

A escrita como prática social e (auto) reflexão no processo de formação de professores: uma experiência com a produção de biograficizines

Priscila Sandra Ramos de Lima*
Francisco Rogiellyson da Silva Andrade**
Sandra Maia Farias Vasconcelos***

Resumo

Este trabalho analisa a experiência de produção de biograficizines sob o viés da escrita como prática social e (auto) reflexão no processo de formação de professores de língua materna. O aporte teórico se engendra a partir de dois eixos: o dos Estudos do Letramento, pensando a linguagem como delimitadora das práticas sociais, o que aponta mudanças significativas para a formação docente de professores de línguas; e o da narrativa de vida como mecanismo (auto)(trans)formador e (auto)reflexivo. A metodologia se vale dos subsídios da pesquisa-ação. A experiência foi realizada com alunas da licenciatura em Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC), no semestre 2018.1. Os resultados permitem a conclusão de que, por meio da (auto)reflexão propiciada pela produção de biograficizines, sujeitos em formação inicial podem vivenciar a linguagem no âmbito das práticas sociais, o que potencialmente ressignifica suas experiências de ensino e se revela como um transformador de sua futura práxis docente.

Palavras-chave: Práticas sociais da escrita; Formação de professores de língua; Biograficizines.

* Doutoranda e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) 2019. Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) 2018. Graduada em Letras/Inglês Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) 2014. Professora Efetiva de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Membro do Grupo de Estudos em Linguística e Discurso Autobiográfico (GELDA) e Membro do Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho (GERLIT) vinculados ao Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: priscila-sandra@hotmail.com

** Mestre e Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Graduado em Letras: Língua Portuguesa e respectivas Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará e Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Universidade Cândido Mendes. Atualmente, também faz especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Atua como professor efetivo da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e da Rede Estadual de Ensino do Ceará na área de Língua Portuguesa. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase nos estudos de Linguística Aplicada ao ensino de língua materna e à formação de professores de língua materna e estrangeira. Interessa-se, ainda, pelo estudo de narrativas autobiográficas em sua vertente teórica e metodológica. E-mail: rogiellyson@yahoo.com.br

*** Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (1996), com Especialização em Psicopedagogia e Doutorado em Sciences de L'Education pela Universidade de Nantes (2003) e Pós-Doutora pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2015). Professora titular do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará, é também, professora colaboradora da Universidade Estadual do Ceará e membro do Conselho de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, orientadora de mestrado e doutorado. Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Cariri - Crato-Ce. Tem pesquisas na área de Análise do Discurso Narrativo, com foco em relatos de experiência, transculturalidade, atuando principalmente nos seguintes temas: pesquisa autobiográfica, discursos, representações discursivas, gênero e violência. Líder do GELDA - Grupo de Estudos Linguísticos em Discurso Autobiográfico, certificado e registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPQ. Membro do grupo Grupo de Pesquisa Interdisciplinar: Formação, Autobiografia, Representações Sociais- GRIFARS, da UFRN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7201-6173> . E-mail: sandramaiafv@gmail.com

Data de submissão: mar. 2022 – Data de aceite: maio 2022

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v18i1.11501>

Introdução

O processo de formação inicial e/ou continuada do professor tem a função precípua de ressignificar concepções docentes sobre a práxis pedagógica (Andrade, Lima e Serra, 2020). Em 1993, Pineau já defendera a “história de vida” como uma pesquisa e uma construção de sentidos a partir de fatos temporais pessoais vividos”. Esta perspectiva foi desenvolvida, especialmente pela Escola de Chicago, desde os anos 1980, no campo da formação de adultos e foi chamada de “biografia educativa” e tomada como metodologia de formação. As narrativas biográficas de adultos constituem sua formação no momento em que, ao contar, o sujeito se torna senhor de suas experiências e reflete sobre própria formação e seus aprendizados, o que remete ao seu conteúdo cognitivo, mas também imaginário. Além de atualizar o profissional no que se refere a subsídios teóricos e metodológicos, esse processo, segundo a perspectiva daqueles autores, com a qual concordamos, propiciam aos sujeitos participantes a narração de sua vida com o fito de lhes dar voz e de mostrar a eles que possuem conhecimentos importantes que devem subsidiar suas representações docentes.

Kleiman (2007) considera, por sua vez, que os Estudos do Letramento transformaram o processo de formação do professor de língua materna, tendo

em vista que deslocaram o estudo da língua como objeto autônomo para a concepção da função que a linguagem engendra nas práticas sociais.

Nessa conjuntura, neste texto, compartilhamos uma experiência de produção de biografizines em uma disciplina ofertada na licenciatura em Letras da Universidade Federal do Ceará. Nosso objetivo ao longo do processo era o de, além de promover contato dos estudantes com o aparato teórico da disciplina, imergi-los numa situação socialmente concreta de produção textual com vistas a promover a ressignificação da práxis.

Para isso, afora a introdução e as considerações finais, dividimos o texto nos seguintes tópicos: discussão teórica sobre os Estudos do Letramento e seu impacto na formação do professor de língua materna; considerações sobre a prática de narrar a própria vida como mecanismo de autorreflexão, (auto)(trans)formação; descrição metodológica; e apresentação, análise e discussão dos resultados.

A formação de professores no âmbito dos Estudos do Letramento

Os estudos do letramento efetuaram impacto importante para o entendimento das práticas de escrita das culturas. Antes pensadas como um conjunto de habilidades cognitivas para o trato com todo e qualquer materialidade textual,

a ótica dos letramentos defende a ideia de que as práticas sociais que envolvem a escrita, no âmbito da leitura e da produção, revelam singularidades discursivas das esferas sociais de que decorrem, independentemente dos espaços que ocupam. Uma vez que estes espaços são plurais e são decorrentes de aspectos histórico-culturais, também as habilidades e competências a serem aí desenvolvidas devem levar em consideração os usos sociais da escrita no âmbito de cada uma dessas esferas. Nesse entendimento, os sujeitos nelas engajados devem adquirir credenciais de poder e de autoria (STREET, 2014) a fim de circular e serem reconhecidos como membros dessas comunidades.

