 2022). Tudo funciona com o diálogo, com a relação, com a troca, empatia e alteridade. É a construção

do vínculo com aquilo e com aqueles que recebem os professores e que se abrem para o diálogo, e, por conseguinte, também acolhem (GAULKE, 2019). Além disso, lembrar que “[...] a educação funda-se sempre em dois gestos: adquirir uma herança e projetar um futuro” (NÓVOA, 2022, p. 47).

Considerações finais

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre cartas redigidas por estagiários do curso de licenciatura em Música referentes às suas atuações, durante a pandemia da covid-19 no ano de 2021, em turmas do Ensino Médio da Educação Básica. Como ideia central da pesquisa, tomei as cartas como dispositivos de formação docente, e estabeleci como objetivo geral compreender o processo de construção das experiências docentes de estagiários de música por meio das cartas como dispositivo de formação.

Das narrativas presentes nas cartas dos estagiários, foi possível compreender o processo de alunos e professores conectarem-se no mundo virtual e, com isso, saber sobre a construção do ser professor; também são destacados aspectos da construção e reconstrução das práticas dos estagiários em música na escola de Educação Básica, a partir da reflexividade e a possibilidade de acessar a subjetividade desse processo por meio da escrita.

A escrita de si mostrou-se como um meio para os estagiários, futuros professores, estarem “conscientes” das ações, reflexões e reações de si como docentes. Alguns conceberam as cartas como um local de desabafo, uma possibilidade de serem sinceros sobre aquilo que estavam vivendo. Viverem e transcreverem suas sensações, sentimentos, crenças e desconcreções em relação às práticas docentes.

As cartas tornaram-se dispositivos de formação na medida em que os estagiários con-

seguiam utilizá-las como uma tentativa de acessar o sensível por meio da escrita, valorizar e significar aquilo que pensam e levam da e para as suas atuações. As cartas funcionaram como dispositivo de formação em que os estagiários passavam pelas fases do planejamento, da atuação, da escrita/reflexão, do diálogo, da reconstrução e novamente da atuação. Formou-se um ciclo, mas que não se repete constantemente, poderia se entender como um ciclo em forma de espiral, pois a cada nova escrita as aulas são novas e novos momentos de crescimento e momentos e lugares “chave” se fazem presente.

O estagiário está sempre numa posição de inexperiente e de “invasor” na sala de aula de outro professor, o que leva a sensações únicas e diferentes na atuação na escola. Únicas, pois isso não ocorrerá no seu futuro como professor; e diferentes, pois nunca passou por isso antes e não é possível dizer que é o “real” de escola. Mas o estágio como uma experimentação é essencial para a conexão com o contexto da Educação Básica, o ambiente escolar, o público com o qual se interage, a situação de sala de aula e a atuação como professor em treinamento.

A construção da docência dos estagiários está atrelada à educação como um encontro e a relação de ensino e aprendizagem da música. Importância do vínculo, da alteridade e de ter o contato com outros é imprescindível. E a troca de cartas trouxe a possibilidade de os estagiários serem contadores de histórias e de conhecerem o mundo por meio do outro e da sua escrita. O estagiário assume a condição de remetente e que se preocupa com o outro, para quem escreve, em uma condição singular, passando a perceber esse outro.

O uso de cartas como dispositivo de formação se tornou parte central nas minhas disciplinas de estágio e continuarei trabalhando e estudando sobre a ideia e os resultados mes-

mo com a volta do ensino presencial. Nesta pesquisa, as cartas foram meio para entender sobre a reinvenção de si em tempos de isolamento social sob o olhar de professores de música em formação. Mas, no futuro, também poderão ser meios para entendermos melhor sobre as mudanças profundas que são necessárias na escola e nos ambientes escolares.

Por fim, vejo ainda a necessidade de entendermos melhor sobre a constituição do lugar no espaço virtual. As vivências e experiências pandêmicas são ainda muito novas e devem ser partilhadas e estudadas para que possamos refletir e entender que lugar é esse que se cria nesse espaço virtual e como ele fez e faz parte da formação de professores.

Referências

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Narrativas de profissionalização: um olhar para as relações entre pessoas – professores de música e o coletivo das escolas de educação básica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010. 1 CD-ROM, p. 1326-1334.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Tornar-se professor de música na educação básica**: Um estudo a partir de narrativas de professores. 2011. 196f. Tese (Doutorado em Música) – PPGMUS, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

ASIHVIF. Carta da ASIHVIF, Nossa Carta. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 177-179, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2530>. Acesso em: 20 set. 2022.

Azevedo, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; HENTSCHKE, Liane. Aprender a ensinar: os saberes docentes na construção da prática de ensino dos estagiários de música. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. 1 CD-ROM, p. 973-981.

BARROS, Mateus Henrique. Educação musical, tec-

nologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. **OuvirOUver**, 16(1), p. 292-304, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/OUV-v16n1a2020-55878>.

BARZANO, Marco Antonio Leandro. Cartas autobiográficas de formação e profissão: experiências de um professor-pesquisador-extensionista de Educação Ambiental. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 375-390, 2020. DOI: [10.22483/2177-5796.2020v22n2p375-390](https://doi.org/10.22483/2177-5796.2020v22n2p375-390). Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3775>. Acesso em: 20 set. 2022.

BASABE, Laura; COLS, Estela. La enseñanza. In: COLS, Estela; BASABE, Laura; FEENEY, Silvina. **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2010. P. 125-161.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras no processo de formação da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, RS, v. 1, 2006, p. 489-501 Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/489>. Acesso em: 20 set. 2022.