Conforme salienta Kleiman (2007), o entendimento de que os usos da escrita têm impacto social foi se amalgamando no espaço escolar. Segundo historiciza a autora, o conceito nasce no contexto acadêmico e, paulatinamente, vai se inserindo na instituição escolar. Inicialmente, pensou-se que a alfabetização/o letramento autônomo¹ (KLEIMAN, 2007; STREET, 2014), como uma entre tantas práticas sociais de uso da escrita, fosse a única requerida na esfera escolar. Dessa forma, entendeu-se que seria responsabilidade da escolarização básica o desenvolvimento de estratégias autônomas (porque destituídas de ideologias) para o trato com qualquer texto, sendo a norma padrão a variante linguística

que capacitaria o engajamento dos estudantes em qualquer prática social e lhes possibilitaria transitar nas práticas letradas das esferas educacionais.

Os documentos oficiais com base teórica advinda de concepções sociointeracionais da linguagem, de acordo com o relato de Kleiman (2007), foram concretizando um projeto que destituiu o entendimento de que a escola seria responsável pelo desenvolvimento de um letramento autônomo/alfabetização. Na análise de Kleiman (2007), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006) comprovam o entendimento de que cabe à escola o desenvolvimento de habilidades ideológicas para o trato com a escrita, de maneira que é preciso priorizar as práticas sociais, a fim de que elas sejam analisadas. Poderíamos aqui intuir que realmente se está, de tal modo, capacitando o sujeito a interagir socialmente nas diferentes instituições sociais de que participa. Se considerasse tão somente a perspectiva autônoma de letramento, priorizar-se-ia o trânsito dos sujeitos somente na escola e, possivelmente, impulsionar-se-ia a entrada na universidade².

Mais recentemente, a formulação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) ofereceu um engajamento teórico ainda mais claro com essa perspectiva, em decorrência de ter

priorizado os campos de atuação como eixo fundante dos gêneros discursivos e, por isso, dos aspectos de linguagem a serem analisados. Ou seja, considerando essa perspectiva, os campos de atuação, como esferas sociodiscursivas, revelam as especificidades das relações sociais, dos discursos (re)velados, dos gêneros privilegiados, das variantes de prestígio, entre outros aspectos que constroem uma instituição discursiva e delinea seus interesses simbolizados na e pela linguagem.

Nessa concepção, consoante considera Kleiman (2007), são as práticas sociais os pontos de partida – porque é delas que partem as necessidades enunciativas a serem analisadas – e de chegada – porque é por via delas que os sujeitos interagem e interveem socialmente – do ensino de língua materna. Por isso, é necessário que sejam construídas situações de interação reais, a fim de que os estudantes, assumindo papéis sociais concernentes às práticas, possam nelas transitar, ao mesmo tempo em que, na e pela linguagem, oral e escrita, possam defender suas posições. Desse modo, se, por exemplo, percebe-se a necessidade de produzir um projeto de conscientização para a realização de coleta seletiva na comunidade, é necessário que os estudantes avaliem por meio de quais gêneros discursivos podem fazer a mediação deles com os moradores, assumindo responsabilidades que revelam autoria e poder,

ao invés de produzirem um único gênero para o qual, muitas vezes, não percebem a função social, a não ser a de receber uma nota. Numa atividade como essa, é possível produzir faixas, cartazes, propagandas, *flyers*, publicações em redes sociais, anúncios via megafone, músicas de conscientização, reportagens etc., que despertem a comunidade para a necessidade do que os estudantes defendem. Nesse conjunto, as atividades deixam de ter tão somente a função de analisar a língua para verificar habilidades autônomas e passam a ter funções sociais que impactam a vida dos estudantes e da comunidade onde vivem. Tal como formula Bakhtin (1997), num processo como esse, a palavra deixa de ser algo do aspecto abstrato da língua para ter realidade concreta e, assim, alçar à posição de signo ideológico, performativo, revelando uma posição valorativa do interlocutor na cadeia dialógica em que se insere.

Kleiman (2007), em meio a essa percepção, afirma que, se os documentos orientam um projeto pedagógico que se insere nessa perspectiva, é preciso que a formação de professores assuma esse caráter, levando os docentes, que, muitas vezes, não vivenciaram um ensino vinculado à essa ótica, a (res)significar as práticas pedagógicas de modo a poder adquirir subsídios teóricos e práticos para um exercício vinculado a uma perspectiva ideológica, discursiva, histórico-crítica

de ensino de língua e, por isso, afinada com documentos norteadores do ensino, como a BNCC (2018).

Na formação inicial e continuada de docentes, portanto, a teoria, assim como os conteúdos do currículo da educação básica, não assumem posição marginalizada, mas, na verdade, estão submetidos à vivência de práticas sociais, tomando valor e significado para o exercício do papel profissional do docente. Não significa dizer que se deve abolir o currículo; defende-se que ele deve estar a serviço das práticas sociais.

Assim, conforme postula Kleiman (2007), o papel do professor, na ótica da escrita como prática social, deixa de ser o de um reproduzidor de conceitos concernentes à língua, que parte do que o currículo pensa ser mais fácil até o mais difícil, para alguém que analisa a cultura local dos estudantes, construindo projetos de letramento que façam os alunos agirem socialmente na e pela linguagem. Por isso, baseado num processo de observação, análise e diagnóstico de situações, o professor de língua materna

[...] assa a decidir questões relativas à seleção dos saberes e práticas que se situam entre aqueles que são locais, funcionais para a vida na comunidade imediata dos alunos e os que são socialmente relevantes para a participação na vida social de outras comunidades e que, um dia, poderão ser utilizadas para a mudança e a melhoria do futuro do próprio aluno e seu grupo. O professor pode decidir sobre a inclusão daquilo que pode e deve fazer parte do cotidiano da escola, porque legítimo e/ou imediatamente

necessário, e, por outro lado, sobre a exclusão daqueles conteúdos desnecessários e irrelevantes para a inserção do aluno nas práticas letradas que, parece-nos, persistem por inércia e tradição e, por último, decide também sobre a negociação daquilo que pode não interessar momentaneamente ao aluno, mas precisa ser ensinado pela sua real relevância em nossa sociedade (KLEIMAN, 2007, p. 17).