CALI, Davide; BLOCH, Serge. **Fico à espera...** São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

SANTOS, Vivian Carla Calixto dos. Fazeres autobiográficos e cartas pessoais. In: CAMARGO Maria Rosa Rodrigues Martins de (Org.); SANTOS, Vivian Carla Calixto dos (Collab). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 51-62 ISBN 978-85-7983-126-3. Available from SciELO Books.

Cereser, Cristina Mie Ito. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura: um survey nas universidades do Rio Grande do Sul. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. 1 CD-ROM.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica** – Ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal: EDUFRRN, 2012.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 143-154.

GARCIA, Tinia Cristina Meira; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; ZAROS, Lilian Giotto; REGO, Maria Carmem Freire Diogenes. **Ensino remoto emergencial orientações básicas para elaboração do plano de aula**. [recurso eletrônico]. Natal: SEDIS/UFRN, 18 p.: il., 2020.

GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da docência**: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Música) – PPGMUS, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

GAULKE, Tamar Genz. O desenvolvimento profissional de professores de música da educação básica: um estudo a partir de narrativas autobiográficas. **Revista da ABEM**, v. 27, n. 42, p. 131- 148, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/817/548>. Acesso em: 20 set. 2022.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

LEANDRO, Everaldo Gomes; VASCONCELOS, Livia de Oliveira. Uma carta para mim mesma três anos atrás: um olhar para o PNAIC a partir das narrativas de professoras. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 11, p. 680-698, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5252/pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

LELIS, Isabel. Convergências e tensões nas pesquisas sobre aprendizagem da docência. In: DALBEN, Ângela. et al. (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010. p.188-201. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pf/subportais/publicacoes/ago-2016/rp-dialogo>.

[pdf](#). Acesso em: 20 set. 2022.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e. Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 20, 63-68, set. 2008. Disponível em: https://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed20/revista20_artigo6.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, p. 57-66, set. 2009. Disponível em: <https://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/226/158>. Acesso em: 20 set. 2022.

MATEIRO, Teresa; CUNHA, Sandra Mara da. Escola para além do digital: reflexões sobre os estágios na formação docente em música. **Revista da Abem**, v. 29, p. 161-177, 2021. Disponível em: <https://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/1023/602>. Acesso em: 20 set. 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v.29, n.2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838/2204>. Acesso em: 20 set. 2022.

MONTENEGRO, Fernanda. Prefácio. In: ESTEVES, Luiz Carlos Gil et al. **Estar no papel**: cartas dos jovens do ensino médio. Brasília: UNESCO, INEP/MEC, 2005. p. 19-20.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de educación**, Madrid, n. 350, 2009. Disponível em: https://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

NÓVOA, Antonio. Carta a um jovem investigador em educação. **Investigar em Educação**, Porto, Portugal, n. 3, p. 13-22, 2ª série, 2015. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2015/06/antc3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

Disponível em: https://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2022/02/livro_novoa_digital.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

OZELAME, Greice Rabaiolli. **Aprendizagem docente:** o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

PAGLIARIN, Lidiane Limana Puiati; SILVA, Ivone Maria Mendes. A construção da aprendizagem da docência: Ouvindo licenciandas em estágio curricular supervisionado. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 25, p. e24016, 2019. DOI: 10.26512/lc.v25.2019.24016.

PARKER, Darlene Ciuffetelli. **Teacher candidates' literacy narratives:** a professional writing practice towards induction. 2008. Disponível em: <https://ocs.sfu.ca/fedcan/index.php/csse/csse2008/paper/viewFile/464/337>. Acesso em: 10 jul. 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. **Educação em Revista**. Belo Horizonte v.27, n.01, p. 369-386, abr. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>

RIBEIRO, Neurilene Martins; SOUZA, Elizeu Clementino. As cartas e as histórias de vida: dilemas e aprendizagens da docência em língua portuguesa. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.). **Narrativas:** outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis: DP et Alit, 2010. p. 79-95.

Scarambone, Denise. Tornando-se professor de instrumento: Um Estudo de caso com estagiários do Curso de Licenciatura em Música da UnB. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007. 1 CD-ROM.

SOLIGO, Rosaura. **Quem forma quem?** – Instituição dos sujeitos. 2007. 212f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007

SOLIGO, Rosaura. Venho por meio desta... In: PRADO, Guilherme Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. (orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas: Graf, 2005. p. 343-384.

SOLIGO, Rosaura. **A experiência da escrita no espaço virtual:** a voz, a vez, uma conquista talvez. 2015. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino. Escritas, narrativas e doenças crônicas: cartas e processos de biografização. In: MIGNOT, Ana Chrystina. (org.). **A ilusão do leitor:** cartas, imprensa e educação. Curitiba: CRV, 2018. p. 99-119.

VALENTE, José Armando. O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de educação a distância. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (orgs.). **Educação a distância:** desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 25-42.

VALLE, Paulo Dalla; MARCOM, Jacinta Lucia Rizzi. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER Leandro. **Desafios da Educação em Tempos de Pandemia**. Cruz Alta - Brasil: Ilustração, 2020. p.139-154.

VIEIRA, Juliana; BRAGANÇA, Inês. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica e a escrita de cartas como modo de dizer-ser. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/486>. Acesso em: 27 set. 2022.

Recebido em: 29/09/2022

Revisado em: 26/11/2022

Aprovado em: 30/11/2022

Publicado em: 15/12/2022

Tamar Genz Gaulke é professora da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música (Grumus). Coordena projetos de Iniciação Científica e Extensão na UFRN relacionados à pesquisa (auto)biográfica e à educação musical. É orientadora do Programa de Residência Pedagógica Núcleo Música da UFRN. E-mail: tamargenzgaulke@gmail.com