Defendemos, com Kleiman (2007), que é preciso um processo de formação inicial e continuada que leve o professor a experimentar o ensino à luz de uma ótica como essa, tão diferente da tradição escolar, dando a ele voz e vez num espaço em que, muitas vezes, emaranhado por vozes acadêmicas, políticas e sociais silenciadoras de sua práxis, o professor se sente tolhido a marginalizar seu protagonismo na escolha de metodologias mais voltadas a práticas de letramento que interfiram na comunidade do alunado. Acreditamos, nesse viés, que o uso de textos autobiográficos no processo de formação docente, ao passo que pode engajar os professores numa situação em que experienciam práticas de letramento, também promovem uma reflexão sobre seu processo de formação como professores e como sujeitos sociais, portanto como cidadãos. Acerca disso, discorreremos a seguir.

A produção de narrativas autobiográficas na formação de professores

Retomemos um pouco a perspectiva de Pineau (1993) já vista no início. O método de História de Vida permite ao sujeito em formação a possibilidade de autoconstrução formadora em reflexividade. Segundo metaforizam Bakhtin (1997) e Maia-Vasconcelos (2016), quando produzimos um texto autobiográfico colocamo-nos como num espelho. Não vemos a nós mesmos, na realidade concreta; vemos uma simbologia, tonalizada pelo(s) outro(s). É num processo alteritário que nos formamos e nos reconhecemos. Por isso, consoante Bakhtin (1997), sem as narrativas do(s) outro(s), nossa vida seria desprovida de unidade biográfica, já que é por via delas que nos conhecemos e nos formamos. Por exemplo,

Dispersos em minha vida, todos os atos de atenção, de amor, que me vêm dos outros e reconhecem meu valor, como que modelam para mim o valor plástico de meu corpo exterior. [...] tudo quanto a determina em primeiro lugar, a ela e a seu corpo, a criança o recebe da boca da mãe e dos próximos. É nos lábios e no tom amoroso deles que a criança ouve e começa a reconhecer seu *nome*, ouve denominar seu corpo, suas emoções e seus estados internos; as primeiras palavras, as mais autorizadas, que falam dela, as primeiras a determinarem sua pessoa, e que vão ao encontro da sua própria consciência interna, ainda confusa, dando-lhe forma e nome, aquelas que lhe servem para tomar cons-

ciência de si pela primeira vez e para sentir-se enquanto *coisa-aqui*, são as palavras de um ser que a ama. [as palavras do outro] dão uma forma plástica ao infinito “caos movediço” da necessidade e da insatisfação no qual ainda se dilui todo o exterior para a criança, no qual se dilui e se afoga também a futura díade de sua pessoa confrontada com o mundo exterior. (BAKHTIN, 1997, p. 68-69, grifos do autor)

Para Bakhtin (1997), quando produzimos um texto de natureza autobiográfica, por via de um posicionamento exotópico, colocamo-nos como personagens de nossa própria história. É a esse herói narrativo que damos tonalidades, sensações, angústias e superações. Isso ocorre porque somos incapazes de falar de nós mesmos, o que nos leva ao que Maia-Vasconcelos (2017) formulou como “O si é como se fosse si”. A verdade, por isso, é apenas uma versão, já que, sempre, estamos (re)organizando posicionamentos valorativos acerca das experiências vividas. Assim, o vivido é sempre uma versão do sujeito sob a ótica do papel social que ele desempenha quando da sua enunciação.

Em decorrência do movimento exotópico do sujeito via produção autobiográfica, o personagem-narrador é sempre um outro, aquele que pensamos ser. Segundo Bakhtin (1997), nunca temos acesso a nós, senão pela narrativa do outro, pela simbologia linguageira que alguém fez de nós. Por isso, se não temos acesso a nossas simbologias semióticas de significação, estamos sempre pensando

acerca de si, ainda que autobiograficamente, como uma terceira pessoa, uma construção simbólica de nós mesmos (re) elaborada pelas tonalidades discursivas das diferentes vozes sociais dos outros almagamadas à nossa consciência discursiva.

O autor da biografia é o outro possível, cujo domínio sobre mim na vida admito com a maior boa vontade, que se encontra ao meu lado quando me olho no espelho, quando sonho com a glória. quando reconstruo uma vida exterior para mim; é o outro possível que penetrou em minha consciência e que com frequência me governa a conduta, o juízo de valor e que, na visão que tenho de mim, vem colocar-se ao lado de meu *eu-para-mim*; é o outro instalado em minha consciência, com quem minha vida exterior pode conservar uma suficiente maleabilidade [...], é o outro que também poderia tornar-se meu duplo-usurpador se eu deixasse, se não o vencesse; é o outro com quem, não obstante, posso viver, com toda espontaneidade-ingenuidade, uma vida movimentada e feliz [...]. Na recordação que temos habitualmente de nosso passado, esse outro é muito ativo e marca o tom dos valores em que se efetua a evocação de si mesmo (nas recordações da infância, é a mãe incorporada a nós mesmos). O modo tranquilo em que se efetua a rememoração de meu passado remoto é de natureza estética e a evocação se aproxima formalmente da narrativa. (BAKHTIN, 1997, p. 166-167)

Adotando a concepção de Bakhtin (1997) acerca da produção autobiográfica, Passeggi (2008) e Josso (2010) afirmam que, no que se refere à formação de professores, esse ato enunciativo tem o potencial de revelar saberes ao mesmo tempo que permite uma (res)

significação do próprio agir do docente. Isso ocorre porque, pela via da narrativa de si, o sujeito empreende uma seleção minuciosa e estratégica de experiências vividas a serem narradas. Além de contá-las, o narrador realiza uma análise do que viveu, apontando qualidades e defeitos do vivido, afastando-se destes e aproximando-se daqueles.

Assim, de acordo com Ribeiro (2008, p. 42), a narrativa

[...] se revela como um meio capaz de provocar o enfrentamento das representações individuais e coletivas emersas na enunciação, o que, inevitavelmente, resultará, em menor ou maior grau, na (re)estruturação da identidade do locutor.

Por isso, a narrativa permite que os sujeitos (re)apresentem e (re)construam sentimentos, sensações, representações, empreendendo posicionamentos avaliativos que potencialmente transformam sua práxis, de maneira que, via narrativa,

Quando o sujeito fala de seus sentimentos, de suas impressões, expõe seus julgamentos e se posiciona, necessariamente avalia maneiras de ser na prática educativa e, portanto, (re)visita e ressignifica aspectos identitários da figura do professor. Essa situação avaliativa [...] consiste na mediação de operações metacognitivas que levarão a uma mudança de status na ordem social (RIBEIRO, 2008, p. 42).

Nessa ótica, Dominice (2006) pontua que a narrativa oportuniza uma reflexão que repercutirá nas escolhas metodológicas compreendidas na práxis, cooperando

para uma articulação crítica e avaliativa do sujeito acerca de si, de sua experiência e de suas ações. Acerca disso, Andrade, Lima e Serra (2020, p. 461) concluem que a narrativa de vida é importante

[...] para o processo de formação inicial e continuada do profissional docente, já que, por meio da narração e da análise dos fatos vivenciados ao longo da vida referentes a um dado objeto de discurso, o sujeito empreende uma seleção minuciosa de experiências que deseja compartilhar, seja para delas se aproximar, seja para delas se afastar, o que produz uma ressignificação do seu agir, já que, ao longo desse complexo processo de enunciar uma narrativa da vida, o narrador mobiliza conhecimentos de diferentes ordens discursivas os quais permitem uma (re)orientação das concepções que se atualizam no discurso construído narrativamente e, conseqüentemente, das ações empreendidas em suas práxis pedagógicas.

Assim, acreditamos que, no processo de formação docente de língua materna, é preciso que o formador, na qualidade de também professor, protagonize seu agir de modo a ser menos apaixonado por uma gama de teorias que, a seu ver, devem ser internalizadas pelos docentes em formação, e mais construtor de situações que levem os sujeitos a experienciarem a linguagem nas práticas sociais, em concomitância com a oportunidade de que possam, também, construir narrativas autobiográficas numa metodologia que priorize a (res) significação do próprio agir.

Em torno dessa perspectiva teórica, que articula os usos sociais da escrita

na formação de professores com narrativas autobiográficas como dispositivo autoformador, analisaremos os dados expostos nesta pesquisa. Antes disso, a seguir, apresentamos a perspectiva metodológica que abalizou a coleta e a análise dos dados.

Metodologia

A presente pesquisa se insere no escopo teórico-metodológico da Linguística Aplicada (LA), tal como a delinea Moita-Lopes (2006). No viés desse autor, a LA se configura como um campo transdisciplinar que articula saberes de diferentes ordens com o fito de entender o papel da linguagem nas práticas sociais. Em função disso, o engendramento teórico-metodológico da LA é sempre problematizador, na medida em que visa ultrapassar fronteiras disciplinares com vistas a repensar a própria vida, que é simbolizada na/pela linguagem.

No que se refere à abordagem, adotamos, na presente pesquisa, o enfoque qualitativo devido à natureza de nosso objeto de estudo. Minayo (2011, p. 21) fala que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, ou seja, está interessada em analisar ideias, concepções, valores, crenças, motivações e comportamentos de um grupo de indivíduos. Baseado

nos princípios da pesquisa qualitativa, o pesquisador deve observar e examinar os sujeitos em seu meio natural, pois o contexto no qual está inserido intervém no seu ponto de vista e seus discursos dependem da sua trajetória de vida e formação pessoal, escolar e profissional.

Quanto aos procedimentos, desenvolvemos uma pesquisa-ação. Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa se caracteriza por supor “uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro”, o que significa dizer que, à medida que recolhe os dados da pesquisa e os analisa, o pesquisador intervém na realidade do universo com vistas a cumprir seus objetivos de pesquisa e tornar o processo de geração dos dados mais significativo para os sujeitos envolvidos.

Nossa investigação foi desenvolvida no Centro de Humanidades I, da Universidade Federal do Ceará (UFC), localizado na Avenida da Universidade, Benfica, nº 2683, Fortaleza, Ceará, com cinco alunas do Curso de Letras matriculadas na disciplina eletiva *Biografismos: pesquisa e formação* (BPF), ofertada no semestre de 2018.1. BPF é uma disciplina pioneira no âmbito do referido curso porque trata da abordagem História de Vida como fonte de pesquisa, formação e oportunidade de transformação de si no âmbito dos estudos da linguagem, configurando-se como um espaço de escuta, criação de vínculos, produção de

textos orais e escritos de caráter (auto) biográfico. Nesta disciplina, trabalha-se com uma experiência de ensino que centraliza a autorreflexão como mecanismo formativo do professor de língua portuguesa.

As atividades, pesquisas e oficinas realizadas na disciplina ao longo do semestre 2018.1 foram decorrentes do cumprimento do Estágio em Docência no Ensino Superior dos autores deste artigo. No início do semestre letivo universitário, sob a supervisão da professora titular da disciplina, planejamos, elaboramos e aplicamos uma série de atividades de produção oral e escrita com foco no discurso autobiográfico e na formação de professores.

No semestre 2018.1, matricularam-se na disciplina cerca de 10 alunos. Porém, em função de alguns estudantes terem precisado trancar a matrícula, concluímos o semestre com 6 estudantes, todas mulheres. O projeto de letramento para a produção de biograficizines, objetivo de análise deste trabalho, foi realizado por completo com 4 alunas, uma vez que as demais faltaram a algumas das aulas. Quando precisarmos nos referir a alguns dos textos produzidos pelas estudantes, utilizaremos a codificação A1, A2, A3 e A4, a fim de proteger suas identidades, uma das prerrogativas colocadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelas 4 participantes desta pesquisa. A numeração do código

foi empreendida a partir da ordem alfabética dos nomes das professoras em formação.

Com base nas experiências de Andraus e Santos Neto (2011) com alunos de um curso mestrado em educação de uma universidade pública federal e nas concepções teórico-metodológicas construídas por Josso (2010) sobre a abordagem biográfica como dispositivo autoformador, optamos por utilizar biograficzines (ANDRAUS; SANTOS NETO, 2011) como dispositivo de formação de professores de Língua Portuguesa sob o subsídio das reflexões de Kleiman (2007) na disciplina BPF. Apresentamos, a seguir, os desdobramentos de nossa vivência e reflexões.

A produção de biograficzines no processo de formação de professores de Língua Portuguesa

O termo *fanzine*, cunhado em 1941 por Russ Chauvenet, é um neologismo construído a partir da união da abreviação das palavras inglesas *fan* (*fanatic*) e *zine* (*magazine*), que viria a significar *magazine do fã* (MAGALHÃES, 1993), ou seja, uma revista criada pelo fã de determinado assunto, personagem, personalidade ou de manifestações artísticas quaisquer. É possível definir *fanzine*

como uma publicação independente, autoral, amadora, esporádica, impressa artesanalmente em baixa tiragem, composta pela união e pelo arranjo de signos verbais e não-verbais que tratam de temas variados e levam o leitor ao exercício da crítica e da reflexão leitora e analítica das informações expostas. Nesse contexto, produzir um *fanzine* significa, entre outras dimensões, ir de encontro a um mercado editorial capitalista, na tentativa de deixar fruir o senso artístico daquele que produz.

Cada *fanzine* possui uma estética original e única, pois seus autores, denominados de *faneditores* ou *fanzineiros*, são responsáveis por todos os processos de criação e elaboração desse dispositivo enunciativo (ZAVAM, 2006).

Desde a concepção da ideia até a coleta de informações, diagramação, composição, montagem, paginação, divulgação, distribuição e venda, tudo passa pelo domínio do editor (MAGALHÃES, 1993, p. 10).

Para Araújo (2017, p. 42):

O *fanzine* é, na sua essência, um meio de comunicação marginal, emitindo a voz de seu autor com uma linguagem bastante particular. Ele configura um discurso criado a partir da intenção de resistir e se fazer ouvir, materializado a partir de recortes do cotidiano de seu autor. Todo o processo de feitura de um *fanzine* pode ser interpretado como uma prática social e seu autor, como ator social.

Entendemos, compactuando com Araújo (2017), que o *fanzine*, impresso ou digital, é plástico, livre e ultrapassa ti-

pologias classificatórias, já que os enunciados se transformam, se atualizam e sofrem influências das práticas sociais e dos avanços tecnológicos que ocorrem em determinado contexto histórico, cultural e social (BAKHTIN, 1997).

Como já comentado, o leque de temas abordados pelos fanzines é muito amplo e diversificado. Entre as possibilidades de conteúdos existentes, as (auto)biografias têm ganhado destaque nessas produções. Andraus e Santos Neto (2011) apontam que os fanzines que tratam das histórias de vida são denominados de biograficines. Esse modo criativo, genuinamente autoral e inovador de abordar “experiências de vida e formação tendo como objetivos principais o autoconhecimento, a partilha de narrativas pessoais com outros, o trabalho com as imagens e o desenvolvimento de autoralidade” (ANDRAUS; SANTOS NETO, 2011, p. 48), surge como uma alternativa no processo de formação de professores.

Dentre as possibilidades de materializar as narrativas de vida em textos orais e escritos, elegemos, em nossa metodologia pedagógica, o biograficine por ser ele um dispositivo enunciativo e formativo que proporciona ao seu produtores o exercício da retomada de sua trajetória formativa, a reflexão sobre suas escolhas, seus propósitos de vida e a partilha de recordações-referências (JOSSO, 2010) com os outros indivíduos envolvidos no processo, expressas atra-

vés do recorte e da mistura de diferentes textos, gêneros discursivos e imagens.

Entendemos que a universidade deve ser um espaço plural, atenta às diversas práticas letradas, aberta a novas experiências de pesquisa e de produção escrita. Por isso, ela precisa também apresentar ao professor de língua materna a oportunidade de trabalhar e produzir outros gêneros, suportes e textos não-canônicos.

Nesse cenário, a intenção de trabalhar com a produção de biograficines numa turma de licenciatura em uma disciplina sobre discurso autobiográfico tinha três objetivos norteadores: o de levar as alunas participantes a se engajarem na produção de um gênero autobiográfico, correlacionando esse processo com a teoria abalizadora da disciplina; o de imergir as estudantes num processo de produção textual relevante e socialmente real, a fim de fazer perceber que o ensino da escrita deve se pautar nos delineamentos histórico-culturais concernentes às práticas sociais em função das quais o gênero se torna uma maneira de agir, de modo a possibilitar uma reflexão sobre a futura prática docente que será exercida por essas professoras em formação; e trabalhar um gênero menos produzido nos espaços educacionais, de modo a fazer refletir acerca das potencialidades didático-pedagógicas que ele tem para o processo de aprendizagem da escrita como prática social, inclusive porque, já

há muito tempo, vem-se privilegiando a escrita de textos argumentativos, em detrimento de outros gêneros que, ao passo que configuram diferentes práticas e eventos de letramento, também fazem parte da cultura do alunado.

A produção de biograficizines pode ser entendida, desse modo, como uma experiência teórica, prática, reflexiva, um mecanismo de (auto)formação de professores.

O dispositivo passa a ser entendido como qualquer lugar/espço no qual se constitui ou se transforma a experiência de si, um movimento em que o sujeito está implicado. Implica consigo, implicando-se a partir dos outros e implicando com os outros. O diferencial que encontramos no acréscimo da questão do dispositivo está na inscrição da pessoa no lugar formativo como alguém que se coloca, se experimenta, não participa passivamente, ouvindo teorizações sobre experiências produzidas por outros, mas (re) visita seus repertórios formativos, problematizando-os também na escuta do outro (OLIVEIRA, 2010, p. 71).

Amparados nessa lente teórica, apoiamos-nos nos entendimentos teórico-metodológicos construídos por Josso (2010) sobre a abordagem biográfica, resultantes de seminários em que a autora se utilizou de metodologias de formação docente subsidiadas pela narrativa de vida como prática reflexiva e (trans) formadora.

Seguindo os critérios propostos por Josso (2010), os seminários ministrados eram divididos em três fases: 1 – de introdução à construção da narrativa da

história de vida, 2 – de produção, compreensão e interpretação das narrativas escritas e 3 – do balanço dos formadores e dos participantes. A partir desse plano, inicialmente, havia uma introdução teórica sobre a temática narrativa de vida na educação de adultos. Depois, sob a orientação do coordenador, os participantes trabalhavam na construção de suas narrativas de vida, primeiro oralmente e, depois, por escrito, dando prioridade ao aspecto reflexivo dessa escrita. Finalmente, os trabalhos encerravam-se com as exposições de cada participante.

Espelhamo-nos nas etapas estabelecidas pela referida autora para a elaboração dos biograficizines. Inicialmente, efetivamos discussões teóricas baseadas em leituras realizadas previamente a respeito das narrativas de vida. Posteriormente, apresentamos as origens, formas, usos, estruturação e processo de produção dos textos propostos por nossa oficina. Logo após, iniciaram-se as produções com a temática proposta. Por fim, na última fase da pesquisa-ação, as alunas fizeram a apresentação oral de suas produções, justificando suas escolhas, explicando os significados dos textos e narrando recordações-referências (JOSSO, 2010) de suas trajetórias de vida e formação.

A primeira parte do projeto foi concretizada ao longo de algumas aulas do semestre. No início do período letivo, expusemos a ementa da disciplina, os

objetivos do curso, a forma de avaliação e o cronograma de leituras e atividades (produções orais e escritas) a serem desenvolvidas. Seguindo a sequência planejada, as alunas eram orientadas a ler autores referência do viés teórico abalizador da disciplina, tais como Bertaux (2010), Josso (2010) e Passeggi (2008). Com o subsídio dessas leituras, foram apresentados e discutidos, de modo expositivo e dialogado, as abordagens teórico-metodológica da perspectiva História de Vida como percurso investigativo e/ou formativo de professores no âmbito dos estudos da linguagem. Evidencia-se, desse modo, que, no processo educacional, os estudantes têm o direito de conhecer a ementa do curso que está sendo ofertado, as perspectivas teóricas que abalizam a proposta, as atividades planejadas e os objetivos estipulados. Esse processo, por si, já engendra um processo reflexivo do professor em formação, já que este, quando estiver na prática, também deverá produzir planos de aula, os quais devem ser apresentados com os estudantes.

Na aula seguinte, apresentamos o fanzine e o biograficizine, um tipo específico de produção alternativa, concebido e aplicado por Andraus e Santos Neto (2011) no processo formativo de docentes-pesquisadores. Levamos exemplares para apreciação, destacamos e discutimos suas características, meios de circulação, modos de produção, propósito comunicativo e usos como mecanismo

de construção de uma narrativa de vida, formação do professor e exercício da autoria.

Quadro 1 – Caracterizações concernentes ao biograficizine

| Suporte | Papel |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Circulação | Feiras livre de venda de produção literária, saraus literários, bancas de revista |
| Modos de produção | Manual (artesanal) |
| Propósito comunicativo | Narrar a si mesmo, (re)velando faces de um herói que o autor descobre no próprio processo de escrita. |
| Usos | Sua produção pode servir como um diário do autor ou, mesmo, quando interessa fazê-lo circular, como uma espécie de livro de memórias ou de produção literária de um autor à margem do cânone. |

Fonte: Elaboração nossa, com base nas considerações de Andraus e Santos Neto (2011).

Algumas alunas, já conhecedoras e leitoras de fanzines, demonstraram surpresa e satisfação, pois afirmaram que não esperavam que esse tipo de publicação pudesse ser abordado, trabalhado e estudado na universidade. Por meio de comentários como esses, percebemos a importância de se trabalharem gêneros da cultura do alunado nas metodologias educacionais. Com isso, além de propiciar a vivência de práticas pedagógicas diferentes das tradicionalmente pensadas, no caso do processo de formação docente, ressignificam sua ação, já que se evidenciam as potencialidades desses

gêneros para a construção de letramentos. Além disso, ao propiciar a produção de gêneros pouco canônicos, como resalta Rojo (2012), o professor coloca-se num processo de aprendizagem, pois, às vezes, ele mais aprende com seus alunos acerca da produção e da circulação dos textos necessárias às práticas de letramento do que, propriamente, detém o saber acerca do gênero. A função do professor, nessa medida, deixa de ser alguém que transmite saberes, para ser a de um sujeito que problematiza as práticas num processo de conhecimento delas, com vistas a fornecer aos alunos subsídios éticos, estéticos e analíticos para se engajar e transitar nas diferentes instituições sociais.

Após as discussões e reflexões teóricas, foi proposta às alunas a construção de suas narrativas de vida dentro do dispositivo enunciativo fanzine. Para iniciar a oficina de produção, como texto motivador, ouvimos e analisamos a letra da música Minha Vida, versão em português de Rita Lee³ da canção *In My Life*, composta por John Lennon e Paul McCartney e interpretada pelo grupo *The Beatles*⁴. O objetivo disso era mobilizar conhecimentos prévios das estudantes, no caso em questão, experiências de vida que seriam narradas em suas produções. O tema norteador era: *as transformações por que passei; a pessoa que me tornei*. Logo após, lançamos os seguintes questionamentos para a turma:

Quadro 2 – Questionamentos norteadores para produção dos biogrficzines

| |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O que eu penso de mim quando era criança? Como eu me vejo nessa época? Como eu acho que as pessoas me viam? |
| O que eu penso de mim quando era adolescente? Como eu me vejo nessa época? Como eu acho que as pessoas me viam? Houve mudanças significativas? O que me fez mudar? |
| O que eu penso de mim agora? Como eu me vejo? Como eu acho/quero que as pessoas me vejam? Que mudanças fizeram eu ser o que penso que sou? O que me fez mudar? |
| Por que escolhi fazer um curso de licenciatura em Letras? Que habilidades penso que tenho? |

Fonte: Elaboração nossa.

Fornecemos uma série de materiais para a confecção, que foram: papel sulfite, cola, tesoura, lápis de cores, revistas, canetas hidrográficas, grampeador, entre outros. Enfatizamos para as participantes que elas tinham total liberdade para expressarem suas histórias, criatividade e imaginação através de imagens (desenhos, formas, colagens), textos e gêneros discursivos diversos. Muitas delas, apesar de demonstrarem bastante disposição para a realização da atividade, sentiram dificuldade para começar. Orientamos então que, com base em Calkins (1989) antes de partirem para a produção do biogrficzine, seria interessante elaborar um breve roteiro, definir o número de páginas e planejar a disposição dos textos verbais e imagé-

ticos para uma melhor organização das narrativas.

A oficina de produção dos biograficizines ocorreu em duas aulas, com duração de quatro horas cada. Percebemos que as alunas estavam muito engajadas e envolvidas no processo. Ao longo da confecção dos textos, elas dialogaram, trocaram ideias, fizeram sugestões umas às outras e comentaram sobre duas tendências que estavam fazendo bastante sucesso entre seus colegas da graduação e seus alunos do Ensino Fundamental e Médio que poderiam ser exploradas na confecção dos fanzines: o movimento *Do It Yourself* (DIY)⁵, traduzido como faça você mesmo, e o *Lettering*⁶, a arte de desenhar letras. A partir dos diálogos, antes mesmo do que tínhamos previsto, as alunas concluíram espontaneamente que a confecção de fanzines, de modo geral, tinha grande potencial produtivo nas aulas de Língua Portuguesa, além de ser uma prática de ensino inovadora, criativa e atrativa para alunos de todas as idades e de diferentes níveis de ensino.

Por fim, na última aula, as alunas realizaram a apresentação oral de seus biograficizines, expondo os desdobramentos, impressões e impactos desse processo de construção de suas narrativas de vida e formação. Apresentamos a seguir, como produto final do processo de nossa pesquisa, resumos dos comentários, escolhas e recortes dos biograficizines das alunas.

A1 iniciou sua apresentação destacando que essa foi uma das atividades mais criativas, prazerosas e significativas que já realizou no Curso de Letras, pois lhe proporcionou a chance de relembrar fatos, situações, pessoas e repensar sobre suas atitudes, percepções e comportamentos. Nas páginas iniciais de seu biograficizine, A1 fez referência a partes de um trabalho acadêmico como *abstract* (resumo), introdução, objetivo geral e palavra-chave e brinca com a formalidade acadêmica e a possibilidade de expressar-se livremente. Ela leu a frase retirada do livro *Alice no País das Maravilhas*, definida como seu *abstract* e diz que se identificou porque percebeu o quanto já mudou, se transformou e amadureceu durante a sua trajetória de vida e formação.

Na introdução, colocou alguns dados pessoais em alemão, língua que estava estudando atualmente, falou oralmente de alguns de seus sonhos, projetos de vida, traços de sua personalidade e evidenciou o objetivo de seu biograficizine: “tem por objetivo apresentar a trajetória de vida de A1, a partir de seus últimos anos na escola até o presente momento de sua vida, utilizando o *corpus* de suas emoções e pensamentos mais íntimos. Palavra-chave: Caos”. Ela explicou sobre a dificuldade de organizar suas memórias, seus sentimentos, escolher o que e como suas recordações deveriam ser expressas naquele momento.

Na página seguinte, intitulada das questões preliminares (ou como tudo começou), A1 comentou sobre seus passatempos prediletos e dificuldade de conciliá-los com a universidade e o trabalho na escola: ler e dormir. Ela disse que a leitura, além de ser um *hobby*, teve um papel muito importante na sua trajetória de vida. As leituras orais feitas pela mãe nos momentos de crise alérgica são as primeiras lembranças de A1 que ainda hoje estão guardadas em sua memória. Os livros e a prática de leitura (escolares, acadêmicas e não-obrigatórias) fizeram parte de sua infância, adolescência e vida adulta. A1 utiliza trechos de poemas, músicas, frases e desenhos em diferentes partes de seu biografizine e encerra sua apresentação com seus sonhos e projeções futuras na vida pessoal e carreira docente.

A participante A2 começa seu biografizine com o seguinte questionamento: Como me descrever/contar minha vida? E responde, de forma escrita no meio de uma colagem de imagem de flores rosas:

Não sei o que dizer sobre mim, parece estranho alguém não saber falar sobre si, mas essa é a pura verdade, me sinto tão perdida quanto essas pétalas de rosa no meio de um campo de flores. Mas, nessa produção, tentarei mostrar as minhas várias fases, momentos, pensamentos, sentimentos e sentimentos, espero que, de algum (modo), eu consiga emocionar você, caro (a) leitor (a). No entanto, depois de refletir por uns momentos, é sempre possível conseguir produzir algo sobre minha vida. Não algo muito interessante, afinal, minha vida não tem tantas vivências marcantes e diferentes.

A2 revela coisas que, segundo ela, ninguém sabia, como o desejo de infância de fazer ballet e ser modelo. Conta sobre sua paixão por maquiagem, culinária, viagens (ainda não realizadas), atividade física e música. Em relação a sua carreira, apesar de ter considerado outros cursos, diz que optou pela graduação em Letras, pois amava ler e estava muito feliz com sua escolha. Afirmou ainda que via o ingresso na universidade como uma oportunidade de melhorar suas condições econômicas, realizar seus sonhos e conquistar sua liberdade.

A3 preferiu fazer uma colagem com uma série de palavras que, segundo ela, a representavam naquele momento. A participante se utilizou, também, da escrita de variados trechos de música. Ela falou sobre o valor de sua família, a religiosidade, os planos futuros, a importância do Curso de Letras, crescimento pessoal e sentimentos. Depois, evidenciou o seu desejo de ser professora e dar suporte a alunos surdos. Estava fazendo um curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), uma nova paixão. A3 concluiu seu biografizine com reticências, indicando que sua trajetória de vida e formação era algo em continuidade, ainda por terminar e que, na verdade, estava apenas começando. Com isso, percebemos uma característica apontada por Viana (2012) sobre os gêneros narrativos autobiográficos. Na análise da autora, diferentemente das materialidades nar-

rativas mais prototípicas, caracterizadas por um desfecho, as narrativas de vida, por revelarem um sujeito em formação e sempre em reflexão e reelaboração de si, não apresentam um final, mas uma tentativa de, via linguagem, potencializar ainda mais a transformação de si.

Por fim, A4 abre seu biografizine com a seguinte declaração:

Desde pequena sinto como se minha mente e eu fôssemos seres diferentes, como se ela fosse minha amiga e inimiga ao mesmo tempo. Tive uma vida difícil, uma adolescência difícil, blá, blá, blá. Cansei de falar disso, não posso ser definida apenas pelas dificuldades que passei.

A participante narrou episódios e dificuldades enfrentadas durante sua infância, adolescência e vida adulta: dificuldades financeiras, a obrigação de cuidar dos irmãos mais novos, o fato de ser negra, a necessidade de trabalhar ainda muito jovem para ajudar nas contas da casa, entre outras coisas. De acordo com ela, apesar de tudo, foi muito feliz. Aprendeu a ver a vida de forma mais leve, a fazer graça com suas desgraças pessoais, superar as adversidades e realizar conquistas.

A4 revela que sua aprovação no Curso de Letras foi uma boa surpresa que não esperava, mas sua família acreditava plenamente em seu potencial e a cobrava bastante. Na época em que foi realizada a oficina, ela estava na reta final da graduação. Disse que ainda não tinha certeza de sua escolha e se realmente

gostaria de seguir na profissão docente, apesar de já exercer o ofício. Mencionou a importância da sinceridade e apoio de seus amigos em sua caminhada, especialmente em momentos difíceis. Faz a seguinte autorreflexão: O que eu aprendi? Conclui sua produção falando sobre as surpresas, incertezas da vida, descobertas e valor das pessoas.

Após a apresentação oral dos biografizines, realizamos um balanço de nossas vivências e aprendizados. Todas as alunas participantes afirmaram que as leituras teóricas, a prática da confecção de seus biografizines e o compartilhamento de suas narrativas de vida foram experiências que ampliaram seus horizontes em relação às possibilidades inovadoras de realização de pesquisas e como alternativa de uma prática docente transformadora. Elas também disseram que o processo de construir suas narrativas de vida a fizeram refletir sobre fatos, reafirmar e/ou repensar escolhas pessoais, profissionais e ressignificar experiências.

Considerações finais

A pertinência pedagógica de um projeto dessa natureza residiu no fato de que ele proporcionou a oportunidade de vivenciar a escrita (produção de biografizines) de forma significativa, criativa, autoral e contextualmente situada. Além disso, ao produzirem os textos autobiográficos, as alunas fizeram uso da língua

materna com objetivos e propósitos que levaram à reflexão, autoconhecimento, (auto)formação, afirmação de escolhas e tomadas de decisões futuras.

Portanto, entendemos que o processo de formação inicial de professores deve, além de fornecer subsídios teóricos para a prática da docência, também os imergir em situações de prática social da escrita e produção de gêneros discursivos diversos, a fim de que suas metodologias se direcionem em torno dessa ótica.

Writing as a social practice and (self) reflection in the teacher education process: an experience with the production of biographiczines

Abstract

This work analyzes the experience of producing biographiczines from the perspective of writing as a social practice and (self) reflection in the process of training teachers of the mother tongue. The theoretical contribution is generated from two axes: Literacy Studies, thinking of language as an outline of social practices, which points to significant changes for the teacher training of language teachers; and the narrative of life as a (self) (trans) formation and (self) reflective mechanism. The methodology makes use of action research subsidies. The experiment was carried out with undergraduate students of Letters at the Federal University of Ceará (UFC), in the semester 2018.1. The results allow the conclusion that, through the (self)

reflection provided by the production of biographiczines, subjects in initial training can experience language within the scope of social practices, which potentially reframe their teaching experiences and reveals itself as a transformer of knowledge. its future teaching praxis.

Keywords: Social writing practices; Language teacher training; Biographiczines

Referências

ANDRAUS, G.; SANTOS NETO, E. Dos zines aos biograficines: narrativas visuais no processo de formação continuada de docentes-pesquisadores. **Revista Imaginário!** n. 1. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2011, p.47-57.

ANDRADE, F. R. da S.; LIMA, P. S. R. de; SERRA, D. G. A resignificação do ensino de leitura propiciada pela formação docente: um estudo de caso a partir de narrativas de vida. **Fólio - Revista de Letras**, v. 12, n. 1, jul. 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6571>. Acesso em: 04 jul. 2020.

ARAÚJO, Y. A. B. C. **A experiência dos fanzines em sala de aula e seus reflexos na construção de novas formas de pensar**. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-Americanos) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2017. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/123456789/1868>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. São Paulo: Paulus, 2010.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília/DF: MEC/SEF, 2018.
- CALKINS, L. M. **A Arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito.** Tradução de Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- DOMINICE, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e pesquisa** [online]. 2006, vol.32, n.2, pp.345-357. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022006000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 22 jul. 2020.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- JOSSO, M. **Experiências de vida e Formação.** Tradução de José Cláudio e Júlio Ferreira. 2 ed. Natal: EDUFRRN, 2010.
- KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo.** Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.
- MAIA-VASCONCELOS, S. A criança e suas narrativas: a (auto)biografia no espelho. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica,** Salvador, v. 1, n. 3, p. 584-602, set./dez. 2016.
- MAGALHÃES, H. **O que é fanzine.** Ed. Brasiliense: São Paulo, 1993.
- MOITA-LOPES. L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.
- MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, V. F. Formação Docente: aprendizagens e significações imaginárias no espaço grupal. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente.** Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 68-82, jan./jul. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/14>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente.** Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- RIBEIRO, P. B. **O discurso docente (re) velado no gênero memorial.** 2008. 293 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.
- STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- VIANA, I. R. **A organização narrativa nos récits de vie.** 2012. 106f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2012.
- ZAVAM, A. S. Fanzine: A Plurivalência Paratópica. **Revista Linguagem em (Dis)curso.** v. 5, n. 1, jul./dez., 2004. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0601/060101.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020.